

(De la pág. 1 a la 40 del libro)

I. S. Vigotski
Obras completas
TOMO V

FUNDAMENTOS DE DEFECTOLOGÍA

Editorial Pueblo y Educación.

Título original de la obra: *Asnovi defektologii. Obras Completas. Tomo cinco.*

Tomado de la edición en ruso de la Editorial Pedagogika, Moscú, 1983.

Redactor principal: a. V. Zaporozhet

Colectivo de Redacción:

T.A. Vlasova	A. V. Petroski
G. L. Vigotskaia	A. A. Smirnov
V. V. Davidov	V. S. Jeliemiendik
A. N. Leontiev	D. B. Elkonin
A. R. Luria	M. G. Yaroshevskii

Secretario de Redacción: L. A. Radzijovskii

Traducción: Lic. Ma. Del Carmen Ponce Fernández

Revisión técnica de la edición cubana

Dr. Guillermo Arias Beaton	Lic. Víctor D. Llorens Treviño
Lic. Alicia Santaballa Figueredo	Lic. Inés M. Bárcena Gallardo
Lic. Santiago López Mena	Lic. Leovigildo Ortega Rodríguez
Lic. Rafael Bell Rodríguez	Lic. Ma. Del Carmen Neira Carballo
Lic. Cándida Herrera Pino	Luis A. Oviedo García
Lic. Caridad González Meriño	Celsa Cárdenas Toledo

Edición: Prof. Carmen Romero Alemán

Diseño: María Luisa Gil McBeath

Corrección: Marlén Sardiñas Alvarez

Primera reimpresión, 1995

Ministerio de Educación, 1989
Editorial Pueblo y Educación, 1989

ISBN: 959-13-0361-0 (Obra Completa)
ISBN: 959-13-0362-9 (Tomo V)
ISBN ESPAÑA: 84-599-3410-1
Depósito legal: M-17052-1995
IMPRIME: S.S.A.G., S.L. Madrid (España)

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACION
Ave. 3ra. A No. 4605 entre 46 y 60,
Playa, Ciudad de La Habana

Presentación a la edición cubana

El pensamiento psicológico de L. S. Vigotski es conocido ampliamente por nuestros especialistas de psicología, pedagogía, neurofisiología, neurología, psiquiatría y otras ciencias afines.

La primera obra editada en nuestro país, *Pensamiento y lenguaje*, en 1966, sirvió para comenzar a conocer las profundas, cultas y novedosas concepciones psicológicas y pedagógicas de Vigotski.

Posteriormente, por sus discípulos y eminentes hombres de ciencias. A. N. Leontiev, A. R. Luria, D. B. Elkonin, L. I. Bozhovich, T. A. Vlasova, se pudo ampliar aún más el conocimiento adquirido; en esta oportunidad y en una dimensión nueva, ampliada y confirmada por el trabajo científico (posterior a su muerte) realizado por colectivos de investigadores de la Facultad de Psicología de Moscú, el Instituto de

Psicología General y Pedagogía, el Instituto de Educación Preescolar, y el Instituto de Defectología, entre otros.

Aunque conocemos de forma más directa la obra psicológica de Vigotski, no ignoramos que su labor científica y teórica supera los límites de esta ciencia, y un ejemplo de ello es su lugar destacado en el desarrollo de una defectología o pedagogía especial científica y con una base marxista-leninista.

El libro que presentamos, *Fundamentos de defectología*; es una muestra significativa de lo que señalamos. Este libro fue publicado en 1983, como parte integrante de las obras completas de L. S. Vigotski, editadas en seis tomos por la Editorial Pedagógica y preparada para su publicación por sus discípulos y continuadores: A. V. Zaporozhet; T. A. Vlasova, G. L. Vigotskaia; V. V. David; A. N. Leontiev; A. R. Luria; A. V. Petriski; A. N. Smirnov; V. S. Jeliemiendick; D. B. Elkonin; M. G. Jaroshevskii.

Esta obra constituye un genuino exponente de las características del autor como científico de una amplia cultura bibliográfica, una sólida base conceptual marxista-leninista de la naturaleza, la sociedad y el hombre, y una visión y proyección teórica y práctica que lo ubica más en nuestros tiempos y en el futuro que en su presente y en su pasado.

Los trabajos de Vigotski publicados en este libro constituyen la base teórica esencial del desarrollo de la pedagogía especial científica. Vigotski, a partir de una sistematización amplia y profunda de los trabajos de autores como Stern, Adlen, Pavlov, Belterev, Verner, Biriliev, Troshin y otros muchos, logró reunir lo más positivo y progresista de todo lo que se escribió a principios de este siglo, acerca de los niños deficientes y su educación. De la misma forma logró elaborar una orientación psicológica y pedagógica del proceso de educación de estos niños, que en nuestros días y sin duda en un futuro, mantendrá su vigencia.

Vigotski, al igual que en la psicología, en la pedagogía especial se opuso a los intentos de biologizar las concepciones que sobre el desarrollo de los niños deficientes existían y existen, y llegó a plantear que la deficiencia no es tanto de carácter biológico, como social, enfatizando de esta forma que el insuficiente desarrollo que se observa en las personas con algún tipo de defecto, se debe esencialmente a la ausencia de una adecuada educación basada en métodos y procedimientos especiales que permitan un desarrollo semejante al de los niños normales.

Vigotski señaló: “El ciego y el sordo están aptos para todas las facetas de la conducta humana, es decir, de la vida activa; lo particular de su educación se reduce sólo a la sustitución de unas vías por otras para la formación de nexos condicionados”.

En otra parte de sus trabajos Vigotski señala: “La ceguera como un hecho psicológico no es una desgracia, esta se convierte en una desgracia como hecho social”. Concluyendo su concepción de la siguiente forma: “decididamente todas las particularidades psicológicas del niño con defecto tienen como base no el núcleo biológico, sino el social”.

Estas concepciones fundamentales de Vigotski, lo llevaron a postular que la educación de los niños deficientes no se diferencia de la educación de los niños normales, que los primeros pueden asimilar los conocimientos y desarrollar habilidades de manera semejante a la de sus coetáneos. No obstante, es imprescindible investigar y utilizar métodos, procedimientos y técnicas específicas para lograr este desarrollo.

Esta idea central sobre los niños deficientes nos permite ubicar a Vigotski como un precursor de las concepciones optimistas que, acerca del desarrollo de las personas deficientes, ganan cada día más partidarios en el mundo de hoy.

En la década del 70, en el libro *Educación especial*, editado por la UNESCO, se enfatiza en la necesidad de un enfoque optimista, como una de las tendencias actuales más importantes de la educación de los niños deficientes.

Muy consecuentemente con esta concepción está la fuerte crítica que Vigotski le hace a la escuela especial existente en esos momentos, señalando que es una institución que abusa de la “pedagogía terapéutica”, al no permitir que la educación especial tenga un amplio enfoque social. Postulaba que la educación especial debe ser subordinada a lo social, debe estar coordinada con lo social, fusionada orgánicamente con lo social. Todo ello en objeción a la escuela especial que margina al niño, que lo aísla del medio, de las relaciones con sus coetáneos; a la escuela que no se vincula con la vida y la práctica. En resumen, que aísla al niño de la sociedad, Como parte de la valoración a la escuela especial soviética de entonces, se incluye la crítica a la no coeducación de los niños deficientes, práctica muy propia de la escuela especial en esta época.

Resumiendo su valoración crítica sobre la escuela especial señala, muy acertadamente: “La escuela no ha notado lo sano y lo válido en el niño, esto lo ha recibido como herencia de la escuela especial europea,

la cual, según sus raíces sociales y por su dirección pedagógica, es por entero, burguesa, filantrópica y religiosa”. Esta orientación criticada por Vigotski, lamentablemente aún subsiste en muchos países capitalistas y en vías de desarrollo, donde atienden a los niños deficientes en las mal llamadas escuelas especiales y que realmente constituyen *ghetos*, asilos e instituciones cerradas donde recluyen y cuidan a los niños deficientes, tal y como ocurría en nuestro país antes del triunfo de la Revolución. Este orden de cosas en la organización y el contenido de la educación especial, llevan a Vigotski a formular la idea de que los niños deficientes deben educarse de la forma más semejante a los niños normales e, incluso, a educarse conjuntamente, lo cual ayuda al desarrollo psíquico, físico y a la compensación y corrección de los defectos.

Por esta razón la educación especial, en Cuba como en el resto de los países socialistas, forma parte del Sistema Nacional de Educación, son escuelas como cualquier otra en cuanto a organización, estructura y formas de trabajo; vinculadas estrechamente con la vida, con la comunidad, con la práctica social, para crear las estrechas relaciones de los niños deficientes con los demás niños y con las organizaciones pioneriles, en las actividades recreativas, culturales, deportivas, en resumen con toda la vida social. La verdadera educación especial es la

que se orienta en el sentido de lograr la total y plena integración social de los niños deficientes.

La escuela especial que se caracterice por una estrecha relación con la comunidad, donde los alumnos estén vinculados con todas las formas de vida social, con sus coetáneos, que no estén en zonas apartadas o aisladas y donde se impartan los conocimientos esenciales y tomados de los que reciben todos los demás niños, es una escuela especial auténtica y desarrolladora.

Un postulado teórico esencial, desarrollado por Vigotski, es todo lo relacionado con la compensación, la cual, señalaba, debía ser una compensación social del defecto y no simplemente biológica, oponiéndose de esta forma a que la compensación se logre sólo a partir del desarrollo del oído y del tacto, etc., sino a partir de la compleja dinámica e interrelacionadas condiciones en que se presenta la vida material, en medio de la cual se educa el niño, por ejemplo: el tacto en el sistema de la conducta del ciego y la visión en el sordo, no desempeñan el mismo papel que en las personas que ven y oyen normalmente; los deberes del tacto y de la visión con respecto al organismo y sus funciones, son otras.

La compensación del defecto se produce por una vía indirecta muy compleja, de carácter social y psicológico general; no se trata de que el ciego vea a través de los dedos, del tacto, sino de que se formen mecanismos psicológicos que permitan a través de esta vía, compensar la falta de la visión.

Por esta concepción, nueva en su época, Vigotski postuló: “Así algún órgano debido a la deficiencia morfológica o funcional no logra cumplir enteramente su trabajo, entonces, el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano, para crear sobre el órgano o la función deficiente una superestructura psíquica que tienda a asegurar el organismo en el punto débil amenazado”.

Estas ideas y con concepciones han dado lugar a importantes trabajos en el área de la neuropsicología y la neurofisiología, realizados por Luria, Anojin y otros, que han permitido la explicación de este fenómeno a partir de la formación de complejos sistemas funcionales.

El análisis del carácter biológico y social del defecto, lleva a Vigotski a plantear un concepto extremadamente importante para organizar y dirigir, de manera más acertada, el trabajo con este tipo de escolar. Nos referimos al concepto de defecto primario y secundario, el cual postula

que el defecto primario es lo que resulta del carácter biológico: la pérdida de visión, de audición, la lesión en el niño retrasado mental, etc.; y el defecto secundario está referido a las consecuencias que en el desarrollo del niño pueden producir el defecto primario y la falta de una educación adecuada desde los primeros momentos. Por eso en su obra Vigotski señala: “Está claro que la ceguera y la sordera, por sí mismas, son hechos biológicos y en ninguna medida son hechos sociales. Pero el educador tiene que enfrentarse, no tanto a estos hechos por sí mismos, como a sus consecuencias sociales”.

En el plano del desarrollo intelectual y de la compensación dialéctica de la relación entre el desarrollo y la enseñanza, las concepciones de Vigotski, como ya se ha señalado, constituyen una concepción fundamental y que le brinda a la pedagogía y a la defectología una base teórica que les permite orientar el proceso de la enseñanza y la educación en un sentido constructivo y progresista.

En particular a la educación de los niños deficientes, le garantiza una formulación teórica acerca de uno de los problemas esenciales que mantuvo y ha mantenido en alguna medida, en los últimos tiempos, a la educación especial con una orientación pesimista acerca del desarrollo de los niños deficientes. Como ya se ha señalado, cada vez más se

incrementa el número de partidarios de que este tipo de escolar tiene múltiples posibilidades de desarrollo de sus cualidades psíquicas y de su personalidad en general; las concepciones de Vigotski, incuestionablemente, poseen una sólida base para explicar esta orientación en oposición a la anterior.

Vigotski, partiendo de la concepción general de que en el desarrollo de los niños deficientes actúan las mismas leyes generales que en el desarrollo del resto de los niños, explica la relación de la enseñanza y el desarrollo a partir de la teoría de la zona de desarrollo próximo, lo cual le permite una orientación más efectiva y verdaderamente desarrolladora a la educación especial y una perspectiva más positiva u optimista a la escuela especial.

Las concepciones esencialmente revolucionarias, de que la enseñanza antecede al desarrollo, la oposición a su biologización y la insistencia a no sólo descubrir las etapas que comprende, sino a encontrar las leyes y el mecanismo que explican el complejo y dinámico desarrollo de los niños y, en particular, de los niños con defectos y difíciles de educar, llevan a Vigotski a realizar un análisis crítico de la paidología; ciencia en esos tiempos dedicada al estudio del niño y su desarrollo, pero que no había podido erigirse como una disciplina

científica y auténtica acerca de este importante aspecto de la ciencia psicológica.

Refiriéndose a la paidología, Vigotski escribió: “Una gran cantidad de personas trabajan en la aplicación práctica de la paidología a los problemas de la vida, pero probablemente en ninguna parte la separación de la teoría y la práctica dentro de la misma esfera científica, resulta tan grande como en la paidología. Los paidólogos miden e investigan a los niños, hacen los diagnósticos y los pronósticos, dan las prescripciones, pero aún nadie ha tratado de definir qué es el diagnóstico paidológico, cómo es necesario hacerlo y qué es el pronóstico paidológico”.

Vigotski también critica fuertemente la concepción acerca de que los niños deficientes, eran potencialmente personas delincuentes y criminales. Para Vigotski, si el niño deficiente es bien educado e integrado socialmente, puede ser un ciudadano útil y plenamente ajustado a las exigencias de la sociedad.

La importancia de la educación preescolar constituye otro de los postulados que formuló Vigotski acerca de las perspectivas y la orientación que debe tener la educación de los niños deficientes, lo cual constituye una de las características fundamentales que poseen los

sistemas de educación especial en los países socialistas, y otros muchos países capitalistas desarrollados y países en vías de desarrollo.

Vigotski se opuso a las explicaciones místicas y divinas del origen de las deficiencias y su predeterminación fatalista por ser obra del “creador”. También formuló las bases de una metodología compleja para el desarrollo del lenguaje oral en los sordos, y postuló la necesaria interrelación de lenguaje oral, la dactilología, la lectura labiofacial y la utilización al máximo de los restos auditivos, haciendo énfasis en lo útil que resultaba la adquisición del lenguaje oral en los sordos y la formación de la necesidad real en ellos de establecer la comunicación con los demás a través de esta importante vía.

En ese sentido señaló: “Es necesario organizar la vida del niño de forma que su lenguaje le sea necesario e interesante y la mímica, no interesante e inútil. La enseñanza se debe orientar por la línea de los intereses infantiles y no en contra de ellos. De los instintos del niño hay que hacer sus aliados y no sus enemigos. Es preciso crear la necesidad del lenguaje humano general, entonces aparecerá el habla”.

Indiscutiblemente estos criterios y puntos de vista teóricos de L. S. Vigotski, contenidos en los trabajos publicados en este libro, acerca de la pedagogía especial, lo identifican como uno de los pensadores más

claros y progresistas en esta disciplina y lo convierten en un precursor de los logros y de la evolución hacia formas de trabajo más optimistas acerca de la educación de los niños deficientes, donde se garantice el más efectivo cumplimiento del fin fundamental de la educación especial en nuestros días: lograr la total, plena y activa integración social de las personas deficientes.

Esta obra que hoy ponemos en manos de nuestros maestros y personal de dirección y técnico en general de las escuelas especiales, centros de diagnóstico y orientación, institutos de perfeccionamiento educacional, institutos pedagógicos y del organismo central del Ministerio de Educación, constituye un paso importante para perfeccionar aún más el trabajo que venimos realizando en el sentido de lograr una más amplia, profunda y científica actividad educacional e investigativa con los niños deficientes y que nos permita enriquecer teórica y prácticamente el sistema de atención y educación de este tipo de escolar.

Dirección de Educación Especial

Problemas fundamentales de la defectología

Introducción

Problemas fundamentales de la defectología contemporánea(1)

1

Hace poco tiempo toda esta esfera del conocimiento teórico y del trabajo científico práctico, que nosotros denominamos convencionalmente con el nombre general de *defectología*, se consideraba una especie de pedagogía menor, algo así como en la medicina se separa la cirugía menor. En esta esfera todos los problemas se plantearon y solucionaron como problemas cuantitativos. Con toda justeza M. Krünegel(2) constata que los métodos psicológicos más difundidos de investigación del niño anormal (la escala métrica de A. Binet(3) O el perfil de G. I. Rossolimo(4)) se fundamentan en una concepción puramente cuantitativa del desarrollo infantil complicado por un defecto (M. Krünegel, 1926). Con ayuda de estos métodos se determina el grado de reducción del intelecto, pero no se caracteriza el propio defecto y la estructura interna de la personalidad originada por él. Atendiendo a los criterios de O. Lipmann(5), estos métodos se pueden denominar de mediciones, pero no de investigaciones del talento (*Intelligentmessen*) O. Lipmann, H. Bogen, 1923), ya que ellos determinan el grado, pero no el género y el tipo de talento (O. Lipmann, 1924).

Esto mismo también es justo con respecto a otros métodos psicológicos de estudio del niño con defecto, a los métodos no sólo

psicológicos, sino también a los que abarcan otros aspectos del desarrollo infantil (anatómico y fisiológico). Aquí la escala y el volumen son las categorías fundamentales de la investigación, como si todos los problemas de la defectología fueran los problemas de las proporciones y toda la diversidad de fenómenos estudiados por la defectología fueran incluidos en un esquema único: “mayor-menor”. En la defectología se comenzó a medir y a contar antes que a experimentar, observar, analizar, dividir y generalizar; a describir y a determinar de forma cualitativa.

La defectología práctica también ha elegido este camino, más fácil, del número y a medida y ha tratado de considerarse como pedagogía menor. Si en la teoría el problema se ha reducido al desarrollo cuantitativamente limitado y reducido en las proporciones, entonces, en la práctica, como es natural, se ha planteado la idea de la enseñanza reducida y lentificada. En Alemania, el mismo Krünegel y entre nosotros A. S. Groboiedov(6), defienden con justeza la idea de que “es necesario revisar los planes de estudio y los métodos de trabajo en nuestras escuelas auxiliares” (A. S. Griboiedov, 1926, p. 98), ya que “la reducción del material de estudio y la prolongación del tiempo de su estudio profundizado” (ibídem), es decir, las particularidades puramente

cuantitativas, constituyen hasta el momento la diferencia característica de la escuela especial.

La concepción puramente aritmética de la suma de defectos es un rasgo característico de la vieja defectología que se hace anticuada. La reacción en contra de (pág. 2) este enfoque cuantitativo de todos los problemas de la teoría y la práctica, es el rasgo más esencial de la defectología contemporánea. La lucha de las dos concepciones defectológicas en el mundo, de las dos ideas polares y de los dos principios, constituye el contenido vivo de la crisis favorable que experimenta esta esfera del conocimiento científico en la actualidad.

La idea de la suma de defectos como la limitación puramente cuantitativa del desarrollo, indudablemente, se encuentra en afinidad ideológica con la teoría peculiar del preformismo paidológico, de acuerdo con la cual el desarrollo extrauterino del niño se reduce exclusivamente al crecimiento cuantitativo y al aumento de las funciones orgánicas y psicológicas. La defectología realiza actualmente un trabajo ideológico semejante al que hicieron en su tiempo la pedagogía y la psicología infantil, cuando defendían el postulado siguiente: el niño no es un adulto pequeño. La defectología lucha actualmente por la tesis fundamental en cuya defensa ésta ve la única garantía de su existencia como ciencia y

es precisamente la tesis que plantea: el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto, no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo.

Nosotros nunca obtendremos por el método de sustracción la psicología de un niño ciego, si de la psicología de un vidente sustrajéramos la percepción visual y todo lo que está relacionado con ésta. Exactamente de la misma manera un niño sordo no es un niño normal aunque hagamos una abstracción de la pérdida de la audición y el habla. A hace mucho tiempo que la psicología dominó la idea de que el proceso del desarrollo infantil, si se analiza en su aspecto cualitativo, es según las palabras de W. Stern(7) – una cadena de metamorfosis (1922). Al igual que el niño en cada etapa del desarrollo, en cada fase suya, representa una peculiaridad cualitativa, una estructura específica del organismo y de la personalidad, el niño con deficiencias representa un tipo peculiar, cualitativamente distinto de desarrollo. Al igual que del oxígeno y del hidrógeno no surge una mezcla de gases, sino agua – expresa R. Gürtler(8)- la personalidad del niño deficiente mental, desde el punto de vista cualitativo, no es sólo una simple suma de funciones y propiedades desarrolladas de un modo insuficiente.

La especificidad de la estructura orgánica y psicológica, el tipo de desarrollo y de personalidad, son las que diferencian al niño deficiente mental, del niño normal, y no son propias proporciones cuantitativas. ¿Habría mucho tiempo que la paidología comprendió toda la profundidad y la veracidad de la comparación de muchos procesos del desarrollo del niño, con la transformación de la oruga en crisálida y de la crisálida en mariposa? En la actualidad, la defectología –según Gürtler- declara la deficiencia mental infantil, como una variedad singular, como un tipo especial de desarrollo y no como una variante cuantitativa del tipo normal. Esto, de acuerdo con su criterio, representa en sí formas orgánicas diferentes como las del renacuajo y de la rana (R. Gürtler, 1927).

En realidad, existe una correspondencia total entre la peculiaridad de cada etapa evolutiva en el desarrollo del niño y la peculiaridad de los diferentes tipos de desarrollo. Tanto el paso del gateo a la marcha vertical y del balbuceo al lenguaje son una metamorfosis, como 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. (pág. 3)

Sólo con la idea de la peculiaridad cualitativa que se limita a las variaciones cuantitativas de los distintos elementos) de los fenómenos y procesos que estudia la defectología por primera vez esta ciencia adquiere una base metodológica sólida, pues ninguna teoría es posible si parte exclusivamente de premisas negativas, como no es posible ninguna práctica educativa, estructurada sobre bases y determinaciones puramente negativas. En esta idea reside el centro metodológico de la defectología contemporánea; la actitud asumida ante esta idea determina el lugar de todo problema particular concreto. Con esta idea, ante la defectología se abre un sistema de tareas positivas, teóricas y prácticas; la defectología se hace posible como ciencia, ya que adquiere un objeto de estudio especial, delimitado desde el punto de vista metodológico de estudio y de conocimiento. Partiendo de la concepción puramente cuantitativa de los defectos infantiles es posible llegar sólo a la anarquía “pedagógica” según la expresión de B. Shmidt sobre la pedagogía terapéutica; sólo se puede elaborar un resumen ecléctico de los datos empíricos aislados, pero no un sistema de conocimiento científico.

Sin embargo, sería un error muy grande pensar que al encontrar esta idea, la formulación metodológica de la nueva defectología ha concluido. Por el contrario, sólo comienza. Tan pronto se determina la

posibilidad de un tipo especial de conocimiento científico, en el mismo momento surge la tendencia a fundamentarlo desde el punto de vista filosófico. Las búsquedas del fundamento filosófico constituyen un rasgo muy característico de la defectología contemporánea y un indicador de su madurez científica. Apenas se confirma por estudios realizados, la peculiaridad del mundo de los fenómenos de la defectología, se presenta la cuestión sobre los principios y los métodos del conocimiento y del estudio de esta particularidad, es decir, el problema filosófico. R. Gürtler hizo el intento de hallar la base de la defectología en la filosofía idealista (R. Gürtler, 1927); H. Nöll intentó hallar la base del problema particular de la preparación laboral de los educandos de la escuela auxiliar (H. Nöll, 1927) apoyándose en la “filosofía contemporánea del valor”, desarrollada por W. Stern, A. Messer, N. Meining, G. Rikkert(9) y otros autores. Si bien estos intentos aún son relativamente raros, las tendencias hacia una u otra formulación filosófica son fáciles de detectar en casi todos los trabajos científicos de defectología, de algún significado.

Aparte de las tendencias hacia la formulación 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 tiene su objeto especial de estudio, debe dominarlo. Los procesos del desarrollo infantil estudiados por esta ciencia representan una enorme diversidad de formas y una cantidad casi ilimitada de los diferentes tipos. La ciencia debe dominar esta peculiaridad y explicarla; establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y los centros que se desplazan y revelar las leyes de la diversidad. Más adelante se plantean los problemas prácticos: cómo dominar las leyes de este desarrollo.

En el presente artículo se ha intentado señalar críticamente los problemas fundamentales de la defectología contemporánea, en su conexión interna y unidad desde el punto de vista de las ideas filosóficas, y las premisas sociales que constituyen la base de nuestra teoría y de la práctica de la educación. (pág. 4)

2

El factor fundamental con el cual nos encontramos en el desarrollo complicado por el defecto, es el doble papel de la insuficiencia orgánica en el proceso de este desarrollo y de la formación de la personalidad del niño. Por una parte, el defecto es la limitación, la debilidad, la

disminución del desarrollo; por otra parte, precisamente porque origina dificultades, estimula el movimiento elevado e intensificado hacia el desarrollo. El postulado central de la defectología contemporánea es el siguiente: cualquier defecto origina estímulos para la formación de la compensación. Por eso el estudio dinámico del niño que presenta deficiencias no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad de la insuficiencia, pero incluye indispensablemente el control de los procesos de compensación, de sustitución, procesos edificadores y equilibradores en el desarrollo y en la conducta del niño. Al igual que para la medicina contemporánea es importante, no la enfermedad, sino el enfermo, para la defectología el objeto de estudio no lo es la insuficiencia por sí misma, sino el niño agobiado por la insuficiencia. Por ejemplo, la tuberculosis se caracteriza no sólo por la fase del proceso y por la gravedad de la enfermedad, sino también por la reacción del organismo ante la enfermedad, por el grado de compensación o descompensación del proceso. De este modo, la reacción del organismo y de la personalidad del niño ante el defecto, es el hecho fundamental central, la realidad única con la cual tiene que ver la defectología.

W. Stern hace tiempo señaló el doble papel de la deficiencia. Al igual que en el ciego se eleva de forma compensadora la capacidad para

diferenciar con el tacto, no por el aumento real de la excitabilidad nerviosa, sino por la ejercitación en la observación, la valoración y el estudio de las diferencias, también en la esfera de las funciones psicológicas, la insuficiencia de una capacidad se compensa por entero, o en parte, con el desarrollo más fuerte de otra. Por ejemplo, la memoria débil se equilibra mediante la formación de la comprensión que se pone al servicio del espíritu de observación y de los recuerdos; la falta de voluntad y de iniciativa se compensan con la sugestibilidad y la tendencia a la imitación, etc. Las funciones de la personalidad no están monopolizadas, de manera que cuando alguna propiedad está desarrollada de forma anormal, la tarea realizada por ella se afecta indispensablemente y bajo todas las circunstancias; gracias a la unidad orgánica de la personalidad, la otra capacidad asume su cumplimiento (W. Stern, 1921).

De este modo, la ley de la compensación se aplica de la misma manera al desarrollo normal y al complicado. T. Lipps(10) vio en esto la ley fundamental de la vida psíquica: si el acontecimiento psíquico se interrumpe o se inhibe, entonces, allí donde comienza la interrupción, el retardo o el impedimento, tiene lugar “una inundación”, es decir, el aumento de la energía psíquica; el impedimento desempeña el papel de

dique. Esta ley, Lipps la denominó ley del dique psíquico (*Stauung*). La energía se concentra en el punto donde el proceso ha encontrado la retención y puede vencer la retención o avanzar dando rodeos. De este modo, en el lugar del proceso retenido en el desarrollo, se forman los nuevos procesos que han surgido debido al dique (T. Lipps, 1907).

A. Adler(11) y su escuela fundamentan su sistema psicológico en la teoría de los órganos y funciones deficientes, cuya insuficiencia estimula constantemente el desarrollo elevado. El sentir de los defectos de los órganos –según las palabras de (pág. 5) Adler- es para el individuo un estímulo permanente para el desarrollo de la psique. Si algún órgano, debido a una deficiencia funcional o morfológica no logra cumplir por completo sus tareas, entonces, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre, asumen la tarea de compensar el funcionamiento deficiente del órgano. Éstos crean sobre el órgano o las funciones deficientes una superestructura psicológica que tiende a asegurar el organismo en el punto débil peligroso. Al entrar en contacto con el medio exterior surge el conflicto provocado por la falta de correspondencia entre el órgano o la función deficiente y las tareas que tienen que cumplir, lo que conduce a una alta posibilidad de enfermedad o de mortalidad. Este mismo conflicto origina elevadas posibilidades y

estímulos para la compensación y la supercompensación. De esta manera el defecto se convierte en el punto de partida y en la fuerza motriz principal del desarrollo psíquico de la personalidad. El defecto establece el punto del objetivo final hacia el cual tiende el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas y ofrece una orientación al proceso de crecimiento y de formación de la personalidad. La elevada tendencia hacia el desarrollo es originada por el defecto, éste desarrolla los fenómenos psíquicos de la previsión y del presentimiento, así como sus factores que actúan (la memoria, la atención, la intuición, la sensibilidad y el interés, en resumen, todos los que garantizan los momentos psicológicos) en un grado intensivo (A. Adler, 1928).

Se puede y se debe no estar de acuerdo con Adler, en que él atribuye al proceso de compensación una importancia universal en cualquier desarrollo psíquico, pero, al parecer, en la actualidad no hay ningún defectólogo que niegue la importancia de primer orden de la reacción de la personalidad ante el defecto y los procesos de compensación en el desarrollo, es decir, del cuadro sumamente complejo de las influencias positivas del defecto, de las vías indirectas del desarrollo, de sus complejos zigzag, del cuadro que nosotros observamos en cada niño con defecto. La más importante es que junto

con el defecto orgánico están dadas las fuerzas, las tendencias y los deseos de vencerla o equilibrarla. Precisamente estas tendencias hacia el desarrollo elevado no fueron notadas por la defectología anterior. Entretanto, justamente estos deseos transmiten la peculiaridad al desarrollo del niño con defecto y originan las formas creadoras, infinitamente diversas y a veces muy caprichosas del desarrollo, iguales o semejantes a las que observamos en el desarrollo típico del niño normal. No hay necesidad de ser un seguidor de las ideas de Adler y de compartir los principios de su escuela para reconocer la justeza de este postulado.

“Él querrá verlo todo –dice Adler sobre el niño- si es miope; escucharlo todo si se presenta una anomalía de la audición; querrá hablarlo todo si tiene dificultad para hablar o presenta tartamudeo (...) El deseo de volar estará manifestado de un modo más ostensible en aquellos niños que ya en el salto experimentan grandes dificultades. La oposición de la deficiencia orgánica y de los deseos, de las fantasías, de los sueños, es decir, de las aspiraciones psíquicas a la compensación, es tan universal que sobre su base es posible plantear la *ley psicológica fundamental cerca de la transformación dialéctica de la minusvalía orgánica a través del sentimiento subjetivo de la minusvalía en la*

tendencia psíquica hacia la compensación y la supercompensación” (1927, p. 57).

Antes se suponía que toda la vida y todo el desarrollo del niño ciego se estructurarían de acuerdo con la línea de la ceguera; la nueva ley plantea que el desarrollo (pág. 6) irá en contra de esta línea. Si existe la ceguera, entonces el desarrollo psíquico está dirigido a partir de la ceguera, en contra de la ceguera. El reflejo del objetivo –según I. P. Pavlov (12)- para la manifestación total, correcta y fructífera, requiere realizar cierto esfuerzo y la existencia de obstáculos es la condición principal para el logro del objetivo (1951, p. 302). La psicotécnica actual tiende a considerar esa función central en el proceso de educación y formación de la personalidad, como una dirección, en calidad de un caso particular de los fenómenos de supercompensación (I. N. Spielrein, 1924) .

La teoría de la compensación descubre el carácter creador del desarrollo dirigido por esta vía. No en vano en la teoría señalada, fundamentan parcialmente el origen del talento, psicólogos tales como Stern y Adler. “Todo lo que no me destruye me hace más fuerte –Stern formula esta idea-, debido a que de la compensación de la debilidad

surge la fuerza y de las deficiencias, las capacidades” (W. Stern, 1923, p. 145).

Sería un error suponer que el proceso de la compensación siempre concluye indispensablemente con el éxito, siempre conduce a la formación de capacidades a partir de la deficiencia. Como cualquier proceso de vencimiento y de lucha, la compensación puede tener también dos resultados: la victoria y la derrota, entre las cuales se disponen todos los grados posibles de tránsito de un poco a otro. El resultado depende de muchas causas, pero, en lo fundamental, del fondo de compensación. Pero cualquiera que sea el resultado que se espere del proceso de compensación, siempre y bajo todas las circunstancias, el desarrollo complicado por la deficiencia constituye un proceso creador (orgánico y psicológico) de construcción y reconstrucción de la personalidad del niño, sobre la base de la reorganización de todas las funciones de adaptación, de la formación de nuevos procesos, es decir, superestructuradores, sustituidores y equilibradores, originados por la deficiencia, y del surgimiento de nuevas vías de rodeo para el desarrollo. El mundo de las nuevas y diversas formas y vías de desarrollo se descubre ante la defectología. La línea

deficiencia-compensación es la leitlínea del desarrollo del niño con deficiencia en algún órgano o función.

La peculiaridad positiva del niño con deficiencias también se origina, en primer lugar, no porque en él desaparecen unas u otras funciones observadas en un niño normal, sino porque en él desaparecen unas u otras funciones observadas en niño normal, sino porque esta desaparición de las funciones hace que surjan nuevas formaciones que representan, en su unidad, una reacción de la personalidad ante la deficiencia, la compensación en el proceso de desarrollo. Si un niño ciego o sordo alcanza en el desarrollo lo mismo que un niño normal, entonces los niños con deficiencia lo alcanza de un modo diferente, por otra vía, con otros medios y para el pedagogo es muy importante conocer la peculiaridad de la vía por la cual él debe conducir al niño. La ley de la transformación del menos de la deficiencia en el más de la compensación proporciona la clave para llegar a esa peculiaridad.

3

La peculiaridad en el desarrollo del niño con deficiencia tiene sus límites. Sobre la base del equilibrio alterado por la deficiencia en las funciones de adaptación, se reorganiza sobre nuevas bases todo el sistema de adaptación, el cual (pág. 7) tiende hacia un nuevo equilibrio.

La compensación, como una reacción de la personalidad ante la deficiencia, da inicio a nuevos procesos de rodeo, de desarrollo, donde sustituye, superestructura y equilibra las funciones psíquicas. Mucho de lo que es inherente al desarrollo normal desaparece o se reduce debido al defecto. Se crea un tipo nuevo, peculiar de desarrollo. “De un modo paralelo, con el despertar de mi conciencia –habla sobre sí A. M. Scherbina(13)-, poco a poco, se puede decir que se formó orgánicamente la peculiaridad de mi psique, se originó como una segunda naturaleza y en estas condiciones yo no podía sentir *directamente* mi insuficiencia física” (1916, p. 10). Pero a la peculiaridad orgánica, a la creación de “la segunda naturaleza” le son impuestos los límites del medio social en el cual transcurre el proceso del desarrollo. Con respecto al desarrollo psicológico de los ciegos, K. Bürklen(14) formuló de un modo maravilloso esta idea; en esencia, ella puede ser aplicada en toda la defectología. “En ellos se desarrollan, expresa él sobre los ciegos-, aquellas peculiaridades que no podemos notar en los videntes y es preciso suponer que en el caso de una comunicación peculiar de los ciegos con los ciegos, sin ningún tipo de relación con los videntes, podría surgir una raza especial de personas” (K. Bürklen, 1924, p. 3)

La idea de Bürklen se puede aclarar de la siguiente manera. La ceguera, como una insuficiencia orgánica, estimula los procesos de compensación que conducen a su vez a la formación de las peculiaridades en la psicología del ciego y que reorganizan todas sus diferentes funciones bajo el ángulo de la tarea fundamental de la vida. Cada función, por separado, del aparato neuropsíquico del ciego posee peculiaridades con frecuencia muy significativas en comparación con el vidente. Abandonado a su propia suerte este proceso biológico de formación y acumulación de las particularidades y de las desviaciones del tipo normal (en el caso de la vida del ciego en el mundo de los ciegos) conduciría inevitablemente a la creación de una especie singular de personas. Bajo la presión de las mismas exigencias sociales, iguales para los ciegos y los videntes, el desarrollo de estas particularidades se origina de forma tal que la estructura de la personalidad del ciego *en general* tiene una tendencia al logro de un determinado tipo social normal.

Los procesos de compensación que originan la peculiaridad de la personalidad del niño ciego, no transcurren libremente, sino que están orientados hacia determinados fines. Esta condición social del desarrollo del niño con defectos se forma a partir de dos factores fundamentales.

En primer lugar, la propia acción del defecto siempre resulta ser secundaria, indirecta y refleja. Como ya se expresó el niño no siente directamente su defecto. Él percibe las dificultades que resultan del defecto. La consecuencia directa del defecto es el descenso de la posición social del niño; el defecto se realiza como “una luxación social”. Todas las relaciones con las personas, todos los momentos que determinan el lugar de la persona en el medio social, su papel y su destino como participante de la vida y todas las funciones sociales del ser, se reorganizan. Las causas orgánicas, innatas, como se subraya en la escuela de Adler, no actúan por sí solas ni directamente, sino de forma indirecta, mediante el descenso de la posición social del niño provocada por ellas. Todo lo hereditario y orgánico debe ser interpretado también desde el punto de vista psicológico, con el fin de que se pueda tener en cuenta su verdadero papel en el desarrollo del niño. La minusvalía de los órganos –según Adler- que conduce a la compensación, crea una posición (pág. 8) psicológica peculiar para el niño. *A través de esta posición* y sólo a través de ella el defecto influye en el desarrollo del niño. Este complejo psicológico que surge sobre la base del descenso de la posición social debido al defecto, Adler lo denomina sentimiento de minusvalía (*Minderwertigkeitsgefühl*). Dentro del proceso de dos

miembros “defecto-compensación” se incluye un tercer miembro, el intermedio “defecto-sentimiento de minusvalía-compensación”. El defecto da lugar a la compensación no directa, sino indirecta, a través del sentimiento de minusvalía originado con ella. Con ejemplos se puede aclarar fácilmente que el sentimiento de minusvalía es la valoración psicológica de la situación social propia. En Alemania se plantea la cuestión sobre el cambio de nombre de la escuela auxiliar. El nombre *ilfsschule* resulta ofensivo para los padres y los niños. Dicho nombre imprime aparentemente en el alumno el sello de la minusvalía. El niño no quiere ir a la “escuela para retrasados”. El descenso de la posición provocado por la “escuela para retrasados” actúa parcialmente también sobre los maestros, colocándolos aparentemente en una posición inferior en comparación con los maestros de la escuela normal. La escuela terapéutica pedagógica especial (*Sonderschule*) la escuela para deficientes mentales y otros nombres, son las proposiciones de Poncens y O. Fisher.

Caer en la “escuela para retrasados” significa para el niño ponerse en una posición social difícil. Por eso para Adler y su escuela, la lucha contra el sentimiento de minusvalía es el punto primero y fundamental de toda la educación. Es preciso no dejar desarrollar ese sentimiento,

dominar al niño y conducirlo a las formas de compensación de la enfermedad. El concepto fundamental de la pedagogía individual psicológico-terapéutica –expresa A. Fridman(15)- es la animación (*Ermütigung*). Sus métodos son la técnica de la animación. Su esfera abarca todo lo que amenaza al hombre con la pérdida de la hombría (*Entmütigung*). Supongamos que el defecto orgánico *por causas sociales* no conduce al surgimiento del sentimiento de minusvalía, es decir, a la valoración psicológica inferior de su posición social. Entonces no se presentará el conflicto psicológico, a pesar de la presencia del defecto orgánico. En algunos pueblos, digamos que a consecuencia del trabajo supersticioso-místico brindado a los ciegos, se crea un respeto especial por el ciego, la confianza en su clarividencia espiritual. Allí el ciego se convierte en un profeta, un juez, un sabio, es decir, a causa de su deficiencia ocupa una posición social alta. Desde luego, en estas condiciones no se puede hablar del sentimiento de minusvalía, de los defectos, etc. En resumidas cuenta el defecto por sí solo no soluciona el destino de la personalidad, sino sus consecuencias sociales, su realización sociopsicológica. Los procesos de compensación también están dirigidos no al completamiento directo del defecto, el cual no es posible en gran parte, sino a la eliminación de las dificultades creadas

por el defecto. Tanto el desarrollo como la educación del niño ciego tiene que ver no tanto con la ceguera por sí misma, como con sus consecuencias sociales.

A. Adler considera el desarrollo psicológico de la personalidad como la aspiración a ocupar una determinada posición con respecto a “la lógica inherente de la sociedad humana”, a las exigencias del ser social. Esta aspiración se desarrolla con necesidad objetiva como una cadena de acciones planificadas, aunque inconscientes, determinadas, en resumen, por la exigencia de la adaptación social. Por eso Adler (A. Adler, 1928), con un profundo fundamento, denomina su psicología, (pág. 9) psicología de posición, a diferencia de la psicología de disposición: la primera, parte del desarrollo psicológico de la posición social de la personalidad, y la segunda, de la disposición orgánica. Si al desarrollo del niño con defecto no se le plantearan exigencias sociales (objetivos), si estos procesos no estuvieran bajo la influencia de las leyes biológicas y si el niño con defecto no se encontrara ante la necesidad de convertirse en una unidad social determinada, el tipo social de la personalidad, entonces, su desarrollo conduciría a la creación de una nueva raza de personas. Pero ya que los objetivos han sido planteados al desarrollo con anterioridad (por la necesidad de adaptarse al medio

sociocultural creado para un tipo humano normal), entonces, su compensación no tendrá lugar de un modo libre, sino siguiendo un curso social determinado.

De esta manera, el proceso de desarrollo del niño con deficiencias está condicionado socialmente de un modo doble: la realización social de la deficiencia (el sentimiento de minusvalía) es un aspecto de la condicionalidad social del desarrollo; la tendencia social de la compensación hacia la adaptación a las condiciones del medio, que han sido creadas y se formaron para el tipo humano normal, constituye su segundo aspecto. La forma más esquemática de la condicionalidad social de este proceso es la profunda peculiaridad de la vía y del modo de desarrollo del niño con deficiencia y del niño normal, teniendo objetivos finales y formas comunes. De aquí resulta la doble perspectiva del pasado y del futuro en el estudio del desarrollo complicado por el defecto. Ya que los puntos inicial y final de este desarrollo están condicionados socialmente, es indispensable la comprensión de cada momento suyo no sólo en relación con el pasado, sino también en relación con el futuro. Mediante el concepto de compensación como una forma fundamental de semejante desarrollo, se introduce el concepto de tendencia hacia el futuro y todo el proceso, en general, se presenta ante

nosotros como un proceso único, que tiende hacia delante con una necesidad objetiva, dirigida al punto final, planteada con anterioridad por las exigencias del ser social. En relación con esto se presenta el concepto de la unidad y la integridad de la personalidad del niño en desarrollo. La personalidad se desarrolla como un todo único que tiene leyes especiales y no como una suma o un haz de diferentes funciones, que cada una se desarrolla debido a una tendencia peculiar.

Esta ley se aplica de la misma manera a la somática y a la psique, a la medicina y a la pedagogía. En la medicina se establece cada vez con más firmeza el punto de vista de acuerdo con el cual el único criterio de la salud o de la enfermedad es el funcionamiento racional o no racional del organismo íntegro y las únicas anormalidades se valoran sólo por la medida que se compensan de un modo normal o no se compensan a través de las otras funciones del organismo.

W. Stern plantea el siguiente postulado: las funciones particulares pueden representar una desviación de la norma y, sin embargo, la personalidad o el organismo en su conjunto pueden pertenecer al tipo completamente normal. *El niño* con defecto no es indispensablemente *un niño deficiente*. El grado de su anormalidad o normalidad depende del resultado de la compensación social, es decir, de la formación final de su

personalidad en general. La ceguera por sí misma, la sordera y otros defectos particulares, no hacen todavía a su portador una persona con defecto. La sustitución y la compensación de las funciones no sólo tienen lugar y no sólo alcanzan dimensiones a veces enormes. Creando de los defectos, talentos, (pág. 10) sino que también, indispensablemente, *como una ley*, surgen en forma de aspiración y tendencias allí, donde hay un defecto. El postulado de Stern es un postulado sobre la posibilidad de principio de la compensación social allí, donde la compensación directa es imposible, es decir, sobre la posibilidad de un acercamiento total, en principio, del niño con defecto al tipo normal, a la conquista del pleno valor social.

Como mejor ilustración de las complicaciones sociales secundarias del desarrollo del niño con defecto y de su papel, puede servir la compensación de la deficiencia moral (moral *insanity*), considerada *como un tipo especial de defecto orgánico o enfermedad*. De esta concepción parten todos los psicólogos que piensan de un modo consecuente, en particular, la revisión de esta cuestión y la aclaración de la falsedad y de la inconsistencia científica del propio concepto de deficiencia moral, hechas en los trabajos de P. P. Blonski(16), A. B. Zalkind(17) y otros, han tenido una gran importancia teórica y práctica. A esta misma conclusión

han llegado también los psicólogos de Europa occidental. Aquello que se tomó por un defecto orgánico o una enfermedad, es un complejo sintomatológico de la disposición psicológica, peculiar de los niños socialmente desorientados, es un fenómeno del orden sociógeno y psicógeno y no biógeno.

Siempre que se habla del reconocimiento incorrecto de unos u otros valores –expresó L. Lindvorski(18) en el I Congreso de Pedagogía Terapéutica en Alemania(19)-, la causa de esto se debe buscar no en las anomalías congénitas de la voluntad ni en determinadas deformaciones de algunas funciones, sino en que ni el medio circundante ni el propio individuo educó en sí el reconocimiento de esos valores. Probablemente nunca se hubiera tenido la idea de hacer pasar la *moral insanity* por una enfermedad mental si anteriormente se hubiera hecho el intento de presentar un informe de todas las desapariciones de los valores y motivos que se encuentran entre los individuos normales. Entonces se podría descubrir que cada individuo tiene su *insanity*. A esta misma conclusión llega M. Wertheimer(20). Si se analiza la personalidad en general, en su interacción con el medio, el carácter psicopático congénito de los niños desaparece, afirma Wertheimer al remitirse a F. Kramer y V. K. Harris, fundador de la psicología de la Gestalt en los estados Unidos

de Norteamérica. Él subraya que cierto tipo de psicopatía infantil pone de manifiesto los siguientes síntomas: una gran despreocupación, el egoísmo, la tendencia de los intereses a la satisfacción de las necesidades elementales; estos niños no son inteligentes (*unintelligent*), tienen poca movilidad; por ejemplo, presentan la sensibilidad corporal, con respecto a las excitaciones dolorosas, entre otras, muy reducida. En esto también ven el tipo especial que desde el nacimiento está destinado para mantener una conducta social, para presentar defectos desde el punto de vista ético en cuanto a las aptitudes, etc. (la utilización del término moral *insanity* en los primeros tiempos en que fue creado, significa propiedades incurables). Sin embargo, el traslado de los niños a otro medio, con frecuencia demuestra que nos encontramos con una sensibilidad especialmente elevada y la enervación de la sensibilidad es la autodefensa, el autoencerramiento, el rodeo de sí mismo con una coraza biológica para protegerse de las condiciones del medio. En el nuevo medio, los niños manifiestan otras propiedades totalmente distintas. Este resultado se obtiene si se analizan las propiedades y de las conductas de los niños no de forma aislada, sino en su relación con respecto al todo, en la dinámica de su desarrollo. (*Si duo paciunt idem non est idem.*) (pág. 11)

Este ejemplo es demostrativo desde el punto de vista teórico. Él explica el surgimiento de la psicopatía ilusoria, del defecto ilusorio (moral *insanity*), el cual ha sido creado en la imaginación de los investigadores porque ellos no pudieron explicar la profunda inadaptabilidad social del desarrollo infantil en casos semejantes. La importancia de los factores sociógenos y psicógenos en el desarrollo del niño es tan grande que pudo conducir a la ilusión del defecto, al simulacro de la enfermedad, a la psicopatía ilusoria o aparente.

4

En los dos últimos decenios la defectología científica se ha familiarizado con la nueva forma de la anormalidad infantil. Su esencia se reduce a la insuficiencia motriz M. O. Gurevich)(21). Mientras que la oligofrenia se caracteriza principalmente por la manifestación de unos u otros defectos del intelecto, la nueva forma de desarrollo anormal, que en los últimos tiempos se ha hecho objeto de estudio atento y de influencia práctica pedagógica y terapéutica, se reduce a la insuficiencia del aparato motor del niño. Esta forma de anormalidad infantil se denomina de diferente manera. Dupré(22) la denominó *debilitet motrice*, es decir, debilidad motriz por analogía con la debilidad intelectual; T. Heller(23), retraso motor y en las formas extremas, idiotez motora; K.

Jacob(24) y F: Gomburger, infantilismo motor; M. O. Gurievich, insuficiencia motriz. La esencia de los fenómenos que se ocultan tras las diferentes designaciones, se reduce a una insuficiencia más o menos manifestada vivamente del desarrollo de la esfera motriz, análoga en muchos aspectos a la insuficiencia intelectual encontrada en el caso de la oligofrenia.

La insuficiencia motriz, en gran medida, permite la compensación, la ejercitación de las funciones motrices y el equilibrio del defecto (Gomburger, M. Nadolechni(25), Heller). El retraso motor se somete con frecuencia y facilidad, desde luego, en ciertos límites, a la influencia pedagógica terapéutica. Por eso el retraso motor, tomado por sí solo, requiere una doble caracterización según el esquema “defecto-compensación”. La dinámica de esta forma de insuficiencia, al igual que de cualquiera otra, se pone de manifiesto sólo teniendo en cuenta las reacciones positivas de respuesta del organismo, provocadas por ella, que compensan el defecto.

La gran importancia de principio que ha tenido la introducción en el inventario de la ciencia, de esta nueva forma de insuficiencia, consiste no sólo en que nuestra idea sobre la anormalidad infantil se ha ampliado y enriquecido con el conocimiento de una forma singular y vitalmente

importante del desarrollo anormal de la esfera motriz del niño y de los procesos de compensación originados por ella, sino también, principalmente, en que se ha demostrado en qué relación se encuentra esta nueva forma con respecto a las otras formas que conocíamos con anterioridad. En principio, es importante para la defectología, en lo teórico y lo práctico; el hecho de que esta forma de anormalidad no está relacionada necesariamente con el retraso intelectual. “ “La insuficiencia de este género –expresa Gurievich- se combina frecuentemente con la intelectual, pero a veces puede ser manifestada de manera independiente, al igual que la insuficiencia intelectual puede estar presente en un aparato motor bien desarrollado””(en el libro: *Cuestiones de la paidología y de la psiconeurología infantil*, 1925, p. 316). Por eso al estudiar (pág. 12) al niño con defecto una importancia singular tiene su esfera motriz. El retraso motor puede combinarse en diferentes grados con el retraso intelectual de todos los tipos, transmitiéndole una peculiaridad al desarrollo y a la conducta del niño. Esta forma de anormalidad se observa con frecuencia en el niño ciego. Naudacher brinda las cifras para la caracterización de la combinación de esta forma de insuficiencia con las otras formas: La debilidad motriz, en un 75% de

los idiotas investigados; En el 44% de los imbéciles; En el 24% de los débiles mentales y en el 2% de los niños normales (Ibídem).

Decisivo e importante, en principio, resulta no el cálculo estadístico, sino el postulado indudable que el retraso motor *puede ser*, con relativa amplitud, independiente del defecto intelectual; el retraso motor puede no existir cuando hay retraso intelectual y viceversa, estar presente cuando no hay deficiencia intelectual. En los casos de insuficiencia intelectual y motriz combinada, cada forma tiene su propia dinámica y la compensación en una esfera puede transcurrir a un ritmo distinto y en una dirección distinta a la otra, en dependencia de que se origina una correlación sumamente interesante de estas esferas en el desarrollo del niño con defecto. La esfera motriz, siendo relativamente independiente de las funciones intelectuales superiores y dirigida con facilidad, representa con frecuencia la esfera central para la compensación de la deficiencia intelectual y el equilibrio de la conducta. Por eso, al estudiar al niño, nosotros debemos exigir no sólo la 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. Birnbaum- incluso en la actualidad, las deficiencias incluidas en las particularidades constitucionales de la conducta intelectual, dentro de ciertos límites, pueden ser compensadas con la ejercitación y con el desarrollo de las funciones sustituidoras; por ejemplo con la educación motriz”, tan valiosa ahora. Esto Lo confirman las investigaciones experimentales y la práctica escolar. M. Krünegel, quien realizó la última investigación experimental del talento motriz de los niños retrasados mentales (M. Krünegel, 1927), aplicó la escala métrica de la capacidad motora de N. I. Ozeretski(26), el que planteó la tarea de la creación de un método graduado según las etapas de las edades para la determinación del desarrollo motor. La investigación demostró que el talento motriz superior en comparación con el intelectual entre uno y tres años, fue hallado en el 60% de todos los niños sometidos a la investigación; coincidieron con el desarrollo intelectual en un 25% y quedó rezagado con respecto a él en un 15%. Esto significa que el desarrollo motor del niño retrasado mental en gran parte deja atrás a su desarrollo intelectual entre uno y tres años y sólo en la cuarta parte de los casos coincide con él. Sobre la base de los experimentos, Krünegel llega a la conclusión siguiente: alrededor del 85% de todos los niños deficientes mentales que estudian en la escuela

auxiliar, son aptos para el trabajo y recibiendo la correspondiente educación (artesanal, industrial, técnica, agrícola, etc.). Resulta fácil imaginar la gran importancia práctica del desarrollo de las capacidades motoras que compensan hasta cierto punto la deficiencia intelectual en los niños deficientes mentales. M. Krünegel junto con Bartsh exigen la creación de aulas especiales para la enseñanza laboral, para la realización de la educación motriz de los niños retrasados mentales (ibídem). (pág. 13).

| El problema de la insuficiencia motriz es un bello ejemplo de aquella unidad en la heterogeneidad observada en el desarrollo del niño con defecto. La personalidad se desarrolla como un todo único, como un todo único reacciona ante la deficiencia, ante la alteración del equilibrio originada por ella y forma un nuevo sistema de adaptación y un nuevo equilibrio en lugar del alterado. Pero precisamente debido a que la personalidad representa una unidad y actúa como un todo único ésta, en el desarrollo, hace avanzar de un modo desproporcional unas u otras funciones diversas y relativamente independientes unas de las otras. Estos postulados, es decir, la variedad de las funciones relativamente independientes en el desarrollo y la unidad de todo el proceso del desarrollo de la personalidad, además de no contradecirse unos a los

otros, también, como demostró Stern, se condiciona recíprocamente. En el desarrollo intensificado y elevado de alguna función, por ejemplo, de las capacidades motoras, se refleja la reacción de compensación de toda la personalidad estimulada por el defecto en otra esfera.

5

La idea sobre la variedad de cinco funciones diferentes de la personalidad y sobre la complejidad de su estructura, manifestada en la teoría acerca de las capacidades motoras, en los últimos tiempos han penetrado en todas las esferas del desarrollo. No sólo la personalidad en general, sino también sus diferentes aspectos, al investigarse atentamente, ponen de manifiesto la misma unidad en la variedad, la misma estructura compleja y la misma interrelación de las diferentes funciones. Se puede decir, sin temor a cometer un error, que el desarrollo y la profundidad de las ideas científicas sobre la personalidad, en la actualidad, se mueven en estas dos direcciones, opuestas a primera vista: 1) la revelación de su unidad y 2) su estructura compleja y diversa. En particular, la nueva psicología, al avanzar en esta dirección, ha destruido casi definitivamente la idea sobre la unidad y la homogeneidad del intelecto y de la función, que en ruso se designa de

un modo totalmente correcto con el término de *talento* y que los autores alemanes denominan *Intelligentz*¹.

Al igual que la personalidad, sin dudas el intelecto representa un todo único, pero no una unidad estructural homogénea simple, sino diversa y compleja. De este modo, Lindvorsky, reduce el intelecto a la función de la percepción de las relaciones; esta función que diferencia a su vista al hombre de los animales, también es lo que convierte al pensamiento en pensamiento; esta función (el intelecto así entendido) es inherente a Goethe no en mayor medida que a un idiota; toda la enorme diferencia que nosotros observamos en el pensamiento de las diferentes personas se reduce a la vida de las representaciones y de la memoria (L. Lindvorsky, 1923). Nosotros, más adelante volveremos a tratar esta concepción expresada de forma paradójica, pero muy profunda de Lindvorski. Ahora nos resulta importante la conclusión que este autor sacó de esta comprensión del intelecto en el II Congreso de Pedagogía Terapéutica de Alemania. Cualquier deficiencia intelectual –afirmó Lindvorsky- está fundamentada, en resumidas cuentas, en uno u otro factor de la percepción de las relaciones. Las variantes de las deficiencias intelectuales son tantas, como factores de la percepción de

¹ N. E. Rumiantsev traduce esta palabra como inteligencia. En lo sucesivo nosotros utilizaremos el

las relaciones existen. El deficiente mental nunca puede ser presentado como un deficiente mental en general. Siempre es necesario preguntar en qué consiste la deficiencia del intelecto, por eso existen las posibilidades de la sustitución y es necesario hacerlas accesibles para el deficiente mental. Ya en esta formulación está expresada de un modo totalmente claro la idea de que dentro de esta compleja formación se incluyen factores diferentes, de que de acuerdo con la complejidad de su estructura es posible *no uno, sino muchos* tipos cualitativamente diferentes de insuficiencia intelectual y, por último, de que debido a la complejidad del intelecto su estructura admite la amplia compensación de sus diferentes funciones.

En la actualidad esta teoría es reconocida universalmente. O. Lipmann señala esquemáticamente los siguientes grados por los que ha pasado el desarrollo de la idea sobre el talento general. En su mismo inicio fue identificada con alguna función, por ejemplo, con la memoria, el siguiente paso fue el reconocimiento de que el talento se manifiesta en un grupo completo de funciones psíquicas (la atención, la actividad combinadora, la diferenciación, etc.). Ch. Spearman(27) en cualquier actividad racional diferencia dos factores: uno específico para un tipo

término *intelecto* en este sentido, aunque no trasmite de un modo totalmente exacto el significado.

determinado de actividad y otro general, el cual él considera que es el talento o la inteligencia. Por último, A. Binet redujo la definición del talento a la media de una serie íntegra de funciones heterogéneas. Sólo en los últimos tiempos los experimentos de R. Jerks(28) y W. Köhler(29) con los monos y de E. Stern y Bogan, con niños normales y deficientes mentales, establecieron que existe no un talento, sino muchos tipos de talentos; en particular, junto al conocimiento racional se encuentra la acción racional. En un mismo individuo un tipo de intelecto puede estar bien desarrollado y, al mismo tiempo, otro tipo puede estar muy débil. También existen dos tipos de deficiencia mental de la acción (“es *gibt*, - dice Lipmann- *einen Schwachsinn des Erkennens und einen Schwachsinn des Handelns*”), los que no coinciden necesariamente. Esto mismo reconocen en una formulación más o menos similar Henmon, M. N. Peterson, R. Pintner, G. Thompson, E. Thorndike (30) y otros (O. Lipmann, 1924).

Las investigaciones experimentales confirman enteramente la existencia de diferentes tipos de intelecto y de deficiencias intelectuales. E. Lindemann(31) aplicó la metodología de W. Köhler elaborada para los experimentos con los monos, a los niños deficientes mentales de grado profundo. Entre los niños sometidos a la investigación se encontró un

grupo con gran retraso, que se encontraban aptos para la acción intelectual; sólo la memoria para las nuevas acciones era sumamente débil en ellos (E. Lindemann, 1926). Esto significa que en los niños con un gran retraso se puso de manifiesto la capacidad para la invención de instrumentos, la utilización racional, la elección de los instrumentos, para encontrar vías de rodeo, es decir, para la acción racional. Por eso nosotros debemos destacar en una esfera especial de la investigación el intelecto práctico, es decir, la capacidad para la acción racional, conveniente (*Kpraktische, natürliche Intelligenz*), la cual por la naturaleza psicológica se diferencia tanto de las capacidades motoras como del intelecto teórico. (pág. 15)

Los esquemas de la investigación del intelecto práctico propuestos por Lipmann y Stern se basan en el criterio del intelecto práctico, planteado por Köhler (las habilidades para utilizar de forma conveniente los instrumentos, las habilidades que han desempeñado indudablemente un papel decisivo en el tránsito del mono al hombre y que son la primera premisa del trabajo y de la cultura).

Al representar un tipo cualitativo especial de la conducta racional relativamente independiente de las demás formas de la actividad intelectual, el intelecto práctico, en diferente grado, puede combinarse

con las otras formas, originando siempre un cuadro peculiar del desarrollo y de la conducta del niño. El intelecto práctico puede ser el punto de aplicación de la compensación y el medio de equilibrio de las otras deficiencias intelectuales. Sin tener en cuenta este factor, todo el cuadro del desarrollo, el diagnóstico y el pronóstico serán, sin duda, incompletos. No trataremos ahora la cuestión acerca de cuántos tipos principales de actividad intelectual debemos diferenciar: dos, tres o más; cuáles son las particularidades cualitativas de cada tipo y cuáles son los criterios que permiten limitar un tipo de otro. Nos limitaremos a señalar la gran diferencia cualitativa del intelecto práctico y teórico (gnóstico) establecida por una serie de investigaciones experimentales. En particular, los brillantes experimentos de Bogen con los niños normales y deficientes mentales, han puesto de manifiesto de un modo indudable que la capacidad para la acción práctica racional representa un tipo especial e independiente de intelecto; son muy interesantes las diferencias establecidas por el autor en esta esfera de los niños normales y débiles (O. Lipmann, H. Bogen, 1923).

La teoría del intelecto práctico ha desempeñado y seguirá desempeñando aún, durante un largo tiempo, un papel revolucionador en la teoría y en la práctica de la defectología. Esta teoría plantea el

problema del estudio cualitativo de la deficiencia mental y de su compensación, así como de la determinación cualitativa del desarrollo intelectual general. Por ejemplo, en el niño sordomudo, en comparación con el ciego, con el retrasado mental o con el normal, se encuentra una diferencia no en grado, sino en el tipo de intelecto. Lipmann habla sobre la diferencia esencial en el género y en el tipo de intelecto, cuando en un individuo prevalece un tipo y en el otro, otro tipo (O. Lipmann, 1924). En resumen, varía también la representación sobre el desarrollo intelectual: este último pierde el carácter de acrecentamiento solamente cuantitativo, de intensificación y de aumento gradual de la actividad intelectual, y se reduce a la idea del tránsito de un tipo cualitativo a otro, a la idea de la cadena de las metamorfosis. En este sentido, Lipmann plantea un problema muy importante de la caracterización de la edad intelectual por analogía con las fases del desarrollo del lenguaje, establecidas por Stern (1922); las fases de la sustancia, de la acción, de las relaciones del intelecto, demuestran también las nuevas posibilidades de la compensación dentro del propio intelecto, y la presencia de la capacidad para la acción racional en los niños con un gran retraso mental ofrece perspectivas enormes y totalmente nuevas a la educación de estos niños.

6

La historia del desarrollo cultural del niño con defecto constituye el problema más grande y agudo de la defectología actual. Ésta revela *un plano totalmente nuevo* para la investigación científica. (pág. 16)

El arraigo del niño normal a la civilización representa generalmente una aleación única con los procesos de su madurez orgánica. Ambos planos del desarrollo, el natural y el cultural, coinciden y se fusionan uno con el otro. Ambas series de variaciones convergen, se penetran recíprocamente y forman, en esencia, una serie única de la formación sociobiológica de la personalidad. Ya que el desarrollo orgánico se realiza en el medio cultural, y se convierte en un proceso biológico históricamente condicionado. El desarrollo del lenguaje en el niño puede servir como un buen ejemplo de la fusión de los planos del desarrollo, el natural y el cultural.

En el niño con defecto no se observa este tipo de fusión; ambos planos del desarrollo divergen generalmente de un modo más o menos ostensible. La deficiencia orgánica sirve de causa de la divergencia. La cultura de la humanidad se ha credo en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso sus instrumentos materiales y adaptaciones, sus aparatos e instituciones psicológicas

están destinados para la organización psicofisiológica normal. La utilización de estos instrumentos y aparatos supone, como premisa obligatoria, la existencia de intelecto, la de los órganos y de las funciones propias del hombre. El arraigo del niño a la civilización está condicionado por la creación de las funciones y aparatos correspondientes; en cierta etapa el niño domina los idiomas si su cerebro y el aparato articulatorio se desarrollan normalmente; en otra etapa superior del desarrollo del intelecto, el niño domina el sistema decimal de cálculo y las operaciones aritméticas. El carácter gradual y el orden lógico del proceso de arraigo a la civilización están condicionados por el carácter gradual del desarrollo orgánico.

El defecto originado por la desviación del tipo biológico estable del hombre, al provocar la desaparición de algunas funciones, la insuficiencia o el deterioro de los órganos y la reorganización más o menos esencial de todo el desarrollo en nuevas condiciones, según el nuevo tipo, como es natural, altera de esta forma el transcurso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura. En verdad, la cultura está adaptada al hombre típico, normal, a su constitución, y el desarrollo atípico condicionado por el defecto no puede arraigarse en la cultura de un modo diferente e indirecto como tiene lugar en el niño normal.

La sordera como un defecto orgánico, analizada exclusivamente desde el punto de vista del desarrollo físico y de la formación del niño, no es una insuficiencia muy grave. Esta insuficiencia en gran parte queda más o menos aislada y su influencia directa sobre el desarrollo *en general* es relativamente pequeña; no provoca generalmente algunos trastornos y retardo especialmente graves en el desarrollo general. Pero la mudez provocada por este defecto, la ausencia de lenguaje humano, la imposibilidad de dominar el idioma crea una de las complicaciones más graves de todo el desarrollo cultural. *Todo* el desarrollo cultural del niño sordo transcurrirá en una dirección distinta a la del niño normal; no sólo la importancia cuantitativa del defecto es diferente para ambos planos del desarrollo, sino también, lo que es principal, el carácter cualitativo del desarrollo en ambos planos será esencialmente diferente. El defecto origina *unas* dificultades para el desarrollo cultural; por eso ambos planos del desarrollo divergirán esencialmente uno del otro; el grado y el carácter de la divergencia se determinarán y medirán siempre por el significado cualitativo y cuantitativo diferente del defecto para cada uno de estos dos planos. (pág. 17)

Con frecuencia son necesarias las formas culturales singulares, especialmente creadas con el fin de llevar a efecto el desarrollo cultural

del niño con defecto. La ciencia conoce una gran cantidad de sistemas culturales artificiales que representan el interés teórico. A la par con el alfabeto visual que utiliza toda la humanidad, para los ciegos se ha creado un alfabeto especial en relieve que permite leer por medio del tacto y la letra punteada. A la par con el lenguaje sonoro de toda la humanidad se ha creado la dactilología, es decir, el lenguaje dactilológico, mímico-gesticulatorio de los sordomudos. Los procesos de dominio y utilización de estos sistemas culturales auxiliares se diferencian por la gran peculiaridad, en comparación con la utilización de los medios usuales de la cultura. Leer con la mano, como hace el niño ciego y leer con la vista, son procesos psicológicos diferentes, a pesar de que ellos cumplen la misma función cultural en la conducta del niño y tienen como base un mecanismo fisiológico semejante.

El planteamiento del problema del desarrollo cultural del niño con defecto como un plano especial del desarrollo subordinado a leyes especiales, que posee dificultades y medios especiales para su vencimiento, constituye una seria conquista de la defectología actual. La distinción de un tipo especial de desarrollo psicológico infantil, precisamente del *niño primitivo*, al parecer, ahora no encuentra objeciones por ningún lado, aunque en el contenido de este concepto

hay aún algo discutible. El sentido del concepto consiste en la oposición del carácter primitivo-cultural. Al igual que la anormalidad es el polo negativo del talento, el carácter primitivo es el polo negativo de la cultura.

El niño primitivo es el niño que no se ha desarrollado culturalmente o, hablando con más precisión, que se encuentra en los grados más bajos del desarrollo cultural. La psique primitiva es una psique saludable; en ciertas condiciones el niño primitivo se desarrolla normalmente en el aspecto cultural, alcanzando el nivel intelectual de la persona instruida. Esto diferencia el primitivismo del retraso mental. Este último es el resultado del defecto orgánico, el retrasado mental está limitado en el desarrollo intelectual natural y a *consecuencia de esto* no se desarrolla generalmente por completo en el aspecto cultural. El niño primitivo, en el desarrollo natural no se desvía en absoluto de la norma, su intelecto práctico puede alcanzar un grado muy alto y él se queda sólo al margen del desarrollo cultural. El niño primitivo es un tipo puro, aislado, de *desarrollo natural*.

Durante un tiempo muy largo, el primitivismo de la psique infantil se tomó por una forma patológica del desarrollo del niño y se confundió con el retraso mental. En realidad, sus manifestaciones externas con frecuencia son sumamente semejantes. La pobreza de la actividad

psicológica, la falta de desarrollo del intelecto, la incorrección de las deducciones, la absurdidad de los conceptos, la sugestibilidad, etc., pueden ser síntomas de ambos problemas. Con las metodologías de la investigación que existen actualmente (Binet y otros) el niño primitivo puede ofrecer un cuadro semejante al retraso mental; son necesarios procedimientos especiales de investigación con el fin de descubrir la causa verdadera de los síntomas de la enfermedad y de diferenciar el primitivismo y el retraso mental. En particular, los métodos de investigación del intelecto práctico y natural (*natürliche Intelligenz*) pueden detectar con facilidad el primitivismo en una psique totalmente sana. A. E. Petrova(32), quien realizó una interesante investigación del carácter primitivo infantil y que señaló sus tipos más importantes, demostró que el primitivismo (pág. 18) puede combinarse de igual forma con la psique talentosa, media y con la patología infantil (“Niños primitivos”. En el libro: *Voprosi pedologii i dietskoi psijonevrologui*. Moscú, 1925, 2da. edición).

Para la investigación defectológica son sumamente interesantes los casos de la combinación del carácter primitivo con una u otra forma patológica del desarrollo, ya que esta combinación se encuentra con más frecuencia en la historia del desarrollo cultural del niño con defecto. El

carácter primitivo de la psique y el retardo en el desarrollo cultural, pueden combinarse con mucha frecuencia, por ejemplo, con el retraso intelectual; más correcto sería decir que a consecuencia del retraso mental surge el retardo en el desarrollo cultural del niño. Pero también en esta forma mezclada el primitivismo y la deficiencia mental siguen siendo dos fenómenos *diferentes* en cuanto a su naturaleza. Lo mismo que la sordera congénita o adquirida tempranamente se combina por lo general con el tipo primitivo de desarrollo infantil. Pero el primitivismo se puede encontrar sin el defecto, se puede combinar incluso con la psique superdotada, al igual que el defecto no conduce obligatoriamente al primitivismo, pero puede combinarse con un tipo de psique muy cultural. El defecto y el carácter primitivo de la psique son dos cosas totalmente diferentes allí, donde se encuentran juntos, es necesario independizarlos y diferenciarlos cada uno por separado.

Un interés teórico particular tiene la patología ilusoria en el fondo del primitivismo. Petrova, al analizar a una niña primitiva que hablaba a la vez en los idiomas ruso y tártaro y era reconocida como anormal en el aspecto psíquico, ha demostrado que todo el complejo de síntomas que hizo que se sospechara la enfermedad, se determinó fundamentalmente por el carácter primitivo, condicionado a la vez por la falta del dominio

firme de algún idioma. “Nuestras numerosas observaciones demuestran –expresa Petrova- que la sustitución total de un idioma no consolidado, por otro, tampoco consolidado, no tiene lugar sin que la psique sufra las consecuencias. Esta *sustitución de una forma del pensamiento por otra, reduce especialmente la actividad psíquica* allí, donde ella ya de por sí es pobre” (ibídem, p. 85). Esta conclusión permite determinar *en que consiste precisamente*, desde el punto de vista psicológico, el proceso de desarrollo cultural, y qué es lo que falta y qué origina el carácter primitivo de la psique infantil. En este caso el carácter primitivo está condicionado por el dominio incompleto del idioma. Pero, en general, el proceso del desarrollo cultural se reduce en lo fundamental al dominio de los instrumentos psicológico-culturales creados por la humanidad en el proceso del desarrollo histórico y análogos al idioma de acuerdo con la naturaleza psicológica; el carácter primitivo se reduce a la inhabilidad para utilizar instrumentos de semejante género y a las formas naturales de la manifestación de las funciones psicológicas. Todas las formas superiores de la actividad intelectual, al igual que todas las demás funciones psicológicas superiores se hacen posibles sólo sobre la base de la utilización de instrumentos de la cultura de semejante tipo. “El idioma –expresa Stern- se convierte en un instrumento del desarrollo

poderoso de su vida (se refiere al niño), L. V. De sus representaciones, emociones y voluntad; por último sólo el idioma hace posible cualquier pensamiento verdadero: la generalización y la comparación, el juicio, y la conclusión, la combinación y la comprensión” (W. Stern, 1923, p. 73). (pág. 19)

Estas adaptaciones artificiales, que a veces por analogía con la técnica se denominan instrumentos psicológicos, están orientadas al dominio de los procesos de la conducta, de la ajena o la propia, del propio modo que la técnica está orientada al dominio de los procesos de la naturaleza. En este sentido T. Ribo(33) (1892) llamó atención involuntaria a la natural, y atención voluntaria a la artificial, por ver en ella el producto del desarrollo histórico. La utilización del instrumento psicológico modifica todo el transcurso y toda la estructura de las funciones psicológicas, transmitiéndoles una nueva forma.

El desarrollo de muchas funciones psicológicas naturales (de la memoria y de la atención) en la edad infantil no se observa en una dimensión algo considerable, o tiene lugar en un volumen tan insignificante que, guiándose por él, no puede ser establecida de ningún modo *toda* la enorme diferencia existente en la actividad correspondiente del niño y del adulto. En el proceso de desarrollo el niño se pertrecha y

se vuelve a pertrechar de los más diferentes instrumentos, el niño de una etapa superior se diferencia del niño de una etapa inferior, como el adulto se diferencia del niño sólo por el mayor desarrollo de las funciones, sino también por el grado y el carácter del pertrechamiento cultural, por el instrumento, es decir, por el grado y el modo de dominar la actividad de las funciones psicológicas propias. De este modo, el niño mayor se diferencia del menor, como el adulto se diferencia del niño, o el niño normal, del niño con defecto, no sólo por tener una memoria más desarrollada, sino también por el hecho de que él recuerda de un modo distinto, de otra manera, mediante otros procedimientos y utiliza en un grado distinto su memoria.

La inhabilidad para utilizar las funciones psicológicas naturales y dominar los instrumentos psicológicos, determina en lo *esencial* el tipo de desarrollo cultural del niño con defecto. El dominio del instrumento psicológico y, mediante él, de la función psicológica natural propia, se origina siempre como una *función del desarrollo*, es decir, eleva esta función a un grado superior, aumenta y amplía su actividad. La importancia de la utilización, con ayuda del instrumento, de la función natural, la aclaró de forma experimental Binet. Al investigar la memoria de destacados contadores, él se encontró con una persona que poseía

una *memoria media*, pero que manifestaba una *fuerza de memorización* igual a la fuerza de memorización de los contadores destacados e incluso que los superaba en gran medida. Binet denominó este fenómeno de simulación de memoria relevante. “La mayoría de las operaciones psicológicas pueden ser simuladas –expresa Binet- es decir, sustituidas por otras que se parecen a ellas sólo exteriormente y se diferencian por su naturaleza” A. Binet, 1894, p. 155). En este caso se detectó la diferencia entre la memoria natural y la memoria artificial, mnemotécnica, es decir, entre dos formas de *utilización* de la memoria. Cada una de ellas –según Binet- posee una mnemotécnica rudimentaria o instintiva de su propio género; se debería introducir mnemotécnica en la escuela a la par con el cálculo mental y la estenografía, no para desarrollar el intelecto, sino para poner en las manos un instrumento con el fin de utilizar la memoria (ibídem, p. 164). En este ejemplo se puede ver con facilidad cómo puede no coincidir el desarrollo natural y la utilización instrumental de alguna función.

El grado del carácter primitivo de la psique infantil, el carácter del pertrechamiento de instrumentos cultural-psicológicos y el modo de utilizar las funciones psicológicas (pág. 20) propias: éstos son los tres momentos fundamentales que determinan el problema del desarrollo

cultural del niño con defecto. El niño primitivo se diferencia no por el menor volumen de experiencia acumulada, sino por el modo distinto (natural) de su acumulación.

Contra el carácter primitivo se puede luchar creando nuevos instrumentos culturales, cuya utilización inicia al niño en la cultura. Los caracteres de L. Braille(34) y la dactilología son los medios más fuertes para vencer el carácter primitivo. Nosotros conocemos la frecuencia con la que se encuentra en los niños retrasados mentales no sólo la memoria normal, sino también la memoria altamente desarrollada, sin embargo, se utiliza casi siempre en el más bajo grado; por lo visto una cosa es el grado de desarrollo de la memoria y otra, el grado de su utilización.

Las primeras investigaciones experimentales sobre la utilización de los instrumentos psicológicos por parte de los niños con defecto, se han hecho en los últimos tiempos en la escuela de N. Ach.(35) El propio Ach, quien creó el método para la investigación de la utilización funcional de la palabra como medio o instrumento para la formación del concepto, señaló la semejanza de principio de este proceso con el proceso de dominio del lenguaje en los sordomudos (1932). Bacher(36) (Bacher, 1925) aplicó ese método a la investigación de los niños retrasados mentales (retrasados mentales débiles) y demostró que éste es el mejor

medio de investigar cualitativamente la deficiencia mental. La correlación entre el intelecto teórico y práctico resultó ser pequeña y los niños retrasados mentales (en el grado de debilidad) manifestaron mucho mejor la utilización del intelecto práctico que del teórico. El autor ve en esto una coincidencia con los resultados semejantes obtenidos por Ach en el experimento con las personas que han sufrido una herida en el cerebro. Ya que los retrasados mentales *no utilizan* las palabras como instrumento para la formación del concepto, en ellos son imposibles las formas superiores de la actividad intelectual, fundamental para la utilización de los conceptos abstractos (ibídem). Durante las investigaciones de Bacher se aclaró cómo influye en la conducta de la operación intelectual el dominio de la actividad psicológica propia. Pero esto también es un problema. Stern considera estos dos modos de dominar la lengua como dos épocas diferentes en el desarrollo del lenguaje. “Pero luego comienza otra vez un viraje decisivo en el desarrollo del lenguaje –manifiesta él- *se despierta la conciencia oscura de la importancia del lenguaje y de la voluntad para su conquista*” (1922, p. 89. El niño hace el descubrimiento más importante en su vida de que *“cada cosa tiene su nombre”* (ibídem), de *que la palabra es un signo*, es decir, el medio de nombrar y comunicar. En efecto, el niño retrasado

mental no logra evidentemente esta utilización *completa*, consciente y voluntaria del lenguaje y a consecuencia de esto la actividad intelectual superior permanece oculta para él. F. Rimat (37) con toda razón eligió este mismo método como un test al probar el talento intelectual: la habilidad y la inhabilidad para utilizar la palabra es un criterio decisivo para el desarrollo intelectual (F. Rimat, 1925). El destino de todo el desarrollo cultural depende de sí, el niño realiza para sí el descubrimiento del cual habla Stern o no, es decir, domina o no domina el niño la palabra como instrumento psicológico fundamental.

En realidad, esto mismo detectan las investigaciones de los niños primitivos. “¿En qué se diferencian un árbol y un tronco?” –pregunta Petrova a este tipo de niño-. “El árbol no lo ví, se lo juro, no lo ví... No conozco el árbol. Se lo juro, no lo (pág. 21) ví... (Delante de la ventana crece un tilo.). A la pregunta señalando el tilo: “¿Y eso qué es?,” el niño responde: “Eso es un tilo”. La respuesta primitiva; en el espíritu de los pueblos primitivos, en cuya lengua no existe la palabra *árbol*, es demasiado abstracto para la psique concreta del niño. “El pequeño tiene razón, ninguno de nosotros ha visto *el árbol*; hemos visto el abedul, el tilo, el pino, etc., es decir, especies concretas de árboles” (A. E. Petrova, 1925, p. 64). Pondremos otro ejemplo. A la niña que “habla dos idiomas”

se le pregunta: “En una escuela algunos niños escriben bien y algunos dibujan bien.” ¿Todos los niños en esta escuela escriben y dibujan bien? ¿Cómo lo puedo saber? *Lo que no he visto con mis propios ojos no lo puedo explicar*, si lo viera con mis propios ojos...” (reacción visual primitiva) (ibídem, p. 86). La niña tiene nueve años, es completamente normal, pero es primitiva. Ella manifiesta una falta de habilidad total para utilizar la palabra como medio de solución del problema intelectual, aunque ella habla, es decir, sabe utilizar la palabra como medio de comunicación. Esta niña puede explicar sólo lo que ha visto con sus propios ojos. De un modo exactamente igual también el niño retrasado mental débil deduce de lo concreto a lo concreto. Su incapacidad para las formas superiores del pensamiento abstracto no es una consecuencia directa de su deficiencia intelectual, él está totalmente apto para el pensamiento lógico en otras formas, para las operaciones intelectuales en el aspecto práctico, etc. Él no domina únicamente la palabra como medio del pensamiento abstracto: esta incapacidad es el resultado y un síntoma de su carácter primitivo, pero no de su retraso mental.

Krünegel (M. Krúnegel, 1926) con toda justeza señala que el axioma fundamental de G. Kerscohensteiner(38) no es aplicable al

desarrollo cultural del niño retrasado mental. El axioma dice que la congruencia de una u otra forma cultural y de la estructura psicológica de la personalidad del niño constituyen la base del desarrollo cultural: la estructura espiritual de la forma cultural debe ser adecuada parcialmente, o de un modo completo a la estructura espiritual de la individualidad (G. Kerschensteiner, 1924). La inadecuación y la incongruencia de la estructura psicológica con la estructura de las formas culturales, constituyen el acto fundamental del desarrollo cultural del niño con retraso. Queda crear los instrumentos culturales especiales, adaptados a la estructura psicológica de este niño, o dominar las formas culturales generales con ayuda de procedimientos pedagógicos especiales, *porque la condición más importante y decisiva del desarrollo cultural es precisamente, la habilidad de emplear los instrumentos psicológicos, que en estos niños no es utilizada*, por eso su desarrollo cultural puede tener lugar por otra vía, él mismo es totalmente posible en principio. W. Eliasberg(39) ve correctamente en el uso de los medios artificiales (*Hilfer*), dirigidos a vencer la deficiencia, un síntoma diferencial que permite distinguir el retraso mental (*demenz*) de la afasia (W. Eliasberg, 1925). En realidad, la utilización de los medios psicológicos es

lo más esencial en la conducta cultural del hombre. Esto se presenta sólo en los retrasados mentales.

7

Los problemas más importantes de la defectología actual, señalados con anterioridad, los analizaremos en el aspecto teórico. Esto se explica por el hecho de (pág. 22) que el planteamiento teórico del problema permite presentar, en el aspecto más general y puro y de la forma más completa y precisa, la propia esencia, el núcleo del problema. Pero, de hecho, cada uno de los problemas acumula una serie de cuestiones pedagógicas prácticas y metodológicas concretas o, hablando con más precisión, se limita a una serie de cuestiones particulares concretas. Para analizar estas series se requeriría un examen especial de cada cuestión. Al limitarnos al planteamiento más general de los problemas, indicaremos de un modo conciso la presencia de tareas prácticas concretas en cada problema. De este modo, el problema de la capacidad motora y de la insuficiencia, está relacionado directamente con las cuestiones de la educación física y de la enseñanza laboral y profesional de los niños con defecto. El problema del intelecto práctico también está relacionado estrechamente con la preparación laboral, con la orientación vital práctica de toda la enseñanza. El

problema del desarrollo cultural comprende todas las cuestiones más importantes de la enseñanza escolar, en particular, el problema de los métodos analítico y sintético para la enseñanza de lenguaje a los sordomudos, el cual preocupa a los defectólogos, y que se plantea como una interrogante: ¿se debe inculcar mecánicamente a los niños los elementos más sencillos de los hábitos articulatorios como se forman las habilidades puramente motrices, o, ante todo, se les debe enseñar la habilidad de utilizar el lenguaje, es decir, el uso funcional de las palabras como “instrumentos intelectuales”? –según la expresión de J. Dewey(40). El problema de la compensación en el desarrollo del niño con defecto y el problema de la condicionalidad social de este desarrollo, comprende todos los problemas de la organización del colectivo de niños, del movimiento infantil, de la educación sociopolítica, de la formación de la personalidad.

Nuestra exposición acerca de los problemas fundamentales de la anormalidad estaría inconclusa en el punto más esencial, si nosotros tratáramos de señalar la línea fundamental de la defectología práctica, la cual emana inevitablemente de este planteamiento de los problemas teóricos. En plena correspondencia con el hecho de que en la esfera teórica representamos las anormalidades como el paso de la concepción

cuantitativa de la anormalidad a la cualitativa, el planteamiento de las tareas positivas que tiene ante sí la escuela especial constituye el rasgo principal de la defectología práctica actual. En la escuela especial es imposible seguirse contentando con el programa, simplemente reducido, de la escuela y con sus métodos simplificados y facilitados. La escuela especial tiene ante sí la tarea de la creación positiva, de la creación de sus formas de trabajo que respondan a la peculiaridad de sus educandos. Nadie de nuestro país que ha escrito sobre esta cuestión ha expresado de un modo más preciso esta idea que A. S. Griboiedov como ya señalamos. Si nosotros no reconocemos la idea sobre el niño con defecto como un niño que se semeja un poco al normal, debemos negar inevitablemente también el concepto de la escuela especial como una escuela de enseñanza general prolongada en cuanto al tiempo y reducida en lo que respecta al material de estudio. Desde luego es sumamente importante establecer con la mayor exactitud posible las diferencias cuantitativas del niño con defecto, pero es imposible detenerse en esto. Por ejemplo, sabemos por medio de las observaciones masivas actuales, de los niños retrasados mentales, que éstos son niños con menor circunferencia craneanas menor estatura, menor capacidad torácica y fuerza muscular; con una capacidad motora

reducida, con menos resistencia a las influencias desfavorables, (pág. 23) con alta propensión a la fatiga y al agotamiento; con asociaciones retardadas, la atención y la memoria reducidas, con una capacidad disminuida para el esfuerzo volitivo, etc. (A. S. Griboiedov, 1926). Pero no sabemos nada más sobre las particularidades positivas y la peculiaridad del niño; estas investigaciones son tareas del futuro. Caracterizar a este niño como un niño retardado en el desarrollo físico y psíquico, debilitado, etc., es correcto sólo a medias, porque con la caracterización negativa no se agota en absoluto la peculiaridad positiva de este niño. La carencia del material positivo no es culpa particular de uno u otro investigador, sino un infortunio general de toda la defectología, la cual sólo reconstruye sus fundamentos principales y, por lo tanto, da una nueva dirección a la investigación paidológica. En todo caso, la conclusión fundamental de Griboiedov formula de un modo totalmente exacto su punto de vista: "Al estudiar la paidología del niño retrasado mental vemos con claridad que su diferencia del niño normal no es sólo cuantitativa, sino también cualitativa y que él, por consiguiente, *no necesita permanecer más tiempo en la escuela, ni encontrarse sólo en aulas con un número de niños, ni reunirse con niños semejantes a él en cuanto al nivel y al ritmo de desarrollo psíquico, sino*

que él necesita una escuela especial, con su propio programa, con su metodología especial, con su propio modo de vida y con su personal pedagógico especializado”.(1927, p. 19).

Sin embargo, en este planteamiento de la cuestión hay un serio peligro. De igual manera que en la esfera teórica 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 han sido puestos por la condicionalidad social de ese desarrollo, de un modo exactamente igual es incorrecto olvidar que los límites de la peculiaridad de la escuela especial se encuentran en lo común de los objetivos y tareas sociales de las escuelas general y especial. En efecto, como ya se expresó, los niños con defecto no original “una raza peculiar de personas” -según la expresión de K. Bürklen-, pero con toda la peculiaridad del desarrollo manifiestan la tendencia a la aproximación a un determinado tipo social normal. Y en esta aproximación la escuela debe jugar el papel decisivo. La escuela especial puede plantearse un objetivo general; sus educandos vivirán y actuarán no como “una raza peculiar de personas”, sino como obreros, artesanos, etc., es decir, como determinadas unidades sociales. *Precisamente lo común del objetivo, con la peculiaridad de los medios para el logro de este objetivo, constituye la*

mayor dificultad y la más profunda peculiaridad de la escuela especial y de toda la defectología práctica, al igual que lo común del punto final con la peculiaridad del desarrollo es la particularidad más importante del niño con defecto. Si los medios especiales (la escuela especial) se aplicaran para fines especiales, en esto no habría nada que mereciera el nombre de problema; toda la cuestión reside en la contradicción aparente de los medios especiales aplicados para el logro de *los mismos* objetivos que también se plantea ante sí la escuela general. En realidad, esta contradicción sólo es aparente: *precisamente* para que el niño con defecto pueda alcanzar lo mismo que el niño normal, se deben utilizar medios absolutamente especiales.

“El objetivo de la escuela de trabajo es formar al constructor de la nueva vida, fundamentándose en los principios comunistas –expresa Griboiedov. El objetivo de la escuela auxiliar no puede ser ése, ya que el retrasado mental, aunque hubiera recibido la instrucción y estuviera relativamente adaptado a la sociedad y a las personas (pág. 24) que lo rodean, así como pertrechado del medio para luchar por su propia existencia, no puede ser un constructor, un creador de la nueva vida, sólo se le exige no molestar a los demás que construyen” (1926, p. 99). Este planteamiento del problema práctico de la pedagogía terapéutica se

nos muestra carente de fundamento desde el punto de vista sociopedagógico y psicológico.

En realidad, ¿la pedagogía puede fundamentar su trabajo en esa tarea puramente negativa (“no molestar a los demás que construyen”)? Ese tipo de tareas se resuelven no a través de la pedagogía, sino con otros medios totalmente diferentes. No es posible ninguna educación que no se haya planteado determinadas tareas sociales positivas; al mismo tiempo, no se puede considerar que el niño que ha terminado la escuela auxiliar debe limitar su papel en la vida social a semejante no injerencia. Según los datos brindados por el propio Griboiedov (1926) más del 90% de los niños retrasados mentales que han recibido instrucción están capacitados para el trabajo y están realizando trabajo artesanal, industrial y agrícola. ¿Acaso, ser trabajadores conscientes, es decir, obreros, trabajador agrícola, artesano, no significa ser constructor, creador de la nueva vida? En verdad esta construcción es necesario entenderla como una construcción colectiva, social, en la cual participa, en la medida de sus esfuerzos, cada trabajador. Los datos de la estadística alemana y norteamericana acerca de la formación laboral de los retrasados mentales, demuestran que los que han terminado la escuela auxiliar pueden ser constructores y no están condenados en

absoluto a desempeñar el papel de “no molestar a los demás que construyen”. Desde el punto de vista psicológico también es incorrecto negar la presencia de procesos creadores en el niño retrasado mental. Estos procesos son frecuentemente más altos en el niño deficiente mental que en el normal, no en lo que respecta a la productividad, sino en cuanto a la intensidad de su transcurso. Con el fin de lograr lo mismo que el niño normal, el retrasado mental debe manifestar más creación. Por ejemplo, el dominio de las cuatro operaciones aritméticas es un proceso más creador para el retrasado mental que para el escolar normal. Griboiedov, con simpatía, se refiere a la opinión de Krünegel sobre la pedagogía terapéutica, la cual se limita principalmente a: 1) la ejercitación de las funciones psíquicas remanentes y 2) al desarrollo de las funciones sustituidoras (ibídem). Pero, en verdad, esto también significa fundamentar la pedagogía en el principio de la compensación, es decir, del desarrollo creador. En este punto de vista influye la sobrevaloración de la enfermedad en el tipo general de desarrollo del niño retrasado mental. “El factor terapéutico debe impregnar y dejar su huella en todo el trabajo de la escuela”, exige Griboiedov (ibídem, p. 98) estando totalmente de acuerdo con el punto de vista general sobre el niño retrasado mental como *un enfermo*.

P. Ya. Troshin(41) también previno contra la opinión de que “en los niños anormales se ve sólo la enfermedad, olvidando que ellos, además de la enfermedad, también tienen una vida psíquica normal” (1915, p. 2). Por eso pensamos que es más correcto el postulado planteado en los programas de la escuela auxiliar del Comisariado del Pueblo para la Instrucción Pública: “Los objetivos y tareas generales que tiene ante sí la escuela laboral única, son al mismo tiempo los objetivos y las tareas de la escuela auxiliar” (*Programmi vspamagatelnoi shkoli*, 1927, p. 7). La propia estructura de los programas, sobre la base de los programas del Consejo Científico Estatal para la escuela general, es la expresión del objetivo fundamental (pág. 25) de la escuela, es decir, el posible acercamiento del niño retrasado mental a la norma; confeccionar el plan de la escuela auxiliar “al margen de la dependencia del plan de la escuela laboral única”, como exige Griboiedov (1926, p. 99) significa, en esencia, separar la práctica de la pedagogía terapéutica, del círculo general de la educación especial. En verdad, también la escuela extranjera llega a la idea del complejo, como indica el propio Griboiedov (ídem). “La clase con el pañuelo de bolsillo”, de R. Gürtler, es un complejo casual y primitivo, mientras que en las bases del complejo del Consejo Científico Estatal (GOST) está determinado “el reflejo de las

relaciones entre los fenómenos vitales fundamentales (la naturaleza, el trabajo y la sociedad)” (*Programmi vspamagatelnoi shkoli*, 1927, p. 8).

El niño retrasado mental necesita, más que el normal, poner al descubierto estas relaciones en el proceso de enseñanza escolar. La circunstancia de que ese complejo es más difícil que el complejo del “pañuelo de bolsillo”, es su mérito positivo programático, ya que plantea dificultades vencibles y, en ese caso, pone en práctica las tareas creadoras de la educación con respecto al desarrollo. Consideramos sintomática y muy justa la intervención de Eliasberg, quien tanto trabajó en el problema de la psicología y de la patología de la abstracción y *en contra* del predominio absoluto de la visualización en la escuela auxiliar. Precisamente porque el niño retrasado mental depende tanto, en su experiencia, de las impresiones concretas visuales y desarrolla tan poco el pensamiento abstracto concedido a sí mismo, la escuela debe liberarlo del exceso de visualización que sirve de obstáculo al desarrollo del pensamiento abstracto y formar estos procesos. Con otras palabras, la escuela debe no sólo adaptarse a las deficiencias de este niño, sino también luchar contra ellas y vencerlas. En esto consiste el tercer rasgo fundamental del problema práctico de la defectología; aparte de lo común de los objetivos que tienen ante sí la educación general y la

especial, aparte de la particularidad y de la peculiaridad de los medios aplicados en la escuela especial, el carácter creador que hace de esta una escuela de compensación social, de educación social y no “una escuela de retrasados mentales”, que le impone no adaptarse a la deficiencia, sino vencerla, se presenta como el momento necesario del problema de la defectología práctica. Estos son los tres puntos que determinan todo el círculo de la defectología práctica.

Como se ha expresado, nos limitaremos aquí al planteamiento de los problemas de la forma más general. Señalamos que éstos son problemas que la defectología apenas ha comenzado a solucionar y que se refieren más al futuro que al pasado y al presente de nuestra ciencia. Tratamos de mostrar que la defectología estudia el desarrollo, el cual tiene sus propias leyes, su ritmo, sus ciclos, sus desproporciones, sus metamorfosis, su traslado de los centros y sus estructuras; y que es una esfera especial y relativamente independiente del conocimiento de un objeto profundamente peculiar. En la esfera práctica, en la esfera de la educación, como tratamos de demostrar, la defectología tiene ante sí tareas, cuya solución exige el trabajo creador y la creación de formas especiales. Para solucionar estos y otros tantos problemas de la defectología, es necesario encontrar un fundamento sólido, tanto para la

teoría como para la práctica. Con el fin de no construir sobre la arena, para evitar el empirismo superficial y ecléctico que la diferenciaba en el pasado, para pasar de una pedagogía terapéutica a una pedagogía creadoramente positiva, la defectología debe apoyarse en un fundamento filosófico dialéctico-materialista, sobre el cual se estructura nuestra educación social. Este es el problema de nuestra defectología. (pág. 26)

Primer capítulo

El defecto y la compensación²

En aquellos sistemas de la psicología que tienen en su centro el concepto de la personalidad integral, la idea de la supercompensación desempeña un papel dominante. “Lo que no me destruye me hace más fuerte”. W. Stern formula esta idea indicando que de la debilidad surge la fuerza y de las insuficiencias, las capacidades (W. Stern, 1923, p. 145). La dirección psicológica ampliamente difundida y muy influyente en Europa y América, creada por la escuela del psiquiatra austriaco Adler, y que se nombra psicología individual, es decir, psicología de la personalidad, ha desarrollado esta idea en un sistema integral, en una

² Algunos autores utilizan en este sentido el término *recompensación*.

teoría acabada sobre la psique. La supercompensación no es algún fenómeno raro o exclusivo en la vida del organismo. Se pueden citar infinidad de ejemplos. Esto es más bien, en un grado superior, un rasgo general y muy ampliamente propagado de los procesos orgánicos, relacionados con las leyes fundamentales de la materia viva. En verdad no tenemos una teoría biológica algo completa y que lo abarque todo acerca de la supercompensación, pero en una serie de esferas diferentes de la vida orgánica estos fenómenos han sido estudiados de un modo tan fundamentado y su utilización práctica es tan importante que nosotros, con pleno derecho, podemos hablar sobre la supercompensación como un hecho fundamental, científicamente establecido en la vida del organismo.

Nosotros inoculamos a un niño sano el tóxico virulento. El niño sufre una leve enfermedad y después de restablecerse y por muchos años permanece protegido contra la viruela. Su organismo ha adquirido la inmunidad, es decir, no sólo venció esta leve enfermedad que provocamos con la vacuna, sino que salió de esa enfermedad más saludable de lo que era antes. El organismo supo producir el antídoto en cantidades mucho más grande que las que se requerían por la dosis del tóxico que se le inoculó. Si ahora comparamos nuestro niño con otros

que no han sido vacunados, veremos que él con respecto a esta terrible enfermedad, es supersaludable: él, además de no enfermarse ahora como los demás niños saludables, tampoco puede enfermarse, y permanece sano también cuando el tóxico llega nuevamente a su sangre.

Este es un proceso orgánico paradójico a primera vista que transforma la enfermedad en supersalud, la debilidad en fuerza, la intoxicación en inmunidad y tiene el nombre de supercompensación³. Su esencia se reduce a lo siguiente: cualquier daño o influencia perjudicial sobre el organismo provoca, por parte de ese último, reacciones de protección mucho más enérgicas y fuertes que aquéllas que son necesarias para paralizar el peligro inmediato. El organismo representa un sistema relativamente cerrado y vinculado, internamente de órganos que poseen (pág. 27) una gran reserva de energía potencial y de fuerzas ocultas. Éste actúa en los momentos de peligro como un todo único, movilizand o las reservas ocultas de las fuerzas acumuladas y concentrando en el lugar del peligro, con gran prodigalidad, dosis de antídoto mayores que la dosis del tóxico que le amenaza. De esta manera el organismo no sólo compensa el perjuicio causado a él, sino

³ Algunos autores utilizan en este sentido el término *recompensación*.

que siempre produce un exceso, una superioridad ante el peligro, que lo lleva a un estado más alto de protección que aquél que tenía antes del surgimiento del peligro.

Hacia el lugar por el cual penetró la infección se dirigen los glóbulos blancos en una cantidad mucho más grande que la necesaria para vencer la infección. Esto también es una supercompensación. Si se cura al enfermo de tuberculosis inyectándole tuberculina, es decir, el tóxico tuberculoso, entonces se calcula una dosis para la supercompensación del organismo. Esta falta de correspondencia entre el estímulo y la reacción, la desigualdad de la acción y la reacción, el exceso de antídoto, la adquisición de la supersalud a través de la enfermedad inoculada, y la elevación a un nivel superior mediante el vencimiento del peligro, son importantes para la medicina y la pedagogía, para la curación y la educación. En la psicología este fenómeno se aplicó ampliamente cuando se comenzó a estudiar la psique no de un modo aislado del organismo, como el alma separada del cuerpo sino en el sistema del organismo, como su función peculiar y superior. Resultó que en el sistema de la personalidad, la supercompensación desempeña un papel no menor. Basta con recurrir a la psicotecnica actual. De acuerdo con su punto de vista, una función tan

importante en el proceso de educación de la personalidad como lo es la ejercitación, se reduce, en esencia, a los fenómenos de la supercompensación. Adler dirigió la atención hacia el hecho de que los órganos deficientes, cuyo funcionamiento se dificulta, o ha sido alterado a causa de los defectos, entran necesariamente en una lucha, en un conflicto con el mundo exterior al cual ellos deben adaptarse. Una elevada morbilidad y la mortalidad acompañan esta lucha, pero la lucha oculta en sí elevadas posibilidades para la supercompensación (A. Adler, 1927). De la misma manera que en caso de enfermedad o de ablación de uno de los órganos pares (los riñones, el pulmón) el otro miembro de la pareja asume su función y se desarrolla de un modo compensador, de igual modo el sistema nervioso central asume la compensación del órgano deficiente impar, precisando y perfeccionando el funcionamiento de dicho órgano. El aparato psíquico forma sobre este órgano una superestructura procedente de las funciones superiores que facilitan y elevan la efectividad de su funcionamiento. “Sentir la deficiencia de los órganos es para el individuo un estímulo constante para el desarrollo de su psique” –cita Adler las palabras de O. Rule(2) (1926, p. 10).

El sentimiento o la conciencia de inferioridad que surge en el individuo a causa del defecto, es la valoración de su posición social y se

convierte en la principal fuerza motriz del desarrollo psíquico. La supercompensación “al desarrollar los fenómenos psíquicos del presentimiento y de la previsión, así como sus factores que actúan a la manera de memoria, intuición, atención, sensibilidad, interés en resumen, todos los momentos psíquicos en un grado intensificado” (ibídem, p. 11) conduce a la formación de una conciencia de supersalud en el organismo enfermo, a la formación de la supersuficiencia procedente de la insuficiencia, a la (pág. 28) transformación del defecto en talento, capacidad e inteligencia. Demóstenes, quien padecía de defectos del lenguaje se convirtió en el gran orador de Grecia. Acerca de él se dice que dominó su gran arte aumentando su propio defecto natural, esforzándose y multiplicando los obstáculos. Se ejercitó en la pronunciación de las palabras, llenándose la boca de piedrecitas y tratando de vencer el ruido de las olas del mar que ahogaban su voz. “*Se non e vero, é ben trovato*” (si esto no es incorrecto, está bien inventado”), como dice el proverbio italiano. El camino hacia el perfeccionamiento se recorre venciendo los obstáculos y la dificultad de la función es el estímulo para su elevación. L. V. Bethoven y A. S. Suvorov también pueden servir de ejemplo. El tartamudo C. Desmoulins fue un destacado

orador; la ciega y sordomuda H. Keller(3) fue una prestigiosa escritora, predicadora del optimismo.

2

Dos circunstancias nos obligan a prestar especial atención a esta teoría. En primer lugar, la vinculan frecuentemente y en particular, en los círculos de la socialdemocracia alemana, con la teoría de K. Marx; en segundo lugar, está relacionada internamente con la pedagogía, con la teoría y la práctica de la educación. Dejaremos a un lado la cuestión acerca en qué medida está vinculada la teoría de la psicología individual con el marxismo; esta cuestión, requeriría una investigación especial. Señalaremos sólo que el intento de síntesis de Marx y de Adler, así como los intentos de insertar la teoría sobre la personalidad dentro del contexto del sistema filosófico y social del materialismo dialéctico, se hicieron y tratamos de comprender qué razones llevaron al acercamiento de las dos ideas.

Ya el surgimiento de la nueva dirección que se separó de la escuela de S. Freud(4) fue provocado por la diferencia existente en los puntos de vista sociales y políticos de los representantes del psicoanálisis. Por lo visto, el aspecto político aquí tuvo también importancia, F. Vittells habla sobre la salida de Adler y de una parte de

sus partidarios, del círculo de psicoanalistas. Adler y sus amigos eran socialdemócratas. A muchos de sus seguidores gusta destacar este momento. “Sigmund Freud hasta hoy lo ha hecho todo con el fin de que su teoría resulte útil para los intereses del régimen social dominante. En contraposición a esto la psicología individual de A. Adler tiene un carácter revolucionario y las conclusiones de ésta coinciden totalmente con las conclusiones de la sociología revolucionaria de Marx” –expresa O. Rule (1926, p. 5)-, el cual trata de sintetizar a Marx y a Adler en su trabajo sobre la psique del niño proletario.

Todo esto, como ya se expresó, es discutible, pero los dos momentos que posibilitan semejante acercamiento desde el punto de vista psicológico atraen la atención.

En primer lugar, el carácter dialéctico de la nueva teoría; en segundo lugar, la base social de la psicología de la personalidad. Adler piensa dialécticamente. El desarrollo de la personalidad se mueve por una contradicción; el defecto, la inadaptación, la inferioridad, no sólo es una deficiencia, una insuficiencia, una magnitud negativa, sino también un estímulo para la supercompensación. Adler deduce “la ley psicológica fundamental sobre la transformación de la deficiencia orgánica a través del sentimiento subjetivo de inferioridad en la aspiración psíquica a la

compensación y supercompensación” (A. Adler, 1927, p. 57). Con esto él permite incluir la psicología dentro del contexto de las amplias teorías biológicas y sociales; en efecto, todo el pensamiento verdaderamente (pág. 29) científico se mueve mediante la dialéctica. Ch. Darwin⁽⁵⁾ enseñó que la adaptación surge de la inadaptación, de la lucha, de la muerte y de la selección. Y Marx, a diferencia del socialismo utópico, enseñó que el desarrollo del capitalismo conduce inevitablemente al comunismo mediante el vencimiento del capitalismo por la dictadura del proletariado y no se aparta de esto, como podría parecer desde un punto de vista superficial. La teoría de Adler quiere demostrar también cómo lo racional y superior surge necesariamente de lo irracional y de lo inferior.

La psicología de la personalidad rompe definitivamente con “el estatismo biológico en el enfoque del carácter” –como señala de un modo correcto. A. B. Zalkind- y es “una corriente caracterológica realmente revolucionaria” (1926, p. 177), ya que en contraposición a la teoría de Freud, en el lugar de la fatalidad biológica pone las fuerzas formadoras y motrices de la historia y de la vida social (ibídem). La teoría de Adler se opone no sólo a los esquemas biológicos reaccionarios de E. Kretschmer⁽⁶⁾, para el cual la constitución innata determina la estructura del cuerpo, el carácter y “todo el desarrollo

posterior del carácter humano es sólo el desarrollo pasivo del tipo biológico fundamental que es inherente de nacimiento al hombre” (ibídem, p. 174). Pero la teoría de Adler es opositora también con respecto a la caracterología de Freud. Dos ideas lo separan de este último: la idea de la base social del desarrollo de la personalidad y la idea de la tendencia final de este proceso. La psicología individual niega el vínculo obligatorio del carácter y en general del desarrollo psicológico de la personalidad con el sustrato orgánico. Toda la vida psíquica del individuo es la sustitución de las disposiciones combativas, dirigidas a la solución de la tarea única: ocupar una posición determinada con respecto a la lógica inmanente de la sociedad humana, a las exigencias del ser social.

En resumidas cuentas, el defecto por sí solo no decide el destino de la personalidad, sino las consecuencias sociales y su realización sociopsicológica. En relación con esto, para el psicólogo se hace indispensable la comprensión de cada acto psicológico no sólo en relación con el pasado, sino también con el futuro de la personalidad. Esto se puede llamar también tendencia final de nuestra conducta. En esencia, esta comprensión de los fenómenos psicológicos no solo del pasado, sino también del futuro, no significa ninguna otra cosa que la

exigencia dialéctica de comprender los fenómenos en movimiento eterno, descubrir sus tendencias, su futuro determinado por su presente. En la teoría de la estructura de la personalidad y del carácter, la nueva comprensión introduce la perspectiva del futuro, extremadamente valiosa para la psicología. Esta nos libera de las teorías conservadoras de Freud y E. Kretschmer, que nos reducen al pasado.

Al igual que la vida de cualquier organismo está dirigida por la exigencia biológica de la adaptación, la vida de la personalidad está dirigida por las exigencias de su ser social. “No estamos en condiciones de pensar, sentir, querer y actuar sin que ante nosotros haya algún objetivo” –expresa Adler (A. Adler, 1927, p. 2). Tanto un acto aislado como el desarrollo de la personalidad en general puede ser comprendido a partir de las tendencias dadas hacia el futuro. Con otras palabras: “La vida psíquica del hombre tiende, como el personaje creado por un buen dramaturgo, hacia su V acto” (ibídem, p. 2-3)

La perspectiva del futuro introducida por esta teoría en la comprensión de los procesos psicológicos, nos lleva a la pedagogía psicológica individual como uno de los dos momentos que centra nuestra atención en el método de Adler. Vittels denomina la pedagogía como la esfera principal de la aplicación de la psicología de Adler. Vittels

denomina la pedagogía como la esfera principal de la aplicación de la psicología (pág. 30) de Adler. En realidad, la pedagogía para la dirección de la descripción psicológica, constituye lo mismo que la medicina para las ciencias biológicas, la técnica para las ciencias físico-químicas y la política para las ciencias sociales, la pedagogía es el criterio de veracidad superior, ya que mediante la práctica demuestra el hombre la verdad de sus pensamientos. Desde el mismo inicio está claro el por qué precisamente esta corriente psicológica ayuda a comprender el desarrollo infantil y la educación; por consiguiente, en la inadaptación de la infancia se encuentra la fuente de la supercompensación, es decir, el desarrollo superior de las funciones. Mientras más adaptada es la infancia en algunas especies de animales, menores son las posibilidades potenciales del desarrollo y de la educación. La garantía de la supervaloración reside en la presencia de la deficiencia; por eso la inadaptación y la supercompensación son las fuerzas motrices del desarrollo del niño. Esta comprensión nos da la clave para la psicología clasista y la pedagogía. Al igual que el curso de la corriente se determina por las orillas y los cauces, la línea principal psicológica, el plan de la vida del hombre que se desarrolla y crece están determinados, con la

necesaria objetividad, por el cauce social “y las orillas sociales” de la personalidad.

3

Para la teoría y la práctica de la educación del niño con defectos de audición, y de visión, la teoría de la supercompensación tiene una importancia fundamental y sirve de base psicológica. ¿Qué perspectivas tiene ante sí el pedagogo cuando conoce que el defecto es no sólo una deficiencia, una debilidad, sino también la fuente de la fuerza y de las capacidades y que en el defecto hay algún sentido positivo. En esencia, la psicología hace mucho tiempo que estudió esto, los pedagogos hace mucho tiempo que conocían esto, pero sólo ahora se ha formulado con precisión científica la ley principal: el niño querrá verlo todo si es miope, escucharlo todo si presenta una anomalía auditiva; querrá hablar si tiene dificultades en el lenguaje o es tartamudo. El deseo de volar estará manifestado en los niños que tienen grandes dificultades ya para saltar (A. Adler, 1927, p. 57). En esta “oposición de la deficiencia orgánica y de los deseos, las fantasías, los sueños, es decir, de las aspiraciones psíquicas a la compensación...” (ibídem), se encuentra el punto de partida y las fuerzas motrices de cualquier educación. La práctica de la educación confirma esto a cada paso. Si nosotros oímos decir: el niño

cojea y por eso corre mejor que los demás, entendemos que se trata de la misma ley. Si las investigaciones experimentales demuestran que las reacciones pueden tener lugar con mayor velocidad y fuerza ante la presencia de obstáculos en comparación con las máximas en condiciones normales, tenemos ante sí la misma ley.

La representación elevada de la personalidad humana y la comprensión de su fusión orgánica y de la unidad deben constituir la base de la educación del niño anormal.

W. Stern, quien miró la estructura de la personalidad con más profundidad que los demás psicólogos supuso lo siguiente: “no tenemos ningún derecho de sacar la conclusión acerca de que el portador de una anormalidad establecida de una u otra propiedad es anormal, al igual que es imposible reducir la anormalidad establecida de la personalidad a propiedades únicas como causa primera única” (W. Stern, 1921, p. 163-164). (pág. 31)

Aplicamos esta ley a la somática y a la psique, a la medicina y a la pedagogía. En la medicina se fortalece cada vez más la opinión de que el funcionamiento racional o irracional del organismo íntegro es el único criterio de la salud o de la enfermedad, y las anormalidades se valoran sólo en la medida en que se compensan normalmente o no se

compensan a través de las otras funciones del organismo (ibídem, p. 164). En la psicología el análisis microscópico de las anomalías condujo a su sobrevaloración y a su análisis como expresiones de la anomalía general de la personalidad. Si aplicamos estas ideas de Stern a la educación, habrá que rehusar el concepto y el término “niños con defecto”.

T. Lipps vio en esto la ley general de la actividad psíquica, la cual él denominó ley del dique o de la contención. “si el acontecimiento psíquico se interrumpe o se obstaculiza en el curso natural, o si en este último se presenta en algún punto un elemento extraño, allí donde comienza la interrupción, la retención o la revuelta del curso del acontecimiento psíquico, allí tiene lugar una inundación” (T. Lipps, 1907, p. 127). La energía se concentra en ese punto, aumenta y puede vencer la retención. Puede avanzar por una vía de rodeo. “Entre muchas otras cosas más, aquí se incluye la alta valoración de lo que se ha perdido o incluso sólo dañado” (ibídem, p. 128). Esto ya contiene toda la idea de la supercompensación. Lipps, concedía una importancia universal a esta ley. En general, cualquier aspiración él la considera como un fenómeno de la inundación. Lipps explicó no sólo la vivencia de lo cómico y de lo trágico, sino también los procesos del pensamiento mediante la acción

de esta ley: “Cualquier actividad racional se realiza necesariamente por las vías del acontecimiento anterior sin objetivo o automático”, cuando se presenta el obstáculo. A la energía en el lugar de la contención es inherente la tendencia a moverse hacia un lado... El objetivo que no se puede lograr por vía directa se alcanza gracias a la fuerza de la inundación por una de las vías indirectas” (ibídem, p. 274).

Sólo debido a la dificultad, a la retención, al obstáculo se hace posible el objetivo para otros procesos psíquicos. El punto de interrupción, es decir, el trastorno de alguna función que actúa automáticamente se convierte en “el objetivo” para las otras funciones dirigidas a este punto y por eso tienen el aspecto de actividad racional. He aquí el porqué el defecto y los trastornos originados por él en el funcionamiento de la personalidad, llegan a ser el punto especial y final para el desarrollo de todas las fuerzas psíquicas del individuo; he aquí el porqué Adler denomina al defecto la fuerza motriz fundamental del desarrollo y el punto final especial del plan de la vida. La línea “defecto-supercompensación” es la línea principal del desarrollo del niño con defecto de alguna función u órgano. De este modo, “el objetivo” se ha señalado con anterioridad y, en esencia, sólo es evidentemente un objetivo, de hecho es la causa primera del desarrollo.

La educación de los niños con diferentes defectos debe basarse en el hecho de que simultáneamente con el defecto estén dadas también las tendencias psicológicas de una dirección opuesta; estén dadas las posibilidades de compensación para vencer el defecto y de que precisamente esas posibilidades se presentan en primer plano en el desarrollo del niño y deben ser incluidas en el proceso educativo como su fuerza motriz. Estructurar todo el proceso educativo según la línea de las tendencias naturales a la supercompensación, significa no atenuar las dificultades que surgen del defecto, sino tensar todas las fuerzas para su compensación, (pág. 32) presentar sólo las tareas y en un orden que respondan al carácter gradual del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo punto de vista.

¡Qué verdad liberadora para el pedagogo; el ciego desarrolla la superestructura psíquica sobre las funciones que han desaparecido, que tiene una tarea, sustituir la visión; el sordo por todas las vías crea los medios para vencer el aislamiento y la separación de la mudez! Hasta el momento no hemos utilizado estas fuerzas psíquicas, no las hemos tomado en consideración; éstas son la voluntad para recuperar la salud y la validez social, que golpea como un puño en ese niño. El defecto se considera estáticamente sólo como un defecto, como menos. Las

fuerzas positivas puestas en acción por el defecto estaban a un lado de la educación. Los psicólogos y los pedagogos no conocían la ley de Adler sobre la contraposición de la deficiencia orgánica dada y de las tendencias psicológicas hacia la compensación; tenían en cuenta sólo lo primero, la deficiencia. No conocían que el defecto no sólo es una pobreza psíquica, sino también una fuente de riqueza; no sólo una debilidad, sino también una fuente de fuerza. Pensaban que el desarrollo del niño ciego estaba dirigido hacia la ceguera, pero resulta que está dirigido hacia el vencimiento de la ceguera. La psicología de la ceguera es, en esencia. La psicología del vencimiento de la ceguera.

La comprensión incorrecta de la psicología del defecto ha sido la causa del fracaso de la educación tradicional de los ciegos y de los sordos. La comprensión antigua del defecto sólo como una deficiencia se parece al hecho de que, como si se siguiera el ejemplo de la vacunación del niño saludable, resultara que le inoculan la enfermedad. De hecho le inoculan la supersalud. Lo más importante es que la educación se apoya no sólo en las fuerzas naturales del desarrollo, sino también en el punto especial y final hacia el cual debe orientarse. La validez social es el punto especial y final de la educación, ya que todos los procesos de la supercompensación están dirigidos a la conquista de la posición social.

la compensación se dirige no hacia una desviación posterior de la norma, aunque sea en el sentido positivo, sino hacia el desarrollo supernormal, deforme unilateralmente o hipertrofiado de la personalidad en algunos aspectos, pero en el sentido de la norma, en el sentido del acercamiento a un determinado tipo social. un determinado tipo social de la personalidad es la norma de la supercompensación. En el niño sordomudo, aparentemente apartado del mundo, separado de todas las relaciones sociales, encontramos no la reducción sino el aumento del instinto social, de la voluntad para la vida social y del ansia de comunicación. Su capacidad psicológica para el lenguaje es inversamente proporcional a su capacidad física para hablar. Aunque parece paradójico, el niño sordo más que el normal quiere hablar y tiende a hablar. Nuestra enseñanza ha pasado por esto sin detenerse y los sordos sin ninguna educación, en contra de ella, desarrollaron y crearon su lenguaje, lo cual surgió de esta tendencia. Aquí el psicólogo tiene en qué pensar. Aquí se encuentra la causa de nuestro fracaso en el desarrollo del lenguaje oral en los sordomudos. De igual manera también el niño ciego posee una elevada capacidad para dominar el espacio, una inclinación mayor en comparación con el niño vidente, hacia el mundo, que se nos presenta sin trabajo gracias a la vista. El defecto no es sólo

debilidad, sino también fuerza. En esta verdad psicológica se encuentra el alfa y el omega de la educación social de los niños con defectos. (pág. 33).

Lo más progresista y correcto de la psicología de la educación de los niños con defecto está contenido en las ideas de T. Lipps, W. Stern y de A. Adler. Sin embargo, estas ideas están cubiertas de cierta falta de claridad y para dominarlas totalmente es necesario aclarar con precisión en que relación se encuentran con respecto a las otras teorías y puntos de vista psicológicos, parecidos a ellas en cuanto a la forma y a la esencia.

En primer lugar, surge con facilidad la sospecha de que estas ideas han sido creadas no por el optimismo científico. Si junto con el defecto están dadas también las fuerzas para su vencimiento, cualquier defecto tiene su bien. ¿Acaso no es así? Pero la supercompensación es sólo el punto extremo de una de las dos salidas posibles de este proceso, de uno de los dos polos de este defecto complicado del desarrollo. El otro polo es el fracaso de la compensación, la evasión de la enfermedad, la neurosis y el carácter asocial total de la posición psicológica. la compensación que no se ha logrado se transforma en una lucha de defensa con ayuda de la enfermedad, en un objetivo ficticio que dirige

todo el plan de la vida por una vía falsa. Entre estos dos polos, como casos extremos, están dispuestos todos los grados posibles de compensación, desde los mínimos hasta los máximos.

En segundo lugar, estas ideas resulta fácil confundirlas con las directamente opuestas en cuanto al sentido y es posible ver en ellas un profundo retorno al pasado, a la valoración mística-cristiana del defecto y del padecimiento. ¿No penetra también junto con las ideas señaladas y la alta valoración de la enfermedad en detrimento de la salud, el reconocimiento de la utilidad del padecimiento, en general, el cultivo de las formas impotentes, débiles y pobres de la vida en perjuicio de las fuertes, valiosas y poderosas? No, la nueva teoría valora de un modo positivo no el padecimiento por sí mismo, sino su vencimiento; no la resignación ante el defecto, sino la rebelión contra él; no la debilidad por sí misma, sino los impulsos y las fuentes de fuerza contenidos en ella. De manera que dicha teoría se opone diametralmente a las ideas cristianas sobre las enfermedades. Aquí se denomina al bien no pobreza, sino riqueza potencial del espíritu, y pobreza como impulso para su vencimiento, para la acumulación. El ideal de la fuerza y de la potencia aproxima a Adler a F. Nietzsche(7), en el cual la psicología individual se muestra como la voluntad para el poder, para la potencia,

como una tendencia primaria. La teoría sobre la validez social como el punto final de la supercompensación, separa, tanto la psicología, con igual precisión, del ideal cristiano de la debilidad como del culto nietzscheniano de la fuerza individual.

En tercer lugar, es necesario trazarlos límites entre la teoría de la supercompensación del defecto y la antigua teoría biológica ingenua o, si no, la teoría del sustituto de los órganos de los sentidos. Es indudable que esta última ya contenía el primer presentimiento científico de la verdad de que la declinación de la función proporciona un impulso para el desarrollo de las otras funciones reemplazadoras que ocupan su lugar. Pero este presentimiento está expresado de un modo ingenuo y tergiversado: Las relaciones entre los órganos de los sentidos se equiparan directamente (pág. 34) con las relaciones entre los órganos pares; el tacto y la audición compensan aparentemente en forma directa la visión que ha declinado, como el riñón sano compensa al enfermo; el menos orgánico se cubre mecánicamente con el más orgánico y sigue siendo confuso con este salto a través de todas las instancias socio psicológicas, lo que estimula a la audición y a la piel a realizar la compensación: en efecto la declinación de la visión no afecta las actividades vitales necesarias. La práctica y la ciencia hace tiempo que

desenmascararon la falta de fundamento de esta teoría. Una investigación basada en hechos ha demostrado que en el niño ciego no tiene lugar el aumento automático del tacto o de la audición debido a la visión que falta (K. Bürklen, 1924). Por el contrario, la visión por sí misma no se sustituye, sino que las dificultades que surgen debido a su falta se solucionan mediante el desarrollo de la superestructura psíquica. De este modo, nos encontramos con la opinión sobre la memoria elevada, la atención elevada y las capacidades articulares elevadas de los ciegos. Precisamente en esto A. Petzeld(8), a quien pertenece el mejor trabajo sobre la psicología de los ciegos, ve el rasgo fundamental de la supercompensación (A. Petzeld, 1925). Lo más característico de la personalidad del ciego –supone él– es la posibilidad de asimilar la experiencia social de los videntes con ayuda del lenguaje. H. Grizbach demostró que el dogma de la sustitución de los sentidos no resistió las críticas y “el ciego ha estado tan cerca de la sociedad de los videntes, como alejado ha estado de su teoría del sustituto” (ibídem, p. 30-31)

En realidad, en esta teoría hay un grado de verdad, contenido en la comprensión de que cualquier defecto no está limitado a la declinación aislada de la función, sino que trae consigo la reorganización radical de toda la personalidad, reanima nuevas fuerzas psíquicas y además les da

una nueva orientación. Sólo la idea ingenua sobre la naturaleza puramente orgánica de la compensación, sólo la ignorancia del momento sociopsicológico en este proceso y sólo el desconocimiento de la dirección final y de la naturaleza general de la supercompensación separan la teoría vieja, de la nueva.

Por último en cuarto lugar, es necesario determinar la relación verdadera de la teoría de Adler con la pedagogía social terapéutica soviética que se ha creado en los últimos años, elaborada sobre la base de los datos de la reflexología. La delimitación de estos dos grupos de ideas se reduce a que la teoría de los reflejos condicionados proporciona la base científica para la elaboración del propio mecanismo del proceso educativo y la teoría de la supercompensación y para la comprensión del propio proceso de desarrollo del niño. Muchos autores, incluyéndome a mí, han analizado la enseñanza de los ciegos o de los sordos, desde el punto de vista de los factores condicionados y han llegado a una conclusión importante muy profunda: no existe ninguna diferencia de principio entre la educación del niño vidente y del niño ciego, las nuevas relaciones condicionadas se establecen de la misma manera con cualquier analizador y el efecto de las influencias externas organizadas es la fuerza determinante de la educación. La escuela bajo la dirección

de I. A. Sokolianski(9) elabora una nueva metodología para la enseñanza del lenguaje a los sordomudos sobre la base de esta teoría y, en ese caso, logra resultados prácticos sorprendentes y plantea postulados teóricos superiores a las teorías de la surdopedagogía europea más progresista. Pero es imposible limitarse a esto. No se puede suponer que (pág. 35) se elimina teóricamente cualquier diferencia entre la educación del ciego, del sordo y del niño normal, no se puede porque, de hecho esta diferencia existe y se da a conocer. Toda la experiencia histórica de la surdopedagogía y la tiflopedagogía demuestra esto. También es preciso tener en cuenta las particularidades del desarrollo del niño con defecto. El educador debe conocer en qué radica la peculiaridad de la pedagogía especial, qué factores en el desarrollo del niño responden a esta peculiaridad y la exigen. Es verdad que el niño ciego o sordo desde el punto de vista de la pedagogía puede, en principio, ser igualado al niño normal; pero él alcanza todo lo que alcanza el niño normal por otra vía, de otra manera, por otros medios. Para el pedagogo resulta muy importante conocer precisamente esa peculiaridad de la vía por la que es necesario conducir a este niño. La biografía del ciego no se parece a la biografía del vidente; es imposible admitir que la ceguera no provoca una profunda peculiaridad de toda la línea del desarrollo.

En esencia, el carácter final de los actos psicológicos, su tendencia hacia el futuro se presentan ya en las propias formas elementales de la conducta. Ya en las formas más sencillas de la conducta con las que tiene relación la escuela de I. P. Pavlov en el estudio del mecanismo de los reflejos condicionados, se señala la orientación hacia un objetivo de la conducta. Entre los reflejos innatos, Pavlov diferencia el reflejo especial del objetivo. Con este nombre contradictorio él indica probablemente dos momentos: 1) que también estamos frente a un mecanismo reflejo; 2) que este mecanismo toma la apariencia de la actividad racional, es decir, se hace comprensible en relación con el futuro. "Toda la vida es la realización de un objetivo —expresa Pavlov- y precisamente ese objetivo es la conservación de la propia vida..." (1951, p. 308). Pavlov llama a este reflejo, reflejo de la vida. "Toda la vida, todas sus mejoras y toda su cultura son el reflejo del objetivo y todo esto sólo lo pueden lograr los hombres que aspiran a alcanzar uno u otro objetivo que se plantean en la vida" (ibídem p. 310). Pavlov formula directamente la importancia de este reflejo para la educación y sus ideas coinciden con la teoría de la compensación. "Para la manifestación completa, correcta y fructífera del reflejo del objetivo —expresa él- se requiere cierta tensión. El anglosajón, la representación superior de este reflejo, conoce

bien esto y he aquí el porqué ante la pregunta cuál es la condición principal para lograr el objetivo, él responde de un modo inesperado e increíble para la vista y el oído rusos: la existencia de obstáculos”. Él parece que dice. “Que aumente mi reflejo del objetivo en respuesta a los obstáculos y entonces alcanzaré el objetivo como si no fuera difícil lograrlo”. Resulta interesante que en la respuesta se ignore totalmente la imposibilidad de alcanzar “el objetivo” (Ibídem, p. 311). Pavlov lamentó que “no tuviéramos informaciones prácticas con respecto a este importantísimo factor de la vida como es el reflejo del objetivo. Y estas informaciones son tan necesarias en todas las esferas de la vida, comenzando por la esfera capital, la educación” (ibídem, p. 311-312).

Ch. Sherrington(10) expresa lo mismo acerca del reflejo. Según su opinión, la reacción refleja no puede ser comprendida realmente por el fisiólogo sin conocer su objetivo, y él puede conocer el objetivo analizando la reacción a la luz de cualquier complejo orgánico de las funciones normales como un todo. Esto también da derecho a (pág. 36) la síntesis de ambas teorías psicológicas. “La orientación estratégica de los partidarios de Adler –expresa A. B. Zalkind- es la misma idea dominante, pero no en las formulaciones fisiológicas generales, sino clínicas psicoterapéuticas” (citado del libro: *Novoie y reflexologii...* (1925,

VI). El autor ve en la coincidencia teórica y práctica de estas dos teorías la confirmación de que la vía fundamental por la que ambas marchan “es correcta” (ibídem).

Las investigaciones experimentales a las que nos remitimos con anterioridad y que demostraron que la reacción puede ganar fuerza y velocidad ante la presencia de estímulos obstaculizadores y opositores, se pueden considerar a la vez como fenómenos de la idea dominante y como fenómenos de la supercompensación. L. L. Vasiliev y yo describimos estos fenómenos con el nombre de procesos dominantes (V. M. Bejterev(11) y L. L. Vasiliev, 1926; L. S. Vigotski, 1982). V. P. Protopopov(12) demostró que las concentraciones “somático-defectuosas superan las normales” en lo que respecta a la mayor estabilidad e intensidad de la reacción (1925, p. 26); él explica esto mediante las particularidades del proceso dominante. Esto también significa que el potencial de la supercompensación en las personas con defecto es más alto.

No se puede analizar las cuestiones de la educación sin la perspectiva del futuro. Esto lo demuestran las conclusiones a las que nos lleva inevitablemente semejante análisis. De este modo, I. A. Sokolianski llega a una conclusión paradójica: la educación de los ciegos

sordomudos es más fácil que la educación de los sordomudos; y la educación de los sordomudos es más fácil que la de los ciegos; la de los ciegos es más fácil que la de los niños normales. Este orden lógico se establece precisamente atendiendo al grado de complejidad y de dificultad del proceso pedagógico. En esto él ve una consecuencia directa de la aplicación de la reflexología a la revisión de los puntos de vista sobre la anormalidad. “Esto no es una paradoja, sino una conclusión natural de los nuevos puntos de vista sobre la naturaleza del hombre y sobre la esencia del lenguaje —expresa Sokolianski” (citado del libro: *Ykrainskii Vicnik refleksologii...*, 1926). Partiendo de estas investigaciones Protopopov llega también a la conclusión de que en el ciego sordomudo “se establece con extraordinaria facilidad la posibilidad de la relación social” (1925, p. 10).

¿Qué pueden brindar a la pedagogía semejantes postulados psicológicos? Está totalmente claro que cualquier comparación de la educación del ciego sordomudo y del niño normal, con respecto a la dificultad y la complejidad, sólo es conveniente cuando tenemos en cuenta las tareas pedagógicas iguales cumplidas en diferentes condiciones (el niño normal y el niño con defecto); sólo una tarea general y un nivel único de los logros pedagógicos pueden servir de medida

general de la dificultad de la educación en ambos casos. Es absurdo preguntar qué es más difícil: enseñar a un niño apto, de ocho años, la tabla de la multiplicación, o a un estudiante retrasado, la matemática superior. Aquí la posibilidad en el primer caso está condicionada no por las capacidades, sino por la facilidad de la tarea. Resulta más fácil enseñar al ciego sordomudo, porque el nivel de su desarrollo, las exigencias planteadas a su desarrollo y las tareas de la educación que se quieren alcanzar son mínimas. Si nosotros quisiéramos enseñar al niño normal esto mismo, es poco probable que alguien (pág. 37) comience a afirmar que esto exigirá un mayor trabajo. Por el contrario, si planteáramos al educador del ciego sordomudo las mismas tareas enormes, en cuanto al volumen, que se plantean al educador del niño normal, es poco probable que alguien pueda realizar esto con menos trabajo, o que pueda realizarlo en general. ¿Con quién es más fácil trabajar para formar la unidad social determinada del obrero, del dependiente y del periodista. Con un niño normal o con un ciego sordomudo? Es poco probable que esta pregunta tenga más de una respuesta. En el ciego sordomudo se establece con extraordinaria facilidad la posibilidad de la relación social –como expresa Protopopov– no sólo en dimensiones mínimas. El club de los sordomudos y el

internado de los ciegos sordomudos nunca se ha convertido en el centro de la vida social. O que demuestren primero que al ciego sordomudo es más fácil enseñarle a leer el periódico y a establecer relaciones sociales que al niño normal. Estas conclusiones se sacarán seguramente si analizáramos sólo la mecánica de la educación sin tener en cuenta la línea del desarrollo del propio niño y sus perspectivas.

El trabajo de la supercompensación está determinado por dos momentos: la amplitud, la dimensión de la inadaptación del niño, el ángulo de divergencia de su conducta y de los requisitos sociales planteados a su educación, por una parte y el fondo de compensación, la riqueza y la diversidad de funciones por otro lado. Este fondo es sumamente pobre en los niños ciegos sordomudos; su inadaptabilidad es muy grande. Por eso no resulta fácil, sino inconmensurablemente más difícil la educación del ciego sordomudo que la del niño normal, si con la educación se quiere obtener los mismos resultados. Pero lo que queda y tiene una importancia decisiva como resultado de todas esas delimitaciones para la educación, es la posibilidad de la validez social y de la supervalidación para los niños que poseen defectos. Esto se logra con muy poca frecuencia, pero la propia posibilidad de esta feliz

supercompensación señala como un faro el camino de nuestra educación.

Pensar que cualquier defecto será de un modo indispensable compensado felizmente es tan ingenuo, como pensar que cualquier enfermedad concluye indispensablemente con el restablecimiento. Necesitamos, ante todo, la sensatez de la opinión y el realismo de la valoración; conocemos que las tareas de la supercompensación de defectos, tales como la ceguera y la sordera, son enormes y el fondo de compensación es pobre e insuficiente, el camino del desarrollo es excesivamente difícil, pero es más importante conocer la dirección correcta. También Sokolianski tiene en cuenta esto en la práctica y está comprometido con esto por los grandes éxitos de su sistema. Para su método no es tan importante su paradoja teórica, como su excelente orientación práctica condicional en la educación. En su método –expresa él- no sólo la mímica se convierte en algo totalmente inútil, sino que los propios niños no la utilizan por iniciativa propia. Por el contrario, el lenguaje oral llega a ser para ellos una necesidad fisiológica invencible (en el libro: *Ukrainskii Visnik Refleksologii...*, 1926). Ninguna metodología en el mundo puede jactarse de esto y aquí se encuentra precisamente la clave de la educación de los sordomudos. Si el lenguaje

oral se convierte en una necesidad y sustituye la mímica en los niños, significa que la enseñanza está dirigida por la línea de la supercompensación natural de la sordera, está dirigida por la línea de los intereses del niño y no en contra de ellos.

La educación tradicional del lenguaje oral, como una rueda dentada que se ha desgastado, no ha abarcado todo el mecanismo de las fuerzas naturales y de los (pág. 38) impulsos del niño, no ha puesto en movimiento la actividad compensadora interna y se ha hecho girar sin resultados útiles. El lenguaje oral instaurado en los alumnos con una rigidez clásica, se convierte en la lengua oficial para los sordos; todos los esfuerzos de la técnica se dedicaron enteramente a la mímica. Pero la tarea de la educación sólo se redujo a dominar estas fuerzas internas del desarrollo. Si el método de cadena de Sokolianski hizo esto, él, en realidad, tiene en cuenta las fuerzas de la supercompensación y las domina. Los éxitos alcanzados no son al principio un indicador justo de la utilidad del método, ésta es una cuestión de la técnica y del perfeccionamiento del método, por último, es una cuestión del éxito práctico. Solo una cosa tiene importancia de principio: la necesidad fisiológica del lenguaje. Si se ha encontrado el secreto de crear la necesidad, es decir, de plantear el objetivo, éste será el propio lenguaje.

Para la tiflopedagogía el mismo sentido y valor tiene el postulado planteado por Petzeld: la posibilidad del conocimiento para el ciego es la posibilidad de conocimiento completo de todo, y su comprensión es, en la base, la posibilidad de comprender todo totalmente (A. Petzeld, 1925). El autor ve la particularidad caracterológica de la psicología del ciego y de la estructura de su personalidad, no sólo en la limitación espacial inhabitual, sino también en el dominio completo del lenguaje. La personalidad del ciego se forma de la lucha de estas dos fuerzas. En qué medida este postulado será llevado a la práctica, en qué dimensiones y en qué período será realizado; éstas son cuestiones del desarrollo práctico de la pedagogía, el cual depende de muchas circunstancias. En efecto, también los niños normales con mucha frecuencia no ponen en práctica durante la educación todas o una gran parte de sus posibilidades. ¿Acaso el niño proletario alcanza el grado de desarrollo que podría alcanzar? Así sucede también con los ciegos. Pero para la confección correcta, incluso de un plan educativo sencillo, es necesario eliminar los límites que demarcan el horizonte, los que, al parecer, han sido puestos por la propia naturaleza al desarrollo social de este niño. Es importante que la educación tome el rumbo de la validez social, la

considere un punto real y determinante y no sustente la idea de que el ciego está condenado a la inferioridad.

Al efectuar el resumen, nos detendremos en un ejemplo. Aunque en los últimos tiempos la crítica científica ha estado realizando un trabajo dirigido a destruir la leyenda de Helen Keller, sin embargo, su destino aclara muy bien todo el desarrollo de las ideas plasmadas aquí. Uno de los psicólogos señaló de un modo totalmente correcto que si Keller no hubiera sido ciega sordomuda, nunca hubiera alcanzado el desarrollo, la influencia y la notoriedad de que fue objeto. ¿Cómo entender esto? En primer lugar, esto significa que sus serios defectos hicieron revivir las enormes fuerzas de la supercompensación. Pero esto no lo es todo, en verdad, su fondo de compensación era pobre en exceso. En segundo lugar, esto significa que al no haber una coincidencia sumamente feliz de las circunstancias, que convirtiera su defecto en una ventaja social, ella seguiría siendo una habitante subdesarrollada y poco destacada de Norteamérica. Pero H. Keller se hizo una sensación, llegó a ser el centro de la atención pública, se convirtió en una celebridad, en una heroína nacional, en un prodigio divino para el habitante multimillonario norteamericano; ella se convirtió (pág. 39) en el orgullo del pueblo, en un fetiche. Su defecto llegó a ser para ella algo socialmente ventajoso, no le

creó el sentimiento de inferioridad. A rodearon de lujo y gloria, incluso barcos se ofrecían para sus excursiones instructivas. Su enseñanza se convirtió en tarea de todo el país. Se le plantearon enormes exigencias sociales la querían ver el médico, la escritora, la predicadora y fue transformada por ellos. Ahora casi no se puede diferenciar lo que pertenece realmente a ella y lo que fue hecho para ella a solicitud del sector multimillonario. Este hecho demuestra muy claramente qué papel desempeñó la demanda social en su educación. La propia Keller escribe que si hubiera nacido en otro medio, hubiera permanecido eternamente en la oscuridad y su vida hubiera sido como un monasterio aislado de cualquier relación con el mundo exterior (1910). En su historia todos han visto una prueba evidente de la fuerza independiente y de la vida del espíritu encerrado en un calabozo corporal. Incluso con “las influencias externas ideales sobre Helen –escribe un autor(13) no hubiéramos conocido su raro libro, su espíritu vivo, poderoso, aunque estuviera como tapiado, no hubiera arrancado de un modo incontenible al encuentro de la influencia procedente del exterior” (H. Keller, 1910, p. 8) El autor que comprende que la sordoceguera es no sólo la suma de dos sumandos y que “la esencia del concepto de sordoceguera es mucho más profundo” (ibídem, p. 6) siguiendo la tradición, ve esta esencia en la comprensión

religioso-espiritualista de su historia. Entretanto la vida de H. Keller no encierra en sí nada enigmático. Ella demuestra de un modo evidente que el proceso de supercompensación está determinado por dos fuerzas: las exigencias sociales planteadas hacia el desarrollo y la educación y las fuerzas íntegras de la psique. La demanda sumamente alta planteada al desarrollo de H. Keller y su feliz realización social, en las condiciones del defecto, determinaron su destino. Su defecto, además de no ser un obstáculo, se convirtió en un impulso y garantizó el desarrollo. Por esta razón Adler está en lo cierto cuando aconseja analizar cualquier acto en su relación con el plan único de la vida con su objetivo final (A. Adler, 1927). I. Kant supuso —expresa A. Neier— que nosotros comprenderíamos el organismo si lo consideramos como una máquina construida de un modo racional; Adler aconseja considerar al individuo como una tendencia realizada hacia el desarrollo.

En la educación tradicional de los niños con defectos de la psique, no hay ni un ápice de estoicismo. En este caso, la educación está debilitada por las tendencias de la lástima y de la filantropía, está envenenada con el tóxico del estado enfermizo y de la debilidad. Nuestra educación es dulce; ella no toca en lo vivo al alumno; en la educación no hay sal. Necesitamos ideas audaces y formadoras. Nuestro ideal no es

rodear de algodón el lugar enfermo y cuidarlo, por todos los medios, de las contusiones, sino descubrir la vía más amplia de su supercompensación. Para entonces necesitamos asimilar la tendencia social de estos procesos. Pero en la fundamentación psicológica de la educación comenzamos a perder el límite entre la educación del hijo del hombre y del animal, entre la educación verdadera y el amaestramiento. Voltaire planteó, en broma, que después de leer a J. J. Rousseau(14), él quisiera andar a gatas. Este mismo sentimiento despierta casi toda nuestra ciencia sobre el niño: ésta estudia con frecuencia al niño que anda a gatas. Es curioso lo que P. P. Blonski confiesa: “Me gusta mucho poner al niño inofensivo en la pose del animal en cuatro (pág. 40) patas; para mí, personalmente, esto siempre significa mucho” (1925 , p. 27). En realidad la ciencia sobre el niño lo conoce sólo en esa postura. A. B. Zalkind denomina esto aproximación zoológica a la infancia (1926). No hay discusión: este enfoque es muy importante; estudiar al hombre como una de las especies animales, como un mamífero superior, es muy importante. Pero esto no lo es todo e, incluso, tampoco lo principal para la teoría y la práctica de la educación. S. L. Franck(15), continuando la broma simbólica de Voltaire, expresa que en oposición a Rousseau, la naturaleza en Goethe “no niega, sino que exige directamente la posición

vertical del hombre; ella no llama a la persona atrás, hacia la simplificación y el estado primitivo, sino hacia adelante, hacia el desarrollo y la complejidad de la humanidad” (1910), p. 358). Las ideas desarrolladas aquí sobre estos dos polos se aproximan a Goethe y no a Rousseau. Si la teoría de los reflejos condicionados traza la horizontal del hombre, la teoría de la supercompensación ofrece su vertical.

De la pág. 41 a la pág. 72 del libro)

Segundo capítulo

Principios de la educación de los niños con defectos físicos (1)

1

La Revolución, que ha reorganizado nuestra escuela de arriba abajo, casi no ha tocado la escuela especial para niños con defectos. En las escuelas que educan a ciegos, sordomudos y retrasados mentales, todo marcha actualmente de la misma forma que antes de la Revolución, solo se han hecho algunos cambios no esenciales que se han presentado mecánicamente. El trabajo, de esta manera y hasta el momento sigue sin estar vinculado ni en el aspecto teórico ni en el práctico con los fundamentos generales de la educación social y con el sistema de instrucción pública de nuestra República. La tarea consiste en vincular la pedagogía del niño con defecto (la surdopedagogía, tiflopedagogía y oligofrenopedagogía, etc.) con los principios generales y los métodos de la educación social y encontrar el sistema que lograría enlazar la pedagogía especial con la pedagogía de la infancia normal.

Tenemos por delante un gran trabajo creador dirigido a la reorganización de nuestra escuela sobre nuevos principios. Debemos trazar las líneas fundamentales o, hablando con más exactitud, los puntos de partida para este trabajo.

A pesar de todos los méritos, nuestra escuela especial se distingue por el defecto fundamental de que ella encierra a su educando (al niño ciego, al sordomudo y al retrasado mental), en el estrecho círculo del colectivo escolar; crea un mundo pequeño, separado y aislado, en el que todo está adaptado y acomodado al defecto del niño, todo fija su atención en la deficiencia corporal y no lo incorpora a la verdadera vida. Nuestra escuela especial, en lugar de sacar al niño del mundo aislado, (pág. 41) desarrolla generalmente en este niño hábitos que lo llevan a un aislamiento aún mayor e intensifica su separación. Debido a estos defectos no sólo se paraliza la educación general del niño, sino que también su aprendizaje especial a veces se reduce a cero. Por ejemplo, el lenguaje en los sordomudos. A pesar de que la enseñanza del lenguaje oral está bien organizada, en el niño sordomudo el lenguaje permanece en estado embrionario, porque el mundo encerrado en el cual él vive no forma las necesidades del lenguaje oral.

Este sistema cerrado de la educación de los niños ciegos, sordomudos y retrasados mentales nos ha llegado desde Alemania, donde el sistema señalado ha logrado un auge superior, se ha desarrollado hasta límites lógicos y por eso, a primera vista, ha podido servir de ejemplo atrayente. Si ustedes leen la descripción de las escuelas especiales alemanas, verán que ellas distan mucho de ser una escuela corriente. En ellas ha aumentado el número de instituciones muy complejas que tienen como tarea final el ampliar y modificar algo aquellas adaptaciones especiales para niños ciegos y sordomudos, a las que ellos se habitúan

sistemáticamente en la escuela y que ya les resultan imprescindibles. La cantidad de instituciones con frecuencia es mayor de varias decenas. Si les interesa, sepan que algunas escuelas organizadas de un modo correcto tienen, incluso, pequeños bancos con el fin de que los ciegos y sordomudos abran créditos para la actividad de comercio y artesanía en su vida futura. Todas las demás instituciones cumplen este mismo objetivo, el auxilio social. De esta manera se crea una fortaleza de este tipo, que ha conquistado firmemente su pedacito en el mundo exterior, pero, no obstante, crea posiciones especiales para el niño con defecto, hasta después que él sale de la escuela. Incluso, la formación universitaria para ciegos en Alemania, hasta el momento, todavía se separa en un sistema especial, dentro del cual se incluyen también los famosos cursos universitarios de Marburg para ciegos, los que invitan hospitalariamente a los ciegos de la URSS a recibir instrucción superior. Se supone que los ciegos que desean especializarse en la instrucción superior deben ser escogidos entre la masa general del estudiantado normal y puestos en ciertas condiciones especiales. Precisamente debido a que Alemania dispone de una cantidad insignificante de niños con defecto, por una parte, y, por otra parte, debido a que Alemania ha llevado hasta el máximo el aislamiento de estas instituciones, en muchas personas se forma la opinión acerca de la potencia y valor del sistema alemán.

Este sistema se opone completamente a nuestra práctica pedagógica. En nuestro país la enseñanza y la educación de los niños ciegos y con defecto deben ser planteadas como un problema de la educación social; tanto en el aspecto psicológico como en el pedagógico, esto es un problema de la educación social. En realidad, resulta sumamente fácil notar que cualquier defecto corporal, ya sea la

ceguera, la sordera o el retraso mental, provoca una especie de desajuste social. El niño ciego, desde los primeros días de su nacimiento, apenas se nota en él defecto, incluso en su propia familia, adquiere cierta posición social especial y sus relaciones con el mundo que lo rodea comienzan a transcurrir de una manera diferente a como ocurre en el caso de los niños normales. Se puede decir que la ceguera y la sordera significan no sólo el trastorno de la actividad del niño con respecto al mundo físico, sino, ante todo, una ruptura, la sustitución de los sistemas (pág. 42) que determinan todas las funciones de la conducta social del niño. De que esto es en realidad así, probablemente llegue a ser del todo cierto si aclaramos hasta el final este punto de vista. Se sobreentiende que la ceguera y la sordera son hechos biológicos y no sociales en ninguna medida. Pero toda la cuestión reside en que el educador tiene que ver *no tanto con estos hechos biológicos como con sus consecuencias sociales*.

Cuando tenemos ante nosotros un niño ciego, como objeto de la educación, tenemos que ver no tanto con la ceguera por sí misma, como con los conflictos que se presentan en el niño ciego al entrar éste en la vida, cuando tiene lugar la sustitución de los sistemas que determinan todas las funciones de la conducta social del niño. Y por eso me parece que, desde el punto de vista pedagógico, la educación de este niño se limita a rectificar totalmente estos desajustes sociales. La cuestión se aborda como si tuviéramos ante nosotros un desajuste orgánico o una luxación física de la mano que se ha salido de la articulación. Es preciso poner en su lugar o encajar el órgano enfermo. La tarea de la educación consiste en incorporar al niño ciego a la vida y crear la compensación de su defecto físico. La tarea se reduce a que la alteración del enlace social con la vida sea arreglado por alguna otra vía.

No entraré a analizar científicamente los conceptos de sordomudez o ceguera. Me detendré en las ideas generales que se pueden encontrar usualmente en la literatura. *La ceguera o la sordera como hechos psicológicos no existen para el propio ciego o sordo.* En vano imaginamos que el ciego está sumergido en las tinieblas y que él siente la oscuridad como si hubiera caído en un hueco oscuro. Investigadores de gran prestigio atestiguan que (como demuestra el análisis objetivo y las impresiones subjetivas de los propios ciegos) lo que imaginamos es totalmente erróneo. Los ciegos no sienten directamente su ceguera, al igual que los sordos no sienten el silencio deprimente en el cual se encuentran. Quisiera demostrar que para el pedagogo, es decir, para la persona que se aproxima al niño ciego con la intención de educarlo, existe no tanto la ceguera como un hecho directamente biológico, como las consecuencias sociales de este hecho, las cuales hay que tener en cuenta.

En la literatura científica y en la opinión pública ha arraigado firmemente la idea errónea de cierta compensación biológica del defecto. Suponen que la naturaleza, al privarnos de uno de los sentidos, nos recompensa con el desarrollo insólito de los demás sentidos: los ciegos tienen un tacto extraordinariamente agudo, y los sordos se distinguen por la intensidad singular de la vista. En dependencia de esta convicción errónea las tareas de la pedagogía adquieren un carácter terapéutico-medicinal y se limitan al desarrollo de los demás sentidos. La ceguera y la sordera se entendieron desde un punto de vista orgánico específico y la pedagogía realizó un trabajo con estos niños dirigido también a su compensación biológica (por ejemplo, si se extirpa un riñón, el otro riñón asume su función). Con otras palabras, la cuestión de los defectos siempre se ha planteado desde el punto de vista físico. De

aquí resulta toa nuestra pedagogía especial: pedagogía terapéutica o medicinal. Entretanto, está claro para cualquier pedagogo que el niño ciego o sordomudo es, en primer lugar, un niño y en segundo lugar, como dicen los psicólogos alemanes, es ya un niño peculiar, ciego o sordomudo.

Si ustedes examinaran un análisis psicológico de las supervivencias de un ciego y de un sordo, hecho concienzudamente (estoy de acuerdo con el trabajo (pág. 43) de la psicología de los ciegos, muy bien fundado, de K. Burklen que se publicó en este año), podrían ver que la psique del ciego surge *inicialmente* del propio defecto físico, y en *segundo lugar* debido a las consecuencias sociales que son provocadas por el defecto físico. Y la tarea consiste en que esta pedagogía medicinal, la pedagogía terapéutica no arruinó la alimentación normal del niño, porque no es bueno el médico que al indicarle al enfermo una medicina, olvida que el paciente debe alimentarse normalmente y que con una medicina no se puede vivir. Esta pedagogía brinda una educación que se orienta desde el mismo inicio hacia la invalidez como un principio y, como resultado, se obtiene algo que contradice completamente los fundamentos de la educación social.

El lugar de la educación especial en el sistema de educación general, resulta sumamente fácil y sencillo determinarlo si se parte de suposición con respecto a la educación en general. En resumidas cuentas, cualquier educación se reduce al establecimiento de algunas formas nuevas de conducta y a la formación de las reacciones condicionadas o de los reflejos condicionados como dicen actualmente los fisiólogos. Pero en el aspecto fisiológico, en el aspecto más peligroso en este sentido para nosotros, no existe ninguna diferencia de principio entre la educación del niño con defecto y la educación del niño normal. La ceguera y la sordera, desde

el punto de vista físico, equivalen simplemente a la falta de uno de los órganos de los sentidos, como decíamos con anterioridad, o de uno de los analizadores, como dicen actualmente los fisiólogos.

Esto significa que una de las vías con ayuda de las cuales se cierra la vinculación con el mundo externo, falta y la vía que falta puede ser compensada en gran medida por otras vías.

Uno de los postulados más importantes de la fisiología experimental, de gran interés para la pedagogía, plantea que las formas condicionadas de la conducta se enlazan por vías iguales en principio, con los diferentes órganos de los sentidos, con los diferentes analizadores. El reflejo condicionado puede ser formado tanto de la vista como de la audición, tanto de la audición como de la piel, y, por consiguiente, cuando en la educación tenemos la sustitución de un analizador por otro, de una vía por otra, emprendemos el camino de la compensación social de uno u otro defecto.

Por lo tanto, es importante no el hecho de que el ciego vea las letras, sino que sepa leer. Es indispensable que el ciego lea de una manera absolutamente igual a como nosotros leemos y esto se le enseña de la misma forma que al niño normal. Es importante que el ciego sepa escribir, sin pasar en absoluto la pluma por el papel. Si él aprende a escribir perforando el papel con un punzón otra vez tenemos el mismo principio y un fenómeno prácticamente idéntico. Por eso la fórmula de Kurtman que plantea que el ciego, el sordomudo y el deficiente mental no se pueden medir por el mismo rasero que el normal, debe ser sustituida precisamente por lo inverso. *Desde el punto de vista fisiológico y pedagógico al niño ciego y al sordomudo se les debe y puede aplicar las mismas medidas que al niño normal.*

En esencia, no existe diferencia ni en el enfoque educativo del niño con defecto y del niño normal, ni en la organización psicológica de su personalidad. El libro de P. Ya. Troshin (1915) conocido por nosotros, contiene esta idea sumamente importante. Es erróneo ver en la anormalidad sólo una enfermedad. En el niño anormal nosotros vemos sólo el defecto y por eso nuestra teoría sobre el niño, el tratamiento dado a él, se limitan en la constatación de un porcentaje de (pág. 44) ceguera, sordera o perversiones del gusto. Nos detenemos en los zolotnils⁴ de la enfermedad y no notamos los pudes⁵ de salud. Notamos los defectos y no advertimos las esferas colosales enriquecidas por la vida que poseen los niños que presentan anormalidades. Estas verdades evidentes que, al parecer, son difíciles de rebatir, se oponen radicalmente a lo que tenemos en la teoría y en la práctica de nuestra pedagogía especial.

En las manos tengo las indicaciones este año (2) editadas en Suiza. En ellas leemos los postulados, que son una revelación muy importante para nuestra pedagogía: al niño ciego hay que tratarlo como al vidente, enseñarlo a caminar al mismo tiempo que al vidente, proporcionarlo lo más rápidamente la posibilidad de jugar con todos los niños. En estas indicaciones esto se considera una perogrullada. En nuestra teoría se afirma directamente lo contrario. Me parece que aquí hay dos direcciones en la pedagogía especial: una que se orienta hacia la enfermedad y otra, hacia la salud. Tanto los datos de nuestra práctica, como los datos de la teoría científica hacen considerar erróneo el primer punto de vista en nuestra pedagogía especial. Yo podría remitirme a ciertos datos existentes en esta esfera, pero me

⁴ Antigua medida rusa, igual a 4,25 gr. (N. del T.)

⁵ Antigua medida de peso rusa, igual a 16,3 kg. (N. del T.).

limitaré a hacer referencia a los informes del último congreso celebrado en la ciudad de Stuttgart(3), en ese año, sobre las cuestiones de la educación y el aseguramiento de los ciegos.

Los sistemas alemán y norteamericano chocan aquí. Un sistema se orienta en la educación hacia los defectos del niño ciego y el otro, hacia la salud que le ha quedado. Aunque el encuentro de estos dos sistemas tuvo lugar en Alemania, resultó destructor para el alemán. Este último no tiene justificación en la vida.

2

En un punto de la enseñanza especial ilustraré la tesis que planteo. Ésta se puede formular de la siguiente manera: *cualquier cuestión de la enseñanza especial es al mismo tiempo una cuestión de la educación especial en general*. Los sordomudos tienen afectado el órgano de la audición, todos los demás órganos están sanos. Debido a la afección de la audición el niño, al ser sordo, no puede aprender el lenguaje humano. A los sordos se logra enseñar el lenguaje oral leyendo en los labios, vinculando las diferentes representaciones con una serie de movimientos; con otras palabras, enseñándoles a “oír con los ojos”. De este modo, se logra enseñar a los sordos a hablar no sólo en algún idioma, sino también en varios, con ayuda de las sensaciones quinesísticas (motrices), que son provocadas en él al pronunciar.

Esta enseñanza (el método alemán) tiene todas las ventajas ante los otros métodos, ante los métodos de la mímica (el método francés), ante el método del lenguaje dactilológico (la dactilología, la escritura en el aire), porque este lenguaje hace posible la comunicación del sordo con las personas normales y sirve de medio de formación del pensamiento y de la conciencia. Para nosotros no habría ninguna duda de que precisamente el lenguaje oral, el método oral debe ser considerado

fundamental en la educación de los sordomudos. Pero tan pronto recurran (pág. 45) a la práctica verán en ese mismo instante que esta cuestión especial es una cuestión de la educación social en general. En la práctica resulta que la enseñanza del lenguaje oral proporciona resultados extraordinariamente deplorables. La enseñanza lleva mucho tiempo, la pronunciación en lugar de lenguaje, limita el vocabulario, generalmente no se enseña a construir con lógica las frases.

De este modo, se logra una situación sumamente difícil y confusa, la cual en la teoría se resuelve felizmente con un método y en la práctica proporciona resultados opuestos. En la escuela alemana, donde se aplica en mayor escala este método de enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos, se observan las mayores tergiversaciones de la pedagogía científica. Debido a la extraordinaria rigidez y al forzamiento del niño se logra enseñarle el lenguaje oral, pero el interés personal del niño está fijado en otra cuestión. En estas escuelas se prohíbe la mímica, se vela para que no se utilice, pero el pedagogo no posee el método para eliminarla. La famosa escuela para sordomudos de I. Fatter(4) se distinguía por sus relevantes éxitos en esta cuestión, pero las clases de lenguaje oral se impartían con gran severidad. El maestro obligando a asimilar un sonido difícil podía sacar un diente al alumno y, después de limpiar la sangre con la mano, pasar a otro alumno, o a otro sonido.

De este modo, la práctica de la vida diverge del método. Los pedagogos afirman que el lenguaje oral para el sordomudo es antinatural y que este método es antinatural, ya que contradice la naturaleza del niño. En este caso ustedes se convencerán de que ni el sistema francés, ni el alemán, ni el italiano, ni el método combinado puede dar una salida a la situación y que sólo el carácter social de la

educación puede proporcionar la salida. Si el niño tiene la necesidad del lenguaje oral, si ha sido eliminada la necesidad de la mímica, sólo entonces pueden estar seguros de que se desarrollará el lenguaje oral. He tenido que hablar con especialistas y ellos opinan que el método oral se comprueba mejor en la práctica. Después de terminar la escuela y al cabo de varios años, cuando los alumnos se reúnen, resulta que si el lenguaje oral ha sido la condición de la existencia para los niños, entonces han llegado a dominar por entero este lenguaje y si ellos no han tenido necesidad de comunicarse oralmente, entonces han vuelto a su mudez, la cual padecían al ingresar en la escuela. La situación, al parecer, se resuelve no con uno u otro método, sino mediante la práctica.

En nuestras escuelas para sordomudos todo está dirigido en contra de los intereses de los niños. Todos los instintos infantiles y los deseos no son nuestros aliados en la tarea de la educación, sino nuestros enemigos. Se pone en práctica un método especial que con anterioridad ha estado dirigido en contra del niño, de antemano quiere deformar al niño, con el fin de inculcarle el lenguaje mudo. Y este método forzado resulta inaplicable en la práctica, está condenado irremediablemente a desaparecer. De aquí yo no saco la conclusión de que el método oral es impropio para la escuela. Quiero decir solamente que ninguna cuestión sobre el método puede ser planteada en los marcos estrechos de la pedagogía especial. La cuestión de la enseñanza del lenguaje oral no es la cuestión de la metodología de la articulación. La enseñanza hay que enfocarla desde otro punto de vista inesperado.

Si ustedes enseñan a un sordomudo a trabajar, si él aprende a hacer muñecos negros de trapo y a venderlos, si él confecciona diferentes artículos y después los lleva a vender a los restaurantes y se los propone a los usuarios, esto no es

educación laboral, sino educación de la mendicidad, porque es más cómodo pedir (pág. 46) limosna con algo en las manos. En este caso al sordomudo le reportará más beneficio que al parlante, porque le comprarán más rápido los artículos. Pero si la vida hubiera dictado la necesidad del lenguaje oral, si se hubiera planteado siempre de un modo normal la cuestión de la enseñanza laboral, entonces se podría estar seguro de que la asimilación del lenguaje oral en la escuela de los sordomudos no presentaría esta dificultad. Cualquier método puede ser llevado hasta el absurdo. Esto también ha ocurrido en nuestra escuela con el método oral. Esta cuestión puede ser solucionada de un modo correcto sólo cuando la planteamos en toda su amplitud, como una cuestión de la educación social en general. He aquí el porqué me parece que todo nuestro trabajo debe ser revisado desde el principio hasta el fin.

La organización de la educación laboral de los ciegos obliga a sacar las mismas conclusiones. El trabajo se presenta a los niños de una forma preparada artificialmente, del trabajo se excluyen sus elementos colectivos y de organización: los videntes asumen estas funciones y el ciego realiza el trabajo a solas. ¿Qué resultados puede haber cuando el alumno es sólo el ejecutor, otros realizan por él el trabajo de organización, no está acostumbrado a la cooperación en el trabajo y después que sale de la escuela resulta ser un inválido? Si existiera una escuela que introdujera en la vida del ciego el trabajo profesional y de producción, del cual no estuviera eliminado al momento socialmente organizativo más valioso en el aspecto educativo, tendríamos un efecto totalmente distinto en la preparación laboral de los ciegos. Por eso me parece que la orientación más amplia hacia los niños normales debe servir de punto de partida de nuestra revisión de la pedagogía especial. Todo el problema es sumamente sencillo y claro. Nadie ha tenido la idea de negar la

necesidad de la pedagogía especial. No se puede decir que no hay conocimientos especiales para los ciegos, los sordos y los retrasados mentales. Pero estos conocimientos y su preparación es necesario subordinarlos a la educación general, a la preparación general. la pedagogía especial debe ser “disuelta” en la actividad general del niño.

3

Pasaremos al problema de los niños con retraso mentales. Aquí el problema fundamental es el mismo: la vinculación de la educación especial con la general. Aquí como si el aire fuera más fresco, han penetrado ya las nuevas ideas de la escuela general. Pero la cuestión fundamental continúa sin resolver hasta el momento y las vacas flacas de la enseñanza especial devoran a las vacas gordas de la educación general de cualquier niño. Para demostrar esto me detendré en cómo se soluciona esta cuestión en el libro de A. N. Graborov(5), *Vspamagatielnaia Schkola* (1925), en el mejor libro, en el más progresista de los que tenemos en esta esfera. Diré de antemano que esta cuestión se soluciona en lo fundamental a lo antiguo, a favor de las vacas flacas. El autor tiene mucha razón al manifestar que los métodos elaborados en la práctica de la educación de los niños retrasados mentales tienen importancia no sólo para la escuela especial, sino también para la escuela general. Resulta muy importante destacar del modo más claro y preciso (pág. 47) posible los postulados de principio de la pedagogía especial y es mucho más importante para ésta última aclarar definitivamente algunas leyes fundamentales de la pedagogía general. Lamentablemente, no se ha hecho ni lo uno ni lo otro en la literatura soviética ni en la extranjera. El pensamiento científico aún no ha abierto una brecha en el muro existente entre la teoría de la educación del niño normal y del niño

anormal. Y mientras que esto no se haga, mientras no se ajusten las cuentas hasta el final entre la defectología y la pedagogía general, ambas permanecerán incompletas y la defectología, por necesidad, no tendrá principios, esto se manifestó del modo más claro en el libro de Graborov. El libro, sin ningún tipo de dudas es reciente y el autor quiere ir al paso de la pedagogía moderna, quiere, pero no puede.

Mostraremos algunos detalles que al analizarse con atención resultan ser no sólo detalles, sino síntomas de la falta de fundamento y de principios, de la cual acabamos de hablar, en la propia teoría de la anormalidad y de sus tipos se diferencian la anormalidad física y la psíquica; en el segundo grupo se incluyen tanto los niños deficientes mentales (*¿y ellos están sanos físicamente?*), como los niños “con una afección parcial sólo de la esfera emocional-volitiva”. “Y en este caso casi siempre se logra constatar el desarrollo deficiente del intelecto” (A. N. Graborov, 1925, p. 6). Este es un ejemplo de la confusión de la idea en la cuestión de la anormalidad moral. Aquí mismo, en cinco renglones se menciona el abandono pedagógico, el vagabundeo infantil, el desequilibrio y la debilidad. Aquí mismo se presenta la teoría psicológica del origen de la afección de la esfera emocional-volitiva a consecuencia del desarrollo deficiente del intelecto. “Al discutir sobre una cuestión y tomar una decisión, la lucha de los motivos suele ser insignificante; los motivos de carácter jurídico-moral generalmente son ignorados por el sujeto y prevalecen las tendencias egoístas” (ibídem)

¡Qué sencillo! El mal no consiste en lo que aquí se ha expresado de un modo enredado y confuso; el mal consiste en que no hay una idea precisa acerca de la anormalidad infantil y también en que ninguna teoría pedagógica se puede elaborar en esta confusión. Con este “predominio” de los motivos egoístas no se puede

abordar la educación del niño. Después de esto no nos causará asombro la afirmación del autor: “El niño con defecto es un foco de contagio psíquico en el aula y en la escuela” (ibídem, p. 20). No es imprevista la afición por el sistema alemán de educación asilada, con el cual “la escuela auxiliar no aspira a enviar de nuevo a la escuela normal, al cabo de cierto tiempo, a los niños confiados a ella” (ibídem, p. 29). Y la comprensión de principio de la anormalidad infantil, como se realiza en la ley inglesa y en la práctica jurídica y judicial norteamericana, con toda su heterogeneidad orgánica, se convierte de pronto en una nueva teoría pedagógica. El aspecto pedagógico de la cuestión no se caracteriza por el carácter erróneo de los juicios, no todos ellos son aproximadamente correcto, tomados por separado, es decir, son correctos o incorrectos a la vez, sino por tener la misma falta de fundamento de principio que la teoría psicológica. en tercer lugar —expresa el autor— “debemos inculcarle (al niño, LV.) hábitos bastante sólidos de conducta social en el período escolar” (ibídem, p. 59). Y por último, en *cuarto lugar*, “es necesario orientar bastante al niño en el mundo que lo rodea” (ibídem).

Esto es en tercero y cuarto lugar. Y bien, ¿pero, en qué consisten el primero y segundo lugar? En *primer lugar* se encuentra la cultura sensorial y en segundo (pág. 48) lugar la ortopedia psíquica. Otra vez nos encontramos no el detalle, sino la piedra angular. Si la cultura sensorial y la ortopedia psíquica se encuentran en los primeros lugares y los hábitos sociales y la orientación en el medio circundante en *cuarto lugar*, no nos hemos apartado ni un paso del sistema “clásicos” de la pedagogía terapéutica, con su hospitalización de enfermo, con su atención escrupulosa a las mínimas manifestaciones de enfermedad, con su seguridad

ingenua de que la psique se puede desarrollar, curar, “armonizar”, etc., con medidas *terapéuticas*, al margen del desarrollo general de “los hábitos de conducta social”.

Su punto de vista fundamental sobre la cuestión se manifiesta en cómo nuestro sistema soluciona ese problema principal de cualquier pedagogía defectológica, es decir, la interrelación de la educación general y la especial. ¿Es necesario curar el defecto en “el niño con defecto” y reducir la educación de este niño en las tres cuartas partes a la corrección del defecto, o es necesario desarrollar las enormes reservas y las profundas capas de salud psíquica que tiene el niño? “Todo el trabajo tiene un carácter compensador-correctivo” —expresa el autor— (ibídem, p. 60) y con esto está dicho todo sobre su sistema. Plenamente de acuerdo con esto está también el punto de vista biogenético, “la disciplina de las consecuencias naturales” (ibídem, p. 64 y 72), la fraseología vaga al intentar trazar el objetivo “final” de la “educación laboral”; El cual resulta ser “el carácter armónico del desarrollo”, etc., (ibídem p. 77). Nos preguntamos, ¿estos son detalles que se conservan por descuido del redactor o son elementos necesarios de la teoría condenada a la falta de principios científicos y pedagógicos, una vez que ella forma el sistema y la teoría de la educación, luego de no haber resaltado con precisión las posiciones de partida? Como es natural, buscando una solución ustedes se dirigen no a las observaciones hechas de paso, sino a los capítulos que tratan esta cuestión y encuentran el sistema de “ejercicios de ortopedia psíquica” (ibídem, cap. XIV) con las clásicas “clases de silencio” etc., “*el trabajo esclavo* para los niños, sin sentido, penoso, artificial e infructuoso”. Tomaré algunos detalles para ejemplificar. “Primer ejercicio... Después de contar uno, dos tres se establece un silencio total. El ejercicio finaliza cuando el maestro da un golpe sobre la mesa como señal. Repetir de tres a

cuatro veces, esperando 10, luego 15, 20, 30 segundos. Con el niño impulsivo (se viró, habló, etc.) se aplican al momento los ejercicios individuales o por grupos, de dos a tres personas. El resto de los alumnos observan... Segundo ejercicio. En cada grupo según una orden se hace silencio. El maestro da a uno de los alumnos la tarea que éste debe cumplir en silencio según las posibilidades. Después de la realización de cada tarea hay 20-30 segundos de descanso y luego el análisis. El número de ejercicios es igual al número de alumnos existentes en el aula...” Ejemplos: 1) “Misha, ve a la pizarra; coge la tiza y colócala en la mesa. Luego siéntate en tu lugar. En silencio”. Etcétera. U otro ejercicio: “Mantener la posición asumida todo el tiempo que sea posible” (ibídem pp. 158-159). “Cada niño se provee de un libro de pocas páginas con una cubierta dura, o de una tablilla con una dimensión adecuada, la cual es necesario sostener horizontalmente. En este plano se coloca una barra cónica de tiza o, lo que es mejor, un palito hecho de madera dura, de una longitud de 10-12 cm y cuya base posee un diámetro de aproximadamente 1-1,5 cm. El más mínimo movimiento tumba este palito. Primera posición: El niño se pone de pie y manteniendo los talones unidos y las puntas separadas, sostiene la tablita con ambas manos, otro niño coloca el palito (¡debería (pág. 49) fotografiarse! L.V.)... Cuarta posición: los mismos ejercicios... sólo sin levantar las plantas de los pies: las piernas juntas”, etc. (ibídem, p. 159). Sin sombra de fervor polémico ni exageración, no obstante, se debe decir que lo absurdo de estos ejercicios salta a la vista y supera en gran medida lo absurdo del libro alemán para las traducciones de la época antigua, aunque ambas son de la misma naturaleza: “¿Usted toca el violín?” –“No, mi pequeño amigo, pero el tío de esta persona se va al extranjero”. Es exactamente así.

Y toda la ortopedia psicológica y la cultura sensorial han sido elaboradas de semejante absurdo: poner los puntos con una rapidez creciente, trasladar los recipientes llenos de agua, enhebrar cuentas de collares, lanzar los anillos, deshacer collares, seguir el trazo de letras, comparar las tablas, tomar una pose expresiva, estudiar los olores, comparar la intensidad de los olores – ¿a quién puede educar todo esto? ¿Esto no convertiría al niño normal en retrasado mental, más rápido de lo que se desmontarían en el niño retrasado mental *los mecanismos de conducta, de la psique y de la personalidad, no atrapados por la rueda de engranaje de la vida?* ¿En qué se diferencia todo esto de “los dientes afilados de los pequeños ratones de nuestro vecino” del vocablo francés? Si se recuerda además que “cada ejercicio se repite reiteradamente durante varias clases” (ibídem, p. 157) y que precisamente estas clases constituyen “en primero y segundo lugar”, los objetivos de la escuela (ibídem, p. 59), está claro que mientras no acabemos con la pedagogía pseudocientífica y mientras no giremos a 180° toda la escuela auxiliar alrededor de su eje, no desarrollaremos *nada* con el palito cónico (de 10-20 cm de longitud y 1-1,5 cm en el diámetro de la base) en la tablita fina y no educaremos nada en el niño retrasado mental, sino que agravaremos aún más su retraso mental.

Aquí no hay lugar para desarrollar las posibilidades positivas de “la disolución” total de toda la ortopedia y la cultura sensorial en el juego en la actividad laboral y en la conducta social del niño, pero cómo no decir que estas mismas clases de silencio, pero no por equipo ni establecidas si un propósito, sino provocadas por cierta necesidad de jugar, llenas de sentido y reguladas por el mecanismo del juego, pierden de pronto el carácter de suplicio forzado y pueden ser un maravilloso medio educativo, pero el debate no es acerca de si el niño necesita aprender a guardar

silencio o no, sino acerca de los medios que se pueden utilizar para esto: las clases con la señal o con el silencio consciente que persigue un objetivo. En este ejemplo particular se manifiesta la divergencia general de dos sistemas diferentes: lo viejo y lo nuevo; la pedagogía terapéutica y la pedagogía social. ¿Y con qué, aparte de las desviaciones ostensibles en lo profundo de la vieja teoría y del repliegue a sus diferentes posiciones, se contesta a la defensa de la educación por sexos para los niños retrasados mentales? (A. N. Graborov, 1925). Es vergonzoso repetir las verdades evidentes de la división inútil por sexos y de la utilidad directa de que los niños se acostumbren a estar juntos, las que en un *grado decuplicado* son aplicables al retrasado mental. ¿Dónde, a no ser en la escuela, establece el niño retrasado mental relaciones humanas activas con las niñas; qué, aparte de la agudización del instinto, provoca su aislamiento en su *vida extremadamente pobre y aburrida*? Y todos los razonamientos sabios sobre “la utilización correcta de la satisfacción” no salvarán la teoría en este punto suyo que es el más débil. “No se puede dar al niño un caramelo y con esto incitarlo a la realización de uno u otro (pág. 50) acto correcto. Las relaciones deben ser inversas... El sufrimiento antecede a la satisfacción” (ibídem, p. 100). Resulta que el caramelo se le da después, y ya.

No, no se puede estructurar la teoría y el sistema de educación sobre la base de los mismos buenos deseos, al igual que no se puede construir una casa en la arena. Si nosotros habláramos ahora mismo de que “la tarea de la educación es la educación armónica” y la armonía es “la manifestación de la individualidad creadora”, etc., (ibídem, p. 103) no crearíamos *nada*. La pedagogía moderna del niño con defecto exige, en primer lugar, rehusar de un modo decidido y audaz a todo el Adán caduco del viejo sistema con sus clases de silencio, con los collares, la ortopedia y la

cultura sensorial y, en segundo lugar, tener en cuenta de un modo consciente, riguroso y sensato las tareas reales de la educación social de este niño. He aquí las premisas necesarias e inevitables que han demorado y hecho lenta la reforma revolucionaria del niño con defecto. Esos mismos libros, como el de A. N. Graborov, con toda su novedad, se quedan a mitad de camino. En estos ejemplos ustedes ven con claridad que los problemas especiales, como son la enseñanza de lenguaje oral a los sordomudos, la enseñanza laboral a los ciegos, la educación sensomotriz a los retrasados mentales, y además, decididamente, todas las demás cuestiones de la pedagogía especial, se solucionan de un modo correcto sólo sobre la base de la educación social en general. No se pueden solucionar por separado.

4

Pienso que el desarrollo de nuestra escuela representa una forma sumamente atrasada en comparación con la práctica norteamericana y eurooccidental. Hemos quedado rezagados unos buenos diez años en comparación con la técnica y los procedimientos de la escuela eurooccidental y nos parece que necesitamos igualarnos a ellos. Pero si se pregunta en qué consisten los éxitos de Europa y Norteamérica, ustedes conocen que son extraordinariamente ambiguos. Por una parte, estos éxitos comprenden los momentos que son necesarios introducir en nuestra escuela y, por otra parte, han sido alcanzados en una dirección tal, a la cual debemos renunciar del modo más categórico, por ejemplo, los logros en el trabajo con los ciegos en Alemania (me detendré en este hecho, porque ha sido aclarado en el libro publicado de S. S. Golovin(6)) han resonado mucho en todo el mundo. El trabajo está relacionado con el nombre del ingeniero P. Perls(7) y sus resultados

pueden ser formulados en una frase: la incorporación de los ciegos a modo de experimento, el cual resultó muy exitoso, en la gran industria.

Los ciegos por primera vez en la historia de la humanidad comenzaron a trabajar en máquinas complejas y esta experiencia resultó sumamente valiosa. En lugar del grupo reducido de profesiones para ciegos que sólo preparaba músicos, cantantes y artesanos, y con frecuencia indefensos, la Comisión de Berlín para la investigación de las profesiones aptas para los ciegos, estableció 122 profesiones relacionadas en gran parte con los trabajos en la gran industria. Con otras palabras, la forma superior de trabajo los conocimientos politécnicos y la experiencia social y de organización) son totalmente accesibles a los ciegos. No hay nada que hablar sobre el valor colosal que tiene esta afirmación para la pedagogía. Esto equivale a la idea de que es posible vencer el defecto con la incorporación total de los ciegos a la vida laboral. (pág. 51)

Es necesario tener en cuenta que el experimento fue realizado con los que quedaron ciegos durante la guerra en Alemania y al pasar a los ciegos de nacimiento, desde luego, nos enfrentaremos a algunas dificultades nuevas en esta tarea, pero no hay dudas de que este experimento en la base, lo aplicaremos teórica y prácticamente también a los ciegos de nacimiento. Señalaremos dos principios muy importantes en los cuales se fundamentó este trabajo. Primer principio: los ciegos trabajan alternativamente con los videntes. En ninguna empresa los ciegos trabajan de un modo aislado, solos, sino indispensablemente juntos y en colaboración con los videntes. Se desarrolla la forma de colaboración en la cual resulta más fácil encontrar la incorporación al trabajo de los ciegos. El segundo principio: los ciegos no se especializan en el trabajo de una sola máquina o en un solo trabajo; partiendo de las

consideraciones pedagógicas ellos pasan de una sección de maquinado a otra, porque para participar en la producción como un obrero consciente es necesario un fundamento politécnico general. no comenzará a poner ejemplos, pero les recomiendo leer varios renglones de los trabajos de Golovin, donde están enumeradas las máquinas en las que trabajan los ciegos: las prensas, las troqueladoras, las fresas respunteadoras, las máquinas fileteadoras de tornillo, la fresa perforadora, los tornos eléctricos. etc. Por lo tanto, en la gran industria resulta totalmente aplicable el trabajo de los ciegos.

Esto es lo más progresista en la pedagogía especial europea y norteamericana a lo cual yo me refería. Esto es necesario asimilarlo en nuestra escuela especial. Pero es preciso decir que todos los logros hasta el momento en todos los países están encaminados por una línea muy ajena a nosotros en su base. Ustedes conocen bajo qué ángulo agudo se encuentra nuestra educación social con respecto a la educación norteamericana y alemana. En dependencia de esta dirección general la utilización de la nueva técnica pedagógica debe avanzar por un camino totalmente distinto, la misma debe ser girada a 180°. Ahora no me pondré a señalar concretamente en qué consistirá ese otro camino, porque tendría que repetir las verdades evidentes de la pedagogía social general, sobre cuya base se estructura y se afirma todo nuestro sistema de educación social. Sólo indicaré que aquí sigue siendo un principio único el vencimiento o la compensación de los defectos correspondientes y que la pedagogía tiene que orientarse no tanto hacia la deficiencia y la enfermedad, como hacia la norma y la salud que se conserva en el niño.

¿En qué reside nuestra divergencia principal con el Occidente en esta cuestión? Sólo en que para ellos éstas son cuestiones de la *caridad social* y para nosotros son cuestiones de *la educación social*. Para ellos es una cuestión de ayuda al inválido y el seguro social contra el delincuente y el mendigo, para nosotros es una ley general de la educación laboral. Resulta extremadamente difícil eliminar el punto de vista filantrópico que los considera inválidos. Con frecuencia se encuentran afirmaciones de que los casos biógenos son de interés no tanto para la educación especial, como para la caridad o el auxilio social. en esto consiste la *mentira principal* del planteamiento anterior de la cuestión. El problema de la educación de los niños con defectos físicos, hasta el momento, se encuentra en último plano, principalmente porque cuestiones más apremiantes de los primeros años de la Revolución exigieron nuestra atención. Ahora ha llegado la hora de poner ampliamente esta cuestión en el campo de la atención social. ((pág. 52)

Tercer capítulo

La psicología y la pedagogía del deficiente infantil

1

Cualquier defecto, ya sea la ceguera, la sordera o la deficiencia mental innata, no sólo cambia la actitud del hombre hacia el mundo, sino también, influye ante todo, en las relaciones con las personas. El defecto orgánico o la tarea se desarrolla como una anormalidad de la conducta. Incluso en la familia, el niño ciego y el sordo es, ante todo, un niño peculiar, y se le brinda un trato exclusivo, inhabitual, distinto al que se le da a los otros niños. Su desdicha cambia la posición social en la familia. Y esto ocurre no sólo en las familias en que este niño se considera una carga pesada y un

castigo, sino también en las que el niño ciego es rodeado de un amor duplicado, de una atención sobreprotectora y de ternura. Precisamente estas elevadas dosis de atención y lástima son una carga pesada para el niño y además el cerco que lo separa de los demás. V. G. Korolienko (2), en su conocido relato sobre el músico ciego, mostró con veracidad cómo el niño ciego se convirtió en el centro de la familia, en un déspota inconsciente; todo en la casa se ajustó a su más mínimo capricho.

En el futuro el defecto provocará una disposición social absolutamente peculiar, en comparación con la persona normal. La alteración en “la actividad correlativa” –según la expresión de V. M. Bejterev- del hombre en el mundo resulta de hecho una alteración grave de todo el sistema de las correlaciones sociales. Todas las relaciones con las personas, todos los momentos que determinan el lugar “geométrico” del hombre en el medio social, su papel y el destino como participante de la vida y todas las funciones del ser, se reorganizan bajo un nuevo ángulo. El defecto físico provoca como una desviación social totalmente análoga a la desviación corporal, cuando el miembro lesionado, es decir, la pierna o el brazo, se sale de la articulación, cuando se altera la alimentación correcta y las actividades normales, cuando se rompen gravemente los enlaces habituales y las articulaciones y el funcionamiento del órgano va acompañado del dolor de los procesos inflamatorios. Esto lo evidencian tanto las confesiones reflexivas de los propios ciegos y sordos, como la observación cotidiana, muy simple, de la vida de los niños con defecto y los datos del análisis científico psicológico. Lamentablemente, en la literatura científico-pedagógica y en la representación general, hasta el momento, las cuestiones de la anormalidad infantil se han planteado y solucionado en gran parte como un problema biológico. La deficiencia física se ha estudiado principalmente desde el punto de vista

de las variaciones que ésta introduce en la estructura biológica de la persona, en sus relaciones con el mundo físico-natural. Los pedagogos siempre han hablado en este caso de la compensación con la que la educación puede cumplir una de las actividades alteradas del organismo. De esta manera, la cuestión se ha planteado dentro de los límites estrechos de un organismo dado, en el cual, con ayuda de la educación, deben ser formados ciertos (pág. 53) hábitos que compensan la deficiencia, como ocurre cuando se extrae un riñón y el otro asume una parte de sus funciones.

En resumen, la cuestión, tanto en el aspecto pedagógico como psicológico, se ha planteado generalmente desde el punto de vista estrictamente físico, médico; el defecto físico se ha estudiado y compensado como tal; la ceguera ha significado simplemente la falta de la visión; la sordera, de la audición, como si se tratara de un perro ciego o de un chacal sordo. En este caso se ha perdido de vista que, a diferencia del animal, el defecto orgánico de la persona nunca puede influir directamente en la personalidad, porque el ojo y el oído del hombre no sólo son sus órganos físicos, sino también los órganos sociales; porque entre el mundo y el hombre se encuentra también el medio social que refleja y dirige todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. En el hombre no existe la relación directa, asocial y para con el mundo. La falta de la visión o de la audición significa por eso, ante todo, la desaparición de funciones sociales muy importantes, la transformación de las relaciones sociales y la destrucción de todos los sistemas de conducta. El problema de la deficiencia infantil en la psicología y en la pedagogía hay que plantearlo y comprenderlo como un problema social, porque su momento social no detectado anteriormente, que se ha considerado generalmente secundario, en

realidad resulta ser primario, principal. Es necesario considerarlo el más importante. Es preciso considerar este problema como un problema social. Si en el aspecto psicológico la deficiencia corporal significa una desviación social, entonces en el aspecto pedagógico, educar a este niño significa incorporarlo a la vida, como se cura el órgano enfermo afectado. Algunas razones muy simples están llamadas a confirmar esta idea.

Ante todo, es necesario abandonar la idea de la leyenda, dejada ya hace mucho tiempo por la ciencia, pero que se mantiene viva y es popular en la conciencia general, sobre la compensación biológica de los defectos corporales. Existe la opinión de que la naturaleza sabia, al privar al hombre de algún órgano de los sentidos (la vista o el oído), lo pone como si recompensara por el defecto fundamental con una mayor susceptibilidad a los otros órganos. De este modo, con frecuencia se cuentan historias semimilagrosas sobre el sentido extraordinario del tacto en los ciegos o de la visión en los sordomudos. Estos relatos tienen como base sólo la observación correcta de que al faltar algún órgano de la percepción, los otros ocupan aparentemente su lugar y comienzan a ejecutar las funciones que en la persona normal ellos generalmente no realizan. Con ayuda de la mano, el ciego sabrá más sobre las cosas que el vidente. El sordo entiende el lenguaje humano por los movimientos de los labios, lo cual no hace ningún oyente normal. Pero el tacto en el ciego y la visión en el sordo, como han demostrado las investigaciones, no constituyen ninguna particularidad en comparación con el desarrollo normal de estos sentidos.

“En todos estos casos —expresa con motivo de esto A. V. Biriliev(3)—, donde el tacto de los ciegos se siente en las sensaciones táctiles simples, en el aspecto

elemental, éste no se diferencia considerablemente del sentido de las personas normales” (1901, p. 5). La diferencia de la agudeza de las sensaciones táctiles, en los videntes y ciegos, no se determina con una investigación precisa. Si ésta en diferentes casos puede ser constatada, es en una medida tan insignificante que de ningún modo puede aclararnos toda la enorme diferencia existente entre el tacto del ciego y del vidente que podemos observar con facilidad cada uno. (pág. 54)

De igual manera la visión en el sordomudo le permite ver muchas cosas que nosotros no notamos, pero las percepciones visuales son probablemente en él más bajas que en las personas normales o en todo caso no son superiores. En los sordomudos –expresa N. M. Lagovski(4)- en raros casos él (el ojo, L. V.) puede ser llevado hasta tal grado de desarrollo que supere la visión común”.

El tacto excepcional en los ciegos y la visión en los sordos, se explican enteramente por las condiciones peculiares en las que están estos órganos. Con otras palabras, las causas de esto no son constitucionales ni orgánicas, radica en las características de la estructura del órgano o de sus vías nerviosas, sino funcionales, que se manifiestan como resultado de la utilización, por largo tiempo, de un órgano dado, con otros fines distintos a como esto suele suceder en las personas normales.

Si el ciego sabe leer con la mano y llegar a comprender de un modo maravilloso el caos de los puntos convexos, los que se presentan indispensablemente a cualquier vidente como una página impresa con las letras formadas por puntos a relieve según el sistema Braille, esto ocurre sólo porque, en el ciego, cada combinación de puntos que consta de una letra aislada va acompañada, de un modo reiterado, del sonido correspondiente designado con esta letra y se asocia con él de un modo tan estrecho como nosotros asociamos el trazado visual de

la letra con el sonido. Por lo tanto, la experiencia anterior del ciego (diferente a la del vidente con respecto al tacto) determina el hecho de que al palpar los puntos del sistema Braille dada combinación de puntos provoca en el ciego el correspondiente sonido como una reacción; los sonidos forman las palabras y el caos de puntos se organiza en una lectura comprendida. Este proceso es totalmente análogo a la lectura visual de las personas normales y desde el punto de vista psicológico aquí no hay ninguna diferencia de principio, una página corriente de nuestro libro para una persona analfabeta resulta ser como una aglomeración desordenada de signos incomprensibles, lo mismo que para nuestro dedo es el sistema Braille. La cuestión no reside aquí en el mejor o peor acto, sino en los conocimientos básicos, es decir, en la experiencia anterior que ha distinguido, percibido y comprendido nuestras letras o los puntos del sistema Braille. El vidente puede aprender con facilidad a leer con el dedo las letras formadas por puntos, al igual que el ciego, de un modo muy similar se hace la lectura en los labios por los movimientos que producen uno u otro sonido. El sordo que de esta manera aprende a “oír con los ojos” fundamenta otra vez esta habilidad, no en el desarrollo peculiar de la vista, sino en los conocimientos básicos especiales, es decir, en la asociación, en la relación de determinados movimientos con el tipo de objetivo conocido, etcétera.

Todos estos procesos pueden ser presentados de un modo totalmente exacto, como procesos de formación de los reflejos condicionados ante signos convencionales conocidos y señales (los estímulos) y se subordinan enteramente a todos los mecanismos de la enseñanza y la educación de las reacciones reflejas, que han sido determinados por I. P. Pavlov (1951) y V. M. Bejterev (1928). La coincidencia reiterada en el tiempo, de dos estímulos (un determinado sonido más

una combinación de puntos) conduce a que más tarde el nuevo estímulo por sí mismo (los puntos) pueda provocar la misma reacción que el sonido que coincida con él en el tiempo. El nuevo estímulo táctil sería como un sustituto del anterior, del sonoro. El proceso de diferenciación rápida de las letras de puntos se explica enteramente (pág. 55) por las leyes de la inhibición, de la diferenciación de los reflejos condicionados.

Una de las conclusiones más importante del estudio objetivo de la actividad del sistema nervioso superior de los animales y del hombre, establece que el reflejo condicionado puede ser formado ante *cualquier* estímulo externo proveniente de los ojos, del oído, de la piel, etc. el perro aprende a reaccionar de igual manera mediante el reflejo de salivación y ante la luz azul, el golpe del metrónomo y el rozamiento de la piel; es importante sólo que este nuevo estimulador condicionado de la reacción coincida varias veces con la acción del estimulador incondicionado innato, fundamental. Cualquier elemento del medio, cualquier partícula del mundo, cualquier fenómeno puede jugar el papel de estímulo condicionado. Los procesos de la formación del reflejo condicionado en todos los casos serán los mismos. Esta ley contiene el postulado de principio más importante, de la pedagogía de la infancia deficiente, es decir: la esencia psicológica de la formación de las reacciones condicionadas en el ciego (la lectura por el sentido del tacto) y en el sordo (la lectura por el movimiento de los labios) es absolutamente igual a la del niño normal y, por lo tanto, también la naturaleza del proceso educativo de los niños con defecto, en lo más esencial, es igual que en la educación de los niños normales. Toda la diferencia reside sólo en que en algunos casos (en el caso de la ceguera o de la sordera) un órgano de la percepción (Un analizador) es sustituido por otro, el propio contenido

cualitativo de la reacción sigue siendo igual que todo el mecanismo de su educación. Con otras palabras la conducta del ciego y del sordomudo, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, puede ser igualada totalmente a la del niño normal; la educación del ciego y del sordomudo no se diferencia en principio de la educación del niño normal.

Es necesario asimilar la idea de que la ceguera y la sordera no son otra cosa que la falta de una de las vías para la formación de las conexiones condicionadas con el medio. El ojo y el oído, llamados en fisiología receptores y en psicología, órganos de la percepción, o sentidos externos, tienen una finalidad biológica: alertan al organismo sobre las variaciones más ligeras del medio. Según la expresión de G. Decker, son como puestos de avanzada de nuestro organismo en la lucha por la existencia. Su finalidad directa es percibir y analizar los elementos externos del medio, descomponer el mundo en las diferentes partes con las que se relacionan nuestras reacciones oportunas, con el fin de que sea posible adaptar con más precisión la conducta al medio. La conducta del hombre, por sí sola, como un conjunto de reacciones, en este caso, hablando en rigor, permanece inalterable. El ciego y el sordo están aptos para todas las facetas de la conducta humana, es decir, de la vida activa. La particularidad de su educación se reduce sólo a la sustitución de unas vías por otras para la formación de los nexos condicionados. Una vez más repetimos: el principio y el mecanismo psicológico de la educación es el mismo que en el niño normal. Si de este modo se explica el desarrollo excesivo del tacto en los ciegos y de la visión en los sordos, las particularidades de estos sentidos deben su surgimiento a la riqueza funcional de los nexos condicionados transmitidos a estos órganos desde otros que no funcionan.

El tacto en el sistema de la conducta del ciego y la visión en el sordo, no desempeñan a función que tienen en las personas que ven y oyen normalmente, los deberes del tacto y de la conducta con respecto al organismo, y sus funciones son otras: ellos deben realizar una cantidad enorme de este tipo de enlaces con el (pág. 56) medio, los que en los niños normales se realizan por otras vías. De aquí su riqueza funcional adquirida en la experiencia, la cual se ha tomado erróneamente por innata y estructuralmente orgánica.

El rechazo de la leyenda sobre la compensación biológica del defecto y de la representación psicofisiológica correcta sobre la naturaleza de la formación de las reacciones compensadoras, nos permiten abordar seriamente la cuestión fundamental y principal de la teoría pedagógica sobre la anormalidad, es decir, sobre el papel y la importancia de la pedagogía especial (de la tiflopedagogía y surdopedagogía) en el sistema de educación de los niños deficientes y la relación de esta pedagogía con los principios generales de cualquier educación. Antes de comenzar a resolver esta cuestión haremos un resumen. Podemos decir que en el análisis psicológico no hay ninguna pedagogía especial, diferente en principio para el niño con defecto. La educación del niño con defecto constituye el objeto sólo de un capítulo de la pedagogía general. De aquí se deduce directamente que todas las cuestiones de este difícil capítulo deben ser examinadas a la luz de los principios generales de la pedagogía.

2

El postulado fundamental de la pedagogía tradicional especial del niño con defecto ha sido formulado por Kurtman. Él considera que el ciego, el sordomudo y el retrasado mental, no se puede medir con la misma medida que el niño normal. En

esto reside el principio y el fin no sólo de las teorías generalizadas, sino también de toda la práctica nuestra y europea acerca de la educación de los niños con defectos. Nosotros corroboramos precisamente el postulado pedagógico-psicológico inverso: el ciego, el sordomudo y el deficiente mental se puede y es necesario medirlos con el mismo rasero que el normal. “En esencia, entre los niños normales y los anormales no hay diferencia –expresa P. Ya. Troshin- los unos y los otros son personas, los unos y los otros son niños, en los unos y en los otros el desarrollo tiene lugar conforme a las mismas leyes. La diferencia consiste sólo en el modo del desarrollo” (1915, p. XIII).

Esta afirmación es de un investigador que defiende más bien el punto de vista biológico que el social, en las cuestiones de la psicología y de la pedagogía. No obstante, él no puede dejar denotar que “la deficiencia infantil constituye en la gran mayoría de los casos el producto de las condiciones sociales anormales” (ibídem, p. XV) y el error más grande reside en que “en los niños anormales ven sólo la enfermedad olvidando que ellos tienen, además de la enfermedad, también una vida psíquica normal, la cual debido a condiciones especiales toma un aspecto tan primitivo, sencillo y comprensible que no encontramos en los niños normales” (ibídem, p. 2)

Este grandísimo error, la opinión de que la anormalidad infantil es solo una enfermedad, también nos llevó en nuestra práctica y teoría a cometer errores peligrosos. Estudiamos cuidadosamente los más mínimos detalles del defecto, los zolotnils de la enfermedad que se encuentran en los niños anormales, tanta ceguera, tanta sordera, tantos catarros de la trompa de Eustaquio, tantas alteraciones del gusto, etc., y no notamos los pudes de salud que se encuentran en cada organismo

infantil, cualquiera que sea el defecto de que adolece. Es completamente incomprensible que esta simple idea hasta el momento no se haya incluido, como una verdad evidente, en la ciencia y en la práctica y que hasta el momento en (pág. 57) unas nueve décimas partes la educación se orienta hacia la enfermedad y no hacia la salud. “En primer lugar el hombre y luego ya el hombre peculiar, es decir, el ciego”, he aquí la consigna de la psicología científica de los ciegos que es, ante todo, la psicología general de la persona normal y “en la segunda línea” la psicología especial de los ciegos (T. F. Gerbardt, 1924, K. Bürklen, 1924). Es necesario decir directamente que la ceguera (o la sordera) como un factor psicológico para el propio ciego (o sordo) no existe en absoluto. La idea de los videntes acerca de que la ceguera es la permanencia constante en la oscuridad (o la sordera es la sumersión en el silencio y la tranquilidad) es una opinión incorrecta e ingenua y un intento totalmente falso de los videntes por penetrar en la psicología de los ciegos. Nosotros queremos imaginarnos a ciencia cierta cómo el ciego experimenta su ceguera y hacemos para esto como una sustracción mental de nuestro estado de salud habitual y normal, excluyendo de él la luz y la percepción visual del mundo. A. M. Sherbina, él como ciego, demostró de un modo bastante convincente y evidente, que esta representación corriente es falsa y, en particular, desde el punto de vista psicológico es totalmente incorrecto el cuadro de la vida interior del ciego que muestra V. Korolienko.

El ciego no siente la oscuridad, no se siente directamente en lo absoluto sumergido en las tinieblas, “no se esfuerza por liberarse de la cortina oscura” y de *ningún* modo siente su ceguera. “La inmensa oscuridad” no está dada al ciego en su experiencia como una vivencia directa y el estado de su psique no siente en absoluto

dolor porque sus ojos no ven. “La oscuridad no es para el ciego una realidad directa, pero incluso es entendida por él esforzando en cierta medida el pensamiento” según el testimonio de Scherbina (1916, p. 5). La ceguera como un hecho psicológico no es en absoluto una desgracia. Se convierte en una desgracia como hecho social. el ciego no ve la luz no como el vidente con los ojos vendados, pero “el ciego no ve la luz del mismo modo que la persona vidente no la ve con su mano”, de acuerdo con la maravillosa comparación de A. V. Biriliev (1924, p.8). Por eso se equivoca en gran medida quien piensa, como Korolienko, que la atracción instintiva, orgánica, por la luz, constituye la base de la psique del ciego. Desde luego, el ciego quiere ver, pero esta capacidad tiene para él la importancia “práctica y pragmática”. La psique del ciego, como afirma de un modo correcto Scherbina, y su peculiaridad, se forman, se crean “como una segunda naturaleza” y en estas condiciones, plantea él, “yo no puedo sentir *directamente* mi defecto físico (1916, p. 10).

En esto reside lo principal. La ceguera es un estado normal y no patógeno para el niño ciego y es sentido por él sólo de un modo mediato, secundario, como el resultado de su experiencia social reflejado sobre sí mismo.

¿Cómo sienten los ciegos su ceguera? De una manera diferente, en dependencia de las formas sociales en que se realiza este defecto. En cualquier caso el peso en el alma, la enorme pena, y el sufrimiento inexpressable que nos hace sentir lástima por el ciego y pensar con espanto en su vida; todo esto debe su origen a los momentos secundarios sociales y no biológicos.

Las representaciones que tiene el ciego del mundo no están desprovistas de la realidad material; el mundo no se abre ante el ciego a través del humo o de una cortina. Nosotros no tenemos en cuenta en absoluto cómo desarrollan de un (pág.

58) modo orgánico y natural los ciegos las posibilidades casi milagrosas del tacto. En el límite de la verdad científica se encuentra la idea de que los ciegos son más ricos que los videntes en este sentido. La célebre ciega sordomuda H. Keller, escribió que el sentido del tacto proporciona al ciego algunas verdades agradables, sin las cuales tienen que vivir los videntes, ya que no tienen este sentido perfeccionado (H. Keller, 1920).

El llamado sexto sentido (de calor) en los ciegos que les permite a distancia notar los objetos y el séptimo sentido (de vibración) en los sordomudos que les permite percibir los movimientos y la música, etc., desde luego, no representan nada específicamente nuevo para la psique normal, pero son sólo las sensaciones que tienen los niños normales llevadas hasta la perfección. Sin embargo, no podemos imaginarnos qué papel esencial en el proceso del conocimiento del mundo pueden desempeñar estos sentidos. Por supuesto, nos parecerá digna de compasión la declaración de un sordo después de haber escuchado una pieza tocada en el piano: “¡Oh, qué bien” Yo sentí esto con los pies!” (G. Decker, 1923, p. 91), pero el hecho es muy importante por sí solo: para los sordos existe la música, el trueno, el ruido del mar; como testimonia H. Keller, para los ciegos exige el día y la noche, los objetos a distancia, su tamaño y forma, etc. (A. A. Krogus(5), 1907)

La triste suerte de los ciegos está condicionada no por la ceguera física por sí sola, la cual no es una tragedia. La ceguera es sólo un pretexto y el motivo para el surgimiento de las tragedias. “Las lamentaciones y los suspiros acompañan al ciego en el transcurso de toda su vida, expresa Scherbina; de esta manera, de un modo lento, pero correcta, se realiza un enorme trabajo destructor” (1916, p. 39). El mismo describe el caso en que en la escuela de ciegos “un empleado tenía que alimentar a

un niño de ocho años con una cuchara, simplemente porque en la familia no decidieron darle la posibilidad de aprender a comer él solo” (ibídem, p. 40). He aquí el porqué la higiene pedagógica indica de un modo absolutamente correcto tratar al niño ciego como si fuera un vidente, enseñarlo a caminar a la misma edad que todos los demás niños, a autoservirse, hacerlo jugar con los niños videntes (*lasset es soviel als möglich mit sehenden Kindern spielen*), nunca manifestar en su presencia lástima por él debido a su ceguera, etc. entonces la ceguera es experimentada por el propio ciego como “una especie de incomodidades pequeñas” –según la expresión de Scherbina (ibídem, p. 35). Y muchos ciegos afirman debajo de su declaración: “Con todo eso, en mi vida, para mí existe un atractivo peculiar, al cual, pienso, no estaría de acuerdo a rehusar por ningún bien personal” (ibídem). En la cuestión particular, pero muy aleccionadora acerca de si el ciego necesita conocer la luz, el ciego A. V. Biriliev demuestra qué conclusiones pedagógicas importantes, en principio, deben ser sacadas de la afirmación psicológica: es necesario conocer la luz. Es necesario, no por el hecho de que el ciego tenga el deseo instintivamente orgánico de conocer la luz, al conocer la luz no es preciso traducir el mundo de los colores al idioma de los sonidos, etc. “La luz es la condición de la actividad de todas las demás personas, la situación práctica cuya influencia es necesario imaginarla con precisión, para comprender los procedimientos propios y ajenos y las reglas de conducta que dependen de ella” (A. V. Biriliev, 1924, p. 83). Al ciego le resulta importante conocer que a él no lo ven desde la calle a través de la cortinita de la ventana y que cuando en la habitación está encendido el fuego y las ventanas no están cubiertas, cualquiera lo ve, etc. él (pág. 59) necesita tener los conocimientos más importantes sobre el mundo, que han sido obtenidos por el hombre con ayuda de la vista. El

mundo ha sido ordenado por las personas, principalmente como un fenómeno visual y debemos preparar al niño ciego para vivir en este mundo general. Por lo tanto, él debe conocer la luz. En la cuestión más delicada de la educación de los ciegos, el punto de vista únicamente correcto, real, nos señala esta salida.

Incluso el problema de la luz en la educación del niño ciego es solucionado de forma correcta cuando se plantea no como un problema biológico, sino como un problema social. En ese caso particular, pensamos la línea fundamental de los pensamientos desarrollados aquí se manifiesta al máximo.

De este modo, desde el punto de vista psicológico, el defecto físico provoca la alteración de las formas sociales de conducta. Si la conducta del organismo vivo es su interacción con el mundo, es el sistema de reacciones adaptativas al medio, entonces las variaciones de este sistema se manifiestan lo antes posible en la regeneración y traslado de los enlaces sociales y de las condiciones en las que se efectúa y realiza el proceso normal de la conducta. Decididamente todas las particularidades psicológicas del niño con defecto tienen como base no el núcleo biológico, sino el social.

La ceguera es psicológicamente desigual en un medio social diferente. La ceguera, para la hija de un granjero norteamericano, para el hijo de un terrateniente ucraniano, de una duquesa alemana, de un campesino ruso, de un proletario sueco, es un hecho totalmente diferente en el aspecto psicológico. La ceguera psicológicamente no significa el perjuicio en la vida espiritual. La educación del niño con defecto (del ciego y del sordo) es exactamente el mismo proceso de creación de las nuevas formas de conducta y de establecimiento de las reacciones condicionadas que en el niño normal. Las cuestiones de la educación de los niños con defecto, por

lo tanto, pueden ser solucionadas sólo como un problema de la pedagogía social. la educación social del niño con defecto, basada en los métodos de la compensación social de su defecto innato, es el único camino científicamente fundado y correcto en el aspecto ideológico. La educación especial debe ser subordinada a la social, debe estar coordinada con lo social e incluso más, debe estar fusionada orgánicamente con lo social y penetrar en lo social como parte integrante. La alimentación con medicamentos del niño con defecto no debe arruinar su alimentación general normal. Es malo el médico que deje al enfermo sin la alimentación normal fiándose de los jarabes y píldoras. Así precisamente actúa nuestra escuela especial en la cual *Heilpädagogik* (la pedagogía terapéutica ha devorado a la normal y la educación especial ha devorado a la social. La necesidad de la educación especial y de la enseñanza de los niños con defectos impartidas por nosotros no se niega. Por el contrario, afirmamos que el enseñar a leer a los ciegos o a hablar a los sordomudos requiere una técnica pedagógica especial, procedimientos y métodos peculiares. Y sólo el conocimiento científico de la técnica puede formar al verdadero pedagogo en esta esfera. Sin embargo, no debemos olvidar que, ante todo, es necesario educar no *al ciego*, sino *al niño*. Educar al ciego y al sordo significa educar la ceguera y la sordera y transformar de pedagogía de la deficiencia infantil en pedagogía del defecto.

Nuestra escuela especial precisamente ha convertido al niño en una víctima de la ceguera y de la sordera. La escuela no ha notado lo sano y lo válido en el niño. (pág. 60) Esto lo recibió como herencia de la escuela especial europea, la cual según sus raíces sociales y por su dirección pedagógica es por entero burguesa, filantrópica y religiosa.

Si ustedes leyeran los informes sobre el estado de las escuelas alemanas para ciegos y sordos se sorprenderían por el alto nivel de la técnica pedagógica especial, por el ambiente higiénico, etc. pero el olor ligero e insoportable del asilo de inválidos, la atmósfera inveterada de alguna bóveda y el aire moral insano se esparcen procedentes de cada página. Lo más importante en la educación y enseñanza de los ciegos sordomudos en Alemania –supone N. Moppe- es que ellos llevan con fe y paciencia la cruz asignada por el señor y aprenden en su oscuridad a tener confianza en la luz eterna.

No sólo para el propio ciego, su ceguera es un hecho social, sino también para todas las épocas y países, el conocido sistema de educación de los ciegos y el conocido punto de vista sobre ellos se hacen socialmente inevitables. Liberar a la escuela de la esclavitud, es decir, del defecto físico, al cual está subordinada y sojuzgada, alimentándolo y no curándolo; liberarla de cualquier clase de huella de la educación filantrópico-religiosa; reestructurarla tomando como base los fundamentos sanos de la pedagogía; liberar al niño de la carga superior a sus fuerzas y sin sentido del aprendizaje especial. Estas son las tareas planteadas a nuestra escuela y a la comprensión científica del objeto por las exigencias de la realidad.

Aquello con lo que siempre ha soñado la humanidad como un milagro religioso: que los ciegos vean y los mudos hablen, la educación social que surge en la época más grandiosa de la reorganización definitiva de la humanidad está llamada a realizarlo.

Es probable que la humanidad triunfe sobre la ceguera, la sordera y la deficiencia mental, más temprano o más tarde. Pero las vencerá en el plano social y pedagógico mucho antes que en el plano biológico y medicinal. Es posible que no

esté lejos el tiempo en que la pedagogía se avergüence del propio concepto de “niño con defecto”, como una indicación de cierto defecto no eliminable de su naturaleza. El sordo hablante y el trabajador ciego, participantes de la vida general en toda su plenitud, no sentirán su deficiencia y no darán motivo para que otros la sienta. En nuestras manos está tratar de que el sordo, el ciego y el deficiente mental no sean personas con defecto. Entonces desaparecerá también el propio concepto, el signo justo de nuestro propio defecto. Debido a las medidas eugenésicas y al sistema social que ha cambiado, la humanidad avanzará hacia otras condiciones más saludables de vida. El número de ciegos y de sordos se reducirá de un modo increíble. Puede ser que la ceguera y la sordera desaparezcan definitivamente. Pero mucho tiempo antes de esto, ellas serán vencidas socialmente, la ceguera y la sordera como defecto físico aún por largo tiempo permanecerán en la tierra. El ciego seguirá siendo ciego y el sordo, sordo, pero ellos dejarán de ser personas con defecto, porque la deficiencia es uno concepto social y el defecto es el desarrollo en la ceguera, la sordera y la mudez. La ceguera por sí sola no hace al niño una persona con defecto, no es una deficiencia, es decir, una insuficiencia, una minusvalía, una enfermedad. La ceguera se convierte en una deficiencia sólo en ciertas condiciones sociales de existencia del ciego. La ceguera es el signo de diferencia entre su conducta y la conducta de las demás personas. (pág. 61).

La educación social vencerá la deficiencia. Entonces probablemente no nos entenderán si decimos que el niño ciego es un niño con defecto y dirán que el ciego es ciego y que el sordo es sordo y *nada más*.

La ceguera significa la falta de uno de los órganos de los sentidos (de los analizadores). Cometen un error los pedagogos que suponen que la esencia del trabajo educativo con los ciegos consiste en desarrollar en ellos los demás órganos que se conservan de la percepción, es decir, el oído, el tacto, etc. En la literatura científica se ha señalado reiteradamente, la opinión sumamente generalizada de que los ciegos poseen capacidades excepcionales para la música, un oído especialmente fino, y de que todos ellos son músicos de nacimiento, es muy errónea. Cualquier ciego es infaliblemente un ciego músico, así piensan generalmente. Entretanto, entre los ciegos, hasta el momento, no se ha destacado ni un solo gran músico. Sólo una enorme cantidad de cantantes religiosos, de músicos ambulantes, de pianistas y músicos de orquestas para variedades baratas ha producido la instrucción musical de los ciegos. La misma está relacionada ideológicamente con la leyenda sobre la compensación biológica del defecto físico y debe desaparecer con este último. P. Troshin, al observar las sensaciones de los niños con defecto, señala que las ideas habituales en la pedagogía sobre la importancia fundamental y de primer orden del desarrollo de los órganos de los sentidos, han sido muy exageradas. La conservación de los analizadores, e incluso su desarrollo, no garantizan en absoluto una formación algo elevada y compleja de la personalidad.

Evidentemente, no se debe hablar del desarrollo de los órganos de la percepción como primera tarea de la tiflopedagogía y la surdopedagogía, son de algunas formas más complejas e integrales, activas y eficaces de la experiencia infantil. Quien supone que el defecto de la ceguera se compensa con la educación del oído y del tacto, se equivoca, adopta enteramente el viejo punto de vista de la pedagogía social y se encuentra fuera de su círculo.

La creación de la tiflopedagogía social en lugar de la medicinal-filantrópica es la tarea de una importancia científica muy grande y de un enorme valor práctico. En la actualidad se puede hablar sólo de tratar de encontrar algunos de sus diferentes puntos. A este intento ha sido dedicado el presente capítulo. En el lugar de la compensación biológica debe presentarse la idea de la compensación social del defecto. La psique, en particular el intelecto, es una función de la vida social. El estímulo físico puro de la luz no es una realidad total; la interpretación dada a él mediante la actividad social y el pensamiento le transmite toda la riqueza de su valor –según la idea de J. Dewey (1907). De este modo, la ceguera, que priva sólo del “estímulo físico puro” no cierra herméticamente las ventanas al mundo y no priva de “la realidad total”. Ella sólo obliga a trasladar *la interpretación* social de estos estímulos físicos a otros estímulos y a vincularla con ellos. La ceguera puede ser compensada en gran medida con otros estímulos. Es importante aprender a leer y no simplemente a ver las letras. Es importante conocer a las personas y comprender su estado y no mirar a sus ojos. El trabajo de los ojos, en resumidas cuentas, desempeña el papel subordinado de instrumento para alguna actividad y puede ser sustituido por el trabajo de otro instrumento. Es totalmente correcta la idea de A. V. Biriliev acerca de que el ciego puede utilizar la vista de otra persona, la experiencia ajena como instrumento de la vista. Aquí el ojo ajeno desempeña el papel de aparato o instrumento, como de microscopio o telescopio. Cuando nos dicen que el estudio de los (pág. 62) fenómenos ópticos para el ciego “es posible con la condición de que se utilice a otra persona como instrumento de la experiencia, para la familiarización con el fenómeno investigado” (A. V. Biriliev, 1924, p. 90), entonces aquí se confirma una verdad mucho más amplia e importante que la regla, sólo

metodológica de cómo estudiar uno de los capítulos de la física en las escuelas para ciegos. Aquí se establece, independientemente de las conclusiones prácticas más inmediatas, la importante tarea de que estas cuestiones que parecen no tener en absoluto solución, en el círculo de la educación individual del niño ciego resultan tener solución tan pronto se incorpora *otra persona*.

En esto consiste el salto saludable (salto *vitale*) de la tiflopedagogía y de cualquier clase de pedagogía especial, es decir, la salida de los límites de la pedagogía individualista, del “dúo” entre el maestro y el alumno que constituía la base de la educación tradicional. Tan pronto se incorpora al proceso tiflopedagógico un nuevo elemento, es decir, la experiencia de otra persona, la utilización del ojo ajeno, la colaboración con el vidente, en ese mismo momento nos encontramos en un terreno nuevo, en principio, y el ciego adquiere su microscopio y el telescopio que amplían inmensamente su experiencia y lo entrelazan estrechamente en el tejido general del mundo.

Ahora la tarea psicológica de la educación del ciego se reduce a enlazar toda la simbología especial y la señalización con otros analizadores, cutáneos, auditivos, etc. Sólo en esto se diferencia la tiflopedagogía de la pedagogía general. Una parte de los enlaces condicionados se transmite al analizador cutáneo o algún otro analizador. El ciego lee, al palpar con los dedos los puntos convexos, lo importante es que él lee, lee *de un modo exactamente igual a como lo hacemos nosotros* y el hecho de que él lo haga con otro medio, con el dedo y no con la vista, desde luego, no puede tener una importancia de principio. Pero de todas formas es igual: leer un texto alemán escrito con letras latinas o góticas. Es importante el significado y no el signo. Cambiaremos el signo y mantendremos el significado.

Desde luego, de aquí se deduce que es necesaria la educación especial de los ciegos, la escuela especial que forma los hábitos de esta simbología especial. *La diferencia de la simbología al existir una identidad absoluta del contenido de cualquier proceso educativo e instructivo*, es el principio fundamental de la tiflopedagogía.

Sin embargo, la escuela especial crea la separación sistemática del medio social, aísla al ciego y lo sitúa en un pequeño mundo estrecho y cerrado, donde todo está adaptado al defecto, donde todo está calculado para él, donde todo recuerda el defecto. Este medio artificial no tiene nada en común con el mundo normal en el que tiene que vivir el ciego. En la escuela especial se forma con mucha rapidez una atmósfera con olor a cerrado, a hospital y con régimen de hospital. El ciego gira en el estrecho círculo de los ciegos. En este medio, el defecto siempre fomenta y siempre fija al ciego en su ceguera y lo “traumatiza” precisamente en este punto. La ceguera no se vence en esta escuela, sino que se educa y se intensifica. Las fuerzas del ciego que podrían ayudarlo posteriormente a incorporarse a la vida cotidiana, no sólo no se desarrollan en esta escuela, sino que se van atrofiando sistemáticamente. La salud mental y la estructura normal de la psique se desorganizan y se dividen, la ceguera se convierte en un trauma psíquico. Pero, lo que es más importante, la escuela especial intensifica la “psicología del separatismo”, la cual ya de por sí es fuerte en el ciego, según la expresión de Scherbina. (pág. 63)

La escuela especial, por su naturaleza, es antisocial y forma el espíritu antisocial. Necesitamos pensar no en cómo aislar y separar lo antes posible a los ciegos de la vida, sino en cómo incorporarlos antes y del modo más estrecho a la vida. El ciego tiene que desarrollarse en la vida general junto con los videntes, es

necesario que estudien en la escuela general. Desde luego, ciertos elementos de la enseñanza y la educación especial es necesario reservarlos para la escuela especial o introducirlos en la escuela general. Pero, en principio, debe ser creado el sistema combinado de educación especial y general que plantea Scherbina. Con el fin de vencer el espíritu antisocial de la escuela especial es necesario realizar un experimento científicamente fundamentado de la enseñanza y la educación conjunta de los ciegos con los videntes, un experimento que tenga grandes perspectivas. Aquí la esfera del desarrollo avanza de un modo dialéctico: al principio la tesis de la enseñanza general de los anormales con los normales y luego la antítesis, es decir, la enseñanza especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis agrupando en cierta unidad superior los elementos sanos de la tesis y de la antítesis.

Otra medida consiste en romper las paredes de nuestras escuelas especiales. Entrar en un contacto más estrecho con los videntes y más a fondo en la vida. La amplia relación con el mundo está fundamentada no en el estudio pasivo, sino en la participación activa y eficaz en la vida. La amplia educación político-social que saca al ciego del medio estrecho, destinado para él por su defecto y la participación en el movimiento infantil y juvenil: he aquí las palancas más grandes de la educación social, con cuya ayuda se pueden poner en marcha las enormes fuerzas educativas.

Hasta el momento en los informes de las escuelas leemos que “el Komsomol elude” a los ciegos. Aquí ya la tarea no es tanto de educación de los ciegos como de reeducación de los videntes. Es necesario variar la actitud de los videntes hacia la ceguera y hacia el ciego. La reeducación de los videntes constituye una tarea social y pedagógica de una enorme importancia.

Es necesario reorganizar radicalmente también el trabajo en las escuelas para ciegos. Hasta el momento el trabajo se fundamenta en los principios de la invalidez y de la filantropía. Generalmente al ciego se enseña con medios auxiliares que conduce a la mendicidad. En la enseñanza de la música, del trenzado de objetos de adorno, etc., en la enseñanza laboral no se toma en cuenta lo que debe constituir la base futura de su vida. Generalmente el trabajo en las escuelas de los ciegos se presenta a los niños de una forma preparada artificialmente. Se separan de él todos los elementos del orden social-organizativo que se da a los videntes. Los ciegos quedan como los ejecutores. He aquí el porqué esta educación “laboral” prepara a inválidos. Esta educación además de no acostumbrar a organizar el trabajo y a saber encontrar su lugar en la vida, sin lugar a dudas, atrofia esta habilidad. Entretanto, precisamente los momentos social y organizativo del trabajo tienen una gran importancia pedagógica para el ciego. Trabajar no significa de ninguna manera saber hacer escobillas o tejer cestos sino algo inconmensurablemente mayor.

Desde el punto de vista formativo, el trabajo y el aprendizaje tienen generalmente un carácter artesanal-individual y artesanal material. Este trabajo casi no tiene un fundamento politécnico-laboral general, suficiente, ni un valor profesional producto. Por último este trabajo no enseña a colaborar. De aquí se deduce que es muy reducido el grupo de oficios y tipos de trabajo accesibles al ciego. La colaboración con el vidente debe constituir la base de la educación laboral. Sobre esta base se crea una (pág. 64) relación verdadera con los videntes y el trabajo resultará ser la puerta estrecha a través de la cual el ciego entrará en la vida. Crea un trabajo sano y lo demás vendrá.

El trabajo en las escuelas de los ciegos tiene un enorme significado. La cuestión consiste en que en ninguna parte el verbalismo y las palabras en sí han dejado raíces tan profundas como en la tiflopedagogía. El ciego todo lo recibe de un modo masticado, le hablan de todo. Aquí amenaza un peligro peculiar, aparte de todos los pareceres generales que siempre se plantean en contra del método verbal. Las palabras, son particularmente inexactas para el ciego, ya que la experiencia suya se forma de otra manera (recordemos cómo en la fábula antigua e instructiva, el vidente lazarillo explica al ciego cómo es la leche), la palabra para el ciego con mucha frecuencia es “un sonido vacío”. Al presentárselo todo de un modo masticado conseguiremos que el propio ciego pierda la costumbre de masticar. Al recibir de un modo preparado cualquier conocimiento, él mismo pierde la costumbre de entenderlo. El niño vidente encontrará dónde desarrollar sus capacidades investigativas y nosotros condenamos al ciego a que necesite eternamente un lazarillo. Desde luego, los métodos de la educación, por iniciativa propia, son más difíciles de buscar para el ciego vidente, pero ellos existen y deben ser encontrados. Nosotros debemos recordar siempre que la ceguera es un estado normal permanente para un organismo dado y en el aspecto psicológico no significa otra cosa que sólo cierta variación en la línea general de adaptación social. Esta enseñanza especial en esencia es tan fácil que no puede crear una desviación muy seria de la línea general. No obstante, se desvía de la línea general. Por eso la enseñanza especial debe ser compensada en un sentido totalmente distinto hacia la vida. La educación del ciego debe orientarse hacia el vidente. Este es el “norte” permanente de nuestra brújula pedagógica. Hasta el momento, por lo general, hemos actuado precisamente a la inversa: nos orientamos hacia la ceguera olvidando que

sólo el vidente puede introducir al ciego en la vida y que si el ciego condujera a otro ciego, ¿no caerían ambos en un hueco?

4

El problema de la educación de los sordomudos, según toda probabilidad, constituye el capítulo más atractivo y difícil de la pedagogía. El sordomudo está más adaptado físicamente para conocer el mundo y para participar activamente en la vida, que el ciego. A excepción de algunos trastornos generalmente poco significativos en la esfera del sentido que brinda información sobre determinados cambios de la posición del cuerpo en el espacio, en la esfera del equilibrio (N. A. Popov, 1920), el sordomudo conserva casi todas las posibilidades de las reacciones físicas como la persona normal. Lo más importante es que el sordomudo conserva la visión y gracias a ella, la posibilidad de controlar sus propios movimientos que en él pueden tener lugar con una precisión absolutamente normal. Como un aparato de trabajo, como una máquina humana, el cuerpo del sordomudo se diferencia un poco del cuerpo de una persona normal y, por lo tanto, toda la plenitud de las posibilidades físicas. Del desarrollo corporal, de la adquisición de los hábitos y habilidades de trabajo se conservan para el sordo.

En ese sentido el sordomudo no está tan afectado y por eso es en un grado inconmensurable más feliz que el ciego. Todos los tipos de actividad laboral pueden ser accesibles al sordomudo, a excepción de muy pocas esferas relacionadas directamente con el sonido (el afinamiento de los instrumentos musicales, etc.). (pág. 65) Si a pesar de esto, hasta el momento, en la surdopedagogía se utiliza generalmente un grupo reducido de una gran parte de oficios inútiles, la culpa de

esto la tiene la miopía y el enfoque filantrópico-inválido de la educación del sordomudo.

Al abordar de un modo correcto esta actividad precisamente aquí se abre una puerta muy ancha en la vida, se proporciona la posibilidad de participar en el trabajo combinado con los niños normales, la posibilidad de alcanzar formas superiores de colaboración, la cual, eludiendo los peligros parasitarios, puede servir al momento social y convertirse en la base de toda la surdopedagogía. Pero sobre esto hablaremos más adelante. Aquí hablaremos sobre el trabajo hasta el final. La preparación de objetos de adorno y su venta, la falta de un plan para la vida posterior y el trabajo artesanal, individual, aislado, es una supervivencia del pasado no justificable con nada desde el punto de vista científico. La falta de la audición es una afección menor que la de la vista. El mundo está representado en la conciencia humana principalmente como un fenómeno visual. Los sonidos en la naturaleza del hombre desempeñan un papel inconmensurablemente menor. El sordo, en resumidas cuentas, no pierde ningún elemento esencial del mundo. Parece que la sordomudez debe constituir un defecto significativamente menor que la ceguera. Desde el punto de vista biológico así es realmente, el animal sordo, probablemente, es menos indefenso que el ciego. No ocurre así con el hombre. La sordomudez del hombre resulta una desgracia inconmensurablemente mayor que la ceguera porque la sordomudez lo aísla de la relación con las personas. La mudez, al privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social, lo excluye de la comunicación general. La sordomudez es un defecto, por excelencia, social. Es más directa que la ceguera y altera las relaciones sociales de la personalidad.

De este modo, el primer problema de la surdopedagogía consiste en devolver al sordomudo el habla. Esto es posible. la cuestión reside en que la sordera equivale generalmente a la afección sólo de los nervios o centros auditivos y no de los nervios o centros del lenguaje. Los órganos del lenguaje y las vías y centros nerviosos enlazados con ellos se conservan generalmente. De este modo, la mudez no es una afección orgánica, sino simplemente un desarrollo deficiente a causa de que el sordo no oye las palabras y no puede aprender a hablar. Por eso el aprendizaje del lenguaje oral para el sordomudo se reduce no sólo a la sustitución de un analizador por otro, del oído por la vista, cuando el sordo empieza a calcular lo que se habla por el movimiento de los labios del parlante y cómo a oír con los ojos sino también a otro mecanismo psicológico más importante, que constituye la base de lenguaje y es precisamente el mecanismo que restituye al propio parlante las excitaciones de su lenguaje y permite controlar y regular el flujo de lenguaje (L. S. Vigotski. En la colección: *Psijaloguia i markcism*, 1925). Aquí este mecanismo se sustituye por las sensaciones quineséticas que surgen cuando se realizan los movimientos articulatorios. Estas sensaciones son extremadamente débiles, los movimientos de los labios no transmiten con precisión todos los sonidos, la articulación al hablar requiere movimientos invisibles dentro de la boca cerrada y por eso la enseñanza del lenguaje oral se convierte en un trabajo forzado, difícil para el sordomudo.

A la par con la enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos (el llamado método alemán) ellos tienen dos lenguajes más: 1) el lenguaje de la mímica natural, el lenguaje de los gestos, y 2) el lenguaje metodológico de los signos, el (pág. 66) alfabeto convencional, que consta de diferentes movimientos de la palma de las manos y de los dedos la llamada dactilología o la escritura en el aire. Ambos

lenguajes son sumamente más fáciles para el sordomudo; y el lenguaje de los gestos constituye su lenguaje natural. El lenguaje oral, por el contrario, es antinatural para el sordomudo (N. M. Lagovski, 1911). Sin embargo, de estos tres lenguajes posibles, sin dudas, debemos preferir el más difícil y antinatural, el lenguaje oral. Este es mucho más difícil para él, pero le proporciona un beneficio mucho más grande. En realidad, aunque la mímica constituye el lenguaje primario del mudo y la base del método francés (N. M. Lagovski, 1910), no obstante, debe ser desechada, ya que es un lenguaje pobre y limitado. La mímica encierra al sordo en el mundo pequeño y estrecho de los que conocen este lenguaje primitivo. La mímica degenera muy rápido en jerga comprendida sólo en una escuela dada y permite la comunicación sólo con una pequeña cantidad de personas. La mímica permite dar sólo las indicaciones materiales más aproximadas y concretas. Mediante la mímica no puede llegarse hasta los conceptos abstractos, hasta las representaciones abstractas. En verdad, el lenguaje es no sólo un medio de comunicación, sino también un medio del pensamiento, y la conciencia se desarrolla principalmente con ayuda del lenguaje y surge a partir de la experiencia social. de aquí resulta claramente que la mímica condena al sordo a la insuficiencia más plena.

Muchos investigadores han afirmado que la conciencia de los sordomudos privados del lenguaje supera un poco la conciencia de los monos antropoides. Se puede someter a un debate esta afirmación pero en cualquier caso es posible estar de acuerdo con la opinión de Tsej de que “el pensamiento de los sordomudos que está limitado por sus observaciones propias, por el conocimiento y por la experiencia, es sólo por la forma y o por el material, un pensamiento humano” (citado del libro: N. M. Lagovski, 1911, p. 116). Tiene razón P. Natorp cuando dice que “el hombre se

hace hombre sólo gracias a la comunidad humana... el hombre aislado es esto, en realidad, sólo una abstracción, como el átomo en la física..." (1911, p. 76-77). Incluso la percepción humana no se desarrollaría en el hombre fuera de la comunidad humana. Precisamente el lenguaje es la base, el portador de esta experiencia social; incluso al reflexionar a solas mantenemos la simulación de la comunicación. Con otras palabras, sin lenguaje no hay conciencia ni autoconciencia. Resulta fácil convencerse de que la conciencia surge de la experiencia social precisamente con el ejemplo de los sordomudos. Sea esto así o no lo sea, en cualquier caso enseñar a hablar al sordomudo significa no sólo brindarle la posibilidad de comunicarse con las personas, sino también desarrollar en él la conciencia, el pensamiento y la autoconciencia. Esto es el retorno del sordo a su estado humano.

De este modo, la mímica es censurada desde los puntos de vista científico y social. sin embargo, la dactilología (la escritura en el aire, el lenguaje metodológico de los signos, el alfabeto manual) por sí misma resulta también insuficiente para enseñar al sordomudo. No obstante, la mímica sigue siendo un lenguaje no comprensible para las personas que rodean al sordomudo y coloca entre los sordomudos y el mudo un eslabón mediador en forma de persona que comprende este lenguaje y que sirve como de traductor del mismo al lenguaje general.

Se planteó introducir el lenguaje dactilológico y la mímica como un procedimiento auxiliar de la enseñanza del lenguaje. Así fueron las consideraciones teóricas de W. Stern y de otros; así fue la práctica de algunas escuelas norteamericanas. (pág. 67) La experiencia ha demostrado con certeza que la mímica es incompatible con el lenguaje oral y que de acuerdo con las leyes psicofisiológicas la mímica desplaza el lenguaje oral. I. Geidzik(7) antes era el más ferviente partidario

de la mímica, más tarde denominó la mímica en las escuelas de sordomudos “zorra en un gallinero” y las escuelas con los métodos combinados “ni chicha ni limonada” (cita del libro: F. Verner (8), 1909, p. 48), porque en ellas no hay método. F. Verner demostró de un modo bastante convincente que el medio del pensamiento y el medio de la comunicación debe ser el mismo (1909). La tarea del método oral puro consiste en inculcar a los sordos nuestro lenguaje. De este modo se queda el método oral puro como el único método que puede devolver al sordomudo a la humanidad. Sin embargo, este método es infinitamente difícil para los niños. Sólo debido a su rigurosidad excepcional este método ha podido mantenerse y desarrollarse en la escuela alemana. La rigurosidad excepcional y sin precedente es un acompañante inevitable del método puramente oral, pues, como reconocen sus propios defensores *“de todos los métodos de enseñanza, el método oral es el que más contradice la naturaleza del sordomudo, pero ninguno de los métodos está en condiciones de devolver al sordomudo a la sociedad humana, como puede hacerlo el método oral”* (F. Verner, 1909, p. 55).

La enseñanza del sordomudo se fundamenta en la contradicción con la naturaleza del niño. Es necesario quebrar la naturaleza del niño con el fin de enseñarlo a hablar. Éste es realmente el problema trágico de la surdopedagogía. Geidzik tenía mucha razón cuando decía que “la policía debería cerrar todas las escuelas de sordomudos en las que haya sido eliminada totalmente la mímica” (cita del libro: F. Verner, 1909, p. 48). Y en realidad es imposible quitar la mímica: ella es el lenguaje natural del niño. La prohíben, aplican castigos por su uso, pero esto no significa que triunfen sobre ella.

Nos detuvimos especialmente en esta difícilísima cuestión con el fin de demostrar que esta cuestión central, pero especial de la enseñanza del sordomudo es al mismo tiempo una cuestión general de la educación social y sólo como tal obtiene la posibilidad de la solución, si queremos implantar el lenguaje oral al niño sordomudo debemos plantear el problema con más amplitud, de forma que rebase el plano del debate de las particularidades especiales del método. El método es excelente, pero obliga a sacarle los dientes a los alumnos, lleva a que el alumno se aprenda pocas palabras con las que generalmente no sabe construir una frase lógica y a que el niño hable a escondidas mediante la mímica, a que los profesores tengan que ser policías y “pescar” a los alumnos que recurren a la mímica, etcétera.

¿En qué reside la salida? Desde luego, únicamente en sacar el problema de los marcos estrechos de las clases de articulación y plantearlo como un problema en general. Ninguna cuchilla por sí sola es mala ni buena, todo depende del uso que se le dé en la mano del cirujano o del bandolero. Ningún método por sí mismo es malo ni bueno, sólo en el sistema general de educación él es aprobado o desaprobado. En el sistema antiguo el método oral fue mortal, en el nuevo método puede llegar a ser salvador. Desde luego, debemos perfeccionar el propio método, la técnica de la enseñanza. Debemos luchar contra el método analítico de la enseñanza de diferentes sonidos, debemos luchar por la frase completa y buscar las vías para la subordinación de la mímica al lenguaje oral. (pág. 68)

En este sentido el sistema monoral de G. Forchhammer(10), que planteó, ante todo, el lenguaje escrito como medio más importante de la enseñanza del lenguaje, es dudoso que sea lo más interesante. La unión de la boca y de la mano en la pronunciación del mudo es excelente por el hecho de que por primera vez pone los

movimientos de la mano en una posición subordinada con respecto al lenguaje oral, al introducir estos movimientos para la designación de los elementos invisibles de los sonidos. Este sistema promete mucho desde el punto de vista psicológico, ya que facilita la asimilación de lenguaje oral y permite pasar al lenguaje puro.

Pero ni este sistema ni ningún otro sistema por sí mismo es una salida de la situación. Es necesario organizar la vida del niño de forma que su lenguaje le sea necesario e interesante y la mímica, no interesante e inútil. La enseñanza se debe orientar por la línea de los intereses infantiles y no en contra de ellos. De los instintos del niño hay que hacer sus aliados y no sus enemigos. Es preciso crear la necesidad del lenguaje humano general, entonces aparecerá el habla. La experiencia demuestra esto. Cuando los alumnos egresados de la escuela llegan allá, al cabo de cinco a seis años, resulta generalmente que la vida concluye la obra de la escuela. Si los sordomudos se encuentran en determinadas situaciones de la vida en que el lenguaje es necesario para ellos, lo desarrollan y lo dominan completamente. Si ellos en los últimos planos de la vida siguen siendo parásitos, entonces retornan a la mudez.

Nuestra escuela especial no sólo no puede “sumergir al niño en el lenguaje” – según la expresión de Stern- sino que todo en ella está organizado de modo que elimina la necesidad del lenguaje oral. El lenguaje es originado por la necesidad de la comunicación y del pensamiento; el pensamiento y la comunicación surgen como resultado de la adaptación a las condiciones complejas de la vida. A. Gutsman expresa con justeza que a la mayoría de los egresados de las escuelas de sordomudos les falta la habilidad para vencer los fenómenos y las exigencias de la vida social (1910, p. 6). Desde luego, esto ocurre debido a que la propia escuela

aísle a los niños del mundo. Todo en general debe permanecer como antes –formula F. Verner como conclusión del debate con los adversarios del método oral puro. *Todo debe ser reorganizado de una nueva forma* para que el método oral pueda aportar beneficios, decimos nosotros.

La enseñanza conjunta con los niños normales que se ha planteado en múltiples ocasiones (Grazer y otros), ahora, lamentablemente, no puede ser todavía un problema del orden más próximo, pero la consigna de Grazer es también nuestra consigna: “Debemos llegar a un punto tal que cada maestro primario sepa enseñar a los sordomudos y, por lo tanto, que cada escuela primaria sea al mismo tiempo también una escuela para los sordomudos” (cita del libro F. Verner, 1909, p. 35). Por ahora no hemos llegado a esto, debemos aproximar la escuela por todos los medios posibles a la vida, aproximar la escuela para sordomudos a la escuela normal.⁶ Debemos retornar al postulado de M. Hill(11) acerca de que se debe desarrollar el (pág. 69) lenguaje en los sordomudos al igual que la vida que lo origina en el niño normal. La salida aquí se encuentra no en el sistema alemán, o el francés, o el italiano, sino sólo en la aproximación a la vida. G. Wende(12) al hacer un resumen del desarrollo de la enseñanza de los sordomudos en Alemania, señala de un modo correcto tres épocas: 1) *Am Anfang war das Word*; 2) *Am Anfang die Sache*, 3) *Am Anfang steht die Tat, das Ereignis*⁷ (G. Wende, 1915).

Ni el lenguaje por sí mismo ni la enseñanza del lenguaje, con objetos, pueden satisfacernos. La articulación no es un objetivo propio. El lenguaje siempre es algo

⁶ En el último Congreso de Seguridad Social de los ciegos, efectuado en Sctutgart, en agosto de 1924 (véase: Sheizn Slepji; 1924, No. 5) fue sometido a una crítica contundente, el sistema especial de educación. Le fue contrapuesta la práctica norteamericana, basada en una relación y colaboración más estrecha con los videntes. Lo mismo, sin lugar a dudas, sucederá con los sordos.

más, el lenguaje forma parte de la conducta íntegra, del acto de la acción, de la experiencia. Todos los demás pareceres, especiales y generales, sobre la educación, se subordinan a este parecer principal y a la exigencia de la enseñanza temprana del lenguaje (desde dos años) a los niños sordos, de la relación del lenguaje con los otros objetos, etc. la participación en la vida, la participación activa y laboral, debe comenzarse en la escuela; sobre su base debe ser organizado todo lo demás. Si se enseñara a los escolares a confeccionar muñecos de trapos negros y a venderlos en la calle, los niños nunca aprenderían a hablar, porque al mudo le resulta más fácil pedir limosnas. A través de la organización activa de la vida en la escuela, el alumno ciego adquiere la habilidad para incorporarse a la vida. Tenemos que abandonar el ideal de la escuela alemana, su carácter hogareño, la tutela infinita del alumno dando importancia a cosas que no la tienen (en algunas escuelas no dejan sin vigilancia ni un minuto a los niños sordos), y su enseñanza mecánica de la articulación.

De este modo, el problema de enseñar a hablar a los sordomudos es no sólo un problema especial del método, sino también un problema central de los fundamentos principales de la surdopedagogía. Sólo después de señalar el centro se puede trazar de un modo correcto la circunferencia y unirla mediante radios con el punto central. El punto central cada vez más determinante de la surdopedagogía es *la educación social del sordomudo en todo el enorme significado de esta palabra.*

5

El concepto de retraso mental es el concepto más impreciso y difícil de la pedagogía especial. Hasta el momento no tenemos criterios científicos exactos para reconocer el carácter verdadero y el grado de retraso, y en esta esfera no salimos de

⁷ Al inicio fue la palabra; 2) al inicio fue la acción; 3) al inicio está la acción o el acontecimiento.

los límites del más aproximado y burdo empirismo. Una cuestión es indudable para nosotros: el retraso mental es un concepto que se extiende a un grupo heterogéneo de niños. Aquí encontramos niños retrasados en el aspecto patológico, físicamente insuficientes y retrasados a consecuencia de esto. En este grupo encontraremos también otras formas y fenómenos diversos. De este modo, a la par con el retraso patológico, veremos niños totalmente normales en el aspecto físico, retrasados e insuficientes debido a las condiciones desfavorables y difíciles de vida y de educación. Estos son los niños retrasados en el aspecto social. (pág. 70)

De este modo, el retraso no siempre es un hecho condicionado por una larga serie de cambios hereditarios, sino que también y con mucha frecuencia, es el resultado de una infancia infeliz. En uno y otro caso desde el punto de vista pedagógico tenemos, se puede suponer, fenómenos bastante parecidos que pueden ser caracterizados como una insuficiencia total o parcial de todo el organismo, que se manifiesta en los grados más diferentes. A excepción de las enfermedades, en los fenómenos del retraso intelectual infantil tenemos que ver con los hechos de la insuficiencia y con nada más.

En estos niños los procesos vitales fundamentales pueden transcurrir de un modo completamente normal, ya que ellos pueden servir de fuente de nuestros conocimientos sobre la naturaleza infantil. Es muy correcta la idea de Troshin acerca de que en los niños, de la forma más pura, normal, transparente y simple, tienen lugar los procesos fundamentales y de que el estudio del niño debe comenzarse por estas formas más puras y sencillas.

La fórmula, muy frecuente en la literatura y en el uso pedagógico, determina la tarea de la educación de los niños con retraso profundo como la formación en ellos

de “personalidades socialmente neutrales”. Se trata de que la educación social en este caso, al parecer, puede perseguir objetivos puramente negativos. Sin hablar ya de que en general no existen “personalidades socialmente neutrales”, sería un error grandísimo cerrar los ojos ante las tareas positivas que se encuentran aquí ante la pedagogía. La vida es infinitamente compleja y diferenciada, en ella siempre se puede encontrar un lugar para el niño activo y no neutral, incluso, con un talento reducido. En el propio niño hay todo para llegar a ser un participante activo de la vida social. la leyenda sobre el instinto social disminuido o “la disminución determinada de los impulsos sociales” en el retrasado mental (A. N. Graborov, 1925) debe ser abandonada. El hecho es que la personalidad social del niño retrasado está dañada y no desarrollada. Pero en ninguna parte el carácter social de la anormalidad se manifiesta con esa evidencia, como precisamente aquí. El niño retrasado por sí solo desaparece del medio de sus coetáneos. La marta del imbécil o del niño con defecto lo coloca en condiciones sociales totalmente nuevas y todo este desarrollo transcurre ya en una dirección totalmente nueva.

Las consecuencias sociales del defecto intensifican, nutren y fija al propio defecto. En este problema no hay ningún aspecto donde lo biológico pudiera separarse de lo social. En ninguna parte se ve con más claridad como en la cuestión de la educación sexual. Muchos autores (por ejemplo, A. N. Gravorov, 1925) se manifiestan por la educación separada por sexos en la escuela auxiliar. Pero el instinto sexual está más bien reducido que agudizado y elevado en estos niños. Toda la anormalidad que surja de su conducta sexual tiene un carácter secundario. Por eso la educación social organizada correctamente en la escuela auxiliar supone indispensablemente la enseñanza conjunta de los varones y de las hembras.

El problema pedagógico central es también en esta escuela la vinculación de la enseñanza especial con los principios generales de la educación social. “La ortopedia psíquica”, la cultura sensorial estudiadas en un material didáctico especial deben diluirse enteramente en el juego, en las actividades y en el trabajo. Las clases clásicas del silencio no tienen sentido y son penosas, cuando se presentan como clases. Pero durante el juego a permanecer calado o durante el silencio con (pág. 71) un objetivo, cuando los niños saben para qué es necesario guardar silencio, esto es un maravilloso medio educativo. La enseñanza “especial” debe perder su carácter “especial” y entonces se convertirá en una parte del trabajo educativo general. la misma debe avanzar por la línea de los intereses infantiles. La escuela auxiliar creada sólo para ayudar a la normal no debe *nunca* ni en *ningún caso* quebrantar los vínculos con esta última. La escuela especial debe tomar por cierto tiempo a los retrasados y hacerlos regresar nuevamente. La orientación hacia la norma y la eliminación total de todo lo que agrava el defecto y el retraso, constituyen la tarea de la escuela. No debe ser una vergüenza recibir enseñanza allí y en sus puertas no debe estar la inscripción: “Pierda la esperanza quien entre aquí”.

Imaginemos que en algún país, gracias a las condiciones especiales, los niños con defecto representen un valor excepcional y que les haya correspondido cumplir cierta misión especial o un papel social. es difícil imaginar esto, pero es totalmente posible: en cierta ocasión el ciego pareció nacido para ser juez, sabio, profeta. Imaginemos que la ceguera fuera necesaria para algo y útil en el aspecto social. está claro que entonces la ceguera equivaldría a tener un destino social totalmente distinto para el hombre y el defecto se convertiría en un mérito. En la medida en que es correcta la idea de que para el propio ciego la ceguera no constituye

subjetivamente un defecto, nosotros debemos aceptar que en ese país la ceguera (o la sordera) nunca podrá llegar a ser un defecto y el niño ciego, una persona con defecto. Por consiguiente, “la deficiencia”, ya es una valoración social de la ceguera y de la sordera. La época de semejantes países imaginarios en el razonamiento científico hace tiempo que pasó y esos ejemplos han perdido la fuerza de su carácter demostrativo. Desde luego, este tipo de país no existe en ninguna parte, es una construcción puramente ilógica. Pero consideramos posible utilizar en la conclusión este razonamiento porque nuestra tarea no es introducir y confirmar esta idea, sino aclarar hasta el final la idea fundamental de este artículo: la ceguera y la sordera pueden no constituir una deficiencia. Si creáramos un país donde el ciego y el sordo encontraran un lugar en la vida, donde la ceguera no equivaliera indispensablemente a una insuficiencia, allí la ceguera no sería una deficiencia. La pedagogía social está llamada a realizar esta idea de la psicología defectológica. Vencer la deficiencia es la idea fundamental. Con el ejemplo citado quisimos demostrar que esta afirmación no es una paradoja, sino una idea totalmente transparente y clara hasta el mismo fondo. (pág. 72)

(De la pág. 74 a la pág. 120 del libro)

SEGUNDA PARTE

PROBLEMAS ESPECIALES DE LA DEFECTOLOGÍA

El niño ciego(1)

En ellos (los ciegos, (L.V.) se desarrollan las particularidades que no podemos notar en los videntes y es necesario suponer que en el caso de una relación excepcional de los ciegos con los ciegos, sin ningún tipo de relación con los videntes, pudiera surgir una raza especial de hombres.

K. Bürklen⁸

1

Si dejamos a un lado las particularidades y desatendemos los detalles, se puede representar el desarrollo de los puntos de vista científicos sobre la psicología de los ciegos en forma de una línea, que se extiende desde la remota Antigüedad hasta nuestros días, bien perdiéndose en la oscuridad de ideas erradas, bien apareciendo otra vez con cada nuevas consultas de la ciencia. Como la aguja imantada indica hacia el norte, así esta línea indica la verdad y permite valorar cualquier tipo de equivocación histórica por el grado de desviación de la línea fundamental.

La ciencia sobre la persona ciega, en la medida en que ha avanzado hacia la verdad, se reduce al desarrollo de una idea central, la cual ha tratado de dominar la humanidad durante milenios, porque ésta no es sólo una idea sobre el ciego, sino también, en general, sobre la naturaleza psicológica del hombre. En la psicología de los ciegos, al igual que en cualquier ciencia, es posible equivocarse de diferente manera, pero avanzar hacia la verdad sólo es posible por una vía.

Esta idea se resume en que la ceguera es no sólo la falta de vista (el defecto de un órgano particular), sino que además provoca una gran reorganización de todas las fuerzas del organismo y de la personalidad.

La ceguera, al crear una formación peculiar de la personalidad, reanima nuevas fuerzas, cambia las direcciones normales de las funciones y, de una forma creadora y orgánica, rehace y forma la psique de la persona. Por lo tanto, la ceguera no es sólo un defecto, una debilidad, sino también en cierto sentido una fuente de manifestación de las capacidades, una fuerza. (¡Por extraño y parecido a una paradoja que sea!).

Esta idea ha rebasado tres etapas principales; después de comparar esas tres etapas quedan claras la dirección y la tendencia de su desarrollo. La primera época

⁸ K. Bürklen, 1924, p. 3.

puede ser designada como mística; la segunda, biológica e ingenua y la tercera, la contemporánea, científica o sociopsicológica.

2

La primera época abarca la Antigüedad, la Edad Media y una parte muy considerable de la Historia Moderna. Hasta el momento las supervivencias de esta época son visibles en los puntos de vista populares sobre el ciego, en las leyendas, los cuentos y refranes. En la ceguera se veía ante todo, una enorme infelicidad, (pág. 74) por la cual se sentía un miedo supersticioso y un gran respeto. A la par con el trato del ciego como un ser inválido, indefenso y abandonado, surge una afirmación general de que en los ciegos se desarrollan las fuerzas místicas superiores del alma, que a ellos es accesible el conocimiento espiritual y la visión en lugar del sentido de la vista perdida. Hasta en la actualidad todavía muchas personas hablan acerca de la tendencia de los ciegos hacia la “luz espiritual”; por lo visto, en esto hay una parte de verdad, aunque tergiversada por el miedo y la incompreensión del intelecto pensante con ideas religiosas. Por tradición, los ciegos eran con frecuencia los guardianes de la sabiduría popular, los cantantes y los profetas del futuro. Homero era ciego. Sobre Demócrito se dice que él mismo se cegó para dedicarse enteramente a la filosofía. Si esto no es cierto, en cualquier caso es demostrativo. La propia posibilidad de semejante tradición, la cual a nadie le parecía absurda, evidencia el criterio sobre la ceguera, de acuerdo con el cual el don filosófico puede intensificarse con la pérdida de la vista. Es curioso que el Talmud que iguala a los ciegos, a los leprosos y a los estériles, con los muertos, al hablar de los ciegos, utilice la expresión eufemística “persona con abundancia de luz”. Los proverbios alemanes y las sentencias populares de la sabiduría tradicional,

conservan las huellas de este punto de vista: “El ciego quiere verlo todo”, o “Salomón encontró en los ciegos la sabiduría, porque ellos no dan un paso sin haber investigado el terreno que pisarán”. O. Wanecek(2) (O. Wanecek, 1919). En la investigación del ciego a través el cuento y la leyenda, se demostró que al arte popular le es característico el punto de vista sobre el ciego, como una persona con una visión interior que se ha despertado, dotado del conocimiento espiritual ajeno a otras personas.

El cristianismo, que trajo consigo la sobreestimación de los valores espirituales, en esencia, varió sólo el contenido moral de esta idea, pero dejó invariable la propia esencia. A “los últimos aquí”, dentro de los cuales también se incluían a los ciegos, se prometió convertirlos en “los primeros allá”. En la Edad Media éste era el dogma más importante de la filosofía de la ceguera, en el cual, al igual que en toda clase de privación y sufrimiento veían un valor espiritual; el atrio de la iglesia fue entregado a los ciegos como posesión absoluta suya. A la vez, esto significó también la mendicidad en la vida terrestre y la proximidad a dios. En aquel entonces se decía que en el cuerpo débil vivía un espíritu elevado. Otra vez en la ceguera se descubría cierto aspecto místico secundario, cierto valor espiritual, cierto sentido positivo. En el desarrollo de la psicología de los ciegos se debe denominar mística esta etapa no sólo porque está matizada de representaciones religiosas y de creencias, no sólo porque los ciegos hayan sido aproximados por todos los medios posible al dios: los visibles, pero no videntes, al vidente, pero invisible, como decían los sabios europeos.

En realidad, las capacidades que se atribuían a los ciegos se consideraban fuerzas suprasensibles del alma, su relación con la ceguera parecía enigmática,

prodigiosa e incomprensible. Estos puntos de vista surgieron no de la experiencia ni del testimonio de los mismos ciegos sobre sí, ni de la investigación científica del ciego y de su papel social, sino de la teoría sobre el espíritu y el cuerpo y de la fe en el espíritu incorpóreo. Y no obstante, aunque la historia ha destruido completamente esta filosofía y la ciencia ha desenmascarado hasta el final su falta de fundamento, en sus bases más profundas ha estado oculta una pequeña parte de la verdad. (pág. 75)

3

Sólo la época de la Ilustración (siglo XVIII) ha abierto una nueva era en la comprensión de la ceguera. En el lugar de la mística fue puesta la ciencia y en el lugar del prejuicio, la experiencia y el estudio. El gran significado histórico de esta época, para el problema que analizamos, reside en que la nueva comprensión de la psicología ha creado (como una consecuencia directa suya) la educación y la enseñanza de los ciegos incorporándolos a la vida social y abriéndoles el acceso a la cultura.

En el plano teórico la nueva comprensión se ha expresado en la teoría de la sustitución de los órganos de los sentidos. De acuerdo con esta opinión, la desaparición de una de las funciones de la percepción, la falta de un órgano, se compensa con el funcionamiento elevado y el desarrollo de los otros órganos. Como en el caso de la falta o de la enfermedad de uno de los órganos pares, por ejemplo, los riñones o los pulmones, el otro órgano sano se desarrolla, amplía sus capacidades y ocupa el lugar del enfermo asumiendo una parte de sus funciones; también el defecto de la vista provoca el desarrollo intensificado del oído, del tacto y de los otros sentidos que quedan. Se han creado leyendas sobre la agudeza

supernormal del tacto en los ciegos, donde se hablaba sobre la sabiduría de la naturaleza buena, la cual con una mano quita y con la otra devuelve lo tomado y se preocupa por sus creaciones; se confiaba en que cualquier ciego, ya sea debido a este mismo hecho, es un ciego músico, es decir, una persona dotada de un elevado y exclusivo oído; se descubría el sexto sentido en los ciegos, nuevo, peculiar e inaccesible a los videntes. En la base de todas estas leyendas estaban las observaciones verdaderas y hechos de la vida de los ciegos, pero interpretados de un modo erróneo y por eso tergiversadas hasta no ser reconocidos. K. Bürklen reunió las opiniones de diferentes autores (J. A. Friche, L. Bachko, Stuke, H. V. Rotermund, I. V. Klein y otros), los que en distintas formas había desarrollado esta idea (K. Bürklen, 1924). Sin embargo, las investigaciones pusieron rápidamente de manifiesto la falta de funcionamiento de esta teoría. Estos autores indicaban como un hecho establecido de un modo irrevocable, que en los ciegos no existe el desarrollo supernormal de las funciones del tacto y de la audición; que, por el contrario, con mucha frecuencia estas funciones se presentan en los ciegos desarrolladas en menor medida que en los videntes; por último, allí donde nos encontramos con una elevada función del tacto en comparación con la normal, este fenómeno resulta ser secundario, dependiente, derivado, más bien una consecuencia del desarrollo que su causa. El fenómeno señalado surge no de la compensación fisiológica directa del defecto de la vista (como el caso del riñón), sino por una vía indirecta muy compleja de la compensación sociopsicológica general, no sustituyendo la función que ha desaparecido y sin ocupar el lugar del órgano que falta.

Por lo tanto, no se puede hablar sobre ninguna sustitución de los órganos de los sentidos. Lizardi señaló de forma correcta que el tacto nunca enseñará al ciego a

ver realmente. E. Binder, después de Appia demostró que las funciones de los órganos de los sentidos no se trasladan de un órgano a otro y que la expresión “sustitución de los sentidos”, es decir, la sustitución de los órganos de los sentidos, se utiliza de un modo incorrecto en la fisiología. Un valor decisivo para la reputación de este dogma tuvieron las investigaciones de Fisbaj, publicadas en el archivo (pág. 76) fisiológico de E. Pflüger y que demostraron su falta de fundamento. La psicología experimental dio una solución a este debate: indicó la vía para comprender de forma correcta los hechos que constituían la base de esta teoría.

E. Meimann(3) cuestionó el postulado de Fisbach acerca de que cuando un sentido presenta deficiencia, todos los demás sentidos sufren. Él afirmó que en realidad hay un tipo de sustitución de las funciones de la percepción (E. Meimann, 1911). W. Wundt(4) llegó a la conclusión de que la sustitución en la esfera de las funciones fisiológicas, es un caso particular de la ejercitación y la adaptación. Por lo tanto, la sustitución es preciso comprenderla, no en el sentido de que otros órganos asuman directamente las funciones fisiológicas de la vista, sino en el sentido de la reorganización compleja de toda la actividad psíquica, provocada por la alteración de la función más importante, y dirigida por medio de la asociación, de la memoria y de la atención, a la creación y formación de un nuevo tipo de equilibrio del organismo a cambio del órgano afectado.

Pero si esta concepción biológica, ingenua, resultó ser incorrecta y se vio obligada a ceder su lugar a otra teoría, no obstante, dio un gran paso de avance por la vía de la conquista hacia la verdad científica sobre la ceguera. Por primera vez, partiendo de la observación científica y con el criterio de la experiencia, se abordó el hecho de que la ceguera no es sólo un defecto, una deficiencia, sino que también

incorpora nuevas fuerzas, y nuevas funciones a la vida y a la actividad y motiva cierto trabajo creador orgánico, aunque esta teoría no puede indicar en qué consiste precisamente este trabajo. Se puede juzgar en qué medida es grande la importancia práctica de este paso hacia la verdad, por el hecho de que en esta época se ha creado la educación y la enseñanza de los ciegos. Un punto del sistema Braille ha hecho más por los ciegos que miles de filántropos; la posibilidad de leer y escribir ha resultado ser más importante que “El sexto sentido” y la agudeza del tacto y del oído. En el monumento a V. Haüy(5), fundador de la enseñanza de los ciegos, fueron escritas las siguientes palabras dirigidas al niño ciego: “Encontrarás la luz en la enseñanza y en el trabajo”. En el conocimiento y en el trabajo vio Haüy la solución de la tragedia de la ceguera y señaló con esto la vía por la que vamos ahora. La época de Haüy dio a los ciegos la enseñanza, nuestra época debe dar a ellos el trabajo.

4

En la época moderna, la ciencia se ha aproximado al dominio de la verdad, sobre la psicología de la persona ciega. La escuela del psiquiatra vienés A. Adler, que elaboró el método de la psicología individual, es decir, de la psicología social de la personalidad, ha señalado la importancia y el papel psicológico del defecto orgánico en el proceso del desarrollo y de la formación de la personalidad. Si algún órgano, debido a la deficiencia morfológica o funcional, no logra cumplir enteramente su trabajo, entonces el sistema nervioso central y el aparato psíquico asumen la tarea de compensar el funcionamiento insuficiente del órgano, creando sobre este o sobre la función, una superestructura psíquica que tiende a asegurar el organismo en el punto débil amenazado.

Al entrar en contacto con el medio externo surge el conflicto provocado por la falta de correspondencia del órgano, o función deficiente, con sus tareas, lo que (pág. 77) conduce a que exista una posibilidad elevada para la morbilidad y la mortalidad. Este conflicto origina grandes posibilidades y estímulos para la supercompensación. El defecto se convierte de esta manera en el punto de partida y en la fuerza motriz principal del desarrollo psíquico de la personalidad. Si la lucha concluye con la victoria para el organismo, entonces, no sólo vence las dificultades originadas por el defecto, sino que se eleva en su propio desarrollo a un nivel superior, creando del defecto, una capacidad; de la debilidad, la fuerza; de la minusvalía, la supervalía. Sobre esta base, el ciego de nacimiento N. Sounderson⁽⁴⁾ elaboró un manual de geometría (A. Adler, 1927). Qué enorme tensión deben alcanzar en él las fuerzas psíquicas y la tendencia a la supercompensación, reanimadas por el defecto de la vista, para que él pueda no sólo vencer la limitación espacial que trae consigo la ceguera, sino también dominar el espacio en las formas superiores accesibles a la humanidad sólo en el pensamiento científico, en las construcciones geométricas. Allá, donde tenemos grados mucho más bajos de este proceso, la ley fundamental sigue siendo la misma. Resulta curioso que en las escuelas de pintura, Adler haya encontrado el 70% de los alumnos con anomalías de la vista y otro tanto de alumnos con defectos del lenguaje en las escuelas de arte dramático (A. Adler. En el libro: *Heilen und Bilder*, 1914, p. 21). La vocación por la pintura y las capacidades para ella se han desarrollado a partir de los defectos de la vista; y el talento artístico, a partir de los defectos superados del aparato articulatorio.

Sin embargo, una salida feliz no es en absoluto la única, o incluso el resultado más frecuente de la lucha por el vencimiento del defecto. Sería ingenuo pensar que

cualquier enfermedad siempre termina de un modo exitoso y que todo defecto se transforma felizmente en un talento. Cualquier tipo de lucha tiene dos salidas, la segunda salida es el fracaso de la supercompensación, la victoria total del sentimiento de debilidad, el carácter asocial de la conducta, la creación de posiciones defensivas a partir de su debilidad, su transformación en un instrumento, el objetivo ficticio de la existencia, en esencia, la locura, la imposibilidad de la personalidad de tener una vida psíquica normal; es la evasión en la enfermedad, la neurosis. Entre estos dos polos se encuentra una diversidad enorme e inagotable de diferentes grados del éxito y el revés, del talento y de la neurosis, desde los mínimos a los máximos. La existencia de puntos extremos significa los límites del propio fenómeno y brinda la expresión máxima de su esencia y naturaleza.

La ceguera crea dificultades para la participación del ciego en la vida. Por esta línea se aviva el conflicto. En realidad, el defecto se proyecta como una desviación social. la ceguera pone a su portador en una determinada y difícil posición social. el sentimiento de inferioridad, de inseguridad y debilidad surgen como resultado de la valoración, por parte de los ciegos, de su posición. Como una reacción del aparato psíquico se desarrollan las tendencias hacia la supercompensación. Estas tendencias están dirigidas a la formación de una personalidad de pleno valor en el aspecto social, a la conquista de la posición en la vida social. También están encaminadas al vencimiento del conflicto, y por lo tanto, no desarrollan el tacto, el oído, etc. sino que abarcan enteramente a la personalidad en su conjunto, comenzando por su núcleo interno, y tienden no a sustituir la vista, sino a vencer y supercompensar el conflicto social, y la inestabilidad psicológica como resultado del defecto físico. En esto reside la esencia del nuevo punto de vista. (pág. 78).

Antes pensábamos que toda la vida y todo el desarrollo del niño ciego avanzarían por la línea de su ceguera. La nueva ley plantea que los ciegos irán en contra de esta línea. Aquél que quiere comprender la psicología de la personalidad del ciego partiendo directamente del hecho de la ceguera, como una personalidad determinada directamente por este hecho, la comprenderá de un modo tan incorrecto como aquel que vea en la vacunación sólo la enfermedad. Es cierto, la vacunación es la inoculación de la enfermedad, pero, en realidad, es la inoculación de la supersalud. A la luz de esta ley se explican todas las observaciones psicológicas particulares de los ciegos en su relación con la leítlínea del desarrollo, con el plan único de vida, con el objetivo final y con “el V acto” –como expresa Adler. Los diferentes fenómenos y procesos deben ser comprendidos no en relación con el pasado, sino con la tendencia hacia el futuro. Para comprender totalmente las particularidades del ciego debemos descubrir las tendencias existentes en su psicología, los embriones del futuro. En esencia, éstas son las exigencias generales del pensamiento dialéctico en la ciencia: para aclarar completamente algún fenómeno es necesario examinarlo en relación con su pasado y su futuro. Esta perspectiva del futuro la introduce Adler en la psicología.

5

Hace mucho tiempo los psicólogos señalaron el hecho de que el ciego no siente en absoluto y de ningún modo, su ceguera, en contra de la opinión común acerca de que el ciego se siente permanentemente sumergido en la oscuridad. Según la hermosa expresión de A. V. Biriliev –ciego altamente instruido-, el ciego no percibe la luz de igual forma que el vidente con los ojos vendados. El ciego, asimismo, no percibe la luz como el vidente la ve a través de su mano colocada

sobre los ojos, es decir, él no siente, no experimenta directamente que no tiene vista. “Yo no puedo sentir directamente mi defecto físico” – testimonia A. M. Sherbina (1916, p. 10). “Ni la instintiva atracción orgánica por la luz”, ni la tendencia a “liberarse de la cortina negra”, como la representó V. G. Korolienko, en el excelente relato, *el ciego músico*, constituyen la base de la psique del ciego. La capacidad para ver la luz tiene un significado práctico y pragmático para el ciego y no un significado instintivo-orgánico, es decir, el ciego siente su defecto sólo de un modo indirecto, reflejado únicamente en las consecuencias sociales. Sería un error ingenuo de la persona vidente suponer que encontraremos en la psique del ciego, la ceguera o su sombra psíquica, la proyección, la representación; en su psique no hay nada, salvo las tendencias al vencimiento de la ceguera (la tendencia a la supercompensación) y el intento por conquistar una posición social.

Por ejemplo, casi todos los investigadores coinciden en que en el ciego encontramos generalmente un desarrollo de la memoria más alto que en el vidente. La última investigación comparativa de B. Kretschmer (1928) demostró que los ciegos poseen una memoria verbal, mecánica y reflexiva, mucho mejor. A. Petzeld cita este mismo hecho establecido por una serie de investigaciones (A. Petzeld, 1925). Bürklen reunió las opiniones de muchos autores que coinciden en una memoria, que supera habitualmente la memoria de los videntes (K. Bürklen, 1924). Adler preguntaría para qué está desarrollada intensamente la memoria de los ciegos, es decir, por qué está condicionado este desarrollo excesivo, qué funciones cumple en la conducta de la personalidad y a qué necesidad responde. (pág. 79)

Sería más correcto plantear que los ciegos tienen una tendencia hacia el desarrollo elevado de la memoria; de muchas circunstancias complejas depende el

que la memoria, en realidad, alcance un desarrollo muy alto. La tendencia establecida de un modo evidente en la psique del ciego, es totalmente explicable a la luz de la compensación. Para conquistar una posición en la vida social la persona ciega se ve forzada a desarrollar todas sus funciones compensatorias. La memoria, en el ciego, se desarrolla bajo la presión de las tendencias a la compensación de la minusvalía originada por la ceguera. Esto se puede apreciar a partir de que la memoria se desarrolla de un modo totalmente específico, determinado por el objetivo final de este proceso.

Sobre la atención de los ciegos se tienen diferentes y contradictorios datos. Unos autores (K. Stumpf(8) y otros) están inclinados a ver en el ciego una actividad elevada de la atención; otros (Shreder, F. Tsej) y principalmente los maestros de los ciegos, que observan la conducta de los alumnos durante las clases y afirman que la atención de los ciegos tiene un desarrollo más bajo que en los videntes. Sin embargo, es incorrecto plantear la cuestión del desarrollo comparativo de las funciones psíquicas en los ciegos y videntes como un problema cuantitativo. Es necesario preguntar no sobre el desarrollo funcional cuantitativo, sino sobre el desarrollo funcional cualitativo de la misma actividad en los ciegos y en los videntes. ¿En qué sentido se desarrolla la atención en el ciego? Así es como debe preguntarse. Y aquí, en el establecimiento de las particularidades cualitativas, coinciden todos. De la misma forma que en el ciego hay una tendencia hacia el desarrollo de la memoria, de un modo específico, hay una tendencia hacia el desarrollo específico de la atención. O más exactamente: la tendencia general hacia la compensación de la ceguera la posee tanto uno como otro proceso, y proporciona a ambos una dirección. La particularidad de la atención en el ciego consiste en la

fuerza peculiar de la concentración de las excitaciones del oído y del tacto, que llegan sucesivamente al campo del conocimiento, a diferencia de las que llegan de un modo simultáneo, es decir, de las que llegan inmediatamente al campo de las sensaciones visuales y provocan un rápido cambio y la distracción de la atención a consecuencia de la concurrencia de muchos estímulos simultáneos. Cuando queremos concentrar nuestra atención, según las palabras de K. Stumpf, entornamos los ojos y nos convertimos artificialmente en ciegos (1913). En relación con esto se plantea también una particularidad opuesta, niveladora y limitadora de la atención en el ciego: en los ciegos no puede haber una concentración plena en un objeto hasta el olvido total de lo que lo rodea, es decir, el ensimismamiento completo en el objeto (lo que encontramos en los videntes); en todas las circunstancias el ciego se ve forzado a mantener cierto contacto con el mundo externo a través del oído y por eso hasta cierto grado siempre debe distribuir su atención auditiva en perjuicio de su concentración (ibídem).

Se podría mostrar en cada capítulo de la psicología de los ciegos, lo mismo que señalamos ahora en los ejemplos de la memoria y de la atención. Las emociones, los sentimientos, la fantasía, el pensamiento y los demás procesos de la psique del ciego, están subordinados a una tendencia general a la compensación de la ceguera. Esta unidad de todo el objetivo vital, Adler la denomina línea principal de la vida, es decir, el único plan vital que se cumple inconscientemente en los (pág. 80) episodios y períodos externos, aislados, y los penetra como un hilo general, sirviendo de base para la biografía de la personalidad. “Ya que con el transcurso del tiempo todas las funciones espirituales tienen lugar en el sentido elegido, todos los procesos espirituales obtienen su expresión típica, ya que se forma una suma de

procedimientos espirituales obtienen su expresión típica, ya que se forma una suma de procedimientos tácticos, aspiraciones y capacidades que se cubren y trazan el plan de la vida que se ha determinado. Nosotros denominamos a esto carácter (O. Rule, 1926, p. 12). En contra de la teoría de Kretschmer, para la cual el desarrollo del carácter es sólo el desarrollo pasivo del tipo biológico fundamental, propio del hombre desde el nacimiento, la teoría de Adler deduce y explica la estructura del carácter y de la personalidad, no del desarrollo pasivo del pasado, sino de la adaptación activa al futuro. De aquí la regla principal para la psicología de los ciegos: no de las partes puede ser explicado y comprendido el todo, sino a partir del todo pueden ser comprendidas sus partes. La psicología de los ciegos puede ser establecida no de la suma de las diferentes particularidades, de las desviaciones personales, de las particularidades únicas de una u otra función, pero estas mismas particularidades y desviaciones se hacen comprensibles sólo cuando partamos de un plan íntegro único de la vida, de la leítlínea del ciego y determinemos el lugar y la importancia de cada particularidad y de cada propiedad en este todo y en relación con él, es decir, con todas las demás propiedades.

Hasta el momento la ciencia dispone de muy pocos intentos de investigar la personalidad del ciego en general, de comprender su línea principal. Gran parte de los investigadores han abordado la cuestión, de un modo general y han estudiado las particularidades. Dentro del número de estos experimentos sintéticos más acertados se encuentra el trabajo de A. Petzeld que se mencionó con anterioridad. Su postulado fundamental es el siguiente: en los ciegos, en primer lugar, se encuentra la limitación en la libertad de movimientos y la incapacidad en relación con el espacio, la cual, a diferencia de los sordomudos, permite al instante conocer al ciego.

Después, las demás fuerzas y capacidades del ciego pueden funcionar plenamente en una medida tal, que no podemos notar en los sordomudos. Lo más característico en la personalidad del ciego es la contradicción entre la incapacidad relativa en el aspecto espacial y la posibilidad de mantener, mediante el lenguaje, una relación total y completamente adecuada con los videntes y lograr la comprensión mutua (A. Petzeld, 1925), lo que entra totalmente en el esquema psicológico del defecto y de la compensación. Este ejemplo es un caso particular de la contradicción que establece la ley dialéctica fundamental de la psicología, entre la insuficiencia orgánicamente dada y las aspiraciones psíquicas. En el caso de la ceguera, no del desarrollo del tacto o la agudización del oído, sino el lenguaje, la utilización de la experiencia social, a relación con los videntes, constituye la fuente de la compensación. Petzeld, con sarcasmo, se refiere a la opinión del oculista M. Dufur, de que a los ciegos es necesario hacerlos timoneles en los barcos, ya que a consecuencia de su oído agudizado deben captar en la oscuridad cualquier peligro. Para Petzeld (1925) es imposible buscar seriamente la compensación de la ceguera en el desarrollo del oído o de otras funciones diferentes. Sobre la base del análisis psicológico de las representaciones espaciales de los ciegos y de la naturaleza de nuestra vista, el ciego llega a la conclusión de que la fuerza motriz fundamental de la compensación de la ceguera, es decir, la aproximación a través del lenguaje a la experiencia social de los videntes, no tiene límites naturales (pág. 81) contenidos en la propia naturaleza de la ceguera, para su desarrollo. ¿Hay algo que el ciego no puede conocer debido a la ceguera?, se pregunta Petzeld y llega a una conclusión, que tiene una enorme importancia de principio para toda la psicología y la pedagogía de los ciegos: “la capacidad para conocer en el ciego, es la capacidad para conocerlo

todo y su comprensión en la base, es la capacidad para comprenderlo todo” (ibídem). Esto significa que ante el ciego se abre la posibilidad de alcanzar el valor social en una medida total.

Es muy instructivo comparar la psicología y las posibilidades del desarrollo del ciego y del sordo. Desde el punto de vista puramente orgánico, la sordera es un defecto menor que la ceguera. El animal ciego probablemente es más indefenso que el sordo. El mundo de la naturaleza llega a nosotros más a través de los ojos que a través del oído. Nuestro mundo está organizado más como un fenómeno visual que auditivo. Casi no existe ninguna función biológicamente importante que experimente alteración debido a la sordera; debido a la ceguera desaparece la orientación espacial y la libertad de movimientos, es decir, la función animal más importante.

De este modo, en el aspecto biológico el ciego ha perdido más que el sordo. Pero para el hombre, en el cual se presentan en primer plano las funciones artificiales, sociales y técnicas, la sordera significa un defecto mucho más grave que la ceguera. La sordera provoca la mudez, priva del lenguaje, aísla al hombre y lo saca del contacto social que se apoya en el lenguaje. El sordo, como un organismo, como un cuerpo, tiene más posibilidades de desarrollo que el ciego; pero el ciego, como personalidad, como una unidad social, se encuentra en una posición muchísimo más favorable; tiene lenguaje y junto con él, la posibilidad de la validez social. De este modo, la leitmóvil en la psicología del hombre ciego está dirigida al vencimiento del defecto a través de su compensación social, a través del conocimiento de la experiencia de los videntes, a través del lenguaje. La palabra vence a la ceguera.

Ahora podemos recurrir a la cuestión fundamental, señalada en el epígrafe: ¿será el ciego, a los ojos de la ciencia, un representante de una raza peculiar de personas? Si no es así, entonces, ¿cuáles son los límites, las dimensiones y los valores de estas particularidades de su personalidad? ¿En calidad de qué participa el ciego en la vida social y cultural? En lo principal, respondemos a esta pregunta con lo expresado anteriormente. En esencia, la respuesta está dada ya en la condición limitadora de este epígrafe: si los procesos de compensación no estuvieran dirigidos a establecer relaciones con los videntes y no se guiarán por la exigencia de adaptarse a la vida social, si el ciego viviera sólo entre ciegos, sólo en este caso podría formarse de él un tipo especial de ser humano.

Ni en el punto final hacia el cual está dirigido el desarrollo del niño ciego, ni en el propio mecanismo que pone en movimiento las fuerzas del desarrollo, hay una diferencia de principio entre el niño ciego y el niño vidente. Este es un postulado muy importante de la psicología y de la pedagogía de los ciegos. Cualquier niño posee una deficiencia orgánica relativa en la sociedad de los adultos en la cual crece (A. Adler, 1927). Esto nos permite considerar cualquier infancia como una (pág. 82) edad de inseguridad, de inferioridad, y cualquier desarrollo, como un desarrollo dirigido al vencimiento de este estado, mediante la compensación. De este modo, el punto final del desarrollo, es decir, la conquista de la posición social, y todo el proceso del desarrollo, son iguales en el niño ciego y en el vidente.

Los psicólogos y los fisiólogos consideran el carácter dialéctico de los actos psicológicos y los reflejos. Este es el tipo general de actividad nerviosa superior y psíquica. La necesidad de dominar, de vencer el obstáculo, provoca un aumento de energía y de fuerza. Imaginemos un ser absolutamente adaptado, que no encuentra

decididamente ningún obstáculo para las funciones vitales. Este ser, por necesidad, no estará apto para el desarrollo, ni para elevar sus funciones y avanzar, ¿qué lo impulsará a realizar este avance? Por eso precisamente en la inadaptación de la infancia se encuentra la fuente de las enormes posibilidades del desarrollo. Estos fenómenos se incluyen dentro de los fenómenos tan elementales, comunes a todas las formas de conducta, desde las inferiores hasta las superiores, que no se les puede considerar de ningún modo con cierta propiedad excepcional de la psique del ciego, como su particularidad. Es correcto lo inverso: el desarrollo elevado de estos procesos en la conducta del ciego, es un caso particular de esta ley general. Ya en las formas intuitivas, es decir, más simples de la conducta, nos encontramos con ambas particularidades que fueron descritas con anterioridad, como rasgos fundamentales de la psique del ciego: con la orientación hacia una finalidad de los actos psicológicos y con su aumento ante la presencia de obstáculos. De forma que la tendencia hacia el futuro no constituye una pertenencia exclusiva de la psique del ciego, sino que es una forma general de la conducta.

I. V. Pavlov, al estudiar los enlaces condicionados más elementales, tropezó en las investigaciones con este hecho y lo describió, denominándolo reflejo del objetivo. Con esta expresión que parece paradójica él quiere indicar dos momentos: 1) el hecho de que estos procesos tienen lugar según el tipo de acto reflejo; 2) y el hecho de que ellos están dirigidos hacia el futuro, en relación con el cual también pueden ser comprendidos.

Hay que adicionar que no sólo el punto final y las vías del desarrollo que conducen a él, son comunes en el ciego y en el vidente, sino también la fuente principal de la cual este desarrollo extrae su contenido que es el mismo en ambos, el

lenguaje. Ya mencionamos con anterioridad la opinión de Petzeld de que precisamente el lenguaje, la utilización del lenguaje, es el medio para vencer las consecuencias de la ceguera. Él estableció que el proceso de la utilización del lenguaje, en principio, es igual en el ciego y en el vidente, sino también la fuente principal de la cual este desarrollo extrae su contenido que es el mismo en ambos, el lenguaje. Ya mencionamos con anterioridad la opinión de Petzeld de que precisamente el lenguaje, la utilización del lenguaje, es el medio para vencer las consecuencias de la ceguera. El estableció que el proceso de la utilización del lenguaje, en principio, es igual en el ciego y en el vidente: él aclaró además la teoría de las ideas sucedáneas de F. Hitshmann: “Lo rojo para el ciego –expresa él- tiene la misma relación de significación que para el vidente, aunque esto para él puede ser sólo un objeto de significación y no de la percepción. Lo negro y lo blanco en su comprensión, son tan opuestos como los ve el vidente, y su importancia como relaciones de los objetos tampoco es menor... el lenguaje de los ciegos, si admitimos la simulación, sería totalmente distinto sólo en el mundo de los ciegos. Dūfut tenía razón cuando decía que el lenguaje creado por los ciegos se parecería poco al nuestro. Pero no podemos estar de acuerdo con él cuando dice: “Yo he visto que en esencia los ciegos piensan en un idioma y hablan en otro” (S. Petzeld, 1925). (pág. 83)

De este modo, la fuente principal de donde la compensación extrae las fuerzas, resulta ser otra vez la misma en los ciegos y en los videntes. Al analizar el proceso de educación de niño ciego, desde el punto de vista de la teoría de los reflejos condicionados llegamos oportunamente a lo siguiente: en el aspecto fisiológico no hay una diferencia de principio entre la educación del niño ciego y del

vidente. Esta coincidencia no nos debe de asombrar, ya que con anterioridad debimos de esperar que la base fisiológica de la conducta pone de manifiesto la misma estructura, que la superestructura psicológica. De este modo, desde diferentes extremos nosotros abordamos lo mismo.

La coincidencia de los datos fisiológicos y psicológicos nos debe convencer aún más de la veracidad de la conclusión fundamental. Podemos formularla de la siguiente manera: la ceguera, como una deficiencia limitada, proporciona el impulso para los procesos de compensación, que conducen a la formación de una serie de particularidades en la psicología del ciego y que reorganizan todas las diferentes funciones particulares bajo el ángulo de la tarea fundamental, vital. Cada función particular del aparato psíquico del ciego tiene sus particularidades, con frecuencia muy significativas en comparación con los videntes; ese proceso biológico de formación y acumulación de las particularidades y desviaciones del tipo normal, abandonado a su propia suerte, en el caso de vivir el ciego en el mundo de los ciegos, conduciría inevitablemente a la creación de una raza peculiar de personas. Bajo la presión de las exigencias sociales de los videntes, de los procesos de supercompensación y utilización del lenguaje, iguales en los ciegos y en los videntes, todo el desarrollo de estas particularidades se forma de manera que la estructura de la personalidad del ciego, en general, tiene una tendencia hacia el logro de un determinado tipo social normal. Con las desviaciones particulares podemos tener un tipo normal de personalidad en general. El mérito del establecimiento de este hecho corresponde a W. Stern (1921). Él aceptó la teoría de la compensación y explicó cómo de la debilidad nace la fuerza y, de las deficiencias, los méritos. En el ciego se refina de un modo compensador la capacidad de la diferenciación con el tacto, no a

través del aumento real de la excitabilidad nerviosa, sino a través de la ejercitación en la observación, la valoración y la comprensión de las diferencias. Del mismo modo, también en la esfera de la psique, la deficiencia de alguna propiedad puede ser sustituida de un modo parcial o total por el desarrollo intensificado de otra. La memoria débil, por ejemplo, se equilibra con la formación de la comprensión que se pone al servicio del espíritu de observación y de la memorización; la debilidad de la voluntad y la falta de iniciativa pueden ser compensadas con la sugestibilidad y la tendencia hacia la imitación, etc. un punto de vista análogo se fortalece en la medicina; el criterio único de la salud y la enfermedad es el funcionamiento conveniente y no conveniente de todo el organismo, y las desviaciones parciales se valoran sólo por la medida en que éstas se compensan y no se compensan con otras funciones del organismo. En contra del “análisis microscópicamente refinado de las anormalidades”, Stern plantea el postulado: las funciones particulares pueden representar una desviación considerable de la norma y, no obstante, la personalidad o el organismo en general pueden ser totalmente normales. El niño con defecto no es indispensablemente un niño deficiente. Del resultado de la compensación, es decir, de la formación final de su personalidad en general, depende el grado de su deficiencia y normalidad. (pág. 84)

K. Bürklen señala dos tipos fundamentales de ciegos: uno trata, según sus posibilidades, de disminuir y reducir a la nada el abismo que separa al ciego del vidente; el otro, por el contrario, destaca la diferencia y exige el reconocimiento de la forma peculiar de la personalidad que responde a las supervivencias del ciego. Stern supone que esta contradicción también tiene su naturaleza psicológica; ambos ciegos probablemente pertenecen a dos tipos diferentes (K. Bürklen, 1924). En

nuestra comprensión, ambos tipos significan dos resultados extremos de la compensación: el éxito y el fracaso de este proceso fundamental. Nosotros ya dijimos que este proceso por sí solo, independientemente del mal resultado, no contiene nada excepcional, propio sólo de la psicología del ciego. Agregaremos sólo que esta función elemental y fundamental para todas las formas de la actividad y del desarrollo, como lo es la ejercitación, la psicotecnia actual la considera un caso particular de compensación. Por eso es erróneo considerar al ciego un tipo peculiar de persona, en virtud de la presencia y el dominio de este proceso en su psique, como cerrar los ojos ante las profundas particularidades que caracterizan este proceso general en los ciegos. V. Steinberg, con justeza, cuestiona la consigna común de los ciegos: “Nosotros no somos ciegos, sólo no podemos ver” (K. Bürklen, 1924, p. 8).

Todas las funciones y todas las propiedades se reorganizan en las condiciones peculiares del desarrollo del ciego, no se puede reducir toda la diferencia a un punto. Pero al mismo tiempo, la personalidad, en general, del ciego y del vidente puede pertenecer al mismo tipo. Se manifiesta de forma correcta que el ciego comprende más el mundo de los videntes que los videntes, el mundo de ciego. Esta comprensión sería imposible si el ciego, en el desarrollo, no se aproximara al tipo normal de persona. Surgen las interrogantes. ¿Qué explica la existencia de dos tipos de ciegos? ¿No está condicionado esto por causas psicológicas u orgánicas? ¿No refutaría esto los postulados planteados con anterioridad, o por lo menos, no introduciría en ellos limitaciones esenciales y enmiendas? En algunos ciegos, como describió de un modo maravilloso Scherbina, se compensa orgánicamente el defecto, “se crea como una segunda naturaleza” (1916, p. 10) y ellos encuentran en la vida,

con todas las dificultades relacionadas con la ceguera, un encanto peculiar al cual no estarían de acuerdo a renunciar por ningún bienestar personal. Esto significa que en los ciegos la superestructura psíquica ha compensado de un modo tan armonioso la deficiencia, que se ha convertido en la base de su personalidad; renunciar a la deficiencia significaría para ellos renunciar a sí mismos. Estos casos confirman plenamente la teoría de la compensación. En lo concerniente a los casos del fracaso de la compensación, el problema psicológico se convierte en un problema social: ¿acaso la enorme masa de niños sanos, de la humanidad alcanza todo lo que ellos pudieran y debieran lograr en la estructura psicofisiológica?

7

Nuestro resumen ha concluido; estamos junto a la orilla. No ha formado parte de nuestra tarea el aclarar completamente la psicología de los ciegos; quisimos sólo señalar el punto álgido del problema, el centro en el cual están atados todos los hijos de su psicología. Este núcleo lo encontramos en la idea científica de la (pág. 85) compensación. ¿Qué separa la concepción científica de este problema, de la pseudocientífica? Si el mundo antiguo y el cristianismo veían la solución del problema de la ceguera en las fuerzas místicas del espíritu, si la teoría ingenua biológica la veía en la compensación orgánica automática, entonces la expresión científica de la misma idea formula el problema de la solución de la ceguera como un problema social y psicológico. Si se analiza superficialmente, puede parecer con facilidad que la idea de la compensación nos hace retornar al pasado, al punto de vista del cristianismo en la Edad Media, el papel positivo del sufrimiento, de la enfermedad del cuerpo. En realidad, no se puede imaginar dos teorías más opuestas. La nueva teoría valora de un modo positivo no la ceguera por sí misma, ni

el defecto, sino las fuerzas que se encierran en ella, las fuentes de su vencimiento, los estímulos para el desarrollo. Aquí se señala como signo positivo no la debilidad simplemente, sino la debilidad como vía para la fuerza. Las ideas, al igual que las personas, se conocen mejor por sus acciones. Las teorías científicas es necesario enjuiciarlas por los resultados prácticos a que conducen.

¿Cuál es el aspecto práctico de todas las teorías analizadas con anterioridad? Según la observación de Petzeld, la sobrevaloración de la ceguera en la teoría ha creado en la práctica a Homero, Tiresias y Edipo como una prueba viva del carácter ilimitado y de la inmensidad del desarrollo de la persona ciega. El mundo antiguo creó la idea y el tipo real del gran ciego. La Edad Media, por el contrario, la idea de la subestimación de la ceguera la realizó en la práctica de la protección de los ciegos. Según una expresión alemana justa: "*Verehrt-ernährt*", la Antigüedad veneró a los ciegos y la Edad Media los alimentó. Lo uno y lo otro fue una expresión de la incapacidad del pensamiento pseudocientífico para elevarse por encima de la unilateralidad de la concepción acerca de la educación de la ceguera: la ceguera se consideraba o una fuerza o una debilidad, sin embargo, la idea de que la ceguera es una cosa y otra, es decir, la debilidad que conduce a la fuerza, era ajena a aquella época.

El inicio del enfoque científico del problema de la ceguera se marcó en la práctica con el intento de crear una educación planificada de cualquier ciego. Esta fue una gran época en la historia de los ciegos. Pero Petzeld expresó con justeza: "El propio hecho de que fuera posible plantear cuantitativamente la cuestión sobre la incapacidad de los sentidos que han quedado en el ciego y de investigarlos experimentalmente en este sentido, indica en principio el carácter del estado del

problema que fue propio de la Antigüedad y de la Edad Media” (A. Petzeld, 1925, p. 30). En esta misma época Dürer aconsejó hacer de los ciegos timoneles. Esta época trató de elevarse por encima del carácter unilateral de la Antigüedad y de la Edad Media, por primera vez trató de unir ambas ideas sobre la ceguera, de aquí emana la necesidad (de la debilidad) y la posibilidad (de la fuerza) de la educación de los ciegos; pero entonces no sabían unirlos dialécticamente o imaginaban la unión de la fuerza y de la debilidad de un modo puramente mecánico.

Por último, nuestra época recuerda el problema de la ceguera como un problema sociopsicológico y tiene en su práctica tres tipos de armas para luchar contra la ceguera y sus consecuencias. Es cierto también en nuestro tiempo surgen con frecuencia las ideas relacionadas con la posibilidad del triunfo directo sobre la ceguera. Las personas de ningún modo quieren abandonar la promesa antigua de que los ciegos recobrarán la vista. Todavía hace muy poco tiempo nosotros fuimos testigos de las esperanzas engañosas que se originaron, como si la ciencia devolviera a los ciegos (pág. 86) la vista. En estas explosiones de esperanzas quiméricas renacen en realidad las viejas supervivencias de la remota Antigüedad y el ansia del milagro. No se encuentran en ellas la nueva palabra de nuestra época que, como se ha expresado, dispone de tres tipos de armas; la profiláctica social, la educación social y el trabajo social de los ciegos; éstos son los tres pilares en los que se sostiene la ciencia actual sobre el hombre ciego. La ciencia debe llevar a cabo estas tres formas de lucha, llevando hasta el final lo saludable que crearon en este sentido las épocas anteriores. La idea de la profilaxis de la ceguera debe ser inculcada a las enormes masas populares. También es necesario liquidar la educación aislada, inválida de los ciegos y borrar los límites entre la escuela especial

y la normal: la educación de niño ciego debe ser organizada como la educación del niño apto para el desarrollo normal; la educación debe formar realmente del ciego, una persona normal, de pleno valor en el aspecto social y eliminar la palabra y el concepto de “deficiente” en su aplicación al ciego. Y, por último, la ciencia moderna debe dar al ciego el derecho al trabajo social no en sus formas humillantes, filantrópicas, de inválidos (como se ha cultivado hasta el momento), sino en las formas que responden a la verdadera esencia del trabajo, únicamente capaz de crear para la personalidad la posición social necesaria. Pero ¿acaso no está claro que estas tres tareas plantadas por la ceguera, son por su naturaleza, tareas sociales y que sólo una nueva sociedad puede resolverlas definitivamente? La nueva sociedad crea un nuevo tipo de hombre ciego. En la actualidad en la URSS se colocan las primeras piedras de la nueva sociedad y, en este caso, se forman los primeros rasgos de este nuevo tipo. (pág. 87)

Principios de la educación social de los niños sordomudos(1)

1

El sistema de educación social de los niños sordomudos, cuyos principios tengo el propósito de explicar, no es sólo una construcción teórica, sino que representa un hecho real de la práctica pedagógica que se forma ante nuestra vista en la URSS y en particular en la RSFSR. Es cierto que la elaboración teórica y práctica de este sistema no se ha realizado hasta el final y yo más bien puedo compartir la experiencia de los primeros pasos en esta dirección, encaminados a la creación de la surdopedagogía social, que los resultados y las conclusiones finales. Pero los principios fundamentales de este sistema ahora ya pueden ser formulados con tanta

plenitud y claridad que esto me permite contar con cierto éxito del intento de dar a conocer los fundamentos de esta nueva dirección que seguimos. Esta intención ha sido dictada no sólo por el deseo de completar con nuestra experiencia el panorama de la surdopedagogía mundial, sino también, además, por dos consideraciones importantes, a nuestro juicio.

La primera consiste en que hasta el momento no tenemos un sistema científicamente elaborado y de autoridad: ni en forma de teoría pedagógica de la educación del niño sordomudo, ni en forma de teoría psicológica de su desarrollo por edades y de las particularidades físicas relacionadas con la deficiencia de la audición y con el defecto social, es decir, la falta del lenguaje oral. Todos los brillantes éxitos de la surdopedagogía en la esfera de la teoría y en la esfera de la práctica, hasta el momento siguen siendo más o menos fragmentarios y requieren su incorporación a un sistema científico bien proporcionado. Por eso cualquier intento de abordar el problema que nos ocupa en el aspecto de los principios fundamentales formadores, que permiten desarrollar el sistema de la surdopedagogía, responde enteramente al estado científico actual de esta cuestión.

La segunda consideración consiste en que en el proceso de elaboración del nuevo sistema, hemos tropezado con la necesidad de revisar radicalmente una serie de métodos, procedimientos, postulados y leyes particulares de la surdopedagogía, incluyendo la cuestión cardinal en la educación de los niños sordomudos, es decir, la enseñanza a éstos de lenguaje oral. Sobre la base de los principios que hemos planteado tenemos en gran medida no sólo que criticar los procedimientos tradicionales de la enseñanza de los sordomudos, sino también entrar en una contradicción directa y ostensible con ellos en una serie de puntos. Lo más admirable

en el trabajo que hemos realizado me parece que es la coincidencia que siempre se pone de manifiesto entre las conclusiones hechas sobre la base de nuestras premisas, por una parte, y los postulados a los que llega la investigación científica del problema y el pensamiento pedagógico de avanzada en todos los (pág. 88) países, por otra parte. Esta coincidencia convence una vez más que las posiciones que ocupamos son correctas y permite generalizar y sistematizar todo lo progresivo y viable que proporciona la experiencia mundial en esta esfera.

Antes de pasar a la exposición de los propios principios de la educación social de los niños sordomudos, hay que detenerse en algunas premisas científicas de partida del nuevo sistema. Las premisas se refieren a las particularidades psicofisiológicas del niño sordomudo y al proceso de su educación. Cualquier deficiencia física, sea la ceguera o la sordera, no sólo varía la actitud del niño ante el mundo, sino que, ante todo, influye en las relaciones con las personas. El defecto orgánico se proyecta como una anormalidad social de la conducta. Está claro que la ceguera y la sordera por sí mismas son hechos biológicos y en ninguna medida son hechos sociales. Pero el educador tiene que enfrentarse no tanto a estos hechos por sí mismos, como a sus consecuencias sociales. Cuando tenemos ante nosotros un niño ciego como objeto de la educación, tenemos aquí que enfrentarnos no tanto a la ceguera por sí misma como a los conflictos que se generan en el niño ciego al entrar éste en la vida. En efecto, sus relaciones con el mundo que lo rodea empiezan a transcurrir por un rumbo distinto al de las personas normales.

La ceguera o la sordera es un estado normal y no patógeno para el niño ciego o el sordo, y el defecto señalado lo siente sólo de un modo mediatizado, secundario, como el resultado de su experiencia social reflejado en él mismo. ¿Qué significa por

sí sólo el defecto de la audición? Es necesario asimilar la idea de que la ceguera y la sordera no significan otra cosa que la falta de una de las vías para la formación de los enlaces condicionados con el medio estos órganos, la vista y el oído denominados en la fisiología, receptores o analizadores y, en la psicología, órganos de la percepción o de los sentidos externos, perciben y analizan los elementos externos del medio, y descomponen el mundo en sus diferentes partes, en las diferentes excitaciones con las que se vinculan nuestras reacciones oportunas. Todo esto sirve a la adaptación más exacta y delicada del organismo al medio.

La escuela fisiológica rusa, la escuela de I. P. Pavlov, estableció con ayuda de experimentos en los perros que cualquier reflejo innato, hereditario, si se combina con un irritante indiferente, extraño, puede asociarse, vincularse con éste último y excitarse con una nueva influencia sin el estímulo fundamental. El nuevo reflejo se denomina condicionado, en oposición al anterior, incondicionado. Al abordar la conducta del animal en general e incluso la conducta del hombre, esta escuela está inclinada a considerar toda la conducta como un componente de los reflejos incondicionados (hereditarios) y condicionados, adquiridos en la experiencia personal del individuo. Los últimos serán también las reacciones condicionadas en el sentido exacto de la palabra, pues dependen exclusivamente de las condiciones en las que se encontraba el organismo del perro o del hombre. En esta diferenciación de las reacciones hereditarias y condicionadas, con la escuela rusa coincide plenamente la escuela psicológica norteamericana, es decir, el behaviorismo(2).

Es indudable que en la teoría sobre los reflejos condicionados tenemos la llave para la comprensión de la naturaleza fisiológica de cualquier proceso educativo. Desde el punto de vista fisiológico, cualquier proceso educativo puede ser

representado como un proceso de formación de los reflejos condicionados ante signos y señales convencionales conocidos (las irritaciones subordinadas a todos los mecanismos (pág. 89) de la enseñanza y la educación de las reacciones condicionadas, que fueron descubiertas en los experimentos de Pavlov).

Dos conclusiones de una enorme importancia podemos sacar de esta teoría en el aspecto del tema que nos interesa. Una de las conclusiones más importantes, en principio, acerca del estudio objetivo de la actividad nerviosa superior de los animales y del hombre establece: el reflejo condicionado puede ser formado ante cualquier irritante externo que vaya desde el ojo, el oído, la piel, etc. cualquier elemento del medio, cualquier partícula del mundo, cualquier fenómeno, cualquier signo puede hacer el papel de irritante condicionado. Los procesos de la formación del reflejo condicionado en todos los casos serán los mismos. Esto significa que el sustrato fisiológico del proceso educativo, es decir, las variaciones fisiológicas que introducen la influencia educativa en el organismo del niño, serán, por su esencia y naturaleza, totalmente idénticas en todos los casos; por consiguiente, tanto la luz como el sonido, pueden hacer un papel fisiológico totalmente análogo. En esta ley se contiene el postulado principal más importante de la pedagogía del niño deficiente, que es precisamente: la esencia psicofisiológica de la formación de las reacciones condicionadas en el niño ciego (el palpamiento de los puntos al leer) y en el sordo (la lectura por el movimiento de los labios) es absolutamente la misma que en el niño normal, por lo tanto, también la naturaleza del proceso educativo de los niños deficientes, en lo más esencial, es la misma que en la educación de los niños normales.

Toda la diferencia reside en que en algunos casos (en el caso de la ceguera y de la sordera) un órgano de la percepción (un analizador) se sustituye por otro y el propio contenido cualitativo de la reacción sigue siendo el mismo, al igual que todo el mecanismo de su formación. Con otras palabras, la conducta del ciego y del sordomudo, desde el punto de vista psicológico y pedagógico, puede ser igualada totalmente a la del niño normal; la educación del ciego y del sordo, en principio, no se diferencia en nada de la educación del niño normal. La conducta del hombre por sí misma, como un conjunto de reacciones, en este caso permanece inalterable. El ciego y el sordo están aptos para toda la plenitud de la conducta humana, es decir, para la vida activa. Toda la particularidad en su educación se limita sólo a la sustitución de unas vías por otras para la formación de los enlaces condicionados. Repito una vez más: *el principio y el mecanismo psicológico de la educación aquí son los mismos que en el niño normal.*

La segunda conclusión prácticamente no menos importante para la surdopedagogía consiste en lo siguiente: cualquier reacción condicionada nueva no puede ser formada de otro modo que no sea sobre la base de la reacción anterior, bastante firme, heredada o ya formada en la experiencia anterior. Hablando en rigor, la educación no puede transmitir al organismo ningún nuevo movimiento, sólo puede modificar, variar, reorganizar, combinar las reacciones que el organismo tiene a su disposición. Según la expresión correcta de G. Lessing(3), "la educación no proporciona a la persona nada de lo que ésta no pueda darse a sí misma; la educación le proporciona lo que la persona se pueda dar a sí misma, pero sólo de un modo más rápido y fácil" (citado del libro de f. Verner, 1909, p. 18). Para el pedagogo esto significa la exigencia de ante

cualquier influencia educativa tomar como punto de partida, como base, las aspiraciones naturales del niño. Y por el contrario: ninguna aspiración del niño, ningún instinto suyo puede ser (pág. 90) simplemente reprimido, prohibido y anulado por el pedagogo. No se puede hacer retroceder el Niágara hacia el lago Erie –dice por este motivo E. Thorndike- y retenerlo allí, pero es posible, después de construirle canales de derivación, hacerlo girar las ruedas de fábricas e industrias.

El problema de la deficiencia infantil en la psicología y en la pedagogía es necesario plantearlo y entenderlo como un problema social, porque el momento social que antes no se señalaba y se consideraba generalmente secundario, es en la realidad primario y fundamental⁹. Si desde el punto de vista psicológico, el defecto corporal significa una desviación social, entonces, desde el punto de vista pedagógico, educar a este niño significa encausarlo en la vida, como se rehabilita un órgano dislocado y enfermo. Aquí, al formular la exigencia plateada al pedagogo, de apoyarse en las capacidades naturales que él quiere educar, nosotros llegamos al punto de partida, al punto inicial del sistema de la educación social de los niños sordomudos, precisamente a la educación preescolar, cuya importancia, por lo que yo conozco, aún no se ha apreciado lo suficiente en la teoría y en la práctica en una serie de países.

2

En la educación preescolar en el círculo infantil, radica el fundamento de todo el trabajo educativo futuro, en particular, de la enseñanza del lenguaje. Precisamente

⁹ Es necesario enfrentar valientemente ese problema como un problema social.

en esta cuestión central trataré de demostrar la importancia de principio de la educación preescolar, la cual consideramos fundamental en todo el sistema. Aquí comienza la enseñanza del lenguaje por sus aptitudes naturales: el balbuceo, la mímica natural, los gestos constituyen la base de la formación de los hábitos articulatorios. El lenguaje se considera una parte de la vida social del niño. Generalmente para la enseñanza tradicional del lenguaje a los sordomudos estas aptitudes naturales se han atrofiado, han desaparecido, como si se paralizaran y se desprendieran bajo la influencia de las condiciones externas desfavorables. Luego siguió la época del desarrollo mudo, cuando el lenguaje y la conciencia del niño se han separado definitivamente en el desarrollo sólo al inicio de la edad escolar del niño se ha comenzado a enseñarlo especialmente a hablar ya instaurarle los sonidos. Para este tipo el desarrollo del niño avanza generalmente tanto que el enseñarlo lentamente a hablar se convierte en una carga y en un trabajo que no tiene ninguna aplicación práctica. Esto por una parte, por otra, los hábitos de la mímica y de los gestos ya resultan ser tan arraigados que el lenguaje oral no puede luchar contra ellos. Cualquier interés vivo por el lenguaje se ha eliminado y sólo con medidas artificiales, con una rigurosidad excepcional y a veces con severidad, recurriendo a la conciencia del alumno, se logra enseñarlo a hablar, pero todos sabemos bien, de igual manera, qué frágil es eso, es decir, apoyarse en la educación sólo mediante los esfuerzos conscientes del alumno que van en contra de sus intereses fundamentales y de sus costumbres. (pág. 91)

En el círculo infantil de edad preescolar, desde los dos años comienza una conversación activa con el niño. La lectura sintética, por los movimientos de los labios, de palabras enteras, frases, nombres, órdenes y la imitación refleja

inconsciente del lenguaje oral; éstos son los dos métodos fundamentales. Aquí desde la edad temprana se inculca la costumbre de expresar el deseo y el pensamiento de forma oral. El lenguaje aparece al momento en todo el contenido práctico-social de sus funciones. En el juego, en el trabajo y en la vida cotidiana, el niño, sin darse cuenta, aprende a utilizar el lenguaje, a comprenderlo, a fijar su atención en el lenguaje, a organizar su vida y la conducta de forma que sin el lenguaje le resulta imposible. En el nivel menor, para los niños de dos a cinco años, no hay instauración de los sonidos y su perfeccionamiento. Los ejercicios consisten en el balbuceo como preparación de cada nueva palabra y en la lectura por el movimiento de los labios. Con este medio natural se ejercita la respiración, la voz y los órganos articulatorios. No tememos a la pronunciación incorrecta, a la falta de articulación, a la confusión de los sonidos, etc. conocemos que también el niño normal atraviesa este camino, antes de dominar el lenguaje correcto. Pero orgánicamente su lenguaje de un modo inmediato a partir del balbuceo, es interiorizado al momento y adaptado al cumplimiento de su función. Si esperamos a que el niño aprenda a pronunciar correctamente cada sonido y sólo después de esto lo enseñáramos a juntar los sonidos en las sílabas y las sílabas en las palabras, si fuéramos de los elementos del lenguaje a su síntesis, nunca oiríamos el lenguaje vivo y verdadero del niño. Resulta natural precisamente el camino inverso, de las formas íntegras de la actividad articulatoria al dominio de los elementos del lenguaje y de su combinación. Tanto en el desarrollo filogenético como en el desarrollo ontogénico, la frase antecede la palabra; la palabra, a la sílaba; la sílaba, al sonido. Incluso, una frase aislada es casi una abstracción; el lenguaje surge como integridades más grandes que la oración. Por eso a los niños se les da

inmediatamente el lenguaje con sentido, indispensable para la vida, es decir, el lenguaje lógico y no la articulación.

El papel de la imitación refleja y de la automaticidad en la enseñanza elemental del lenguaje, se subraya también en el sistema de K. Malish(4). “Mientras más automático sea el proceso de la enseñanza de la pronunciación —expresa él— mayores serán los resultados alcanzados, ya que la actitud consciente del alumno obstaculiza el trabajo. Hay que convencerse de esto en la experiencia práctica. Si la madre ante los primeros intentos de caminar de su hijo le colocara correctamente los pies y dirigiera la atención del niño hacia ellos, con esto mismo ella sólo haría más lento el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, en la enseñanza inicial de la pronunciación no debe haber ninguna construcción consciente” (citado del libro de G. I. Kulpe, 1926, p. 28). El camino de la imitación es el camino más natural. Exactamente igual que en el proceso de dominio de la marcha, el niño debe atravesar de un modo inevitable la etapa de la marcha incorrecta y adquirir el modo correcto de colocar los pies sólo en el propio proceso de la marcha; en el proceso de dominio de lenguaje él debe atravesar la etapa de su lenguaje peculiar, incorrecto, infantil y adquirir el modo de instaurar los sonidos en el proceso del lenguaje. El lenguaje debe anteceder a los sonidos. Por eso trataremos de provocar (pág. 92) lo más rápidamente posible, de desarrollar y fijar el lenguaje en el niño sin temor, sino aprobando incluso las particularidades, las formas y las desviaciones del lenguaje del niño. No temeremos a las palabras onomatopéyicas en el niño sordo, al igual que no sentimos miedo cuando éstas se presentan en el niño que oye normalmente. Si la vaca para él es *mu* y el perro *jau-jau* esto lo hace avanzar y es un éxito. Al mismo tiempo tiene lugar el desarrollo de la atención auditiva, ya que el porcentaje de

personas absolutamente sordas es pequeño. Aquí se utilizan y desarrollan los restos o los residuos auditivos, se ejercitan la respiración y la voz.

En el nivel mayor se perfecciona y consolida el lenguaje, se rectifican los sonidos que se tienen y se instauran los nuevos en las palabras y frases; se proporciona una instrucción elemental. Pero sigue siendo un principio el mismo requisito del lenguaje vivo, que no surge en las clases de articulación artificial, sino que es formado durante toda la vida del niño. Éste es el mismo requisito que de una forma más general planteó M. Hill: “Se debe desarrollar el lenguaje en el niño sordomudo como la vida lo crea en el niño normal” (citado del libro de F. Verner, 1909, p. 38). Trataremos de poner en práctica esta regla.

“El orden lógico en el desarrollo del lenguaje en el sordomudo –manifiesta N. A. Rau(5) fundadora del primer círculo infantil para sordomudos en Rusia- debe ser una copia del desarrollo del lenguaje del niño normal. Las fases, las etapas del desarrollo del lenguaje deben ser las mismas que en el niño normal, la diferencia residirá sólo en los medios, los procedimientos y el tiempo; el niño sordomudo estará en condiciones de hablar a los tres o cuatro años y el normal habla ya en el primer año de su vida” (1926, p. 59).

Ya aquí se crean las bases del futuro lenguaje. El lenguaje no sólo cumple la función de la comunicación entre los niños, sino que también es un medio de pensamiento. “La lectura sintética por el movimiento de los labios... –expresa N. A. Rau, es el comienzo del pensamiento mediante la palabra oral. En la lectura por el movimiento de los labios, al notar la posición de la boca y los movimientos de los órganos articulatorios, el niño ya vincula estrechamente esta imagen con el concepto, y el concepto, con el movimiento de la boca, de la lengua. Por ejemplo, ya él conoce

la expresión “¡Ven acá!” y cuando él mismo tiene que ir o llamar mentalmente a otro, ve “dentro de sí” la pronunciación de esta frase. De un modo totalmente involuntario, en el niño se tensan sus propios músculos de los órganos articulatorios que han pronunciado esta frase. Poco a poco, a medida que va leyendo con frecuencia por el movimiento de los labios las mismas palabras, frase y órdenes, en el niño se consolidan tanto los conceptos como la pronunciación interior; no estando en condiciones de pronunciar oralmente él ya habla de forma mental. Aquí se forma lo más valioso en nuestro trabajo con los preescolares, la costumbre de comprender, de pensar y de expresar su pensamiento de forma oral” (ibídem, p. 63)-. De este modo, el lenguaje vivo se presenta inmediatamente en toda la variedad de sus funciones, se arraiga orgánicamente en la vida del niño y comienza a formar la vida y la conducta del niño alrededor del eje de su experiencia social, de la cual es su órgano principal. He aquí el porqué al sumar todo lo que el círculo infantil proporciona al niño N. A. Rau expresa de un modo correcto: “La experiencia ha demostrado que la educación preescolar del sordomudo es la base (pág. 93) sólida del lenguaje oral vivo y el único modo de incorporarse el sordomudo a la sociedad de las personas oyentes. Sólo a través de la educación preescolar se alcanza la palabra viva oral, sólo a través de la palabra oral el sordomudo se incorpora al medio social de los oyentes” (ibídem, p. 67).

3

La enseñanza posterior del lenguaje oral a los niños sordomudos, ya en el nivel escolar, continúa desarrollando los mismos principios y aspectos que se trazan ya en el círculo infantil. También aquí la lucha contra el método analítico, artificial, muerto, fónico, la lucha por la palabra íntegra, por la frase interiorizada y por el

lenguaje vivo, lógico, continúa siendo el principio fundamental que une. Sólo hablaré brevemente sobre dos de los nuevos y originales métodos aplicados en nuestra escuela y que responden a este principio. El método de I. Golosov(6), maestro del Instituto para Sordomudos de Moscú representa el primer intento original por organizar la enseñanza de lenguaje oral con palabras íntegras. La idea fundamental del autor es tratar de enseñar a hablar a los sordomudos del mismo modo que aprenden nuestros niños pequeños. En 1910 se inició la elaboración previa del método; en 1913 en Varsovia, se comenzó el trabajo práctico, pero sólo en los años de la Revolución en Moscú fue llevada hasta el final la elaboración de la teoría y la práctica del método. La esencia consiste en que los niños reciben inmediatamente la palabra y no una parte de ella. La palabra mantiene el interés por el lenguaje y proporciona la seguridad de que los niños aprenderán a hablar. Al estudiar las palabras completas y las frases también se instauran, al mismo tiempo, los sonidos. El experimento brindó resultados favorables; de este modo, en el curso escolar 1923-1924 en el primer grupo, de octubre a mayo, los niños, estudiando por este método, dominaron 22 sonidos. A la lectura labiofacial se dedica un lugar principal, a diferencia del método analítico, el cual tiene como base la técnica de la pronunciación. Con la lectura labiofacial se vincula la lectura y la escritura por las letras impresas. El sonido no se instaura por separado, sino que se estudia a fondo en las palabras completas; en principio en las palabras monosílabas y luego, en las frases e incluso en relatos.

Es preciso decir que el método de Golosov, en sus rasgos esenciales, coincide con el método de las palabras completas de Malish, aunque ha surgido de un modo totalmente independiente de él, de un modo independiente y original. La

coincidencia demuestra que avanzamos en una dirección correcta. El método de Malish exige, ante todo, el lenguaje oral vivo. La comunicación comienza inmediatamente por la enseñanza del lenguaje lógico. "Se enseña a los alumnos sólo lo que tiene un significado lógico, lo que los alumnos pueden comprender y pueden utilizar en ese mismo momento para la comunicación con el medio circundante" (citado del libro de G. I. Kulpe, 1926, p. 81). La lectura labiofacial, la escritura, la articulación y la lectura de las letras, estos cuatro aspectos de la enseñanza del lenguaje, están estrechamente unidos también aquí, pero se considera fundamental no obstante, la lectura labiofacial. "La pronunciación satisfactoria se logra por una vía puramente refleja" (ibídem), mientras que el método analítico tiene como (pág. 94) base, precisamente la diferenciación consciente de cada sonido y de la sensación cinestésica.

A juzgar por el último Congreso Nacional sobre la Enseñanza de los Sordomudos, celebrado en Heidelberg, Alemania, en junio de 1925, este método que se creó en Alemania, patria del método fónico analítico clásico, no recibió ningún desarrollo esencial. G. Leman⁽⁷⁾ en la ponencia señaló que ni ahora ni, probablemente, ningún día, se podrá declarar algún método inicial de enseñanza del lenguaje oral como único método correcto. Sin embargo, Leman reconoció que con el método de Malish se ha demostrado la posibilidad de enseñar a hablar a los sordomudos por frases enteras y que el desarrollo general y del lenguaje del niño, gracias a este método avanza con más rapidez que con la enseñanza fónica. Es más, Leman admite también la mímica en el nivel inicial de la enseñanza. ¡Son enormes las conquistas del nuevo método! Pero el propio autor y sus críticos no van hasta el final en las conclusiones y formulan con indecisión sus exigencias. "¡Dispón

el material para la enseñanza según el grado de dificultad de la pronunciación! En este caso, según las posibilidades, presta atención a la necesidad del lenguaje en los niños. Enseña simultáneamente a los niños a leer por el movimiento de los labios, a escribir y a leer palabras y frases”. (K. Malish, 1926, p. 87). Estas estipulaciones disminuyen el significado principal del método, éste pierde su fuerza revolucionaria transformadora y se reduce a una simple reforma técnica. Si se presta atención sólo a la vez y “según las posibilidades” a la necesidad de hablar de los niños y la dificultad de la pronunciación sigue siendo el principio fundamental de la disposición del material, es decir, el hijo de Ariadna de la enseñanza del lenguaje, si la articulación sigue estando en la base y la lectura por el movimiento de los labios a la par con la escritura es el medio auxiliar, entonces volvemos muy atrás, retrocedemos hacia el método fónico puro, hablando con más precisión, hacia sus premisas pedagógicas. Y el crítico de Malish, Leman, ya teme de un modo directo y abierto por la precisión y la claridad de la articulación en este método y reconoce que “es imposible la concordancia total de la enseñanza de lenguaje con el desarrollo intelectual de los niños en el primer nivel de la enseñanza de los sordomudos” (1926, p. 88). Otra vez el lenguaje se aparta del desarrollo general del niño. El método de Malish, de esta manera, nos deja a mitad de camino.

Pero no podemos sentirnos satisfechos con una reforma técnica y con el perfeccionamiento parcial. Nuestros principios nos mueven a la revisión total de todo el sistema. Debemos tener firmeza, no detenernos a mitad de camino y llegar hasta el final. El método de I. A. Sokolianski hace este intento. Este método lleva a la enseñanza del lenguaje, principalmente a través de la lectura por el movimiento de los labios. Aquí se trata de considerar como base del pensamiento, no las

sensaciones del lenguaje extremadamente confusas, sino las sensaciones visuales más de relieve y accesibles al sordomudo, de las figuras de las palabras en los labios del parlante, de las palabras escritas en la pizarra y las sensaciones motoras del trabajo de la mano al escribir. En los tres tipos se da al sordomudo una frase completa, con sentido de pleno valor lógico, elegida no por la afinidad fónica de las palabras. La tarea consiste en introducir al sordo mudo en nuestro lenguaje. Él se acostumbra de un modo absolutamente imperceptible para él y mecánico, al lenguaje lógico y no tiene que pasar de la idea del lenguaje gráfico al lógico después de realizar (pág. 95) esfuerzos extraordinarios. La diferencia más importante del método es el carácter mecánico y el carácter reflejo.

Al principio se dan las frases en forma exclusivamente imperativa y relacionadas indispensablemente con la acción. “Se forman los reflejos condicionados. Según el orden establecido, por primera vez la frase se da en la lectura por el movimiento de los labios, con una instrucción directa, es decir, con un gesto mímico natural ‘¡Niños, levántense!’ —el maestro indica con la mano qué es necesario hacer. Esto se repite dos o tres veces. Luego leen esta misma frase sólo por el movimiento de los labios, sin gesto, como decimos, con la instrucción convencional, y los niños cumplen lo que se exige hacer. De siete a ocho repeticiones con la instrucción condicionada son suficientes para la formación firme del reflejo. La frase se asimila con solidez. Con el transcurso del tiempo, cuando en los niños se acumula una reserva suficiente de frases en forma imperativa, el mismo material será estudiado a fondo en forma descriptiva, en tiempo presente y pasado” (M. N. Kotelnikov, 1926, p. 74). Pero lo más admirable es que el método avanza mucho más. Por entero se da no sólo la frase, sino también en una misma clase

como promedio, en el transcurso de 12 minutos, se asimila una serie de signos frases, una cadena íntegra de siete a diez eslabones. Por ejemplo: “¡Niños, levántense! ¡Niños, vengan acá” ¡Niños, levanten la mano”! ¡Niños, bajen las manos! ¡Niños, vayan a sus asientos! ¡Niños, siéntense!” Después de que ha sido asimilada la cadena, leyendo por el movimiento de los labios, realizado el control mediante la lectura de los eslabones por separado, y establecido que los niños reaccionan correctamente ante cada signo, la misma cadena se da de forma escrita. La cadena se escribe en la pizarra o se muestra en un cartel preparado que se cuelga con anterioridad en el aula. La asimilación de la cadena de forma escrita requiere de tres a cuatro repeticiones (ibídem, p. 74-75). La asimilación de la cadena en la lectura por el movimiento de los labios ocupa, como promedio, 12 minutos; en la lectura por el cartel, de 6 a 7 minutos. “Transcurrido un mes o mes y medio, los niños comienzan a distinguir las diferentes palabras en los eslabones y por ellas en los eslabones nuevos adivinan cómo se debe reaccionar ante la nueva señal. Las cadenas posteriores se hacen sobre la base de las anteriores, repitiendo, descubriendo, agotando, fijando y desarrollando el material contenido en ellas” (ibídem, p. 75)

Con este método sorprende el dominio muy rápido de la escritura. La formación técnica de la pronunciación tiene lugar por su vía, en clases especiales, pero siempre está subordinada a las actividades fundamentales de la enseñanza de lenguaje, es decir, a la lectura por el movimiento de los labios, a la cual se destina dos horas diariamente. Todavía no se puede establecer con exactitud cuando el lenguaje y la lectura por el movimiento de los labios se fusionan en los niños, pero no olvidemos que en el niño que oye normalmente hay un período en que comprende más de lo que puede pronunciar; en este período del desarrollo del lenguaje se

encuentran un largo tiempo los niños sordomudos al aplicárseles este método de enseñanza.

Si los métodos que hemos descrito aún necesitan ser perfeccionados durante muchos años y comprobados en la práctica, ya en estos momentos en cualquier caso hay una cuestión que es indudable: la dirección en la cual avanzará la futura surdopedagogía. Sin dudas el futuro pertenece al principio del lenguaje lógico coherente. (pág. 96)

Estamos muy lejos para considerar salvadores y definitivos los métodos señalados con anterioridad o, en general, cualquier método. Por el contrario, tenemos la opinión de que ningún método por sí mismo, por mucho que responda a las particularidades psicofisiológicas del niño, puede solucionar los problemas del desarrollo de lenguaje oral del sordomudo. Al margen del sistema general de educación es imposible la solución de este problema. El método de Malish es el mejor ejemplo de esto: estando incorporado al sistema tradicional, pierde su importancia. La enseñanza del lenguaje depende de la solución de los problemas más generales de la educación. Si decimos que el método fónico alemán está condenado a desaparecer, no es porque sea malo por sí mismo. Al contrario, es muy ingenioso. Pero requiere para su realización una severidad excepcional. Se apoya en la represión mecánica y en la prohibición de la mímica; es conveniente para enseñar a pronunciar y a articular, pero no para enseñar a hablar, porque proporciona un lenguaje muerto, artificialmente preparado, no necesario para el niño, etc. F. Verner, uno de los defensores más fuertes y honestos de este método, plantea: "De todos los métodos de enseñanza, el método oral es el que más contradice la naturaleza del sordomudo" (1909, p. 55). La enseñanza del sordomudo por este método se

fundamenta en la contradicción con la naturaleza del niño. Es necesario quebrar la naturaleza del niño para enseñarlo a hablar. Éste es en verdad el problema trágico de la surdopedagogía.

Nos detuvimos en este problema difícilísimo para mostrar que este problema central, pero especial de la enseñanza del sordomudo es, al mismo tiempo, un problema general de la educación social y sólo como tal tiene la posibilidad de ser solucionado. Si queremos instaurar el lenguaje oral al sordomudo debemos tomar el problema con más amplitud y no sólo en el plano del debate de las propiedades especiales del método. El método es excelente pero si obliga a tratar con severidad al niño y si no proporciona el lenguaje lógico, es necesario dejarlo. ¿En qué consiste la salida? Desde luego, lo único que hay que hacer es sacar el problema de los marcos estrechos de las clases de articulación y plantearlo como un problema de la educación en general. Ninguna cuchilla es mala por sí misma ni buena, todo depende del uso que se le da en la mano de un cirujano o de un bandolero. Ningún método es malo ni bueno por sí mismo. Sólo en el sistema general de educación cada método es aprobado o desaprobado.

En el sistema antiguo el método oral era mortal, en el nuevo sistema puede llegar a ser salvador. Es necesario organizar la vida del niño de forma que el lenguaje le resulte necesario e interesante y la mímica, no interesante e innecesaria. La enseñanza se debe dirigir por la línea de los intereses infantiles y no en contra de ella. Es necesario convertir los instintos del niño en nuestros aliados y no en enemigos. Es útil crear la necesidad del lenguaje humano, entonces aparecerá el lenguaje. La experiencia demuestra esto. La vida lo demuestra. La escuela tradicional, además de no poder –según la expresión de W. Stern- meter al niño en el

lenguaje, también todo en ella está organizado de manera que elimine la necesidad del lenguaje oral. El lenguaje se origina a partir de la necesidad de comunicarse y pensar; el pensamiento y la comunicación aparecen como resultado de la adaptación a las complejas condiciones de vida. A. Gutsman al valorar la experiencia (pág. 97) alemana plantea de un modo correcto que a la mayoría de los egresados de las escuelas para sordomudos les falta la habilidad para dominar los fenómenos y cumplir las exigencias de la vida social. Desde luego, esto sucede debido a que la propia escuela los aísla de la vida.

La falta más importante de la escuela tradicional consiste en que separa sistemáticamente al sordo del medio normal, lo aísla y lo sitúa en un pequeño mundo estrecho y cerrado, donde todo está adaptado a su defecto, donde todo está calculado para el defecto y todo lo recuerda. Este medio artificial diverge en muchas cuestiones del mundo normal en el que tiene que vivir el sordomudo. En la escuela especial se crea con mucha rapidez la atmósfera rutinaria de hospital y el régimen de hospital. El sordo se relaciona sólo con los sordos. En este medio todo alimenta el defecto, todo fija al sordo en su sordera y lo traumatiza precisamente en este punto. Aquí no sólo no se desarrollan, sino que sistemáticamente se atrofian las fuerzas del niño, que lo podrían ayudar posteriormente a incorporarse a la vida. La salud espiritual y la psique normal se desorganizan y se disocian; la sordera se convierte en un trauma. Esta escuela aumenta la psicología del separatismo en toda su naturaleza es antisocial y educa el espíritu antisocial. Sólo la reforma radical de toda la educación en general proporciona una salida.

Toda la experiencia revolucionaria de la escuela para niños normales sugiere esta salida a la surdopedagogía, en la RSFSR. Con anterioridad traté de defender la

tesis de que desde los puntos de vista científico y de principio no hay diferencia entre la educación del niño normal y del niño sordomudo. Por eso nuestra escuela para sordomudos se orienta hacia la escuela normal y pone como base las ideas generales de la escuela revolucionaria de trabajo. Ya en la institución preescolar el trabajo con el niño sordomudo se estructura sobre la amplia base de la educación social. la idea central consiste en que la educación se considera como una parte de la vida social y como la organización de la participación de los niños en esta vida. La educación y la enseñanza en la sociedad, a través de la sociedad y para la sociedad, constituyen la base de la educación social, según la definición de uno de los teóricos de la escuela laboral. El medio social y su estructura son el factor final y decisivo de cualquier sistema educativo. En realidad, los fisiólogos nos dicen que el régimen, la estructura y las condiciones del medio son el factor decisivo de la educación de las formas condicionadas de la conducta. Por eso también la escuela se comprende como un aparato de la educación social, como el lugar y el modo de organizar a los niños en la vida circundante. Y esto mismo es la base de la educación de los sordomudos, por eso no se puede aprender a hablar fuera de la vida social, como no se puede aprender a nadar estando parado en la orilla.

El trabajo es el centro alrededor del cual se organiza y estructura la vida de la sociedad; con la actividad laboral está vinculada la vida social del hombre y el estudio por él de la naturaleza. El trabajo, la sociedad y la naturaleza son los tres cauces fundamentales por los que se dirige el trabajo educativo e instructivo en la escuela. Aquí no comenzará a repetir las ideas de la escuela laboral, conocidas por todos, pero debo señalar que precisamente con respecto al niño sordomudo la educación laboral brinda una salida a todos los callejones sin salida: la educación

laboral es el mejor camino hacia la vida, es la garantía de la participación activa en la vida desde los primeros años; por eso la educación laboral garantiza al sordomudo (pág. 98) todo lo que está relacionado con esto: la comunicación, el lenguaje y la conciencia. El sordomudo físicamente está mas adaptado para el conocimiento del mundo y para participar activamente en la vida que el ciego. Salvo algunos trastornos, generalmente no muy significativos en el equilibrio, el sordomudo conserva casi todas las posibilidades de las reacciones físicas que tiene la persona normal. Como un aparato de trabajo, como una máquina humana, el cuerpo del sordomudo se diferencia poco del cuerpo de la persona normal y, por lo tanto, para el sordo se conserva toda la plenitud de posibilidades del desarrollo físico y de la adquisición de los hábitos y habilidades de trabajo. Todos los tipos de actividad laboral pueden ser accesibles a él, a excepción de muy pocas esferas relacionadas directamente con el sonido. Y si a pesar de esto, en la surdopedagogía hasta el momento se utiliza un grupo reducido de oficios, inútiles en gran medida, la culpa de esto la tiene la miopía y el enfoque filantrópico-inválido de la educación del sordomudo. Con el enfoque correcto aquí se abre la anchísima puerta para la vida la posibilidad de participar en el trabajo conjunto con la persona normal y la posibilidad de practicar en el trabajo conjunto con la persona normal y la posibilidad de practicar las formas superiores de colaboración, la cual después de haber eludido los peligros parásitos, debido al momento social puede servir de base de toda la surdopedagogía.

El carácter general de la labor de instrucción basada en el trabajo, lo describe N. K. Krupskaja(8): “La orientación hacia la actividad laboral de las personas, el estudio desde este punto de vista de las relaciones e interrelaciones del hombre con

la naturaleza, del individuo con la sociedad, con la economía, la política y la cultura, con el presente y el pasado, proporciona al contenido de la enseñanza un carácter politécnico, de instrucción general” (1978, p. 214)

Sobre la base de la educación politécnica y laboral se organiza la enseñanza profesional que proporciona un dominio total y completo de algún otro tipo de trabajo que garantice la incorporación a la vida y la participación laboral en ella. Sobre la base de la educación laboral se desarrolla y se organiza el colectivo infantil. Las tareas de semejante organización no están limitadas por el deseo de organizar la vida de los niños, sino que se extienden mucho más allá. La organización del colectivo infantil se transforma en un proceso educativo que ayuda a los niños a tener conciencia de sí mismo como una parte orgánica de la sociedad de los adultos. Casi somos los primeros en el mundo en desarrollar en nuestra escuela la experiencia de la autoorganización de los niños sordomudos. Los niños crean la autodirección escolar que tiene comisiones sanitaria, administrativa, cultural, etc., que abarcan toda la vida de los niños. Los hábitos sociales, las manifestaciones sociales, la iniciativa, las capacidades de organización y la responsabilidad colectiva se desarrollarán y fortalecerán en este sistema. Y por último, el movimiento comunista infantil, la participación en los destacamentos de los pioneros que incorporan a los niños a la vida de la clase obrera, a las vivencias y a la lucha de los adultos, coronan este sistema. En el movimiento pioneril palpita la vida, el niño aprende a tener conciencia de sí mismo como participante de la vida. Y en ese juego infantil se desarrollan los importantes gérmenes de los pensamientos y las acciones que dirán la última palabra sobre esta vida. Lo nuevo consiste en que por primera vez, la vida del niño se actualiza; además, su vida está dirigida hacia el (pág. 99)

futuro, mientras que se ha basado generalmente en la experiencia histórica pasada de la humanidad.

El movimiento pioneril en los niveles superiores se convierte en el movimiento comunista juvenil, en una educación político-social más amplia y el niño sordomudo vive y respira como vive y respira todo el país; sus pensamientos, sus aspiraciones y su pulso marchan al unísono con el pensamiento y el pulso de las enormes masas populares.

Este sistema de educación social es lo nuevo y lo principal que ha dado la Revolución a la educación de los sordomudos. Sólo es necesario imaginar qué enormes e inagotables posibilidades encierra en sí semejante organización de la educación para el desarrollo del lenguaje, de la conciencia y del pensamiento, para comprender la importancia de este sistema. En el lugar de la ayuda filantrópica, la educación de los sordomudos en la URSS se organiza como una tarea estatal la cual está dirigida y organizada por los órganos de instrucción pública. Desde luego, aún somos pobres y no podemos dedicar plenamente todos los recursos y las fuerzas que esta tarea requiere. En los años de bloqueo, de la guerra y del hambre, también los niños sordomudos estaban en la miseria junto con todo el país. Actualmente, junto con toda la Unión soviética, también las instituciones para sordomudos se encuentran en un período de desarrollo, fortalecimiento y restauración. La cantidad de instituciones educativas para sordomudos en los primeros años de la revolución aumentó en gran medida, en el período de las exigencias espontáneas de las masas, en el período de la necesidad aguda, bajo cuya presión se abrieron cada vez más nuevas instituciones.

Sabemos que no hemos alcanzado en esta tarea algún punto final o algún punto extremo del desarrollo. Por el contrario, pensamos que sólo estamos en el mismo inicio del camino. Pero consideramos que hemos escogido el camino correcto, que marchamos en la dirección conveniente y que a la educación social de los niños sordomudos pertenece el futuro.

El problema de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño retrasado mental(1)

La clínica a la cual debemos la diferenciación y el reconocimiento de los niños retrasados mentales, se interesó muy poco por el desarrollo del niño agobiado por este retraso. Por la propia esencia de las tareas prácticas que se plantean a la clínica médica, ésta última no pudo penetrar a fondo en los problemas del desarrollo infantil, ya que el retraso infantil se incluye dentro del número de formas clínicas que son difícilmente flexibles, o no son flexibles en absoluto con respecto a la influencia terapéutica. Estas formas de insuficiencia en la clínica no llegaron a ser objeto de una profunda investigación; para esto no hubo motivos prácticos, ni la tendencia de una u otra dirección del pensamiento clínico. La clínica se interesó principalmente por la posibilidad de diferenciar las particularidades mediante las cuales se puede reconocer el retraso intelectual, determinar esta forma de anormalidad y diferenciarla de otro cuadro semejante y nada más. Con estos fines, la clínica planteó el problema del desarrollo del niño oligofrénico y estableció que el oligofrénico se desarrolla y no degrada como los niños enfermos mentales. Este hecho se enumera generalmente

dentro de otros síntomas. Con ayuda de estos síntomas el retraso mental leve del niño, se reconoce y se diferencia entre otras formas que tienen una semejanza externa con éste.

Debido al enfoque clínico del problema del retraso mental, éste mismo fue tomado “como una cosa” y no se consideró como un proceso. Interesaron las particularidades de la estabilidad, de la constancia y de la dinámica del niño retrasado mental, las leyes de su desarrollo y su unidad con las leyes del desarrollo del niño normal, todo esto se quedó y, en realidad, no puedo dejar de quedarse fuera del campo de vista de la clínica.

La pedagogía terapéutica, la pedagogía de la escuela auxiliar, recibió de la clínica las primeras informaciones sobre la naturaleza del retraso mental y trató de organizar su práctica sobre la base del cuadro que se describió como resultado del estudio clínico. Al principio esto pareció suficiente, porque ante la escuela burguesa surgieron tareas negativas, cuando se enfrentó al problema y al hecho del retraso mental: en el umbral de la escuela normal poner una barrera con cuya ayuda se seleccionarían los niños no aptos para recibir enseñanza en ella y los niños que no deseen estudiar. Estas tareas se le plantearon también a A. Binet cuando él abordó el diagnóstico del retraso mental.

Cualquier persona comprende que no hay nada más indeseable que la selección de acuerdo con las particularidades negativas. Cuando realizamos esta selección nos arriesgamos a separar y a unir en un grupo de niños que tendrán poco en común en el aspecto positivo. Si comenzáramos a separar los colores que no son negros, sólo por esta particularidad distintiva, obtendríamos una mezcla (pág. 101) heterogénea: aquí estarían los colores rojo, amarillo y azul, sólo porque ellos no son

negros. La práctica pedagógica masiva (la europea y la norteamericana) ha demostrado que la orientación hacia las particularidades negativas conduciría precisamente a lo que sucedería con quien pensara separar los colores atendiendo a la particularidad negativa, es decir, los niños seleccionados resultarían muy heterogéneos en cuanto a la composición, la estructura, la dinámica, las posibilidades y con respecto a las causas que los llevaron a este estado. Incluso para la escuela burguesa estas orientaciones son insuficientes, ya que cuando se planteó el problema de la enseñanza y la educación de los niños retrasados mentales, de llevarlos aunque fuera hasta el nivel mínimo de las exigencias que se plantean a ellos, resultó que no se podía detectar el retraso mental en una determinación puramente negativa. Es imposible apoyarse en lo que le falta a un niño determinado, en lo que él no es, pero es necesario tener aunque sea la idea más vaga sobre lo que él posee y lo que es. En este sentido la escuela burguesa ha hecho muy poco.

En la actualidad nuestra escuela, la cual se plantea enormes tareas de importancia histórica, ha dado un viraje total en toda la teoría y la práctica de la enseñanza y la educación del niño anormal y retrasado. Nuestra escuela auxiliar siente la insuficiencia de las principales directrices teóricas, del fundamento científico que se puede obtener de las fuentes sobre las que hemos hablado hasta el momento. Y lo primero que nos planteamos aquí es el nuevo objetivo práctico y la tarea que tienen ante sí el estudio del niño retrasado mental. No es el estudio por el estudio, sino el estudio con el fin de encontrar las mejores formas de las acciones prácticas, con el fin de solucionar la tarea histórica del vencimiento real del retraso intelectual, de este infortunio social enorme que ha quedado de la estructura clasista de la sociedad. Esta tarea subordina el estudio a las necesidades de la práctica que

se plantean actualmente y requieren el enfoque positivo y diferenciado del estudio de los niños retrasados mentales, es decir, el estudio desde el punto de vista de lo que caracteriza a este niño en el aspecto positivo y ayuda a la división de la masa general de niños retrasados mentales.

En la actualidad también los mejores científicos burgueses reconocen que hablar sobre el niño “retrasado mental” es lo mismo que hablar sobre una persona que está enferma, pero no dicen en este caso qué enfermedad padece. Se puede constatar el hecho del retraso, pero es difícil, determinar la esencia, el origen y el destino del desarrollo de este niño. En relación con esto la tarea principal que tienen ante sí los investigadores del retraso mental es la aspiración por ayudar a estudiar el desarrollo del niño retrasado mental y las leyes que dirigen este desarrollo.

En relación con esto me parece que en la actualidad debo tratar tres cuestiones que constituyen el contenido de mi ponencia.

La primera cuestión: ¿qué funciona, no contra nosotros sino para nosotros, en el desarrollo del niño retrasado mental?, es decir, ¿cuáles son los procesos que surgen en el propio desarrollo del niño retrasado mental que llevan al vencimiento del retraso, a la lucha contra él y a la elevación del niño a un nivel superior? La segunda cuestión: ¿cuál es la estructura y la dinámica del retraso mental en general? En efecto, el cuadro del retraso mental no se agota con los procesos que funcionan para nosotros. Con el fin de comprender la importancia y el lugar de estos procesos, es necesario comprender su lugar y significación en la estructura del retraso mental. La tercera cuestión consiste en las conclusiones pedagógicas (pág. 102) máximas que emanan de la solución de la primera y de la segunda. De este modo, hablaré brevemente sobre estas tres cuestiones fundamentales.

Las premisas generales de las cuales parte y las que, me parece, deben constituir la base del estudio científico del desarrollo del retrasado mental, son la idea de la unidad de las leyes del desarrollo del niño normal y del niño retrasado mental. Desde luego, este postulado no niega de ningún modo el hecho de que las leyes del desarrollo del niño retrasado mental adquieren una expresión específica, cualitativamente peculiar y de que la tarea no se limita al establecimiento de su unidad; la tarea consiste en demostrar que las leyes únicas en realidad y únicas en principio del desarrollo del niño recién su expresión concreta y especial al aplicárselas al niño retrasado mental. Esta es la premisa primera y central sobre la cual es necesario hablar desde el mismo inicio.

El problema metodológico consiste en lo siguiente. Hasta el momento ha predominado la idea tomada del Occidente y que plantea la existencia de dos formas de educación de los niños, condicionadas por causas biológicas por causas sociales. Se supone que en el caso de la existencia de defectos biológicos, los niños se desarrollan “conforme a las líneas biológicas” y para ellos pueden ser derogado la ley del desarrollo social y de la formación que determina el desarrollo de cualquier niño normal. Esta idea mecánica es infundada desde el punto de vista metodológico. Desde el mismo inicio es necesario convenir en el postulado fundamental, sin cuya aprobación seguiría siendo infundada desde el punto de vista teórico. Este es el postulado sobre la correlación de las regularidades sociales y biológicas en el desarrollo de los niños. La dificultad de la comprensión del desarrollo del niño retrasado mental surge debido a que el retraso se ha tomado como una cosa y no como un proceso. Concluyó el problema del desarrollo del niño retrasado mental.

De aquí ha surgido la idea de que el trastorno primario en el caso de la oligofrenia es indudable y que lo primario es la base, lo principal en todo el transcurso del desarrollo del niño. Entretanto, desde el punto de vista de la dialéctica no hay una idea más errónea e incorrecta que ésta, precisamente en el proceso de desarrollo, lo primario que se presenta en la etapa temprana del desarrollo “se oculta” reiteradas veces por las nuevas formaciones cualitativas que surgen.

Con respecto al concepto *ocultar* las regularidades, permítanme decir dos palabras. La palabra *ocultar* a veces se ha traducido de un modo incorrecto. Esta palabra ha sido tomada de la palabra alemana *esconder* (*aufheben*) pero en el idioma alemán esta palabra tiene doble significado al igual que la palabra rusa *esconder* tiene doble significado. Cuando se dice *esconder*, al hablar de una regularidad orgánica, esto no significa que la misma dejado de existir, sino que tiene el significado de que en alguna parte se ha conservado, de que en algún lugar se encuentra en un plano posterior, de que se encuentra dentro de algo, ha retrocedido a un plano posterior en comparación con las regularidades que surgieron en etapas más tardías. Por eso se entiende que las regularidades biológicas que son primarias en las determinaciones de la misma primera etapa en el desarrollo de los retrasados mentales son *escondidas*, no anuladas, sino *ocultadas* en el proceso del desarrollo del niño retrasado mental(2).

Como particularidades fundamentales que se presentan en primer plano es necesario estudiar las regularidades, precisamente de este segundo tipo; éstas son las premisas fundamentales de las ideas posteriores que desarrollaré. (pág. 103.)

Permítanme pasar al problema de los procesos que en el desarrollo de los niños retrasados funcionan para nosotros. ¿Existirán estos procesos? En el

desarrollo de los niños retrasados mentales, al igual que en el desarrollo de cualquier niño afectado por uno u otro defecto, existen los procesos que surgen debido a que el organismo y la personalidad del niño reaccionan ante las dificultades con las que tropiezan, reaccionan ante su propia deficiencia y en el proceso del desarrollo, en el proceso de la adaptación activa al medio, forman una serie de funciones con cuya ayuda compensa, nivelan y sustituyen las deficiencias. Yo pienso que este problema es una cuestión biológica general tan clara que es poco probable que requiera seguirse desarrollando de un modo detallado.

Para la educación del niño retrasado mental es importante conocer cómo él se desarrolla, es importante no la deficiencia por sí misma, no la insuficiencia por sí misma, el defecto, sino la reacción que se presenta en la personalidad del niño en el proceso del desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y la cual resulta de esta deficiencia. El niño retrasado mental está formado no sólo de defectos, su organismo se reorganiza como un todo. La personalidad, como un todo, se equilibra, se compensa con los procesos del desarrollo del niño.

Es importante saber no sólo qué enfermedad tiene la persona, sino también qué persona tiene la enfermedad. Lo mismo es posible con respecto a la deficiencia y a los defectos. Para nosotros es importante conocer no sólo qué defecto ha sido medido con exactitud en un niño dado, qué tiene afectado, sino también qué niño tiene un defecto dado, es decir, qué lugar ocupa la deficiencia en el sistema de la personalidad, qué tipo de reorganización tiene lugar, cómo el niño domina su deficiencia, los procesos de la enfermedad no pudieron descubrirse, mientras no se entendió que el propio organismo lucha contra la enfermedad y que se tienen

síntomas de índole doble: por una parte, los síntomas de la alteración de las funciones y por otra, los síntomas de la lucha por el organismo contra los trastornos.

De la misma manera ocurre en la esfera del estudio del niño que se desarrolla normalmente: mientras no se aborda su estudio desde el punto de vista de los trastornos en su desarrollo, desde el punto de vista de la influencia compensadora de los procesos del desarrollo, no se obtiene una idea total correcta y adecuada sobre este niño.

Con el fin de detenerme concretamente en los mecanismos y regularidades que rigen la aparición y el desarrollo de los procesos compensadores, debo hablar brevemente sobre la importancia teórica y la comprensión del propio principio de la compensación. En cuanto al desarrollo del niño retrasado mental este principio ha sido elaborado muy poco en el aspecto teórico principal.

En los primeros tiempos, a una serie de investigadores, incluyéndome a mí, nos parecía que la conquista más grande en la comprensión de los procesos de compensación del niño retrasado mental era verlos, comprenderlos y fundamentarlos prácticamente. La elaboración teórica del concepto de la compensación es deficiente también en la esfera de las ciencias que trabajan con este concepto y que están más desarrolladas que la teoría sobre el niño retrasado mental. Pero algunos postulados fundamentales que deben trazar la línea metodológica correcta para nuestra comprensión del principio de la compensación, y a la luz de los cuales debemos analizar el material, están claros y se puede hablar de un modo esquemático sobre ellos. (pág. 104)

Lo primero y fundamental con que tropezamos en la comprensión del problema de la compensación del niño retrasado mental, es la idea sobre la propia naturaleza del fenómeno, la cual, como veremos, puede ser dual.

Unos consideran que la base única y exclusiva de los procesos de compensación es la reacción subjetiva de la personalidad del propio niño ante la situación que se crea a consecuencia del defecto. Esta teoría supone que la única fuente necesaria del surgimiento de los procesos de compensación del desarrollo es la interiorización, por el propio niño, de su deficiencia, el surgimiento del sentimiento de su propia minusvalía. A partir del surgimiento de este sentimiento y del conocimiento de su propia deficiencia, aparece la aspiración reactiva a vencer este grave sentimiento, a eliminar esta deficiencia propia interiorizada y a elevarse a un nivel superior.

Precisamente por esta razón la escuela de Adler, en Austria y la escuela de Bélgica, niegan al niño retrasado mental la posibilidad del desarrollo intensivo de los procesos de compensación. El desarrollo del razonamiento de los defectólogos es así: para el surgimiento de la compensación es necesario que el niño interiorice y sienta su deficiencia. Pero en el retrasado mental la dificultad consiste en que él asume una actitud no crítica hacia sí mismo para interiorizar su propia deficiencia y sacar una conclusión eficaz para vencer su retraso. En este sentido son interesantes las investigaciones empíricas, publicadas, de Greef(3) sobre el desarrollo del niño retrasado mental. Él estableció las particularidades que se acostumbra a llamar síntomas de E. de Greef y consisten en que en los niños con retraso mental se observa un aumento de la autovaloración. Si a este niño se le propone que haga una valoración comparativa de sí mismo, de sus compañeros y del maestro, resultará a

que el niño sometido a prueba manifestará la tendencia ya considerarse el más inteligente. Él no reconocerá su retraso; debido a la autovaloración elevada, el desarrollo de los procesos compensatorios se dificulta, sino se reduce a cero, porque el niño retrasado mental está satisfecho consigo mismo, no nota su deficiencia y, por lo tanto, no experimenta la vivencia penosa del sentimiento de inferioridad, el cual en algunos niños constituye la base de la formación de sus procesos compensatorios.

Otra comprensión de la compensación que, como pienso, se corresponde más con la realidad, está relacionada con el hecho de que los fenómenos de la compensación en la esfera de la conciencia fueron estudiados más tarde que en otras esferas. La tarea consiste en responder cómo surgen los procesos del desarrollo compensatorio allí donde están relacionados con la interiorización, donde la anormalidad de la función no puede despertar el sentimiento de inferioridad y de deficiencia y no puede provocar su interiorización. Yo no quiero decir que los fenómenos de la compensación en la esfera de la conciencia se encuentran al mismo nivel de los fenómenos de cuando, por ejemplo, en la persona se produce el impulso a introducir cierta porción de veneno en el organismo.

La teoría que quiere dar una explicación real de los fenómenos de la compensación debe explicar estos fenómenos en toda su plenitud y tener en cuenta que en los niveles inferiores del desarrollo, los procesos de la compensación están relacionados con el funcionamiento de la conciencia. Los autores que están obligados a dar una respuesta la dan en el espíritu del vitalismo, considerando que los elementos de los procesos vitales tienen un factor psicoide y algunas fuerzas vitales (pág. 105) en forma de espíritu que mueven los procesos de compensación, es decir, que en los procesos orgánicos de la compensación está presente de forma

invisible este factor psicoide. Esta teoría tiene un punto de vista idealista, ya que intenta realizar la comprensión subjetiva de la compensación.

Entretanto, también el estudio de los procesos compensatorios orgánicos más simples y su comparación con otros, conducen a una afirmación realmente fundamentada: las dificultades objetivas con las que tropieza el niño en el proceso del desarrollo son la fuente, el estímulo primario para el surgimiento de los procesos de la compensación. Estas dificultades él trata de eludirlas o de vencerlas con ayuda de una serie íntegra de formaciones que no están dadas inicialmente en su desarrollo. Observamos el hecho de que el niño al tropezar con las dificultades se ve forzado a avanzar por una vía indirecta para vencerlas. Observamos que del proceso de interacción del niño con el medio se crea la situación que empuja al niño a la vía de la compensación. La prueba real principal de esto es la siguiente: el destino de los procesos de compensación y de los procesos del desarrollo en general, depende no sólo del carácter y de la gravedad del defecto, sino también de la realidad social del defecto, es decir, de las dificultades a las que conduce el defecto desde el punto de vista de la posición social del niño. En los niños con defectos la compensación tiene lugar en direcciones totalmente diferentes, en dependencia de qué situación se ha creado, en qué medio el niño se educa y qué dificultades surgen para él debido a esta deficiencia.

Con el problema de las fuentes del desarrollo compensador está relacionado el problema de los fondos de esta compensación. ¿De dónde se toman las fuerzas, qué es la fuerza motriz del desarrollo compensador? Para una teoría, la orientación interior hacia un fin determinado del propio proceso vital del desarrollo y la integridad interna de la personalidad, son la fuente. Esta teoría con toda rectitud pasa a la

posición teleológica, imaginando que cada niño tiene una orientación hacia un objetivo determinado, un impulso vital, una tendencia interna que atrae de un modo invencible al niño hacia el desarrollo, hacia la plenitud de la autoafirmación y cierta fuerza vital instintiva que empuja al niño hacia delante y garantiza su desarrollo sin reparar en nada.

No cabe la menor duda de que los procesos del desarrollo compensador poseen una orientación objetiva hacia un fin determinado, es decir, utilizan las funciones útiles en el desarrollo del niño. Ya Darwin tuvo ante sí la tarea de la comprensión materialista, de la explicación causal, es decir, la tarea de demostrar cómo surge la orientación objetiva hacia un fin determinado de estos procesos. A diferencia de la teleología nuestro análisis de la compensación se deduce no de las fuerzas del impulso interno, nosotros apreciamos que la vida social colectiva del niño y el carácter colectivo de su conducta, en los que él encuentra el material para la formación de las funciones internas que surgen en el proceso del desarrollo compensador, constituyen el fondo de la compensación, en gran medida. Sin ninguna duda, la riqueza o la pobreza del fondo interno del niño, digamos el grado del retraso mental, es el momento esencial y primario que determina hasta qué punto el niño es capaz de utilizar este material. Y sin ninguna duda. Los destinos del retrasado mental débil y del idiota se diferencian esencialmente debido a que su fondo interno es muy diferente. Pero esto, además, no es determinante en los grados superiores y es eliminado reiteradamente en el proceso del desarrollo sucesivo del niño. (pág. 106)

El último momento que es necesario delimitar en la comprensión principal de los procesos de compensación es el siguiente: en la clínica se ha logrado descifrar

una serie de estados psicológicos nuevos y demostrar que los síntomas patógenos pueden surgir por la vía de la compensación. En realidad, la compensación puede conducir al niño por la vía del equilibrio real y ficticio; falso por la vía de la falsa nivelación de los defectos; el momento central que interesa a los investigadores en el enfoque de la compensación es la diferenciación de estas dos líneas de la compensación real y ficticia del desarrollo. La compensación como fuente de aparición de los momentos útiles complementarios no se cuestiona, pero el momento de compensación puede tener un carácter patógeno. Esto también es correcto. Es importante desde el punto de vista metodológico la diferenciación de los síntomas complementarios que surgen por la vía de la compensación y que normalizan, atenúan nivelan la insuficiencia de los procesos, elevando el desarrollo de los síntomas de la compensación ficticia a un grado superior.

Después de haber examinado brevemente estos tres momentos, permítanme pasar directamente a analizar algunos postulados concretos y fundamentales que caracterizan el desarrollo compensador del niño retasado mental.

El primer postulado es la sustitución ampliamente conocida de las funciones comunes para el niño normal y el anormal y que tienen una importancia de primer grado. Se trata de que las operaciones psicológicas pueden aproximarse muy cerca una de la otra por el aspecto externo; pueden conducir a un mismo resultado, pero pueden no tener nada en común por la estructura, la naturaleza interna, por aquello que el hombre realiza en su cabeza, como se dice, por el vínculo causal. Esto se presenta debido a que la mayoría de las funciones psicológicas pueden ser “simuladas” –según la expresión metafórica de Binet- quien fundamentó por primera vez este principio, llamándolo la simulación de las funciones psicológicas, por

ejemplo, la simulación de la memoria excepcional. Como es conocido, Binet investigó a las personas que presentaban una memoria excepcional y diferenció a las personas sometidas a prueba con memoria excepcional y a las personas sometidas a prueba con memoria mediocre. Estas últimas pudieron retener en la memoria una larga serie de cifras y palabras que superó varias veces lo que puede memorizar cada uno de nosotros. La persona que posee una memoria mediocre sustituyó el proceso de la memorización por el proceso de la combinación del pensamiento. Cuando le presentaron la larga serie de cifras, las sustituyó por letras, figuras, palabras o por un relato rico en imágenes: esto constituyó la clave con cuya ayuda esta persona restableció las cifras y como consecuencia alcanzó los mismos resultados que las personas que poseen una memoria realmente excepcional, pero logró esto con la sustitución. Binet denominó este fenómeno, simulación de la memoria excepcional.

Yo no hablaría sobre esto si no tuviera lugar en casos excepcionales y no existiera una regla general del desarrollo infantil, si no supiera que cada uno de nosotros debe realmente el éxito en el desarrollo de la memoria, de ningún modo no sólo a que la memoria se desarrolla como tal, sino también a que cada uno adquiere una serie de métodos y procedimientos de sustitución de la memoria. Hay procesos y operaciones psicológicos que amplían la memoria y la llevan a un alto nivel de desarrollo. Tenemos ante sí no una excepción, sino una regla general. (pág. 107)

La sustitución de unas operaciones psicológicas por otras se ha estudiado en la esfera de casi todos los procesos intelectuales. Sólo hace relativamente poco tiempo los procesos de sustitución se sometían a la valoración clínica y pedagógica desde el punto de vista de su importancia en el desarrollo del niño retrasado mental.

Las investigaciones han demostrado que ninguna de las funciones psicológicas (ni la memoria ni la atención) se realiza generalmente mediante un método único, sino que cada una se realiza mediante diversos métodos. Por lo tanto, allí, donde tenemos dificultad, insuficiencia y limitación, o simplemente una tarea que está por encima de las fuerzas de las posibilidades naturales de esta función, la función no resulta ser borrada mecánicamente; ella surge, vuelve a la vida, se realiza con ayuda de lo que no tiene, por ejemplo, del carácter de la memorización directa y se convierte en un proceso de combinación, imaginación, pensamiento, etcétera.

Hablaré sobre el postulado general que nos permitirá valorar en toda su amplitud este principio de la sustitución de las funciones psicológicas, la diversidad de estas operaciones con cuya ayuda pueden realizarse las funciones.

Ustedes saben que en el desarrollo de la memoria tiene lugar un cambio esencial aproximadamente en el límite de la edad de tránsito: varía la correlación entre los procesos de la memorización o la memoria y los procesos del pensamiento. Para el niño de edad temprana, pensar significa recordar, es decir, reproducir las situaciones anteriores. En particular, esta tendencia del proceso de memorización se manifiesta sólo cuando ustedes plantean la tarea de definir el concepto, además, abstracto. Ustedes verán que el niño, en lugar de la definición lógica reproducirá la situación concreta de la experiencia anterior. Para el adolescente, recordar significa pensar, el proceso de memorización se queda en el último plano y es sustituido por la regulación mental.

Este postulado general que, como ustedes ven, determina una etapa en el desarrollo de las funciones y, al mismo tiempo, es también la forma más sencilla con la cual tenemos que ver en el desarrollo del niño anormal, en general, y del niño

retrasado mental, en particular. Si recordamos cómo lee el niño ciego o cómo comienza a hablar el sordomudo, veremos que el principio de la sustitución que permite, por ejemplo, hablar no sólo con ayuda de un mecanismo (sólo así como hablamos nosotros), sino también con ayuda de otro mecanismo, constituye la base de estas funciones. Resulta que el método usual del funcionamiento del lenguaje no es único y el método que ha desaparecido puede ser sustituido por otros métodos del funcionamiento.

Los medios auxiliares desempeñan un papel decisivo en los procesos de la sustitución en todo el desarrollo social del niño (el lenguaje, la palabra y otros signos) con cuya ayuda el niño aprende a estimularse a sí mismo. El papel de los medios auxiliares con los que se enriquece el niño en el proceso del desarrollo, también conduce a un segundo postulado fundamental que caracteriza los procesos de compensación y al postulado sobre el colectivo como factor del desarrollo de las funciones psicológicas superiores del niño normal y del niño anormal.

Permítanme comenzar por la ley psicológica general que consiste en que una serie de funciones psicológicas superiores transita por la vía más diversa, que se entiende con más facilidad en el ejemplo del surgimiento y del desarrollo del pensamiento como forma superior de la vinculación con el lenguaje. Ustedes saben (pág. 108) que el lenguaje se desarrolla inicialmente como un medio de comunicación, de comprensión recíproca, como una función social de comunicación. El lenguaje interno, es decir, el lenguaje mediante el cual el hombre piensa, surge más tarde y existen razones para suponer que el proceso de su formación se realiza sólo en la edad escolar. La vía de la transformación del lenguaje como medio de comunicación, como función de la conducta social colectiva, la vía de la

transformación del lenguaje en un medio del pensamiento, en una función individual psicológica, proporciona una idea sobre la ley que dirige el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. Esta ley se puede expresar de la siguiente manera: cualquier función psicológica superior en el proceso del desarrollo infantil se manifiesta dos veces, en primer lugar como función de la conducta colectiva, como la organización de la colaboración del niño con las personas que le rodean; luego, como una función individual de la conducta, como una capacidad interior de la actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra. De un modo exactamente igual, el lenguaje se convierte de medio de comunicación, en medio del pensamiento. Las nuevas investigaciones han demostrado que de un modo exactamente igual, el pensamiento lógico el cual se caracteriza por la búsqueda de los métodos de la fundamentación de su juicio, surge en el niño de edad preescolar no antes de que en el colectivo infantil surjan las discusiones, no antes de que en el niño aparezca la necesidad de motivar su propia afirmación. Como expresa uno de los investigadores, no sólo los niños, sino también nosotros, los adultos, confiamos de buena gana en nosotros mismos, en la palabra, es decir, exigimos poco las demostraciones. En el niño, la necesidad de la reflexión lógica sobre la confirmación, depende del desarrollo de las funciones colectivas, como la función de la discusión.

La investigación ha demostrado que los procesos volitivos más característicos, es decir, los procesos de la subordinación se desarrollan en el niño también en el colectivo. En particular, los investigadores occidentales, por primera vez en el material de los juegos infantiles, notaron que en el niño, durante el proceso del juego, surgen y se forman los procedimientos de la subordinación de la conducta propia a

las reglas de la conducta del colectivo, después esta organización que surge se transforma en una función interior de la conducta y se convierte en una función psicológica propia.

De esta manera, vemos que la conducta colectiva del niño no sólo activa y ejercita las funciones psicológicas propias, sino que es la fuente del surgimiento de una forma totalmente nueva de la conducta, de aquélla que surgió en el período histórico del desarrollo de la humanidad y que en la estructura de la personalidad se presenta como una función psicológica superior. El colectivo es la fuente del desarrollo de estas funciones y, en particular, en el niño retrasado mental.

La vía general del desarrollo de lenguaje infantil puede ser denominada como una forma colectiva, si dijéramos que el niño dominó el lenguaje y luego cuando él comienza a subordinar mejor a sí mismo los procesos psíquicos propios, el lenguaje se transforma en un medio del pensamiento. Las investigaciones experimentales demuestran las diferencias entre el coeficiente de desarrollo de los procesos psíquicos y su papel real en la vida del niño. Se puede tener una buena memoria y utilizarla mal y, por el contrario, se puede dominar la memoria de forma que nos proporcione un efecto práctico mayor que la memoria altamente (pág. 109) desarrollada, pero mal utilizada. Para el niño normal será un movimiento hacia arriba, si en la edad mayor el desarrollo se realiza no debido al aumento directo de la función, sino debido a su utilización y a su subordinación. Y resulta esencial que una serie de funciones psicológicas superiores vaya de lo externo a lo interno. De la misma manera que el lenguaje sirve de base para el desarrollo, también la forma externa de la colaboración colectiva es antecesora del desarrollo de una serie íntegra de funciones internas. Aquí nos encontramos con un momento esencial: el colectivo

infantil con la conocida diferencia del nivel intelectual óptimo de los niños que forman parte de él, constituye la fuente, el medio sustentador del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El investigador E. de Greef señaló la particularidad del niño retrasado mental: él comprende mejor a otro retrasado mental, lo valora más alto que el niño normal, ya que tiene que vérselas con esta diferencia en un nivel que él es capaz de vencer.

En la historia del desarrollo del niño (y de nuestro desarrollo psicológico) el funcionamiento pasivo supera considerablemente la utilización activa de alguna función psicológica. el niño comienza antes de comprender el lenguaje que a hablar. Nosotros somos capaces de entender un libro escrito por un genio, pero con frecuencia no estamos en condiciones de transmitir su contenido: la posibilidad que tenemos de comprender el lenguaje es mayor que la posibilidad de emplearlo activamente. De aquí se sacó una valiosa conclusión metodológica: para juzgar correctamente las posibilidades del desarrollo y el nivel real del desarrollo del niño retrasado mental, es necesario tener en cuenta no sólo hasta qué punto él puede hablar, sino también hasta qué punto puede comprender. Pero podemos comprender lo que se encuentra dentro de los límites de nuestra comprensión y esto es mucho más grande de lo que constituye el hablar.

La saturación unilateral del colectivo con niños retrasados mentales, iguales al máximo en cuanto al nivel de desarrollo, es un falso ideal pedagógico. Este ideal contradice la ley fundamental del desarrollo del nivel sociológico superior y la idea de la diversidad y la dinámica de las funciones psicológicas en el niño, y del retrasado mental en particular. Los investigadores antiguos suponían que el intelecto es una función única, simple, homogénea y sencilla, y que si tenemos ante nosotros a un

débil mental, todas sus funciones están reducidas de un modo similar. La investigación más profunda demostró que el intelecto que surge en el proceso del desarrollo complejo no puede ser, por naturaleza, homogéneo y, por la estructura, sencillo, indiferenciado. Por el contrario, lo que se denomina intelecto es una diversidad de funciones en una unidad compleja. Pero la unidad no significa la identidad, no significa la homogeneidad; el estudio de la dinámica de esta compleja estructura ha llevado a los investigadores a una conclusión: el postulado de que en el caso del retraso mental todas las funciones del intelecto se encuentran afectadas de igual manera, es imposible, ya que el intelecto, al ser una peculiaridad cualitativa, cada una de las funciones influye, por lo tanto, de un modo cualitativamente peculiar en este proceso que constituye la base del retraso mental.

Mostraré un ejemplo. Ustedes saben que sólo en la última década ha sido establecida la relación entre la motricidad y el desarrollo intelectual. Se ha aclarado que unas u otras formas se combinan con frecuencia, pero hablando metafóricamente, no van de un modo indispensable hombro con hombro. Las investigaciones (pág. 110) posteriores demostraron que el desarrollo de las funciones motrices puede ser y de hecho es una de las esferas centrales de la compensación de la deficiencia mental y viceversa: en los casos de niños con deficiencia motriz ocurre con frecuencia un desarrollo intelectual intenso. La distinción y la comprensión de la peculiaridad cualitativa de la actividad intelectual, verbal, y motriz demuestra que el retraso a veces no afecta todas las funciones intelectuales en igual medida. La independencia relativa de las funciones en su unidad conduce a que el desarrollo de una función se compense y repercuta en otra.

Dos últimos momentos.

La observación del niño normal ha demostrado que el desarrollo de las funciones psicológicas se realiza no sólo debido al aumento y a la variación de la función. Por ejemplo, de la memoria, la atención, etc. Ya que las funciones, a veces no actúan por separado, sino en cierta combinación; el desarrollo psicológico en la edad mayor se realiza debido al cambio de las relaciones sistemáticas entre las funciones, es decir, debido a las denominadas *relaciones interfuncionales*. En lo que se acostumbra a llamar memoria lógica, se trata de la conocida relación entre la memoria y el pensamiento; en el niño, durante el período temprano del desarrollo, estas relaciones funcionales son distintas a las relaciones funcionales que tienen lugar en el período más tardío.

La investigación del niño retrasado mental ha puesto de manifiesto que sus relaciones interfuncionales se forman de una manera peculiar y diferente en comparación con las que se detectan en el desarrollo de los niños normales. Esta esfera del desarrollo psicológico, la variación de los vínculos y las relaciones interfuncionales y la variación de la estructura interna del sistema psicológico, es la esfera principal de la aplicación de los procesos superiores de compensación de la personalidad que se forma. Los vínculos motores y las relaciones interfuncionales caracterizan no tanto las propias funciones como la manera en que estas funciones son puestas en unidad.

Y por último están las vías indirectas del desarrollo, es decir, el logro o el surgimiento de algún nuevo punto del desarrollo, de alguna nueva formación en la vía directa. Aquí tiene una enorme influencia el afecto que incita al niño al vencimiento de las dificultades. Si estas dificultades no desaniman al niño, no lo

obligan a escapar de ellas, sino que lo activan, ellas conducen a la vía directa del desarrollo.

Lo más significativo es el carácter creador del desarrollo del niño retrasado mental; la pedagogía antigua suponía que las causas externas influían de un modo automático en el carácter del desarrollo del niño retrasado mental. Resultó que la adición de la palabra altisonante *creador* a los pequeños logros, que le tocaba como parte a este niño, era incorrecta. En realidad dominar las cuatro operaciones aritméticas para el retrasado mental débil es un proceso mucho más creador que para el niño normal. Lo que está dado casi como “capacidad” (no formada) al niño normal, para el niño retrasado mental es una dificultad y es una tarea que requiere el vencimiento de los obstáculos. De esta manera, el logro de los resultados que se tienen resulta que presenta un carácter creador. Pensamos que esto es lo más esencial en el material sobre el desarrollo del niño retrasado mental.

En la primera parte traté de describir brevemente los procesos en el desarrollo del niño retrasado mental, que funcionan para nosotros, en los que debemos (pág. 111) apoyarnos al esforzarnos por vencer su retraso. Pero sería un error pensar que sólo estos momentos cubre el proceso del desarrollo, que la naturaleza sabia conduce al niño por la vía del vencimiento, le proporciona fuerzas que le ayudarán a eliminar el retraso, al igual que sería incorrecto pensar que la lucha del organismo contra la enfermedad siempre tiene un buen final y que cada organismo en cualesquiera condiciones logra vencerla de igual manera.

Es necesario hablar acerca de que las leyes del desarrollo del niño anormal y del niño normal, se revelan ante nosotros como una ley única, en realidad. El medio desfavorable y la influencia que surge en el proceso del desarrollo del niño,

conducen frecuentemente y con más fuerza al niño retrasado mental a los momentos negativos complementarios, que no sólo no ayudan a vencer el retraso, sino que por el contrario, agravan y aumentan su deficiencia inicial. Se puede preguntar: ¿Para qué hablar sobre estos procesos, sobre la influencia del medio en el niño retrasado mental si reconocemos desde el mismo inicio que, en gran parte, con las influencias de carácter negativo en el proceso del desarrollo, no sólo no se elimina el retraso, sino que se adicionan nuevas particularidades? Sobre estos procesos es necesario hablar no sólo porque el conjunto de la luz y de la sombra la tarea se presenta con más realidad ante nosotros. Pero, como trato de demostrar, en el caso del retraso se toman como primarias las complicaciones en el desarrollo infantil que se presentan en el proceso de su formación media y que se puedan vencer sólo cuando sepamos estudiar totalmente sus causas. Esto tiene una importancia práctica esencial. Pero sobre esto hablaremos después.

La esencia de la idea que expresa el resultado de dos o tres décadas enteras del trabajo científico colectivo, realizado en esta dirección, consiste en lo siguiente: el retraso mental no es el todo homogéneo sencillo, como lo describen los investigadores antiguos. Yo investigo al niño retrasado mental, determino una serie de particularidades en las cuales se detecta su retraso. Pregunto: ¿Todos estos síntomas tienen igual valor? ¿Tienen la misma relación con respecto a la causa primaria? ¿Son todos primarios? ¿Surgieron todos al mismo tiempo y con ayuda del mismo mecanismo? ¿O entre ellos hay síntomas principales y secundarios que surgieron antes, o más tarde, sobre la base de estos síntomas surgidos antes, que son los tipos más importantes o las particularidades tardías de la psicopatología?

El desarrollo demuestra que el cuadro pedagógico y psicológico que se descubre ante nosotros no es un todo homogéneo, que los síntomas en los que se pone de manifiesto el retraso no pueden ser colocados a un mismo nivel y que el retraso mental es una estructura compleja. Con el fin de llegar a comprender esta estructura es necesario recurrir al desarrollo del niño retrasado mental y no a la naturaleza de los procesos patológicos que constituyen su base, pues la complejidad de la estructura surge en el proceso del desarrollo. El ejemplo central y más sencillo del análisis es la separación de las particularidades primarias que constituyen el propio núcleo de la debilidad mental, de aquellos síntomas que emanan directamente de la deficiencia biológica del niño, que constituyen la base de su retraso; las particularidades en un segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto orden, etc., se forman cuando el niño encuentra en un medio determinado, dificultades complementarias y acumula complicaciones complementarias. Las particularidades que surgen de las formaciones primarias hacen necesario diferenciar las investigaciones del retraso mental. (pág. 112)

Con respecto a la clínica se puede decir que la oligofrenia es un grupo mixto. El estudio de la estructura de la personalidad del oligofrénico fue planteado por primera vez al estudiar el desarrollo infantil. Aquí por primera vez maduró una idea central para nuestro trabajo: no basta con decir acerca del niño: “retrasado mental” (esto es lo mismo que decir “enfermo” y no curarlo); esto significa sólo plantear el problema y no solucionarlo. Con otras palabras, es necesario aclarar cuál es el retraso cultural que tenemos ante nosotros, cuál es su estructura, cuál es la importancia y los mecanismos de los procesos de la formación de esta estructura, cuál es el encadenamiento dinámico de sus diferentes síntomas complejos, de los

cuales se forman el cuadro del retraso mental del niño y la diferencia de los tipos de niños retrasados mentales.

La escuela auxiliar se ha completado siguiendo el principio de la selección negativa (A. Binet). Nuestra escuela auxiliar tiene que trabajar con un material no elaborado, con el retraso mental en general; en esto consisten las dificultades principales del enfoque y la diferenciación del retraso mental. la diferenciación debe llegar a ser la regla fundamental de toda nuestra nueva práctica.

El estudio de los niños retrasados mentales demuestra que el cuadro que descubrimos en el niño retrasado mental de ocho años, de ninguna manera puede ser relacionado con el núcleo de la debilidad mental, es decir, con su deficiencia primaria interna. Permítanme poner el ejemplo concreto por el cual comencé. Las observaciones clínicas demuestran que en algunos niños retrasados mentales hay una divergencia extraordinaria, entre el desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas elementales y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores. El desarrollo insuficiente se manifiesta de dos formas: o en la pobreza general del desarrollo de las funciones elementales observamos el desarrollo excepcional de las funciones psíquicas superiores que disimula el retraso mental del niño; o en que se encuentra con más frecuencia un desarrollo desproporcionalmente débil de las funciones psíquicas superiores en comparación con las orgánicas. Ante mí tengo un niño débil mental de diez años. Según la suma de los tests su retraso mental se estima que es de tres años, es decir, él está rezagado tres años con respecto al niño normal; en este caso los datos finales del niño deben mostrar un cuadro similar al cuadro que brinda el niño normal de siete años. Este método sumario resulta ser incorrecto. Si las funciones psíquicas superiores del niño retrasado mental, tiene un

desarrollo insuficiente mucho mayor que las del niño de siete años, hay que sacar la importante conclusión pedagógica de que el desarrollo insuficiente de sus funciones psíquicas superiores podría ceder a la influencia pedagógica correcta, a diferencia del desarrollo de las funciones psíquicas elementales.

Los investigadores se han hecho la siguiente pregunta: ¿de dónde surge el desarrollo insuficiente no equivalente de las funciones inferiores orgánicas y de las funciones psíquicas superiores? Si el retraso en la esfera del desarrollo superior e inferior emana directamente de un modo igual de la causa primaria en el débil mental, no surgiría la pregunta. Esta desigualdad por primera vez condujo a la formulación empírica del problema: ¿en el niño retrasado mental débil este desarrollo insuficiente de las funciones superiores es provocado directamente por una causa primaria o ésta es una complicación de segundo orden? Los datos (pág. 113) experimentales y las observaciones clínicas nos ayudaron a encontrar la respuesta. El desarrollo insuficiente de las funciones superiores está relacionado con el desarrollo cultural insuficiente del niño retrasado mental, con su desaparición del medio cultural circundante y el abandono de “la alimentación” del medio. Debido a la insuficiencia, este niño no experimentó oportunamente las influencias del medio circundante. A causa de esto su retraso se acumula, se acumulan las particularidades negativas y las complicaciones complementarias en forma de un desarrollo social insuficiente y un abandono pedagógico. Todo esto en calidad de complicaciones secundarias resulta frecuentemente la falta de educación. En esta situación en la que él se desarrolla, ha tomado menos de lo que pudo; nadie ha tratado de vincularlo con el medio; y si el niño ha estado vinculado poco y de un modo pobre con el colectivo infantil, aquí pueden surgir complicaciones secundarias.

Yo podría mencionar una serie de síntomas complejos que constituyen las formaciones secundarias y terciarias en la base del núcleo. Podría demostrar el mecanismo causal de su surgimiento, pero me limitaré sólo a decir: en todos los momentos negativos que caracterizan al niño retrasado mental se tiene no sólo la pasividad del desarrollo y la insuficiencia que se encuentra desde el mismo inicio. Sobre el niño todo el tiempo influyen los principios negativos y positivos. De esta forma se acumula una serie de formaciones secundarias que pueden marchar por la línea de la nivelación, y de este modo producir complicaciones complementarias en el cuadro primario del retraso mental.

Me queda por hacer la conclusión pedagógica. Es necesario ya en la actualidad, dirigir la atención hacia la segunda línea, hacia la influencia del medio en el desarrollo del niño retrasado mental, para lo cual es necesario analizar los problemas de la acumulación adicional de las complicaciones del retraso mental. Esto tiene una enorme importancia pedagógica y está estrechamente relacionado con la tarea práctica que tiene ante sí la escuela; conocer cuál de las particularidades es la primaria y cuál, la secundaria. En efecto, con otras condiciones iguales en la solución del retraso mental son eliminables con más facilidad que las demás, con ayuda de la influencia pedagógica, las formaciones que surgieron más tarde y que están menos relacionadas con la causa inicial del fenómeno.

Apenas lograron probar científicamente que ese complejo de síntomas no es del orden primario, sino de segundo o tercero, cuarto o quinto, etc., ustedes demostraron que se había creado el núcleo que se somete a la influencia pedagógica causal, es decir, que puede ser eliminado en otras condiciones iguales con más facilidad mientras más alejado esté de la primera causa.

Si habláramos del grupo de niños retrasados mentales, cuyo retraso tiene como base una deficiencia patológica o una afección del cerebro, entonces allí el núcleo de la propia debilidad mental y todos los fenómenos relacionados con la deficiencia se expondrían más fuertemente a la influencia pedagógica, ellos ceden sólo a la influencia indirecta, ejercitadora, estimuladora, constante. Pero ya que ustedes son impotentes para eliminar la raíz de esta causa, ustedes tampoco pueden eliminar los fenómenos que se relacionan con el núcleo. De un modo totalmente distinto ocurre cuando hablamos de las complicaciones de primero, segundo, tercero, cuarto y quinto orden; ellas surgen sobre la base de la complicación primaria, se eliminan en primer orden y, como expresa uno de los autores (pág. 114) contemporáneos, la eliminación de la complicación secundaria en el retrasado mental varía todo el cuadro clínico de la debilidad mental, en un grado tal, que la clínica actual se negaría a reconocer la debilidad mental si el proceso del trabajo educativo fuera llevado hasta el final.

Al hablar de un modo general sobre el retrasado mental y reducir al retraso mental todo lo que observamos en él, compondríamos hoy el cuadro clínico empírico; este cuadro cumpliría sus funciones auxiliares, pero sin análisis, sin la diferenciación de lo que pertenece al núcleo del retraso y de lo que se ha conseguido, lo que se ha adquirido. El cuadro resulta ser confuso; en él lo secundario estará incluido a cuenta de lo primario en un grado tal que limitará considerablemente los marcos de la influencia. El cuadro empírico, de ningún modo está de acuerdo con el cuadro real de la debilidad mental, sobre todo allí donde los momentos secundarios han sido eliminados en cierta medida. S. Levenshtein(4) probó de un modo experimental que las complicaciones complementarias se someten más a la influencia

psicoterapéutica. E. Kretsehmer confirmó en el aspecto clínico la regularidad establecida por Levenshtein: en el proceso de desarrollo del niño enfermo las complicaciones secundarias se liquidan del modo más fácil.

Yo relaciono todo esto con la conclusión que es la última de las ideas que componen la exposición y diferencia radicalmente la pedagogía moderna de la infancia con retraso mental, de la tradicional. Esta idea es paradójica: todo nos hace suponer que las más educables resultan ser las funciones superiores en comparación con las elementales. La pedagogía antigua limitó al niño retrasado mental en el desarrollo. Luego comenzó a aplicarse el método del entrenamiento sensomotriz; el entrenamiento de los ojos, del oído, la diferenciación de los colores, que constituyen la mitad del contenido del trabajo pedagógico terapéutico realizado hasta los últimos tiempos. Los resultados del entrenamiento sensomotriz son pobres. Las investigaciones teóricas y experimentales han demostrado que se desarrolla poco y con una debilidad excepcional, por ejemplo, el olfato, las funciones superiores y los procesos superiores resultan ser los más educables. Permítanme mostrar dos fundamentaciones teóricas que constituyen la base de este fenómeno y entonces la paradoja se verá con claridad.

La investigación experimental de los gemelos es uno de los métodos actuales que permite diferenciar las propiedades hereditarias y las propiedades condicionadas por el medio social, la ciencia utiliza el experimento que brinda la posibilidad de aproximarse más a la solución de los problemas. Los gemelos, como se conoce, pueden ser monocigóticos y bicigóticos y determinamos en qué medida unas u otras funciones psíquicas son semejantes en ellos, resultará que las funciones A (las funciones psíquicas superiores) en una y otra pareja de gemelos que se educan en el

mismo medio, proporcionan un coeficiente de semejanza próximo; en este caso estas funciones dependen poco del carácter hereditario, y, por lo tanto, dependen de determinadas condiciones de educación, del medio social. el coeficiente de semejanza de las funciones B (de las funciones psíquicas elementales) entre las mismas parejas de gemelos es diferente: estas funciones resultan, en el aspecto hereditario, más condicionadas que las funciones psíquicas superiores. (pág. 115).

Las investigaciones experimentales de las funciones motoras conducen a un postulado general: mientras más elementales son los procesos, más diferentes será el coeficiente de semejanza (en los gemelos monocigóticos, la semejanza es mayor que en los bicigóticos); mientras más elevadas son las funciones motoras, mayor será el coeficiente de semejanza dentro de ambas parejas en otras condiciones iguales. Las funciones motoras más elevadas son más educables, porque ellas no son filogenéticas, sino que han sido adquiridas en la ontogénesis. Los resultados de las investigaciones experimentales demuestran que los procesos psicológicos superiores son más educables, pues la educación colectiva del niño es la fuente del desarrollo de su estructura.

Uno de los alumnos de L. Termna(5), Quaid realizó trabajos experimentales en América y demostró que la dinámica del desarrollo de las funciones elementales y de las funciones psíquicas superiores no es la misma. El desarrollo del niño normal se realiza principalmente debido a los procesos superiores. Lo mismo se observa también en los niños retrasados mentales. De este modo la limitación del retraso mental se realiza debido al desarrollo de los procesos superiores.

Quisiera terminar con el señalamiento de que las conclusiones por muy generales y faltas de contenido que parezcan, no obstante, están relacionadas

estrechamente con las dos tareas fundamentales que se nos plantean, que deben dar un viraje determinado a nuestra escuela auxiliar. Estas tareas son la enseñanza general obligatoria y la politecnización. La vieja escuela auxiliar reflejaba las tendencias y aspiraciones minimizadas. Por una parte, al limitarse a la enseñanza elemental equiparándosela, en el mejor de los casos, con el programa reducido de la escuela de cinco grados, ésta veía el límite del desarrollo poniendo en dudas la posibilidad de la enseñanza posterior y de la adaptación del niño. Por otra parte, esta escuela se basaba en el enfoque diferenciado del retraso mental. No diferenciaba los disímiles síntomas complejos dentro del propio retraso mental en un niño dado y por eso el tratamiento pedagógico de los niños lo estructuraba como un todo homogéneo único sin diferenciar los eslabones alejados y más débiles que, en primer lugar, podían ser cortados y eliminados.

El desarrollo real del problema de la enseñanza de obligatoria y del politecnismo con respecto a los niños retrasados mentales, debe constituir el tema de una investigación especial. Considero que ahora es posible y necesario limitarse a la indicación de que las conclusiones hechas de forma general, que desde el punto de vista teórico reestructuran el enfoque pedagógico tradicional del niño retrasado mental, están relacionadas muy estrechamente con las tareas concretas actuales que tiene ante sí la escuela en la actualidad. Pero, realizar esta vinculación es una tarea de una investigación especial que no me es posible realizar solo.

De este modo, ¿es el principio de la compensación el único principio que determina la peculiaridad y las regularidades fundamentales del desarrollo del niño retrasado mental? No, este no es el único, sino uno de los muchos principios y sin ninguna duda, su valoración total y multilateral y su desarrollo completo, son posibles

sólo en una serie y en el sistema de los demás momentos que caracterizan el desarrollo en general. Pregunto: ¿es el principal y determinante? Veremos de qué se trata. Si hablé en la introducción sobre un punto de vista determinado; es decir: acerca de trasladar a una orientación positiva la orientación vitalista de la investigación; entonces el problema del método de compensación tiene una (pág. 116) importancia determinante. Y desde este punto de vista el principio de la compensación requiere la delimitación de los momentos subjetivo-psicológicos, lo cual ya fue dicho y sobre lo cual hay que hablar más adelante al estudiar a fondo los problemas relacionados con esta cuestión.

¿Es este un principio rector, determinante en el trabajo? Desde luego que no. Éste es un momento que indica el carácter del desarrollo y la categoría de los procesos del niño retrasado mental que tiene regularidades peculiares, su curso y su destino. ¿Esto significa que el estudio de los procesos de compensación es una tarea directa de la pedagogía? Ya hablé de que estos procesos por sí mismos pueden ser tanto el fundamento para la nivelación, como la fuente de una serie de síntomas patológicos nuevos. Por eso pienso que este principio, en su aspecto general, es una forma carente de contenido. Cuando hablamos de la pedagogía y de los procesos de trabajo, tomados en el aspecto del politecnismo, éste se convierte en el principio principal y fundamental de todo el trabajo educativo. Pero, ¿se puede afirmar que el desarrollo del niño retrasado mental está determinado por unos procesos de compensación? Así no se puede plantear el problema. Es importante aclarar qué es lo que proporciona el punto de apoyo para el desarrollo multilateral del niño. Me parece que la tarea, totalmente determinada, de la distinción, la revelación y el análisis de los procesos en el propio desarrollo infantil, debe ser el punto de apoyo

en el cual se debe trabajar al educar a los niños retrasados mentales en la escuela politécnica.

Al describir cómo tiene lugar la sustitución de unas funciones por otras, señalé que tenemos que trabajar con procesos generales inminentes de la utilización máxima de todas las posibilidades. Si esta vía desconocida del desarrollo se utiliza en amplio grado por los niños retrasados mentales, en este caso, esta vía del desarrollo es necesaria y el problema acerca de si es posible la enseñanza politécnica del niño retrasado mental y de si este tiene posibilidades que hagan esta enseñanza real, no es utópica.

Al hablar acerca de que la orientación antigua de la pedagogía terapéutica hacia el entrenamiento de las funciones principalmente elementales, debe ser sustituida por el desarrollo intelectual de las funciones superiores por su grado máximo de educación, tuve en cuenta las elevadas exigencias que se plantean a la educación politécnica.

Si surge el temor de si es necesario hacer énfasis y fundar esperanzas en el desarrollo de las funciones superiores a cuenta de las elementales, se puede preguntar: ¿qué resultado obtuvo la escuela cuando siguió exclusivamente la línea del entrenamiento de los procesos elementales suponiendo que sólo en esta esfera el niño es capaz de desarrollarse? Vale la pena mencionar el dogma de la visualización, el cual se plantea porque el niño retrasado mental está poco apto para el desarrollo del pensamiento abstracto y debido a esto manifiesta la tendencia hacia el pensamiento representativo y concreto. ¿Debemos educar, como lo hizo la antigua escuela tradicional, sólo con la visualización, es decir, seguir la línea de la menor resistencia debido a que el niño retrasado mental alcanza pocos éxitos en la esfera

abstracta? Debemos dirigir toda nuestra atención y descubrir y vencer el defecto allí donde es más patógeno.

Los resultados de las investigaciones de los últimos diez años y la aplicación del método sensomotriz de M. Montessori han demostrado que, incluso allí (pág. 117) donde en el niño normal y en el retrasado mental tiene lugar el entrenamiento de las funciones elementales, su desarrollo se realiza a cuenta de las superiores; cuando como resultado del entrenamiento se eleva la sensibilidad del olfato, entonces en el niño surge una disposición más atenta, el análisis más cuidadoso.

2

En la vida de nuestra escuela auxiliar (para los niños retrasados mentales) el nuevo curso escolar (1927) será en cierto sentido crítico: la dirección principal de la educación social y de la enseñanza politécnica de los niños, del Comisariado de Instrucción Pública de la RSFSR ha editado los programas de la escuela auxiliar, elaborados sobre la base de la última redacción de los programas por el Consejo Científico Estatal (GOST), para las escuelas urbanas del primer nivel. Se ha concluido un trabajo de muchos años dirigido a aproximar la escuela general y la escuela especial; hablando con más exactitud, a introducir en la escuela especial los principios generales de nuestra educación social y a reorganizar esta última sobre la base de estos principios. Esta tarea de una gran importancia práctica y de principio ha sido solucionada por los programas que incorporan a la escuela auxiliar al curso de la creación pedagógica general: “los objetivos y las tareas generales que tiene ante sí la escuela laboral única son al mismo tiempo los objetivos y las tareas de la escuela auxiliar” (programas de la escuela auxiliar, 1927, p. 7); esta formulación brinda con absoluta precisión una respuesta a la cuestión relativa al carácter de la

escuela auxiliar. Los principios generales de la elaboración del programa son los mismos que los de los programas de la escuela normal; el objetivo más próximo de la escuela auxiliar coincide con el objetivo más próximo de la escuela normal del primer nivel, ya que ésta trata de educar al niño colectivista, “de formar los hábitos colectivistas, de formar los hábitos y conocimientos más necesarios para la actividad laboral y la vida cultural y de despertar en los niños un vivo interés por lo que los rodea” (ibídem). los programas merecen que se habla de un modo especial y detallado sobre ellos.

Ante todo, trataré el problema del acercamiento de la escuela especial a la general. En muchos países la tendencia a ese acercamiento resulta clara. Aunque los niños retrasados mentales estudian un tiempo más prolongado, aunque ellos aprendan menos que los niños normales y, por último, aunque se les enseñe de otra manera, aplicando métodos y procedimientos especiales, adaptados a las particularidades de sus estados, ellos aprenderán lo mismo que todos los demás niños y recibirán la misma preparación para la vida futura, para después participar en ésta en el mismo grado que los demás niños. El argumento principal a favor de que ante la escuela auxiliar sean planteadas, en general, las mismas tareas que se plantean a la normal, es el hecho establecido y comprobado, de la capacidad de trabajo de la gran mayoría de alumnos (el 90%) que han terminado la escuela auxiliar. Ellos pueden participar en el trabajo social y no sólo en sus formas inferiores, como los niños retrasados mentales profundos (los imbéciles), sino también en el trabajo industrial, agrícola y artesanal. ¿Qué otra educación se puede brindar a estos futuros constructores y trabajadores que no sea la educación social general que recién todos los demás niños en el país? Es cierto, los alumnos de la

escuela auxiliar deben ser llevados a los fines generales por otras vías y en esto reside el sentido y la justificación de la existencia de la escuela especial, en esto consiste toda su peculiaridad. (pág. 118)

Esta tendencia encontró su expresión en el año 1926 en Alemania, donde fue planteado el problema sobre el cambio del nombre de la escuela auxiliar (*Hilfsschule*). Los niños y los padres veían en el viejo nombre algo ofensivo, el traslado para esta escuela ponía una marca especial sobre la reputación del niño, nadie quería ir a “la escuela para imbeciles”; el propio hecho de la permanencia del niño en esta escuela se comprende como una rebaja de su posición social. Los partidarios de Adler dicen que esta escuela desarrollo en el niño el *Minderwertigkeitsgefühl*, es decir, el sentimiento de inferioridad que se refleja de un modo malsano en el desarrollo general. Se propusieron nuevos nombres: escuela pedagógica terapéutica, especial, medicinal-pedagógica. Mientras tanto no se han encontrado el nombre conveniente. Es probable, porque el problema no reside en un nombre, sino en toda la orientación pedagógica social de la escuela auxiliar para que no sea una “escuela para imbeciles” y para que la educación brindada por ella sea, no sólo por el nombre, una educación social general impartida en el país. Tenemos en cuenta la tentativa de dar el reflejo de las relaciones entre los fenómenos fundamentales de la vida (la naturaleza, el trabajo y la sociedad), desarrollar la concepción científica del mundo en el niño retrasado mental y formar en él, durante su permanencia en la escuela, una actitud consciente ante la vida.

La escuela tradicional auxiliar sigue la línea de la menor resistencia, acomodándose y adaptándose al retraso del niño: el niño retrasado domina con enormes dificultades, el pensamiento abstracto, por eso la escuela excluye de su

material todo lo que exige el esfuerzo del pensamiento abstracto y fundamenta la enseñanza en el carácter concreto y en la visualización. El principio del dominio absoluto de la visualización sufre actualmente una seria crisis, análoga a la crisis del mismo principio en la escuela general. En realidad, ¿debe la escuela seguir la línea de la menor resistencia y sólo adaptarse al retraso del niño? ¿No debe, por el contrario, luchar contra el retraso, encaminar el trabajo por la línea de la mayor resistencia, es decir, hacia el vencimiento de las dificultades en el desarrollo del niño, creadas por el defecto? W. Eliasberg, quien estudió la psicología y la patología de la abstracción, previene justamente contra el predominio absoluto de la visualización en la escuela auxiliar. Al operar exclusivamente con representaciones concretas y visuales, frenamos y dificultamos el desarrollo del pensamiento abstracto, cuyas funciones en la conducta del niño no puedan ser sustituidas por ningún “procedimiento visual”. Precisamente porque el niño retrasado mental llega con dificultad a dominar el pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta habilidad por todos los medios posibles. La tarea de la escuela, en resumidas cuentas, consiste no en adaptarse al defecto, sino en vencerlo. El niño retrasado mental necesita más que el normal que la escuela desarrolle en él los gérmenes del pensamiento, pues abandonado a su propia suerte, él no los llega a dominar. En este sentido la tentativa de nuestros programas, de proporcionar al niño retrasado mental una concepción científica del mundo, de descubrir ante él las relaciones entre los fenómenos fundamentales de la vida, las relaciones de un orden no concreto y de formar en él, durante el aprendizaje escolar, la actitud consciente ante toda la vida futura, es para la pedagogía terapéutica una experiencia de importancia histórica.

Se sabe bien qué dificultades representa para la escuela especial el problema de la cultura sensomotriz y de la ortopedia técnica. La ejercitación de los órganos (pág. 119)) de los sentidos y de los movimientos del niño, en la escuela tradicional, se han convertido en un sistema de actividades artificiales, aisladas, no interesantes para los niños y por eso pesadas, en una especie de clases de silencio, de estudio de los olores, de diferenciación de los ruidos, etc. nuestra escuela y la extranjera ven la solución en "la disolución" de todos estos ejercicios en el juego, en el trabajo y en otras actividades de los niños. Por ejemplo, los árboles frutales y el huerto son un campo ilimitado para todas las ejercitaciones posibles del niño, para el desarrollo de sus sentidos y movimientos. Las observaciones meteorológicas, la confección de barómetros y de termómetros, la familiarización con la física elemental, el estudio de la vida de las plantas y de los animales, las nociones de ciencias naturales, el modelado de formas animales y vegetales, así como la utilización de los instrumentos de trabajo, todo esto puede ser concentrado, como alrededor de un eje, sobre la base del trabajo en el huerto, en el jardín; los ejercicios sensomotrices incorporados a este atractivo trabajo pierden su carácter artificial y pesado para los niños. (pág. 120)

De la pág. 121 a la pág. 167 del libro)

La infancia difícil (1)

La psicología del niño difícil constituye uno de los problemas más actuales estudiados desde diferentes puntos de vista, porque los conceptos *niño difícil* y *niño difícil de educar* son muy amplios. Aquí nos

encontramos realmente con las categorías de niños que se diferencian profundamente unas de otras y están unidas sólo por una particularidad negativa: todas ellas representan dificultades en el aspecto educativo. Por eso los términos *niño difícil* o *niño difícil de educar* no son términos científicos que tengan algún contenido psicológico o pedagógico determinado. Esta designación general de los grupos de niños, diferentes unos de los otros, es una designación previa planteada debido a la conveniencia práctica.

El estudio científico de estas formas del desarrollo infantil aún no ha avanzado tanto como para que podamos disponer de definiciones más exactas. En particular, en los últimos tiempos se señala con justeza que el problema de la educación difícil no debe limitarse sólo a la edad infantil. En realidad, en la conducta de la persona adulta tropezamos con mucha frecuencia con formas que constituyen una analogía directa con la dificultad infantil, y si a los adultos no se les puede llamar personas difíciles de educar, porque no los educamos, sin embargo, estas personas son difíciles. Al tratar de poner en claro este concepto nos remitimos al caso en que las personas adultas resultaron ser difíciles en la familia y en el trabajo social o de producción. Se logró señalar concretamente que, en ellos, los aspectos psicológicos, presentaban las

mismas manifestaciones de dificultad y otras particularidades, al igual que en los niños. Con otras palabras, se trata de las formas del carácter o del grado de las capacidades de la persona que, en su adaptación social, actividad y conducta, llevaron a una serie de dificultades y defectos. El problema se amplía cada vez más y los psicólogos más importantes de América que trabajan en esta esfera, proponen separarlo en una esfera especial del conocimiento psicológico, que ellos llaman previamente “medianía psicológica”, teniendo en cuenta en este caso no los trastornos de la actividad nerviosa que toman ya formas neuropatológicas o psicopatológicas, sino los que, estando dentro de los límites de la norma, sin embargo, representan dificultades muy serias que impiden el proceso correcto de la educación, de la actividad social laboral y de la vida privada y familiar de la persona.

Teniendo en cuenta la singular complejidad y la amplitud de este tema, permítanme detenerme sólo en dos puntos fundamentales que tienen una importancia central. Éstos son: el problema de la formación del carácter del niño y el problema de las capacidades infantiles, porque los niños difíciles, en una gran mayoría presentan complejidad, ante todo, en el aspecto de estas dos esferas. Ante nosotros tenemos generalmente a un niño difícil de enseñar como consecuencia de

algunas orientaciones en su conducta y rasgos del carácter que hacen al niño (pág. 121) difícil en el contacto social. Con él es difícil llevarse bien, no se subordina a la disciplina escolar, etc. Recurriremos al problema del carácter difícil o al problema de la formación del carácter del niño.

1

En los últimos tiempos, el problema del carácter en la psicología se somete a una revisión. Dentro de mi tarea no se incluye abarcar totalmente este problema; Me interesa sólo el aspecto que está relacionado con el problema del niño difícil de educar.

En los estudios actuales sobre el carácter, los investigadores realizan un trabajo en dos direcciones opuestas. Unos psicólogos investigan el fundamento biológico de lo que denominamos carácter humano o, hablando de un modo más correcto, del temperamento humano guía. Ellos estudian las interrelaciones de los sistemas orgánicos que se correlacionan con uno u otro tipo de conducta. De ejemplo más vivo acerca de la investigación cuya base está relacionada con el conocimiento del cuerpo humano, puede servir el estudio conocido y realizado por E. Kretschmer. Otros investigadores estudian en el carácter, no tanto el fundamento biológico orgánico, como el desarrollo de éste en las diferentes condiciones del medio social donde el niño

tiene que formar su carácter. Con otras palabras, estos investigadores estudian el carácter, en todo el sentido de la palabra, y no el temperamento. Ellos tienen en cuenta no tanto las orientaciones en la conducta del hombre, que se originan debido al carácter hereditario, como las que se forman sobre la base de las capacidades hereditarias en el proceso de la educación, del desarrollo y de la adaptación del niño a uno u otro medio. Un mayor interés tienen precisamente las investigaciones del segundo orden, porque, como trato de demostrar, éstas se aproximan mucho al problema de la formación, en el niño difícil, del carácter o de las desviaciones en su carácter.

Me permitiré comenzar por el ejemplo concreto que aclarará cómo los psicólogos actuales tienden a describir la formación de unos u otros rasgos del carácter y de una u otra orientación en la conducta de la persona. Supongamos que tenemos ante nosotros a un niño que padece un defecto de la audición por cualquier causa. Se puede imaginar con facilidad que este niño sentirá una serie de dificultades al adaptarse al medio circundante. Los demás niños lo apartarán a un segundo plano durante el juego, él se demorará en los paseos, resultará apartado y no participará activamente en la fiesta o en la charla de los niños. En resumen, el niño que posee una audición reducida, debido a un simple defecto orgánico, será colocado en una posición social inferior a la de los demás niños. quisiéramos decir que este niño, en el proceso de la adaptación al medio social, tropezará con más obstáculos que el niño normal. ¿Cómo influye esta circunstancia en la formación del carácter del niño?

El desarrollo del carácter del niño seguirá dos líneas fundamentales; a causa de la audición deficiente él tropezará con dificultades, pienso que por eso perfeccionará en sí la elevada agudeza,

la atención, el afán de saber, y la desconfianza con respecto a los que le rodean, puede ser que él forme en sí una serie más de rasgos cuya manifestación puede ser comprendida, si prestáramos atención a que (pág. 122) estas particularidades del carácter son una reacción del niño ante las dificultades que encuentra en el camino. El niño, a causa de su defecto, que se ha convertido en objeto de burla por parte de sus compañeros, formará en sí un elevado recelo, el afán de saber y una gran atención y toda esta compleja superestructura psicológica, es decir, el complejo sistema de disposiciones y de métodos de acción, pueden ser entendidos por nosotros como una reacción, como una respuesta a las dificultades que él encuentra durante el proceso de adaptación al medio circundante.

Podemos señalar tres tipos fundamentales de esta formación reactiva por parte del niño. Uno de ellos es conocido en relación con la psiquiatría y, en la medicina, le llaman delirio de los hipoacúsicos. Este grupo se diferencia tanto de los demás, que los psiquiatras hace mucho tiempo que lo distinguieron. En las personas hipoacúsicas comienzan a surgir formaciones reactivas sobre las cuales yo hablé. En la persona que comienza a ponerse sorda se desarrolla el recelo, la incredulidad, la suspicacia y siempre está alerta. Cada palabra de las personas que lo

rodean da motivo para una fuerte alarma, le parece que las personas idean algo malo en contra de ella. Pierde el sueño, comienza a sentir miedo de que la maten, está lista para acusar de que se conspira contra ella y cada nueva cara le parece sospechosa. En resumen, en ella se presenta el delirio de persecución.

¿Serán estos rasgos del carácter iguales, en cuanto a la naturaleza psicológica, a los rasgos por los cuales yo comencé? Supongo que esta formación aparece en respuesta a la dificultad de la adaptación al medio. Si la deficiencia de la audición no limitara a la persona en el medio circundante y se mantuvieran las relaciones normales con las personas que le rodean, no se presentaría ninguna conducta especial. Aunque tenemos derecho a decir que aquí hay una formación reactiva, sin embargo, el recelo y el estado de alerta son la orientación de la conducta, el conocido modo de actuar con respecto al medio circundante, el modo de actuar en respuesta a las dificultades con las que se encuentra la persona. Pero ésta es una orientación falsa que no parte de la realidad, ya que las personas allegadas no le desean en absoluto el mal. Y las formas de conducta que se manifestaron en nuestro enfermo en respuesta a las dificultades, no las vence realmente. Las propias dificultades han surgido por causa de las ideas que se

apartan de la realidad y el enfermo lucha contra estas visiones con medios imaginarios. Los psicólogos actuales proponen nombrar compensación falsa a este sistema de formación de unos u otros rasgos del carácter. Ellos dicen que esta orientación del estado de alerta, de la desconfianza y de la suspicacia ha surgido como una compensación, cuando el hombre trata de defenderse de las dificultades que se le presentan. Si recurrimos al ejemplo por el cual comencé, también en el hipoacúsico son posibles dos líneas opuestas del desarrollo del carácter. La primera (podemos llamarla compensación real) surge en respuesta a las dificultades tenidas en cuenta de un modo más o menos real. De este modo, si el niño hipoacúsico forma en sí una elevada agudeza, el espíritu de observación, el afán de saber, la atención y la sagacidad y aprende a reconocer por rasgos confusos lo que los demás niños reconocen mediante la percepción auditiva, él no abandonará el punto de vigilancia para no dejar escapar nada, porque él parte del cálculo real de las dificultades. Esto también se denomina compensación real. Ya hablamos de la falsa compensación. (pág. 123)

Para finalizar, hablaremos sobre la última formación. Ella puede adquirir las más diversas formas. Aquí no encontraremos los dos tipos señalados de la compensación (delirante y real). El tercer tipo es el más

difícil de determinar, es muy diverso y como no representa ninguna unidad externa, me resultaría difícil designarlo con una palabra. Como veremos con un ejemplo en qué consiste. Imagínense que el niño siente cierta debilidad. Esta debilidad puede llegar a ser en ciertas condiciones una fuerza. El niño puede encubrirse con una debilidad. Él está débil, oye mal, esto disminuye su responsabilidad en comparación con los otros niños y hace que las demás personas tengan mayores atención es con él. El niño comienza a cultivar en sí la enfermedad, ya que esto le da derecho a exigir que se le preste una mayor atención. Por una vía indirecta él se recompensa de las dificultades experimentadas. Los adultos saben qué ventajas encierra en sí la enfermedad cuando la responsabilidad de los niños se reduce y ellos pueden colocarse en una posición excepcional. En particular, los niños utilizan bien esto en la familia, cuando debido a la enfermedad el niño ocupa inmediatamente el centro de la atención de todos los que lo rodean. Ese delirio de enfermedad o encubrimiento con su debilidad, constituye el tercer tipo de compensación, sobre el cual es difícil decir si es real o no. La compensación es real porque el niño obtiene beneficios conocidos y es falsa porque él no se libera de las dificultades, sino que por el contrario, las aumenta más. Tenemos en cuenta al niño que hace más pesado su

defecto. Cuando se le comprueba la audición él tiene a demostrar un grado mucho mayor de afección, del que tiene en realidad, porque para él eso es más o menos beneficioso.

Sin embargo, pueden surgir reacciones de otro carácter. El niño puede compensar las dificultades con acciones agresivas como respuesta, con respecto al medio social en el cual se encuentra (al medio de los niños, de los padres, de la escuela). Con otras palabras, el niño puede seguir la vía de la compensación, pero de otro tipo. Permítanme demostrar con un ejemplo concreto este mismo niño hipoacúsico. En él puede presentarse una elevada irritabilidad, la terquedad, la agresividad con respecto a los otros niños, trata de eliminar por vías prácticas aquello de lo cual lo priva su defecto. El niño, que a consecuencia de la hipoacusia ocupa el último lugar en los juegos, tratará de desempeñar un papel más importante. Él siempre se inclinará hacia los niños de edad menor. Esta compensación es muy peculiar. Aquí se forman los rasgos del carácter, lo que llamaríamos de forma convencional, sed de poder, tendencia hacia el “absolutismo”, terquedad; es decir, la aspiración a salirse indispensablemente con la suya, aunque lo que se ha propuesto no tenga en absoluto ninguna relación con lo que quiere hacer. ¿Qué une este último caso del desarrollo del carácter infantil con el anterior,

cuando el niño se evade en la enfermedad o cultiva su debilidad? Hasta cierto grado esta compensación es real, porque el niño logra por otras vías, aquello de lo cual lo priva su defecto y, al mismo tiempo, desde luego, es falsa, porque en el colectivo de los niños pequeños, mediante la terquedad y la fuerza, él logra lo deseado, pero no vence realmente las dificultades que tiene ante sí.

Sobre la base de estos ejemplos podemos decir que el desarrollo del carácter del niño se fundamenta en el mecanismo de la reacción de compensación, es decir, de la reacción que trata de vencer las dificultades que se presentan ante el niño. Esta reacción puede tener lugar de tres formas diferentes: los tipos real y (pág. 124) falso o medio de compensación sobre los cuales hablamos. En los ejemplos mostrados se aprecia de un modo absolutamente claro que entramos en la esfera de la psicología del niño difícil de educar, porque incluso en el caso de la compensación real, ustedes se encontrarán con enormes dificultades en la educación del carácter infantil: el niño que ha formado en sí una elevada perspicacia y otras cualidades positivas, formará también defectos bajo la influencia de los aspectos que no se compensan en él, al tratar de vencer la desventaja de la posición real acarreada por su desgracia. Esto será adverso y en un grado considerable será un

proceso desfavorable; no se le puede llamar patógeno, porque conduce a la salud, pero tampoco se le puede llamar saludable, porque se realiza de un modo patógeno.

Cuando el niño se encuentra con las dificultades en el mismo medio, él tropieza con los fenómenos indoblegables que influyen en la formación de su carácter. Entonces se forma el niño con un carácter contradictorio, en el cual las cualidades espirituales se mezclan y ustedes nunca pueden decir con seguridad qué sucede con ellos y manifiestan: “No sé qué decir, ha sido un empedernido, no se ha podido llegar a un acuerdo con él y ahora no se alaba”. O por el contrario: “Ha sido bueno y ahora es imposible ponerse de acuerdo con él”.

Si ustedes analizan otros casos de la compensación tendrán ante sí a un niño difícil en toda la extensión de la palabra, es decir, tendrán ante sí los rasgos del carácter con los que los pedagogos tienen que luchar de un modo prolongado y que impiden la formación normal de las orientaciones especiales que necesitamos.

2

Hablaré brevemente sobre qué métodos de influencia recomienda esa comprensión psicológica de las dificultades del carácter del niño. Este nuevo sistema de educación del niño difícil no se ha formulado en

ninguna parte, no se ha dicho su última palabra, no se ha convertido en un sistema elaborado en ninguna parte y se hacen intentos en diferentes países, incluido el nuestro. Quisiera sólo ilustrar ante ustedes el principio pedagógico que debe constituir la base de la educación de este niño. El pedagogo vienés A. Fridman llama a este principio “la dialéctica metodológica”, es decir, enfoque mediante el cual hay que hacer algo inverso del objetivo directo, con el fin de obtener el resultado necesario. Fridman habla sobre el niño excitable en el aspecto de los nervios, quien con ataques de nervios pudo mantener bajo amenaza y subordinar a todos los que le rodeaban. Durante las clases, él corre a la ventana y con la maleta escolar en alto grita: “La lanzaré por la ventana”. La maestra dice: “Haz lo que quieras”, y el niño se detiene perplejo, porque –como explica esta maestra- ella cede aparentemente ante el niño, con el fin de predominar sobre él para tomar la ofensiva. La maestra comprende que el pequeño quiere arrojar la maleta por la ventana, de ninguna manera porque le fastidien mucho las clases, sino porque quiere asustarla. Con su respuesta, cediendo aparentemente ante el niño, la maestra corta al momento, de forma radical, esta reacción y, por lo tanto, lo coloca en una situación difícil. Y toda clase de ejemplos educativos así como cualquier proceso de este tipo, está calculado, comprendiendo las raíces

psicológicas de una u otra reacción u orientación del niño, para adaptarse aparentemente a su defecto y luego triunfar sobre él, es decir, ceder ante (pág. 125) él para tomar la ofensiva. Fridman llama a este principio “la dialéctica metodológica”. Nosotros aplicamos este principio en todas partes donde nos negamos a contener, mediante la opresión directa, una u otra reacción del niño.

Si comenzamos a comprender las causas que provocan una u otras dificultades, si comenzamos a fustigar la raíz y no el fenómeno y las dificultades que condujeron a los rasgos negativos del carácter y utilizamos los defectos para convertirlos en rasgos positivos del carácter, este conjunto de acciones se denominará principio de la dialéctica metodológica. Por ejemplo, en el grupo escolar hay un niño desorganizador, el cual impide a los otros niños trabajar y altera la disciplina. Ustedes tratan de influir sobre este niño de la siguiente manera: le proponen el papel de organizador, lo hacen jefe de grupo y en el colectivo habrá bienestar relativo. Relativo porque este proceso es muy peligroso si no conquista oportunamente a ese jefe. Sin embargo – como expresa Fridman- lo mejor es poner al ladrón a cuidar tu granero. Pero si el niño que aspira a ocupar cierta posición en el grupo y expresa esto en una interrupción de las clases, y ustedes no lo ponen en esa

posición, entonces este sentimiento suyo encontrará una salida. Si ustedes llegaran a comprender su terquedad de autócrata, él seguirá el rumbo conveniente para ustedes. En este caso ustedes obtendrán el cambio de la orientación del niño o la transformación de su debilidad, de sus rasgos negativos, es más, en cierta fuerza, que puede conducir a la formación de los rasgos positivos del carácter.

Una vieja observación realizada plantea que los niños difíciles, con frecuencia, son niños dotados, aunque en estos casos hay que tropezar con la mentira del niño, la terquedad, etc. es difícil admitir que toda esta energía psicológica, toda esta orientación de la conducta no podría ser desviada de unas u otras vías del desarrollo y reencauzada por otras vías. No puedo decir que este problema es muy difícil y que basta con resolverlo teóricamente para que todo cambie en la práctica y encuentre algún medio, cuando todo el desarrollo del niño sea orientado inmediatamente de izquierda a derecha y viceversa. En realidad, este problema es infinitamente difícil, porque si el desarrollo ha tenido lugar por la vía incorrecta, entonces toda una serie de fuerzas orgánicas y externas y de circunstancias, incluyendo las casuales, contribuyen a que el desarrollo tenga lugar precisamente en esta dirección. Dirigir el desarrollo hacia un objetivo de mayor alcance, es complejo y difícil. Para

esto es necesario una influencia profundamente abarcadora, más o menos los medios externos resultan ser con frecuencia muy eficaces cuando se trata del niño que no opone una gran resistencia. Pero todos estos medios, maravillosos por sí mismos, resultan impotentes, cuando ustedes tropiezan con una resistencias espantosamente opuesta por parte del niño. Y esta resistencia es realmente una enorme fuerza pues el niño es terco no porque él quiera serlo, sino porque las causas conocidas que determinaron el desarrollo de su carácter, desde el mismo inicio originaron esta terquedad. Reeducar a este niño es (pág. 126) una tarea muy compleja y que requiere mucho tiempo, al abordarla comenzamos a encontrar prácticamente sólo los procedimientos más generales.

3

Permítanme referirme al otro problema de la psicología que está relacionado estrechamente con la educación difícil, al problema de las capacidades. Hay niños que presentan una dificultad en el aspecto de la educación debido a unos u otros defectos del carácter, pero hay otro grupo de niños que presentan dificultades en el aspecto del aprendizaje debido a unos u otros defectos de las capacidades, es decir, a la insuficiencia del fondo general del desarrollo psicológico, lo que impide al

niño aprender en la escuela y adquirir los conocimientos que adquieran los demás niños. Desde luego, ahora tomo las cuestiones sólo a grandes rasgos y omito los casos mixtos, porque el niño difícil de enseñar puede ser también un niño al que le resulta difícil aprender: omito los casos limítrofes y los que no están de acuerdo con las rúbricas señaladas. El problema de las capacidades también se somete a una revisión, pero mucho más profunda que el problema del carácter. Si en la teoría sobre el carácter vemos la continuación de las líneas fundamentales, conocidas desde la época de la psicología antigua, es decir, de la teoría que vincula el carácter con las particularidades del organismo, o con las condiciones sociales de la educación, en el problema actual de las capacidades psicológicas se realiza un viraje en todo el sentido de esta palabra.

Resulta muy difícil exponer de un modo sistemático el problema de las capacidades. Otra vez me permito, al igual que con la cuestión sobre el carácter, tratar sólo un aspecto del problema. La cuestión de la unidad o de la pluralidad de las capacidades tiene relación directa con el problema de la educación y el desarrollo del niño que aprende con dificultad. Esta cuestión consiste en lo siguiente: si la capacidad representa un aspecto homogéneo, íntegro y único en su género, un

factor o una función, o si bajo este mismo nombre se ocultan muchas formas. Este problema ha pasado por muchas facetas y en la historia de la teoría de las capacidades se encontrarán pocos capítulos amplios como éste.

Me referiré al ángulo del problema de las capacidades que está relacionado directamente con el problema del niño difícil. Todas las investigaciones psicológicas demuestran que la capacidad no es una función íntegra, sino una serie de funciones y factores diferentes que están unidos en un todo. En dependencia de esto se encuentra nuestra idea acerca de la capacidad como una función formalizada. En particular, la definición de “la infancia débil mental” demuestra que nuestra idea sobre la capacidad no es lo bastante exacta. Denominamos niño “débil mental” al que posee cualidades negativas. Cualquier niño que se adapta con dificultad a la disciplina y que le resulta difícil aprender en la escuela, lo señalamos como un niño que aprende con dificultad. Se ha medido cierta función, digamos, la atención y en este caso resultó que en el retrasado mental es más baja que en el niño normal. Se dijo qué le falta a este niño retrasado mental, pero no se dijo qué tiene.

Resultó que los niños que tienen alteradas las mismas funciones poseen diferentes posibilidades complementarias que no tienen los niños

normales. O. Lipmann cuando habla de que no debe haber ningún psicólogo que se decidiera a definir al niño débil mental, simplemente como un débil mental, tiene toda la (pág. 127) razón. El psicólogo no debe hacer esto de la misma manera que el médico actual no puede definir al enfermo por el grado de su enfermedad. Cuando se lleva a un niño al médico, él determina no sólo los aspectos negativos, sino también los positivos de su salud, que compensan su esencia física. Del mismo modo también el psicólogo debe diferenciar el retraso infantil y analizar en qué consiste.

Indicaré las formas fundamentales de las combinaciones del retraso y del desarrollo de los niños que han sido estudiados por los psicólogos actuales. Debo especificar que el tema no se agota en absoluto con las formas sobre las que hablaré. Los especialistas deben mostrar qué complejidad alcanza actualmente el problema de la psicología del niño retrasado mental y qué difícil resulta solucionarlo sólo con la indicación de lo que le falta a un determinado niño retrasado mental.

Al tratar este problema ante todo, es preciso decir qué enorme importancia ha tenido la diferenciación de la forma de la insuficiencia motora infantil. Diferentes autores han comenzado a observar esta forma

peculiar de retraso infantil, la cual llamamos de diferente manera: debilidad mental motora, idiotez motora. Pero cualquiera que sea su nombre, su esencia, evidentemente, es la misma. Tenemos ante nosotros a un niño que no presenta una afección grave evidente del aparato locomotor, sin embargo, este niño pone de manifiesto un retraso en el carácter de los movimientos, el cual se puede investigar por dos vías diferentes: utilizando la escala elaborada, señalar qué tipos de movimientos se retrasan a los seis, siete, ocho y diez años y determinar el retraso a los dos o tres años y más, o comparar con la escala de G. I. Rossolimo los aspectos de la capacidad intelectual y hablar de que en el niño es deficiente la coordinación de las manos derecha e izquierda, ya que el niño combina con dificultad los movimientos de las manos, etc. se ha quebrantado la antigua idea de que el retraso puede ser intelectual o motor. Con mucha frecuencia el retraso motor no va acompañado del retraso intelectual y, viceversa, el retraso intelectual no va acompañado indispensablemente del motor.

La última investigación de Krüdelen(2) en Alemania, demostró que la mayoría de los niños débiles mentales poseen una capacidad motora que no es inferior a su edad. Este hecho adquiere una enorme importancia de principio, tanto para la teoría del retraso infantil, como

para el trabajo práctico con los niños. si dos eslabones del desarrollo pueden tener lugar independientemente uno del otro, está claro que la propia palabra *retraso* requiere de una subdivisión posterior, esto en primer lugar y, en segundo lugar, como ha demostrado la investigación, un eslabón del desarrollo con respecto al otro puede representar el eslabón central de la compensación, es decir, en el niño se puede reforzar lo que él posee. En dependencia de las circunstancias, el niño se desarrollará internamente en el aspecto motor o, por el contrario, en él aumentarán sus posibilidades cognoscitivas y el aspecto intelectual del desarrollo. Éste es un hecho que para la teoría psicológica de las capacidades tiene una enorme importancia. El hecho comprobado en un gran número de personas, apoyaría el postulado acerca de que la tendencia hacia el desarrollo elevado en algunas esferas, supone la posibilidad de su deficiencia en otras esferas donde el niño tropieza con dificultades. Este hecho es confirmado estadísticamente. Pero si aquí no tuviéramos nada que ver con determinadas magnitudes matemáticas, la importancia psicológica del hecho señalado no se reduce en absoluto por esto; es importante que esta correlación sea posible y que el (pág. 128) desarrollo motor en los niños retrasados mentales conduzca a resultados positivos. Precisamente sobre esta base podemos explicar por qué el

90% de los niños que no están aptos para recibir enseñanza en la escuela general, puedan realizar el trabajo no tan elemental como el de los imbeciles y participar en formas más complejas del trabajo.

El propio retraso intelectual también es diferente. De este modo se habla sobre el retraso intelectual leve. Aquí el propio retraso y su compensación pueden tener lugar de un modo independiente uno del otro, e incluso convertirse en la antítesis, hasta tal punto que, un eslabón representa la compensación del otro eslabón deteriorado. Esto se llamará intelecto práctico.

Los psicólogos actuales llaman, de un modo convencional, capacidad de animal o del niño para la acción racional, al intelecto práctico. La investigación de B. Keller, realizada con el mono, ha demostrado que la capacidad para la acción racional no está relacionada indispensablemente con la capacidad para el razonamiento racional. Las observaciones demuestran que el niño, que en el aspecto teórico parece ser profundamente retrasado, en el aspecto del intelecto práctico, de la acción práctica, resulta estar considerablemente adelantado. En la esfera de la acción práctica racional, él ha avanzado mucho más que en el desarrollo teórico. Lipmann aplicó la metodología de Köhler a la investigación de los imbeciles y encontró que en el caso de un profundo

retraso intelectual, su intelecto práctico resultó ser considerablemente superior al intelectual; el grupo íntegro de estos niños resultó estar apto para la acción racional. Lipmann realizó un experimento sumamente interesante: él propuso a las personas sometidas al experimento la misma tarea que debían realizar al principio prácticamente y luego teóricamente. La tarea consistió en quitar un objeto del soporte que se balanceaba. Cuando la persona sometida al experimento se acercó al objeto e intentó alcanzarlo, el resultado fue uno y cuando comenzó a razonar, el carácter de los razonamientos fue otro. La persona sometida al experimento no pudo armar el rompecabezas teóricamente, pero en la práctica la armó de un modo admirable. El estudio del intelecto de los niños retrasados mentales ha demostrado ya, hace mucho tiempo, que con gran frecuencia, en la práctica, el niño suele ser mucho más listo que en la teoría y que él puede actuar racionalmente y “pensar” mucho mejor con las manos que con la cabeza. Algunas investigaciones han demostrado que el intelecto práctico y el teórico pueden hallarse en razón inversa uno con respecto al otro. Precisamente debido a la deficiencia del pensamiento abstracto, en el niño se desarrolla de un modo intenso el intelecto práctico y viceversa.

Aclararé esto con respecto al desarrollo cultural. Tanto el desarrollo cultural, como el intelecto práctico están relacionados con la utilización de los procedimientos culturales del pensamiento, en particular, del pensamiento verbal. En los últimos tiempos se ha diferenciado la forma del pensamiento infantil; esto arroja claridad sobre el problema del desarrollo cultural, es decir *el carácter primitivo infantil* como un grado de del desarrollo cultural mínimo del niño. Permítanme poner un ejemplo del carácter primitivo infantil que tomo de A. E. Petrova, quien investigó este fenómeno en la clínica de M. O. Gurievich. Se sometió a la investigación una niña profundamente retrasada en las reacciones de adaptación. Ella estuvo en muchas instituciones infantiles, de donde fue enviada al hospital psiquiátrico por sospecharse que padecía una enfermedad psíquica; en el hospital no (pág. 129) le detectaron la enfermedad psíquica y la niña fue sometida a una investigación en la clínica de Gurievich. La niña era una pequeña tártara que, en la infancia temprana, cambió un idioma no consolidado por otro. Aprendió a comprender a las personas que hablaban otro idioma, pero no estaba habituada en absoluto a pensar en ese idioma. La niña no se acostumbró a que, sobre la base de unas palabras, se podía hacer alguna deducción. El psicólogo le plantea una serie de tareas mentales presentándoselas

en unos casos de forma práctica y en otros de forma verbal. En las tareas prácticas la niña obtuvo resultados positivos. En las tareas verbales ella reaccionó con una incomprensión total y con la inhabilidad para pensar. Por ejemplo, se le dice a esta niña: “Mi tía es más alta que yo y mi tío es más alto que mi tía. ¿Mi tío es más alto que yo o no? la niña responde: No sé. ¿Cómo yo puedo decir si un tío es más alto cuando nunca lo he visto?” Y responde a todas las preguntas de la misma manera: Como no vio con sus propios ojos, no puede decir nada. No se imagina que sobre la base de dos postulados verbales se puede deducir claramente un tercer postulado. Esto es imposible para ella. La niña presenta un retardo en el desarrollo cultural, en el desarrollo del pensamiento verbal, pero no es un retrasado mental débil, aunque externamente lo aparente: ella razona mal, brinda respuestas absurdas, se niega a realizar la operación mental simple. Pero cometeríamos un grave error si pensáramos que la niña no sabe hacer una deducción basándose en datos prácticos.

Resumiré este problema: en la esfera de la comprensión de las capacidades infantiles y de los aspectos negativos, como son la capacidad de aprendizaje difícil del niño y la anormalidad, ahora tiene lugar una revisión a fondo de las viejas ideas.

La antigua idea sobre las capacidades como una función única se elimina y en su lugar aparece una nueva afirmación de la complejidad relativamente funcional de sus diferentes formas. Por eso yo pienso que lo más correcto es concluir esta charla con la indicación de qué investigación psicológica se debe elegir, al estudiar el retraso mental débil. A la consulta se lleva un niño que por sospechas de los pedagogos es retrasado mental. Con anterioridad se convencerían normalmente de que el niño no da lo que debe dar y de que no se orienta en las condiciones (muy sencillas) circundantes y el resultado estaría listo. La primera exigencia que plantea ahora la psicología contemporánea consiste en que ustedes nunca puedan indicar sólo lo menos característico de este niño, porque esto no demuestra absolutamente nada, aún de un modo decisivo, de lo positivo que este niño tiene. Digamos, el niño no posee ciertos conocimientos, no tiene, por ejemplo, una idea sobre el calendario, pero no conocemos de un modo preciso lo que él domina. Ahora el estudio se limita a que la caracterización del niño retrasado mental debe ser indispensablemente doble, de un modo exactamente igual a como la medicina actual brinda una clasificación doble de la tuberculosis: por una parte, caracteriza la fase de desarrollo de la enfermedad, y por otra parte, indica el grado de compensación del

proceso. Los indicadores 1, 2 y 3 señalan la gravedad de la enfermedad y A, B, y C, la compensación de la enfermedad. Sólo la unión de los datos brinda una idea completa de la enfermedad de la persona, porque aunque en una persona puede haber una afección mayor, producida por la enfermedad, que en otra, pero también la compensación en ella es mayor. Una persona puede tener la tercera fase de la tuberculosis, pero la compensación es tal que está apta para el trabajo y (pág. 130) puede trabajar bien, mientras que otra, puede presentar el proceso de la afección mucho más pequeña, pero la compensación de la enfermedad. Sólo la unión de los datos brinda una idea completa de la enfermedad de la persona, porque aunque en una persona puede haber una afección mayor, producida por la enfermedad, que en otra, pero también la compensación en ella es mayor. Una persona puede tener la tercera fase de la tuberculosis, pero la compensación es tal que está apta para el trabajo y (pág. 130) puede trabajar bien, mientras que otra, puede presentar el proceso de la afección mucho más pequeña, pero la compensación es también menor y el desarrollo de la enfermedad desempeñará un papel dañino.

Estudiar en el niño anormal un solo defecto, aún no demuestra nada al psicólogo, ustedes tienen que indicar el grado de compensación

de este defecto, mostrar qué líneas sigue la creación de las formas de conducta que se oponen al defecto y qué intento hace el niño para comenzar las dificultades con las que tropieza. Esta doble caracterización casi en todas partes se ha convertido en un fenómeno habitual en la práctica. En realidad, tenemos por lo menos el carácter triple de los defectos y de la compensación. Quienes tienen que investigar de cerca de los niños saben con qué frecuencia en el niño retrasado mental una u otra función por sí misma, digamos la memoria resulta ser bastante elevada, pero la desgracia reside en que la habilidad para dominarla en el niño es nula. Del mismo modo ocurre también con respecto a la niña primitiva sobre la que se habló en esta charla. La niña razona de un modo admirable. Sus razonamientos contienen un silogismo total, pero la infabilidad para incluirlo en cierta cadena oral del razonamiento conduce a que ella parezca ser una retrasada mental profunda.

Con frecuencia encontramos los tipos en los cuales la base orgánica de la memoria por sí misma es muy elevada o está desviada de un modo insignificante del nivel medio, o lo supera, pero la habilidad para memorizar y utilizar esta habilidad para realizar procesos culturales elevados resulta ser nula. Citaré un caso que indica un niño con retraso

mental profundo, en el cual la memoria visual estaba desarrollada hasta tal punto que él, sin saber leer, fue capaz de realizar estos experimentos: ante él se colocaron en orden las notas con los nombres de una cantidad bastante grande de las personas representadas en las tarjetas. La nota se puso delante de cada representación. Luego las notas se entremezclaron y el niño por el trazado de las palabras las colocó como era necesario. Y, sin embargo, a pesar de la memoria visual colosal, este niño no pudo aprender a leer porque memorizar, asimilar las letras, relacionarlas con los sonidos, etc., estaba por encima de sus posibilidades. La capacidad de asimilación en él era nula.

Surge una nueva idea en la teoría actual, es decir, dar una caracterización doble o incluso triple: la caracterización del intelecto práctico, de los datos prácticos y de los procedimientos de su utilización. En resumen, en lugar de la definición general de deficiencia mental se trata de determinar, en primer lugar, en qué se manifiesta la misma, en segundo lugar, de responder a la pregunta de cómo se manifiesta la misma, en segundo lugar, de responder a la pregunta de cómo trata de luchar el propio niño contra este fenómeno y, en tercer lugar, se trata de determinar la vía por la que debe avanzar la escuela para luchar contra los defectos que padece uno u otro niño.

¿Qué conclusiones pedagógicas dicta el nuevo enfoque de la investigación; Mostraré esto en un ejemplo concreto del trabajo de la escuela auxiliar. Conocemos muy bien que los niños retrasados mentales débiles se diferencian por el desarrollo insuficiente del pensamiento abstracto y por eso su enseñanza se apoya en los medios visuales. Sin embargo, la enseñanza con medios visuales desarrolla en este niño sólo el pensamiento visual y cultiva su debilidad mental. Ninguno de los pedagogos actuales discute el hecho de que el método de enseñanza con medios visuales en la escuela auxiliar puede ocupar el lugar fundamental, pero teniendo en cuenta el retraso mental débil del niño, es necesario formar en él (pág. 131) algunos fundamentos del pensamiento abstracto apoyándose en el material visual; con otras palabras, hacer avanzar la línea general del desarrollo del niño retrasado mental. En la pedagogía actual (incluso en los países menos inclinados a la pedagogía revolucionaria) El principio comienza a trazar el camino: en la escuela auxiliar es necesario desarrollar el pensamiento de los niños, formar en ellos los conceptos sociales y esto es necesario hacerlo sobre la base del material visual.

De esta manera, si se resumen las conclusiones prácticas de lo informado se puede decir que toda la diferencia entre la nueva y la vieja

práctica consiste no en que la nueva niega los postulados viejos sino en que ella va más allá. Si antes se entendía la dificultad infantil sólo como un sistema de defectos, la psicología actual trata de indicar lo que se oculta tras esos defectos, y si la vieja educación tendía a ceder el defecto y a seguir tras éso, la educación actual cede con el fin de prevalecer y de vencer el defecto que ha convertido al niño en una persona difícil de educar o de enseñar.(pág. 132)

La moral *insanity*(1)

La reforma pedagógica que se ha desarrollado en la mayoría de los países de Europa y América se nutre en un grado considerable de las concepciones y teorías psicológicas. Sobre una base psicológica similar comienza a desarrollarse en América la revisión teórica y práctica de otro problema actual para nuestra pedagogía, precisamente el problema de la moral insanity. Este nombre inglés de la anormalidad moral expresa en la forma más extrema el punto de vista sobre un estado dado como una enfermedad orgánica (literalmente quiere decir locura moral o demencia). Dentro del concepto moral *insanity* se incluyeron todos los niños que en la conducta manifestaban amoralidad y violaban las normas morales

generales; aquí se incluyeron las prostitutas menores de edad, los niños difíciles de educar, sin vigilancia, desamparados, etc. la falta de fundamentos de la concepción de la demencia moral y de la deficiencia ética (de su débil grado fue a su tiempo bien relevada desde todos los puntos de vista: Sociológico, psicológico, psicopatológico y pedagógico.

En los trabajos de P. P. Blonski, A. B. Zalkind y otros fue demostrado que el niño moralmente deficiente es un niño no con una deficiencia orgánica innata, sino descarriado en el aspecto social; las causas de la deficiencia moral se deben buscar no en el niño, sino fuera de él, en las condiciones socioeconómicas y cultural-pedagógicas en las que creció y se desarrolló. En otras condiciones favorables para el desarrollo infantil y en otro medio, el niño difícil pierde con bastante rapidez los rasgos de la deficiencia moral y toma un nuevo camino. El problema de la moral *insanity* ha sido planteado y solucionado en nuestro país como un problema del medio; el saneamiento del medio se convirtió en la base de la práctica educativa en esta esfera. En los últimos años el pensamiento científico y pedagógico europeo llega a la comprensión de este problema. En el Congreso Alemán de Pedagogía Terapéutica (1922) en la ponencia “La psicopatía y la falta de

vigilancia”¹⁰ en virtud de la investigación de un considerable material infantil se sacó la conclusión de que el carácter psicopático desempeña un papel insignificante entre los factores y las causas del desamparo infantil, de las infracciones de la ley, etc. Entre los niños investigados no se encontró un grupo de caracteres que por sí solo, o a causa de la psicopatía, estuviera predestinado y condenado al desamparo. Se hace una especificación cuidadosa sólo de los niños cuyo número es insignificante.

En este mismo congreso en una ponencia puramente teórica, “Sobre las deficiencias de la voluntad desde el punto de vista de la psicología normal”, por primera vez se rechaza con toda la firmeza la concepción de moral *insanity* como una enfermedad mental. El ponente expresó que siempre cuando se trata de la (pág. 133) deficiencia de la voluntad que se expresa en la caída de uno u otros valores, por ejemplo, de los motivos de la conducta, es necesario buscar la causa no en el defecto congénito de la voluntad, o en la deformación de algunas funciones, sino en el medio y la educación que no han establecido los valores exigidos. El ponente señaló que la moral *insanity* se debe entender no como la deformación de los sentidos, sino como algo más

¹⁰ Dentro del grupo de los desamparados se incluyen diferentes tipos de niños: los infractores de la

simple, como una deficiencia de la educación moral del individuo. Según la opinión del ponente, a veces no se comenzaría a hacer pasar estas manifestaciones por una enfermedad mental si constituyeran un resumen de todas las desapariciones de “los motivos del valor” que se encuentran en las personas normales. Un individuo “no es receptivo” a los valores estéticos, otro a los sociales, etc., es decir, cada individuo tiene su propia moral *insanity*. En los últimos tiempos (1927) M. Wertheimer, uno de los fundadores de una tendencia popular en la psicología actual, de la psicología estructural intervino en defensa de semejante comprensión de la deficiencia ética. Esa corriente psicológica parte de la comprensión íntegra de la vida psíquica y del desarrollo psíquico. El fenómeno psicológico siempre es, de acuerdo con este punto de vista, no una simple suma de las diferentes partes o de los elementos componentes, pero el todo único que tiene sus regularidades y propiedades no deducibles de las leyes y propiedades de los elementos. Este todo determina sus partes y viceversa; ese todo, se denomina figura o estructura (*Gestalt*) y de acuerdo con su tipo se organiza cualquier proceso psíquico. Por eso en el estudio se debe partir del todo y no de sus partes.

La teoría del enfoque íntegro del estudio de la psicología llevó a sus partidarios a la necesidad de entender al niño en relación con el medio. Recordemos que nuestra exigencia de estudiar al niño sin separarlo del medio en el cual crece y se desarrolla ha sido motivada por el principio del enfoque íntegro. En particular el profesor titular S. S. Molozshavi(2) y otros, siguen semejante enfoque del niño deficiente en el aspecto moral. El niño que pertenece a un determinado tipo psicopático, expresa Molozshavi, es grosero, negligente, egoísta, todos sus intereses tienden a la satisfacción de las necesidades elementales, no es inteligente, tiene poca viveza y una sensibilidad reducida ante las irritaciones dolorosas, etc. estos se consideran que son los rasgos de la deficiencia ética o de la moral *insanity* que desde el nacimiento condenan al niño a la conducta social. Esto parece verosímil si se analizan los actos del niño por separado, se llevan a una u otras “propiedades” y de las propiedades se forma el carácter. Los experimentos con el traslado de estos niños a otro medio mejor, demuestran que en el nuevo todas las propiedades adquieren con frecuencia otro aspecto totalmente distinto y los niños se vuelven tiernos, amables, vivos y sociales. Con frecuencia resulta que hemos trabajado

un modo bastante total la categoría de los llamados deficientes en el aspecto moral. (pág. 133)

con niños en los que la sensibilidad especialmente elevada y la reducción de la sensibilidad que se observa no es otra cosa que una reacción de defensa, la autodefensa, la coraza biológica protectora contra las influencias patógenas del medio.

Los psicólogos y los pedagogos soviéticos observarán la revisión que se desarrolla en el extranjero, de la teoría sobre la deficiencia moral y verán en esto una prueba más de lo correcto que es el camino que ha emprendido en esta cuestión nuestra pedagogía, el camino trazado en las resoluciones del II Congreso sobre la (pág. 134) Protección Social Jurídica de los menores de edad (1924): la división de los niños en normales, deficientes en el aspecto moral, deficientes en el aspecto ético, retrasados mentales desde el punto de vista ético, etc., el Congreso la considera inadmisibles, se expresa en estas resoluciones. Es necesario detenerse en esta encrucijada de la pedagogía soviética y extranjera, sin embargo, no sólo con el fin de destacar la nueva confirmación científica de la solución que hace tiempo aprobamos y pusimos en práctica, sino también para comparar nuestra experiencia con la extranjera y comprobar la nuestra con el ejemplo y la experiencia ajena lo que es tan necesario para consolidar la reforma revolucionaria y organizar nuestro trabajo científico. (pág. 135)

La dinámica del carácter infantil

1

Tanto en la teoría psicológica como en la práctica pedagógica el propio planteamiento del problema no ha dejado lugar para el estudio del carácter infantil, del desarrollo y del proceso de su formación. Este problema fue enfocado desde el punto de vista estadístico y se consideró el carácter como una magnitud estable y constante, siempre igual a sí misma, efectiva y dada. El carácter se entendía como un status y no como un proceso, como un estado y no como un proceso de formación. T. Ribo, quien planteó dos condiciones necesarias y suficientes para establecer el concepto del carácter, formuló clásicamente esta opinión tradicional: la unidad y la estabilidad por las que él entendió la unidad en el tiempo. La particularidad verdadera del carácter, según Ribo, reside en que el mismo aparece en la infancia temprana y permanece constante durante el transcurso de la vida; el verdadero carácter es innato.

En los últimos tiempos el punto de vista estadístico sobre el carácter se plasmó de forma conclusiva y total en la teoría de E. Kretschmer, quien analizó el carácter vinculándolo con la estructura del cuerpo como una construcción psíquica igualmente que la somática. Lo uno y lo otro, es decir, la estructura del cuerpo y el carácter están determinados, según su opinión, en resumidas cuentas por el sistema endocrino congénito. Kretschmer diferencia dos biotipos grandes, complejos, de los cuales (en los grados más diferentes de la mezcla) se forma una gran cantidad de matices normales del temperamento (1930), es decir, los tipos esquizotímicos y ciclotímicos del carácter que están relacionados con dos tipos fundamentales de enfermedades mentales: la esquizofrenia y la psicosis maniático-depresiva (circular). Esta teoría como indica de un modo correcto A. B. Zalkind, ejerce una fuerte presión en la psicología del niño (1926).

La continuación y el desarrollo, o hablando con más exactitud, el traslado del punto de vista de Kretschmer a la ciencia sobre el niño, lo encontramos en P. P. Blonski. “Uno de los méritos de Kretschmer – expresa él- es el establecimiento del vínculo entre la estructura del cuerpo y el carácter... Yo voy más adelante y afirmo que los temperamentos son las diferencias no sólo de los individuos, sino también de las edades. En particular, el temperamento ciclotímico es propio de la infancia, de la lactancia y de la dentición (1925, p. 182). El

adolescente cambia el temperamento ciclotímico por el esquizoide (ibídem, p. 227). La variación que sufre la concepción estática del carácter al trasladarla al niño se manifiesta sólo en que en el lugar del tipo de carácter único condicionado fatalmente por el sistema endocrino se pone la sustitución sucesiva de un tipo por otro. El propio principio de la estabilidad proclamado por Ribo, en este caso permanece inviolable. El tipo del carácter resulta ser sólo fijado por el grado conocido de la edad y no por la constitución que se ha formado. La serie de tipos dinámicos que atraviesa (pág. 136) sucesivamente el niño es, no obstante, estática y no una serie dinámica. Y esto es el rasgo fundamental de una u otra teoría, como además, también de la mayoría de las teorías caractereológicas. A. B. Zalkind denomina justamente este rasgo, como señalamos, *estatismo biológico* absoluto en el enfoque del carácter (1926). “...El desarrollo del carácter humano –valora él este rasgo–, es sólo el desarrollo pasivo del tipo biológico fundamental que es propio de un modo innato del hombre” (Ibídem, p. 174).

El esquema de Kretschmer no es apropiado para la división por edades de los rasgos caractereológicos. Sin embargo, no impide tratar de determinar para cada etapa de desarrollo su contenido específico predominante. Este contenido específico no se aporta ahora a ninguno de los sistemas caractereológicos existentes, el mismo varía extraordinariamente bajo la influencia del medio; he aquí el porqué es peligroso, *estando la ciencia en un estado dado* poner a los sistemas características estrictas. La imperfección de este punto de vista, al igual que de cualquier punto de vista estático y no dinámico consiste en que el mismo no puede solucionar los problemas del origen, desarrollo y curso y se ve obligado a limitarse a la constatación, recogida, generalización y clasificación de los datos empíricos, sin conocer la naturaleza verdadera de los fenómenos estudiados. “...si la forma de manifestación y la esencia de las cosas coincidieran directamente, entonces cualquier ciencia sería innecesaria...” –escribió K. Marx (K. Marx y F. Engels. *Obras*, t. 25, parte II, p. 384). Por eso el punto de vista que se satisface con “la manifestación de las cosas”, es decir, con los datos empíricos solos, sin el análisis de su “esencia”, es un punto de vista no científico. Esta teoría siempre comienza de un modo fatal por el final. Por eso en vano la caractereología donde Hipócrates (2) y hasta Kretschmer se esfuerza por la clasificación como problema fundamental del carácter. La clasificación sólo puede estar científicamente fundada y ser científica cuando esté basada en el rasgo esencial de los fenómenos dispersados en las distintas clases, es decir, cuando ésa suponga de antemano el

conocimiento de la esencia de los fenómenos. De otro modo la clasificación, según la necesidad, será una distribución escolástica de los datos empíricos. Pero “la esencia de las cosas” es la dialéctica de las cosas y ella se descubre en la dinámica, en el proceso de movimiento, de variación, de formación y de eliminación, es decir, en el estudio de la génesis y del desarrollo.

La caractereología, histórica y actual, recuerda el estado de las ciencias biológicas hasta Ch. Darwin. El pensamiento científico trató de tener en cuenta y ordenar, de introducir el sistema y el sentido en la enorme variedad de formas vegetales y animales, pero no se poseyó la clave para comprender esta variedad, él la recibió como un hecho, como una prueba dada, como una prueba irrevocable de la creación de todo lo existente. La clave de la bibliografía se encontró en la evolución, en la idea del desarrollo natural de las formas animales. Al igual que la biología comenzó por el *origen de las especies*, la psicología debe comenzar por el *origen de los individuos*. La clave del origen de los individuos es el reflejo condicionado. Si Darwin aportó la biología de las especies. I. P. Pavlov aporta la biología de los individuos, la biología de la personalidad. El mecanismo del reflejo condicionado descubre la dinámica de la personalidad, muestra que la personalidad surge sobre la base del organismo, como una superestructura compleja creada por las *condiciones* externas de la vida individual. Precisamente esta teoría soluciona de (pág. 137) un modo definitivo la antigua discusión entre el nativismo y el empirismo. Esta teoría demuestra que *todo* en la personalidad está hecho sobre una base genérica innata y al mismo tiempo en ella todo es supraorgánico, condicionado, es decir, social.

El estudio de los reflejos condicionados no sólo recompensa a dios con dios y a César con César. Él demuestra que el momento motor, dinámico, que impulsa el desarrollo y que provoca cambios se encuentra precisamente en las condiciones que reorganizan la experiencia heredada. La reacción innata es sólo un material cuyo destino depende de las condiciones formadoras, en las que le está predestinado aparecer. En la base innata pueden ser creadas de un modo infinito muchas cosas

y diferentes cosas. Es dudoso que se pueda encontrar una ilustración mejor para robar la reeducabilidad casi absoluta de la naturaleza humana, que el reflejo condicionado salival ante la excitación dolorosa nociva con una fuerte corriente eléctrica. El perro, colocado en las condiciones correspondientes, es decir, alimentado durante la excitación dolorosa, comienza a responder a las quemaduras y heridas sufridas con una reacción positiva, la cual en el lenguaje de la psicología subjetiva se denomina espera alegre y en el lenguaje de la psicología objetiva, reflejo ante el alimento. El perro no sólo deja de defenderse contra el dolor, sino que tiene deseos de experimentarlo. Ch. Sherrington que asistió a estos experimentos, como informa Ch. Bon exclamó: “Ahora comprendo la alegría que acompaña a los mártires cuando entran en la hoguera” (citado del libro de Yu. P. Frolov, 1925, p. 155). De este modo, lo biológico a través de los factores sociales se funde en lo social; lo biológico y lo orgánico, en lo personal; “lo natural”, “lo absoluto” y “lo incondicionado” en lo condicionado. Ése es el material propio de la psicología.

Ch. Sherrington vio en el experimento con el perro una enorme perspectiva psicológica, la clave del enigma del origen de las formas superiores de la psique humana. Él en esencia expresó lo que para

nuestro tema puede ser traducido e interpretado de la siguiente manera: para comprender el carácter del mártir que entra con alegría en la hoguera, es necesario preguntar de qué *condiciones* ha surgido necesariamente este carácter, qué hace sentir alegría al mártir, cuál es la historia, es decir, la dinámica, la condicionalidad de esta alegría. El carácter está condicionado; así es su fórmula dinámica. El carácter desde el punto de vista estático es igual a la suma de ciertos rasgos fundamentales de la personalidad y de la conducta; pero es un corte transversal de la personalidad, su estado invariable y su estado afectivo. Comprender el carácter desde el punto de vista dinámico significa traducirlo a la lengua de las orientaciones objetivos fundamentales en el mediosocial, de comprenderlo en la lucha por el vencimiento de los obstáculos, en la *necesidad de su surgimiento y desarrollo* y en la lógica interna de su desarrollo.

2

La lógica del desarrollo del carácter es la misma que la lógica de cualquier desarrollo. Todo lo que se desarrolla, se desarrolla según la necesidad. Nada se perfecciona, ni avanza a partir de “la ruptura vital” interna, sobre la cual habla la filosofía de A. Bergson(3). Sería un milagro si el carácter se desarrollara no bajo la presión de la necesidad que lo

forma y lo impulsa a desarrollarse. ¿Qué necesidad (pág. 138) tienen las fuerzas motrices de desarrollar el carácter? Para esta pregunta sólo existe una respuesta: La necesidad que es fundamental y determina toda la vida humana, la necesidad de vivir en el medio social histórico y reorganizar todas las funciones orgánicas de acuerdo con las exigencias planteadas por ese medio. Sólo como unidad social determinada puede existir y funcionar el organismo humano.

Este postulado ha sido tomado como punto de partida en el sistema de la psicología individual (de la psicología social de la personalidad) A. Adler. Dejaremos a un lado la cuestión sobre la relación de esta teoría con la filosofía marxista, como una cuestión compleja, discutible y, lo principal, que requiere una investigación peculiar y especial. Las posiciones filosóficas fundamentales de Adler han sido tergiversadas por los elementos metafísicos. Sólo la práctica de Adler tiene interés caractereológico. Con pleno fundamento Adler denomina esta teoría, psicología de la posición, en el sentido más profundo de la palabra, a diferencia de la psicología de la disposición: la primera parte en el desarrollo psicológico, de la posición social de la personalidad, la segunda, de la disposición orgánica, es decir, de la predisposición. Aquí

el concepto de carácter vuelve a adquirir su sentido inicial. “El carácter” significa en griego “acuñación”.

El carácter es la acuñación social de la personalidad. Es la conducta típica que ha cristalizado y solidificado la personalidad en la lucha por la posición social. es el sedimento de la línea fundamental, de la leítlínea de la vida, del plan inconsciente de la vida, de la dirección vital única de todos los actos psicológicos y de las funciones. Debido a esto, para el psicólogo se hace indispensable la comprensión tanto de cada acto psicológico como del carácter del hombre en general, no sólo en relación con el pasado de la personalidad, sino también con su futuro. Esto se puede llamar tendencia final de nuestra conducta. Como un cuadro en la película, que representa un momento del movimiento, incomprensible sin los momentos posteriores, fuera del movimiento en general; como la trayectoria de la basa está determinada por el punto final o por la puntería, del mismo modo cualquier acto y cualquier rasgo del carácter hacen que surjan las siguientes preguntas: ¿Hacia qué están dirigidos? ¿Hacia dónde apuntan? ¿En qué se convertirán? ¿Hacia qué tienden? En esencia, esta comprensión de los fenómenos psicológicos no sólo del pasado, sino también del futuro, no significa ninguna otra cosa que no sea la exigencia dialéctica de tomar los

fenómenos en su movimiento eterno, descubrir en ellos su tendencia, su futuro, determinado por su presente. Al igual que en la esfera de la historia nunca comprenderemos hasta el final la esencia del sistema capitalista, si lo tomáramos de forma estática, fuera de la tendencia de su desarrollo, al margen de su relación necesaria con el sistema futuro que se desarrolla en sus entrañas, del mismo modo en la esfera de la psicología nunca comprenderemos hasta el final la personalidad humana si la analizáramos de forma estática, como una suma de manifestaciones y actos, etc., sin el plan único de vida de esta personalidad, sin su línea principal que convierte la historia de la vida de la persona, de una serie de episodios desvinculados y dispersos, en un proceso biográfico, unido, único.

3

Ninguna acción intuitiva puede ser comprendida e interpretada por nosotros si no conocemos su final, sus “objetivos” y puntos hacia el cual está dirigida. (pág. 139) Imagínese la conducta de un animal ante la unión sexual. Esta conducta puede ser comprendida sólo tomada en sentido general, sólo partiendo de acto final, del último eslabón hacia el cual están dirigidos todos los eslabones anteriores de esta cadena. Los movimientos del tigre que acecha la presa, estarán desprovistos

totalmente de sentido si no tuviéramos en cuenta el último acto de este drama, cuando el tigre devora la presa. Nosotros pudiéramos descender por la escalera de la evolución hacia las funciones orgánicas más bajas y en todas partes encontraríamos esta misma particularidad: el carácter final, la tendencia final de la reacción biológica. Si los dientes del animal mastican y remuelen el alimento, esto puede ser comprendido sólo en relación con el hecho de que el alimento será digerido y asimilado por el organismo, es decir, en relación con todo el proceso de la digestión y la alimentación. Lo que habitualmente se denomina teleología inmanente del organismo, es decir, aquel principio metodológico de acuerdo con el cual analizamos las partes del cuerpo vivo como órganos, y su actividad como funciones orgánicas que reciben su significado y sentido sólo en relación con el organismo en general es, en esencia, la formulación biológica generalizada de esa misma idea.

De este modo, el carácter final de los actos psicológicos y su tendencia hacia el futuro se presentan ya en las formas más elementales de la conducta. Como apreciamos, ninguna acción instintiva puede ser comprendida hasta el final sin el análisis del futuro. Este hecho fundamental I. P. Pavlov lo fijó en el término genial, *reflejo del objetivo*. Al estudiar los tipos más simples y fundamentales de la actividad del

sistema nervioso con los que nace el animal, Pavlov llegó a la conclusión de que debe ser establecido un reflejo incondicionado especial, el reflejo del objetivo. Con este término, paradójico a primera vista, I. P. Pavlov subraya la particularidad de este reflejo: él mismo está dirigido al logro del *objetivo*, es decir, puede ser comprendido sólo desde el futuro y al mismo tiempo este tipo de actividad no es alguna excepción, sino el mismo reflejo habitual. Precisamente por eso Pavlov sustituye en este caso el término *instinto* y prefiere el término *reflejo*, "...En él es más clara la idea del determinismo y más indiscutible la relación del irritante con el aferente, de la causa con la consecuencia" (1951, p. 306).

Es curioso que Adler, al aclarar la idea sobre la tendencia de la conducta hacia el futuro, se remita a los experimentos de Pavlov con la educación del reflejo condicionado señalizado (A. Adler, 1927). Y es tan curioso que Pavlov señale el mecanismo del reflejo del objetivo semejante a la teoría de la compensación. En este reflejo él ve "el factor importantísimo de la vida", en particular, necesario en la esfera más importante, en la educación. El mecanismo de la formación del reflejo del objetivo a partir de la presencia de obstáculos, fue establecido en la psicología de Pavlov y Adler. T. Lipps lo llamó ley de la contención y vio en él la ley general de la actividad psíquica que consiste en que la

energía se concentra en un punto dado; se eleva y puede vencer la detención y puede avanzar por una vía *indirecta*. Aquí ya está contenida la idea de la compensación. Cualquier tendencia en general, Lipps la explicó mediante la acción de esta ley; él consideró que cualquier actividad racional se realiza por las vías del acontecimiento anterior sin objetivo o automático, cuando surge un obstáculo. Sólo debido a la contención, a la detención, al obstáculo, se hace posible “el objetivo” para los otros procesos psíquicos. El punto de la interrupción, de la alteración de alguna función que actúa de un modo automático, se convierte en “un objetivo” para las otras funciones dirigidas (pág. 140) hacia este punto y, por eso tienen el aspecto de la actividad racional. De ese modo, “el objetivo” dado con anterioridad es, en esencia y por pura apariencia, el objetivo y, en realidad, es la causa primaria de cualquier desarrollo.

La teoría dinámica no puede limitarse a la constatación del hecho de la existencia del reflejo del objetivo, del hecho de la tendencia fatal de la psique. Esta teoría quiere conocer cómo surge el reflejo del objetivo, cuál es la condicionalidad causal y el carácter determinado de las formas de conducta que están dirigidas hacia el futuro. La respuesta a esta pregunta consiste en la fórmula de Pavlov sobre la existencia de

obstáculos. La existencia de obstáculos (como demostró la psicología aún antes de Pavlov), es no sólo la condición principal del *logro del objetivo*, sino también la condición indispensable del propio *surgimiento y existencia del objetivo*.

Los dos postulados psicológicos fundamentales en los que se apoya la teoría dinámica del carácter son: la explicación de la orientación psíquica desde el futuro y el principio de la compensación en el desarrollo de la psique, se encuentran de este modo vinculados internamente; uno es, en esencia, la continuación dinámica del otro. La existencia de obstáculos crea “el objetivo” para los actos psíquicos, es decir, introduce en el desarrollo de la psique la perspectiva del futuro, y la presencia de este “objetivo” crea el estímulo para las tendencias hacia la compensación. Éstos son dos momentos de un mismo proceso psicodinámico. A propósito, para comprender totalmente la lógica interna de los puntos de vista analizados aquí, señalaremos que el tercer postulado fundamental en el que nos apoyamos, es decir, el principio de la condicionalidad social de los procesos del desarrollo, también está relacionado internamente con los dos restantes y constituye, en la serie causal, el primer momento que determina todo y, en la serie causal-

dirigida o con destinación especial, el momento final del mismo proceso único, *del desarrollo a partir de la necesidad*.

Las condiciones sociales en las que debe desarrollarse el niño también constituyen, por una parte, toda la esfera de la inadaptación del niño, de la cual parten las fuerzas creadoras de su desarrollo; la existencia de obstáculos que impulsan al niño al desarrollo, radica en las condiciones del medio social en el cual *debe* entrar éste; por otra parte, todo el desarrollo del niño está dirigido al logro del nivel social necesario. Aquí está el principio y el fin, el alfa y el omega. Esos tres momentos de este proceso se pueden representar cronológicamente de la siguiente manera: 1) la inadaptación del niño al medio sociocultural crea poderosos obstáculos en la vía del desarrollo de su psique (el principio de la condicionalidad social del desarrollo); 2) estos obstáculos sirven de estímulo para el desarrollo compensador, se convierten en su punto objetivo y dirigen aquí todo el proceso (el principio de la perspectiva del futuro); 3) la presencia de obstáculos aumenta y hace perfeccionarse las funciones y conduce al vencimiento de estos obstáculos, es decir, a la adaptación (el principio de la compensación). El hecho de que las actitudes de la personalidad hacia el medio se encuentren al principio(1) y al final(3) del proceso, lo proporciona una forma circular cerrada y

permite analizarlo en el aspecto directo (causal) y en el aspecto dirigido (del objetivo).

4

Pero si sabemos que de la debilidad surge la fuerza y de las deficiencias, las capacidades, tenemos en nuestras manos la clave del problema de las capacidades (pág. 141) del niño. La teoría dinámica de las capacidades es, desde luego, una tarea del futuro; hasta el momento y también aún en la actualidad este problema se soluciona de un modo puramente estético. El investigador aborda las capacidades infantiles como un hecho, como capacidades y se hace sólo una pregunta: “¿Cuántos puntos?” Le interesan sólo los puntos, pero no el elemento de las capacidades. En la teoría dinámica del carácter infantil están dadas las premisas para la creación de una nueva teoría dialéctica sobre el nivel mayor o menor de las capacidades, es decir, sobre el talento infantil o la deficiencia. El punto de vista anterior, atómico y cuantitativo, pone de manifiesto inmediatamente la falta de fundamento teórico total. Imaginemos a una persona con una mala memoria. Supongamos que ella conoce esto y la investigación ha demostrado una mala memorización de las sílabas sin sentido. Por el *usus*, y, que se ha establecido en la psicología, el que ahora se debería llamar *abusus om*,

deberíamos sacar la conclusión de que el hombre padece la deficiencia de la capacidad para memorizar debido al carácter hereditario o a una enfermedad. Hablando en rigor, generalmente con ese método de investigación la conclusión contiene lo que con otras palabras fue expresado ya en la premisa, por ejemplo, en ese caso, si alguien tiene mala memoria o alguien memoriza mal las palabras, él posee poca capacidad para la memorización... La pregunta debe ser hecha de otro modo: “¿Hacia qué apunta la debilidad de la memoria? ¿Para qué es necesario esto?” podemos establecer este objetivo sólo a partir del conocimiento íntimo de todo el individuo, ya que la comprensión de esta parte surge en nosotros a partir de la comprensión del todo.

El punto de vista dinámico permite considerar las capacidades y la deficiencia como dos salidas diferentes de un mismo proceso de compensación. Desde luego, sería un optimismo científicamente injustificado suponer que la sola presencia del defecto o de la deficiencia basta para la compensación, para la transformación del defecto en talento. La supercompensación sería un proceso mágico y no biológico, si cualquier defecto lo convierte en una cualidad, independientemente de las condiciones intraorgánicas y externas en las que tiene lugar este proceso. No se puede imaginar esta idea en un mundo más

caricaturesco y erróneo que llevarla hasta el absurdo y decir que cualquier defecto garantiza un alto desarrollo. Sería muy difícil vivir si esto fuera así. pero, en realidad, la compensación es una lucha y como cualquier lucha puede tener dos salidas polares, el triunfo o la derrota. Como cualquier lucha la compensación pone la salida en dependencia de la fuerza relativa de las partes que luchan. En este caso ella depende de las dimensiones del defecto y de la riqueza del fondo de compensación, es decir, de las fuerzas de reserva del organismo. Si la compensación se ha logrado, tenemos ante sí el cuadro del desarrollo infantil integral, e incluso supervalioso de las capacidades, es decir, del talento. Si la compensación no se ha logrado, tenemos ante sí el desarrollo disminuido, deficiente, retardado y desviado. Un poco de este proceso de apoya en la genialidad y el otro, en la neurosis.

La neurosis, la evasión en la enfermedad y el carácter asocial total de la posición psicológica, evidencian el *objetivo ficticio* que dirige todo el plan de la vida por el camino erróneo y que tergiversa la leítlínea de la vida y el carácter del niño. La compensación que no ha tenido éxito se convierte en una lucha defensiva con ayuda de la enfermedad; el vencido se protege con su debilidad. Entre estos dos polos, es decir, casos extremos, se disponen todos los grados de compensación, (pág.

142) desde la mínima hasta la máxima. Éstas son las capacidades infantiles constatadas por nosotros con más frecuencia y que se encuentran en la práctica, a las cuales estamos acostumbrados. La novedad del enfoque dinámico se pone de manifiesto no en el cambio de la valoración cuantitativa de las capacidades y de los tipos especiales, sino en el rechazo a atribuir a esta valoración un significado independiente. El defecto por sí mismo aún no dice nada sobre el desarrollo en general. el niño con uno u otro defecto todavía no es un niño deficiente. Junto con el defecto están dados los estímulos para su vencimiento. El desarrollo de las capacidades, al igual que el desarrollo del carácter avanza de un modo dialéctico y se mueve por la contradicción.

5

La contradicción interna dirige el desarrollo del carácter por la línea del “contraste psicofísico”, como Adler designa de un modo convencional a la oposición de la insuficiencia orgánica y de la compensación psíquica.

S. Freud planteó la conocida tesis sobre la tríada caractereológica (puntualidad, avaricia y terquedad) o sobre su relación la erótica anal. U otra tesis: “los sujetos que padecen incontinencia de orina se distinguen

por la ambición ardiente; excesiva” (S. Freud, 1923, p. 23). “... la necesidad interna de semejante relación de los fenómenos...” (ibídem, p. 20) No está clara, ni ha sido comprendida hasta el final por el propio autor. Tenemos derecho a preguntar qué significado pueden tener estos rasgos del carácter para la vida futura. ¿Qué relación existe entre esta tríada y la erótica anal? ¿Por qué para *toda la vida* la conducta está determinada por ese rasgo, qué le ayuda a no atrofiarse, qué la alimenta? ¿Para qué ésta tríada es necesaria en el sistema de las funciones psicológicas de la personalidad? Por el contrario, si nos muestran cómo a partir de la deficiencia de la función auditiva de un niño (la audición disminuida) se desarrolla, mediante las formaciones reactivas y las compensaciones, una sensibilidad *elevada*, la desconfianza, la inquietud, la curiosidad, etc., las funciones que tienden a compensar el defecto, a crear una superestructura psicológica defensiva sobre ella, para nosotros se hace consciente y comprensible la lógica del carácter y su regularidad sociopsicológica.

Para Freud, en las particularidades del carácter se revelan “las atracciones primarias que continúan invariablemente su existencia” y el carácter tiene sus raíces en el *pasado alejado*. Para Adler el carácter es el aspecto de la personalidad dirigido hacia el futuro. Al igual que en la

interpretación de los sueños Freud parte de los restos del día anterior y de las vivencias infantiles alejadas, y Adler parte de que el sueño es una exploración militar, el palpamiento del futuro, la preparación, las acciones futuras, del mismo modo, en la teoría sobre la estructura de la personalidad, sobre el carácter, la nueva teoría introduce *la perspectiva del futuro*, extremadamente valiosa para el psicólogo. Ésta nos libra del poder de las teorías conservadoras dirigidas al pasado. En realidad para Freud, el hombre está encadenado a su pasado, al igual que el presidiario a las cadenas. Toda la vida se determina en la infancia temprana a partir de las combinaciones elementales, y toda la vida entera se reduce a la eliminación de los conflictos infantiles. No queda claro el porqué todos los conflictos posteriores, los traumas y las vivencias forman capas sobre los conflictos infantiles que componen el tronco y el eje de toda la vida. En la nueva (pág. 143) teoría la perspectiva revolucionaria del futuro permite comprender el desarrollo y la vida de la personalidad como un proceso único que tiende hacia delante y que con necesidad objetiva está dirigido hacia un punto final, hacia el final trazado por las exigencias del ser social.

La perspectiva psicológica del futuro es la posibilidad teórica de la educación. El niño, por su propia naturaleza, siempre resulta ser

deficiente en la sociedad de los adultos, su posición desde el mismo inicio da motivo para el desarrollo, en él de los sentimientos de debilidad, de inseguridad y de dificultad. Durante largos años el niño sigue estando inadaptado a la existencia independiente y en esta inadaptación y falta de comodidad de la infancia se encuentra la raíz de su desarrollo. La infancia es principalmente, el período de la deficiencia y de la compensación, es decir, de la conquista de una posición con respecto al todo social. en el proceso de esta conquista, el hombre como un biotipo determinado, se transforma en un hombre como un sociotipo y el organismo humano se convierte en una personalidad humana. *El dominio social de este proceso natural se denomina educación.* Éste sería imposible si en el proceso más natural del desarrollo y de la formación del niño estuviera la perspectiva del futuro determinada por las exigencias del ser social. La propia posibilidad del plan único en la educación y su orientación hacia el futuro prueban la presencia de este plan en el proceso del desarrollo, el cual la educación tiende a dominar. En esencia, esto significa sólo una cuestión: *el desarrollo y la formación del niño es un proceso socialmente dirigido.* O. Rühle expresa sobre esta línea de la vida: “Este es su hilo (del niño. L. V.) de Ariadna que lo conduce hacia el objetivo. Ya que con el transcurso del tiempo todas las

funciones espirituales tienen lugar en la dirección elegida, todos los procesos espirituales tienen su expresión típica, se forma la suma de los procedimientos tácticos, de las aspiraciones y capacidades que se cubren y trazan el plan de la vida que se ha determinado. Nosotros denominamos a esto carácter” (1926, p. 12)

En esta vía fueron hechos muchos descubrimientos importantes de la ciencia sobre el niño. De este modo, K. Groos(4), en contra de S. Hall(5) y de la teoría biogenética, en sus maravillosas investigaciones, que se hicieron clásicas, demostró que el juego, como forma fundamental de la educación natural del animal y del niño, puede ser comprendido y explicado no a partir de su relación con el pasado, sino a partir de su dirección hacia el futuro. El juego, para él, surge de la insuficiencia de las reacciones innatas para cumplir las tareas complejas de la vida, es decir, de la inadaptación; la infancia es el período biológico de “las adaptaciones necesarias para la vida, pero no se desarrollan directamente a partir de las reacciones innatas” (1916, p. 71), es decir, el período de la compensación de la insuficiencia; el juego es también la autoeducación natural del niño, la ejercitación para el futuro. En los últimos tiempos se plantea y se fortalece cada vez más un nuevo punto de vista sobre la naturaleza psicológica de la ejercitación, la cual en

esencia, desarrolla posteriormente la idea de Groos. De acuerdo con este punto de vista, la ejercitación en general, la función más importante en el proceso del desarrollo y la educación, en el proceso de formación de la personalidad, es un proceso de compensación.

Sólo a la luz de la teoría del juego de Gross y de la nueva teoría de la ejercitación, puede ser verdaderamente comprendido y valorado el significado del movimiento del niño y su sentido educativo. El movimiento del niño (en algunos (pág. 144) componentes) debe considerarse como la experiencia de la racionalización y de la organización del juego infantil, masivo, a escala internacional, de juego de la época revolucionaria, el cual, como toda clase de juego, prepara al niño para el futuro y forma las líneas fundamentales de su conducta futura. La propia idea y la práctica de este juego serían imposibles si el desarrollo de la personalidad fuera el desarrollo pasivo de las atracciones innatas primarias. La idea de extender conscientemente toda la vida humana desde la misma infancia es un hilo continuo y dirigirlo por una línea recta única, trazada por la historia, puede ser válida sólo con la condición de que los caracteres no se engendren, sino que se creen. No desarrollo, sino *formación* es el nombre correcto del proceso de surgimiento del carácter. Precisamente este punto de vista proporciona la clave para comprender el carácter

clasista, no en el sentido condicional-metafórico, sino en el sentido real-concreto de la huella clasista dejada en la estructura biológica de la personalidad. Como defecto fundamental de las teorías estáticas del carácter A. B. Zalkind, señala la contradicción en la cual entran estas teorías con el hecho fundamental de que cada persona es no sólo una unidad biológica, sino también histórica y tiene en su carácter rasgos históricos.

“¿Podría la posición clasista (la posición de la explotación o del grado de explotación) y la época histórica (la Revolución, la reacción) dirigir a uno u otro tipo... de carácter?” (A. B. Zalkind, 1926, p. 178). En este proceso está trazado de un modo ostensible el rasgo que divide los dos modos diferentes de obtener el carácter. Un modo es ver en el carácter el destino biológico y el otro es ver en el carácter la forma histórica de la personalidad. El primer punto de vista se manifestó en la conocida tesis de G. Kompeire, quien analiza el carácter como un conjunto de rasgos conformados al momento del nacimiento: “Sin caer en una paradoja –expresa él- se puede decir que el niño que más tarde será tenaz, manifiesta esta inclinación en la manera con la que él coge y sostiene el biberón (por el libro: *Duschevnaia Zohizn Ribionka*, 1916, p. 261). Con otras palabras, el carácter nace junto con la persona y está

dado ya en la manera del recién nacido de coger y sostener el biberón. En oposición a esto, Gross ve la enorme importancia biológica del juego como educación natural en su capacidad para llevarnos de la naturaleza heredada a una nueva naturaleza “adquirible” del hombre, o “aplicando aquí en cierto sentido la vieja expresión, es decir, del viejo Adán llevar al hombre al nuevo Adán... (K. Gross, 1916, p. 72). Pero el carácter es el nuevo Adán, la nueva y segunda naturaleza del hombre.

En los últimos años la teoría de Adler, sobre todo en su parte aplicada y pedagógica práctica, ejerce gran influencia en la teoría y en la práctica de la educación social en Alemania y Austria. La pedagogía es una esfera importantísima de esta teoría psicológica. Según las palabras de O. F. Kanitz, la teoría ya es esto porque tiene una gran importancia para el movimiento obrero socialista, lo que plantea en primer plano la importancia del medio y de la educación. “Esta teoría da un fundamento psicológico a las palabras de Marx: nuestro ser social determina nuestra conciencia” (O. F. Kanitz, 1926, p. 165). Kanitz insiste particularmente en que las conclusiones prácticas extraídas de la teoría de Adler y la aplicación de esta teoría a la educación, entran en contradicción con el régimen capitalista y su (pág. 145) medio cultural. “En resumen, *la psicología individual convertida en práctica, debilita los marcos del orden*

social capitalista. Y de esta manera el psicólogo burgués de esta dirección siente en algún momento y en algún lugar su Damasco” (ibídem, p. 164). En 1925 en el Congreso de psicología individual, celebrado en Berlín, Kanitz planteó la tesis: “la psicología individual sólo estará en condiciones de penetrar en las masas cuando se apoye en la concepción del mundo de las masas” (ibídem).

Como ya se ha expresado, dejamos a un lado la compleja cuestión de la interrelación de la psicología individual y del marxismo. Sin embargo, consideramos necesario señalar la presencia de dos tendencias polares dentro de esta teoría, con el fin de aclarar el estado real de la cuestión.

El estudio de Adler se apoya en un fundamento filosófico mixto y complejo. Por una parte él afirma que las ideas de K. Marx, más que las de cualquier otro, pueden tener importancia para la psicología individual. Por otra parte, él se aferra con ansiedad a las ideas de A. Bergson, W. Stern y de otros idealistas y nota la coincidencia de muchas de sus ideas con los puntos fundamentales de su filosofía. Con toda justeza Adler expresa que el establecimiento de la relación de la psicología individual con su filosofía no está en su intensidad ni forma pare de su tarea. Tiene razón Adler, quien trata de fundamentar desde el punto de vista

psicológico esta teoría, cuando dice que los diferentes elementos de esta teoría se encuentran en relación por la vía puramente empírica encontrada, es decir, que esta teoría aún no tiene su metodología filosófico-consecuente.

Precisamente por eso ella asimila los elementos filosóficos del más incompatible carácter. Toda la psicología actual sufre una crisis, cuyo sentido consisten en que existen no una, sino dos psicologías. Hasta el momento ellas todavía se desarrollan juntas: la psicología científica natural, materialista y la psicología idealista, teleológica. Esta idea ha sido concientizada por la psicología actual en los trabajos en F. Brentano, G. Münsterberg, N. Dilthey, E. Husserl, P. Natorp y muchos otros. La psicología de Adler, como todo en la psicología actual, contiene de una forma no divide los elementos y los principios de estos dos sistemas científicos polares y totalmente irreconciliables. De aquí resulta la lucha metodológica dentro de esta dirección y los intentos de presentarla desde el punto de vista metodológico con ayuda de uno u otro sistema. (...) (pág. 146)

La defectología y el estudio sobre el desarrollo y la educación del niño anormal

En la actualidad se habla de salir de la prisión biológica de la psicología y entrar en la esfera de la psicología humana, histórica. La palabra *social* tiene gran importancia en su aplicación en nuestra asignatura. Ante todo, en el sentido más amplio, esta palabra significa todo lo cultural que es social. la cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y por eso el propio planteamiento del problema del desarrollo cultural ya nos introduce directamente en el plano social del desarrollo. Más adelante se podría señalar que este signo que se encuentra fuera del organismo, como un instrumento, está separado de la personalidad y es, en esencia, un órgano social o un medio social. Posteriormente podríamos decir que todas las funciones superiores se han formado no en la biología, sino en la historia de la filogenesis pura y el propio mecanismo que constituye la base de las funciones psíquicas superiores es una copia de lo social. podríamos designar el resultado fundamental al cual nos lleva la historia del desarrollo cultural del niño, como la sociogénesis de las formas superiores de la conducta.

La estructura de las formas complejas de la conducta del niño es la estructura de las vías indirectas, porque ella ayuda allí, donde en la vía directa, la operación psicológica del niño resulta imposible. Pero ya que

las vías indirectas han sido adquiridas por la humanidad en el desarrollo histórico, cultural, ya que el medio social desde el mismo inicio presenta al niño una serie de vías indirectas, entonces con frecuencia no notamos que el desarrollo tiene lugar por esa vía indirecta.

Pondremos un ejemplo simple. Imaginemos que necesitamos comparar en cuál de los dos grupos hay más objetos. O dividir un grupo conocido de objetos en una cantidad conocida de partes (dividir los juguetes o los sables entre varias personas presentes). La operación más simple fue la siguiente: los objetos se dividen a simple vista, como hacen los niños de edad menor o las personas primitivas. Nosotros somos personas con cultura y el niño de edad escolar mayor, para dividir utiliza la vía indirecta, al principio cuenta los objetos y de este modo el objetivo fundamental de dividir lo pone en un segundo plano. Las personas con cultura cuentan antes los objetos, después a los presentes y luego realizan la operación aritmética; supongamos que dividen 64 objetos entre 4 personas presentes. El número obtenido demuestra cuántos objetos deben tocar a cada persona. Sólo después de esto comienza a dividir. Con otras palabras, el objetivo fundamental, indudablemente, no llega de un modo directo, tan pronto como se planteó la tarea. Incluso, en el niño de edad temprana se retrasa, se

coloca al final y el intervalo se completa con una serie de operaciones que son la vía indirecta para solucionar el problema.

Del mismo modo, el niño comienza a contar con los dedos, cuando, al no estar en condiciones de dar una respuesta directa a la pregunta del maestro, de cuánto (pág. 147) serán 6 y 2, cuenta con los dedos 6 y luego 2 y dice: “ocho”. Aquí tenemos otra vez la estructura de la vía indirecta para cumplir una operación conocida, el conteo; el niño, al no tener la respuesta automática preparada. Utiliza sus manos, que antes eran para él solo un fondo. En este caso las manos al no tener una relación directa con la cuestión, adquieren el significado de instrumento, apenas la tarea en la vía directa resulta estar separada para el niño. Aislada la base de estos postulados podríamos determinar también las propias funciones, la propia finalidad que cumple esta operación cultural en la vida del niño. La estructura de la vía indirecta surge sólo cuando se presenta el obstáculo en la vía directa, cuando la reacción por la vía directa ha sido cortada; con otras palabras, cuando la situación plantea exigencias de tal tipo que la reacción primitiva resulta ser insatisfactoria. Como regla general, esto lo podemos relacionar con las operaciones culturales complejas del niño. El niño comienza a recurrir a la vía indirecta cuando en la vía directa la reacción presenta dificultad, con

otras palabras, cuando las exigencias de la adaptación que se plantean al niño superan sus posibilidades, cuando con ayuda de la reacción natural él no puede lograr cumplir la tarea que se le ha planteado.

Como ejemplo mostraremos nuestro experimento que constituye una modificación del experimento de J. Piaget(1), con el lenguaje egocéntrico del niño. Observemos el lenguaje egocéntrico del niño aproximadamente en la misma situación que Piaget, pero tendremos como objetivo estudiar de qué factores depende este lenguaje egocéntrico. A diferencia del experimento de Piaget, dificultamos la conducta del niño. Lo observamos en el momento del dibujo libre, pero organizamos la tarea de forma tal que el niño no alcanza lápices de colores. Cuando está entusiasmado con el dibujo quitamos, sin que se dé cuenta, el modelo por el cual está dibujando; cuando está copiando el dibujo en el papel de calcar, sin que lo note, sacamos el botón y la hoja se rompe. En resumen, organizamos la conducta del niño de forma que se encuentre con una serie de dificultades. En estos casos constatamos que el lenguaje egocéntrico aumenta inmediatamente hasta el 96%, mientras que el coeficiente normal suyo es de aproximadamente un 47%. Esto demuestra que el lenguaje egocéntrico se activa cuando se le presentan dificultades al niño. Imaginemos que el niño dibuja y necesita

un lápiz rojo. ¿Si el lápiz se encuentra allí, aparecerá el lenguaje egocéntrico? No. El niño necesita el lápiz rojo, él lo coge y dibuja. Ahora imaginemos que el niño necesita un lápiz rojo y el lápiz no está; el niño mira y el lápiz no está allí. Entonces aparece el lenguaje egocéntrico, el razonamiento: “se cayó el lápiz rojo, es necesario coger el lápiz rojo”, o: “la liebre se quedará sin orejas”, o “tengo que dibujar con el lápiz gris”; o “si humedezco el lápiz azul con agua, entonces será como el rojo”, y el niño lo hace. Con otras palabras, allí donde mediante la acción no se puede dominar la situación, en la escena se presenta el razonamiento de cómo planificar su conducta o cómo alcanzar el objeto que le falta. A veces el niño trata de darse cuenta de lo que ocurre. Esta vía indirecta se presenta cuando la vía directa ha sido cortada.

El experimento convence de que el lenguaje egocéntrico del niño es una función importante del lenguaje interno, ya que él planifica su conducta. Conocemos hasta qué punto influye todo lo que surge en la conciencia de la persona sobre lo que hace y hasta qué grado esto es propio de la conducta del hombre, condiciona sus actos y su actitud hacia el medio circundante. Las fuentes de esta planificación las encontramos en el lenguaje egocéntrico infantil. (pág. 148).

E. Claparéde (2) investigador suizo, señala las leyes que explican la estructura de estas operaciones indirectas; estas leyes las llama leyes de la dificultad de la concientización. Claparéde investigó cómo se presenta en el niño la reacción ante lo semejante y la reacción ante lo diferente y se encontró con los siguientes hechos: la reacción ante lo semejante se presenta antes que la reacción ante lo diferente; entretanto, la definición verbal de lo diferente se presenta antes que la definición verbal de lo semejante. Claparéde explica esto de la siguiente manera. El niño no tiene dificultades en la relación de la semejanza, él reacciona de un modo directo, no tiene motivos para recurrir a la vía indirecta, él se equivoca mucho más en la relación de lo diferente, emprende una y otra acción y aquí se pone de manifiesto cómo surge la operación indirecta. Claparéde formula esta ley: nosotros comprendemos en las palabras o trasladamos la operación del plano de las acciones al plano verbal, a medida que aprendemos a adaptarnos, a medida que tropezamos con dificultades en nuestra conducta.

Y en realidad, no sólo los investigadores del lenguaje egocéntrico, sino también los investigadores de operaciones más complejas demuestran lo siguiente: la estructura de las vías indirectas surge cuando la operación en la vía directa resulta ser cortada. Con otras

palabras, la función fundamental, el destino fundamental de la forma superior de la adaptación consiste en realizarla allí, donde la adaptación por la vía directa resulta difícil para el niño.

Existe otro postulado más, sumamente importante, que se puede formular de la siguiente manera: el desarrollo de las formas superiores de la conducta se realiza bajo la presión de la necesidad; si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensará. Si las dificultades organizadas por ustedes hacen al niño corregir su conducta, pensar antes de actuar, comprender en las palabras –como expresa Claparède– entonces surge también la correspondiente posición. Si ustedes organizan el experimento de forma que el niño no tropiece con dificultades el porcentaje de su lenguaje egocéntrico disminuye inmediatamente del 96 al 47, es decir, se reduce casi dos veces.

Antes, los psicólogos estudiaban el proceso del desarrollo cultural del niño y el proceso de su educación de un modo unilateral y todos se hacían las siguientes preguntas: ¿Qué datos naturales de la psicología del niño condicionan la posibilidad de su desarrollo cultural? ¿En qué funciones naturales del niño debe apoyarse el pedagogo con el fin de introducirlo en una u otra esfera de la cultura? Por ejemplo, estudiaron cómo el desarrollo de lenguaje o la enseñanza de la aritmética al niño,

depende de las funciones naturales de éste y cómo el desarrollo se prepara en el proceso del crecimiento natural del niño, pero no estudiaron lo inverso: cómo la asimilación del lenguaje o de la aritmética transforma las funciones naturales del escolar y cómo ésta reorganiza todo el curso de su pensamiento natural, rompe y acentúa las líneas y tendencias viejas de su desarrollo.

Ahora el educador comienza a comprender que al penetrar en la cultura, el niño no sólo toma algo de la cultura, asimila algo, se inculca algo desde afuera, sino que también la propia cultura relatora toda la conducta natural del niño y rehace de una nueva forma todo el curso del desarrollo.

La diferenciación de los dos planos del desarrollo en la conducta (natural y cultural) se convierte en un punto de partida para la nueva teoría de la educación. (pág. 149)

El segundo punto aún es más importante. Por primera vez introduce en el problema de la educación el enfoque dialéctico del desarrollo del niño. Si antes, al no diferenciar los dos planos del desarrollo, el natural y el cultural, se podía imaginar ingenuamente que el desarrollo cultural del niño era la confirmación directa y la consecuencia de su desarrollo cultural, ahora esa comprensión se hace imposible. Los

viejos investigadores no vieron el profundo conflicto al pasar, por ejemplo, del balbuceo a las primeras palabras, o de la percepción de las figuras numéricas al sistema decimal. Ellos consideraron que una cosa más o menos continúa la otra. Las nuevas investigaciones han demostrado que en esto reside su mérito inapreciable, que allí donde antes se veía un camino llano, en realidad exige un rompimiento; que allí donde, al parecer, existía un movimiento favorable por un plano llano, en realidad, tienen lugar carreras. Hablando de un modo más sencillo, las nuevas investigaciones marcaron los puntos de viraje en el desarrollo allí, donde las viejas investigaciones supusieron el movimiento por una recta. Con esto ésas aclararon los puntos principales más importantes del desarrollo del niño para la educación. Pero es natural que junto con esto desaparezca también la idea vieja del propio carácter de la educación. Allí donde la vieja teoría pudo hablar de la cooperación, la nueva habla de la lucha. En el primer caso la teoría enseñó al niño a caminar con lentitud y tranquilidad, la nueva debe enseñarlo a saltar. Este cambio radical del punto de vista educativo, que surge como resultado de la revisión de los problemas fundamentales del desarrollo cultural del niño, se puede ilustrar en cada problema metodológico con motivo de cada capítulo de nuestra investigación.

El análisis de las relaciones existentes entre el medio y el organismo y de sus principales tipos, forma parte de la tarea de cada teoría científica. sin embargo, esta posición expresa la idea realmente correcta de que el desarrollo del niño en cada época cultural coincide en ciertos puntos con la línea de su desarrollo cultural. De este modo, si se analiza el fenómeno desde el punto de vista del fenotipo, a primera vista parece que realmente en cierta etapa del desarrollo del cerebro y de la acumulación de la experiencia, el niño asimila el lenguaje humano; en una etapa superior domina el sistema numérico; posteriormente, con condiciones favorables, entra en el mundo del álgebra. Aquí, al parecer, existe una coincidencia total, hablando con más precisión, la coordinación de la línea del desarrollo. Pero este es un punto de vista falso. Detrás de él se oculta una gran falta de coincidencia, un conflicto complejo en el que se transforma siempre el encuentro con la nueva fase del desarrollo, pues, en realidad, la línea del desarrollo natural del niño ofrecida por la propia lógica, nunca se convierte en la línea del desarrollo cultural.

La transformación del material natural en una forma histórica es siempre un proceso de cambio complejo del propio tipo del desarrollo y no simplemente de cambio orgánico. Ya que la conclusión fundamental

que se puede sacar de la historia del desarrollo cultural del niño en el aspecto de su educación consiste en lo siguiente: la educación tiene siempre que salvar una cuesta allí donde antes se veía un camino llano, ella tiene que dar un salto allí donde antes, al parecer, se podía limitar a dar un paso. El primer mérito de la nueva investigación consistió precisamente en que ésta puso de manifiesto un complejo cuadro allí, donde antes se veía un cuadro simple. Pero este punto de vista introduce una verdadera revolución en los principios de la educación, cuando nosotros abordamos la educación del niño anormal. (pág. 150)

Aquí el asunto, en principio, es otro, distinto al que se trata en la esfera de la educación del niño normal. Todo el aparato de la cultura humana (de la forma externa de la conducta) se adapta a la organización psicofisiológica del hombre. Toda nuestra cultura está calculada para la persona que posee ciertos órganos, la mano, el ojo y el oído, y ciertas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están dispuestos para un tipo normal de hombre. De aquí surge la ilusión de la convergencia, de la conversión de las formas naturales en culturales, la cual, de hecho, no puede ser por la propia naturaleza de las cosas y la cual intentamos sólo revelar en su contenido verdadero.

Tan pronto tenemos ante nosotros a un niño que se desvía del tipo humano normal, agravado por un defecto de la organización psicofisiológica, inmediatamente, ante la vista de un observador ingenuo, la convergencia se sustituye por la divergencia profunda, por la falta de coincidencia de las líneas del desarrollo natural y de las líneas del desarrollo cultural del niño. El niño sordomudo, abandonado a su propia suerte y a su desarrollo natural, nunca aprenderá a hablar y el ciego nunca aprenderá a escribir. Aquí llega en ayuda la educación que crea una técnica cultural, artificial un sistema especial de signos o símbolos culturales, adecuados a las particularidades de la organización psicológica del niño anormal.

De ese modo, la escritura visual de los ciegos es sustituida por la táctil, las letras formadas por puntos a relieve, según el sistema Braille, permiten formar todo el abecedario haciendo diferentes combinaciones de puntos convexos y leer palpando estos puntos en una página y escribir perforando la hoja y marcando en ella puntos convexos. De un modo exactamente igual la dactilología de los sordomudos (o el abecedario manual) permite sustituir por signos ópticos, por diferentes posiciones de la mano, los signos acústicos de nuestro abecedario y

confeccionar una escritura especial en el aire, la cual el niño sordomudo lee con los ojos.

La educación avanza aún más y enseña al sordomudo el lenguaje oral, ya que su aparato articulatorio generalmente no está dañado. Ese niño sordo de nacimiento se convierte en mudo, debido a que no experimenta las percepciones auditivas. La educación enseña al sordo a entender el lenguaje oral, leyendo en los labios del que habla, es decir, sustituyendo los sonidos del lenguaje por imágenes visuales, por movimientos de la boca y de los labios. El sordomudo se enseña a hablar utilizando para esto el tacto, el signo de la imitación y las sensaciones cinestésicas.

Estas vías indirectas, abiertas especialmente, del desarrollo cultural del niño ciego y del niño sordomudo y el lenguaje oral y escrito creado especialmente para ellos, son sumamente importantes en la historia del desarrollo cultural en dos sentidos. Los ciegos y los sordomudos son como un experimento natural de la naturaleza que demuestra que el desarrollo cultural de la conducta no está relacionado indispensablemente con una u otra función orgánica. El lenguaje no está vinculado obligatoriamente con el aparato fónico, él puede estar

plasmado en otro sistema de signos, al igual que la escritura puede ser trasladada por la vía visual a la vía táctil.

Los casos del desarrollo anormal permiten observar con mayor claridad la divergencia en el desarrollo cultural y natural que, en esencia, tiene lugar también en el niño normal, pero la cual aquí se presenta con mayor claridad, precisamente (pág. 151) porque en el sordomudo y en el ciego se nota una divergencia sorprendente entre las formas culturales de la conducta, calculadas para la organización psicofisiológica normal del hombre, y la conducta del niño que está agravada por uno u otro defecto. Pero, lo principal, las formas culturales de la conducta, son la única vía en la educación del niño anormal. Esta vía es la creación de vías indirectas del desarrollo allí donde el mismo resulta imposible en las vías directas. El lenguaje escrito para los ciegos y la escritura en el aire para los sordomudos, son esas vías psicofisiológicas indirectas del desarrollo cultural.

Nos acostumbramos a la idea de que la persona lee con los ojos y habla con la boca y sólo el gran experimento cultural que demostró que es posible leer con los dedos y hablar con la mano descubre ante nosotros la condicionalidad y la movilidad de las formas culturales de la conducta. Desde el punto de vista psicológico estas formas de educación

logran vencer lo más importante, es decir, la educación logra inculcar al niño sordomudo y al ciego el lenguaje y la escritura en el propio sentido de estas palabras.

Es importante que el niño ciego lea y lea como nosotros, pero un aparato psicofisiológico completamente distinto al nuestro realiza esta función cultural. Y el hecho de que en el niño sordomudo el lenguaje humano general se realice con un aparato psicofisiológico absolutamente distinto, es lo más importante desde el punto de vista del desarrollo cultural.

De este modo, lo primero que nos enseñan estos ejemplos es la independencia de la forma cultural de la conducta, de uno u otro aparato psicofisiológico determinado. Lo segundo es que, en particular, lo que se aprecia claramente en el ejemplo de los niños sordomudos, consiste en el desarrollo espontáneo de las formas culturales de la conducta. Los niños sordomudos, abandonados a su propia suerte, desarrollan un lenguaje mímico complejo, un lenguaje especial. Se crea una forma especial del lenguaje no para los sordomudos, sino creada por los propios sordomudos. Se crea un lenguaje peculiar, que se diferencia más profundamente de todos los lenguajes humanos actuales, que estos lenguajes unos de los otros, por eso éste es el retorno a la protolengua

más antigua de la humanidad, a la lengua del gesto e incluso sólo de la mano.

El niño abandonado a su propia suerte, e incluso privado de cualquier clase de enseñanza, se encuentra en el camino del desarrollo cultural. Con otras palabras, en el desarrollo psicológico natural del niño y en su medio circundante, en la necesidad de relacionarse con este medio yacen todos los hechos necesarios con el fin de que se realice el desarrollo cultural, el paso espontáneo del niño, del desarrollo natural al desarrollo cultural.

Ambos momentos, tomados en conjunto, nos llevan a la sobrevaloración radical del punto de vista actual sobre la educación del niño anormal. El punto de vista tradicional partió de que el defecto significa una deficiencia limita y reduce el desarrollo del niño, que se caracteriza, ante todo, por el aspecto de la desaparición de unas u otras funciones. Toda la psicología del niño anormal se elaboró generalmente según el método de la sustracción de las funciones que desaparecen de la psicología del niño normal.

Para sustituir esta comprensión llega otra que analiza la dinámica del desarrollo del niño con defecto, partiendo del postulado fundamental de que el defecto significa la influencia doble sobre el desarrollo del niño.

Por una parte, es (pág. 152) un defecto y actúa directamente como tal, creando obstáculos, perjuicios, y dificultades en la adaptación del niño. Por otra parte, precisamente debido a que el defecto crea obstáculos y dificultades en el desarrollo, también altera el equilibrio normal y sirve de estímulo para el desarrollo de las vías indirectas de la adaptación, de las funciones indirectas, reemplazadoras y superestructuradoras que tienden a compensar el defecto y llevar todo el sistema, del equilibrio alterado a un nuevo orden.

De este modo, el nuevo punto de vista indica tener en cuenta no sólo la caracterización negativa del niño, no sólo su defecto, sino también la fotografía positiva de su personalidad que representa, ante todo, el cuadro de las vías indirectas complejas del desarrollo. El desarrollo de las funciones psíquicas superiores sólo es posible en las vías de su desarrollo cultural, no importa que tenga lugar este desarrollo por la línea del dominio de los medios externos de la cultura (El lenguaje, la escritura, la aritmética) o por la línea del perfeccionamiento interno de las propias funciones psíquicas (la formación de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de los conceptos, de la libertad de la voluntad, etc.). Las investigaciones demuestran que el niño

anormal está retrasado de un modo general, precisamente en este sentido. Este desarrollo no depende del defecto orgánico.

Ésta es la respuesta del porqué la historia del desarrollo cultural del niño permite plantear la siguiente tesis: el desarrollo cultural es la esfera principal donde es posible la compensación de la deficiencia. Donde es imposible el desarrollo orgánico sucesivo, allí está abierta de un modo ilimitado la vía del desarrollo cultural.

Al hablar sobre las capacidades nos detuvimos especialmente en el hecho de cómo la cultura nivela la diferencia en las capacidades y cómo el desarrollo cultural borra, o hablando con más exactitud, hace histórico el vencimiento natural de la insuficiencia orgánica.

Sólo nos queda agregar que en el aspecto del desarrollo cultural de los medios internos de la conducta (De la atención voluntaria, del pensamiento abstracto) Debe ser creada la misma técnica de las vías indirectas que existe también en el aspecto del desarrollo de los medios externos de la conducta cultural. Para el niño retrasado mental, con relación al desarrollo de sus funciones superiores de la atención y del pensamiento, debe ser creado algo que recuerde las letras formadas por puntos a relieve –según el sistema Braille para el niño ciego o la dactilología para el niño mudo- es decir, un sistema de vías indirectas del

desarrollo cultural allí, donde las vías directas han sido cortadas a causa del defecto. (pág. 153)

TERCERA PARTE

LOS PROBLEMAS LIMITROFES DE LA DEFECTOLOGIA

El desarrollo del niño difícil y su estudio(1)

Determinación y clasificación

1. En el grupo de niños cuya conducta y desarrollo se desvía de la norma y que por eso se separan con respecto a la educación, de la masa general infantil, es decir, en el grupo de *niños difíciles en el amplio sentido de la palabra*, se debe diferenciar dos tipos fundamentales: 1) el tipo de niño que desvía su conducta de la norma a causa de algún defecto orgánico (los niños con defectos físicos, ciegos, sordos, ciegos sordomudos, inválidos, etc.; retrasados mentales o débiles mentales a causa de una insuficiencia orgánica); 2) el tipo de niño que desvía su conducta de la norma a causa de una alteración *funcional* (los niños difíciles en el sentido estricto y propio de la palabra, los delincuentes, los niños con deficiencias del carácter, los psicópatas).

El tercer tipo de niño, exclusivo en el aspecto educativo, lo forman los niños dotados por encima de la norma (los talentosos), cuya

separación de la masa infantil general constituye un problema reciente, pero importante. Existen formas de tránsito entre el niño llamado normal (medio) y el niño difícil de educar de cualquier tipo y existen formas combinadas o mixtas de la educación difícil.

2. *La selección* de los niños difíciles y retrasados mentales, como regla general, debe realizarse en el mismo proceso de educación y enseñanza. Salvo casos absolutamente claros de trastornos orgánicos graves (la ceguera, la idiotez, las formas profundas de imbecilidad, etc.) de niños que no ingresan en la escuela general, de los alumnos que ingresaron en ella y se deben separar en el transcurso del propio proceso pedagógico y de diferentes niños que requieren un estudio especial. Es posible y necesario como medios de orientación utilizar los procedimientos metodológicos tradicionales (La escala de Binet-Simon, y otros), pero sería peligroso hacer el diagnóstico paidológico sobre la base de semejantes investigaciones. Estos procedimientos sólo seleccionan niños para *un estudio especial*, cuya metodología se ha trazado posteriormente.

3. *La distribución* de los niños separados de la masa infantil general, debe realizarse sobre la base de la diferenciación de las formas orgánicas y funcionales. En el estado actual del problema sería correcto

distribuir a los niños retrasados mentales en tres clases (debilidad mental, imbecilidad e idiotez). El principio de la distribución de los niños seleccionados debe ser la distribución según los tipos de desarrollo y conducta, según las características generales e íntegras de la personalidad infantil y no según los diferentes síntomas y defectos.

Los niños retrasados mentales

4. El postulado acerca de que cualquier clase de defecto crea los estímulos para la compensación debe ser el principio fundamental al estudiar al niño retrasado mental. Por eso el estudio dinámico del niño retrasado mental no puede limitarse a la determinación del grado y de la gravedad del defecto, sino que incluye, (pág. 155) indispensablemente, tener en cuenta los procesos compensadores (reemplazadores, superestructurados y niveladores) en el desarrollo y conducta del niño. Sería conveniente aceptar la designación de *tres grados* de la descompensación (cp. Clasificación tbc). La determinación del defecto aún no dice nada al paidólogo (cp. Weinmann, K. Blirmbaum, L. Lindvorski, W. Stern, W. Eliasberg, Pirci, Feisen y muchos otros).

5. Una importancia excepcional en el estudio del niño retrasado mental tiene su *esfera motora*. El retraso motor, debilidad motora, el

infantilismo motor (T. Heller, Dupré, F. Homburguer), y la idiotez motora, en el grado más diferente, pueden combinarse con el retraso mental de cualquier tipo, transmitiéndole un aspecto peculiar al desarrollo y a la conducta del niño. Estas insuficiencias pueden no estar presentes en el retraso mental y, también, cuando no existe la deficiencia intelectual. El principio de la unidad psicocinestésica (F. Schulz) en el desarrollo y la conducta de los niños, exige al estudiar al niño retrasado mental una caracterización indispensablemente *doble* (intelectual y motora). El retraso motor por sí mismo admite en gran medida la compensación de la deficiencia (Homburger, Nadolechni, T. Heller) y con ella se relaciona enteramente todo lo expresado en la tesis 4. Siendo relativamente independientes de las funciones superiores y fácilmente ejercitables, las capacidades motoras representan con frecuencia la esfera central para la compensación de la deficiencia intelectual y la nivelación de la conducta. Como punto de partida en el trabajo práctico y de investigación científica, para estudiar las capacidades motoras de los niños puede ser tomada la escala métrica del doctor N. I. Ozeretski.

6. El intelecto práctico, es decir, la capacidad para actuar de un modo racional y conveniente (*praktische, natürliche, Intelligenz*), aunque colinda con las capacidades motoras, por su naturaleza psicológica debe

ser separado en una esfera especial de la investigación, al estudiar al niño retrasado mental esta investigación puede tomar como punto de partida las experiencias de O. Lipmann o W. Stern; el principio planteado por W. Kohler y O. Lipmann debe ser tomado incondicionalmente también como base de la investigación. Al representar un tipo cualitativo y especial de conducta racional, relativamente independiente de las demás formas de la actividad intelectual, el intelecto práctico puede combinarse en diferente grado con las otras formas, para crear siempre un cuadro peculiar del desarrollo y de la conducta del niño; el intelecto práctico puede ser el punto de aplicación de la compensación, el medio de la nivelación de las demás deficiencias intelectuales, sin tener en cuenta este hecho todo el cuadro del desarrollo será incompleto y con frecuencia incorrecto.

7. El tipo superior de la actividad intelectual (generalmente afectado en el caso de la debilidad mental), denominado a veces teórico y gnóstico, etc., se fundamenta en la utilización de las formas lógicas del pensamiento, de los conceptos que surgen sobre la base del lenguaje y que constituyen más tarde una adquisición histórica de la cultura humana y un producto de la psicología social. Ese pensamiento propio del hombre con cultura se reduce a la utilización instrumental de ciertos

signos culturales y puede ser investigado mediante el método instrumental. Como punto de partida, puede servir la metodología de la investigación (pág. 156) experimental acerca de la formación de los conceptos, creada por N. Ach y aplicada al estudio de los niños retrasados mentales por A. Bacher. La metodología permite determinar el grado alcanzado por el niño en la formación de los conceptos.

8. *La investigación del niño retrasado mental debe fundamentarse principalmente en el test cualitativo y no en la determinación cuantitativa de la deficiencia.* La determinación del *tipo de desarrollo de la conducta* y no de nivel cuantitativo que alcanzaron las diferentes funciones, constituye la tarea del estudio de ese niño. El intelecto por sí solo no representa algo único e íntegro, sino que es un concepto general para los diferentes tipos cualitativos de la conducta y de las formas de actividad. El defecto que se manifiesta en una forma puede ser cubierto con el desarrollo de otra (O. Lipmann, L. Lindvorski, H. Bogen). El número de factores de la actividad intelectual aumenta y junto con él aumenta la variedad de las deficiencias y las posibilidades de su sustitución (L. Lindvorski).

9. Todas las formas superiores mencionadas acerca del estudio del niño retrasado mental, al igual que todos los demás métodos que se

aplican generalmente al efectuar semejantes investigaciones, tienen una importancia auxiliar innegable, y pueden ser aplicados científicamente sólo en el fondo de un *estudio prolongado del niño en el proceso de educación*. En resumen, debemos estudiar no la deficiencia, sino al niño con unas u otras deficiencias; por eso el estudio íntegro de la personalidad infantil en su interacción con el medio circundante debe constituir la base de todas las investigaciones. Los datos de la observación pedagógica pueden ser completados con la observación sistemática según el esquema determinado (por ejemplo, de S. S. Molozshai) y con los datos del experimento natural o del experimento pedagógico. Sólo conociendo los aspectos emocional, volitivo y otros más del niño, así como el tipo general de su conducta social (la leítlínea), podremos abordar de un modo correcto su deficiencia mental.

10. Cualquier defecto orgánico se proyecta en la conducta del niño como un rebajamiento social de su posición. Estas formaciones psicológicas secundarias (el sentimiento de inferioridad, etc.) deben tenerse en cuenta al estudiar al niño retrasado mental. La dinámica de la deficiencia (la compensación, la ejercitabilidad de las funciones, la capacidad de variación) está determinada precisamente por sus

complicaciones sociopsicológicas (el coeficiente del grado de educación).

Los niños difíciles de educar

11. Dentro del grupo de niños difíciles de educar en el propio sentido de la palabra, deben ser incluidos los casos funcionales de desviación de la norma en la conducta y el desarrollo. La naturaleza de estos casos en gran parte consiste en *el conflicto psicológico* entre el niño y el medio, o entre los diferentes aspectos y etapas de la personalidad del niño. Por eso el estudio de los niños difíciles de educar siempre debe partir de la investigación del conflicto fundamental.

12. Al principio, como punto de partida para la elaboración de la metodología del estudio de la infancia difícil, se puede tomar el esquema de la división propuesta y aplicado por V. Grule, quien diferencia: 1) los casos de niños difíciles de educar, condicionados por las influencias traumatizantes del medio (Milieu - –); 2) los casos condicionados por los factores psicológicos internos en el desarrollo (pág. 157) del niño (Anlage-A); 3) los casos mixtos (MA), que, a su vez, se dividen en dos clases, en dependencia del valor dominante de uno u otro factor (Ma y Am). Los factores psicológicos internos (A) no significan de ningún modo –según Grule- que haya aptitudes indispensablemente patológicas.

13. Las clasificaciones de los niños difíciles de educar propuestas por Grule, Folgtlender y otros, pueden ser utilizadas al estudiar al niño difícil, como un esquema empírico.

14. Ya que cada conflicto que conduce a la formación del problema de conducta, radica en las condiciones peculiares, personales y particulares de la historia del desarrollo del niño, en el estudio de los niños difíciles de educar o con problemas de conducta, en aplicar los métodos y los puntos de vista psicológico-individuales. Ya que el conflicto está condicionado generalmente por los procesos ocurridos en las capas profundas de la psique del niño y radica con frecuencia en el inconsciente, en el estudio del niño con problemas de conducta, se deben aplicar los métodos que penetran en la profundidad y permiten tener en cuenta el aspecto íntimo de su psicología. Sin embargo, el método del psicoanálisis en su forma clásica es inaplicable al estudio del niño difícil.

15. El esquema del estudio del niño con problemas de conducta o difícil de educar, elaborado por la Sociedad de Psicología Individual, puede ser utilizado al principio como medio para la investigación del conflicto que constituye la base de los problemas de conducta. También se debería realizar cierta modificación al esquema de S. S: Molozshavi

para estudiar al niño con problemas de conducta, para esta tarea, en su esquema, es valioso el método de la correlación de la conducta con el medio. Sería necesario crear una variante de este sistema para la tarea especial del estudio del niño difícil. Los tests para la investigación de la voluntad, del aspecto emocional, de la fantasía, del carácter, etc. pueden ser utilizados como medio auxiliar y de orientación (G. Rorschach, Büran, Donnei).

16. El estudio del niño con problemas de conducta o difícil de educar, más que el de cualquier otro tipo de niño, debe fundamentarse en su observación prolongada durante el proceso de educación, en el experimento pedagógico, en el estudio de los productos de la creación, del juego y de todos los aspectos de la conducta infantil.

Los niños dotados

17. La selección de los niños dotados, según la paidología, está determinada precisamente por el rápido ritmo de su desarrollo y, en particular, de la enseñanza escolar. De forma experimental se debería hacer el intento de semejante selección con medios científicos. en cualquier caso sería bueno plantear, por lo menos desde el punto de vista teórico, la cuestión sobre un tipo especial de desarrollo del niño dotado, en relación con la enseñanza especial (musical, etcétera).

Las formas combinadas y transitorias

18. La presencia de las formas combinadas y transitorias deben atraer una atención especial. Los casos de tránsito permiten prevenir, en un amplio grado, la (pág. 158) reducción o la dificultad del tipo de desarrollo del niño y las formas mixtas (el niño retrasado mental con problemas de conducta, etc.); o requieren también de procedimientos especialmente complejos para el estudio y la investigación. El método del enfoque integral del niño, que tiene en cuenta no sólo las diferentes alteraciones y deficiencias en su conducta, sino también toda la línea principal del desarrollo infantil, la compensación de los defectos orgánicos, las complicaciones psicológicas secundarias, los conflictos sociopsicológicos que surgen a consecuencia del defecto y la dinámica del desarrollo (la capacidad de variación), constituye la garantía del estudio correcto de estas formas. Para las formas combinadas con el retraso mental, resulta más correcto utilizar el experimento pedagógico, ya que estos niños se separan en grupos especiales dentro de la misma escuela.

Los problemas de organización

19. El estudio de los niños difíciles y retrasados mentales, la selección de los ingresos en la escuela especial, su distribución en los distintos tipos de instituciones educativas, la dirección de su educación, etc., debe ser realizado por un *especialista* competente en los problemas

de la psicopatología, la defectología y la pedagogía terapéutica. Sólo la colaboración del paidólogo, el pedagogo y el médico puede garantizar el éxito.

20. Sería sumamente importante para el estudio correcto de los niños difíciles y retrasados mentales, y para la dirección del trabajo práctico de las diferentes escuelas y de los paidólogos, organizar *los gabinetes de paidología para la consulta (Heilpädagog, Beratungsstelle)*, que justifican brillantemente su finalidad en Alemania, Austria y otros países. Estos gabinetes deben convertirse en centros de estudio del niño difícil y retrasado mental.

21. Es absolutamente necesario organizar y dirigir de un modo correcto *la elaboración científico-investigativa* de estos problemas, vincularla del modo más estrecho con el trabajo *práctico de investigación* de este mismo tipo. Los países europeos valoran que los éxitos obtenidos en el estudio y la educación de los niños difíciles y retrasados mentales están dados por la relación muy estrecha de ambos tipos de trabajo. La tarea fundamental del trabajo de investigación científica es el establecimiento de los principios y de los métodos de la estandarización y del diagnóstico del niño retrasado mental y difícil de educar. (pág. 159)

Los fundamentos del trabajo con los niños retrasados mentales y con defectos físicos (1)

1. El defecto y la compensación. Cualquier defecto, es decir, cualquier deficiencia corporal pone al organismo ante la tarea de vencer ese defecto, eliminar la deficiencia, compensar el perjuicio orgánico ocasionado. De este modo, la influencia del defecto siempre es doble y contradictoria: por una parte, el defecto debilita el organismo, arruina su actividad, es una minusvalía; por otra parte, precisamente porque el defecto dificulta y altera la actividad del organismo, éste sirve de estímulo para el desarrollo elevado de las otras funciones y lo incita a realizar una actividad intensificada, la cual podría compensar la deficiencia y vencer las dificultades. Esta ley general, es aplicable de igual forma a la biología y a la psicología del organismo: la minusvalía del defecto se convierte en el incentivo de la compensación, es decir, la deficiencia resulta ser el estímulo para el desarrollo elevado y la actividad. Se distinguen dos tipos fundamentales de compensación: la compensación directa u orgánica y la indirecta o psíquica. La primera tiene lugar en gran parte en el caso de la afección o de la ablación de uno de los órganos pares. Por ejemplo, en el caso de la ablación de un

riñón, de un pulmón, etc., el otro órgano que ha quedado se desarrolla de un modo compensador y asume la función del órgano enfermo. Allí, donde la compensación directa es imposible, el sistema nervioso central y el aparato psíquico del hombre asumen la tarea, creando en el órgano enfermo o deficiente una superestructura protectora de las funciones superiores que garantizan su trabajo. Según la opinión de A. Adler, la sensación de la deficiencia de los órganos sirve de estímulo constante al individuo para desarrollar la psicología.

La educación del niño con uno u otro defecto físico se apoya generalmente en la compensación indirecta, psíquica, ya que la compensación directa, orgánica, de la ceguera, la sordera y de otras deficiencias, es imposible.

2. Tres tipos fundamentales de defecto. Cualquier defecto se debe analizar desde el punto de vista de su relación con el sistema nervioso central y con el aparato psíquico del niño. En la actividad del sistema nervioso se distinguen tres aparatos diferentes que cumplen distintas funciones: el aparato receptor (relacionado con los órganos de trabajo del cuerpo, con los músculos y con las glándulas) y el sistema nervioso central. La deficiencia de cada uno de los tres aparatos influye de una manera diferente en el desarrollo del niño y en su educación. De acuerdo

con esto se deben diferenciar tres tipos fundamentales de defectos: la afección o el defecto de los órganos receptores (la ceguera, la sordera, o estas dos juntas); la afección o la deficiencia de las partes del aparato de respuesta, de los órganos de trabajo (la invalidez) y el defecto o la afección del sistema nervioso central (la debilidad mental), No sólo el tipo de defecto, sino también el tipo de compensación será diferente en los tres casos. (pág. 160)

3. La base psicofisiológica de la educación del niño con defecto.

“En esencia, entre los niños normales y anormales no hay diferencias – expresa P. Ya. Troshin. Ambos son personas, ambos son niños y en ambos el desarrollo tiene lugar de acuerdo con las mismas leyes. La diferencia consiste sólo en el modo del desarrollo” (1915, p. XIII). Cualquier tipo de educación, en resumidas cuentas, se limita al establecimiento de algunas formas nuevas de conducta, a la formación de las reacciones condicionadas o de los reflejos condicionados. En el aspecto fisiológico, en principio, no existe ninguna diferencia entre la educación del niño con defecto y la educación del niño normal. Uno de los postulados de la fisiología experimental actual, más importante para la pedagogía, plantea que las formas condicionadas de la conducta (los reflejos condicionados) se vinculan de un modo igual, en principio, con

los diferentes órganos de los sentidos. El reflejo condicionado de la vista puede ser formado de igual modo que el del oído; y del oído, de igual modo que de la piel. En efecto, es importante no el hecho de que el ciego vea las letras, sino que sepa leer. Es importante que el ciego lea de un modo totalmente igual a como nosotros leemos y se le enseña esto igual que al niño normal. Por eso la fórmula de Kurtman, que plantea que al ciego, al sordo y al débil mental no se les puede medir con la misma regla que al niño normal, debe ser sustituido precisamente por una inversa: se debe y se puede tratar al niño ciego, al sordomudo, etc., desde el punto de vista psicológico y pedagógico, con la misma medida que al niño normal. Sin embargo, el modo del desarrollo y de la educación en el niño con defecto es considerablemente distinto a como ocurre en el niño normal y por eso la técnica de la enseñanza del niño con defecto, existiendo una absoluta identidad de principio entre la naturaleza psicológica de ese proceso en la enseñanza del niño normal, siempre se diferenciará por una gran peculiaridad. Leer con la vista y leer con el dedo es, en principio, lo mismo, pero en el aspecto técnico es muy diferente. Esto provoca la necesidad de crear un sistema especial de educación y de enseñanza del niño con defecto (la surdopedagogía y la tiflopedagogía), es decir, la pedagogía del niño sordo y la pedagogía del

niño ciego. La diferencia es de los símbolos, de los métodos, de la técnica y de los hábitos formales, aunque existe una identidad absoluta del contenido de cualquier proceso educativo y de enseñanza; así es el principio fundamental de la educación especial.

4. La base sociopsicológica de la educación del niño con defecto. Cualquier defecto corporal no sólo varía la actitud del hombre con respecto al mundo físico, sino que se manifiesta también en las relaciones con las personas. El niño con defecto es, ante todo, un niño peculiar, hacia él se forma una actitud exclusiva, no habitual, distinta a la que se mantiene con otros niños. Su infelicidad varía, ante todo, su posición social y la orientación social en el medio. Todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar de la persona en el medio social, su papel y su destino participante de la vida, y todas las funciones del ser social, se reorganizan; el defecto físico provoca como una desviación social. El defecto por sí solo todavía no es una tragedia. Es sólo un pretexto y un motivo para el surgimiento de la tragedia. “Las lamentaciones y los suspiros —expresa A. M. Sherbina— acompañan al ciego en el transcurso de toda su vida, de este modo, de una manera lenta, pero segura se realiza un gran trabajo destructor” (1916, p. 39).

El defecto orgánico por sí mismo (la ceguera, la sordera, etc.) es un hecho biológico. Pero el educador tiene que trabajar no sólo con los hechos por sí mismos (pág. 161) como con sus consecuencias sociales. Cuando tenemos ante nosotros un niño ciego, como objeto de educación, hay que trabajar no tanto con la ceguera, como con los conflictos que surgen en este niño al incorporarse a la vida. Por eso, la educación del niño deficiente no es más que la educación social. de un modo exactamente igual, también los procesos de la compensación que se presentan en este niño, bajo la influencia del defecto se dirigen, en lo fundamental, no por la línea de la eliminación del defecto (lo que es imposible), sino por la línea del vencimiento psicológico, de la sustitución, de la nivelación del defecto, por la línea de la conquista de la validez social o del acercamiento a ella. El defecto, como se expresó con anterioridad, es no sólo una minusvalía, una insuficiencia, una debilidad, sino también un incentivo, una fuente de la fuerza y de las capacidades, un estímulo para la compensación. Al mismo tiempo junto con el defecto están dadas también las tendencias psicológicas de la dirección opuesta, y las fuerzas para el vencimiento del defecto. La ciencia indica el camino para la educación del niño con defecto: es necesario organizar todo el proceso educativo por la línea de las tendencias naturales hacia la compensación del defecto.

5. Los fundamentos psicológicos de la educación y de la enseñanza del niño ciego. La particularidad fundamental del desarrollo interno y externo del niño ciego, es la alteración grave de sus percepciones y representaciones espaciales y la limitación en la libertad de movimientos, la indefensión con respecto al espacio. Todas las demás fuerzas y capacidades del niño ciego pueden funcionar plenamente. A. Petzeld ve la particularidad más característica de la personalidad del niño ciego, en la contradicción entre la indefensión relativa en el aspecto espacial y la posibilidad de comunicarse de un modo completo y perfecto y de entenderse recíprocamente con los

videntes mediante el lenguaje. Precisamente el lenguaje y la comunicación con los videntes, son el medio fundamental de la compensación en el niño ciego. El niño ciego, abandonado a su propia suerte, encerrado en el círculo de su propia experiencia y no incorporado a la experiencia social se desarrollaría como un ser totalmente peculiar, diferenciado de un modo profundo del hombre normal y totalmente inadaptado a la vida del mundo de los videntes. “En ellos se desarrollan —expresa K. Bürklen sobre los ciegos— las particularidades que no podemos notar en los videntes y es necesario suponer que en el caso de una comunicación exclusiva de los ciegos con los ciegos, sin ninguna clase de relación con los videntes, podría surgir una raza especial de personas”.

La palabra vence a la ceguera. Por eso el desarrollo y la intensificación y la agudización excesivas de los otros sentidos (de la audición, del tacto, etc.), es decir, la compensación directa y orgánica de la visión que falta, con los sentidos que han quedado, no constituyen la tarea fundamental en la educación del niño ciego, como supuso la teoría de la sustitución de los sentidos. La tarea consiste en familiarizar al niño ciego, mediante el lenguaje, con la experiencia social de los videntes, en adaptar al niño ciego al trabajo y a la vida social de los videntes; en compensar, mediante el conocimiento y la comprensión de las impresiones visuales inmediatas que le faltan y en la experiencia espacial. Una enorme importancia tiene también la educación física del niño ciego, el desarrollo de sus movimientos, la utilización del oído y del tacto.

6. Los fundamentos psicológicos de la educación y de la enseñanza del niño sordomudo. El niño sordomudo, físicamente está

más adaptado que el ciego. El mundo (pág. 162) está representado en la conciencia humana principalmente como un fenómeno visual. Los sonidos en el sistema de la naturaleza desempeñan un papel menos importante. Desde el punto de vista biológico, la sordera debe constituir una deficiencia inconmensurablemente menor que la ceguera. Así es en realidad y el animal sordo probablemente es menos indefenso que el ciego. No ocurre así en el hombre. La sordera, al privarlo del lenguaje, lo saca de la vida social de las personas, de un modo más fuerte que la ceguera. R. Lindner, quien realizó una detallada investigación psicológica del niño sordomudo, llegó a afirmar una vieja opinión el niño sordomudo, privado del lenguaje en el desarrollo psíquico, no se eleva de un modo considerable sobre el nivel de los antropoides.

La enseñanza del lenguaje al niño sordomudo se fundamenta en la lectura por el movimiento de los labios, es decir, en la habilidad del niño para percibir y comprender el cuadro óptico del lenguaje; al igual que para nosotros el lenguaje consta de diferentes combinaciones de imágenes visuales, de movimientos articulatorios que componen las palabras y las frases. Al niño sordomudo se le puede enseñar a pronunciar las palabras, ya que su mudez está fundamentada no en los defectos del aparato articulatorio, de los centros cerebrales del

lenguaje, o de las vías nerviosas conductoras, sino en la falta de desarrollo del lenguaje a causa de la carencia de audición y de la imposibilidad de asimilar el lenguaje oral procedente de las personas que lo rodean. Mediante la imitación de los movimientos articulatorios de las personas que hablan, se puede educar y desarrollar en el niño sordo el lenguaje oral, tan próximo al normal. Por ejemplo, los pedagogos y psicólogos ingleses proponen llamarles a estos niños que han aprendido a hablar, no sordomudos (ya que su mudez ha sido vencida realmente), sino sordos. A la par con el lenguaje oral existe el lenguaje dactilológico de los sordomudos, donde cada letra se designa con un gesto peculiar convencional. Las posibilidades de desarrollo del niño sordomudo son diversas.

7. La educación del niño ciego sordomudo. La educación del niño ciego sordomudo implica dificultades considerablemente mayores y tropieza con obstáculos más difíciles que la educación del ciego o del sordo. Sin embargo, si el sistema nervioso y el psíquico en el caso del ciego sordomudo no están dañados, este niño tiene posibilidades ilimitadas de desarrollo y de educación. Todos conocemos los nombres de Helen Keller y Laura Bridgman, dos ciegas sordomudas que alcanzaron un gran desarrollo debido a la educación y a la

enseñanza. Helen Keller se convirtió, incluso, en una ramosa escritora, propagadora del optimismo. Las informaciones sobre Laura Bridgman son más sencillas, pero más auténticas y precisas desde el punto de vista científico: ella dominó el lenguaje, la lectura, la escritura, la aritmética elemental, la geografía y la historia natural.

La base de la educación del niño ciego sordomudo es enseñarlo a hablar. Sólo al dominar el lenguaje él puede llegar a ser un ser social, es decir, un hombre en el verdadero sentido de la palabra. El contacto con las personas que lo rodean se establece en ese niño a través del tacto; con el tacto él percibe los sonidos del lenguaje dactilológico de los sordomudos (la dactilología) y de las letras convexas del sistema Braille para los ciegos; así aprende a comprender el lenguaje y a leer. Este niño puede hablar con ayuda del lenguaje dactilológico o utilizando el lenguaje oral que aprende gracias a la imitación. Es cierto esta enseñanza es muy difícil en comparación con la enseñanza del niño sordo, ya que el ciego sordomudo no ve los (pág. 163) movimientos articulatorios del interlocutor y se guía, al imitar, exclusivamente por el tacto.

8. **Los inválidos.** Los niños inválidos generalmente se encuentran mucho más cerca del tipo normal de niño que los ciegos y los sordos y requieren mucho menos particularidades en la educación.

Las dificultades relacionadas con la educación de los inválidos, en gran parte son de carácter general (la imposibilidad de caminar en la escuela, de escribir, de trabajar, etc.) la posibilidad de perder el equilibrio mental bajo la influencia de las dificultades y la posición sociopsicológica especial creada por la posición exclusiva del niño inválido en el medio, son un peligro interno. Por eso la tarea de la educación consiste en prevenir el surgimiento de semejante sentimiento de inferioridad, de desolación, etcétera.

9. **Los niños enfermos.** Con mucha frecuencia la deficiencia del niño consiste en una enfermedad. Así son, por ejemplo, los niños epilépticos, los psicópatas, etc. aquí la educación debe estar única con un tratamiento y constituir la esfera de la pedagogía terapéutica. El médico y el pedagogo, con sus esfuerzos conjuntos, pueden lograr cumplir la tarea. Con mucha frecuencia no se puede trazar un límite bien marcado entre las medidas educativas y terapéuticas. La psiquiatría moderna comienza a acercarse cada vez más a la psicoterapia, es decir, el tratamiento con métodos psicológicos, con la

educación, incluso, cuando se trata del tratamiento de personas adultas. La psiquiatría dispone de una serie de métodos cuya esencia consiste en la educación complementaria de la personalidad del enfermo. El tratamiento de este niño enfermo se une con su educación.

10. Los niños retrasados mentales. Bajo el nombre de retrasados mentales se reúne generalmente al grupo de niños que se quedan retrasados en su desarrollo del nivel medio, y en el proceso de la enseñanza escolar ponen de manifiesto la incapacidad para ir al paso de la masa restante de niños. en realidad, el grupo de niños retrasados mentales es complejo en cuanto a su composición, ya que las causas y la naturaleza del retraso mental pueden ser totalmente diferentes. En cualquier caso se deben diferenciar dos tipos de niños retrasados mentales: los retrasados mentales a consecuencia de una enfermedad y los retrasados mentales a causa de un defecto orgánico. En esencia, al primer grupo pertenecen no los niños con deficiencias, sino los niños enfermos; el retraso mental es el resultado de una enfermedad (en gran parte nerviosa o psíquica) y puede pasar después del tratamiento. Sólo el segundo tipo que posee un defecto orgánico permanente, que se manifiesta en la debilidad mental,

constituye una variedad de la deficiencia. Se ha admitido diferenciar tres grados de debilidad mental y distribuir los niños de este tipo en tres grupos distintos: los idiotas que no se elevan en el desarrollo sobre el nivel de un niño de dos años y que no están capacitados para la utilización de instrumentos y herramientas y casi no están capacitados para aprender a hablar; los imbeciles que no sobrepasan en su desarrollo el nivel de un niño entre dos y siete años, aptos para la enseñanza de tipos muy simples de trabajo, pero no para el trabajo algo independiente; por ultimo, los débiles que tienen el grado más leve de retraso mental; aptos para la enseñanza relativamente rica en contenido y para la asimilación del material, pero que manifiestan una actividad disminuida de las funciones superiores, un ritmo lento del desarrollo, que conservan los rasgos del intelecto infantil (el niño de doce años) para toda la vida y requiere una educación especial en las escuelas auxiliares. (pág. 164)

La educación de estos niños plantea las mayores dificultades en comparación con los ciegos y los sordos. En los niños retrasados mentales está dañado el aparato central, su fondo de compensación es pobre y las posibilidades del desarrollo, con frecuencia, están muy limitadas en comparación con los niños normales. Si para la educación

del niño sordo y del ciego es característico la variedad de símbolos y del método de enseñanza, para la educación del retrasado mental leve es necesaria la variación cualitativa del propio contenido del trabajo de enseñanza.

Sin embargo, los procesos de compensación, como regla general, siempre tienen lugar en el desarrollo de este niño. En ocasiones los conduce a la formación de talentos especiales (en la esfera de la memoria, del espíritu de observación, etc.), muy a menudo éstos se manifiestan en el desarrollo del intelecto práctico, es decir, de la capacidad para la acción racional, en la capacidad motora, etcétera.

11. El niño con defecto y el niño normal. El proceso de compensación provocado por el defecto puede tener una salida diferente que depende de la gravedad del propio defecto, del fondo de compensación, es decir, de la riqueza de los demás órganos y funciones del organismo incorporados para compensar el defecto y, por último, de la educación, es decir, de una u otra dirección consciente dada a este proceso. Si la compensación no se logra, tenemos generalmente ante nosotros a un niño muy enfermo, ostensiblemente anormal y gravemente deficiente. Si la compensación se logra, ésta puede llevar a la formación de las funciones

compensadoras y a la manifestación de las capacidades. Con mucha frecuencia observamos los grados medios de la compensación y un mayor o menor acercamiento al tipo social determinado de la personalidad; en este caso tenemos un niño normal socialmente válido y apto para el trabajo.

LOS POSTULADOS FUNDAMENTALES DEL TRABAJO DE INVESTIGACION PAIDOLOGICA EN LA ESFERA DEL NIÑO DIFICIL (1)

El plan de trabajo¹¹ investigativo paidológico(2) no está elaborado de forma definitiva ni se ha aprobado, pero sus fundamentos más importantes e, incluso, su contenido en las partes principales pueden considerarse bien aclarados. Además, la Conferencia de Planificación de los Institutos de Investigación Científica, que se realizó en el verano de este año, analizó y aprobó en los términos fundamentales el proyecto elaborado de plan, le hizo las adiciones y las correcciones.

¹¹ El proyecto del plan fue elaborado por la comisión integrada por D. I. Azbukin, L. S. Vigotski, M. O. Gurevich, L. V. Zankov y E. S. Livshitz.

En la forma actual, a pesar de la falta del programa final para la investigación científica, elaborado en todos los detalles y puntos, los aspectos fundamentales del plan se pueden considerar aclarados y aprobados, así como trazadas las vías principales del trabajo de investigación científica psicológica. Y por eso precisamente ahora, antes de que el plan sea concluido definitivamente, consideramos necesario analizar los postulados principales por los que se guía la comisión en su elaboración, así como argumentar y aclarar las líneas fundamentales de este plan.

Lo primero de lo cual partimos para la elaboración del plan, es el reconocimiento de la vinculación indisoluble entre la psicología de los niños difíciles y el trabajo psicológico restante. Esta estrecha vinculación y la inclusión orgánica del problema de los niños difíciles en el sistema general de la psicología soviética, es la principal conquista del desarrollo anterior de nuestro departamento de ciencia y, por lo tanto, la piedra angular para la organización de todo el trabajo posterior. La psicología de los niños difíciles se considera, no una esfera que se encuentra al margen de las leyes generales del desarrollo del niño y al margen de los objetivos y tareas generales de su educación, no una colonia científica separada de la metrópoli, la

cual tiene una vida independiente y se guía por sus propias leyes, sino la misma paidología general, pero aplicada a las particularidades de los niños que se denominan generalmente difíciles.

La vinculación de la paidología del niño difícil con la paidología general incluye dos momentos diferentes. El primero consiste en que la paidología del niño difícil, sobre la base de los niños normales, estudia específicamente los problemas que tienen una importancia de primer orden también para la paidología general. según una expresión conocida, de la misma manera que la patología da lugar a la fisiología, las leyes fundamentales del desarrollo infantil y de la educación se ponen de manifiesto con mayor claridad cuando son estudiadas en las formas que se desvían de la generalidad. El estudio del mecanismo deteriorado, del proceso alterado en su curso, es el equivalente del experimento artificial y (pág. 166) representa como un experimento natural que permite penetrar más profundamente en la estructura de este mecanismo y en las leyes que rigen el curso de este proceso.

Los problemas generales de la paidología, como son el problema de la plasticidad y de la variabilidad del organismo infantil, de su grado de educación, de la condicionalidad social del desarrollo de la personalidad, en general, y de sus diferentes aspectos y de los

problemas más particulares, como son el problema del desarrollo intelectual y de las capacidades, de la formación del carácter, del desarrollo del lenguaje, se someten, al parecer, a una investigación experimental, cuando recurrimos a los experimentos planteados por la propia naturaleza al estudiar el desarrollo y la educación de niño retrasado mental, del sordomudo y del psicópata. Pensamos que la misma importancia que la patología adquirió para la anatomía y la fisiología del organismo humano, la paidología del niño difícil la debe adquirir para la paidología general.

La comprensión de la vinculación interna entre la paidología general y la paidología del niño difícil de educar, al parecer, no encuentra ahora objeciones por parte de alguien y, sin temor a la exageración, se puede decir que el estudio de los problemas fundamentales de la paidología general sería muy difícil y a veces imposible si ésta no se apoyara en la paidología del niño difícil de educar.

El otro momento más esencial consiste en que la paidología del niño difícil de educar se convierte por sí sola en una esfera de los conocimientos científicamente posible y realizable, cuando se estructura sobre una base metodológica con la paidología general. Sólo entonces en lugar de la anarquía pedagógica que representa –

según la expresión de B. Schmidt- la pedagogía terapéutica actual; que es con frecuencia la unión ecléctica de los conocimientos puramente empíricos; se pone el estudio científico del desarrollo del niño difícil como un problema realmente interiorizado desde el punto de vista científico.

Sin embargo, con su vinculación estrecha y bilateral con la paidología, la esfera del niño difícil de educar, presenta una serie de particularidades específicas y se encuentra, con respecto a la ciencia general, en una relación distinta a la que están sus otras partes. Esta relación peculiar de nuestro problema crea nuevas dificultades adicionales de la planificación. Estas dificultades consisten en que la paidología del niño difícil debe abarcar todas las edades, desde menos de tres años hasta la edad de transición, así como la enorme diversidad de tipos de niño difícil. Por eso con anticipación se puede esperar que las tareas de la planificación en esta esfera serán realizadas con más dificultad que en las demás.

El segundo punto de partida de nuestro plan, aparte de la vinculación con la paidología general, y que lo penetra de parte a parte, es la articulación con respecto a todo el trabajo paidológico que se ha realizado en esta esfera hasta el momento. Si en la forma más general

se expresa la orientación fundamental de todo el plan, y por lo tanto, de todo el trabajo de la paidología del niño difícil, para los próximos cinco años se puede decir que la fijación de la revisión del problema de los niños difíciles, realizada en los años de la Revolución; la determinación de la base metodológica y teórica, en principio de la nueva paidología del niño difícil; el desarrollo y la continuación en la misma línea donde es únicamente posible la creación, como resultado del trabajo colectivo de muchos años, de la nueva paidología del niño difícil sobre una base marxista, deben constituir las tareas fundamentales de este trabajo. (pág. 167)

(De la pág. 168 a la pág. 196 del libro)

La base del presente plan fue planteada en el I Congreso de paidología. El Congreso, por una parte, concluyó y presentó sistemáticamente las premisas metodológicas generales que han constituido la base del estudio y de la educación del niño difícil y, con esta misma base, creó y trazó los puntos de partida para nuestro plan. Por otra parte, el congreso elaboró directamente y marcó en las resoluciones las partes más importantes del plan para el trabajo de investigación científica en esta esfera. Por eso el trabajo de la comisión de planificación, en esencia, fue la continuación y la realización de las tareas trazadas en el congreso; debido a esto la comisión llevó a efecto la articulación con el trabajo anterior sobre el que hablamos. En la introducción de las resoluciones del congreso se habla justamente sobre todos esos momentos que vinculan nuestro plan con los resultados del trabajo del congreso: tomados en conjunto, los trabajos representan el primer paso por la vía de la creación de la paidología marxista de la infancia difícil y de la pedagogía terapéutica; estos trabajos proporcionan un material bastante valioso para determinar las perspectivas y las líneas de trabajo investigativo posterior, en la esfera de la paidología del niño difícil, en estrecha relación con los problemas pedagógicos.

Ahora no nos detendremos en el trabajo final que hizo el congreso en este sentido, ni en la plataforma de principios que en él se elaboró y que, como señalamos, es la base para la elaboración de nuestro plan. Es posible conocer esto a través de las resoluciones del I Congreso de Paidología. Sólo consideramos necesario señalar la vinculación articulada con el trabajo precedente, al margen del cual es imposible comprender de un modo correcto todo el plan. De acuerdo con esto, cuatro criterios fundamentales que forman las líneas directivas del plan, sus objetivos y de acuerdo con los cuales se realiza la selección de los temas, constituyeron las bases del plan en la elaboración del contenido del trabajo de investigación científica para cinco años.

El primer criterio es la presentación teórica de la paidología del niño difícil y de la defectología de la pedagogía terapéutica) sobre una base marxista; el segundo criterio es el estudio de la condicionalidad social del desarrollo del niño difícil (tanto de los casos sociales como de los biogenéticos); el tercer criterio es la revelación de la dinámica del desarrollo del niño difícil (la dinámica del conflicto, del defecto, de la anomalía del carácter y, en general, de todos los mecanismos de la formación de los problemas de conducta y de su eliminación), como primer enfoque del estudio dialéctico de los problemas de la paidología patológica; el cuarto criterio es la elaboración de la fundamentación paidológica de la práctica pedagógica, en relación con el plan concreto de la construcción de la escuela soviética y de las instituciones educativas para los niños difíciles.

Estos cuatro criterios deben determinar también el orden de la elaboración de los temas científicos. los temas que se encuentran fuera de estas líneas fundamentales los hemos excluido por completo del plan del próximo quinquenio

como temas no actuales, aunque con frecuencia se excluyen también los que son absolutamente lógicos y que por eso pueden elaborarse fuera del plan, después de su elaboración ha sido garantizada por completo.

Al confeccionar el plan supimos que en el presente grado de desarrollo de nuestra paidología, el avance sucesivo y la fijación de lo ya logrado es absolutamente imposible sin la presentación filosófica y metodológica natural de esta esfera del conocimiento, donde hasta el momento, como ya expresamos, reina el empirismo puro, el colectivismo puro que conducen juntos a la anarquía paidológica. La búsqueda del (pág. 168) fundamento filosófico, los intentos de fundamentar en el aspecto metodológico la peculiaridad tanto del objeto estudiado como del modo y del método de su estudio, las tendencias a la presentación de los fundamentos teóricos en estas esferas, la exigencia, por una parte, de separarse y, por otra parte, de determinar su verdadera relación con las ciencias generales; todo eso en gran medida es propio de la paidología actual del niño difícil en Europa y América. Y estas ansias de la presentación filosófica son a la vez el indicador de este nivel de madurez que alcanzó la paidología y de la crisis que ahora sufre en este aspecto.

No vemos otros objetivos para la paidología del niño difícil, salvo los que le indican su relación con la paidología general y la pedagogía general. Los objetivos y tareas generales de la educación y de la enseñanza trazados por nuestra pedagogía son objetivos y tareas de la educación especial del niño difícil. Las leyes generales del desarrollo del organismo del niño y de su educación son, al mismo tiempo, las leyes del desarrollo y de la educación del niño difícil. Toda la peculiaridad reside sólo en que estas tareas generales de la educación se solucionan con ayuda de medios

especiales y estos objetivos generales del desarrollo se alcanzan con ayuda de vías peculiares.

El estudio de estas vías peculiares del desarrollo del niño difícil y la creación de medios especiales para el logro de los objetivos generales educativos, constituyen la tarea fundamental del trabajo de investigación científica en la esfera paidológica. Pero con el fin de que esta tarea sea realizables, es necesario comprender desde el punto de vista metodológico qué buscamos, con ayuda de qué medios del conocimiento establecemos los postulados que nos interesan y cuál es, en general, la naturaleza metodológica de esta esfera de la paidología.

Con la realización directa de la tarea mencionada está relacionado estrechamente el segundo momento: la aclaración de la influencia del factor medio en el desarrollo del niño difícil. Como es conocido, la teoría de los factores sociales acerca de los problemas de conducta de los niños y la comprensión de todo el fenómeno como un fenómeno condicionado por la sociedad en primer lugar, sirvió de base para la revisión del problema de los niños difíciles. De donde la exigencia de la educación social aplicable al niño difícil fue la conclusión natural. Se puede decir que ni un capítulo de nuestra paidología se encuentra en una unión orgánica tan estrecha con la pedagogía, como el capítulo sobre el niño difícil. En primer lugar, esto se refiere al niño difícil en el aspecto sociogenético. Pero también el niño agravado por el defecto físico, que se desarrolla en un medio social determinado, muestra en realidad, la compleja influencia de este factor en todas las vías y en todo el transcurso del desarrollo.

Con esto está relacionado directamente el tercer momento: la revelación de la dinámica del desarrollo del niño difícil. Todo lo mejor que nos ofrece la clínica

europea y el laboratorio en el estudio del niño difícil, avanza por la vía de la comprensión dinámica de los niños difíciles y con deficiencias. Esta comprensión varía cada vez más el viejo enfoque estático, puramente cuantitativo de estos problemas. La nueva comprensión descubre ante nosotros las complejas vías de la formación de los problemas de conducta infantiles y traza las pautas para su variación y eliminación. En la comprensión dinámica de los problemas de conducta de los niños se basa la dialéctica espontánea que contiene cualquier conocimiento verdaderamente científico, cuyo dominio debe llegar a ser para nosotros el primer paso hacia la elaboración conscientemente dialéctica de estos complejos problemas del desarrollo humano. (pág. 169)

Por último, también la práctica, este factor más revolucionador, más poderoso en el estudio y la educación del niño difícil, exigió introducir una serie de temas que desde su punto de vista son de primer orden.

Todo nuestro plan ha sido elaborado sobre la base de las demandas de las instituciones correspondientes, en primer lugar, de la dirección principal de la educación social y de la enseñanza politécnica, de los planes efectivos de producción de los diferentes institutos, de sus demandas sobre los temas de investigación y, por último de los temas que fueron introducidos por la propia comisión y que resultaron, naturalmente, de los cuatro criterios que trazamos aquí. Al confeccionar el plan, partimos del postulado general, que consiste en el reconocimiento de la legitimidad del género doble de los temas.

El próximo quinquenio paidológico –se expresa en las tesis de A. B. Zalkind- para el plan general, debe prestarse gran atención en el aspecto de la investigación al servicio directo del proceso pedagógico. Sin embargo, al mismo tiempo que se

continúan y profundizan las investigaciones fundamentales de la psicofisiología del hombre en desarrollo, se estudian los problemas actuales para la construcción del socialismo. En la elaboración del plan partimos también de que ambas líneas del trabajo de investigación científica deben estar presentes en el estudio de todos los grupos de niños difíciles. Hemos supuesto que la mejor forma organizativa que garantice la realización del plan, será aquella en la que un instituto debe encontrarse en el centro de la investigación de cada esfera y los otros deben realizar el trabajo auxiliar en esa misma línea.

Señalamos las siguientes clases y tipos de niño difícil que se someten a estudio: los niños difíciles en la escuela general, los niños con problemas de conducta en el propio sentido de esta palabra (los vagabundos, los delincuentes y los abandonados en el aspecto pedagógico), los niños psiconeurópatas, los retrasados mentales, los ciegos, los sordomudos, los logópatas y los enfermos psíquicos y mentales, hemos supuesto que, en caso de una de estas esferas, es necesario garantizar una profunda investigación tanto somatopsicológica como psicorreflexológica y el trabajo práctico de investigación científica que se denomina generalmente indagación.

Al comparar estas exigencias con el cuadro real que representa el trabajo psicológico actual en la esfera de la infancia difícil, podemos notar que el principio organizativo que planteamos, por una parte está justificado y realizado por la propia vida en la especialización que se ha propuesto para la mayoría de los institutos. Pero, por otra parte, existe una seria divergencia del plan con la situación real de los hechos. Hemos supuesto que la desproporción en las investigaciones sobre la psicología de la infancia difícil, que se expresa en el mejoramiento espontáneo de

unas partes de la indefensión de otras, debe ser eliminada mediante la intensificación y la creación de una nueva redistribución racional del trabajo que se realiza en la esfera paidológica aún de un modo insuficiente.

Por ejemplo, el problema del desarrollo del niño con problemas de conducta en el propio sentido de esta palabra vagabundo, delincuente, abandonado en el aspecto pedagógico, en general, difícil desde el punto de vista sociogenético), que tiene una importancia de primer orden para el plan y que se encuentra en el centro de la revisión de esta cuestión, en todos los años de la Revolución, casi realmente (pág. 170) no se estudia en la dirección que requiere la revisión de toda la teoría sobre la infancia difícil, sólo cuenta con algunos investigadores que trabajan en esta esfera. El estudio casual que, entre otros, se realiza sobre este problema en diferentes institutos de investigación, en primer lugar, se encuentra con frecuencia no en las manos que podrían dirigir verdaderamente el problema y, en segundo lugar, en ningún caso sustituye el estudio fundamental y profundo del problema y de la investigación de todos los mecanismos que requiere la formación de los niños difíciles.

No nos podemos engañar pensando que alguien hace este trabajo por nosotros. Hay que darse cuenta de que los problemas señalados han permanecido hasta el momento sin defender y todo el trabajo pedagógico en esta esfera ha sido mantenido realmente sólo por los puntos de vista principales más generales y por los criterios que fueron planteados a su tiempo.

El plan supone que para el estudio de los niños difíciles debe ser creado un instituto o un departamento especial, análogo a los institutos más importantes que trabajan en la esfera del estudio del retraso mental y de las neuropatías y

psicopatías. Si se comparan estas tres áreas del trabajo científico-investigativo de paidología, al momento saltas a la vista la enorme desproporción que se manifiesta en el estudio inconmensurablemente mayor de los dos últimos problemas y en la falta casi total de estudio del primer problema. Es necesario tener en cuenta que en esta cuestión hasta el momento existen dos líneas ideológicas, la de la ciencia mundial y la nuestra. Lo que se ha hecho hasta el momento no concluye en absoluto toda la lucha. Entretanto, la línea de todos nuestros congresos especiales y de nuestro trabajo práctico hasta ahora no ha sido defendida desde el punto de vista científico.

El plan presupone concentrar todos los problemas relacionados con esta esfera en el Instituto de los Métodos del Trabajo Escolar(3), que debe convertirse en el centro de esta actividad. A favor de esto se manifiestan dos criterios: 1) el instituto ha participado activamente en la organización de este problema, en la revisión de principio de toda la teoría sobre la infancia difícil y del instituto han salido las investigaciones metodológicas fundamentales sobre esta cuestión; 2) en cuanto a la orientación científica e ideológica este instituto puede garantizar de la mejor manera el estudio de los temas de la paidología del medio. Por último, se puede esperar que la investigación y el estudio del medio en que se desarrolla el niño con problemas de conducta, como métodos especiales de trabajo paidológico, a la par con el método clínico y de laboratorio, estén relacionados directamente con la investigación paidológica general y pedagógica del medio social.

El problema del niño neuropsicopático y psicopático se estudia en los Institutos de Protección de la Salud de los Niños(4), en Moscú y Leningrado como centros fundamentales. Estos institutos con las clínicas que forman parte de ellos por

ejemplo, la escuela sanatorio psiconeurológica del Comisionado Nacional de Salud Pública en Moscú(5) pueden garantizar de un modo más completo el estudio acerca de los problemas de la pedagogía terapéutica en el propio sentido de esta palabra, el amplio estudio biológico y psiconeurológico del niño psicópata y del neurópata. Sin embargo, en estos institutos (o como trabajo auxiliar, en otros) sería importante fortalecer el trabajo práctico de indagación que realiza la población, al igual que los laboratorios paidológicos cumplen este trabajo con respecto al niño retrasado mental (la selección en las escuelas). (pág. 171)

Más adelante, sería conveniente introducir el estudio de la condicionalidad social del desarrollo y de la reeducación de semejante niño en un medio social diferente. En el aspecto psicopedagógico el estudio complementario de estos mismos problemas se puede encomendar al Instituto de Pedagogía Científica, adjunto a la Segunda Universidad Estatal de Moscú (6), si allí se organizara una sección planificada sobre la neuropedagogía, cuya tarea fuera la argumentación de la práctica pedagógica en esta esfera y la preparación de los trabajadores para las escuelas sanatorio de psiconeurología. En los institutos de protección de la salud debe concentrarse también el estudio de los problemas del desarrollo del niño enfermo y del niño físicamente anormal (los niños tuberculosos, los niños sifilíticos y los niños inválidos, etcétera).

El estudio de las manifestaciones tempranas, en particular, de las condicionadas constitucionalmente por los problemas de conducta, debe elaborar en la teoría del niño difícil un nuevo capítulo, el cual sólo en los últimos tiempos comienza a abarcar la edad preescolar y de círculo infantil. El estudio del niño difícil menor de tres años, debe ser transferido a los institutos de protección de la

maternidad y de la infancia, en Moscú y Leningrado, y el estudio del preescolar con problemas de conducta, al Instituto de Pedagogía Científica, adjunto a la Segunda Universidad Estatal de Moscú, y al Centro Médico-Pedagógico(7)

Por último, sólo la clínica infantil puede estudiar al niño enfermo en el aspecto neuropsíquico. Sin embargo, también aquí, suponemos, las secciones infantiles de las clínicas correspondientes de medicina deben incorporar la paidología y solucionar las tareas no sólo de carácter puramente medicinal y terapéutico, sino también las paidológicas, por esencia. Por eso la incorporación del pedagogo como trabajador del personal de la clínica, fue planteada en la conferencia de planificación como una medida sumamente conveniente.

Nos remitiremos al artículo de E. K. Sepp(8) en el primer número de nuestra revista. Pensamos que en el artículo se muestra con bastante claridad hasta qué punto la clínica psiquiátrica puede estudiar los problemas realmente fundamentales y profundos del desarrollo del niño anormal (el retraso mental profundo con respecto al retraso mental leve, la afasia con respecto a otros trastornos del lenguaje, la psicosis con respecto a las variaciones leves del carácter).

Está absolutamente sin defender también, la parte investigativa en la esfera de la deficiencia física. Aquí es necesario crear de nuevo los cuadros investigativos y las bases de investigación. Consideraríamos el Instituto de Pedagogía Científica como el instituto central en esta esfera. Las clínicas pedagógicas y las instituciones experimentales de investigación, asignadas al instituto, servirían de base para su trabajo.

Los problemas del retraso mental deben estudiarse siguiendo dos líneas fundamentales, por una parte, en Leningrado, en el Instituto Infantil de

Investigación(9) conjuntamente con el Instituto del Cerebro (principalmente en el aspecto biológico y reflexológico) y por otra parte, en el Centro Médico-Pedagógico adjunto a la Segunda Universidad Estatal Moscovita, en Moscú.

El estudio reflexológico de la infancia difícil y el trabajo con los problemas psicológicos deben resolverse en el Instituto del Cerebro y el estudio de los niños retrasados mentales y psicópatas, en el Instituto de Estudios de la Infancia, en Leningrado.

La realización de las tareas investigativas planteadas a la paidología de la infancia difícil, dependen tanto de que sus direcciones fundamentales sean correctas, como de la organización del trabajo investigativo. (pág. 172)

El colectivo como factor para el desarrollo del niño con defecto(1)

La investigación científica actual, encargada de los problemas del estudio comparativo acerca del desarrollo del niño normal y anormal, parte del postulado general de que las leyes que dirigen el desarrollo, tanto del niño normal como del niño anormal, en la base son las mismas, al igual que las leyes de la actividad vital en la base, siguen siendo las mismas en condiciones normales que en condiciones enfermizas del funcionamiento de algún órgano o del organismo en general. La tarea de la psicología comparativa consiste en encontrar estas leyes generales que caracterizan el desarrollo normal y anormal del niño que abarcan toda la esfera del desarrollo infantil en general.

El reconocimiento de lo común de las leyes del desarrollo en la esfera normal y patológica, es la piedra angular de cualquier estudio comparativo del niño. Pero estas regularidades generales encuentran su expresión peculiar concreta en uno u otro caso. Allí donde tenemos que ver con el desarrollo normal, estas regularidades se realizan en un conjunto de condiciones. Allí donde ante nosotros tiene lugar un desarrollo atípico que se desvía de la norma, las mismas regularidades al realizarse

en un conjunto de condiciones completamente distintas, adquieren una expresión específica, cualitativamente peculiar, sin ser una copia absoluta, una fotografía del desarrollo infantil típico. Por eso la investigación comparativa siempre debe tener una doble tarea: el establecimiento de las regularidades generales y el descubrimiento de su expresión específica en las diferentes variantes del desarrollo infantil. Por eso debemos partir de las leyes generales del desarrollo del niño y luego estudiar su peculiaridad en relación con el niño anormal. Así debe ser la vía de nuestra investigación esta vez, al analizar el problema que nos interesa, el problema del colectivo(2) como factor del desarrollo del niño normal.

Se sobrentiende que nos limitaremos sólo a la exposición sumaria de los postulados, a cuya luz decidimos analizar también el desarrollo del niño normal. El postulado fundamental que nos interesa puede ser formulado así: la investigación de las funciones psíquicas superiores en su desarrollo nos convence de que estas funciones tienen un origen social tanto en la filogénesis como en la ontogénesis.

Con respecto a la filogénesis, este postulado casi nunca ha encontrado serias objeciones, ya que es totalmente claro que las funciones psíquicas superiores (el pensamiento conceptual, el lenguaje racional, la memoria lógica, la atención voluntaria, etc.) se formaron en el período histórico del desarrollo de la humanidad y deben su surgimiento no a la evolución biológica que formó el biotipo del hombre, sino a su desarrollo histórico como ser social. sólo en el proceso de la vida social colectiva se crearon y desarrollaron todas las formas superiores de la actividad intelectual propias del hombre.

En el aspecto de la ontogénesis, en el aspecto del desarrollo del niño, sólo en los últimos tiempos debido a una serie de investigaciones, se logró establecer que

(pág. 173) aquí la estructura y la formación de las funciones superiores de la actividad psíquica se realizan en el proceso del desarrollo social del niño, en el proceso de su interrelación y de su colaboración con el medio social circundante. Al apoyarnos en algunas investigaciones nuestras y de nuestros colaboradores, formulamos en otro lugar este postulado de la siguiente manera: la observación del desarrollo de las funciones superiores demuestra que la estructura de cada una de ellas se subordina estrictamente a la misma regularidad, a saber: cada función psíquica superior se manifiesta en el proceso del desarrollo de la conducta dos veces; al principio como una función de la conducta colectiva, como una forma de colaboración o de interacción, como un medio de la adaptación social, es decir, como una categoría interpsicológica y luego, por segunda vez, como un modo de la conducta individual del niño, como un medio de la adaptación personal, como un proceso interno de la conducta, es decir, como una categoría intrapsicológica.

Observar la conversión de las formas colectivas de colaboración en las formas individuales de la conducta del niño, significa captar el principio de la estructuración de las formas psíquicas superiores en su proceso de formación.

Con el fin de que este postulado abstracto y demasiado general sobre el origen colectivo de las funciones psíquicas superiores, no quedara sólo como una formulación verbal confusa, y con la finalidad de llenar su contenido concreto, debemos aclarar con ejemplos cómo se manifiesta en la psicología del desarrollo del niño esta gran ley fundamental de la psicología –según la expresión de P. Janet. A propósito, los ejemplos nos ayudarán en un grado considerable a estudiar la acción de la ley al aplicarla al desarrollo del niño anormal. Estos ejemplos servirán de

punto formado de hechos concretos, para el paso de la ley del desarrollo normal a las leyes del desarrollo anormal.

Como primer ejemplo podríamos poner un muy sencillo que permite ilustrar esta ley general: el proceso del desarrollo del lenguaje. Basta comparar los momentos inicial y final en el desarrollo del lenguaje con el fin de ver en qué medida aquí se justifica la formulación que se acaba de plantear. En realidad, al inicio del desarrollo el lenguaje aparece en el niño cumpliendo una función de comunicación, es decir, como medio de la comunicación, de influencia en las personas que lo rodean, de relación con ellas, como forma de colaboración con los demás niños y personas adultas, como un proceso de colaboración e interacción. Pero vale la pena comparar el momento inicial del desarrollo del lenguaje no sólo con el momento final, es decir, con la función del lenguaje en la persona adulta, sino también con el destino de la función articuladora en la edad escolar o de transición, para ver cómo el lenguaje en este período se convierte en uno de los medios más importantes del pensamiento y en uno de los procesos rectores internos más importantes de la conducta del niño.

Esta importancia de primer orden del lenguaje en los procesos del pensamiento, ha dado motivo a muchos investigadores para sacar una conclusión absolutamente errónea acerca de que el pensamiento no es otra cosa que el lenguaje interno, mudo, sin sonido. El pensamiento es el lenguaje sin sonido, así formulan frecuentemente este punto de vista extremo que identifica los procesos del pensamiento con el lenguaje interno. Sin embargo, por muy errónea que fuera esta aproximación por sí misma, es muy significativa: en efecto, el error que conduce a esta identificación errónea no surgiría si los procesos del lenguaje en realidad no

(pág. 174) estuvieran relacionados de un modo tan estrecho, profundo e íntimo, con los procesos del pensamiento, que sólo un análisis especial y sutil puede descubrir toda la incorrección que constituye la base de esta comprensión.

Si se echa una sola mirada a todo el ciclo del desarrollo del lenguaje como una función psíquica desde el momento inicial hasta el momento final, entonces se ve con facilidad que este ciclo se subordina enteramente a la gran ley fundamental de la psicología sobre la que hablamos con anterioridad, para demostrar cómo, a través de una serie íntegra de transiciones, se forma en el desarrollo del niño una vía que va del lenguaje externo al interno; como la forma principal de la conducta colectiva, de la colaboración social con otras personas, se convierte en la forma interna de la actividad psicológica de la propia personalidad. Señalaremos brevemente los momentos principales más importantes en el proceso de la transformación de lenguaje externo en interno.

La forma del lenguaje, que en la psicología actual se llama con frecuencia lenguaje egocéntrico, es la primera etapa decisiva y de viraje para el destino futuro del desarrollo del pensamiento infantil. Al estudiar desde el punto de vista funcional el lenguaje del niño de edad temprana y preescolar, establecemos con facilidad que la actividad articularia aparece en dos formas fundamentales. Por una parte, es el lenguaje socializado. El niño pregunta, responde a las preguntas que le hacen; objeta, pide, informa o relata algo; en resumen, utiliza el lenguaje como medio de colaboración con las personas que lo rodean. Por otra parte, es el lenguaje egocéntrico: el niño, al parecer, piensa en voz alta, pero para sí mismo. El niño ocupado en alguna actividad, por ejemplo, en el dibujo, el juego, la manipulación con los objetos, conversa consigo mismo, sin entrar en la conversación con las personas

que lo rodean. Esta forma del lenguaje se puede llamar egocéntrica, ya que interviene en una función completamente distinta a la que realiza en la comunicación a través el lenguaje. Sin embargo, la comprensión psicológica correcta del lenguaje egocéntrico, desde el mismo inicio de su estudio, tropezó con una serie de dificultades.

J. Piaget, el primero de los investigadores que estudió de un modo bastante detallado, describió y midió el lenguaje egocéntrico de los niños de diferentes edades, se inclina a dar a esta forma del lenguaje una importancia no demasiado esencial para el destino posterior del pensamiento infantil. Para Piaget el hecho de que el niño acompaña su propia actividad, de manifestaciones habladas, es simplemente una expresión de la ley general de la actividad infantil, de acuerdo con la cual el niño aún diferencia de un modo deficiente unos tipos de actividad de otros. El infante se incorpora al proceso de la actividad, por así decirlo, con todo su ser y esta actividad general, extensa, no diferenciada, aparece no sólo en la actividad motora del niño, sino también en su lenguaje egocéntrico. De esa manera, el lenguaje egocéntrico resulta ser una especie de función colateral, suplementaria, que acompaña la actividad fundamental del niño, de la misma manera que el acompañamiento musical sigue a la melodía fundamental. Pero la actividad acompañante, es decir, el lenguaje egocéntrico, no cumple ninguna función psicológica peculiar, este lenguaje no es necesario. En la conducta del niño no se modificaría algo de un modo esencial si este acompañamiento dejara de existir.

En realidad, según las observaciones y las medidas muy cuidadosas de Piaget, el lenguaje egocéntrico no se desarrolla, sino que se reduce junto con el desarrollo (pág. 175) progresivo del niño. Su prosperidad más espléndida tiene lugar

en la edad temprana. Ya a mediados de la edad preescolar el lenguaje egocéntrico realiza un viraje no brusco ni súbito, pero decisivo, un viraje después del cual la curva de su desarrollo comienza a desaparecer de un modo constante, aunque lento. Al inicio de la edad escolar, de acuerdo con las investigaciones de Piaget, el coeficiente del lenguaje egocéntrico, que es el índice numérico de su extensión y frecuencia en la conducta del niño de esta edad, llega hasta cero. De este modo, la valoración funcional y genética del lenguaje egocéntrico demuestra que éste es un producto de la conducta infantil desarrollada de un modo aún insuficiente, que resulta de las orientaciones peculiares de la edad infantil temprana y desaparece a medida que la conducta del niño se eleva a un nivel más alto de desarrollo. Con otras palabras, el lenguaje egocéntrico –según la opinión de Piaget- es un producto suplementario de la actividad infantil, un epifenómeno, una adición gratuita a los otros tipos de actividad, la expresión de la imperfección de la conducta infantil. Desde el punto de vista funcional, el lenguaje egocéntrico no es necesario, no modifica algo esencial en la conducta del niño, desde el punto de vista genético, este lenguaje no tiene perspectivas de desarrollo y sencillamente está condenado a reducirse lentamente y a desaparecer.

Sin embargo, pensamos que a la luz de las nuevas investigaciones más profundas, esta valoración del lenguaje egocéntrico debe considerarse que no corresponde con la realidad, ni desde el punto de vista funcional, ni desde el punto de vista genético. En la investigación especial dedicada a la aclaración del papel funcional de lenguaje egocéntrico¹², pudimos establecer que ya muy temprano este lenguaje comienza a cumplir en la conducta del niño funciones excepcionalmente

peculiares y totalmente determinadas y no puede considerarse como un producto suplementario de la actividad infantil. El lenguaje egocéntrico, como demostró nuestra investigación, no se incorpora al proceso de la conducta del niño, lo mismo que un acompañamiento musical sigue la melodía fundamental de una u otra actividad. El lenguaje no sólo se adiciona a la actividad fundamental como un compañero suyo más o menos indiferente, sino que muy temprano interviene en el transcurso de esta actividad, la reorganiza activamente, modificando la estructura, la composición y el modo de funcionar. De este modo, al medir el coeficiente de lenguaje egocéntrico en la actividad del niño, pudimos establecer que ese coeficiente se eleva casi al doble en las situaciones relacionadas con una dificultad.

El análisis de un mismo hecho ya nos lleva inevitablemente a la sobrevaloración del papel funcional del lenguaje egocéntrico. Esto significa que el niño reacciona con el lenguaje egocéntrico principalmente cuando su actividad fundamental tropieza con un obstáculo, una dificultad, cuando se interrumpe en el curso natural. Pero conocemos a través de la psicología del pensamiento que precisamente en las situaciones relacionadas con una dificultad surge la reacción intelectual. Allí donde las reacciones instintivas y habituales dejan de actuar, allí donde los hábitos y otras formas automáticas de la conducta no pueden realizar la adaptación requerida, allí surge la necesidad de pensar y la adaptación a las nuevas circunstancias, a las condiciones cambiantes, es decir, el vencimiento de las dificultades constituye la función psicológica del intelecto, del pensamiento.

De este modo, la relación del lenguaje egocéntrico con la dificultad ya por sí misma, sugiere que el lenguaje egocéntrico en la conducta del niño comienza a (pág.

¹² Véase: "El pensamiento y el lenguaje". *Obras completas* . t. 2.

176) cumplir muy temprano las funciones intelectuales, es decir, comienza a servir de medio del pensamiento. Pero la confirmación decisiva de esto la da no el hecho por sí mismo del aumento de frecuencia del lenguaje egocéntrico ante las dificultades, sino el análisis de las formas del lenguaje egocéntrico que aparecen en la conducta del niño como respuesta a los obstáculos. El análisis demuestra que, en gran parte, el lenguaje egocéntrico del niño adquiere en este caso un carácter intelectual. En el lenguaje no se refleja simplemente la confusión que ha empezado en la actitud, el niño aparentemente se pregunta a sí mismo, formula la dificultad en palabras, busca las salidas.

Mostraremos un ejemplo de un experimento propio que demuestra claramente qué tenemos en cuenta cuando hablamos de las funciones intelectuales del lenguaje egocéntrico. El niño dibuja un tranvía y cuando traza la última rueda apretando fuertemente el lápiz, el grafito se rompe, salta hacia un lado y la rueda queda inconclusa. El niño primeramente trata de hacer el círculo comenzado con el lápiz rojo, pero en el papel no queda nada, salvo un trazo cóncavo. El niño se detiene, mira el dibujo y dice: "roto" y a continuación pasa a otra parte del dibujo, después de cambiar el lápiz por uno de otro color, en lo que se aprecia la palabra *roto*, dicha por el niño para sí mismo, sin dirigirse a alguno de los presentes fue realmente un momento crítico en su actividad. Al principio se demostró que esta palabra se relaciona con el lápiz y constata simplemente el hecho de su rotura. La observación posterior puso de manifiesto que eso no es así. el desarrollo de la conducta del niño de forma ampliada lo podemos presentar aproximadamente de la siguiente manera: el niño trató de dibujar la última rueda, no lo logró, él encontró la salida de la dificultad en el hecho de que cambió el tema del dibujo. la rueda inconclusa comenzó

a representar la rueda rota y todo el dibujo comenzó a desarrollarse más adelante, pero no de acuerdo con el modelo trazado antes de la coloración del dibujo ya preparado, sino en una dirección totalmente distinta. El niño representó de una forma terminada un vagón roto que sufrió una avería, llevado a una vía lateral para ser reparado.

Preguntamos: ¿la manifestación egocéntrica del niño concentrada en una palabra se podría definir como un simple acompañamiento que sigue la actividad fundamental, es decir, el dibujo, y ver en la palabra, sencillamente un producto suplementario de la actividad infantil? ¿Acaso no está claro que esta palabra y su pronunciación significan un momento clave, de viraje en la actividad del niño? Esta palabra, como un plan, contiene de forma reducida toda la conducta posterior del niño, y señala la solución encontrada de la situación difícil, la intención expresada, el esquema de las futuras acciones. Esta palabra es la clave de toda la conducta posterior del niño. Precisamente la palabra es la solución del problema que tenía ante sí el niño en el momento de la rotura del lápiz. Lo que fue formulado en la palabra, después fue cumplido en realidad. Éstas son las nuevas relaciones complejas entre las palabras y las acciones del niño que, en la forma más primitiva, en verdad observamos, ya merecen enteramente que se les llame función intelectual del lenguaje egocéntrico. El niño con las palabras, soluciona el problema; Con ayuda del lenguaje egocéntrico traza el camino de sus acciones, por lo tanto, piensa en palabras, aunque de una manera aún muy primitiva y sumamente elemental. El análisis de semejantes hechos también demuestra (pág. 177) afirmativamente que el lenguaje egocéntrico cumple la función intelectual y, en modo primitivo, del pensamiento infantil en voz alta en una situación difícil.

No nos detendremos en la variación de la composición, de la estructura y del modo de la actividad infantil, que tiene lugar en relación con la aparición del pensamiento verbal primitivo en forma de lenguaje egocéntrico. Digamos sólo que todo estos cambios en un grado superior son serios y significativos. Esto se comprende: si el lenguaje se incorpora a la conducta del niño no simplemente como una segunda serie que transcurre de un modo paralelo de reacciones, sino también para el destino de la actividad fundamental de la unión de la palabra que significa no sólo el acompañamiento que sigue, sino también la reconstrucción de la melodía más fundamental de la actividad infantil. De este modo, podemos deducir que el lenguaje egocéntrico cumple una función importante en la conducta del niño, cumple el papel de pensamiento verbal infantil, primario, que está presente desde el mismo inicio.

Pero si es así, entonces ya con anterioridad se debe esperar que su destino genético, su papel en el proceso del desarrollo, al igual que su importancia funcional, hubieran sido valoradas de un modo erróneo en las investigaciones anteriores. En realidad, si el lenguaje egocéntrico no varía algo en la conducta, si es simplemente un producto suplementario, si no cumple alguna función, es absolutamente natural que junto con la edad y el desarrollo, desaparezca de la conducta. Pero si el lenguaje egocéntrico en realidad no es otra cosa que el primer grado en el desarrollo del pensamiento infantil, entonces es difícil esperar que éste no esté vinculado de forma estrecha e indisoluble en el aspecto interno con los grados posteriores del desarrollo del pensamiento verbal infantil. En realidad, una serie de investigaciones permiten sacar la conclusión de que en el lenguaje egocéntrico tenemos uno de los momentos principales del paso del lenguaje externo al interno, lo que representa el primer

escalón en la formación del lenguaje interno y, por lo tanto, del pensamiento hablado del niño.

El lenguaje egocéntrico, así como lo formulamos en otro momento es el resultado de nuestras observaciones, además es el lenguaje externo por su naturaleza fisiológica. Además, presenta sonidos, las palabras se pronuncian, el niño piensa en voz alta, su pensamiento aún no está separado de la conversación, él aún pone de manifiesto todas las características de un simple monólogo, de una conservación en voz alta consigo mismo, pero en el aspecto psicológico tenemos ante sí ya el lenguaje interno, es decir, el lenguaje en lo fundamental, en lo principal y decisivo, que ha variado su función y se ha convertido ya en un modo de pensar, en un modo interno de la conducta, en una forma peculiar de la actividad del intelecto infantil.

Ahora no nos detendremos detalladamente en todos los momentos que están a favor del reconocimiento del lenguaje egocéntrico como el primer escalón en el desarrollo interno del niño. Digamos sólo que la desaparición del lenguaje egocéntrico al momento de la edad escolar, encuentra el completamiento en otros hechos que demuestran que el lenguaje interno se forma y desarrolla precisamente en la primera edad escolar. Sobre la base de esto y de muchos otros hechos desarrollamos la hipótesis que consiste en que el lenguaje egocéntrico no desaparece enteramente en la conducta del niño, sino que se transforma, transita se convierte en el lenguaje interno y de este paso ha sido preparado por todo el curso del (pág. 178) desarrollo del lenguaje egocéntrico y se realiza en el límite de las edades preescolar y escolar. Nosotros observamos uno de los tránsitos más importantes del lenguaje externo al interno y podemos decir que la esencia de la

estructuración de la función del pensamiento hablado consiste en lo siguiente: el niño asimila el modo social de conducta que comienza a aplicar a sí mismo, como antes otras personas aplicaban este modo de conducta a él, o como él mismo lo aplicaba a las demás personas.

De esta manera, a las preguntas acerca de que de dónde se toman, cómo se forman y por qué vía se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que éstos surgen en el proceso del desarrollo social del niño, mediante el traslado hacia sí mismo de las formas de colaboración que el niño asimila en el proceso de interacción con el medio social circundante. Nosotros apreciamos que las formas colectivas de colaboración preceden a las formas individuales de conducta que se desarrollan sobre su base y son sus progenitores directos a las fuentes de su surgimiento. En esto reside el sentido fundamental de ley que formulamos acerca de la manifestación doble de las funciones psíquicas superiores en la historia del desarrollo infantil. De este modo, de la conducta colectiva, de la colaboración del niño con las personas que lo rodean y de su experiencia social, surgen las funciones superiores de la actividad intelectual.

Traemos además varios ejemplos que demuestran la dependencia entre el desarrollo de las formas colectivas de colaboración, por una parte, y de los modos individuales de conducta en forma de funciones psíquicas superiores, por otra. Ante todo, hablaremos sobre el debate. A su tiempo D. Bolduin y E. Riniano enunciaron la idea de que la verdadera reflexión no es otra cosa que una discusión o un debate que tiene lugar dentro de la personalidad, Piaget supo fundamentar desde el punto de vista genético esta idea y demostrar que en el colectivo infantil debe surgir antes el choque de Las opiniones, de las discusiones, con el fin de que más tarde en los

niños de un colectivo dado pueda aparecer la reflexión como un proceso peculiar de la actividad interna. Desconocido para el niño de una edad más temprana. El desarrollo de la reflexión tiene su inicio en la discusión, en el choque de las opiniones, así es en cuanto a la conclusión fundamental de esta investigación.

Y, en realidad, de acuerdo con la expresión de Piaget, nosotros creemos gustosamente en la palabra. en el proceso del pensamiento individual no puede surgir la propia tarea de comprobar, demostrar, refutar un postulado conocido y motivar la afirmación. Demostrar que las ideas son correctas, replicar, argumentar; todo esto como una tarea de la adaptación puede surgir sólo en el proceso de la discusión infantil. “Este es mi lugar”- dice el niño a quien observaba Piaget. “Tú me lo debes ceder porque yo siempre me siento aquí”. “No, es mí, replica el otro niño, porque yo llegué primero que tú y me senté”.

La discusión infantil más primitiva ya contiene los gérmenes de las futuras reflexiones, el concepto de causalidad, de demostración, etcétera.

Si en la historia de la reflexión infantil relacionada estrechamente con la discusión, observamos una dependencia genética entre la forma colectiva de la colaboración y el modo individual de conducta en relación con el desarrollo del intelecto, entonces, en el ejemplo del juego con reglas observamos, como han demostrado una serie de investigaciones, la misma dependencia genética en relación con el desarrollo (pág 179) de la voluntad infantil. La habilidad para dirigir su conducta, contener las acciones impulsivas directas, sustituirlas por otras que resultan no de la situación externa que influye directamente, son de la aspiración a subordinar su conducta a una regla lúdica conocida, a dirigir su conducta conforme a las tareas del juego; la habilidad para coordinar sus acciones con la actividad de los

compañeros, en resumen, todos los elementos de la dirección primaria de sí mismo, los que merecen los nombres de procesos volitivos, surgen inicialmente y se manifiestan en alguna forma de la actividad colectiva. El juego con reglas puede servir de ejemplo. Después testas formas de colaboración que conducen a la subordinación de la conducta a una regla conocida del juego, se convierten en formas internas de la actividad del niño, en sus procesos volitivos.

El juego con reglas, por lo tanto, ocupa el mismo lugar en la historia del desarrollo de la voluntad del niño, como un debate o una discusión, en la historia del desarrollo de la reflexión.

Si el tema del presente trabajo nos permitiera analizar detalladamente el desarrollo de cada una de las funciones superiores, podríamos demostrar que las reglas que formulamos con anterioridad, en el mismo grado abarcan también las funciones, como la atención, la memoria, el intelecto práctico del niño, su percepción, etc. en todas partes y en todos los lugares, el desarrollo de la personalidad del niño se pone de manifiesto como una función del desarrollo de su conducta colectiva, en todas partes se observa la misma ley del traslado de las formas sociales de la conducta a la esfera de la adaptación individual.

Esta ley, como ya se ha expresado, tiene un significado especial para la comprensión correcta del desarrollo y del insuficiente desarrollo de las funciones psíquicas superiores en el niño anormal. El defecto y el insuficiente desarrollo de las funciones superiores se encuentran en una relación distinta uno con respecto al otro, de la que se encuentran el defecto y el insuficiente desarrollo de las funciones elementales. Esta diferencia es necesario asimilarla con el fin de encontrar la clave de todo el problema de la psicología del niño anormal. Mientras que el insuficiente

desarrollo de las funciones elementales es con frecuencia una consecuencia directa de uno u otro defecto (por ejemplo, el insuficiente desarrollo de la capacidad motora en el caso de la ceguera, la falta de desarrollo del lenguaje en el caso de la sordera, la falta de desarrollo del pensamiento en el caso del retraso mental, etc.), el insuficiente desarrollo de las funciones superiores en el niño anormal se presenta generalmente como un fenómeno secundario, suplementario, que se superestructura sobre la base de sus particularidades primarias.

Toda la investigación psicológica actual del niño anormal está penetrada por la idea fundamental de que, el cuadro del retraso mental y de otras formas del desarrollo anormal del niño, representa en un grado superior una estructura compleja. Es erróneo pensar que del defecto, al igual que de un núcleo fundamental, pueden ser separados, de forma directa e inmediata, los síntomas cada vez más categóricos que caracterizan el cuadro en general. En realidad, resulta ser que las particularidades en las que se manifiesta este cuadro tienen una estructura muy compleja. Estas particularidades ponen de manifiesto la relación funcional y estructural sumamente complicada y la dependencia. En particular, demuestran que a la par con las particularidades primarias de este niño, que resultan de su defecto, existen las secundarias, terciarias, etc. Las complicaciones que resultan (pág. 180) no del propio defecto, sino de sus síntomas primarios, se presentan como síntomas acompañantes del niño anormal, como una superestructura compleja sobre el cuadro fundamental del desarrollo. La habilidad para diferenciar lo fundamental y lo complementario, lo primario y lo secundario en el desarrollo del niño anormal, es una condición necesaria no sólo para la comprensión teórica correcta del problema que nos interesa, sino también para las acciones prácticas.

Por muy paradójico que parezca ese postulado, todas las tendencias científicas de la defectología actual, si se toman sus conclusiones prácticas, nos orientan en una dirección extraordinariamente inesperada desde el punto de vista de la práctica tradicional. Estas tendencias nos enseñan que las mayores posibilidades del desarrollo del niño anormal se encuentran más bien en la esfera de las funciones superiores que en las inferiores. Por largo tiempo, en la defectología se reconoció en silencio, como premisa fundamental, la ley de T. Ribot, H. Jhonson y otros, donde se declara que el orden de la destrucción patológica es inverso en comparación con el orden de la estructuración de las funciones, lo que más tarde aparece en el proceso del desarrollo es lo primero que surge en el proceso de decadencia. El proceso del desarrollo y el proceso de decadencia están relacionados como si fuera una relación inversa.

Desde ese punto de vista es natural que a decadencia en una serie de procesos patológicos comience precisamente por las funciones superiores, más tardías y más complejas, dejando al principio a un lado y no tocando las inferiores. Al aplicar esta ley al insuficiente desarrollo, la ley se entendió de la siguiente manera: la esfera de las funciones psicológicas superiores siempre se consideró cerrada e inaccesible al niño anormal y todos los esfuerzos pedagógicos fueron encaminados al perfeccionamiento, avance y mejoramiento de los procesos inferiores, elementales. Esta idea se reflejó de la manera más clara en la teoría y en la práctica de la educación sensomotriz, en la ejercitación y en la educación de las diferentes sensaciones, de los diferentes movimientos y de los diferentes procesos elementales. Al niño retrasado mental se le enseñó a no pensar, pero sí a diferenciar los olores, los matices de los colores, de los sonidos, etc. Y no sólo la cultura

sensomotriz, sino toda la educación del niño anormal estaba penetrada por la orientación hacia lo elemental, lo inferior.

La investigación científica actual demuestra que éste es un punto de vista erróneo. Precisamente debido a la falta de fundamento teórico de estos sistemas pedagógicos, éstos últimos resultaron ser poco útiles, poco productivos en el aspecto práctico, que condujeron a una seria y profunda crisis que, en la actualidad, abarca toda la esfera de la educación del niño anormal. En realidad, como demuestra la investigación los procesos elementales inferiores, por una parte, son menos educables y menos dependientes en su formación, de las influencias externas del desarrollo social del niño. Por otra parte, estos procesos, al ser síntomas primarios que resultan directamente del propio núcleo del defecto, están relacionados de un modo tan estrecho con este núcleo que no se les puede vencer hasta que no sea eliminado el propio defecto. Y ya que la eliminación del defecto, en la gran mayoría de los casos, es una tarea prácticamente imposible, entonces, es natural que la lucha contra los síntomas primarios haya sido condenada de antemano al fracaso. Ambos momentos, tomados en conjunto, condicionaron el hecho de que el desarrollo y la ejercitación de las funciones elementales inferiores se encuentre a cada paso con obstáculos casi invencibles. (pág. 181)

La dialéctica del desarrollo del niño normal y de su educación consiste, entre otras cosas, en que su desarrollo y educación se realizan no por las vías directas, sino por las indirectas. Como ya se expresó, las funciones psíquicas surgidas en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y dependientes de la estructuración de la conducta colectiva del niño, son la esfera que en gran medida permite la nivelación y la atenuación de las consecuencias del defecto y presentan las mayores

posibilidades para la influencia educativa. Sin embargo, sería un error suponer que en el niño anormal están mejor desarrollados los procesos superiores que los elementales. Salvo en un pequeño número de casos (por ejemplo, el desarrollo de las formas superiores de la psicomotricidad en el caso del insuficiente desarrollo de los procesos motores elementales en los ciegos y en los sordos), los procesos superiores generalmente sufren más que los elementales. Pero esto no nos debe desesperanzar. En esencia que el insuficiente desarrollo de los procesos superiores está condicionado no de forma primaria, sino secundaria por el defecto y, por lo tanto, son el eslabón que representa el punto débil de toda la cadena de los síntomas del niño anormal, por consiguiente, es el lugar hacia el cual se deben dirigir todos los esfuerzos de la educación con el fin de romper la cadena en el punto más débil.

¿Por qué las funciones superiores presentan un desarrollo insuficiente en el niño retrasado mental? No es porque el defecto impida directamente esto o haga imposible su aparición. Por el contrario, la investigación experimental ha demostrado ahora, de forma acertada, la posibilidad principal de desarrollar, incluso en el niño retrasado mental, los medios de la actividad que constituyen la base de las funciones superiores. Por consiguiente, el insuficiente desarrollo resulta del hecho que podemos llamar desaparición del niño anormal del colectivo. Aquí el proceso tiene lugar aproximadamente de la siguiente manera. Debido a uno u otro defecto, en el niño aparecen una serie de posibilidades que impiden el desarrollo normal de la relación colectiva, de la colaboración y de la interacción de este niño con las personas que lo rodean. Su desaparición del colectivo o la dificultad del desarrollo social, a su vez, condiciona el insuficiente desarrollo de las funciones psíquicas

superiores, que en caso de un desarrollo normal, surgen directamente debido al desarrollo de la actividad colectiva del niño.

Más adelante aclararemos esto con ejemplos sencillos. Ahora sólo diremos que las dificultades que experimenta el niño anormal en la actividad colectiva son, no obstante, la causa del insuficiente desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Ésta es la conclusión fundamental a la que nos lleva todo el análisis del problema. Pero el colectivo, como factor del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, a diferencia del defecto, como factor del insuficiente desarrollo de las funciones elementales, se encuentra en nuestras manos. Es prácticamente tan irremediable luchar contra el defecto y sus consecuencias directas, como justa, fructífera y prometedora, es la lucha contra las dificultades en la actividad colectiva.

Podríamos decir lo mismo de otra manera; en el caso del insuficiente desarrollo de las funciones elementales, con frecuencia somos incapaces de eliminar la causa que provoca su desarrollo deficiente y, por lo tanto, luchamos no contra la causa del retraso mental, sino contra sus manifestaciones contra la enfermedad y los síntomas. En el caso del desarrollo de las funciones psíquicas superiores podemos influir no en la aparición, sino en la propia causa, luchamos no contra los (pág. 182) síntomas, sino contra la misma enfermedad. De la misma manera que en la medicina, la terapia causal que elimina la causa de la enfermedad, es el método verdadero del tratamiento, a diferencia de la terapia sintomática la cual elimina no la enfermedad, sino sus diferentes manifestaciones penosas, la pedagogía terapéutica debe diferenciar rigurosamente la influencia causal y sintomática educativa.

Precisamente la posibilidad de eliminar, aunque sea la causa más próxima al insuficiente desarrollo de las funciones psíquicas superiores, plantea en primer plano

el problema de la actividad colectiva del niño anormal y en este punto descubre precisamente las posibilidades positivamente inapreciables ante la pedagogía.

Sólo nos queda analizar brevemente qué expresión concreta reciben estos postulados generales al aplicarlos al niño retrasado mental, al ciego y al sordomudo.

2

Las investigaciones en el colectivo de niños retrasados mentales, iniciadas hace relativamente poco tiempo, condujeron al establecimiento de una regularidad sumamente interesante en la formación de los colectivos. De este modo, las observaciones publicadas por V. S. Krasusski demostraron que, al formar los colectivos de trabajo libres, se incluyen los niños retrasados mentales profundos con diferente nivel de desarrollo intelectual. Esta es una de las condiciones fundamentales de la existencia del colectivo. Los colectivos más frecuentes, estables y duraderos, resultan ser los formados por niños de diferente grado de retraso mental.

Uno de los procedimientos tradicionales de nuestra práctica pedagógica es el del completamiento o de la selección de los grupos escolares por el nivel de desarrollo intelectual. Se supone que los niños con igual grado de retraso mental forman los mejores colectivos. La investigación demuestra que los niños retrasados mentales, abandonados a su propia suerte, nunca se agrupan según esta ley. Hablando con más exactitud, ellos siempre infringen esta ley.

Al analizar los datos obtenidos —expresa el autor— se puede llegar sólo a una conclusión: el idiota y el imbécil, el imbécil y el débil mental, son las combinaciones sociales más deseadas y a las que los niños recurren con más frecuencias. En el aspecto social ocurre como un servicio recíproco. El niño más dotado desde el punto

de vista intelectual, adquiere la posibilidad de manifestar su actividad social con respecto al menos dotado y activo. Este último, a su vez, en las relaciones sociales con los más activos, saca lo que le es inaccesible todavía, lo que con frecuencia es el ideal no concientizado al cual aspira el niño deficiente en el aspecto intelectual. La diferencia de edad más frecuente en los grupos sociales de niños, es de tres a cuatro años. Estos datos, al parecer, repiten la misma regularidad que tiene lugar con respecto a la diferencia en el desarrollo intelectual del niño normal.

Podemos no detenernos en los detalles de esta observación. Digamos sólo que los otros momentos que caracterizan la vida de los colectivos señalan a los colectivos mixtos de acuerdo con el nivel intelectual, como los más importantes.

Citaremos como ejemplo los datos siguientes. Mientras que la unión de imbéciles con imbéciles da una cantidad promedio de 2,6 personas y la duración (pág. 183) promedio de existencia de los colectivos es de 7-6 min, el débil con el débil da una cantidad promedio de 2,0 personas y una duración promedio de 9,2 min; la unión de los imbéciles con los débiles mentales proporciona una cantidad promedio de 5,2 personas y la duración promedio de 12,8 min. Lamentablemente, la mayoría de las investigaciones dedicadas al problema del colectivo de niños retrasados mentales estudia los momentos formales, externos, como son la cantidad, la duración de la existencia del colectivo, etc., pero no la estructura interna de la conducta del niño y sus variaciones en el colectivo. Por eso en el estudio del colectivo surgen como una inclinación formal, que se limita a tener en cuenta la actividad motriz, los momentos de inhibición, de desinhibición, etc. Si de estos momentos formales pasamos a las modificaciones profundas que sufre la personalidad del niño retrasado mental y que se ocultan tras estos momentos

formales, veríamos que cada uno de los niños que forma parte del colectivo, al “disolverse” aparentemente en algún todo, adquieren nuevas cualidades y particularidades.

El estudio de la vida social libre de los niños retrasados mentales profundos descubre, por un lado absolutamente nuevo, la personalidad deficiente en el aspecto biológico del idiota, del imbecil, y posibilita abordar el problema de la deficiencia intelectual desde el punto de vista de la adaptabilidad social de los niños. Esta esfera debe ser considerada el centro de la atención del trabajo pedagógico con los niños retrasados mentales profundos y, desde luego, nos proporciona la clave del problema complejo del completamiento de los niños de niños retrasados mentales.

De un modo absolutamente justo senos presenta la formulación de V. S. Krasusski, cuando expresa que el problema de la compensación social del defecto en cada caso concreto, puede ser revelado y detallado sólo cuando los niños estudiados tienen una vida social libre, completa y comprendida desde todos los puntos de vista.

Analizaremos estos datos. Pensamos que sería más correcto hablar no acerca de que en los colectivos infantiles libres se revelan nuevos aspectos de la personalidad del niño retrasado mental profundo (lo que también por sí mismo es correcto), sino más bien de que en estos colectivos la personalidad del niño retrasado mental profundo encuentra realmente una fuente viva del desarrollo y en el proceso de la actividad colectiva y de la colaboración se eleva a un grado más alto.

Ahora se aprecia cuán profundamente antipedagógicas la regla de acuerdo con la cual, nosotros, por conveniencia, seleccionamos los colectivos homogéneos de niños retrasados mentales. Al hacer esto no sólo vamos en contra de una

tendencia natural en el desarrollo de los niños, son que, lo que es mucho más importante, al privar al niño retrasado mental de la colaboración colectiva y de la relación con los demás niños que se encuentran por encima de él, profundizamos y no atenuamos la causa más próxima que condiciona la falta de desarrollo de sus funciones superiores. El niño retrasado mental profundo abandonado a su propia suerte, se inclina hacia el que está más arriba, el idiota, hacia el imbécil y el imbécil, hacia el débil mental. Esta diferencia de niveles intelectuales es una condición importante de la actividad colectiva. El idiota que se encuentra entre los demás idiotas, o el imbécil que se encuentra entre los demás imbéciles, está privados de esta fuente vivificadora del desarrollo. P. P. Blonski, puede ser que al darle una forma demasiado paradójica a su pensamiento, en cierta ocasión notó que el idioma (pág. 184) privado de la educación correcta, debido a esto, padece en su desarrollo no menos, sino más que el niño normal. Y esto es cierto.

Por eso resulta fácil imaginar que las consecuencias de la educación incorrecta alteran mucho más las posibilidades reales del desarrollo del niño retrasado mental que del niño normal y cualquier persona sabe bien hasta qué grado el niño normal privado de las condiciones correspondientes de la educación, pone de manifiesto el abandono pedagógico, el cual es tan difícil de diferenciar del verdadero retraso mental. Si se toma en consideración que se trata de los niños retrasados mentales profundos, es decir, de los niños cuyo desarrollo está limitado en general de un modo más estrecho que el desarrollo de los retrasados mentales leves, entonces estará claro hasta qué grado todo lo dicho con anterioridad es aplicable al niño retrasado mental leve.

E. De Greef, quien abordó el problema que nos interesa, desde el punto de vista interno, cualitativo, estableció el siguiente hecho sencillo. Si a un niño retrasado mental profundo se le propone (como se hizo en los experimentos del investigador) valorar en cuanto a la inteligencia a sí mismo, a su compañero y al educador adulto, el niño retrasado mental se pone generalmente en primer lugar, en segundo lugar pone al compañero (al niño retrasado mental) y en tercer lugar, a la persona adulta normal. Dejemos este complejo problema que ahora no nos ocupa directamente, relacionado con la sobrevaloración del niño retrasado mental. Este problema, por sí mismo, en grado superior, es un problema importante, pero peculiar. Nos concentraremos en otro aspecto. Nos preguntaremos por qué a la vista del niño retrasado mental, el otro niño retrasado mental es más inteligente que la persona adulta. Porque –responde de Greef- el niño retrasado mental comprende más a su compañero y porque entre ellos es posible la colaboración colectiva, la relación y la interacción, y la comprensión de la vida intelectual compleja de la persona adulta es inaccesible al niño retrasado mental. He aquí el por qué, de un modo paradójico igual que Blonski, de Greef formula una idea absolutamente correcta: el genio para el imbécil se encuentra dentro de los límites de la debilidad mental psicológica.

Podemos detenernos en esto y sacar ciertas conclusiones. Vemos qué importancia de primer orden adquiere la pedagogía del colectivo en toda la estructura de la educación del niño retrasado mental. Vemos qué valor adquieren los colectivos generales de niños retrasados mentales y normales, qué importancia adquiere la selección de los grupos y de la proporción de los niveles intelectuales en ellos. En este caso, encontramos la ley pedagógica fundamental que es casi la ley general para toda la educación del niño normal.

Cuando comparamos la pedagogía del colectivo de niños retrasados mentales con la pedagogía del colectivo de niño normales, y nos preguntamos qué tienen de común y en qué son diferentes, recibimos siempre la misma respuesta que cuando se trata de la comparación de las diferentes medidas pedagógicas aplicadas al niño normal y al niño anormal: los mismos objetivos y las vías peculiares en el logro de estos objetivos inalcanzables para el niño anormal en las vías directas. Así es que la fórmula general de la pedagogía comparativa del niño anormal y normal es apropiada enteramente también para el problema que nos interesa de la pedagogía del colectivo infantil. (pág. 185)

3

Para el niño ciego este mismo problema de la falta de desarrollo de las funciones superiores en relación con la actividad colectiva, encuentra una expresión concreta en las esferas completamente distintas de la conducta y del pensamiento. Si llegáramos a comprender de un modo correcto este problema, sus raíces revelarían la semejanza con otras raíces que no hemos analizado hasta el momento al referirnos al niño retrasado mental. Comenzaremos por el planteamiento pedagógico del problema, porque es más sencillo y conveniente. El niño ciego está privado de la percepción visual directa de las imágenes y por eso surge la pregunta ¿con qué sustituye esta actividad que falta?

Hasta el momento éste ha sido un problema central en la pedagogía de los ciegos y hasta el momento en esta esfera la pedagogía ha tropezado con las mismas dificultades que se encuentra la pedagogía del niño retrasado mental. La pedagogía trata de atacar el problema directamente. De nuevo a la pregunta de cómo luchar contra las consecuencias de la ceguera y la falta de desarrollo psicológico

condicionado por ella, la pedagogía tradicional responde denominando cultura sensomotriz y entrenamiento del acto y de la audición, a la utilización del llamado sexto sentido de los ciegos, que consiste en que, por un medio o sentido especial desconocido para el vidente, los ciegos sienten a distancia los objetos grandes que se encuentran delante de ellos. La pedagogía también señala la necesidad en la enseñanza del ciego, de completar, por medio de otras fuentes, la falta de representaciones visuales sobre la realidad externa. Se sobreentiende que si la tarea fuera solucionable, la cuestión se coronaría con el éxito rotundo, encontraríamos cierto equivalente, o, como dice V. Steiberg, el mecanismo sustituto de las representaciones espaciales y visuales de los videntes y con ayuda del mecanismo sustituto podríamos compensar hasta cierto grado la laguna existente en la experiencia del niño, que se forma a consecuencia de la ceguera. Pero en la vía de las percepciones y de las representaciones concretas no es posible solucionar esta tarea. Todo el infortunio consiste en que ninguna ejercitación del tacto, ningún sexto sentido, ningún desarrollo demasiado preciso de uno o varios medios habituales de la sensación, ninguna representación auditiva, nada es capaz de llegar a convertirse en el equivalente real, es decir, en el sustituto equivalente de las imágenes visuales que faltan.

En este caso la pedagogía toma la vía de la sustitución de las imágenes visuales a través de sensaciones de otro género, sin comprender que la propia naturaleza de la percepción condiciona el carácter directo de su actividad y la imposibilidad de su sustitución concreta. De este modo, en la vía de los procesos elementales, en la esfera de las percepciones y de las representaciones, nunca

encontraremos la posibilidad real de crear la sustitución concreta de las imágenes espaciales que faltan.

Desde luego, de ningún modo es inútil tratar de transmitir la perspectiva de la forma visual, e incluso la estética, de la percepción arquitectónica con ayuda del dibujo mediante puntos. Pero, sin embargo, esta tentativa de crear un mecanismo que sustituya la percepción visual del vidente (ésta se manifiesta de un modo particularmente claro en los dibujos mediante puntos) siempre recuerda una fábula conocida sobre el ciego –que cita A. A. Potebnia- como prueba de que una generalización (pág. 186) es el conocimiento demasiado alejado. El ciego pregunta al lazarillo: –“¿Dónde estuviste?” –“Fui a tomar leche?” –“¿Cómo es la leche?” –“Blanca” –“¿Qué es lo blanco?” –“Lo mismo que el ganso”. –“¿Qué es el ganso?” –“Un ganso es así como mi codo”. El ciego palpó su codo y dijo: –“Ahora se como es leche”.

Entretanto la investigación psicológica de la personalidad del niño ciego convence cada vez más de que la verdadera esfera de la compensación de las consecuencias de la ceguera no es la esfera de las representaciones o de las percepciones, es decir, no es la esfera de los procesos elementales, sino la esfera de los conceptos, es decir, la esfera de las funciones superiores.

A. Petzeld formuló esto en el conocido postulado sobre la posibilidad de principio del conocido ilimitado para el ciego. El investigador demostró que los ciegos, en un grado superior limitados en sus representaciones, no están limitados en la esfera del conocimiento abstracto. La posibilidad de principio del conocimiento total, a pesar de la falta de las representaciones de cierto género, es la conclusión

fundamental sacada de su trabajo, la conclusión profundamente fundamentada, tanto teórica como prácticamente.

Con frecuencia se plantea una pregunta análoga con respecto a la humanidad en general. se pregunta, criticando a los sensualistas, si el hombre poseyera no cinco, sino cuatro sentidos, ¿cómo se formaría su conocimiento y cómo sería su desarrollo intelectual? Desde el punto de vista del sensualismo se debería esperar que la falta de uno de los cinco sentidos condujera a la representación de un cuadro totalmente distinto de la realidad y condicionara una dirección en el desarrollo psicológico del hombre totalmente distinta a la que se ha realizado sobre la base de los cinco sentidos. Sin embargo, debemos responder a esta pregunta de un modo algo inesperado. Suponemos que nada cambiaría esencialmente en el conocimiento del hombre que posee cuatro sentidos, ya que el pensamiento, el modo de transformar los datos de la experiencia, en general se quedaría igual y el cuadro de la realidad que nos rodea se forma no sólo sobre la base de su percepción directa, sino sobre la base de la experiencia, de lo transformado racionalmente. Por ello, tanto el ciego como el vidente saben, en general, mucho más de lo que se pueden imaginar, conocen mucho más de lo que pueden percibir con ayuda de los cinco sentidos. Si supiéramos en realidad tanto como podemos percibir directamente mediante nuestros cinco sentidos, ninguna ciencia, en el verdadero sentido de esta palabra, sería posible, ya que los anexos, relaciones y dependencias entre los fenómenos que forman el contenido del conocimiento científico, no son cualidades perceptibles visualmente, pero se descubren con ayuda del pensamiento. De este modo, para el niño ciego el pensamiento es una esfera fundamental de la compensación de la insuficiencia de las representaciones.

Los límites del desarrollo en la esfera del conocimiento superior superan la ejercitación sensomotriz que es posible en la esfera de los procesos elementales. *El concepto es la forma superior de la compensación de la insuficiencia de las representaciones.*

La compensación por encima, en el aspecto de los conceptos, conduce a dos peligros, sobre los cuales quisiéramos hablar brevemente. El primer caso y el fundamental es el verbalismo, ampliamente utilizado por los niños ciegos. El verbalismo es el uso de las palabras que no tienen ningún sentido, es decir, no tienen (pág. 187) contenido, cuyo significado es nulo. El verbalismo está desarrollado excepcionalmente en el niño ciego y es uno de los obstáculos fundamentales en la vía de su desarrollo. El ciego, al utilizar el mismo lenguaje que el vidente, lo llena de una serie de palabras, cuyo significado es inaccesible a él. cuando el ciego dice: “Yo lo vi ayer” o: “Hoy el día está claro”, en ambos casos utiliza palabras, cuyo significado directo es inaccesible a él. el uso de palabras vacías desprovistas de cualquier contenido constituye la base del verbalismo este verbalismo es una compensación errónea y falsa de la insuficiencia de representaciones.

Sin embargo, si a una palabra dada corresponde en la vivencia del ciego un concepto conocido, aunque la percepción directa del objeto designado con esa palabra sea inaccesible a él, no obstante, tenemos ante sí no el verbalismo, ni la compensación falsa, sino la compensación verdadera, la formación del concepto en relación con el objeto inaccesible a la percepción y a la representación. Lo negro para el ciego es tan negro como para nosotros, Petzeld formula de un modo correcto este postulado y la prueba de esto la vemos en el hecho cotidiano de la vida de los ciegos sobre el cual ellos mismos hablan con gusto. Precisamente es el hecho de

que el ciego de nacimiento N. Sounderson elaboró el conocido manual de geometría y que el ciego S. M. Scherbina, según su propio testimonio, explicó a sus compañeros videntes la óptica al estudiar en el gimnasio el curso de física. El hecho de que el ciego puede formar conceptos totalmente adecuados con los videntes y totalmente concretos sobre los objetos que él no puede percibir con la vista, es un factor de una importancia de primer orden para la psicología y la pedagogía del ciego.

El riesgo que corremos con el verbalismo nos lleva a un segundo riesgo, al riesgo de los pseudoconceptos. La lógica formal y la historia de la psicología explicaron el proceso de formación de los conceptos de la siguiente manera: en primer lugar el niño acumula una serie de percepciones y representaciones concretas, de la unión y superposición de las diferentes representaciones unas sobre otras se dibujan gradualmente las características comunes para una serie de objetos distintos, se esfuman o se borran las características heterogéneas y se presenta el concepto general como una fotografía colectiva, en F. Galton(3).

Si esta vía estuviera en correspondencia con la realidad, la ley formulada por Petzeld sobre la posibilidad del conocimiento ilimitado para el ciego sería imposible. Si la vía para la formación de los conceptos se encontrara sólo a través de la representación, entonces el ciego no podría formar su concepto del color negro y mucho menos todavía un concepto adecuado al nuestro. El concepto del ciego sería inevitablemente un pseudoconcepto y representaría en la esfera del pensamiento algo análogo a lo que llamamos verbalismo, es decir, el uso de palabras vacías.

Aquí se presenta una diferencia entre la lógica formal y dialéctica en la teoría del concepto. Para la lógica formal el concepto no es otra cosa que la representación

general, el que surge como resultado de la separación de una serie de características generales. La ley fundamental a la que está subordinado el movimiento del concepto se formula en la lógica como una ley de la proporcionalidad inversa entre el volumen y el contenido del concepto. Mientras más amplio es el volumen de algún concepto, es decir, mientras más general es el concepto y con un grupo más amplio de objetos se relaciona, más pobre será su contenido, menor la (pág. 188) cantidad de características que pensamos que contiene el concepto. De esta manera, la vía de la generalización es la vía que conduce a la riqueza de la realidad concreta del mundo de los conceptos, del conocimiento vivo, al reinado de las abstracciones pobres alejadas de la vida.

Por el contrario para la lógica dialéctica el concepto resulta ser más rico en contenido que la representación, pues la vía de la generalización es la vía no de la separación formal de las diferentes características, sino del descubrimiento de los vínculos y relaciones con este objeto con otros, y si el objeto se descubre directamente no en una vivencia directa, sino en toda la variedad de vínculos y relaciones que determinan su lugar en el mundo y la vinculación con la realidad restante, entonces el concepto es más profundo, se corresponde más con la realidad y es un reflejo más verdadero y más completo que la representación.

Pero el concepto, que es lo más importante de lo que se ha dicho hasta el momento, al igual que todos los procesos psicológicos superiores, se desarrolla del mismo modo que en el proceso de la actividad colectiva del niño. Sólo la colaboración conduce a la formación de la lógica infantil, sólo la especialización del pensamiento infantil –como lo formuló Piaget- conduce a la formación de los conceptos.

He aquí el porqué la pedagogía de los ciegos debe tener en cuenta el problema de la colaboración con los videntes, que se revela como el problema metodológico y pedagógico fundamental para la enseñanza de los ciegos. El pensamiento colectivo es la fuente fundamental de la compensación de las consecuencias de la ceguera. Al desarrollar el pensamiento colectivo, nosotros eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en este punto débil toda la cadena creada alrededor del defecto y *eliminamos la propia causa del insuficiente desarrollo de las funciones psíquica superiores en el niño ciego*, descubriendo ante él las posibilidades infinitas e ilimitadas.

4

El papel del colectivo como un factor del desarrollo del niño anormal no se presenta, en primer plano y en ningún lugar, con tanta claridad como en la esfera del desarrollo de los niños sordomudos. Aquí es totalmente evidente que toda la gravedad y todas las limitaciones creadas por el defecto están contenidas no en la deficiencia por sí misma, sino en las consecuencias, en las complicaciones secundarias, provocadas por ese defecto. La sordera por sí misma podría no ser un obstáculo tan penoso para el desarrollo intelectual del niño sordomudo, pero la mudez provocada por la sordera, la falta del lenguaje es un obstáculo muy grande en esta vía. Por eso es en el lenguaje como núcleo del problema donde se encuentran todas las particularidades del desarrollo del niño sordomudo. Esto es en realidad la dificultad de los problemas de toda la surdopedagogía.

Ahora, después de lo que fue expresado con anterioridad con respecto al desarrollo de las formas superiores del pensamiento y de la lógica del niño relacionado con la socialización de estas funciones, está totalmente claro que la falta

del lenguaje en el niño sordomudo, al dificultar su comunicación plena en el colectivo y al sacarlo del colectivo, es uno de los frenos principales para el desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La investigación experimental demuestra a (pág. 189) cada paso que lo que le quitamos en la comunicación al niño sordomudo, le faltará en el pensamiento. En este caso se creó un círculo vicioso del cual no ha podido salir la pedagogía práctica hasta el momento.

Por una parte, la lucha contra el lenguaje artificial, contra el fracaso, la aspiración a formar el lenguaje real, vivo, que posibilite la relación social y no sólo la pronunciación clara de los sonidos, exigen la revisión del lugar que el lenguaje ocupa en la educación tradicional del niño sordomudo. Si en la educación tradicional el lenguaje devora como un parásito todos los demás aspectos de la educación, se convierte en objetivo propio entonces precisamente por eso el lenguaje pierde su vitalidad. El niño sordomudo aprende a pronunciar las palabras, pero no aprende a hablar, a utilizar el lenguaje como un medio de comunicación y del pensamiento. Por eso a la par con el lenguaje formado de un modo artificial, el niño utiliza con más gusto el lenguaje mímico propio para él, que cumple todas las funciones del lenguaje vitales para él. la lucha del lenguaje oral contra la mímica, a pesar de todas las buenas intenciones de los pedagogos, como regla general, siempre termina con la victoria de la mímica, no porque precisamente la mímica desde el punto de vista psicológico sea el lenguaje verdadero del sordomudo, ni porque la mímica sea más fácil, como dicen muchos pedagogos, sino porque la mímica es un lenguaje verdadero en toda la riqueza de su importancia funcional y la pronunciación oral de las palabras formadas artificialmente está desprovista de la riqueza vital y es sólo una copia sin vida del lenguaje vivo.

De esta manera, la pedagogía tuvo ante sí la tarea de devolver al lenguaje oral su vitalidad, de hacer este lenguaje necesario, comprensible y natural para el niño y de reconstruir todo el sistema de su educación. En primer plano se planteó el postulado acerca de que el niño sordomudo es, ante todo, un niño y luego, ya un niño sordomudo. Esto significa que en primer lugar el niño debe crecer, desarrollarse y educar, siguiendo los intereses generales, las inclinaciones y las leyes de la edad infantil y en el proceso del desarrollo asimilar el lenguaje. En el centro de la educación del niño sordomudo se encontraron los problemas generales de la educación, es decir, los problemas de la educación político-social, pues resultó ser absolutamente justo que al educar en el colectivismo, la conducta social de los niños sordomudos y su colaboración conjunta, nosotros creáramos la base únicamente real en la que puede desarrollarse el lenguaje. Y en realidad, en esta vía la pedagogía alcanzó resultados sorprendentes que, sin exageración, se puede decir que variaron de un modo radical todo el aspecto de nuestra escuela.

Pero muy pronto se puso de manifiesto que ése era sólo un aspecto del problema. El otro aspecto consiste en que precisamente la educación político-social de los niños sordomudos chocó con un obstáculo colosal en forma de desarrollo insuficiente del lenguaje de estos niños. Si al principio parecía que la premisa para el desarrollo natural del lenguaje vivo era la educación social, más tarde se detectó que la propia educación político-social necesita indispensablemente el desarrollo del lenguaje como una de las premisas psicológicas fundamentales.

Como resultado debimos recurrir a la mímica como un lenguaje único, con cuya ayuda el niño sordomudo puede asimilar una serie de postulados, pensamientos, informaciones, sin los cuales el contenido de su educación político-

social sería absolutamente inútil e ineficaz. De este modo, precisamente porque nuestra escuela comenzó a revisar de un modo radical la cuestión sobre la relación (pág. 190) de la educación general y del lenguaje del niño sordomudo, solucionó esta cuestión de una manera diametralmente opuesta, en comparación con el hecho de cómo ella se resolvió en la educación tradicional; el problema del lenguaje se nos planteó con tanta agudeza como no había sido planteado en ningún país europeo o americano.

Todo depende de qué exigencias se plantean a la educación del niño sordomudo y qué objetivos persigue esta educación. Si se exige el dominio exterior del lenguaje y la adaptación elemental a la vida independiente, entonces, el problema de la educación del lenguaje se soluciona con relativa facilidad y prosperidad. Si se exige ampliar las exigencias sin límites, como se amplían en el caso nuestro, se plantea como objetivo la aproximación máxima del niño sordomudo, integral en todos los aspectos y que sólo presenta la deficiencia de la audición en relación con el niño normal, sinos orientamos hacia el acercamiento máximo de la escuela de sordomudos a la escuela normal, entonces se pone de manifiesto una divergencia tremenda entre el desarrollo general y del lenguaje del niño sordomudo.

Este círculo vicioso se cierra de un modo definitivo cuando entra en acción el tercer y último momento, precisamente la desaparición del niño sordomudo del colectivo, la limitación de los niños sordomudos por la propia sociedad, las alteraciones penosas en la comunicación y la colaboración con los oyentes. Todo el círculo se forma, por consiguiente, por tres momentos interrelacionados entre sí. La educación social se apoya en la falta de desarrollo de lenguaje; la falta de desarrollo

de lenguaje conduce a la desaparición del colectivo; la desaparición del colectivo frena a la vez la educación social y el desarrollo del lenguaje.

Ahora no podríamos indicar una solución radical de este problema. Además, pensamos que la surdopedagogía moderna y el estado actual de la ciencia sobre la formación del lenguaje del niño sordomudo, en su parte práctica y teórica, lamentablemente, no permite aún con su sólo golpe cortar este nudo. La vía del vencimiento de las dificultades aquí es mucho más sinuosa e indirecta que lo que se quisiera. Esta vía, a nuestro juicio, ha sido sugerida por el desarrollo del niño sordomudo y en parte, del niño normal; esta vía consiste en la poliglotía, es decir, en la multitud de vías del desarrollo del lenguaje de los niños sordomudos.

En relación con esto surge la necesidad de sobrevalorar la actitud tradicional teórica y práctica con respecto a los diferentes tipos de lenguaje del sordomudo y, en primer lugar, con respecto a la mímica y al lenguaje escrito.

Las investigaciones psicológicas, experimentales y clínicas demuestran fehacientemente que la poliglotía, es decir, el dominio de diferentes formas del lenguaje, en el estado actual de la surdopedagogía, es una vía inevitable y la más fructífera para el desarrollo de lenguaje y de la educación del niño sordomudo. En relación con esto, debe ser variado de un modo radical el punto de vista tradicional sobre la concurrencia y la inhibición recíproca de las diferentes formas del lenguaje, en el desarrollo del sordomudo y debe ser planteado en el aspecto teórico y práctico el problema de su colaboración y complejidad estructural en los diferentes niveles de la enseñanza.

A su vez, esto último exige el enfoque diferenciado completo del desarrollo de lenguaje y de la educación del niño sordomudo. La experiencia de los pedagogos

destacados de Europa y Norteamérica, en particular, de los escandinavos y norteamericanos, demuestra el carácter realizable de las diferentes formas del (pág. 191) lenguaje, así como del enfoque diferenciado de la formación del lenguaje del niño sordomudo. Todo esto, tomado en conjunto, pone en vías de solución una serie de problemas y cuestiones de la surdopedagogía teórica y práctica, los que en conjunto pueden ser solucionados no en el plano de la metodología, son en el plano de la metodología de la formación del lenguaje y que requieren como condición indispensable el estudio de la psicología del niño sordomudo.

Sólo el estudio profundo de las leyes del desarrollo del lenguaje y la reforma radical del método de la formación del lenguaje, pueden llevar a nuestra escuela al vencimiento real y no aparente de la mudez del niño sordo. Esto significa que prácticamente debemos utilizar todas las posibilidades de la actividad articuladora del sordomudo, sin tratar con altivez y desprecio a la mímica y sin tratarla por encima del hombre como una enemiga, comprendiendo que las diferentes formas del lenguaje pueden servirnos sólo de competidoras una para la otra e impedirse recíprocamente el desarrollo, sino también de peldaños por los cuales el niño sordomudo asciende al dominio del lenguaje.

En cualquier caso, la pedagogía no puede cerrar los ojos ante el hecho de que, sacando la mímica de los límites de la comunicación permitida mediante el lenguaje de los niños sordomudos, ésta, por lo tanto, borre de su círculo una enorme parte de su vida colectiva y de la actividad del niño sordomudo; fije, exagera y amplíe el obstáculo fundamental en su desarrollo, las dificultades en la formación de su actividad colectiva. Por eso el estudio del colectivo de los niños sordomudos, las posibilidades de la colaboración colectiva con los niños oyentes, la utilización al

máximo de todos los tipos de lenguaje accesibles al niño sordomudo, es una condición necesaria para el mejoramiento radical de la educación de los niños sordomudos.

La surdopedagogía tradicional se apoyaba en la lectura individual por los labios (delante de un espejo) de cada niño por separado. Pero la conversación con el espejo es una conversación incorrecta y por eso en lugar del lenguaje, se obtenía una copia mecánica, sin vida, de él. El lenguaje alejado de la actividad colectiva de los niños resultaba ser un lenguaje muerto. Nuestra pedagogía, al principio dio importancia a la educación colectiva social del niño sordomudo, pero separó esta educación de la colaboración colectiva del lenguaje y, por eso, muy pronto experimentó de un modo enfermizo la divergencia entre las exigencias de la educación social y las posibilidades articulatorias del niño sordomudo. Sólo la vinculación de ambas, sólo el colectivo como factor fundamental del desarrollo del lenguaje, sólo *el lenguaje en el colectivo* pueden servir de salida real de este círculo vicioso.

Terminamos, después de habernos referido a los sordomudos, la exposición de los momentos fundamentales por los que está formado el tema de este capítulo.

En la conclusión quisiéramos señalar que nuestro objetivo, de ningún modo es una solución final, que se agota, del problema planteado. Más bien es (pág. 192) simplemente una introducción en la esfera inmensa de la investigación y sólo eso. Saber comprender de una nueva manera y en correspondencia con la naturaleza verdadera de los fenómenos, la relación entre la colaboración colectiva y el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre el desarrollo del colectivo y

de la personalidad del niño normal, en esto reside ahora el punto principal y fundamental de apoyo para toda nuestra pedagogía del niño anormal.

La pedagogía comunista es la pedagogía del colectivo.(pág. 193)

Prólogo al libro de J. K. Zweifel

El problema del desarrollo y de la educación del niño sordomudo es uno de los problemas teóricos más complejos de la pedagogía científica. el sistema de educación y de enseñanza del lenguaje a los niños sordomudos, requiere la penetración profunda y cuidadosa en las leyes del desarrollo y en la estructura y dinámica de la personalidad de este tipo de niño. Entretanto, en los últimos tiempos, las investigaciones de los niños sordomudos se han rezagado mucho con respecto a las demandas que les plantean la educación del niño sordomudo y la enseñanza a éste del lenguaje. La ausencia del lenguaje en este niño, su mudez, constituyó un obstáculo en el camino de la investigación científica. la mudez creó una pared entre el maestro parlante y el niño mudo, entre el investigador y el objeto de su estudio. Hace relativamente poco tiempo fue elaborada una serie de procedimientos y métodos, con cuya ayuda se logró paralizar este obstáculo y establecer las regularidades fundamentales que dirigen el desarrollo del niño sordomudo.

J. K. Zweifel a cuyo libro anteponemos estos renglones, trató de exponer de un modo sistemático y claro los resultados fundamentales de las investigaciones pedagógicas y psicológicas dedicadas a niño sordomudo. En todos los capítulos, el autor parte, tanto de su valiosa experiencia, como del estado actual de una u otra cuestión científica. Él expone todos los métodos fundamentales para enseñar a

hablar al niño sordomudo, examinando los aspectos positivos y negativos de estos métodos. Él se refiere a los problemas principales de la surdopedagogía, como son la educación político-social, politécnica, física y artística del niño sordomudo. Zweifel se refiere también a su característica psicológica, exponiendo los métodos generales para la determinación del desarrollo intelectual y de las capacidades de los niños sordomudos.

Todo el trabajo está penetrado por una idea fundamental; sólo a través del trabajo y del lenguaje, sólo a través de la educación social en el sentido más verdadero y profundo de la palabra, el niño sordomudo puede vencer realmente los obstáculos que se encuentra la vía de su desarrollo e incorporarse como participante verdadero a la vida social.

En la valoración del niño sordomudo y de sus posibilidades, la mayoría de los investigadores, hasta el momento, se encuentran en una vía falsa. Como ilustración podemos citar la conclusión fundamental a la cual llega R. Lindner, autor de la investigación más completa y sistemática del desarrollo intelectual del niño sordomudo y del niño que oye. El autor parte de que el sordomudo sólo con una pequeña limitación nos muestra el genotipo humano que se desarrolla exclusivamente bajo las influencias naturales. El sordomudo –según las palabras de Lindner- es el modelo del natural.

Junto con la desaparición del lenguaje –afirma el autor- el sordomudo está limitado esencialmente en el sentido de la influencia que sobre él ejercen las personas. El desarrollo de sus capacidades hereditarias depende de los objetos que él (pág. 194) ve y toca. Este estado del sordomudo se parece al estado del hombre que no tiene ninguna tradición, que nunca ha aprendido, al cual llamamos

generalmente primitivo. En verdad, al niño sordomudo lo rodea una gran cantidad de objetos totalmente distintos a los que rodean al hombre primitivo; además, al sordomudo lo rodean no sólo los objetos de la naturaleza, sino también los objetos de la cultura. Pero estos últimos hablan con él el mismo lenguaje que los objetos de la naturaleza. Los objetos de la cultura, sin explicaciones, actúan como objetos naturales.

De este modo, el niño sordomudo es considerado por Lindner, como un ser que se encuentra en el grado primitivo del desarrollo humano, en el límite de la existencia humana, en el mismo umbral de la historia, como un ser privado del desarrollo cultural, debido a la falta del lenguaje.

Al hacer el resumen de sus investigaciones, el autor confirma los viejos criterios de los filósofos que los obtuvieron por una vía puramente especulativa, por ejemplo, los puntos de vista de I. G. Perder, I. Kant. A. Schopenhauer y de otros, con respecto a que los niños privados del lenguaje, es decir, los niños sordomudos deben considerarse como animales antropoides, no aptos para la actividad racional, que nunca pueden alcanzar algo más que los orangutanes o los elefantes y que tienen intelecto sólo en potencia, pero no en la realidad.

Al comparar el desarrollo intelectual de los niños sordomudos con las reacciones intelectuales de los monos antropoides (las conocidas investigaciones de W. Köhler), Lindner llega a la conclusión de que su trabajo permite presentar de una nueva forma el viejo postulado de los filósofos donde se declara que el niño sordomudo, sin recibir enseñanza, está condenado a quedarse en el nivel de la existencia animal.

Como es conocido, Köhler establece dos momentos en los cuales ve una diferencia esencial entre el intelecto del mono antropoide y el intelecto del hombre más primitivo: en primer lugar, la falta de lenguaje y en segundo lugar, la vida muy limitada en el tiempo.

Según las palabras del Lindner, el niño sordomudo compare la mudez con el antropoide. En verdad, el niño tiene un lenguaje mímico, pero de acuerdo con las observaciones del autor, en los niños de catorce o quince años este lenguaje alcanza el grado de desarrollo que se puede comparar sólo con el lenguaje oral del niño de dos años y medio. El segundo momento señalado por Köhler, es decir, la vida limitada en el tiempo, separa al niño sordomudo y al antropoide; según la opinión de Lindner, el sordomudo es enteramente un ser del presente.

Sólo en un punto Lindner vio una diferencia notable: en la esfera de la agilidad motora de las manos y de su capacidad creadora. A excepción de este momento, la comparación del niño sordomudo con el oyente y con el antropoide demuestra, según las palabras del autor, que las capacidades hereditarias son insuficientes para formar al hombre en lo más esencial.

El viejo postulado de los filósofos se presenta ante nosotros de una nueva forma y, ante todo, no de la forma en que se comprendía generalmente. El sordomudo no es un animal, pues la naturaleza humana está encerrada en sus capacidades hereditarias, pero estas capacidades no están en condiciones de elevarlo con su propia fuerza de un modo esencial al nivel del animal. Mientras no se enseñó a hablar a los niños sordomudos, sus capacidades no se desarrollaron y ahora todavía éstas, muy raras veces alcanzan el desarrollo completo. (pág. 195)

El error de todos los razonamientos se encuentra en el hecho de que el problema se plantea fuera del desarrollo social, al margen de la educación del niño sordomudo. Entretanto todo el problema de la naturaleza humana del niño sordomudo es, en esencia, el problema de la práctica social de su educación. En lugar de las construcciones metafísicas de carácter deductivo y de las investigaciones empíricas que se fundamentan en la semejanza externa de las particularidades perceptibles, se plantea el criterio de la práctica pedagógica, únicamente capaz de llevarnos al planteamiento *histórico* correcto del problema del desarrollo del niño sordomudo.

Los problemas más profundos del pensamiento y el lenguaje, de la estructura y la dinámica del desarrollo social de la personalidad y de sus funciones psíquicas superiores, de la formación del carácter y muchos otros problemas más relacionados directamente con el problema de la sordomudez, no han sido analizados premeditadamente en este libro, lo que está enteramente de acuerdo con sus tareas y con su carácter. Tenemos ante nosotros no una investigación teórica, sino una guía práctica para la educación del niño sordomudo.

Pero la educación del niño sordomudo y la enseñanza a él del lenguaje, en *el sistema general de la educación soviética* y sobre la base de la eliminación de la ruptura entre el trabajo físico e intelectual, no sólo abre perspectivas sin precedente en la historia del desarrollo y de la incorporación verdadera de los niños sordomudos a la vida social; no sólo contiene en sí *la garantía del vencimiento real de la mudez* del niño sordo, sino que también es, a la vez, una experiencia científica grandiosa, de una importancia teórica inagotable para el conocimiento del hombre y *su desarrollo*.
(pág. 196)

(De la pág. 197 a la pág. 232 del libro)

Prólogo al libro de E. K. Gracheva

En el presente libro es el resultado presentado de forma literaria, de la experiencia de treintaicinco años de trabajo educativo con los niños retrasados mentales, idiotas e imbéciles. Ya por sí misma la experiencia del trabajo pedagógico tiene no sólo interés práctico sino también científico, pues cualquier tipo de educación del niño retrasado mental y mucho más del idiota, incluso con fines puramente prácticos, se transforma en un experimento psicológico y pedagógico independientemente de la intensidad del autor. La historia de la educación de los niños con retraso mental profundo, hace por eso un aporte valioso a la teoría general del desarrollo del niño y a la teoría general de muchos problemas psicológicos.

Hasta el momento, los fenómenos que observamos en los niños con retraso mental profundo, han conservado su importancia de primer orden para la solución de numerosos problemas psicológicos. Uno de los investigadores actuales de más autoridad de la psicología infantil expresa, con pleno fundamento, que las líneas primordiales en el desarrollo del espíritu humano se pueden estudiar mejor en los círculos infantiles para recién nacidos y en los orfanatos para idiotas. El círculo infantil, el orfanato para idiotas y la casa de maternidad –como supone K. Bühler- son los sitios donde se puede conocer más sobre la estructura del espíritu humano y sobre las amplias líneas de su desarrollo.

Sin embargo, la aproximación de la teoría y de la práctica de la educación del niño anormal con las teorías psicológicas generales, hasta los últimos tiempos fue un poco unilateral. La psicología ha utilizado ampliamente el material acumulado en la práctica, pero la propia teoría y la práctica de la educación de estos niños ha adoptado muy pocas cosas (por no decir nada) de la psicología general y de la

pedagogía general. esta circunstancia trajo consecuencias perjudiciales tanto para una como para otra esfera del conocimiento.

La teoría y la práctica de la educación de los niños con retraso mental profundo, debido a esto, permanecieron condenadas a un desarrollo extremadamente lento, pues debieron alimentarse con su propio jugo, estando aisladas de las grandes vías por las que ha tenido lugar el desarrollo de la psicología general y de la pedagogía general. no es asombroso que el estado actual de esta cuestión, en muchas partes y momentos, se haya apartado relativamente poco de la época clásica inicial, cuando por primera vez fue demostrada la posibilidad principal de la educación y la enseñanza de los niños con retraso mental profundo y fueron colocados los primeros cimientos de la aplicación práctica de los principios de la educación.

Este estado de estancamiento de la práctica educativa, que avanza poco, hasta cierto punto hizo monótono el experimento psicológico y pedagógico que, como ya se expresó, está contenido en cualquier educación del niño con retraso mental profundo. La pedagogía y la psicología general, al aportar poco a la teoría y a la práctica de la educación de los oligofrénicos profundos, recibieron cada vez menos y menos de esta experiencia científico-práctica muy valiosa. (pág. 197)

De este modo, perdieron ambas partes, la pedagogía general y la especial.

En la actualidad se interioriza cada vez más la idea de que el acercamiento unilateral de las dos partes de la pedagogía y de la psicología, tiene como base una premisa totalmente falsa en forma de suposición, como si los principios de la educación y de la enseñanza, establecidos por la pedagogía general y aplicables a la educación del niño normal, no pudieran ser trasladados a la esfera de la educación

de los niños retrasados mentales. Sin embargo, la enorme práctica de la educación de los niños con retraso mental leve, es decir, de los llamados débiles mentales, ha demostrado que esta suposición es un prejuicio no fundamentado y que en realidad el niño normal y el niño anormal están relacionados, y los principios generales que reciben una expresión concreta cualitativamente peculiar en uno y otro caso, de hecho pueden ser formulados con la mayor plenitud, cuando se refieran tanto al niño normal como al anormal.

El experimento plasmado en el presente libro de E. K. Gracheva, ocupa una *posición transitoria* entre uno y otro período en el desarrollo de esta esfera de la pedagogía. Por una parte, y por sus propias raíces, llega a la época de los clásicos y asciende al sistema de E. Seguin y de otros fundadores de la educación de los niños con retraso mental profundo. Por otra parte, este experimento se arraiga en nuestra época, además, constituye una parte del trabajo general de educación de los niños retrasados mentales que se lleva a cabo en la Unión Soviética y que representa un intento por reconstruir toda la teoría y la práctica de la educación del niño anormal, sobre bases que son al mismo tiempo las bases de la pedagogía soviética general.

Esta dualidad no ha podido dejar de reflejarse en el libro y es necesario entenderla como un producto histórico de las diversas épocas, en cuya continuación se formó y desarrolló este experimento. La cuestión fundamental que tenemos ante nosotros cuando hablamos de la educación del niño con retraso mental profundo consiste en lo siguiente: ¿tendría sentido hacer esfuerzos colosales en la enseñanza y educación del niño con retraso mental profundo y, en particular, del idiota, si los resultados de estos esfuerzos, en comparación con los resultados alcanzados por el niño anormal, resultaran ser insignificantes? La desproporción entre los esfuerzos y

los resultados del trabajo, ya en más de una ocasión, ha inspirado conclusiones pesimistas a muchos investigadores que abordan este problema desde el punto de vista práctico.

Bajo la influencia del punto de vista pesimista sobre los niños retrasados mentales tiene lugar generalmente la reducción de las exigencias, el estrechamiento notorio, la reducción de los límites y fronteras que plantea la educación de estos niños. bajo la influencia de este punto de vista, como es natural, surgen las tendencias a minimizar, la aspiración, a reducir las tareas educativas con respecto a estos niños, hasta el mínimo posible, y limitarse a lo más necesario.

Estas ideas, desde el punto de vista teórico y práctico, son incorrectas y la importancia central del libro de E. K. Gracheva está dada, ante todo, en que ella con el lenguaje convincente de los hechos, escogidos cuidadosamente en el transcurso casi de medio siglo, refuta esta teoría pesimista y plantea la idea del optimismo pedagógico con respecto a los niños con retraso mental profundo, un optimismo real, comprobado por la práctica que ha resistido la crítica científica. (pág. 198)

P. P. Blonski de una forma algo paradójica expresó, en esencia, el postulado fundamental, muy correcto, de toda la pedagogía actual de la infancia con retraso mental, después de decir que el idiota, privado de la educación, pierde en sus posibilidades y padece debido a esto más que el niño normal. Si se intenta expresar de forma positiva todo lo que aquí se ha dicho en forma negativa, se puede deducir lo siguiente: el idiota que se somete a la influencia racional adecuada, organizada especialmente, gana en sus posibilidades *más que el niño normal*. El niño retrasado mental necesita la educación más que el niño normal; ésta es la idea fundamental de toda la pedagogía actual.

La idea ingenua que plantea que el niño mientras menos educación tiene menos la necesita, es muy incorrecto. Si se *mide al niño retrasado mental con la regla que le corresponde*, entonces su avance con ayuda de la educación organizada especialmente, en realidad, proporciona resultados más significativos y palpables que la educación del niño normal.

De este modo, la desproporción entre los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos en la educación de los niños con retraso mental profundo, resulta ser aparente, fundamentada en la ilusión. En realidad, los mayores esfuerzos educativos que requiere el niño con retraso mental profundo, se recompensan también con resultados mayores, si se toma como base la medida correcta. En lugar de la dependencia falsa, aparentemente directa y proporcional entre el retraso mental y el grado de necesidad de educación, la ciencia actual plantea el postulado sobre la dependencia inversa proporcional de una y otra magnitud.

En cierta ocasión a los niños con retraso mental profundo se les privaba en absoluto de la educación. El retraso mental y la educación se consideraban como conceptos incompatibles después fue demostrado, tanto en la teoría como en la práctica, que el niño retrasado mental puede ser educado, a pesar de su retraso mental. Ésta fue una gran época clásica en el desarrollo de la pedagogía especial.

El estado actual de esta esfera sería más correcto expresarlo mediante otra fórmula, después de decir que el niño retrasado mental, *a pesar del retraso y precisamente debido a su retraso*, debe y puede ser educado.

No se puede olvidar una circunstancia decisiva, con la cual tenemos que ver cuando hablamos de la educación de los niños con retraso mental profundo. Tenemos en cuenta no la importancia cuantitativa, sino la cualitativa y la valoración

de los avances en su desarrollo, los que ocurren bajo la influencia de la educación especialmente organizada. Esta valoración cualitativa soluciona todo el problema. En realidad, ahora se ha hecho ya una verdad evidente el hecho de que el desarrollo del niño no se realiza de un modo uniforme y gradual, de forma que cada año el niño avanza con iguales ritmos. El curso del desarrollo recuerda menos la marcha del mecanismo de un reloj que funciona bien.

La regla fundamental del desarrollo infantil consiste en que el ritmo del desarrollo es máximo en el mismo inicio. Entre el desarrollo y la duración, como demuestra la investigación actual, existen interrelaciones muy complejas. Un grupo de biólogos que estudia el proceso del desarrollo en dependencia del tiempo, llegó a la conclusión de que ya en las fases más tempranas tiene lugar una reducción considerable del crecimiento a medida que este proceso avanza. Si se compara el ritmo del desarrollo uterino con el extrauterino y se acepta, junto con (pág.-. 199) Mainot, que el peso del feto es igual a 0,006g y el peso del recién nacido es de 3 200 g, entonces el aumento en tanto por ciento está expresado por una cifra enorme (aproximadamente de 530 000) en comparación con el aumento del peso en la continuación de la vida posterior del hombre. El peso de un hombre de veinte años, Mainot lo admite igual a 60 kg. El aumento del peso en veinte años del desarrollo extrauterino se expresa en una razón simple 1:19. Incluso en el transcurso del primer año de vida se pone de manifiesto una rápida reducción del ritmo de crecimiento. En el primer mes el aumento del peso se expresa en un 23%, el cual a los doce meses disminuye a un 2,8%.

De esta manera, vemos el complejo carácter dialéctico del proceso de desarrollo que se expresa en que –como formuló Mainot- el nivel de desarrollo

depende del grado de envejecimiento, y los ritmos de crecimiento y de envejecimiento alcanzan a la vez el máximo en las etapas muy tempranas, y la rapidez del envejecimiento se reduce con la edad.

A. Gessell, conocido investigador norteamericano, contemporáneo, expresa que estas leyes sirven de expresión del llamado aspecto paradójico del desarrollo. En realidad, el niño nunca se desarrolla de un modo tan intensivo como en las etapas más tempranas, pero al mismo tiempo él nunca envejece de un modo tan intensivo como en las mismas etapas tempranas. Junto con el avance del proceso del desarrollo se reduce el ritmo de desarrollo, pero también se reduce el ritmo del envejecimiento. De este modo, en la economía del desarrollo intelectual – según la expresión de A. Gessell- el valor de un mes está determinado por su duración en el ciclo vital.

Sólo este postulado nos permite ver que la educación, al hacer avanzar el desarrollo del niño con retraso mental profundo en varios años o incluso en meses, tiene que ver con la parte de este proceso que en el niño normal desaparece en los años más tempranos y por lo tanto, es el período más saturado y rico en contenido, más denso y lleno de valor del desarrollo en general. Si el valor de un mes en la economía del desarrollo intelectual está determinado por su posición en el ciclo vital general, entonces, el valor de los meses del desarrollo intelectual hacia los cuales avanza el niño con retraso mental profundo, con ayuda del educador, debe ser, por su importancia relativa, el equivalente de muchos años en el avance y desarrollo del niño con retraso mental leve y, en particular, del niño normal.

Es más importante aún el aspecto cualitativo en la valoración comparativa de las etapas iniciales, fundamentales y primarias en el desarrollo del niño. La psicología actual de la infancia ha revelado de un modo indudable la importancia fundamental, de primer orden y central de la primera etapa en el desarrollo del niño. Las funciones más necesarias se desarrollan primero. Lo que surge al principio es la base no sólo en el sentido de que sin esta base todo lo futuro no puede ser añadido,

sino en el sentido de que las características decisivas que diferencian al hombre del animal se forman y desarrollan precisamente en la época más temprana. Basta nombrar la marcha vertical y el lenguaje, lo que desde hace mucho tiempo se consideran justamente las características distintivas del hombre.

En comparación con lo que el niño adquiere en el primer y segundo años de vida, todas las demás adquisiciones son insignificantes. Al parecer, a J. P. Richter pertenece la idea aprobada también por L. N. Tolstoi acerca de que al niño parlante (pág. 200) lo separa del niño recién nacido una distancia mayor que la distancia que separa al escolar, de Newton. K. Bühler, cuando llamó a todo el proceso de desarrollo en la edad más temprana *proceso de formación del hombre* (*Menschwerdung*), definió correctamente, desde el punto de vista dinámico, la importancia primordial de las etapas iniciales en el desarrollo del niño. La etapa del proceso de formación del hombre es realmente más determinante e importante que la siguiente etapa del desarrollo del hombre. Precisamente ésta decide la elección fundamental entre la existencia animal y humana.

Siempre hablamos del niño normal, de la importancia cuantitativa y cualitativa de los dos primeros años en su desarrollo, con el fin de demostrar visualmente la importancia psicológica de los pasos en el desarrollo del niño con retraso mental profundo, que él da con ayuda de la educación especialmente organizada y los que, sin esta ayuda, no serían dados por él nunca. La correlación entre el primer paso y los siguientes, en el desarrollo del niño normal, nos proporciona una escala correcta y una representación totalmente exacta sobre el valor comparativo de los pasos que dan, bajo la influencia de la educación especial, el niño con retraso mental profundo, el niño con retraso mental leve o el niño normal.

El niño con retraso mental profundo, precisamente avanza, bajo la influencia de la educación, hacia la misma parte de la vía que el niño normal atraviesa en los primeros años fundamentalmente importantes de la vida. Por eso las adquisiciones hechas por el niño con retraso mental profundo, bajo la influencia de la educación, resultan ser, desde el punto de vista del desarrollo, *los valores fundamentales que puede adquirir el niño y sin los cuales él está obligado a quedarse en la etapa del estado semianimal. La educación convierte al idiota en persona. Con ayuda de la educación del niño con retraso mental profundo atraviesa el proceso de formación del hombre.*

Con esto queda dicho todo en cuanto a la valoración práctica y de principios de la educación del niño con retraso mental profundo. Esto puede ser una fórmula segura, la cual nos revela el objetivo y la importancia de cada esfera especial de la educación del niño con retraso mental profundo, por muy específico e insignificante que sea el carácter que tengan sus éxitos en esta esfera. Enseñar al niño retrasado mental no sólo a palpar, a olfatear, oír y ver, sino también a *utilizar sus cinco* sentidos, dominarlos, aplicarlos racionalmente según su propia intención, significa transmitirle los mismos rudimentos y, al mismo tiempo, también *las mismas* bases de la percepción de la realidad.

Lo mismo se puede decir sobre las demás esferas de la educación del niño con retraso mental profundo, las que han sido aclaradas de un modo bastante completo en el presente libro.

En la esfera de la educación del niño con retraso mental profundo, hasta el momento, sigue siendo discutible la cuestión sobre la naturaleza del proceso educativo que debe ser aplicado. Las teorías pedagógicas y pesimistas sobre las que

hablamos con anterioridad, en la práctica tratan de reducir la educación del niño con retraso mental profundo al amaestramiento, es decir, tratan de pasar del proceso de formación del hombre al entrenamiento de un semianimal. La obediencia es la exigencia fundamental planteada a este niño. El cumplimiento automático de los hábitos útiles se declara el ideal de toda la educación. (pág. 201)

En nuestro tiempo la idea del amaestramiento de los niños con retraso mental profundo, es fundamentada generalmente con la teoría de la educación que se apoya en la teoría de los reflejos condicionados, es decir, precisamente en la parte del proceso educativo que por la base fisiológica es igual en los animales y en el hombre. La estandarización exacta y la alternación correcta de todos los estímulos externos que actúan sobre el niño y la respuesta automática por su parte, constituyen las ideas de esta educación. Se entiende que no se puede subestimar la importancia de los momentos automáticos puramente reflejos en la educación, en general y en la educación del niño con retraso mental profundo, en particular. Además, su papel en la educación del niño con retraso mental profundo, sin dudas, es muy significativo y supera en mucho el papel de este momento en la educación del niño normal. Pero el intento de agotar y apoyar toda la educación del niño con retraso mental profundo, en la formación de hábitos que actúan automáticamente de un modo reflejo, es una idea tan falsa y errónea como el intento de reducir a la formación de los reflejos condicionados la educación del niño en los primeros tres años decisivos de la vida. Como ya se expresó, esta educación se encuentra en una contradicción inadmisible con el contenido revelado en la fórmula de K. Bühler, de las etapas iniciales del desarrollo, con el proceso de formación del hombre. Cuando los partidarios actuales de la educación refleja de los niños con retraso mental profundo, tratan de apoyar

toda la educación en la automatización, ellos cometen el mismo error que comete la teoría de la educación, mediante la formación de reflejos del niño de edad temprana. El niño con retraso mental profundo que posee los rudimentos del pensamiento, el lenguaje humano y las formas primitivas del trabajo, debe y puede recibir de la educación otra cosa cualitativamente distinta que no sea simplemente un fondo de hábitos automáticos.

No analizaremos de un modo crítico y detallado las bases sobre las que se estructura la experiencia expuesta en el libro. ya indicamos su carácter doble, condicionado históricamente. Por eso no es asombroso que encontremos en el libro, junco con lo actual, también muchas cuestiones anticuadas, que pertenecen ya a otra época histórica. En particular, en mayor grado, esto se refiere a los capítulos donde se trata el problema de la educación sensomotriz como un entrenamiento más o menos artificial de los diferentes sentidos.

Señalaremos sólo un momento fundamental que puede desempeñar un papel de completamiento principal y dar la aclaración debida a la experiencia expuesta en el libro. se trata de la naturaleza social de la educación y del papel del colectivo en la educación del niño con retraso mental profundo.

Las nuevas investigaciones han demostrado que los colectivos libres de niños con retraso mental profundo, se forman según un principio excepcionalmente interesante. De este modo –según las observaciones de V. S. Krasuski- estos niños tienen la tendencia a formar colectivos a los que entran individuos con diferente nivel intelectual. En la elección del objeto de las interrelaciones sociales como expresa este autor- existe cierta regularidad. Las interrelaciones sociales de los idiotas con

los imbéciles y de los imbéciles con los retrasados mentales débiles, etc., son las más frecuentes.

Al analizar los datos obtenidos, el autor llega a la siguiente conclusión: el idiota y el imbecil, o el imbecil y el retrasado mental débil, son las combinaciones sociales más convenientes a las que recurren estos niños con mucha frecuencia. (pág. 202) en el aspecto social tiene lugar como un servicio recíproco. El más dotado, desde el punto de vista intelectual, adquiere la posibilidad de manifestar una gran actividad social con respecto al menos dotado y activo. Éste último, a su vez, extrae en las interrelaciones sociales con los más dotados y activos, lo que todavía le resulta inaccesible, lo que con frecuencia es el ideal inconsciente al cual aspira el niño deficiente en el aspecto intelectual.

Se entiende que un hecho educativo de importancia, resulta la permanencia de los niños en el colectivo con diferente nivel intelectual y la colaboración de los niños que forman ese colectivo. En el colectivo libre –según la opinión de Krasusski- donde los que entran a formar parte no representan una simple suma de las particularidades que caracterizan a los diferentes niños, y donde cada uno de los que entra a formar parte, al “disolverse” aparentemente en algo general, adquiere nuevas cualidades y particularidades, la personalidad de los niños con retraso mental profundo se presenta de una forma totalmente nueva. El estudio de la vida social libre de los niños con retraso mental profundo, pone al descubierto desde un punto de vista totalmente nuevo la personalidad deficiente en el aspecto biológico del idiota y del imbecil y muestra las posibilidades de su desarrollo. El estudio de la vida social de los niños con retraso mental profundo, permitirá abordar el problema de la deficiencia intelectual desde el punto de vista de la adaptabilidad social de los niños

a la vida circundante. El problema planteado en los últimos tiempos por L. S. Vigotski, sobre la compensación social del defecto, puede ser, en cada caso concreto, revelado y detallado, sólo cuando los niños estudiados tienen una vida social libre comprendida de un modo completo e integral –supone Krasusski.

En este sentido la teoría y la práctica actual de la educación del niño con retraso mental profundo, abordan prácticamente la solución de estos problemas que ya sintieron de un modo vago los fundadores de esta cuestión. Nadie más que Seguin, casi cien años atrás habló al educador sobre el niño con retraso mental profundo: “si él está permanentemente acostado, siéntelo; si está sentado, párelo; si no come solo, aguante sus dedos, pero no la cuchara durante la comida; si no actúa en absoluto, ponga todos sus músculos en acción; si no mira ni habla, hálble y mírelo. Aliméntelo como una persona que trabaja y hágalo trabajar, trabajando junto con él; *sea su voluntad, su intelecto, su actividad...*” (1903, p. 74-75).

La vía del desarrollo del niño con retraso mental profundo se encuentra en la colaboración, en la ayuda social de la otra persona que, a principio es su intelecto, su voluntad y su actividad. *Este postulado coincide totalmente con la vía normal del desarrollo del niño.* La vía del desarrollo del niño con retraso mental profundo se encuentra en la relación y la colaboración con otra persona. Precisamente por eso la educación social de los niños con retraso mental profundo descubre, ante nosotros, las posibilidades que, desde el punto de vista sólo de la educación fisiológica fundamentada biológicamente (como llamó Seguin a su sistema), pueden mostrarse como una utopía pura.

Recordaremos otra observación de E. Seguin: idiota, en el sentido literal de la palabra significa *solitarius*, solitario: él está realmente sólo con su sensación, sin

ningún tipo de voluntad intelectual o moral. “Físicamente, él no puede; intelectualmente, él no sabe; psíquicamente, él no desea. Él podría y sabría si sólo quisiera; pero todo el infortunio reside en que él, ante todo, no quiere...” (1903, p. XXXVII-XXXVIII) (pág. 203)

Ninguna de las capacidades intelectuales —expresa Seguin— no puede considerarse que falte totalmente en el idiota, pero él no tiene la habilidad para aplicar libremente sus capacidades a los fenómenos de carácter moral y abstracto. Le falta la libertad de la cual se origina la voluntad moral.

La investigación científica actual justifica enteramente esta intuición, muy profunda de Seguin, quien vio *la base de la idiotez en la soledad*. La educación social es la vía del desarrollo del niño con retraso mental, la vía que está fundamentada en el vencimiento de la soledad, que constituye la misma esencia de la idiotez. En este sentido, Seguin comparó de un modo correcto la educación de los niños con retraso mental profundo con la enseñanza del lenguaje a los niños sordomudos. Al remitirse a Pereir, quien al principio del siglo XVIII planteó la idea de la enseñanza del lenguaje a los niños sordomudos, Seguin expresó: Pereir es partidario del mismo punto de vista que yo; él encuentra que algunas funciones pueden ser restablecidas donde éstas faltan; en este sentido él fue un inventor en el sentido pleno de la palabra. la posibilidad de la educación de los idiotas está fundamentada de un modo indiscutible en la suposición, mucho menos audaz, pero análoga ibídem, p. 23). Ahora nosotros diríamos: análoga, pero mucho más audaz.

En este sentido, como ya expresamos, la educación social del niño con retraso mental profundo, es la vía científica únicamente fundamentada de su educación. Al mismo tiempo, es sólo la única capaz de restablecer las funciones que faltan, donde

no existen debido a una deficiencia biológica del niño. Sólo la educación social puede vencer la soledad de la idiotez y del retraso mental profundo y llevar al niño con retraso mental profundo a través del proceso de formación del hombre, pues, según una maravillosa expresión de L. Feuerbach, la cual pueda ser tomada como epígrafe de la teoría sobre el desarrollo del niño anormal, lo que es absolutamente imposible para uno, es posible para dos. Añadiremos: lo que es imposible en el plano del desarrollo individual llega a ser posible en el plano del desarrollo social. (pág. 204)

El problema del retraso mental(1)

El problema del retraso mental, hasta los momentos actuales plantea, en primer plano y como fundamental, la deficiencia intelectual del niño, su debilidad mental. Lo que se ha plasmado en la propia definición de los niños que se denominan generalmente débiles mentales o retrasados mentales. Todos los demás aspectos de la personalidad de este niño se consideran que surgen como aspecto secundario en dependencia del defecto intelectual fundamental. Incluso muchas personas tienden a no ver la diferencia esencial en la esfera afectiva y volitiva de estos niños y de los niños normales.

Es cierto, esta dirección intelectualista que reduce todo el problema del retraso mental a la debilidad mental, ya hace mucho tiempo que ha encontrado una oposición por parte de muchas investigaciones. De este modo, E. Seguin indicó que de todos los defectos de estos niños, el principal es la falta de voluntad.

El trastorno de la voluntad, según sus palabras, es mucho más importante que todos los demás trastornos fisiológicos y psíquicos tomados en conjunto. La

voluntad, esta palanca de todas las acciones, de todas las capacidades, está ausente en el niño retrasado mental. En la cúpula de su edificio falta la piedra que la cierra. Todo el edificio se derrumba si ustedes, que se han sentido satisfechos sólo con el acabado exterior y los adornos, se alejan sin haber dado solidez a su trabajo, es decir, sin haber vinculado las nuevas capacidades que desarrollaron en el alumno mediante un nexo orgánico, la voluntad libre.

Pero E. Seguin, al hablar sobre los trastornos de la voluntad como defecto principal de estos niños, tiene en cuenta no sólo el grado superior en el desarrollo de la voluntad que él llama piedra que cierra en la cúpula el edificio. Él supone que los impulsos volitivos elementales, primarios y más fundamentales, están afectados profundamente en estos niños, que esta capacidad de estar ausente en ellos y ésta, en realidad, falta. Estos niños no tienen, en absoluto, voluntad y, ante todo, intelectual y moral, pero al mismo tiempo, también les falta la voluntad primaria, la que es no tanto la piedra que cierra todo el edificio, como su fundamento. Ninguna de las capacidades intelectuales puede considerarse que falta en absoluto en ellos, pero no tienen la habilidad para aplicar libremente sus capacidades a los fenómenos de carácter moral y abstracto. Les falta la libertad de la cual se origina la voluntad moral. “Físicamente, él no puede, intelectualmente él no sabe; psíquicamente él no desea. Él podría y sabría si sólo quisiera; pero todo el infortunio reside en que él, ante todo, no quiere...” (1903, p. XXXVII-XXXVIII)

De este modo, los eslabones iniciales y finales de toda la cadena del desarrollo, desde el momento inicial inferior, hasta las funciones superiores de la voluntad, están atrofiados profundamente en estos niños.

Sin embargo, este punto de vista emitido hace tiempo, no influyó esencialmente en el desarrollo de las representaciones científicas sobre la naturaleza del retraso mental. Como ya se ha expresado, el desarrollo de estos puntos de vista ha (pág. 205) tenido lugar principalmente en el sentido intelectualista estrecho, y ha partido siempre de la debilidad mental como fuente fundamental en la explicación del problema del retraso mental.

En los últimos tiempos observamos cómo en sustitución de la interpretación intelectualista del problema, llega una nueva teoría que trata de considerar como lo más importante el trastorno en la esfera afectiva de la vida de los niños retrasados mentales. Estos intentos, pensamos, tienen una doble fuente.

Por una parte, el problema de la debilidad mental, principalmente no congénita, sino adquirida, en la última década se sometió a una revisión radical en la psicopatología actual. Mientras que en tiempos pasados el concepto de debilidad mental se limitaba y se agotaba con el defecto puramente intelectual, en la actualidad, al estudiar de un modo más profundo las diferentes formas de la debilidad mental, esta comprensión resultó ser insuficiente. Las observaciones a los débiles mentales con esquizofrenia y encefalitis epidémica hicieron necesario introducir un concepto como lo es la demencia afectiva, la demencia del impulso, etc. el destino de los parálíticos que se curaron la malaria y que restablecieron parcial o totalmente sus capacidades intelectuales, también planteó el problema sobre la reversibilidad de la debilidad mental adquirida y del papel de los factores extraintelectuales en el origen de la demencia. Todo esto, tomado en conjunto, obligó a los investigadores a salir de los límites reducidos de la esfera intelectual y buscar las explicaciones de la

naturaleza de la debilidad mental en la vida, en la cual radican, por lo visto, las condiciones que determinan de un modo muy próximo la propia actividad intelectual.

Por otra parte, al encuentro de esta revisión clínica del problema de la debilidad mental y la psicología experimental actual, la cual ha traído a nuestra vista el problema de la vida afectiva y volitiva en un estado totalmente nuevo. Las investigaciones del afecto y de la acción, que obtuvieron por primera vez las posibilidades del experimento sistemático amplio, supieron establecer una serie de regularidades que dirigen este aspecto de nuestra psique y demostrar su importancia de primer orden para toda la vida psíquica en general y, en particular, para las funciones intelectuales. Esto tampoco pudo conducir al vencimiento del punto de vista intelectualista en la teoría de la debilidad mental ni pudo obligar a los investigadores a buscar una explicación de la debilidad mental infantil, en la esfera de las relaciones más amplias de la vida psíquica, que sale mucho de los límites del intelecto propio. Como expresa W. Köhler, en ninguna parte, el intelectualismo resulta ser tan infundado como en la esfera del problema del intelecto.

De ese modo, ha surgido la necesidad de someter a los niños débiles mentales a una investigación psicológica más amplia y de aclarar la dependencia de sus defectos mentales, de las alteraciones generales de la vida psíquica y, en primer lugar, de los trastornos afectivos.

La expresión más completa de ambas tendencias que parten del lado de la psiquiatría clínica y del lado de la psicología experimental, la encontramos en un trabajo publicado hace poco tiempo por K. Lewin, quien trató de elaborar, de un modo sistemático y por primera vez, la teoría dinámica de la debilidad mental infantil. Como siempre suele suceder en estos casos, la nueva tendencia que surge como

una reacción ante los puntos de vista que predominaban antes, valora de un modo correcto el carácter limitado y la insuficiencia de los viejos puntos de vista, (pág. 206) trata de realizar una investigación en las esferas más amplias de la vida psíquica, subraya de un modo correcto que la debilidad mental no es una enfermedad aislada del intelecto, sino que abarca la personalidad en general. pero, al mismo tiempo, esta tendencia trata de extralimitarse en otro aspecto y niega por el defecto intelectual casi cualquier tipo de importancia en la explicación de la naturaleza del retraso intelectual.

Al reprochar de un modo totalmente justo a la teoría anterior, la infructuosidad de sus teorías y la falta de la característica positiva de las particularidades de la personalidad del niño retrasado mental, la nueva teoría, de por sí, tiende a caracterizar el intelecto de este niño, principalmente desde el punto de vista negativo.

La nueva teoría que se ha originado en las entrañas de la psicología estructural alemana, parte de la comprensión de la naturaleza del acto intelectual, que fue desarrollada por Köhler en una investigación acerca del intelecto de los monos antropoides. La esencia de este acto –según Köhler- consiste en la variación de las estructuras del campo visible. Las imágenes que se percibieron antes como un todo aislado, forman como resultado de este acto una estructura única. Las partes dependientes de un todo se convierten en partes independientes, o se unen a otras partes de otros todos en nuevas estructuras. En resumen, las estructuras del campo visible varían de un modo desigual, ocurre el agrupamiento de diferentes todos dentro de éstas.

De este modo al reducir el acto intelectual a la variación de las estructuras, la nueva teoría concluye que el acto intelectual, por sí mismo, en el niño débil mental,

pone de manifiesto en todas las propiedades fundamentales la misma naturaleza que en el normal. No se puede decir que el débil mental no percibió las estructuras, o que están manifestadas en él con menos claridad. Incluso no se puede afirmar que sus procesos intelectuales son menos intensivos. A veces incluso estos procesos producen la impresión de que son más intensivos que en el niño normal. De un modo totalmente igual que en el niño normal y en el antropoide, el acto intelectual en el retrasado mental débil consiste en la variación de las relaciones estructurales en el campo visible.

La nueva teoría está de acuerdo en reconocer sólo dos particularidades que diferencian el intelecto del débil, del intelecto del niño normal. La primera diferencia (puramente externa consiste en lo siguiente: las variaciones de las estructuras típicas para el intelecto, surgen en los niños débiles mentales, no en las mismas condiciones que en los niños normales de igual edad, pero sí en tareas más fáciles y primitivas. La segunda diferencia cualitativa consiste en que el niño débil mental piensa de un modo más concreto y visual que el niño normal.

De ese modo, nosotros vemos que para sustituir la teoría intelectualista de la debilidad mental, se plantea una nueva teoría que no sólo ve su objetivo en la eliminación del intelectualismo, sino que trata de reducir a cero la importancia del defecto intelectual como tal, al explicar la naturaleza de la debilidad mental infantil.

Las diferencias en el intelecto del niño débil mental y del niño normal, resultan no esenciales, y la naturaleza del proceso intelectual resulta ser idéntica en ambos niños; por lo tanto, no se deben buscar las causas que explican la peculiaridad de los niños retrasados mentales, en comparación con los niños normales, en esta esfera del intelecto, por el contrario, sus diferencias insignificantes en la esfera de los

procesos intelectuales de por sí deben, ser explicadas a partir de las (pág. 207) afectivas. Surge un postulado inverso al que tuvo lugar cuando predominaba la teoría intelectualista de la debilidad mental infantil. Si esta última tendía a ver el centro del problema de la debilidad mental en el defecto intelectual y a considerar las restantes particularidades de la personalidad del niño retrasado mental, incluyendo el trastorno afectivo, como particularidades que emanan de un modo secundario del defecto fundamental del intelecto, la nueva teoría trata de plantear en el centro del problema los trastornos afectivos, no sólo apartando hacia la periferia la deficiencia intelectual, sino, incluso tratando de deducirla de los trastornos centrales del afecto y de la voluntad. Así es, en resumen, la situación actual del problema de la naturaleza del retraso mental.

Cualquier investigador tropieza en esta esfera con dos criterios polarmente opuestos, de los cuales uno trata de deducir la naturaleza del retraso mental, de la deficiencia intelectual y el otro, de los trastornos de la esfera afectiva. Ambas tendencias plantean el problema con alternativas: “o esto o lo otro”. Por eso las investigaciones algo sistemáticas y, en particular, todos los intentos de comprender teóricamente y generalizar los datos científicos en esta esfera, deben dirigir la atención hacia el punto cardinal de todo el problema que divide las teorías actuales de la debilidad mental infantil en dos campos. Sin embargo, una simple comparación del intelecto y del afecto de los niños débiles mentales aún no está en condiciones de solucionar el problema del retraso intelectual. Es necesario aclarar lo más importante y fundamental, es decir, la relación de lo uno y lo otro, el vínculo y la dependencia existente entre las deficiencias afectivas e intelectuales en los niños retrasados mentales.

El aspecto acerca de la relación del afecto y del intelecto, en el caso del retraso mental, debe estar en el centro de nuestra investigación, cuya tarea es el desarrollo y la elaboración de la hipótesis de trabajo sobre la naturaleza de la debilidad mental infantil. Para realizar esta tarea tenemos a nuestra disposición sólo la vía de las investigaciones críticas y teóricas, de los datos clínicos y experimentales de los que dispone la ciencia actual.

Ya que la teoría intelectualista del retraso mental es ampliamente conocida, podemos no exponerla de un modo detallado, pero expondremos de un modo reducido los modelos reales de las tendencias antiintelectualistas y la teoría dinámica de la debilidad mental infantil, desarrollada por Lewin. Esta teoría, como se ha dicho, trata de responder al problema sobre la naturaleza del retraso intelectual, no por la vía de las investigaciones del intelecto de los niños débiles mentales, sino por la vía del estudio experimental de su voluntad y sus necesidades. Estas investigaciones, dirigidas al estudio de los fundamentos más profundos de la personalidad, pueden revelar las verdaderas causas de los trastornos intelectuales en los niños. En calidad de base real, la nueva teoría se apoya en las investigaciones experimentales de los procesos de la saturación psíquica y de la influencia de las necesidades insatisfechas (el retorno a la acción interrumpida) y de los procesos de sustitución de las necesidades insatisfechas por otras acciones. 'A qué conducen estas investigaciones desde el punto de vista real?

La primera investigación demuestra que en los procesos de la saturación psíquica en los niños retrasados mentales, cuya edad está comprendida dentro de los ocho a los once años, no se observan diferencias esenciales de los niños normales en la rapidez de la saturación. Los experimentos niegan el punto de vista

que se (pág. 208) ha establecido, de acuerdo con el cual, los niños retrasados mentales poseen una capacidad de trabajo menor que los niños normales. Sin embargo, los niños retrasados mentales ponen de manifiesto las diferencias típicas en el transcurso del propio proceso de la saturación; en ellos, con mucha más frecuencia, se presentan las pausas y las acciones secundarias en el proceso de trabajo a causa del conflicto entre el deseo de continuar trabajando y la saturación que llega. El niño, o se ocupa de su tarea, o interrumpe por completo el trabajo con la pausa, o con otra actividad.

El niño normal responde al conflicto de un modo más suave y elástico, con ayuda de transiciones más graduales y coherentes. Él encuentra las vías del arreglo del conflicto, lo que le permite no interrumpir con rapidez el trabajo iniciado. La conducta de los niños retrasados mentales en esta situación tiene un carácter mucho más incoherente y se subordina a la ley, “o una cosa o la otra”. Una de las diferencias fundamentales de los niños retrasados mentales, consiste en el estancamiento funciona y el entorpecimiento, la hipoquinesia del material psíquico.

La segunda investigación de la acción interrumpida proporciona conclusiones parecidas. Como es conocido a través de los experimentos del impulso afectivo que disminuye junto con la terminación de la acción interrumpida, si se interrumpe al niño sin dejarle terminar el trabajo iniciado y se le pone a realizar alguna actividad, en él se presenta la tendencia a retornar a la acción interrumpida. Esto indica que la necesidad insatisfecha continúa actuando y estimula al niño a terminar la acción interrumpida. Los experimentos han demostrado que la tendencia a retornar a la acción interrumpida se pone de manifiesto con más claridad en los niños retrasados mentales que en los niños normales. Si en los niños normales, en los experimentos

de M. Ovsiankina, la tendencia mencionada se pone de manifiesto en un 80% en las mismas condiciones, en los niños retrasados mentales esta tendencia influyo en el 100%, por lo tanto, aquí los niños retrasados mentales no sólo no mostraron debilidad mental en comparación con los niños normales, sino que, en cierto sentido, pusieron de manifiesto una tendencia, expresada con más fuerza, del mismo género, que la que se observa en los niños normales, en una forma menos manifiesta.

Por último, la tercera investigación fue dedicada al problema de las acciones de sustitución en los niños retrasados mentales. A través de los experimentos realizados con los niños normales se conoce lo siguiente: si inmediatamente después de la acción interrumpida, inconclusa, se da al niño otra acción que se encuentra en una u otra relación con la acción fundamental, la nueva acción o actividad sustituye con facilidad la fundamental, es decir, conduce a la satisfacción de la necesidad que no desapareció al ser interrumpida la actividad. Esto se pone de manifiesto en el hecho de que el niño, después de la actividad de sustitución, no pone de manifiesto más tendencias a retornar a la actividad interrumpida.

La comparación de los niños débiles mentales con los normales en este sentido ha demostrado: 1) en las condiciones donde las actividades en los niños normales han desempeñado un papel reemplazador y el retorno a la actividad interrumpida ha descendido de un 80 a un 23%, en los niños retrasados mentales la reanudación de la actividad interrumpida descendió del 100 al 94%; 2) la posibilidad de la sustitución de una actividad por otra resultó de este modo, en los niños (pág. 209) retrasados mentales, cercana a cero. La sustitución en estos niños es posible sólo en el caso de que la actividad fundamental y la de sustitución sean casi idénticas. Por ejemplo, si en lugar de la tarea de dibujar un animal se da como

sustitución la tarea de dibujar otra vez el mismo animal, o en lugar de la tarea de construir un puente de piedra se da la tarea de construir otro puente de piedra. Incluso, con esta proximidad excepcional de la actividad fundamental y de sustitución, la tendencia a retornar a la acción interrumpida decayó de un modo insignificante (hasta el 86%).

De este modo, la posibilidad de la sustitución en la esfera del estímulo afectivo, en los niños retrasados mentales resultó ser más limitada y poco manifiesta que en los niños normales.

Si los datos experimentales indicados se comparan con las observaciones de la conducta cotidiana de los niños retrasados mentales, entonces resulta que estas observaciones coinciden parcialmente con los resultados de los experimentos y los contradicen de un modo parcial y ostensible. La tendencia del niño retrasado mental a mantener el objetivo una vez tomado, el estancamiento y la hipoquinesia de sus impulsos, que se manifiestan con frecuencia en la pedantería, confirman aparentemente lo que fue hallado de un modo experimental. Pero, al mismo tiempo, el niño retrasado mental, según las observaciones, se aparta con facilidad de la actividad iniciada, sin haberla terminado y se conforma con facilidad con la solución deficiente e inconclusa de la tarea. K. Gottwald demostró que estos niños se satisfacen con facilidad con la actividad más sencilla si la tarea inicial es difícil para ellos. De este modo, resulta que el niño débil mental pone de manifiesto, al mismo tiempo, un estancamiento peculiar y una fijación que excluyen para él la posibilidad de las actividades de sustitución, pero también, él conserva la tendencia expresada claramente, a sustituir las actividades difíciles por modos más fáciles y primitivos de actividad.

Estos son los datos reales que constituyen la base de la teoría general acerca de la personalidad del niño retrasado mental. Esta teoría parte, además de la base real indicada con anterioridad, de la teoría sobre las diferencias individuales que caracterizan a una u otra personalidad.

K. Lewin distingue las diferencias de triple género que forman la característica individual del hombre. En primer lugar, él plantea las diferencias en la estructura de la personalidad. Las personas se diferencian unas de las otras, ante todo, por el grado de diferenciación de las estructuras. La diferencia del niño con respecto a la persona adulta se manifiesta, en primer lugar, en la diferenciación mucho mejor de las distintas esferas de la vida psíquica y de los diferentes esquemas psíquicos. Allí donde la personalidad del adulto pone de manifiesto las esferas profesionales, familiares, bastante diferenciadas y otras esferas e interés de la actividad, así como las diferentes capas en la construcción estructural, la personalidad del niño pone de manifiesto estructuras mucho menos diferenciadas, dinámicamente más fuertes¹³ y únicas. (pág. 210)

La segunda diferencia se refiere no al grado de diferenciación, sino al carácter de la construcción de la propia estructura. La estructura general puede ser más o menos armónica. Las diferentes esferas de la personalidad pueden estar unidas una con la otra y delimitadas una de la otra, de una manera diferente. Para la estructura de la personalidad no es indiferente cómo ocurre la delimitación de las distintas esferas de la vida psíquica, en qué parte el desarrollo es más fuerte y en qué parte

¹³ L. S. Vigotski, al compartir la terminología de K. Lewin, probablemente tuvo en cuenta las estructuras más estables, menos movibles y menos plásticas en el plano de dinamismo. *Observación de la redacción, en ruso.*

es más débil. El ejemplo de la desintegración de la personalidad puede servir de modelo para la construcción totalmente peculiar de la estructura de la personalidad.

En segundo lugar, Lewin plantea las diferencias en el material psíquico y en el estado de los sistemas psíquicos. El propio material psíquico que se somete a la diferenciación estructural puede diferenciarse en las distintas personas por el grado desigual de suavidad, elasticidad, dureza o variabilidad. Por ejemplo, el niño pequeño se diferencia de la persona adulta no sólo por la menor diferenciación, sino también por las particularidades especiales del material psíquico, ante todo, por su extrema suavidad y variabilidad. Luego, las particularidades de la tensión psíquica extrema en uno u otro sistema deben caracterizar las propiedades del material psíquico como tal. La tensión puede aumentar con más lentitud o rapidez.

Además de las diferencias que existen en ese sentido, en una u otra situación en cada persona, y de las particularidades conocidas del material psíquico propias de ella, en general, en una misma personalidad, las propiedades del material resultan ser desiguales en diferentes sistemas. Por ejemplo, en la esfera de la irrealidad se pone de manifiesto una gran variabilidad y movilidad de los sistemas, al igual que entre las esferas más tempranas y más tardías de la actividad psíquica de la personalidad. Por eso al comparar las propiedades del material psíquico es necesario tomar las partes homólogas de la personalidad de los niños.

Por último, en tercer lugar, Lewin coloca las diferencias en el contenido y significado de los sistemas. Al ser igual la estructura de la personalidad y al ser iguales las propiedades del material, el significado y el contenido de los correspondientes sistemas psíquicos pueden ser diferentes en un niño chino y en un niño ruso. El contenido de los objetivos e ideales y el significado de las diferentes

esferas en la vida, también son distintos en diferentes niños. Estas particularidades individuales en un grado mucho mayor que en los dos primeros grupos, ponen de manifiesto la dependencia de las condiciones históricas específicas.

Si tratamos de explicar la naturaleza del retraso mental, desde el punto de vista de los resultados reales expuestos con anterioridad, de las investigaciones experimentales y de las consideraciones teóricas acabadas de exponer, es necesario aclarar las diferencias específicas radicales de la personalidad del niño retrasado mental con respecto al niño normal. Resulta que el niño retrasado mental pone de manifiesto una diferenciación de la vida psíquica mucho menor que el niño normal de la edad correspondiente. No sólo su edad intelectual es inferior a la del niño normal de la misma edad, sino que en general el niño retrasado mental es más primitivo e infantil. Por el grado de la no diferenciación él nos recuerda a un niño de menor edad. Todo lo que se designa con el término *infantilismo* –según la opinión de Lewin– está relacionado, ante todo, con la diferenciación insuficiente de la vida psíquica. (pág. 211)

A continuación, el niño retrasado mental, en comparación con el niño normal, parece mucho más maduro en el sentido de que tiene menos dinamismo y movilidad de sus sistemas psíquicos y mayor dinamismo en su dureza y fragilidad. Si por el grado de diferenciación él recuerda un niño de menor edad, por las propiedades del material psíquico recuerda más bien a un niño de mayor edad(2). De estas dos particularidades fundamentales del niño retrasado mental débil, Lewin deduce casi todos los rasgos esenciales, característicos de los niños de este tipo. Su pedantería y fijación en un objetivo determinado resultan de la menor movilidad de su material psíquico. Con esto se explica la relación paradójica del niño retrasado mental débil

con respecto a las acciones de sustitución. Alguna acción puede adquirir funciones de sustitución con respecto a otra acción, si los sistemas dinámicos que le corresponde (*a* y *b*) forman como si fueran partes dependientes de un todo dinámico único.

Si se acepta esto, se aclara que para el niño retrasado mental el carácter del propio tránsito de una actividad a otra adquiere una importancia decisiva en el surtimiento de las funciones de sustitución de alguna actividad. Si la segunda actividad se da al niño como una experiencia absolutamente nueva, entonces, en otras condiciones iguales, las funciones de sustitución de la persona sometida al experimento resultarán mucho más bajas que en las condiciones en que esta segunda acción se desarrolla a partir de la primera. En el segundo caso se garantiza la formación de un sistema dinámico que es necesario, con el fin de que una acción pueda ser la sustitución de la otra. En los niños normales es suficiente un grado determinado de semejanza de ambas tareas para que ambos sistemas dinámicos se vinculen entre sí. No ocurre así en el caso de los niños retrasados mentales. Para ellos la segunda tarea es algo totalmente nuevo y no relacionado con la anterior. Sólo si la segunda tarea se desarrolla por sí misma de un modo espontáneo y en una situación a partir de la primera, ésta adquiere la importancia de la acción de sustitución, ya que se une dinámicamente al impulso que surgió en la primera tarea.

La hipoquinesia de los sistemas psíquicos en el niño retrasado mental, en ciertas circunstancias puede conducir a que la función de sustitución se ponga de manifiesto, no de un modo más débil, sino más fuerte que en el niño normal. Si con ayuda de algunos medios se lograra poner la segunda tarea en una relación

dinámica con la primera, la importancia de sustitución de la segunda acción se manifestaría en el niño retrasado mental débil de un modo particularmente claro.

El material de los sistemas psíquicos y sus particularidades en el niño retrasado mental, están relacionados directamente con el surgimiento de las estructuras y con sus particularidades. El niño retrasado mental, en un grado mucho mayor que el niño normal, pone de manifiesto la tendencia hacia lo que K. Lewin llama ley: “o una cosa o la otra”. En el caso de que este material psíquico presente dureza o estancamiento, este niño manifiesta una inclinación hacia las estructuras dinámicas fuertes, únicas e indivisibles. Por eso sus sistemas psíquicos están, o delimitados por entero, o unidos por completo uno con el otro. El niño retrasado mental no manifiesta los pasos escalonados, vinculados y graduales, entre la división absoluta y la unión absoluta de los sistemas psíquicos, las relaciones móviles y elásticas entre ellos, las que observamos en el niño normal. Lewin considera esto (pág. 212) como una de las particularidades fundamentales del niño retrasado mental, la cual explica las contradicciones que se encuentran frecuentemente en su conducta.

La inclinación hacia la estructura que se agrupa según la ley: “o una cosa o la otra”, determina también la actitud del niño retrasado mental hacia el mundo circundante. El niño retrasado mental, en un grado mucho mejor que el niño normal, puede encontrarse en una u otra situación. Las diferentes situaciones son para él un todo mucho más dividido y cerrado que en el niño normal. Él se vuelve indefenso cuando la tarea exige que haga alguna vinculación entre las diferentes situaciones, o que participe a la vez en dos situaciones. Debido a esto el niño retrasado mental manifiesta un mayor dominio de sí y una mayor energía en la persecución de un

determinado objetivo, así como mayores fuerzas y concentración de la atención que el niño normal. Pero si debido a las influencias externas cambia la situación, entonces, debido a la misma ley: “o una cosa o la otra”, él pasa a la nueva situación con mucha más facilidad que el niño normal y deja totalmente la vieja situación. Por eso el niño retrasado mental es extraordinariamente sensible a los momentos externos que arruinan con facilidad, ante todo, la situación próxima y crean una nueva. Por último, de estas particularidades de la dinámica afectiva del niño retrasado mental, Lewin deduce también las importantes diferencias de su intelecto: la deficiencia intelectual o el defecto, el carácter concreto, la poca movilidad intelectual y el infantilismo general con la capacidad de la percepción conservada.

Las particularidades de la esfera afectiva del niño retrasado mental, encontradas por Lewin, según su opinión, explican las particularidades de los procesos intelectuales de este niño. La esencia del acto intelectual, como apreciamos reside en que dos hechos, separados entre sí, se convierten en partes dependientes de un todo único, o el todo único primario se desintegran en esferas relativamente independientes. En dependencia de esto también ocurre la variación de la estructura de todo el campo. Está claro que la movilidad general insuficiente de los sistemas psíquicos, debe dificultar el acto intelectual de este género, ya que ella decide los cambios de todas las estructuras en el campo.

Los datos de experimentos demuestran que el niño retrasado mental resulta ser más impotente ante la tarea que requiere la movilidad, la variabilidad y el reagrupamiento de las relaciones estructurales. Estas tareas tropiezan con la dureza y la inmovilidad de la estructura que surge en ocasiones por un lado y, por el otro lado, con la movilidad insuficiente de los sistemas psíquicos. El niño retrasado mental

pone de manifiesto estructuras mucho más sólidas, estancadas y encentradas en sí que el niño normal. Esta misma movilidad deficiente de los sistemas psíquicos debe conducir a que la formación de las estructuras débiles, variables, sea difícil.

Vimos que la diferenciación insuficiente de la personalidad del niño retrasado mental lo iguala al niño normal de menor edad y, como es conocido, el carácter concreto y el carácter primitivo del pensamiento, constituyen las propiedades distintivas de la edad menor. No obstante, las dificultades que pone de manifiesto el niño retrasado mental en la esfera del pensamiento abstracto, conservan también en la edad en que el niño normal ya deja atrás el carácter concreto y primitivo del pensamiento. El carácter concreto del pensamiento del niño retrasado mental significa que para él cada cosa y cada acontecimiento reciben su significado, es decir, una determinada situación. Él no puede diferenciarlas como partes autónomas, (pág. 213) con independencia de la situación. Por eso la abstracción, es decir, la formación del grupo y la generalización, sobre su base, de cierto parentesco esencial entre los objetos, es extremadamente difícil para este niño. En realidad la abstracción requiere cierta delimitación de la situación que ata por entero al niño retrasado mental. En particular, son difíciles para él las generalizaciones que requieren de mayor abstracción de la situación y que se disponen en las relaciones de la fantasía, de los conceptos y de la irrealidad.

Lewin considera la falta de fantasía como el rasgo más esencial de estos niños. Los niños poseen con frecuencia una buena memoria para los hechos concretos. Pero, al mismo tiempo, su pensamiento está desprovisto de imaginación, ya que en él falta la movilidad que se requiere como premisa para toda la actividad de la fantasía. Las investigaciones de la fantasía de los niños retrasados mentales,

con ayuda de los test de G. Rorschach, confirman por entero su pobreza. El pensamiento abstracto, al igual que la imaginación, requiere una variabilidad peculiar y una movilidad de los sistemas psicológicos y, como es natural, por eso es que ambas esferas están particularmente atrofiadas en el niño retrasado mental.

Trataremos un problema más que se relaciona directamente con el problema de la percepción del niño retrasado mental. La diferenciación deficiente de los sistemas psicológicos en el niño retrasado mental conduce también, a la par con el carácter concreto y primitivo de su pensamiento, a una diferenciación deficiente del mundo percibido y experimentado. La división y diferenciación de la vida psíquica garantizan la riqueza de los modos de percibir la realidad, de los cuales dispone la personalidad. Cuando la diferenciación de la personalidad es deficiente, el mundo de las percepciones y de las vivencias del niño retrasado mental resulta también más monótono, estancado y petrificado que el del niño normal de la edad correspondiente. En determinado sentido existe una equivalencia funcional entre el grado más alto de diferenciación de la personalidad y su mayor movilidad en ciertas situaciones y problemas. Con otras palabras, el carácter de la percepción de la realidad determina también el carácter de las acciones con respecto a ella.

El niño normal dispone de la posibilidad de variar según su voluntad el campo percibido. Esto está relacionado con la capacidad para concentrar voluntariamente la atención en los diferentes aspectos y momentos de la situación. La diferenciación insuficiente de la personalidad del niño retrasado mental, conduce al atrofiamiento de la atención voluntaria. En este sentido la no diferenciación de la personalidad desempeña un papel mayor que las propiedades del material psíquico. Esto se confirma con el hecho de que con la edad, el niño retrasado mental adquiere una

movilidad mayor, ya que el grado de diferenciación de su personalidad aumenta, al igual que en el niño normal (aunque no en los mismos límites ni en los mismos ritmos), mientras que las propiedades del material psíquico de este niño no varían en lo esencial.

A esto podemos limitarnos en la exposición de la teoría dinámica de Lewin y pasara la investigación crítica de los hechos y de los principios teóricos que constituyen su base.

La teoría dinámica del retraso mental tiene, indudablemente, un enorme interés y hace avanzar a la teoría del retraso mental. Ésta plantea el problema del retraso mental no sólo dentro de los estrechos marcos de la teoría intelectualista, sino también dentro de los amplios marcos de la teoría de la vida psíquica en general. De igual (pág. 214) forma, la teoría dinámica, sin interiorizar todo eso, a pesar de los equívocos, coloca una de las piedras fundamentales sobre la cual debe ser elaborada la teoría actual sobre el retraso mental infantil. La piedra angular forma la idea de la unidad del intelecto y del efecto en el desarrollo del niño normal y del retrasado mental. Esta misma idea, de una forma oculta y no desarrollada, está contenida en la nueva teoría y con necesidad lógica resulta de toda la estructuración de la teoría de su fundamentación experimental, pero, no obstante, sigue siendo una teoría no interiorizada en lo absoluto en su verdadero significado.

En esto están contenidos ya todos los aspectos positivos y negativos de la teoría analizada: todo lo positivo está relacionado con la presencia de una idea fundamental y angular y todo lo negativo, con el hecho de que esta idea permanece sin haber sido interiorizada ni llevada hasta el final. Las deficiencias esenciales de la teoría dinámica consisten, ante todo, en que el problema del intelecto y el problema

del afecto se plantean y solucionan de un modo antidialéctico metafísico, fuera de la idea del desarrollo. Esto se aprecia de un modo más claro que en la parte de la teoría que está dedicada al problema del intelecto.

Al determinar la naturaleza del intelecto, Lewin se siente satisfecho con el contenido de este concepto, que puede ser introducido en virtud de ciertas investigaciones del intelecto de los monos antropoides, realizadas por Köhler. De este modo, el intelecto se toma no en sus formas superiores y desarrolladas, sino en las formas más elementales, primitivas y primarias y lo que caracteriza la naturaleza del intelecto en este nivel bajo, se toma y se hace pasar por la esencia del pensamiento. Todo el desarrollo diverso y rico del intelecto del niño, se queda fuera de la atención de los investigadores. La naturaleza del acto intelectual se supone que es invariable desde el punto de vista metafísico. Lo que forma la naturaleza del acto intelectual en su forma inferior, al inicio de su desarrollo, en el período prehistórico de su existencia, en la forma zoológica de su manifestación, se toma por esencia invariable del intelecto, el cual sigue siendo siempre igual así mismo e idéntico en todo el transcurso del desarrollo. Todo el desarrollo histórico del pensamiento humano, desde la primera palabra pronunciada por el hombre hasta las formas superiores del pensamiento conceptual, parece que no pudo variar nada en la naturaleza del acto intelectual o introducir lo nuevo en esta naturaleza. En efecto, la definición que brinda Lewin del intelecto, se refiere de la misma manera al chimpancé, al niño y a la persona adulta. Como es natural, si del intelecto se saca fuera del paréntesis sólo lo general que le es inherente en todos los grados del desarrollo, podemos, sin ninguna duda, completar una serie de imágenes de Lewin,

el chimpancé, el niño y la persona adulta, con un eslabón más que incluiremos en ella: El niño retrasado mental.

Es dudoso que se pueda discutir acerca de que, por la naturaleza, el intelecto del niño retrasado mental no se encuentra más abajo del intelecto del chimpancé y pone de manifiesto las particularidades esenciales para el intelecto que posee el mono antropoide. Pero el procedimiento de los razonamientos que aplica Lewin priva a sus conclusiones de todo valor. en realidad, “¿cuál es el valor de su conclusión acerca de que el acto intelectual del niño retrasado mental por su naturaleza, no se diferencia del acto intelectual del niño normal, si al determinar la naturaleza de este acto intelectual como unidad de medición, como patrón psicológico se toma la operación intelectual del mono? En esencia, las palabras de Lewin no (pág. 215) significan lo que él quiso decir, lo menos que él demuestra es que el intelecto del niño retrasado mental, por su naturaleza, no se diferencia del intelecto del chimpancé. Si a continuación se tiene en cuenta que la naturaleza del acto intelectual, para Lewin, permanece invariable en el transcurso del desarrollo del niño, entonces se harán comprensibles la vacuidad y la falta de contenido, al igualar el intelecto del niño débil mental y del niño normal. El propio planteamiento del problema al margen de la idea del desarrollo y la consideración del intelecto como una esencia invariable desde el punto de vista metafísico, la cual ya en los primeros grados del desarrollo contiene por completo en sí toda la naturaleza que la caracteriza, conducen inevitablemente a esta semejanza. Esto se aclara especialmente si observamos cómo Lewin plantea el problema del intelecto y del afecto. Ambos problemas él los sitúa en iguales condiciones, aunque, como apreciamos más adelante, también el problema del afecto lo plantea de un modo tan

antidialéctico y metafísico como el problema del intelecto, pero no obstante, existe una diferencia esencial entre el planteamiento de uno y otro problema.

Mientras que Lewin estudia de un modo separado el afecto, al diferenciar las particularidades inherentes al material de los sistemas dinámicos y a la estructura de estos sistemas a su importancia, al dividir más adelante estas particularidades distintivas del afecto en variedades más concretas y particulares, él toma el intelecto de un modo total, como un todo único, uniforme, homogéneo, indivisible, como algo preformado, incapaz de modificarse en el desarrollo y además, de contener en sí ningún tipo de división interna, derivada de la complejidad de la estructuración y funcionamiento de la actividad intelectual. En este caso, Lewin pierde de vista la dependencia que existe indudablemente entre los procesos intelectuales y afectivos y que fue descubierta incluso en las formas más elementales del intelecto, observadas y estudiadas por Köhler en los monos. El propio Köhler, en varias ocasiones, nota la enorme dependencia de la operación intelectual del chimpancé a la tendencia afectiva. En la dependencia de la operación intelectual del afecto actual, Köhler ve justamente uno de los rasgos más esenciales de este grado primitivo en el desarrollo del intelecto.

K. Köffka, al analizar los experimentos de Köhler, también dirige la atención hacia el hecho de que las operaciones racionales del mono no pueden ser llamadas operaciones volitivas, pero por la naturaleza dinámica, permanecen enteramente en el plano de la conciencia instintiva. ¿Tiene algún sentido llamar a las operaciones volitivas del chimpancé operación? Köffka demuestra que las operaciones racionales del chimpancé se encuentran en un polo opuesto con respecto a las operaciones volitivas. Es evidente que estas formas primitivas de la actividad intelectual están

relacionadas con el afecto y la voluntad, de un modo algo distinto a como lo están las operaciones racionales del hombre. En particular, la subestimación de este aspecto del problema, condujo a Köhler a la identificación errónea de las operaciones del chimpancé con la utilización del instrumento por el hombre. Es evidente que en el curso del desarrollo se varían y perfeccionan no sólo las funciones intelectuales, sino también la relación del intelecto y del afecto.

En esto consiste la parte más importante de todo el problema. Ahora quisiéramos demostrar que Lewin, al analizar el problema del afecto, de una forma más dividida y analítica que el intelecto, de todos modos conserva enteramente el carácter metafísico y antidualéctico del análisis también en este problema. Los (pág. 216) procesos afectivos que surgen de las necesidades verdaderas y no verdaderas¹⁴ y la tendencia dinámica motriz relacionada con ellas, son analizadas por Lewin como algo inicial y que no depende de la vida psíquica en general. todo en la vida psíquica depende de su base dinámica. Pero Lewin no ve el segundo aspecto de la dependencia, de que la propia base dinámica varía en el curso del desarrollo de la actividad física y, a su vez, pone de manifiesto la dependencia de las variaciones que sufre la conciencia en general.

Él desconoce la regla dialéctica de que en el curso del desarrollo, la causa y la consecuencia cambian los lugares, que una vez que han surgido las formaciones psíquicas superiores, sobre la base de ciertas premisas dinámicas, ejercen una influencia retroactiva en los procesos que las originaron; que en el desarrollo lo más bajo cambia por lo más alto, que en el desarrollo cambian no sólo las funciones fisiológicas por sí mismas, sino que en primer lugar varían los nexos interfuncionales

y las relaciones entre los diferentes procesos, en particular, entre el intelecto y el afecto. Lewin analiza el efecto al margen del desarrollo y al margen de la relación con la vida psíquica restante. Él supone que el lugar del afecto en la vida psíquica permanece invariable y constante en todo el transcurso del desarrollo y que, por lo tanto, las relaciones del intelecto y del afecto son una magnitud constante. En realidad, Lewin toma sólo un caso particular de toda la diversidad de relaciones que se observan realmente en el desarrollo entre el intelecto y el afecto, el caso particular que se refiere a las regularidades precisamente en los grados inferiores y más primitivos del desarrollo y establece como una ley general este principio particular.

Es probable que en el mismo inicio del desarrollo del intelecto exista el momento en el cual la regularidad general, supuesta por Lewin, aparezca como dominante. En las etapas iniciales del desarrollo del intelecto se pone de manifiesto realmente su dependencia más o menos directa del afecto. Pero lo mismo que es totalmente ilegal determinar la naturaleza del intelecto por las formas iniciales, elementales que elige Lewin, es imposible considerar las relaciones entre el intelecto y el afecto, existentes en la etapa temprana del desarrollo, como algo invariable y constante, por algo típico y normal para todo el proceso del desarrollo. Como ya recordamos, W. Köhler nota de un modo justo que en ninguna parte, el intelectualismo resulta tan infundado como en la teoría del intelecto. Hasta los últimos tiempos la debilidad de argumentos del intelectualismo se ponía de manifiesto principalmente cuando el punto de vista intelectualista se trataba de aplicar a la explicación de la naturaleza de los afectos y de la voluntad. Pero Köhler afirma, con fundamento, que este punto de vista resulta aún más vicioso cuando se

¹⁴ En Lewin "cuasinecesidades". *Observación de la redacción, en ruso.*

trata de aplicar al análisis del propio intelecto y, de este modo, deducir la naturaleza del intelecto y de su desarrollo de él mismo. Lewin evitó ese reproche, ya que él trataba de deducir el intelecto y su naturaleza, de las particularidades de la vida afectiva. Pero, en este caso, él comete otros dos errores metodológicos no menos graves.

Al igual que la mayoría de los representantes de la psicología estructural, Lewin tiende a negar, sin interiorizar esto él mismo, la presencia de las regularidades específicas inherentes al pensamiento. Es probable que el intelecto no se pueda explicar enteramente, partiendo del propio hecho de que él está estructurado y funciona no de acuerdo con las leyes del pensamiento, ya que no es una (pág. 217) formación creada artificialmente por el pensamiento del hombre, sino que representa una función del cerebro que se desarrolla de forma natural, la función de la conciencia humana. Pero es correcto también el hecho de que al estudiar el intelecto y sus particularidades, es imposible ignorar las regularidades específicas del pensamiento y tomarlas por una simple imagen refleja de las regularidades que predominan en la esfera afectiva, o una sombra proyectada por el afecto.

Probablemente, y esto es lo principal, Lewin, al evitar los peligros del intelectualismo, cae en otro peligro totalmente similar al primero. En la teoría de la voluntad él cae en el voluntarismo. Entretanto, podríamos con pleno derecho aplicar al voluntarismo lo que ha sido expresado por Köhler acerca del intelectualismo y afirmar que en ninguna parte el voluntarismo no pone de manifiesto en esa medida su falta de argumentos como en la teoría de la voluntad. Del mismo modo que no se puede deducir la naturaleza del pensamiento de él mismo, ignorando la historia del pensamiento, el sistema de nexos, dependencias y relaciones en las cuales sólo

surge el pensamiento, no se puede deducir la naturaleza de la voluntad de ella misma, ignorando la conciencia en general y todos los complejos nexos y dependencias complejísimas en los que sólo surge y se desarrolla realmente la voluntad humana.

En esencia, el defecto metodológico del intelectualismo y del voluntarismo es el mismo: el carácter metafísico de ambas teorías, inherentes a ellas mismas. La falta fundamental del intelectualismo consiste en que el intelecto se considera como la esencia inicial, invariable y original, al margen de la historia real de su desarrollo y al margen de las condiciones reales de su funcionamiento. El defecto fundamental del voluntarismo es el mismo. Él considera la voluntad, esta base inicial dinámica de la vida psíquica de igual modo que la esencia singular, inicial y autónoma, aislada de las condiciones reales de su existencia y que no se somete a ningún cambio en el curso del desarrollo.

De este modo, el análisis crítico de la teoría dinámica del retraso mental infantil, nos obliga a sacar la conclusión de que la falta general de argumentos de que adolece la teoría del intelecto y la teoría de la voluntad, como están presentadas en la psicología estructural actual, condiciona también la falta de argumentos de la teoría particular de Lewin. Pero en la teoría de Lewin, como ya expresamos, y sobre todo en su base experimental, hay, en un grado superior, un núcleo valioso que debemos extraer con el fin de hallar la estructuración más correcta de nuestra hipótesis de trabajo sobre la naturaleza del retraso mental infantil. Este núcleo valioso, como ya se expresó, consiste en la unidad de los procesos intelectuales y afectivos. A todas partes donde la teoría dinámica del retraso mental lleva, de un modo más o menos consecuente, la idea de la unidad, en este aspecto hace avanzar

los conocimientos científicos; donde la teoría cambia esta idea, ella nos hace retornar a las ideas científicas, hace tiempo olvidados y que sólo tienen importancia histórica.

Con el fin de descubrir el núcleo correcto de la teoría dinámica y sacarlo de la envoltura que lo rodea, ante todo, es necesario distinguir los postulados ocultos sobre la unidad del afecto y el intelecto, contenidos en la teoría y no interiorizados por su autor. Para esto, debemos ante todo, hacer un cambio esencial en las conclusiones teóricas que hace Lewin sobre la base de sus datos experimentales. En algunos aspectos trataremos de aclarar nuestras ideas. (pág. 218)

K. Lewin considera el carácter concreto del pensamiento como una de las particularidades esenciales del intelecto del niño retrasado mental, pero trata de deducir el propio carácter concreto del pensamiento, de las particularidades que él estableció de un modo experimental con respecto a los procesos afectivos. Él expresa que los sistemas dinámicos del niño retrasado mental se diferencian por la menor movilidad y por la mayor firmeza, en comparación con la dinámica del niño normal. De esta hipoquinesia y de este estancamiento de los sistemas psicológicos, se puede deducir la tendencia directa del pensamiento hacia el carácter concreto. Las opiniones que Lewin manifiesta a favor de este postulado nos parecen, desde luego, convincentes. Pero aquí existe una dependencia doble, mientras que Lewin se detiene sólo en la dependencia unilateral del pensamiento, del afecto.

Es probable que el carácter concreto del pensamiento y la hipoquinesia de los sistemas dinámicos, estén relacionados internamente y representen una unidad y no un indicio doble que se combine casualmente en el niño retrasado mental. El carácter concreto del pensamiento y las acciones del niño retrasado mental, significan que, cualquier cosa y cualquier acontecimiento adquiera su significado en dependencia de

la situación, y que ellos son partes inseparables de la situación. Por eso cualquier abstracción es difícil. Todo lo relacionado con el concepto, con la imaginación y con lo irreal, es difícil, en un grado superior, para ese niño.

Sería demasiado simple considerar esta dependencia de la situación, esta dificultad de la abstracción y de la formación de los conceptos, sólo como una magnitud derivada de la hipoquinesia de los sistemas afectivos. En esa misma medida es justo también lo inverso. En efecto, el propio Lewin reconoce que los sistemas afectivos y la tensión surgen en el punto de interacción de alguna situación y de alguna necesidad, es decir, no de otra forma distinta que no sea al encontrarse el niño con la realidad. De cómo es interiorizada la situación por el niño, en qué medida es comprendida, en qué grado se generaliza, desde luego, depende también, de qué propiedades poseerán los sistemas afectivos que surgen en el encuentro con esta situación. Si se examinan todas las partes de la teoría de Lewin, la cual aclara la dependencia de las particularidades intelectuales del niño retrasado mental, de sus defectos dinámicos, se puede ver lo mismo en todas partes.

Lo que en realidad resulta de los datos experimentales de Lewin es sólo el hecho de la relación el hecho de la unidad interna de las particularidades dinámicas e intelectuales. Ni más ni menos. Esto es invariable, esto es indiscutible. Pero no existe decididamente ningún fundamento, salvo el punto de vista voluntario preconcebido, con el fin de que en esta unidad un aspecto suyo el afecto, se tome por independiente, y el otro aspecto, el intelecto, por dependiente. Por el contrario, el análisis teórico y las investigaciones experimentales sobre las que hablaremos más adelante, hacen aceptar que la unidad del intelecto y del afecto tiene regularidades internas que la caracterizan precisamente como una unidad. Solo mientras que

conservemos esta unidad como tal, conservaremos las propiedades inherentes a esta unidad. Tan pronto la dividamos en elementos, en ese mismo momento perderemos las propiedades inherentes al todo y no tendremos ninguna posibilidad de unirlos.

Tomar el afecto siempre como una causa que condiciona unas u otras propiedades del intelecto es tan infundado, como tomar el oxígeno por la causa de unas u otras propiedades detectables por hidrógeno, si se trata de la explicación de alguna (pág. 219) propiedad inherente al agua. Por ejemplo, si quisiéramos explicar por qué el agua apaga el fuego, recurriríamos inútilmente a la descomposición del agua en elementos y con asombro conoceríamos que el hidrógeno solo arde y el oxígeno mantiene la combustión. Sólo en el caso de que supiéramos sustituir el análisis que descompone la unidad en elementos, por el análisis que divide las unidades complejas en unidades relativamente simples, no divisibles más adelante y que representen en la forma más sencilla unidades propias del todo, podemos esperar que nuestro análisis conduzca a la solución satisfactoria del problema.

De este modo, la condición más próxima para la solución de nuestro problema es encontrar la unidad indivisible del intelecto y del afecto. Esto lo podemos obtener si hacemos una enmienda teórica a los razonamientos de Lewin. De acuerdo con su teoría, el problema se trata así. existe la dinámica de dos clases: por una parte, la variable, libre, móvil e inestable; por otro lado, la vinculada, hipoquinética, estancada, del mismo modo que existen dos clases de actividad: por una parte, el pensamiento y por otra, la actividad real en la situación actual.

Ambas clases de procesos dinámicos existen de un modo totalmente independiente del intelecto, como ambos tipos de actividad existen de un modo

totalmente independiente de la dinámica. A continuación, ambas clases de dinámica pueden mezclarse en diferentes combinaciones de la propiedad dinámica e intelectual, en dependencia de qué elementos dinámicos y qué elementos funcionales entran a formar parte del todo analizado. En realidad, esto no es así.

El propio Lewin debe llevar a la conclusión de que al pensamiento en general, por su propia naturaleza, le es inherente la dinámica más variable y móvil, en comparación con la dinámica de la acción situacional real. Desde luego, este postulado tiene una importancia no absoluta sino relativa. El mismo demuestra que independientemente del grado absoluto de movilidad de la dinámica, su posibilidad relativa siempre es mayor en la esfera del pensamiento que en la esfera de la actividad. Por ejemplo, en el niño retrasado mental en general, la dinámica es hipoquinética, pero esta hipoquinesia se expresa menos en el pensamiento que en la actividad. Si se parte de la cantidad de hechos citados por Lewin y de que los que pudimos establecer en nuestros experimentos (se hablará sobre ellos más adelante), es necesario admitir que se trata de un problema distinto a cómo lo muestra K. Lewin.

No existen dos clases de dinámica independientes del carácter de las funciones que son puestas en movimiento por los procesos dinámicos, ni dos clases de actividad independientes de los sistemas dinámicos que constituyen su base, pero existen dos unidades de las funciones dinámicas: el pensamiento y la actividad real. Ambas tienen su aspecto dinámico. Esto significa que al pensamiento, como un tipo determinado de actividad, le es inherente la dinámica de un género especial, de un determinado tipo y de una clase determinada, al igual que la actividad le es inherente su sistema en los sistemas dinámicos de un tipo y propiedad tan determinados. Al

margen de una forma determinada de la actividad concreta no existen dos tipos de dinámica. En la abstracción (con el fin del estudio teórico) podemos separarlos de los tipos de actividad relacionados con ellos, pero en este caso siempre debemos recordar que nos apartamos de la situación real de las cosas y que en realidad la dinámica no existe al margen de la función, la cual la pone en movimiento.

Pero sabemos también que ambos tipos de actividad, el pensamiento y la actividad real, no son esferas alejadas una de la otra por un abismo intransitable; de (pág. 220) hecho, en la realidad viva, a cada paso observamos la transformación del pensamiento en acción y de la acción en pensamiento. Por lo tanto, ambos sistemas dinámicos, el más móvil, vinculado con el pensamiento y el menos móvil, vinculado con la actividad, además no están aislados uno del otro. De hecho debe observarse y a cada paso se observa realmente la transformación de la dinámica variable del pensamiento, en la dinámica firme y petrificada de la actividad y viceversa, la transformación de la dinámica estancada y paralizada de la actividad, en la dinámica variable del pensamiento. Señalaremos varios momentos fundamentales que podrán desarrollar esta idea.

Ante todo, en primer plano se presenta la regularidad considerada por Lewin como general y que en realidad es particular, la cual se pone de manifiesto en la dependencia del pensamiento, de los procesos afectivos y dinámicos. La dinámica general del campo psicológico que nos hace pensar y actuar, se encuentra siempre al inicio de los procesos intelectuales. Al igual que nuestras acciones surgen, no sin una causa y son movidas por ciertos procesos dinámicos, por las necesidades y por los impulsos afectivos, nuestro pensamiento siempre está motivado, siempre está condicionado psicológicamente, siempre resulta de algún impulso afectivo, por el

cual es puesto en movimiento y lo dirige. El pensamiento no motivado desde el punto de vista dinámico, es imposible, del mismo modo que es imposible la acción sin causa. En este sentido también Spinoza define el afecto como lo que aumenta o disminuye la capacidad de nuestro cuerpo para la actividad y obliga al pensamiento a moverse en un determinado sentido.

De este modo, la condicionalidad dinámica es inherente de igual manera al pensamiento y a la actividad. Pero los impulsos dinámicos en el pensamiento se diferencian –como reconoce el propio Lewin. Por la gran variabilidad. Al pensamiento le es inherente una gran movilidad y la libertad en el transcurso de los procesos dinámicos en su encadenamiento, sustitución, comunicación y, en general, en todas las vías que pueden establecerse entre los diferentes impulsos afectivos. Ya que en el pensamiento está representada o reflejada, de un modo u otro, la realidad, las tendencias motrices positivas y negativas que resultan de las cosas se conservan en el pensamiento. Por ejemplo E. Minkovski demostró que existen cosas sobre las cuales no podemos pensar realmente y cosas con las que no podemos actuar de un modo determinado, ya que lo uno y lo otro contradice el afecto principal provocado en nosotros por esas cosas. Por ejemplo, como demostró Minkovski, nosotros no estamos en condiciones de pensar sistemáticamente sobre nuestra propia muerte, del mismo modo que no estamos en condiciones de hacer algo que provoque en nosotros actitudes afectivas ostensiblemente negativas. Se sobreentiende que los afectos relacionados con las cosas se presentan en el pensamiento de una forma sumamente debilitada. La madera, mentalmente no se quema en el fuego; el perro imaginado no muere, e incluso el niño, en su pensamiento, puede moverse con facilidad en la dirección que está totalmente cerrada en la situación actual.

Como expresa F. Schiller, los pensamientos se acostumbran fácilmente uno al otro, pero tropiezan violentamente en el espacio. Por eso cuando el niño comienza a pensar en alguna situación actual, esto significa no sólo la variación de la situación en su percepción y en su campo semántico, sino también, en primer lugar, la variación en su dinámica. La dinámica de la situación real que se ha (pág. 221) vertido en la dinámica variable del pensamiento, ha comenzado a poner de manifiesto nuevas propiedades, nuevas posibilidades de movimiento, unión y comunicación de los diferentes sistemas. Sin embargo, este movimiento lineal de la situación actual del pensamiento, sería totalmente infructuoso e innecesario, si no existiera el movimiento inverso, la variación inversa de la dinámica del pensamiento en el sistema dinámico rígido y firme de la actividad real. La dificultad del cumplimiento de una serie de propósitos está relacionada precisamente con el hecho de que es necesario convertir la dinámica del pensamiento, con su variabilidad y libertad, en la dinámica de la actividad real.

Esta variación de la dinámica de la actividad en la dinámica del pensamiento y viceversa, pone de manifiesto, como demuestra el experimento, tres fases fundamentales, a las que corresponden tres problemas fundamentales de la dinámica afectiva: 1) la variación de la dinámica del campo psicológico, de la dinámica de la situación, en la dinámica del pensamiento; 2) el desarrollo y evolución de los procesos dinámicos del propio pensamiento, su variación inversa en la dinámica de la actividad. La actividad refractada a través del prisma del pensamiento se convierte ya en otra actividad comprendida, interiorizada y, por lo tanto, voluntaria y libre, es decir, que se encuentra en una relación de principio con respecto a la situación, distinta a la que se encuentra la actividad directamente condicionada por

la situación y que no ha pasado a través de esta variación directa e inversa de la dinámica.

El error metodológico principal de la teoría de Lewin, consiste en que él separa el problema de la dinámica, del problema del intelecto y no ve las relaciones entre ellos. Este error se manifiesta no sólo en la teoría dinámica del retraso mental, sino también, y principalmente, en su teoría general del afecto y de la voluntad. De este modo, Lewin considera admirable que el hombre posea libertad para la formación de cualquier propósito, incluso, sin sentido y que corresponda a sus necesidades dinámicas. Esta libertad es propia del hombre culto. Al niño y al hombre primitivo le es inherente, en un grado inconmensurablemente menor, y diferencia al hombre de sus antepasados cercanos al reino animal, de un modo mucho más esencial que su intelecto más alto.

En realidad, las nuevas posibilidades de la actividad racional y libre de las que dispone el hombre son, por lo visto, su rasgo distintivo del animal. Esto lo tiene en cuenta Engels cuando dice que ningún animal pudo dejar impresa la huella de su voluntad en la naturaleza y sólo el hombre pudo hacerlo (Marx K. Y Engels F. *Obras*, t. 20).

Desde luego, el intelecto más alto del hombre por sí mismo, en comparación con el animal, no tendría ninguna importancia real en la vida y en la historia del hombre, si no estuviera vinculado con las posibilidades totalmente nuevas de la actividad y, además, el intelecto sólo del hombre no podría desarrollarse al margen de las condiciones de la actividad humana específica, en particular, al margen del trabajo. La contraposición de la libertad de la actividad humana a su pensamiento, es

el error más grande de Lewin. Sabemos que la libertad de la voluntad no es otra cosa que la necesidad consciente como dominio de la naturaleza.

En nuestras investigaciones de las funciones psicológicas superiores siempre vimos que la memorización consciente y activa y la atención, son la misma cosa. Pero tomada desde diferentes puntos de vista: con el mismo derecho con que se habla sobre la atención voluntaria y la memoria lógica se puede hablar sobre la (pág. 222) atención lógica y la memoria voluntaria; las funciones psicológicas superiores son las funciones intelectualizadas y volitivas al mismo tiempo y, en una medida totalmente diferente, la interiorización y el dominio avanzan mano a mano. En todo lo que constituye uno de los postulados más centrales de nuestra teoría, en la teoría sobre las funciones psicológicas superiores, está contenida por entero la unidad de los sistemas dinámicos semánticos. La función interiorizada adquiere también otras posibilidades de actividad. Interiorizar significa, en cierta medida, dominar. A las funciones psicológicas superiores le es inherente, en la misma medida, una naturaleza intelectual distinta, al igual que una naturaleza afectiva diferente. Todo el problema consiste en que el pensamiento y el afecto representan las partes de un todo único, la conciencia humana.

Las cosas no cambian debido a que las pensamos, pero el afecto y las funciones relacionadas con él, cambian en dependencia de lo que estos sistemas interiorizan. Los sistemas dinámicos semánticos se colocan en otra relación con respecto a la conciencia y al otro afecto y, por lo tanto, cambia su relación con respecto al todo y a su unidad. Por eso si volvemos al ejemplo que mencionamos sobre la unidad del carácter concreto del pensamiento, por una parte, y de la hipoquinesia de los sistemas dinámicos, por otra, se puede decir que, a cualquier

grado en el desarrollo del pensamiento, corresponde su etapa en el desarrollo del afecto o, hablando de otra manera, cualquier etapa del desarrollo psicológico se caracteriza por la estructura, especial inherente a ella, de los sistemas semánticos dinámicos, como una unidad indivisible e íntegra. La rigidez y la hipoquinesia de los sistemas dinámicos que necesariamente eliminan la posibilidad de la abstracción y de los conceptos, conducen obligatoriamente a la plena conexión de las situaciones e inobjetablemente condicionan el carácter concreto y objetivo del pensamiento, en la medida en que el carácter concreto y objetivo del pensamiento, en la medida en que el carácter concreto del pensamiento y la falta de la abstracción y de los conceptos, condicionan la rigidez y la hipoquinesia de los sistemas dinámicos.

Si en la actividad situacional, real, observamos la movilidad y la variabilidad de la dinámica, esto siempre se caracteriza por la propiedad del pensamiento de participar en el proceso de nuestra actividad externa. Se puede decir que la participación del pensamiento en la actividad se pone de manifiesto justamente en la misma medida en que la dinámica de nuestra actividad pone de manifiesto los rasgos de la variabilidad y de la movilidad. Y viceversa, el dominio de la actividad posible en el pensamiento, el carácter concreto y la objetivización del pensamiento se ponen de manifiesto justamente en la misma medida en que el intelecto pone de manifiesto los rasgos de la rigidez y de la hipoquinesia en su dinámica.

La dinámica del pensamiento no es una relación dinámica que se refleja y que domina en la actividad real. Si el pensamiento no cambiara nada en la actividad dinámica, él fuera totalmente innecesario. Desde luego, la vida determina la conciencia. Ésta surge de la vida y forma sólo uno de sus momentos. Pero el pensamiento, una vez que ha surgido, determina la vida o, hablando con más

precisión, la vida pensante se determina a sí misma a través de la conciencia. Apenas apartamos el pensamiento de la vida, de la dinámica y de la necesidad, lo privamos de cualquier actividad nos cerramos cualquier vía para la revelación de la explicación de las propiedades y de la finalidad principal del pensamiento: determinar el modo de vida y la conducta, variar nuestras acciones dirigirlas y liberarlas del poder de la situación concreta. (pág. 223)

Las investigaciones especiales demuestran que el grado de desarrollo es el grado de variación de la dinámica del afecto, de la dinámica de la acción real, en la dinámica del pensamiento. La vía de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de él a la actividad práctica, es la vía de la variación de la dinámica rígida e hipoquinética de la situación, en la dinámica móvil y cambiante del pensamiento y de la variación inversa de esta última en la dinámica racional, conveniente y libre, de la actividad práctica.

Quisiéramos ilustrar el postulado sobre la dinámica única de los sistemas semánticos y sobre la variación de la dinámica del pensamiento, en la dinámica de la actividad y viceversa, con ejemplos experimentales de nuestras investigaciones o comparativas sobre el niño retrasado mental y sobre el niño normal. Nos limitaremos a tres series de experimentos que corresponden a las investigaciones análogas de Lewin, expuestas con anterioridad. La diferencia de nuestros experimentos, de las investigaciones de Lewin, reside en que nosotros tratamos de estudiar no sólo el aspecto afectivo, sino también e intelectual, en la solución de los problemas correspondientes.

En la primera serie de experimentos estudiamos, al igual que Lewin, los procesos de la saturación en la actividad del niño retrasado mental y del niño normal.

Pero hicimos una magnitud constante en el experimento, en dirección a la propia situación. Permitimos al niño saturarse de alguna actividad y esperamos a que esta actividad cesara. En este caso no nos limitamos a medir el tiempo de la saturación completa con este tipo de actividad y no terminamos el experimento antes de la llegada de la saturación y sólo en ese momento comenzamos a realizar el experimento. Cuando el niño dejó el trabajo y puso de manifiesto claramente los síntomas de la saturación completa y de los impulsos afectivos negativos producto del trabajo, tratamos de hacerlo continuar la actividad para estudiar con qué medios se puede lograr esto. En el niño retrasado mental fue necesario cambiar la misma situación, hacerla más atractiva, renovarla, con el fin de sustituir su carácter negativo por el positivo. Fue necesario sustituir consiguientemente el lápiz negro por uno rojo y azul; este último por un juego de lápices de colores, este juego por pinturas y un pincel; las pinturas y el pincel por tiza y pizarra; la tiza corriente por una tiza de color para que el niño retrasado mental continúe la actividad después de la saturación.

Al niño normal bastó cambiarle el sentido de la situación sin variar nada en ella, con el fin de lograr la continuación no menos enérgica de la actividad que ya se ha saturado. Así es suficiente pedirle al niño, que ha dejado el trabajo y que se queja de dolor en la mano y de la imposibilidad total de seguir dibujando rostros o trazos, trabajar un poco más con el fin de mostrar a otro niño cómo es necesario hacer esto. El niño se puso en la posición del experimentador, intervino ya en el papel del maestro o del instructor y para él se varió el sentido de la situación. Él continuó el trabajo anterior, pero la situación adquirió ya para él un sentido totalmente nuevo. Entonces, como lugar en nuestros experimentos, se pudo quitar al niño de un modo sucesivo la pizarra; la tiza azul se sustituyó por una blanca; luego por pinturas; y

éstas a su vez por lápices de colores; los lápices de colores se sustituyeron por un lápiz rojo y azul; se le cambió el lápiz rojo y azul por un lápiz negro corriente; por último este lápiz se le sustituyó por algún resto de lápiz. El sentido de la situación para el niño determinó toda la fuerza del impulso afectivo (pág. 224) relacionado con la situación, independientemente de que la situación fuera perdiendo de forma progresiva todas las propiedades atractivas que proceden de los objetos y de la actividad directa con ellos. Nunca pudimos obtener en el niño retrasado mental de la edad correspondiente, esta posibilidad de influir sobre el afecto, variando el sentido de la situación.

De este modo, en la primera serie de experimentos logramos establecer que no sólo ciertas posibilidades del pensamiento encuentran una limitación en el estancamiento de los sistemas dinámicos sino que también la movilidad de los propios sistemas dinámicos depende directamente del pensamiento.

En la segunda serie de experimentos investigamos, al igual que Lewin, la tendencia a retornar a la actividad interrumpida ante el impulso afectivo no descargado. Al igual que él, establecimos que esta tendencia se pone de manifiesto en el niño retrasado mental, no en un grado menor que en el niño normal, con la diferencia de que en el primero, como regla general, la tendencia se manifiesta sólo en la situación visual, cuando el material de la acción interrumpida se encuentra ante la vista, mientras que en el segundo, dicha tendencia se pone de manifiesto independientemente de la objetivización de la situación, e independientemente de que el material se encuentre o no ante la vista.

De este modo, la propia posibilidad de la recordación, de la representación y del pensamiento sobre la actividad interrumpida, creó la posibilidad de conservar

estos procesos y los impulsos afectivos relacionados con ellos. El niño débil mental, relacionado directamente con la situación concreta en este experimento –según la expresión de Köhler-, resultó ser un esclavo de su propio campo sensorial. Él retornó a la actividad interrumpida sólo cuando la situación lo impulsó, lo llevó a esto, cuando la cosa no terminada exigió de él la conclusión de la actividad interrumpida.

Por último, en la tercera serie de experimentos tratamos de estudiar el carácter de la sustitución de la tendencia afectiva en las actividades interrumpidas del niño retrasado mental y del niño normal. Organizamos los experimentos de la siguiente forma: como actividad fundamental se propuso a los niños la tarea de modelar con plastilina un perro, además esta actividad se interrumpió una vez y se sustituyó por una tarea similar a la primera, en cuanto al sentido (dibujar un perro a través de un cristal) y de nuevo, por la tarea relacionada con la actividad fundamental, de acuerdo con el carácter de la actividad (modelar con plastilina los rieles para el vagón que está allí mismo en la mesa).

Las investigaciones han demostrado la diferencia esencial de los niños retrasados mentales, con respecto a los niños normales, en esta situación experimental. Mientras que en la mayoría de los niños normales una tarea análoga en cuanto al sentido (dibujar un perro) se presentó como actividad sustituta, en un grado mucho mayor que la tarea análoga en cuanto al carácter de la actividad (modelar los rieles), en los niños retrasados mentales se notó claramente una actitud opuesta. La tarea, análoga en cuanto al sentido, no tuvo ningún valor de sustitución, mientras que la tarea análoga en cuanto al carácter de la actividad, puso de manifiesto casi en todos los casos la unidad de la actividad presente y de la actividad sustituta.

Pensamos que todos estos hechos tomados en conjunto, demuestran, que la dependencia del intelecto al afecto, establecida por Lewin sobre la base de sus (pág. 225) experimentos, es sólo un aspecto del problema; en la elección correspondiente de la situación experimental, también se presenta, de un modo tan preciso, la dependencia inversa del afecto al intelecto. esto, a nuestro modo de ver, permite concluir que la unidad de los sistemas semánticos dinámicos, la unidad del afecto y del intelecto, es el postulado fundamental sobre el cual, como una piedra angular, debe ser elaborada la teoría de la naturaleza congénita del retraso mental en la edad infantil.

Lo principal que debe ser variado en la teoría dinámica del retraso mental, planteado por Lewin, e introducido en nuestra hipótesis, si queremos que esté de acuerdo con los datos fundamentales de la psicología actual, consiste en el postulado sobre la variabilidad de las relaciones entre el afecto y el intelecto. En más de una ocasión ya hemos hablado acerca de que los procesos afectivos e intelectuales representan una unidad, pero la misma no es una unidad inmóvil y constante. Ésta varía. Y la variación de las relaciones entre el afecto y el intelecto es precisamente lo más esencial para todo el desarrollo psicológico del niño.

Como demuestran las investigaciones, nunca sabremos comprender el verdadero carácter del desarrollo del pensamiento infantil y del afecto infantil, si no prestamos atención a la circunstancia de que en el curso del desarrollo varían no tanto las propiedades y la estructura del intelecto y del afecto, como las relaciones entre ellos. Además, las variaciones del afecto y del intelecto se encuentran en una dependencia directa de la variación de sus vínculos y relaciones interfuncionales, del lugar que ellos ocupan en la conciencia en los diferentes grados del desarrollo.

La investigación comparativa del niño retrasado mental y del niño normal, demuestra que su diferencia se debe ver, en primer lugar, no tanto en las particularidades del propio intelecto y del propio afecto, como en la peculiaridad de las relaciones existentes entre estas esferas de la vida psíquica y de las vías del desarrollo que establece la relación de los procesos afectivos e intelectuales. El pensamiento puede ser esclavo de las pasiones, su servidor, pero también puede ser su dueño. Como es conocido, los sistemas cerebrales que están relacionados directamente con las funciones afectivas, se disponen de un modo excepcionalmente peculiar. Ellos abren y cierran el cerebro, son los sistemas primarios, inferiores, más antiguos del cerebro y su formación superior más tardía y específicamente humana. El estudio del desarrollo de la vida afectiva del niño, desde sus formas primitivas hasta las más complejas, demuestra que el paso de las formas afectivas inferiores a las superiores, está relacionado directamente con el cambio de las relaciones entre el afecto y el intelecto.

La vieja psicología conocía, no menos que la nueva, el hecho de la unidad de la conciencia y de la relación de las funciones entre sí. Esta ciencia planteaba que la memorización siempre está relacionada con la atención y la percepción; y la percepción, con el reconocimiento y la concientización. Pero suponía que la relación de las funciones entre sí, la unidad de la conciencia y la superioridad de la estructura de la conciencia como un todo, sobre la estructura de sus diferentes funciones, es una magnitud constante que no varía nada en el curso del desarrollo de las diferentes funciones y por eso puede ser, sin perjuicio para el problema, como el factor psicológico general no utilizado para la operación que realiza el investigador con las diferentes funciones que quedaron. Este postulado de la vieja (pág. 226)

psicología, que ha separado la conciencia de sus funciones, y que considera las funciones como elementos aislados e independientes de la conciencia, es refutado por entero y por completo por la psicología actual, la cual ha demostrado que la variabilidad de los vínculos y las relaciones interfuncionales, y la reorganización de los sistemas de la conciencia en el sentido del surgimiento de las nuevas correlaciones entre las funciones, forman el contenido principal de todo el desarrollo psicológico de los niños normales y anormales.

Esto se refiere enteramente al problema que nos interesa sobre la relación entre el intelecto y el afecto. La variación de su relación en el curso del desarrollo, es un caso particular de la variabilidad de los vínculos y relaciones interfuncionales en el sistema de la conciencia. La variación de sus relaciones es un hecho fundamental y decisivo en toda la historia del intelecto y del afecto del niño, y quien no advierte este hecho no reconoce el punto principal y central de todo el problema. Comprender la peculiaridad del niño retrasado mental significa, en primer lugar, que es necesario no sólo trasladar el centro de atracción del defecto intelectual hacia los defectos en la esfera afectiva; esto significa, en primer lugar, que es necesario elevarse, en general, sobre el análisis metafísico aislado del intelecto y del afecto, como esencias independientes, reconocer su vínculo interno y la unidad, liberarse del punto de vista sobre la relación del intelecto y del afecto, como dependencia unilateral mecánica del pensamiento, del sentimiento.

En realidad, reconocer que el pensamiento depende del afecto significa hacer algo: virar al revés la teoría de T. F. Gerbardt, quien dedujo de las leyes del pensamiento, la naturaleza del sentimiento. Con el fin de avanzar más, es necesario hacer lo que siempre ha sido una tradición indispensable del paso del estudio

metafísico al estudio histórico de los fenómenos: es necesario analizar las relaciones entre el intelecto y el afecto que forman el punto central de todo el problema que nos interesa no como una cosa, sino como un proceso. (pág. 227)

El diagnóstico del desarrollo y la clínica paidológica de la infancia difícil(1)

1

La investigación paidológica del niño con trastornos de conducta, se encuentra en una situación extraordinariamente peculiar. Los investigadores supieron dominar con rapidez la metodología general, como se ha formado en los últimos años en nuestra teoría y práctica, y no sin éxito comenzaron a aplicar esta metodología. Como resultado se logró cumplir una serie de tareas relativamente sencillas, pero importantes desde el punto de vista práctico, que fueron planteadas a la paidología por las exigencias de la vida. Pero esta metodología perdió con mucha rapidez todas las posibilidades y puso de manifiesto el círculo relativamente estrecho de su aplicación. De un modo inesperado para los propios investigadores “el fondo del vaso en el cual ellos bebían” resultó estar mucho más cercano de lo que suponían y las posibilidades que se mostraban ilimitadas de la metodología paidológica, en realidad, se agotaron muy rápido, ya que esta metodología, que tomó sin dificultad los primeros y más fáciles obstáculos en su camino, resultó incapaz de vencer la barrera de las tareas más serias que le planteó el propio curso de la investigación. Por eso la metodología ahora sufre una profunda crisis, cuya solución debe determinar todas

las etapas más próximas en el desarrollo de la investigación paidológica de la infancia difícil.

Si la crisis no es solucionada, el desarrollo radical de la investigación paidológica, en esta esfera, tropieza con obstáculos muy grandes, en forma de prácticas improductivas de sus resultados. Si se encontrara una salida a la crisis, la metodología de la investigación paidológica de la infancia difícil se plantearía, por lo tanto, como una tarea muy grandiosa, de importancia histórica, la cual podrá cumplirla únicamente por derecho. De este modo, la pronunciación y la extinción de la curva del desarrollo de nuestra metodología, depende de la salida de la crisis que ésta sufre. Por eso el análisis correcto de la crisis es totalmente necesario para aclarar todos los problemas de la existencia ulterior y del desarrollo de la paidología del niño difícil.

En un análisis breve, trataremos de demostrar que en la propia crisis de nuestra metodología está contenida la posibilidad de su solución y vencimiento, la posibilidad de la elevación de toda la metodología paidológica a un nuevo grado y de su transformación en un medio de obtención del conocimiento verdaderamente científico, sobre la naturaleza y el desarrollo del niño difícil. La esencia de la crisis consiste en que la paidología del niño difícil se ha aproximado a un momento histórico, decisivo en el desarrollo de cualquier ciencia, cuando después de haber dado un enorme salto, tiene que pasar de la simple observación con carácter científico en el medio natural, al modo verdaderamente científico de pensar y conocer. La paidología de la infancia difícil tiene que convertirse en una ciencia en el sentido verdadero y exacto de esta palabra. la crisis ha sido provocada (pág.228) por el hecho de que, en su desarrollo, esta esfera del conocimiento abordó la solución de

tareas que son posibles sólo en la vía de la investigación científica real. De este modo, la salida de la crisis consiste en la transformación de la paidología de la infancia difícil en una ciencia, en el sentido literal y exacto de esta palabra. La crisis ha sido provocada (pág. 228) por el hecho de que, en su desarrollo, esta esfera del conocimiento abordó la solución de tareas que son posibles sólo en la vía de la investigación científica real. De ese modo, la salida de la crisis consiste en la transformación de la paidología de la infancia difícil en una ciencia, en el sentido literal y exacto de esta palabra.

Si nos preguntamos qué le falta a nuestra metodología para convertirse en un medio real de la investigación científica, si queremos descubrir las raíces ocultas de la crisis sufrida, veremos que estas raíces se encuentran en dos esferas diferentes; por una parte, en la paidología teórica de la infancia difícil, con la cual la metodología está relacionada estrechamente y, por otra parte, en la metodología general de la investigación paidológica del niño normal, en la cual también se apoya la metodología especial de la infancia difícil. Analizaremos ambos momentos.

Comenzaremos recordando brevemente algunas cuestiones. Esta recordación por sí sola no puede tener una importancia seria, pero, al mismo tiempo, ha servido de punto de partida para el desarrollo de las ideas expuestas en el presente artículo y por eso puede convertirse en un ejemplo concreto que aclara el punto central del problema que nos interesa. Algunos años atrás, en el trabajo práctico, logré realizar una consulta paidológica sobre la infancia difícil junto con un psiquiatra clínico de experiencia. A la consulta fue llevado un niño con trastornos de conducta, un niño de ocho años que acababa de comenzar a asistir a la escuela. En la escuela se manifestaron, de un modo especialmente ostensible, las particularidades de su

conducta, notables ya también en la casa. Según los relatos de la madre, el niño puso de manifiesto convulsiones fuertes no motivadas de irascibilidad, afecto, cólera y maldad. En este estado él pudo ser peligroso para las personas que lo rodeaban, pudo lanzar una piedra a otro niño y pudo avalanzarse sobre alguien con un cuchillo. Después de interrogar a la madre, la dejamos libre, conferenciamos entre sí y de nuevo la llamamos con el fin de informarle los resultados de nuestro análisis. “Su niño es epileptoide, expresó el psiquiatra”. La madre se puso alerta y comenzó a escuchar con atención. “¿Qué significa esto?” –preguntó ella. “Esto significa que el niño es irascible, colérico e irritable, le explicó el psiquiatra; cuando se encoleriza y está fuera de sí puede ser peligroso para las personas que lo rodean, puede lanzar una piedra a los niños, etc.”. Desencantada, la madre objetó: “Yo misma le he dicho todo esto sólo a ustedes”.

Este caso es memorable para mí; me forzó por primera vez a pensar con seriedad en la información que reciben los padres o los pedagogos que llevan a los niños a la consulta, en los diagnósticos y respuestas de los especialistas. Es necesario decir directamente que reciben muy poco, a veces casi nada. Con mucha frecuencia, la cuestión se limita a que en la consulta se les plantean las mismas observaciones y relatos que ellos hacen, pero pertrechados de algunos términos científicos, como sucedió en el caso del niño epileptoide. Y si los padres y los pedagogos no se encuentran hipnotizados por este término científico, no podrán dejar de comprender que, en realidad, los engañaron. Los psiquiatras dijeron a los padres lo mismo que ellos les acababan de decir, pero con palabras desconocidas, en gran parte del argot científico y confusas.

Se sobreentiende que en este caso no se puede caer en la simplificación externa y en la vulgarización. Indudablemente, el concepto *epileptoide*, con el cual el científico clínico definió al niño, es inconmensurablemente más rico en contenido y (pág. 229) más valioso que las observaciones directas insuficientes y los conocimientos que tenía la madre sobre el niño. En el concepto *epileptoide*, por muy poco elaborado que nos parezca, están contenidos, como en un grano en forma de embrión, muchas regularidades que rigen el fenómeno, cuyo reflejo es este concepto. Sin embargo, el infortunio no reside en que el contenido del concepto científico no llegó a la madre, ni en que el mismo aún no está lo suficientemente desarrollado y rico en contenido, el infortunio reside en que este concepto por sí sólo no tiene lo que puede solucionar los problemas prácticos que surgen ante la madre del niño difícil de educar y que la hacen recurrir a la consulta.

Se puede decir que la insatisfacción con la determinación, se explica por el hecho de que la teoría actual sobre las consultas de psicopatía aún no está elaborada lo suficientemente y por eso, de grado o por fuerza, debemos conformarnos con el nivel de desarrollo de uno u otro problema y esperar con paciencia, mientras la ciencia no obtenga éxitos considerables en este problema. La causa de la insatisfacción, se puede suponer que reside en que, incluso, el contenido científico que la clínica actual pone en un concepto determinado, no llegó a la madre. Aquí las raíces de la dificultad se encuentran no en el propio concepto, sino en la inhabilidad o imposibilidad de transmitir este concepto a una persona no preparada. Pero, pensamos una u otra explicación sería incorrecta de igual manera. Pensamos que si tuviéramos ante nosotros a una persona que pudiera comprender totalmente y hasta el mismo fin todo el contenido científico de este diagnóstico, y si el mismo

estado de la teoría sobre los epileptoides estuviera extraordinariamente desarrollado, de todos modos, en lo fundamental, la madre sobre la que hablé seguiría teniendo razón. Sin duda, ambos momentos, es decir, el desarrollo del propio concepto y el grado de su comprensión son esenciales en la determinación del éxito práctico de este diagnóstico, pero ellos no son los que solucionan el problema. El problema lo soluciona el hecho de que la idea del investigador esté dirigida hacia el objetivo. Esta idea no respondió al problema central que estaba contenido en la propia situación, resultó incapaz de agregar algo a lo que era conocido antes del diagnóstico científico y aportar, aunque sea un pequeño grano de utilidad práctica, a quien se quiera ayudar. La madre no consideraba al niño como un enfermo, el psiquiatra tampoco dijo que su niño estaba enfermo, pero la madre buscaba no un diagnóstico médico, sino paidológico, aunque probablemente ella entendía la palabra *paidología* nomás que la palabra *epileptoide*. Ella no sabía cómo actuar con el niño, cómo reaccionar ante sus manifestaciones, cómo librarse de éstas y cómo hacer lo posible para que el niño asistiera a la escuela. El diagnóstico no dio una respuesta a todas estas preguntas.

Si nos dirigimos de un caso particular a la gran mayoría de nuestras consultas, si analizamos un buen número de esos diagnósticos que se hacían en las consultas, veríamos que todos golpean cerca del objetivo, que todos cometen el mismo error que el diagnóstico del psiquiatra sobre el cual hablé. La complejidad consiste en que el propio concepto del diagnóstico paidológico, hasta ahora, no se ha aclarado. Hacemos muchos esfuerzos en la elaboración teórica de los problemas de la paidología. Una gran cantidad de personas trabajan en la aplicación práctica de la paidología a los problemas de la vida, pero en ninguna parte, probablemente, la

separación de la teoría y la práctica dentro de la misma esfera científica resulta tan (pág. 230) grande como en la paidología. Los paidólogos miden e investigan a los niños, hacen los diagnósticos y los pronósticos, dan las prescripciones, pero aún nadie ha tratado de definir qué es el diagnóstico paidológico, cómo es necesario hacerlo y qué es el pronóstico paidológico. Aquí la paidología ha andado por un camino peor: por el camino de la copia directa de otras ciencias, al sustituir el diagnóstico paidológico por el diagnóstico médico, o por la vía de la simple observación en el medio natural; del relato, en el diagnóstico, con otras palabras, de lo mismo que contenían las quejas de los padres, en el mejor de los casos, informando a los padres y pedagogos, datos no elaborados de los diferentes procedimientos técnicos de la investigación (como la edad intelectual, según A. Binet, etcétera).

Las causas de esta falta de ayuda residen en la carencia de elaboración de la paidología más general que, según la definición rigurosa de P. P. Blonski, hasta el momento, es una mezcla de diferentes informaciones y conocimientos, pero una ciencia presentada de un modo deficiente en el propio sentido de esta palabra.

Pero el propio Blonski concluye su “paidología” (la cual ha desempeñado indudablemente un papel histórico en el desarrollo de nuestra ciencia y en la cual aspira, según sus propias palabras, precisamente a presentar la paidología como una ciencia) con un ejemplo de aplicación práctica de la paidología a la vida. “Me parece –expresa él en la conclusión- muy a propósito finalizar este libro hablando sobre lo que ocurrió el día que lo terminé”. (1925, p. 317). En esta conclusión él habla acerca de cómo en el grupo primario del primer grado, la maestra, para la investigación paidológica, escogió a los tres niños más difíciles. “Escogimos a estos

niños para la investigación paidológica y hoy obtuvimos los primeros datos –expresa Blonski. La prueba de test de Valodia dio una edad intelectual de 5,2 años. En este caso no es asombroso que un niño de cinco años no pueda asimilar la instrucción elemental y las órdenes escolares. Mitia tiene la madre epiléptica y sufre convulsiones. Es natural suponer que su escritura en espejo tenga como fuente los defectos corticales en la región de los centros correspondientes, o de las vías conductoras en la base de la epilepsia... el padre de Shura es alcohólico dipsómano, es decir, ciclotímico... el niño tiene un flujo constante del oído y casi está sordo... también la investigación más superficial nos proporcionó inmediatamente la comprensión de los niños y, en este caso, también el conocimiento de su educación. La prescripción pedagógica: para Valodia, la educación intelectual por el método preescolar de Montessori y las gestiones de su traslado a una institución con régimen preescolar; para Mitia, el fortalecimiento de la salud física, la evitación de cualquier nerviosismo y la estimulación de los éxitos en la escritura directa, sin impedir su escritura en espejo; para Shura, el tratamiento del oído y la esperanza de que la edad esquizoide atenuará la cicloide, el tratamiento equilibrado y, en el caso de una fuerte excitación, medicamentos que tranquilicen” (Ibídem p. 317-318).

Es cierto, el propio Blonski lo especifica, que por ahora éstas son prescripciones pedagógicas muy generales y que el análisis paidológico detallado proporcionará prescripciones pedagógicas detalladas. ¿A partir de qué se hará en este caso? De lo que se deduce en el aspecto aritmético y sumario; de la edad intelectual con ayuda de test; de lo que se ha aclarado acerca de que el padre de Shura es alcohólico y ciclotímico y la madre es increíblemente locuaz, inquieta y estúpida; es (pág. 231) decir una cicloide hipomaniática; el niño tiene un flujo

abundante del oído y casi está sordo; con otras palabras, tenemos ante nosotros un cicloide hipomaniático medio sordo. Pensamos que son suficientes los tres diagnósticos indicados y las prescripciones pedagógicas que están fundamentadas en ellos; en realidad, aquí tenemos lo mismo que en el diagnóstico mostrado con anterioridad por el psiquiatra de experiencia. (pág. 232)

(De la pág. 197 a la pág. 232 del libro)

Prólogo al libro de E. K. Gracheva

En el presente libro es el resultado presentado de forma literaria, de la experiencia de treintaicinco años de trabajo educativo con los niños retrasados mentales, idiotas e imbeciles. Ya por sí misma la experiencia del trabajo pedagógico tiene no sólo interés práctico sino también científico, pues cualquier tipo de educación del niño retrasado mental y mucho más del idiota, incluso con fines puramente prácticos, se transforma en un experimento psicológico y pedagógico independientemente de la intención del autor. La historia de la educación de los niños con retraso mental profundo, hace por eso un aporte valioso a la teoría general del desarrollo del niño y a la teoría general de muchos problemas psicológicos.

Hasta el momento, los fenómenos que observamos en los niños con retraso mental profundo, han conservado su importancia de primer orden para la solución de numerosos problemas psicológicos. Uno de los investigadores actuales de más autoridad de la psicología infantil expresa, con pleno fundamento, que las líneas primordiales en el desarrollo del espíritu humano se pueden estudiar mejor en los círculos infantiles para recién nacidos y en los orfanatos para idiotas. El círculo infantil, el orfanato para idiotas y la casa de maternidad –como supone K. Bühler- son los sitios donde se puede conocer más sobre la estructura del espíritu humano y sobre las amplias líneas de su desarrollo.

Sin embargo, la aproximación de la teoría y de la práctica de la educación del niño anormal con las teorías psicológicas generales, hasta los últimos tiempos fue un poco unilateral. La psicología ha utilizado ampliamente el material acumulado en la

práctica, pero la propia teoría y la práctica de la educación de estos niños ha adoptado muy pocas cosas (por no decir nada) de la psicología general y de la pedagogía general. esta circunstancia trajo consecuencias perjudiciales tanto para una como para otra esfera del conocimiento.

La teoría y la práctica de la educación de los niños con retraso mental profundo, debido a esto, permanecieron condenadas a un desarrollo extremadamente lento, pues debieron alimentarse con su propio jugo, estando aisladas de las grandes vías por las que ha tenido lugar el desarrollo de la psicología general y de la pedagogía general. no es asombroso que el estado actual de esta cuestión, en muchas partes y momentos, se haya apartado relativamente poco de la época clásica inicial, cuando por primera vez fue demostrada la posibilidad principal de la educación y la enseñanza de los niños con retraso mental profundo y fueron colocados los primeros cimientos de la aplicación práctica de los principios de la educación.

Este estado de estancamiento de la práctica educativa, que avanza poco, hasta cierto punto hizo monótono el experimento psicológico y pedagógico que, como ya se expresó, está contenido en cualquier educación del niño con retraso mental profundo. La pedagogía y la psicología general, al aportar poco a la teoría y a la práctica de la educación de los oligofrénicos profundos, recibieron cada vez menos y menos de esta experiencia científico-práctica muy valiosa. (pág. 197)

De este modo, perdieron ambas partes, la pedagogía general y la especial.

En la actualidad se interioriza cada vez más la idea de que el acercamiento unilateral de las dos partes de la pedagogía y de la psicología, tiene como base una premisa totalmente falsa en forma de suposición, como si los principios de la

educación y de la enseñanza, establecidos por la pedagogía general y aplicables a la educación del niño normal, no pudieran ser trasladados a la esfera de la educación de los niños retrasados mentales. Sin embargo, la enorme práctica de la educación de los niños con retraso mental leve, es decir, de los llamados débiles mentales, ha demostrado que esta suposición es un prejuicio no fundamentado y que en realidad el niño normal y el niño anormal están relacionados, y los principios generales que reciben una expresión concreta cualitativamente peculiar en uno y otro caso, de hecho pueden ser formulados con la mayor plenitud, cuando se refieran tanto al niño normal como al anormal.

El experimento plasmado en el presente libro de E. K. Gracheva, ocupa una *posición transitoria* entre uno y otro período en el desarrollo de esta esfera de la pedagogía. Por una parte, y por sus propias raíces, llega a la época de los clásicos y asciende al sistema de E. Seguin y de otros fundadores de la educación de los niños con retraso mental profundo. Por otra parte, este experimento se arraiga en nuestra época, además, constituye una parte del trabajo general de educación de los niños retrasados mentales que se lleva a cabo en la Unión Soviética y que representa un intento por reconstruir toda la teoría y la práctica de la educación del niño anormal, sobre bases que son al mismo tiempo las bases de la pedagogía soviética general.

Esta dualidad no ha podido dejar de reflejarse en el libro y es necesario entenderla como un producto histórico de las diversas épocas, en cuya continuación se formó y desarrolló este experimento. La cuestión fundamental que tenemos ante nosotros cuando hablamos de la educación del niño con retraso mental profundo consiste en lo siguiente: ¿tendría sentido hacer esfuerzos colosales en la enseñanza y educación del niño con retraso mental profundo y, en particular, del idiota, si los

resultados de estos esfuerzos, en comparación con los resultados alcanzados por el niño anormal, resultaran ser insignificantes? La desproporción entre los esfuerzos y los resultados del trabajo, ya en más de una ocasión, ha inspirado conclusiones pesimistas a muchos investigadores que abordan este problema desde el punto de vista práctico.

Bajo la influencia del punto de vista pesimista sobre los niños retrasados mentales tiene lugar generalmente la reducción de las exigencias, el estrechamiento notorio, la reducción de los límites y fronteras que plantea la educación de estos niños. bajo la influencia de este punto de vista, como es natural, surgen las tendencias a minimizar, la aspiración, a reducir las tareas educativas con respecto a estos niños, hasta el mínimo posible, y limitarse a lo más necesario.

Estas ideas, desde el punto de vista teórico y práctico, son incorrectas y la importancia central del libro de E. K. Gracheva está dada, ante todo, en que ella con el lenguaje convincente de los hechos, escogidos cuidadosamente en el transcurso casi de medio siglo, refuta esta teoría pesimista y plantea la idea del optimismo pedagógico con respecto a los niños con retraso mental profundo, un optimismo real, comprobado por la práctica que ha resistido la crítica científica. (pág. 198)

P. P. Blonski de una forma algo paradójica expresó, en esencia, el postulado fundamental, muy correcto, de toda la pedagogía actual de la infancia con retraso mental, después de decir que el idiota, privado de la educación, pierde en sus posibilidades y padece debido a esto más que el niño normal. Si se intenta expresar de forma positiva todo lo que aquí se ha dicho en forma negativa, se puede deducir lo siguiente: el idiota que se somete a la influencia racional adecuada, organizada especialmente, gana en sus posibilidades *más que el niño normal*. El niño retrasado

mental necesita la educación más que el niño normal; ésta es la idea fundamental de toda la pedagogía actual.

La idea ingenua que plantea que el niño mientras menos educación tiene menos la necesita, es muy incorrecto. Si se *mide al niño retrasado mental con la regla que le corresponde*, entonces su avance con ayuda de la educación organizada especialmente, en realidad, proporciona resultados más significativos y palpables que la educación del niño normal.

De este modo, la desproporción entre los esfuerzos realizados y los resultados obtenidos en la educación de los niños con retraso mental profundo, resulta ser aparente, fundamentada en la ilusión. En realidad, los mayores esfuerzos educativos que requiere el niño con retraso mental profundo, se recompensan también con resultados mayores, si se toma como base la medida correcta. En lugar de la dependencia falsa, aparentemente directa y proporcional entre el retraso mental y el grado de necesidad de educación, la ciencia actual plantea el postulado sobre la dependencia inversa proporcional de una y otra magnitud.

En cierta ocasión a los niños con retraso mental profundo se les privaba en absoluto de la educación. El retraso mental y la educación se consideraban como conceptos incompatibles después fue demostrado, tanto en la teoría como en la práctica, que el niño retrasado mental puede ser educado, a pesar de su retraso mental. Ésta fue una gran época clásica en el desarrollo de la pedagogía especial.

El estado actual de esta esfera sería más correcto expresarlo mediante otra fórmula, después de decir que el niño retrasado mental, *a pesar del retraso y precisamente debido a su retraso*, debe y puede ser educado.

No se puede olvidar una circunstancia decisiva, con la cual tenemos que ver cuando hablamos de la educación de los niños con retraso mental profundo. Tenemos en cuenta no la importancia cuantitativa, sino la cualitativa y la valoración de los avances en su desarrollo, los que ocurren bajo la influencia de la educación especialmente organizada. Esta valoración cualitativa soluciona todo el problema. En realidad, ahora se ha hecho ya una verdad evidente el hecho de que el desarrollo del niño no se realiza de un modo uniforme y gradual, de forma que cada año el niño avanza con iguales ritmos. El curso del desarrollo recuerda menos la marcha del mecanismo de un reloj que funciona bien.

La regla fundamental del desarrollo infantil consiste en que el ritmo del desarrollo es máximo en el mismo inicio. Entre el desarrollo y la duración, como demuestra la investigación actual, existen interrelaciones muy complejas. Un grupo de biólogos que estudia el proceso del desarrollo en dependencia del tiempo, llegó a la conclusión de que ya en las fases más tempranas tiene lugar una reducción considerable del crecimiento a medida que este proceso avanza. Si se compara el ritmo del desarrollo uterino con el extrauterino y se acepta, junto con (pág.-. 199) Mainot, que el peso del feto es igual a 0,006g y el peso del recién nacido es de 3 200 g, entonces el aumento en tanto por ciento está expresado por una cifra enorme (aproximadamente de 530 000) en comparación con el aumento del peso en la continuación de la vida posterior del hombre. El peso de un hombre de veinte años, Mainot lo admite igual a 60 kg. El aumento del peso en veinte años del desarrollo extrauterino se expresa en una razón simple 1:19. Incluso en el transcurso del primer año de vida se pone de manifiesto una rápida reducción del ritmo de crecimiento. En

el primer mes el aumento del peso se expresa en un 23%, el cual a los doce meses disminuye a un 2,8%.

De esta manera, vemos el complejo carácter dialéctico del proceso de desarrollo que se expresa en que –como formuló Mainot- el nivel de desarrollo depende del grado de envejecimiento, y los ritmos de crecimiento y de envejecimiento alcanzan a la vez el máximo en las etapas muy tempranas, y la rapidez del envejecimiento se reduce con la edad.

B. Gessell, conocido investigador norteamericano, contemporáneo, expresa que estas leyes sirven de expresión del llamado aspecto paradójico del desarrollo. En realidad, el niño nunca se desarrolla de un modo tan intensivo como en las etapas más tempranas, pero al mismo tiempo él nunca envejece de un modo tan intensivo como en las mismas etapas tempranas. Junto con el avance del proceso del desarrollo se reduce el ritmo de desarrollo, pero también se reduce el ritmo del envejecimiento. De este modo, en la economía del desarrollo intelectual – según la expresión de A: Gessell- el valor de un mes está determinado por su duración en el ciclo vital.

Sólo este postulado nos permite ver que la educación, al hacer avanzar el desarrollo del niño con retraso mental profundo en varios años o incluso en meses, tiene que ver con la parte de este proceso que en el niño normal desaparece en los años más tempranos y por lo tanto, es el período más saturado y rico en contenido, más denso y lleno de valor del desarrollo en general. Si el valor de un mes en la economía del desarrollo intelectual está determinado por su posición en el ciclo vital general, entonces, el valor de los meses del desarrollo intelectual hacia los cuales avanza el niño con retraso mental profundo, con ayuda del educador, debe ser, por su importancia relativa, el equivalente de muchos años en el avance y desarrollo del niño con retraso mental leve y, en particular, del niño normal.

Es más importante aún el aspecto cualitativo en la valoración comparativa de las etapas iniciales, fundamentales y primarias en el desarrollo del niño. La

psicología actual de la infancia ha revelado de un modo indudable la importancia fundamental, de primer orden y central de la primera etapa en el desarrollo del niño. Las funciones más necesarias se desarrollan primero. Lo que surge al principio es la base no sólo en el sentido de que sin esta base todo lo futuro no puede ser añadido, sino en el sentido de que las características decisivas que diferencian al hombre del animal se forman y desarrollan precisamente en la época más temprana. Basta nombrar la marcha vertical y el lenguaje, lo que desde hace mucho tiempo se consideran justamente las características distintivas del hombre.

En comparación con lo que el niño adquiere en el primer y segundo años de vida, todas las demás adquisiciones son insignificantes. Al parecer, a J. P. Richter pertenece la idea aprobada también por L. N. Tolstoi acerca de que al niño parlante (pág. 200) lo separa del niño recién nacido una distancia mayor que la distancia que separa al escolar, de Newton. K. Bühler, cuando llamó a todo el proceso de desarrollo en la edad más temprana *proceso de formación del hombre* (*Menschwerdung*), definió correctamente, desde el punto de vista dinámico, la importancia primordial de las etapas iniciales en el desarrollo del niño. La etapa del proceso de formación del hombre es realmente más determinante e importante que la siguiente etapa del desarrollo del hombre. Precisamente ésta decide la elección fundamental entre la existencia animal y humana.

Siempre hablamos del niño normal, de la importancia cuantitativa y cualitativa de los dos primeros años en su desarrollo, con el fin de demostrar visualmente la importancia psicológica de los pasos en el desarrollo del niño con retraso mental profundo, que él da con ayuda de la educación especialmente organizada y los que, sin esta ayuda, no serían dados por él nunca. La correlación entre el primer paso y

los siguientes, en el desarrollo del niño normal, nos proporciona una escala correcta y una representación totalmente exacta sobre el valor comparativo de los pasos que dan, bajo la influencia de la educación especial, el niño con retraso mental profundo, el niño con retraso mental leve o el niño normal.

El niño con retraso mental profundo, precisamente avanza, bajo la influencia de la educación, hacia la misma parte de la vía que el niño normal atraviesa en los primeros años fundamentalmente importantes de la vida. Por eso las adquisiciones hechas por el niño con retraso mental profundo, bajo la influencia de la educación, resultan ser, desde el punto de vista del desarrollo, *los valores fundamentales que puede adquirir el niño y sin los cuales él está obligado a quedarse en la etapa del estado semianimal. La educación convierte al idiota en persona. Con ayuda de la educación del niño con retraso mental profundo atraviesa el proceso de formación del hombre.*

Con esto queda dicho todo en cuanto a la valoración práctica y de principios de la educación del niño con retraso mental profundo. Esto puede ser una fórmula segura, la cual nos revela el objetivo y la importancia de cada esfera especial de la educación del niño con retraso mental profundo, por muy específico e insignificante que sea el carácter que tengan sus éxitos en esta esfera. Enseñar al niño retrasado mental no sólo a palpar, a olfatear, oír y ver, sino también a *utilizar sus cinco* sentidos, dominarlos, aplicarlos racionalmente según su propia intención, significa transmitirle los mismos rudimentos y, al mismo tiempo, también *las mismas* bases de la percepción de la realidad.

Lo mismo se puede decir sobre las demás esferas de la educación del niño con retraso mental profundo, las que han sido aclaradas de un modo bastante completo en el presente libro.

En la esfera de la educación del niño con retraso mental profundo, hasta el momento, sigue siendo discutible la cuestión sobre la naturaleza del proceso educativo que debe ser aplicado. Las teorías pedagógicas y pesimistas sobre las que hablamos con anterioridad, en la práctica tratan de reducir la educación del niño con retraso mental profundo al amaestramiento, es decir, tratan de pasar del proceso de formación del hombre al entrenamiento de un semianimal. La obediencia es la exigencia fundamental planteada a este niño. El cumplimiento automático de los hábitos útiles se declara el ideal de toda la educación. (pág. 201)

En nuestro tiempo la idea del amaestramiento de los niños con retraso mental profundo, es fundamentada generalmente con la teoría de la educación que se apoya en la teoría de los reflejos condicionados, es decir, precisamente en la parte del proceso educativo que por la base fisiológica es igual en los animales y en el hombre. La estandarización exacta y la alternación correcta de todos los estímulos externos que actúan sobre el niño y la respuesta automática por su parte, constituyen las ideas de esta educación. Se entiende que no se puede subestimar la importancia de los momentos automáticos puramente reflejos en la educación, en general y en la educación del niño con retraso mental profundo, en particular. Además, su papel en la educación del niño con retraso mental profundo, sin dudas, es muy significativo y supera en mucho el papel de este momento en la educación del niño normal. Pero el intento de agotar y apoyar toda la educación del niño con retraso mental profundo, en la formación de hábitos que actúan automáticamente de un modo reflejo, es una idea

tan falsa y errónea como el intento de reducir a la formación de los reflejos condicionados la educación del niño en los primeros tres años decisivos de la vida. Como ya se expresó, esta educación se encuentra en una contradicción inadmisible con el contenido revelado en la fórmula de K. Bühler, de las etapas iniciales del desarrollo, con el proceso de formación del hombre. Cuando los partidarios actuales de la educación refleja de los niños con retraso mental profundo, tratan de apoyar toda la educación en la automatización, ellos cometen el mismo error que comete la teoría de la educación, mediante la formación de reflejos del niño de edad temprana. El niño con retraso mental profundo que posee los rudimentos del pensamiento, el lenguaje humano y las formas primitivas del trabajo, debe y puede recibir de la educación otra cosa cualitativamente distinta que no sea simplemente un fondo de hábitos automáticos.

No analizaremos de un modo crítico y detallado las bases sobre las que se estructura la experiencia expuesta en el libro. ya indicamos su carácter doble, condicionado históricamente. Por eso no es asombroso que encontremos en el libro, junco con lo actual, también muchas cuestiones anticuadas, que pertenecen ya a otra época histórica. En particular, en mayor grado, esto se refiere a los capítulos donde se trata el problema de la educación sensomotriz como un entrenamiento más o menos artificial de los diferentes sentidos.

Señalaremos sólo un momento fundamental que puede desempeñar un papel de completamiento principal y dar la aclaración debida a la experiencia expuesta en el libro. se trata de la naturaleza social de la educación y del papel del colectivo en la educación del niño con retraso mental profundo.

Las nuevas investigaciones han demostrado que los colectivos libres de niños con retraso mental profundo, se forman según un principio excepcionalmente interesante. De este modo –según las observaciones de V. S. Krasuski- estos niños tienen la tendencia a formar colectivos a los que entran individuos con diferente nivel intelectual. En la elección del objeto de las interrelaciones sociales como expresa este autor- existe cierta regularidad. Las interrelaciones sociales de los idiotas con los imbéciles y de los imbéciles con los retrasados mentales débiles, etc., son las más frecuentes.

Al analizar los datos obtenidos, el autor llega a la siguiente conclusión: el idiota y el imbecil, o el imbecil y el retrasado mental débil, son las combinaciones sociales más convenientes a las que recurren estos niños con mucha frecuencia. (pág. 202) en el aspecto social tiene lugar como un servicio recíproco. El más dotado, desde el punto de vista intelectual, adquiere la posibilidad de manifestar una gran actividad social con respecto al menos dotado y activo. Éste último, a su vez, extrae en las interrelaciones sociales con los más dotados y activos, lo que todavía le resulta inaccesible, lo que con frecuencia es el ideal inconsciente al cual aspira el niño deficiente en el aspecto intelectual.

Se entiende que un hecho educativo de importancia, resulta la permanencia de los niños en el colectivo con diferente nivel intelectual y la colaboración de los niños que forman ese colectivo. En el colectivo libre –según la opinión de Krasuski- donde los que entran a formar parte no representan una simple suma de las particularidades que caracterizan a los diferentes niños, y donde cada uno de los que entra a formar parte, al “disolverse” aparentemente en algo general, adquiere nuevas cualidades y particularidades, la personalidad de los niños con retraso mental

profundo se presenta de una forma totalmente nueva. El estudio de la vida social libre de los niños con retraso mental profundo, pone al descubierto desde un punto de vista totalmente nuevo la personalidad deficiente en el aspecto biológico del idiota y del imbecil y muestra las posibilidades de su desarrollo. El estudio de la vida social de los niños con retraso mental profundo, permitirá abordar el problema de la deficiencia intelectual desde el punto de vista de la adaptabilidad social de los niños a la vida circundante. El problema planteado en los últimos tiempos por L. S. Vigotski, sobre la compensación social del defecto, puede ser, en cada caso concreto, revelado y detallado, sólo cuando los niños estudiados tienen una vida social libre comprendida de un modo completo e integral –supone Krasuski.

En este sentido la teoría y la práctica actual de la educación del niño con retraso mental profundo, abordan prácticamente la solución de estos problemas que ya sintieron de un modo vago los fundadores de esta cuestión. Nadie más que Seguin, casi cien años atrás habló al educador sobre el niño con retraso mental profundo: “si él está permanentemente acostado, siéntelo; si está sentado, párelo; si no come solo, aguante sus dedos, pero no la cuchara durante la comida; si no actúa en absoluto, ponga todos sus músculos en acción; si no mira ni habla, hálale y mírelo. Aliméntelo como una persona que trabaja y hágalo trabajar, trabajando junto con él; *sea su voluntad, su intelecto, su actividad...*” (1903, p. 74-75).

La vía del desarrollo del niño con retraso mental profundo se encuentra en la colaboración, en la ayuda social de la otra persona que, a principio es su intelecto, su voluntad y su actividad. *Este postulado coincide totalmente con la vía normal del desarrollo del niño.* La vía del desarrollo del niño con retraso mental profundo se encuentra en la relación y la colaboración con otra persona. Precisamente por eso la

educación social de los niños con retraso mental profundo descubre, ante nosotros, las posibilidades que, desde el punto de vista sólo de la educación fisiológica fundamentada biológicamente (como llamó Seguin a su sistema), pueden mostrarse como una utopía pura.

Recordaremos otra observación de E. Seguin: idiota, en el sentido literal de la palabra significa *solitarius*, solitario: él está realmente sólo con su sensación, sin ningún tipo de voluntad intelectual o moral. “Físicamente, él no puede; intelectualmente, él no sabe; psíquicamente, él no desea. Él podría y sabría si sólo quisiera; pero todo el infortunio reside en que él, ante todo, no quiere...” (1903, p. XXXVII-XXXVIII) (pág. 203)

Ninguna de las capacidades intelectuales –expresa Seguin- no puede considerarse que falte totalmente en el idiota, pero él no tiene la habilidad para aplicar libremente sus capacidades a los fenómenos de carácter moral y abstracto. Le falta la libertad de la cual se origina la voluntad moral.

La investigación científica actual justifica enteramente esta intuición, muy profunda de Seguin, quien vio *la base de la idiotez en la soledad*. La educación social es la vía del desarrollo del niño con retraso mental, la vía que está fundamentada en el vencimiento de la soledad, que constituye la misma esencia de la idiotez. En este sentido, Seguin comparó de un modo correcto la educación de los niños con retraso mental profundo con la enseñanza del lenguaje a los niños sordomudos. Al remitirse a Pereir, quien al principio del siglo XVIII planteó la idea de la enseñanza del lenguaje a los niños sordomudos, Seguin expresó: Pereir es partidario del mismo punto de vista que yo; él encuentra que algunas funciones pueden ser restablecidas donde éstas faltan; en este sentido él fue un inventor en el sentido pleno de la

palabra. la posibilidad de la educación de los idiotas está fundamentada de un modo indiscutible en la suposición, mucho menos audaz, pero análoga ibídem, p. 23). Ahora nosotros diríamos: análoga, pero mucho más audaz.

En este sentido, como ya expresamos, la educación social del niño con retraso mental profundo, es la vía científica únicamente fundamentada de su educación. Al mismo tiempo, es sólo la única capaz de restablecer las funciones que faltan, donde no existen debido a una deficiencia biológica del niño. Sólo la educación social puede vencer la soledad de la idiotez y del retraso mental profundo y llevar al niño con retraso mental profundo a través del proceso de formación del hombre, pues, según una maravillosa expresión de L. Feuerbach, la cual pueda ser tomada como epígrafe de la teoría sobre el desarrollo del niño anormal, lo que es absolutamente imposible para uno, es posible para dos. Añadiremos: lo que es imposible en el plano del desarrollo individual llega a ser posible en el plano del desarrollo social. (pág. 204)

El problema del retraso mental(1)

El problema del retraso mental, hasta los momentos actuales plantea, en primer plano y como fundamental, la deficiencia intelectual del niño, su debilidad mental. Lo que se ha plasmado en la propia definición de los niños que se denominan generalmente débiles mentales o retrasados mentales. Todos los demás aspectos de la personalidad de este niño se consideran que surgen como aspecto secundario en dependencia del defecto intelectual fundamental. Incluso muchas personas tienden a no ver la diferencia esencial en la esfera afectiva y volitiva de estos niños y de los niños normales.

Es cierto, esta dirección intelectualista que reduce todo el problema del retraso mental a la debilidad mental, ya hace mucho tiempo que ha encontrado una oposición por parte de muchas investigaciones. De este modo, E. Seguin indicó que de todos los defectos de estos niños, el principal es la falta de voluntad.

El trastorno de la voluntad, según sus palabras, es mucho más importante que todos los demás trastornos fisiológicos y psíquicos tomados en conjunto. La voluntad, esta palanca de todas las acciones, de todas las capacidades, está ausente en el niño retrasado mental. En la cúpula de su edificio falta la piedra que la cierra. Todo el edificio se derrumba si ustedes, que se han sentido satisfechos sólo con el acabado exterior y los adornos, se alejan sin haber dado solidez a su trabajo, es decir, sin haber vinculado las nuevas capacidades que desarrollaron en el alumno mediante un nexo orgánico, la voluntad libre.

Pero E. Seguin, al hablar sobre los trastornos de la voluntad como defecto principal de estos niños, tiene en cuenta no sólo el grado superior en el desarrollo de la voluntad que él llama piedra que cierra en la cúpula el edificio. Él supone que los impulsos volitivos elementales, primarios y más fundamentales, están afectados profundamente en estos niños, que esta capacidad de estar ausente en ellos y ésta, en realidad, falta. Estos niños no tienen, en absoluto, voluntad y, ante todo, intelectual y moral, pero al mismo tiempo, también les falta la voluntad primaria, la que es no tanto la piedra que cierra todo el edificio, como su fundamento. Ninguna de las capacidades intelectuales puede considerarse que falta en absoluto en ellos, pero no tienen la habilidad para aplicar libremente sus capacidades a los fenómenos de carácter moral y abstracto. Les falta la libertad de la cual se origina la voluntad moral. “Físicamente, él no puede, intelectualmente él no sabe; psíquicamente él no desea.

Él podría y sabría si sólo quisiera; pero todo el infortunio reside en que él, ante todo, no quiere...” (1903, p. XXXVII-XXXVIII)

De este modo, los eslabones iniciales y finales de toda la cadena del desarrollo, desde el momento inicial inferior, hasta las funciones superiores de la voluntad, están atrofiados profundamente en estos niños.

Sin embargo, este punto de vista emitido hace tiempo, no influyó esencialmente en el desarrollo de las representaciones científicas sobre la naturaleza del retraso mental. Como ya se ha expresado, el desarrollo de estos puntos de vista ha (pág. 205) tenido lugar principalmente en el sentido intelectualista estrecho, y ha partido siempre de la debilidad mental como fuente fundamental en la explicación del problema del retraso mental.

En los últimos tiempos observamos cómo en sustitución de la interpretación intelectualista del problema, llega una nueva teoría que trata de considerar como lo más importante el trastorno en la esfera afectiva de la vida de los niños retrasados mentales. Estos intentos, pensamos, tienen una doble fuente.

Por una parte, el problema de la debilidad mental, principalmente no congénita, sino adquirida, en la última década se sometió a una revisión radical en la psicopatología actual. Mientras que en tiempos pasados el concepto de debilidad mental se limitaba y se agotaba con el defecto puramente intelectual, en la actualidad, al estudiar de un modo más profundo las diferentes formas de la debilidad mental, esta comprensión resultó ser insuficiente. Las observaciones a los débiles mentales con esquizofrenia y encefalitis epidémica hicieron necesario introducir un concepto como lo es la demencia afectiva, la demencia del impulso, etc. el destino de los paralíticos que se curaron la malaria y que restablecieron parcial o totalmente sus

capacidades intelectuales, también planteó el problema sobre la reversibilidad de la debilidad mental adquirida y del papel de los factores extraintelectuales en el origen de la demencia. Todo esto, tomado en conjunto, obligó a los investigadores a salir de los límites reducidos de la esfera intelectual y buscar las explicaciones de la naturaleza de la debilidad mental en la vida, en la cual radican, por lo visto, las condiciones que determinan de un modo muy próximo la propia actividad intelectual.

Por otra parte, al encuentro de esta revisión clínica del problema de la debilidad mental y la psicología experimental actual, la cual ha traído a nuestra vista el problema de la vida afectiva y volitiva en un estado totalmente nuevo. Las investigaciones del afecto y de la acción, que obtuvieron por primera vez las posibilidades del experimento sistemático amplio, supieron establecer una serie de regularidades que dirigen este aspecto de nuestra psique y demostrar su importancia de primer orden para toda la vida psíquica en general y, en particular, para las funciones intelectuales. Esto tampoco pudo conducir al vencimiento del punto de vista intelectualista en la teoría de la debilidad mental ni pudo obligar a los investigadores a buscar una explicación de la debilidad mental infantil, en la esfera de las relaciones más amplias de la vida psíquica, que sale mucho de los límites del intelecto propio. Como expresa W. Köhler, en ninguna parte, el intelectualismo resulta ser tan infundado como en la esfera del problema del intelecto.

De ese modo, ha surgido la necesidad de someter a los niños débiles mentales a una investigación psicológica más amplia y de aclarar la dependencia de sus defectos mentales, de las alteraciones generales de la vida psíquica y, en primer lugar, de los trastornos afectivos.

La expresión más completa de ambas tendencias que parten del lado de la psiquiatría clínica y del lado de la psicología experimental, la encontramos en un trabajo publicado hace poco tiempo por K. Lewin, quien trató de elaborar, de un modo sistemático y por primera vez, la teoría dinámica de la debilidad mental infantil. Como siempre suele suceder en estos casos, la nueva tendencia que surge como una reacción ante los puntos de vista que predominaban antes, valora de un modo correcto el carácter limitado y la insuficiencia de los viejos puntos de vista, (pág. 206) trata de realizar una investigación en las esferas más amplias de la vida psíquica, subraya de un modo correcto que la debilidad mental no es una enfermedad aislada del intelecto, sino que abarca la personalidad en general. pero, al mismo tiempo, esta tendencia trata de extralimitarse en otro aspecto y niega por el defecto intelectual casi cualquier tipo de importancia en la explicación de la naturaleza del retraso intelectual.

Al reprochar de un modo totalmente justo a la teoría anterior, la infructuosidad de sus teorías y la falta de la característica positiva de las particularidades de la personalidad del niño retrasado mental, la nueva teoría, de por sí, tiende a caracterizar el intelecto de este niño, principalmente desde el punto de vista negativo.

La nueva teoría que se ha originado en las entrañas de la psicología estructural alemana, parte de la comprensión de la naturaleza del acto intelectual, que fue desarrollada por Köhler en una investigación acerca del intelecto de los monos antropoides. La esencia de este acto –según Köhler- consiste en la variación de las estructuras del campo visible. Las imágenes que se percibieron antes como un todo aislado, forman como resultado de este acto una estructura única. Las partes dependientes de un todo se convierten en partes independientes, o se unen a otras

partes de otros todos en nuevas estructuras. En resumen, las estructuras del campo visible varían de un modo desigual, ocurre el agrupamiento de diferentes todos dentro de éstas.

De este modo al reducir el acto intelectual a la variación de las estructuras, la nueva teoría concluye que el acto intelectual, por sí mismo, en el niño débil mental, pone de manifiesto en todas las propiedades fundamentales la misma naturaleza que en el normal. No se puede decir que el débil mental no percibió las estructuras, o que están manifestadas en él con menos claridad. Incluso no se puede afirmar que sus procesos intelectuales son menos intensivos. A veces incluso estos procesos producen la impresión de que son más intensivos que en el niño normal. De un modo totalmente igual que en el niño normal y en el antropoide, el acto intelectual en el retrasado mental débil consiste en la variación de las relaciones estructurales en el campo visible.

La nueva teoría está de acuerdo en reconocer sólo dos particularidades que diferencian el intelecto del débil, del intelecto del niño normal. La primera diferencia (puramente externa consiste en lo siguiente: las variaciones de las estructuras típicas para el intelecto, surgen en los niños débiles mentales, no en las mismas condiciones que en los niños normales de igual edad, pero sí en tareas más fáciles y primitivas. La segunda diferencia cualitativa consiste en que el niño débil mental piensa de un modo más concreto y visual que el niño normal.

De ese modo, nosotros vemos que para sustituir la teoría intelectualista de la debilidad mental, se plantea una nueva teoría que no sólo ve su objetivo en la eliminación del intelectualismo, sino que trata de reducir a cero la importancia del defecto intelectual como tal, al explicar la naturaleza de la debilidad mental infantil.

Las diferencias en el intelecto del niño débil mental y del niño normal, resultan no esenciales, y la naturaleza del proceso intelectual resulta ser idéntica en ambos niños; por lo tanto, no se deben buscar las causas que explican la peculiaridad de los niños retrasados mentales, en comparación con los niños normales, en esta esfera del intelecto, por el contrario, sus diferencias insignificantes en la esfera de los procesos intelectuales de por sí deben, ser explicadas a partir de las (pág. 207) afectivas. Surge un postulado inverso al que tuvo lugar cuando predominaba la teoría intelectualista de la debilidad mental infantil. Si esta última tendía a ver el centro del problema de la debilidad mental en el defecto intelectual y a considerar las restantes particularidades de la personalidad del niño retrasado mental, incluyendo el trastorno afectivo, como particularidades que emanan de un modo secundario del defecto fundamental del intelecto, la nueva teoría trata de plantear en el centro del problema los trastornos afectivos, no sólo apartando hacia la periferia la deficiencia intelectual, sino, incluso tratando de deducirla de los trastornos centrales del afecto y de la voluntad. Así es, en resumen, la situación actual del problema de la naturaleza del retraso mental.

Cualquier investigador tropieza en esta esfera con dos criterios polarmente opuestos, de los cuales uno trata de deducir la naturaleza del retraso mental, de la deficiencia intelectual y el otro, de los trastornos de la esfera afectiva. Ambas tendencias plantean el problema con alternativas: "o esto o lo otro". Por eso las investigaciones algo sistemáticas y, en particular, todos los intentos de comprender teóricamente y generalizar los datos científicos en esta esfera, deben dirigir la atención hacia el punto cardinal de todo el problema que divide las teorías actuales de la debilidad mental infantil en dos campos. Sin embargo, una simple comparación

del intelecto y del afecto de los niños débiles mentales aún no está en condiciones de solucionar el problema del retraso intelectual. Es necesario aclarar lo más importante y fundamental, es decir, la relación de lo uno y lo otro, el vínculo y la dependencia existente entre las deficiencias afectivas e intelectuales en los niños retrasados mentales.

El aspecto acerca de la relación del afecto y del intelecto, en el caso del retraso mental, debe estar en el centro de nuestra investigación, cuya tarea es el desarrollo y la elaboración de la hipótesis de trabajo sobre la naturaleza de la debilidad mental infantil. Para realizar esta tarea tenemos a nuestra disposición sólo la vía de las investigaciones críticas y teóricas, de los datos clínicos y experimentales de los que dispone la ciencia actual.

Ya que la teoría intelectualista del retraso mental es ampliamente conocida, podemos no exponerla de un modo detallado, pero expondremos de un modo reducido los modelos reales de las tendencias antiintelectualistas y la teoría dinámica de la debilidad mental infantil, desarrollada por Lewin. Esta teoría, como se ha dicho, trata de responder al problema sobre la naturaleza del retraso intelectual, no por la vía de las investigaciones del intelecto de los niños débiles mentales, sino por la vía del estudio experimental de su voluntad y sus necesidades. Estas investigaciones, dirigidas al estudio de los fundamentos más profundos de la personalidad, pueden revelar las verdaderas causas de los trastornos intelectuales en los niños. en calidad de base real, la nueva teoría se apoya en las investigaciones experimentales de los procesos de la saturación psíquica y de la influencia de las necesidades insatisfechas (el retorno a la acción interrumpida) y de los procesos de sustitución de

las necesidades insatisfechas por otras acciones. 'A qué conducen estas investigaciones desde el punto de vista real?

La primera investigación demuestra que en los procesos de la saturación psíquica en los niños retrasados mentales, cuya edad está comprendida dentro de los ocho a los once años, no se observan diferencias esenciales de los niños normales en la rapidez de la saturación. Los experimentos niegan el punto de vista que se (pág. 208) ha establecido, de acuerdo con el cual, los niños retrasados mentales poseen una capacidad de trabajo menor que los niños normales. Sin embargo, los niños retrasados mentales ponen de manifiesto las diferencias típicas en el transcurso del propio proceso de la saturación; en ellos, con mucha más frecuencia, se presentan las pausas y las acciones secundarias en el proceso de trabajo a causa del conflicto entre el deseo de continuar trabajando y la saturación que llega. El niño, o se ocupa de su tarea, o interrumpe por completo el trabajo con la pausa, o con otra actividad.

El niño normal responde al conflicto de un modo más suave y elástico, con ayuda de transiciones más graduales y coherentes. Él encuentra las vías del arreglo del conflicto, lo que le permite no interrumpir con rapidez el trabajo iniciado. La conducta de los niños retrasados mentales en esta situación tiene un carácter mucho más incoherente y se subordina a la ley, "o una cosa o la otra". Una de las diferencias fundamentales de los niños retrasados mentales, consiste en el estancamiento funciona y el entorpecimiento, la hipoquinesia del material psíquico.

La segunda investigación de la acción interrumpida proporciona conclusiones parecidas. Como es conocido a través de los experimentos del impulso afectivo que disminuye junto con la terminación de la acción interrumpida, si se interrumpe al niño

sin dejarle terminar el trabajo iniciado y se le pone a realizar alguna actividad, en él se presenta la tendencia a retornar a la acción interrumpida. Esto indica que la necesidad insatisfecha continúa actuando y estimula al niño a terminar la acción interrumpida. Los experimentos han demostrado que la tendencia a retornar a la acción interrumpida se pone de manifiesto con más claridad en los niños retrasados mentales que en los niños normales. Si en los niños normales, en los experimentos de M. Ovsiankina, la tendencia mencionada se pone de manifiesto en un 80% en las mismas condiciones, en los niños retrasados mentales esta tendencia influyo en el 100%, por lo tanto, aquí los niños retrasados mentales no sólo no mostraron debilidad mental en comparación con los niños normales, sino que, en cierto sentido, pusieron de manifiesto una tendencia, expresada con más fuerza, del mismo género, que la que se observa en los niños normales, en una forma menos manifiesta.

Por último, la tercera investigación fue dedicada al problema de las acciones de sustitución en los niños retrasados mentales. A través de los experimentos realizados con los niños normales se conoce lo siguiente: si inmediatamente después de la acción interrumpida, inconclusa, se da al niño otra acción que se encuentra en una u otra relación con la acción fundamental, la nueva acción o actividad sustituye con facilidad la fundamental, es decir, conduce a la satisfacción de la necesidad que no desapareció al ser interrumpida la actividad. Esto se pone de manifiesto en el hecho de que el niño, después de la actividad de sustitución, no pone de manifiesto más tendencias a retornar a la actividad interrumpida.

La comparación de los niños débiles mentales con los normales en este sentido ha demostrado: 1) en las condiciones donde las actividades en los niños normales han desempeñado un papel reemplazador y el retorno a la actividad

interrumpida ha descendido de un 80 a un 23%, en los niños retrasados mentales la reanudación de la actividad interrumpida descendió del 100 al 94%; 2) la posibilidad de la sustitución de una actividad por otra resultó de este modo, en los niños (pág. 209) retrasados mentales, cercana a cero. La sustitución en estos niños es posible sólo en el caso de que la actividad fundamental y la de sustitución sean casi idénticas. Por ejemplo, si en lugar de la tarea de dibujar un animal se da como sustitución la tarea de dibujar otra vez el mismo animal, o en lugar de la tarea de construir un puente de piedra se da la tarea de construir otro puente de piedra. Incluso, con esta proximidad excepcional de la actividad fundamental y de sustitución, la tendencia a retornar a la acción interrumpida decayó de un modo insignificante (hasta el 86%).

De este modo, la posibilidad de la sustitución en la esfera del estímulo afectivo, en los niños retrasados mentales resultó ser más limitada y poco manifiesta que en los niños normales.

Si los datos experimentales indicados se comparan con las observaciones de la conducta cotidiana de los niños retrasados mentales, entonces resulta que estas observaciones coinciden parcialmente con los resultados de los experimentos y los contradicen de un modo parcial y ostensible. La tendencia del niño retrasado mental a mantener el objetivo una vez tomado, el estancamiento y la hipoquinesia de sus impulsos, que se manifiestan con frecuencia en la pedantería, confirman aparentemente lo que fue hallado de un modo experimental. Pero, al mismo tiempo, el niño retrasado mental, según las observaciones, se aparta con facilidad de la actividad iniciada, sin haberla terminado y se conforma con facilidad con la solución deficiente e inconclusa de la tarea. K. Gottwald demostró que estos niños se

satisfacen con facilidad con la actividad más sencilla si la tarea inicial es difícil para ellos. De este modo, resulta que el niño débil mental pone de manifiesto, al mismo tiempo, un estancamiento peculiar y una fijación que excluyen para él la posibilidad de las actividades de sustitución, pero también, él conserva la tendencia expresada claramente, a sustituir las actividades difíciles por modos más fáciles y primitivos de actividad.

Estos son los datos reales que constituyen la base de la teoría general acerca de la personalidad del niño retrasado mental. Esta teoría parte, además de la base real indicada con anterioridad, de la teoría sobre las diferencias individuales que caracterizan a una u otra personalidad.

K. Lewin distingue las diferencias de triple género que forman la característica individual del hombre. En primer lugar, él plantea las diferencias en la estructura de la personalidad. Las personas se diferencian unas de las otras, ante todo, por el grado de diferenciación de las estructuras. La diferencia del niño con respecto a la persona adulta se manifiesta, en primer lugar, en la diferenciación mucho mejor de las distintas esferas de la vida psíquica y de los diferentes esquemas psíquicos. Allí donde la personalidad del adulto pone de manifiesto las esferas profesionales, familiares, bastante diferenciadas y otras esferas e interés de la actividad, así como las diferentes capas en la construcción estructural, la personalidad del niño pone de manifiesto estructuras mucho menos diferenciadas, dinámicamente más fuertes¹⁵ y únicas. (pág. 210)

¹⁵ L. S. Vigotski, al compartir la terminología de K. Lewin, probablemente tuvo en cuenta las estructuras más estables, menos movibles y menos plásticas en el plano de dinamismo. *Observación de la redacción, en ruso.*

La segunda diferencia se refiere no al grado de diferenciación, sino al carácter de la construcción de la propia estructura. La estructura general puede ser más o menos armónica. Las diferentes esferas de la personalidad pueden estar unidas una con la otra y delimitadas una de la otra, de una manera diferente. Para la estructura de la personalidad no es indiferente cómo ocurre la delimitación de las distintas esferas de la vida psíquica, en qué parte el desarrollo es más fuerte y en qué parte es más débil. El ejemplo de la desintegración de la personalidad puede servir de modelo para la construcción totalmente peculiar de la estructura de la personalidad.

En segundo lugar, Lewin plantea las diferencias en el material psíquico y en el estado de los sistemas psíquicos. El propio material psíquico que se somete a la diferenciación estructural puede diferenciarse en las distintas personas por el grado desigual de suavidad, elasticidad, dureza o variabilidad. Por ejemplo, el niño pequeño se diferencia de la persona adulta no sólo por la menor diferenciación, sino también por las particularidades especiales del material psíquico, ante todo, por su extrema suavidad y variabilidad. Luego, las particularidades de la tensión psíquica extrema en uno u otro sistema deben caracterizar las propiedades del material psíquico como tal. La tensión puede aumentar con más lentitud o rapidez.

Además de las diferencias que existen en ese sentido, en una u otra situación en cada persona, y de las particularidades conocidas del material psíquico propias de ella, en general, en una misma personalidad, las propiedades del material resultan ser desiguales en diferentes sistemas. Por ejemplo, en la esfera de la irrealidad se pone de manifiesto una gran variabilidad y movilidad de los sistemas, al igual que entre las esferas más tempranas y más tardías de la actividad psíquica de la

personalidad. Por eso al comparar las propiedades del material psíquico es necesario tomar las partes homólogas de la personalidad de los niños.

Por último, en tercer lugar, Lewin coloca las diferencias en el contenido y significado de los sistemas. Al ser igual la estructura de la personalidad y al ser iguales las propiedades del material, el significado y el contenido de los correspondientes sistemas psíquicos pueden ser diferentes en un niño chino y en un niño ruso. El contenido de los objetivos e ideales y el significado de las diferentes esferas en la vida, también son distintos en diferentes niños. Estas particularidades individuales en un grado mucho mayor que en los dos primeros grupos, ponen de manifiesto la dependencia de las condiciones históricas específicas.

Si tratamos de explicar la naturaleza del retraso mental, desde el punto de vista de los resultados reales expuestos con anterioridad, de las investigaciones experimentales y de las consideraciones teóricas acabadas de exponer, es necesario aclarar las diferencias específicas radicales de la personalidad del niño retrasado mental con respecto al niño normal. Resulta que el niño retrasado mental pone de manifiesto una diferenciación de la vida psíquica mucho menor que el niño normal de la edad correspondiente. No sólo su edad intelectual es inferior a la del niño normal de la misma edad, sino que en general el niño retrasado mental es más primitivo e infantil. Por el grado de la no diferenciación él nos recuerda a un niño de menor edad. Todo lo que se designa con el término *infantilismo* –según la opinión de Lewin– está relacionado, ante todo, con la diferenciación insuficiente de la vida psíquica. (pág. 211)

A continuación, el niño retrasado mental, en comparación con el niño normal, parece mucho más maduro en el sentido de que tiene menos dinamismo y movilidad

de sus sistemas psíquicos y mayor dinamismo en su dureza y fragilidad. Si por el grado de diferenciación él recuerda un niño de menor edad, por las propiedades del material psíquico recuerda más bien a un niño de mayor edad(2). De estas dos particularidades fundamentales del niño retrasado mental débil, Lewin deduce casi todos los rasgos esenciales, característicos de los niños de este tipo. Su pedantería y fijación en un objetivo determinado resultan de la menor movilidad de su material psíquico. Con esto se explica la relación paradójica del niño retrasado mental débil con respecto a las acciones de sustitución. alguna acción puede adquirir funciones de sustitución con respecto a otra acción, si los sistemas dinámicos que le corresponde (*a* y *b*) forman como si fueran partes dependientes de un todo dinámico único.

Si se acepta esto, se aclara que para el niño retrasado mental el carácter del propio tránsito de una actividad a otra adquiere una importancia decisiva en el surtimiento de las funciones de sustitución de alguna actividad. Si la segunda actividad se da al niño como una experiencia absolutamente nueva, entonces, en otras condiciones iguales, las funciones de sustitución de la persona sometida al experimento resultarán mucho más bajas que en las condiciones en que esta segunda acción se desarrolla a partir de la primera. En el segundo caso se garantiza la formación de un sistema dinámico que es necesario, con el fin de que una acción pueda ser la sustitución de la otra. En los niños normales es suficiente un grado determinado de semejanza de ambas tareas para que ambos sistemas dinámicos se vinculen entre sí. No ocurre así en el caso de los niños retrasados mentales. Para ellos la segunda tarea es algo totalmente nuevo y no relacionado con la anterior. Sólo si la segunda tarea se desarrolla por sí misma de un modo espontáneo y en una

situación a partir de la primera, ésta adquiere la importancia de la acción de sustitución, ya que se une dinámicamente al impulso que surgió en la primera tarea.

La hipoquinesia de los sistemas psíquicos en el niño retrasado mental, en ciertas circunstancias puede conducir a que la función de sustitución se ponga de manifiesto, no de un modo más débil, sino más fuerte que en el niño normal. Si con ayuda de algunos medios se lograra poner la segunda tarea en una relación dinámica con la primera, la importancia de sustitución de la segunda acción se manifestaría en el niño retrasado mental débil de un modo particularmente claro.

El material de los sistemas psíquicos y sus particularidades en el niño retrasado mental, están relacionados directamente con el surgimiento de las estructuras y con sus particularidades. El niño retrasado mental, en un grado mucho mayor que el niño normal, pone de manifiesto la tendencia hacia lo que K. Lewin llama ley: “o una cosa o la otra”. En el caso de que este material psíquico presente dureza o estancamiento, este niño manifiesta una inclinación hacia las estructuras dinámicas fuertes, únicas e indivisibles. Por eso sus sistemas psíquicos están, o delimitados por entero, o unidos por completo uno con el otro. El niño retrasado mental no manifiesta los pasos escalonados, vinculados y graduales, entre la división absoluta y la unión absoluta de los sistemas psíquicos, las relaciones móviles y elásticas entre ellos, las que observamos en el niño normal. Lewin considera esto (pág. 212) como una de las particularidades fundamentales del niño retrasado mental, la cual explica las contradicciones que se encuentran frecuentemente en su conducta.

La inclinación hacia la estructura que se agrupa según la ley: “o una cosa o la otra”, determina también la actitud del niño retrasado mental hacia el mundo

circundante. El niño retrasado mental, en un grado mucho mejor que el niño normal, puede encontrarse en una u otra situación. Las diferentes situaciones son para él un todo mucho más dividido y cerrado que en el niño normal. Él se vuelve indefenso cuando la tarea exige que haga alguna vinculación entre las diferentes situaciones, o que participe a la vez en dos situaciones. Debido a esto el niño retrasado mental manifiesta un mayor dominio de sí y una mayor energía en la persecución de un determinado objetivo, así como mayores fuerzas y concentración de la atención que el niño normal. Pero si debido a las influencias externas cambia la situación, entonces, debido a la misma ley: “o una cosa o la otra”, él pasa a la nueva situación con mucha más facilidad que el niño normal y deja totalmente la vieja situación. Por eso el niño retrasado mental es extraordinariamente sensible a los momentos externos que arruinan con facilidad, ante todo, la situación próxima y crean una nueva. Por último, de estas particularidades de la dinámica afectiva del niño retrasado mental, Lewin deduce también las importantes diferencias de su intelecto: la deficiencia intelectual o el defecto, el carácter concreto, la poca movilidad intelectual y el infantilismo general con la capacidad de la percepción conservada.

Las particularidades de la esfera afectiva del niño retrasado mental, encontradas por Lewin, según su opinión, explican las particularidades de los procesos intelectuales de este niño. La esencia del acto intelectual, como apreciamos reside en que dos hechos, separados entre sí, se convierten en partes dependientes de un todo único, o el todo único primario se desintegran en esferas relativamente independientes. En dependencia de esto también ocurre la variación de la estructura de todo el campo. Está claro que la movilidad general insuficiente de

los sistemas psíquicos, debe dificultar el acto intelectual de este género, ya que ella decide los cambios de todas las estructuras en el campo.

Los datos de experimentos demuestran que el niño retrasado mental resulta ser más impotente ante la tarea que requiere la movilidad, la variabilidad y el reagrupamiento de las relaciones estructurales. Estas tareas tropiezan con la dureza y la inmovilidad de la estructura que surge en ocasiones por un lado y, por el otro lado, con la movilidad insuficiente de los sistemas psíquicos. El niño retrasado mental pone de manifiesto estructuras mucho más sólidas, estancadas y encitradas en sí que el niño normal. Esta misma movilidad deficiente de los sistemas psíquicos debe conducir a que la formación de las estructuras débiles, variables, sea difícil.

Vimos que la diferenciación insuficiente de la personalidad del niño retrasado mental lo iguala al niño normal de menor edad y, como es conocido, el carácter concreto y el carácter primitivo del pensamiento, constituyen las propiedades distintivas de la edad menor. No obstante, las dificultades que pone de manifiesto el niño retrasado mental en la esfera del pensamiento abstracto, conservan también en la edad en que el niño normal ya deja atrás el carácter concreto y primitivo del pensamiento. El carácter concreto del pensamiento del niño retrasado mental significa que para él cada cosa y cada acontecimiento reciben su significado, es decir, una determinada situación. Él no puede diferenciarlas como partes autónomas, (pág. 213) con independencia de la situación. Por eso la abstracción, es decir, la formación del grupo y la generalización, sobre su base, de cierto parentesco esencial entre los objetos, es extremadamente difícil para este niño. En realidad la abstracción requiere cierta delimitación de la situación que ata por entero al niño retrasado mental. En particular, son difíciles para él las generalizaciones que requieren de

mayor abstracción de la situación y que se disponen en las relaciones de la fantasía, de los conceptos y de la irrealidad.

Lewin considera la falta de fantasía como el rasgo más esencial de estos niños. Los niños poseen con frecuencia una buena memoria para los hechos concretos. Pero, al mismo tiempo, su pensamiento está desprovisto de imaginación, ya que en él falta la movilidad que se requiere como premisa para toda la actividad de la fantasía. Las investigaciones de la fantasía de los niños retrasados mentales, con ayuda de los test de G. Rorschach, confirman por entero su pobreza. El pensamiento abstracto, al igual que la imaginación, requiere una variabilidad peculiar y una movilidad de los sistemas psicológicos y, como es natural, por eso es que ambas esferas están particularmente atrofiadas en el niño retrasado mental.

Trataremos un problema más que se relaciona directamente con el problema de la percepción del niño retrasado mental. La diferenciación deficiente de los sistemas psicológicos en el niño retrasado mental conduce también, a la par con el carácter concreto y primitivo de su pensamiento, a una diferenciación deficiente del mundo percibido y experimentado. La división y diferenciación de la vida psíquica garantizan la riqueza de los modos de percibir la realidad, de los cuales dispone la personalidad. Cuando la diferenciación de la personalidad es deficiente, el mundo de las percepciones y de las vivencias del niño retrasado mental resulta también más monótono, estancado y petrificado que el del niño normal de la edad correspondiente. En determinado sentido existe una equivalencia funcional entre el grado más alto de diferenciación de la personalidad y su mayor movilidad en ciertas situaciones y problemas. Con otras palabras, el carácter de la percepción de la realidad determina también el carácter de las acciones con respecto a ella.

El niño normal dispone de la posibilidad de variar según su voluntad el campo percibido. Esto está relacionado con la capacidad para concentrar voluntariamente la atención en los diferentes aspectos y momentos de la situación. La diferenciación insuficiente de la personalidad del niño retrasado mental, conduce al atrofiamiento de la atención voluntaria. En este sentido la no diferenciación de la personalidad desempeña un papel mayor que las propiedades del material psíquico. Esto se confirma con el hecho de que con la edad, el niño retrasado mental adquiere una movilidad mayor, ya que el grado de diferenciación de su personalidad aumenta, al igual que en el niño normal (aunque no en los mismos límites ni en los mismos ritmos), mientras que las propiedades del material psíquico de este niño no varían en lo esencial.

A esto podemos limitarnos en la exposición de la teoría dinámica de Lewin y pasara la investigación crítica de los hechos y de los principios teóricos que constituyen su base.

La teoría dinámica del retraso mental tiene, indudablemente, un enorme interés y hace avanzar a la teoría del retraso mental. Ésta plantea el problema del retraso mental no sólo dentro de los estrechos marcos de la teoría intelectualista, sino también dentro de los amplios marcos de la teoría de la vida psíquica en general. De igual (pág. 214) forma, la teoría dinámica, sin interiorizar todo eso, a pesar de los equívocos, coloca una de las piedras fundamentales sobre la cual debe ser elaborada la teoría actual sobre el retraso mental infantil. La piedra angular forma la idea de la unidad del intelecto y del efecto en el desarrollo del niño normal y del retrasado mental. Esta misma idea, de una forma oculta y no desarrollada, está contenida en la nueva teoría y con necesidad lógica resulta de toda la estructuración

de la teoría de su fundamentación experimental, pero, no obstante, sigue siendo una teoría no interiorizada en lo absoluto en su verdadero significado.

En esto están contenidos ya todos los aspectos positivos y negativos de la teoría analizada: todo lo positivo está relacionado con la presencia de una idea fundamental y angular y todo lo negativo, con el hecho de que esta idea permanece sin haber sido interiorizada ni llevada hasta el final. Las deficiencias esenciales de la teoría dinámica consisten, ante todo, en que el problema del intelecto y el problema del afecto se plantean y solucionan de un modo antidualéctico metafísico, fuera de la idea del desarrollo. Esto se aprecia de un modo más claro que en la parte de la teoría que está dedicada al problema del intelecto.

Al determinar la naturaleza del intelecto, Lewin se siente satisfecho con el contenido de este concepto, que puede ser introducido en virtud de ciertas investigaciones del intelecto de los monos antropoides, realizadas por Köhler. De este modo, el intelecto se toma no en sus formas superiores y desarrolladas, sino en las formas más elementales, primitivas y primarias y lo que caracteriza la naturaleza del intelecto en este nivel bajo, se toma y se hace pasar por la esencia del pensamiento. Todo el desarrollo diverso y rico del intelecto del niño, se queda fuera de la atención de los investigadores. La naturaleza del acto intelectual se supone que es invariable desde el punto de vista metafísico. Lo que forma la naturaleza del acto intelectual en su forma inferior, al inicio de su desarrollo, en el período prehistórico de su existencia, en la forma zoológica de su manifestación, se toma por esencia invariable del intelecto, el cual sigue siendo siempre igual así mismo e idéntico en todo el transcurso del desarrollo. Todo el desarrollo histórico del pensamiento humano, desde la primera palabra pronunciada por el hombre hasta las formas

superiores del pensamiento conceptual, parece que no pudo variar nada en la naturaleza del acto intelectual o introducir lo nuevo en esta naturaleza. En efecto, la definición que brinda Lewin del intelecto, se refiere de la misma manera al chimpancé, al niño y a la persona adulta. Como es natural, si del intelecto se saca fuera del paréntesis sólo lo general que le es inherente en todos los grados del desarrollo, podemos, sin ninguna duda, completar una serie de imágenes de Lewin, el chimpancé, el niño y la persona adulta, con un eslabón más que incluiremos en ella: El niño retrasado mental.

Es dudoso que se pueda discutir acerca de que, por la naturaleza, el intelecto del niño retrasado mental no se encuentra más abajo del intelecto del chimpancé y pone de manifiesto las particularidades esenciales para el intelecto que posee el mono antropoide. Pero el procedimiento de los razonamientos que aplica Lewin priva a sus conclusiones de todo valor. en realidad, “¿cuál es el valor de su conclusión acerca de que el acto intelectual del niño retrasado mental por su naturaleza, no se diferencia del acto intelectual del niño normal, si al determinar la naturaleza de este acto intelectual como unidad de medición, como patrón psicológico se toma la operación intelectual del mono? En esencia, las palabras de Lewin no (pág. 215) significan lo que él quiso decir, lo menos que él demuestra es que el intelecto del niño retrasado mental, por su naturaleza, no se diferencia del intelecto del chimpancé. Si a continuación se tiene en cuenta que la naturaleza del acto intelectual, para Lewin, permanece invariable en el transcurso del desarrollo del niño, entonces se harán comprensibles la vacuidad y la falta de contenido, al igualar el intelecto del niño débil mental y del niño normal. El propio planteamiento del problema al margen de la idea del desarrollo y la consideración del intelecto como

una esencia invariable desde el punto de vista metafísico, la cual ya en los primeros grados del desarrollo contiene por completo en sí toda la naturaleza que la caracteriza, conducen inevitablemente a esta semejanza. Esto se aclara especialmente si observamos cómo Lewin plantea el problema del intelecto y del afecto. Ambos problemas él los sitúa en iguales condiciones, aunque, como apreciamos más adelante, también el problema del afecto lo plantea de un modo tan antidialéctico y metafísico como el problema del intelecto, pero no obstante, existe una diferencia esencial entre el planteamiento de uno y otro problema.

Mientras que Lewin estudia de un modo separado el afecto, al diferenciar las particularidades inherentes al material de los sistemas dinámicos y a la estructura de estos sistemas a su importancia, al dividir más adelante estas particularidades distintivas del afecto en variedades más concretas y particulares, él toma el intelecto de un modo total, como un todo único, uniforme, homogéneo, indivisible, como algo preformado, incapaz de modificarse en el desarrollo y además, de contener en sí ningún tipo de división interna, derivada de la complejidad de la estructuración y funcionamiento de la actividad intelectual. En este caso, Lewin pierde de vista la dependencia que existe indudablemente entre los procesos intelectuales y afectivos y que fue descubierta incluso en las formas más elementales del intelecto, observadas y estudiadas por Köhler en los monos. El propio Köhler, en varias ocasiones, nota la enorme dependencia de la operación intelectual del chimpancé a la tendencia afectiva. En la dependencia de la operación intelectual del afecto actual, Köhler ve justamente uno de los rasgos más esenciales de este grado primitivo en el desarrollo del intelecto.

K. Köffka, al analizar los experimentos de Köhler, también dirige la atención hacia el hecho de que las operaciones racionales del mono no pueden ser llamadas operaciones volitivas, pero por la naturaleza dinámica, permanecen enteramente en el plano de la conciencia instintiva. ¿Tiene algún sentido llamar a las operaciones volitivas del chimpancé operación? Köffka demuestra que las operaciones racionales del chimpancé se encuentran en un polo opuesto con respecto a las operaciones volitivas. Es evidente que estas formas primitivas de la actividad intelectual están relacionadas con el afecto y la voluntad, de un modo algo distinto a como lo están las operaciones racionales del hombre. En particular, la subestimación de este aspecto del problema, condujo a Köhler a la identificación errónea de las operaciones del chimpancé con la utilización del instrumento por el hombre. Es evidente que en el curso del desarrollo se varían y perfeccionan no sólo las funciones intelectuales, sino también la relación del intelecto y del afecto.

En esto consiste la parte más importante de todo el problema. Ahora quisiéramos demostrar que Lewin, al analizar el problema del afecto, de una forma más dividida y analítica que el intelecto, de todos modos conserva enteramente el carácter metafísico y antidialéctico del análisis también en este problema. Los (pág. 216) procesos afectivos que surgen de las necesidades verdaderas y no verdaderas¹⁶ y la tendencia dinámica motriz relacionada con ellas, son analizadas por Lewin como algo inicial y que no depende de la vida psíquica en general. todo en la vida psíquica depende de su base dinámica. Pero Lewin no ve el segundo aspecto de la dependencia, de que la propia base dinámica varía en el curso del desarrollo de

¹⁶ En Lewin "cuasinecesidades". *Observación de la redacción, en ruso.*

la actividad física y, a su vez, pone de manifiesto la dependencia de las variaciones que sufre la conciencia en general.

Él desconoce la regla dialéctica de que en el curso del desarrollo, la causa y la consecuencia cambian los lugares, que una vez que han surgido las formaciones psíquicas superiores, sobre la base de ciertas premisas dinámicas, ejercen una influencia retroactiva en los procesos que las originaron; que en el desarrollo lo más bajo cambia por lo más alto, que en el desarrollo cambian no sólo las funciones fisiológicas por sí mismas, sino que en primer lugar varían los nexos interfuncionales y las relaciones entre los diferentes procesos, en particular, entre el intelecto y el afecto. Lewin analiza el efecto al margen del desarrollo y al margen de la relación con la vida psíquica restante. Él supone que el lugar del afecto en la vida psíquica permanece invariable y constante en todo el transcurso del desarrollo y que, por lo tanto, las relaciones del intelecto y del afecto son una magnitud constante. En realidad, Lewin toma sólo un caso particular de toda la diversidad de relaciones que se observan realmente en el desarrollo entre el intelecto y el afecto, el caso particular que se refiere a las regularidades precisamente en los grados inferiores y más primitivos del desarrollo y establece como una ley general este principio particular.

Es probable que en el mismo inicio del desarrollo del intelecto exista el momento en el cual la regularidad general, supuesta por Lewin, aparezca como dominante. En las etapas iniciales del desarrollo del intelecto se pone de manifiesto realmente su dependencia más o menos directa del afecto. Pero lo mismo que es totalmente ilegal determinar la naturaleza del intelecto por las formas iniciales, elementales que elige Lewin, es imposible considerar las relaciones entre el intelecto y el afecto, existentes en la etapa temprana del desarrollo, como algo invariable y

constante, por algo típico y normal para todo el proceso del desarrollo. Como ya recordamos, W. Köhler nota de un modo justo que en ninguna parte, el intelectualismo resulta tan infundado como en la teoría del intelecto. Hasta los últimos tiempos la debilidad de argumentos del intelectualismo se ponía de manifiesto principalmente cuando el punto de vista intelectualista se trataba de aplicar a la explicación de la naturaleza de los afectos y de la voluntad. Pero Köhler afirma, con fundamento, que este punto de vista resulta aún más vicioso cuando se trata de aplicar al análisis del propio intelecto y, de este modo, deducir la naturaleza del intelecto y de su desarrollo de él mismo. Lewin evitó ese reproche, ya que él trataba de deducir el intelecto y su naturaleza, de las particularidades de la vida afectiva. Pero, en este caso, él comete otros dos errores metodológicos no menos graves.

Al igual que la mayoría de los representantes de la psicología estructural, Lewin tiende a negar, sin interiorizar esto él mismo, la presencia de las regularidades específicas inherentes al pensamiento. Es probable que el intelecto no se pueda explicar enteramente, partiendo del propio hecho de que él está estructurado y funciona no de acuerdo con las leyes del pensamiento, ya que no es una (pág. 217) formación creada artificialmente por el pensamiento del hombre, sino que representa una función del cerebro que se desarrolla de forma natural, la función de la conciencia humana. Pero es correcto también el hecho de que al estudiar el intelecto y sus particularidades, es imposible ignorar las regularidades específicas del pensamiento y tomarlas por una simple imagen refleja de las regularidades que predominan en la esfera afectiva, o una sombra proyectada por el afecto.

Probablemente, y esto es lo principal, Lewin, al evitar los peligros del intelectualismo, cae en otro peligro totalmente similar al primero. En la teoría de la voluntad él cae en el voluntarismo. Entretanto, podríamos con pleno derecho aplicar al voluntarismo lo que ha sido expresado por Köhler acerca del intelectualismo y afirmar que en ninguna parte el voluntarismo no pone de manifiesto en esa medida su falta de argumentos como en la teoría de la voluntad. Del mismo modo que no se puede deducir la naturaleza del pensamiento de él mismo, ignorando la historia del pensamiento, el sistema de nexos, dependencias y relaciones en las cuales sólo surge el pensamiento, no se puede deducir la naturaleza de la voluntad de ella misma, ignorando la conciencia en general y todos los complejos nexos y dependencias complejísimas en los que sólo surge y se desarrolla realmente la voluntad humana.

En esencia, el defecto metodológico del intelectualismo y del voluntarismo es el mismo: el carácter metafísico de ambas teorías, inherentes a ellas mismas. La falta fundamental del intelectualismo consiste en que el intelecto se considera como la esencia inicial, invariable y original, al margen de la historia real de su desarrollo y al margen de las condiciones reales de su funcionamiento. El defecto fundamental del voluntarismo es el mismo. Él considera la voluntad, esta base inicial dinámica de la vida psíquica de igual modo que la esencia singular, inicial y autónoma, aislada de las condiciones reales de su existencia y que no se somete a ningún cambio en el curso del desarrollo.

De este modo, el análisis crítico de la teoría dinámica del retraso mental infantil, nos obliga a sacar la conclusión de que la falta general de argumentos de que adolece la teoría del intelecto y la teoría de la voluntad, como están presentadas

en la psicología estructural actual, condiciona también la falta de argumentos de la teoría particular de Lewin. Pero en la teoría de Lewin, como ya expresamos, y sobre todo en su base experimental, hay, en un grado superior, un núcleo valioso que debemos extraer con el fin de hallar la estructuración más correcta de nuestra hipótesis de trabajo sobre la naturaleza del retraso mental infantil. Este núcleo valioso, como ya se expresó, consiste en la unidad de los procesos intelectuales y afectivos. A todas partes donde la teoría dinámica del retraso mental lleva, de un modo más o menos consecuente, la idea de la unidad, en este aspecto hace avanzar los conocimientos científicos; donde la teoría cambia esta idea, ella nos hace retornar a las ideas científicas, hace tiempo olvidados y que sólo tienen importancia histórica.

Con el fin de descubrir el núcleo correcto de la teoría dinámica y sacarlo de la envoltura que lo rodea, ante todo, es necesario distinguir los postulados ocultos sobre la unidad del afecto y el intelecto, contenidos en la teoría y no interiorizados por su autor. Para esto, debemos ante todo, hacer un cambio esencial en las conclusiones teóricas que hace Lewin sobre la base de sus datos experimentales. En algunos aspectos trataremos de aclarar nuestras ideas. (pág. 218)

K. Lewin considera el carácter concreto del pensamiento como una de las particularidades esenciales del intelecto del niño retrasado mental, pero trata de deducir el propio carácter concreto del pensamiento, de las particularidades que él estableció de un modo experimental con respecto a los procesos afectivos. Él expresa que los sistemas dinámicos del niño retrasado mental se diferencian por la menor movilidad y por la mayor firmeza, en comparación con la dinámica del niño normal. De esta hipoquinesia y de este estancamiento de los sistemas psicológicos, se puede deducir la tendencia directa del pensamiento hacia el carácter concreto.

Las opiniones que Lewin manifiesta a favor de este postulado nos parecen, desde luego, convincentes. Pero aquí existe una dependencia doble, mientras que Lewin se detiene sólo en la dependencia unilateral del pensamiento, del afecto.

Es probable que el carácter concreto del pensamiento y la hipoquinesia de los sistemas dinámicos, estén relacionados internamente y representen una unidad y no un indicio doble que se combine casualmente en el niño retrasado mental. El carácter concreto del pensamiento y las acciones del niño retrasado mental, significan que, cualquier cosa y cualquier acontecimiento adquiera su significado en dependencia de la situación, y que ellos son partes inseparables de la situación. Por eso cualquier abstracción es difícil. Todo lo relacionado con el concepto, con la imaginación y con lo irreal, es difícil, en un grado superior, para ese niño.

Sería demasiado simple considerar esta dependencia de la situación, esta dificultad de la abstracción y de la formación de los conceptos, sólo como una magnitud derivada de la hipoquinesia de los sistemas afectivos. En esa misma medida es justo también lo inverso. En efecto, el propio Lewin reconoce que los sistemas afectivos y la tensión surgen en el punto de interacción de alguna situación y de alguna necesidad, es decir, no de otra forma distinta que no sea al encontrarse el niño con la realidad. De cómo es interiorizada la situación por el niño, en qué medida es comprendida, en qué grado se generaliza, desde luego, depende también, de qué propiedades poseerán los sistemas afectivos que surgen en el encuentro con esta situación. Si se examinan todas las partes de la teoría de Lewin, la cual aclara la dependencia de las particularidades intelectuales del niño retrasado mental, de sus defectos dinámicos, se puede ver lo mismo en todas partes.

Lo que en realidad resulta de los datos experimentales de Lewin es sólo el hecho de la relación el hecho de la unidad interna de las particularidades dinámicas e intelectuales. Ni más ni menos. Esto es invariable, esto es indiscutible. Pero no existe decididamente ningún fundamento, salvo el punto de vista voluntario preconcebido, con el fin de que en esta unidad un aspecto suyo el afecto, se tome por independiente, y el otro aspecto, el intelecto, por dependiente. Por el contrario, el análisis teórico y las investigaciones experimentales sobre las que hablaremos más adelante, hacen aceptar que la unidad del intelecto y del afecto tiene regularidades internas que la caracterizan precisamente como una unidad. Solo mientras que conservemos esta unidad como tal, conservaremos las propiedades inherentes a esta unidad. Tan pronto la dividamos en elementos, en ese mismo momento perderemos las propiedades inherentes al todo y no tendremos ninguna posibilidad de unirlos.

Tomar el afecto siempre como una causa que condiciona unas u otras propiedades del intelecto es tan infundado, como tomar el oxígeno por la causa de unas u otras propiedades detectables por hidrógeno, si se trata de la explicación de alguna (pág. 219) propiedad inherente al agua. Por ejemplo, si quisiéramos explicar por qué el agua apaga el fuego, recurriríamos inútilmente a la descomposición del agua en elementos y con asombro conoceríamos que el hidrógeno solo arde y el oxígeno mantiene la combustión. Sólo en el caso de que supiéramos sustituir el análisis que descompone la unidad en elementos, por el análisis que divide las unidades complejas en unidades relativamente simples, no divisibles más adelante y que representen en la forma más sencilla unidades propias del todo, podemos esperar que nuestro análisis conduzca a la solución satisfactoria del problema.

De este modo, la condición más próxima para la solución de nuestro problema es encontrar la unidad indivisible del intelecto y del afecto. Esto lo podemos obtener si hacemos una enmienda teórica a los razonamientos de Lewin. De acuerdo con su teoría, el problema se trata así. existe la dinámica de dos clases: por una parte, la variable, libre, móvil e inestable; por otro lado, la vinculada, hipoquinética, estancada, del mismo modo que existen dos clases de actividad: por una parte, el pensamiento y por otra, la actividad real en la situación actual.

Ambas clases de procesos dinámicos existen de un modo totalmente independiente del intelecto, como ambos tipos de actividad existen de un modo totalmente independiente de la dinámica. A continuación, ambas clases de dinámica pueden mezclarse en diferentes combinaciones de la propiedad dinámica e intelectual, en dependencia de qué elementos dinámicos y qué elementos funcionales entran a formar parte del todo analizado. En realidad, esto no es así.

El propio Lewin debe llevar a la conclusión de que al pensamiento en general, por su propia naturaleza, le es inherente la dinámica más variable y móvil, en comparación con la dinámica de la acción situacional real. Desde luego, este postulado tiene una importancia no absoluta sino relativa. El mismo demuestra que independientemente del grado absoluto de movilidad de la dinámica, su posibilidad relativa siempre es mayor en la esfera del pensamiento que en la esfera de la actividad. Por ejemplo, en el niño retrasado mental en general, la dinámica es hipoquinética, pero esta hipoquinesia se expresa menos en el pensamiento que en la actividad. Si se parte de la cantidad de hechos citados por Lewin y de que los que pudimos establecer en nuestros experimentos (se hablará sobre ellos más adelante),

es necesario admitir que se trata de un problema distinto a cómo lo muestra K. Lewin.

No existen dos clases de dinámica independientes del carácter de las funciones que son puestas en movimiento por los procesos dinámicos, ni dos clases de actividad independientes de los sistemas dinámicos que constituyen su base, pero existen dos unidades de las funciones dinámicas: el pensamiento y la actividad real. Ambas tienen su aspecto dinámico. Esto significa que al pensamiento, como un tipo determinado de actividad, le es inherente la dinámica de un género especial, de un determinado tipo y de una clase determinada, al igual que la actividad le es inherente su sistema en los sistemas dinámicos de un tipo y propiedad tan determinados. Al margen de una forma determinada de la actividad concreta no existen dos tipos de dinámica. En la abstracción (con el fin del estudio teórico) podemos separarlos de los tipos de actividad relacionados con ellos, pero en este caso siempre debemos recordar que nos apartamos de la situación real de las cosas y que en realidad la dinámica no existe al margen de la función, la cual la pone en movimiento.

Pero sabemos también que ambos tipos de actividad, el pensamiento y la actividad real, no son esferas alejadas una de la otra por un abismo intransitable; de (pág. 220) hecho, en la realidad viva, a cada paso observamos la transformación del pensamiento en acción y de la acción en pensamiento. Por lo tanto, ambos sistemas dinámicos, el más móvil, vinculado con el pensamiento y el menos móvil, vinculado con la actividad, además no están aislados uno del otro. De hecho debe observarse y a cada paso se observa realmente la transformación de la dinámica variable del pensamiento, en la dinámica firme y petrificada de la actividad y viceversa, la transformación de la dinámica estancada y paralizada de la actividad, en la dinámica

variable del pensamiento. Señalaremos varios momentos fundamentales que podrán desarrollar esta idea.

Ante todo, en primer plano se presenta la regularidad considerada por Lewin como general y que en realidad es particular, la cual se pone de manifiesto en la dependencia del pensamiento, de los procesos afectivos y dinámicos. La dinámica general del campo psicológico que nos hace pensar y actuar, se encuentra siempre al inicio de los procesos intelectuales. Al igual que nuestras acciones surgen, no sin una causa y son movidas por ciertos procesos dinámicos, por las necesidades y por los impulsos afectivos, nuestro pensamiento siempre está motivado, siempre está condicionado psicológicamente, siempre resulta de algún impulso afectivo, por el cual es puesto en movimiento y lo dirige. El pensamiento no motivado desde el punto de vista dinámico, es imposible, del mismo modo que es imposible la acción sin causa. En este sentido también Spinoza define el afecto como lo que aumenta o disminuye la capacidad de nuestro cuerpo para la actividad y obliga al pensamiento a moverse en un determinado sentido.

De este modo, la condicionalidad dinámica es inherente de igual manera al pensamiento y a la actividad. Pero los impulsos dinámicos en el pensamiento se diferencian –como reconoce el propio Lewin. Por la gran variabilidad. Al pensamiento le es inherente una gran movilidad y la libertad en el transcurso de los procesos dinámicos en su encadenamiento, sustitución, comunicación y, en general, en todas las vías que pueden establecerse entre los diferentes impulsos afectivos. Ya que en el pensamiento está representada o reflejada, de un modo u otro, la realidad, las tendencias motrices positivas y negativas que resultan de las cosas se conservan en el pensamiento. Por ejemplo E. Minkovski demostró que existen cosas sobre las

cuales no podemos pensar realmente y cosas con las que no podemos actuar de un modo determinado, ya que lo uno y lo otro contradice el afecto principal provocado en nosotros por esas cosas. Por ejemplo, como demostró Minkovski, nosotros no estamos en condiciones de pensar sistemáticamente sobre nuestra propia muerte, del mismo modo que no estamos en condiciones de hacer algo que provoque en nosotros actitudes afectivas ostensiblemente negativas. Se sobreentiende que los afectos relacionados con las cosas se presentan en el pensamiento de una forma sumamente debilitada. La madera, mentalmente no se quema en el fuego; el perro imaginado no muerde, e incluso el niño, en su pensamiento, puede moverse con facilidad en la dirección que está totalmente cerrada en la situación actual.

Como expresa F. Schiller, los pensamientos se acostumbran fácilmente uno al otro, pero tropiezan violentamente en el espacio. Por eso cuando el niño comienza a pensar en alguna situación actual, esto significa no sólo la variación de la situación en su percepción y en su campo semántico, sino también, en primer lugar, la variación en su dinámica. La dinámica de la situación real que se ha (pág. 221) vertido en la dinámica variable del pensamiento, ha comenzado a poner de manifiesto nuevas propiedades, nuevas posibilidades de movimiento, unión y comunicación de los diferentes sistemas. Sin embargo, este movimiento lineal de la situación actual del pensamiento, sería totalmente infructuoso e innecesario, si no existiera el movimiento inverso, la variación inversa de la dinámica del pensamiento en el sistema dinámico rígido y firme de la actividad real. La dificultad del cumplimiento de una serie de propósitos está relacionada precisamente con el hecho de que es necesario convertir la dinámica del pensamiento, con su variabilidad y libertad, en la dinámica de la actividad real.

Esta variación de la dinámica de la actividad en la dinámica del pensamiento y viceversa, pone de manifiesto, como demuestra el experimento, tres fases fundamentales, a las que corresponden tres problemas fundamentales de la dinámica afectiva: 1) la variación de la dinámica del campo psicológico, de la dinámica de la situación, en la dinámica del pensamiento; 2) el desarrollo y evolución de los procesos dinámicos del propio pensamiento, su variación inversa en la dinámica de la actividad. La actividad refractada a través del prisma del pensamiento se convierte ya en otra actividad comprendida, interiorizada y, por lo tanto, voluntaria y libre, es decir, que se encuentra en una relación de principio con respecto a la situación, distinta a la que se encuentra la actividad directamente condicionada por la situación y que no ha pasado a través de esta variación directa e inversa de la dinámica.

El error metodológico principal de la teoría de Lewin, consiste en que él separa el problema de la dinámica, del problema del intelecto y no ve las relaciones entre ellos. Este error se manifiesta no sólo en la teoría dinámica del retraso mental, sino también, y principalmente, en su teoría general del afecto y de la voluntad. De este modo, Lewin considera admirable que el hombre posea libertad para la formación de cualquier propósito, incluso, sin sentido y que corresponda a sus necesidades dinámicas. Esta libertad es propia del hombre culto. Al niño y al hombre primitivo le es inherente, en un grado inconmensurablemente menor, y diferencia al hombre de sus antepasados cercanos al reino animal, de un modo mucho más esencial que su intelecto más alto.

En realidad, las nuevas posibilidades de la actividad racional y libre de las que dispone el hombre son, por lo visto, su rasgo distintivo del animal. Esto lo tiene en

cuenta Engels cuando dice que ningún animal pudo dejar impresa la huella de su voluntad en la naturaleza y sólo el hombre pudo hacerlo (Marx K. Y Engels F. *Obras*, t. 20).

Desde luego, el intelecto más alto del hombre pos sí mismo, en comparación con el animal, no tendría ninguna importancia real en la vida y en la historia del hombre, si no estuviera vinculado con las posibilidades totalmente nuevas de la actividad y, además, el intelecto sólo del hombre no podría desarrollarse al margen de las condiciones de la actividad humana específica, en particular, al margen del trabajo. La contraposición de la libertad de la actividad humana a su pensamiento, es el error más grande de Lewin. Sabemos que la libertad de la voluntad no es otra cosa que la necesidad consciente como dominio de la naturaleza.

En nuestras investigaciones de las funciones psicológicas superiores siempre vimos que la memorización consciente y activa y la atención, son la misma cosa. Pero tomada desde diferentes puntos de vista: con el mismo derecho con que se habla sobre la atención voluntaria y la memoria lógica se puede hablar sobre la (pág. 222) atención lógica y la memoria voluntaria; las funciones psicológicas superiores son las funciones intelectualizadas y volitivas al mismo tiempo y, en una medida totalmente diferente, la interiorización y el dominio avanzan mano a mano. En todo lo que constituye uno de los postulados más centrales de nuestra teoría, en la teoría sobre las funciones psicológicas superiores, está contenida por entero la unidad de los sistemas dinámicos semánticos. La función interiorizada adquiere también otras posibilidades de actividad. Interiorizar significa, en cierta medida, dominar. A las funciones psicológicas superiores le es inherente, en la misma medida, una naturaleza intelectual distinta, al igual que una naturaleza afectiva diferente. Todo el

problema consiste en que el pensamiento y el afecto representan las partes de un todo único, la conciencia humana.

Las cosas no cambian debido a que las pensamos, pero el afecto y las funciones relacionadas con él, cambian en dependencia de lo que estos sistemas interiorizan. Los sistemas dinámicos semánticos se colocan en otra relación con respecto a la conciencia y al otro afecto y, por lo tanto, cambia su relación con respecto al todo y a su unidad. Por eso si volvemos al ejemplo que mencionamos sobre la unidad del carácter concreto del pensamiento, por una parte, y de la hipoquinesia de los sistemas dinámicos, por otra, se puede decir que, a cualquier grado en el desarrollo del pensamiento, corresponde su etapa en el desarrollo del afecto o, hablando de otra manera, cualquier etapa del desarrollo psicológico se caracteriza por la estructura, especial inherente a ella, de los sistemas semánticos dinámicos, como una unidad indivisible e íntegra. La rigidez y la hipoquinesia de los sistemas dinámicos que necesariamente eliminan la posibilidad de la abstracción y de los conceptos, conducen obligatoriamente a la plena conexión de las situaciones e inobjetablemente condicionan el carácter concreto y objetivo del pensamiento, en la medida en que el carácter concreto y objetivo del pensamiento, en la medida en que el carácter concreto del pensamiento y la falta de la abstracción y de los conceptos, condicionan la rigidez y la hipoquinesia de los sistemas dinámicos.

Si en la actividad situacional, real, observamos la movilidad y la variabilidad de la dinámica, esto siempre se caracteriza por la propiedad del pensamiento de participar en el proceso de nuestra actividad externa. Se puede decir que la participación del pensamiento en la actividad se pone de manifiesto justamente en la misma medida en que la dinámica de nuestra actividad pone de manifiesto los rasgos

de la variabilidad y de la movilidad. Y viceversa, el dominio de la actividad posible en el pensamiento, el carácter concreto y la objetivización del pensamiento se ponen de manifiesto justamente en la misma medida en que el intelecto pone de manifiesto los rasgos de la rigidez y de la hipoquinesia en su dinámica.

La dinámica del pensamiento no es una relación dinámica que se refleja y que domina en la actividad real. Si el pensamiento no cambiara nada en la actividad dinámica, él fuera totalmente innecesario. Desde luego, la vida determina la conciencia. Ésta surge de la vida y forma sólo uno de sus momentos. Pero el pensamiento, una vez que ha surgido, determina la vida o, hablando con más precisión, la vida pensante se determina a sí misma a través de la conciencia. Apenas apartamos el pensamiento de la vida, de la dinámica y de la necesidad, lo privamos de cualquier actividad nos cerramos cualquier vía para la revelación de la explicación de las propiedades y de la finalidad principal del pensamiento: determinar el modo de vida y la conducta, variar nuestras acciones dirigirlas y liberarlas del poder de la situación concreta. (pág. 223)

Las investigaciones especiales demuestran que el grado de desarrollo es el grado de variación de la dinámica del afecto, de la dinámica de la acción real, en la dinámica del pensamiento. La vía de la contemplación viva al pensamiento abstracto y de él a la actividad práctica, es la vía de la variación de la dinámica rígida e hipoquinética de la situación, en la dinámica móvil y cambiante del pensamiento y de la variación inversa de esta última en la dinámica racional, conveniente y libre, de la actividad práctica.

Quisiéramos ilustrar el postulado sobre la dinámica única de los sistemas semánticos y sobre la variación de la dinámica del pensamiento, en la dinámica de la

actividad y viceversa, con ejemplos experimentales de nuestras investigaciones o comparativas sobre el niño retrasado mental y sobre el niño normal. Nos limitaremos a tres series de experimentos que corresponden a las investigaciones análogas de Lewin, expuestas con anterioridad. La diferencia de nuestros experimentos, de las investigaciones de Lewin, reside en que nosotros tratamos de estudiar no sólo el aspecto afectivo, sino también e intelectual, en la solución de los problemas correspondientes.

En la primera serie de experimentos estudiamos, al igual que Lewin, los procesos de la saturación en la actividad del niño retrasado mental y del niño normal. Pero hicimos una magnitud constante en el experimento, en dirección a la propia situación. Permitimos al niño saturarse de alguna actividad y esperamos a que esta actividad cesara. En este caso no nos limitamos a medir el tiempo de la saturación completa con este tipo de actividad y no terminamos el experimento antes de la llegada de la saturación y sólo en ese momento comenzamos a realizar el experimento. Cuando el niño dejó el trabajo y puso de manifiesto claramente los síntomas de la saturación completa y de los impulsos afectivos negativos producto del trabajo, tratamos de hacerlo continuar la actividad para estudiar con qué medios se puede lograr esto. En el niño retrasado mental fue necesario cambiar la misma situación, hacerla más atractiva, renovarla, con el fin de sustituir su carácter negativo por el positivo. Fue necesario sustituir consiguientemente el lápiz negro por uno rojo y azul; este último por un juego de lápices de colores, este juego por pinturas y un pincel; las pinturas y el pincel por tiza y pizarra; la tiza corriente por una tiza de color para que el niño retrasado mental continúe la actividad después de la saturación.

Al niño normal bastó cambiarle el sentido de la situación sin variar nada en ella, con el fin de lograr la continuación no menos enérgica de la actividad que ya se ha saturado. Así es suficiente pedirle al niño, que ha dejado el trabajo y que se queja de dolor en la mano y de la imposibilidad total de seguir dibujando rostros o trazos, trabajar un poco más con el fin de mostrar a otro niño cómo es necesario hacer esto. El niño se puso en la posición del experimentador, intervino ya en el papel del maestro o del instructor y para él se varió el sentido de la situación. Él continuó el trabajo anterior, pero la situación adquirió ya para él un sentido totalmente nuevo. Entonces, como lugar en nuestros experimentos, se pudo quitar al niño de un modo sucesivo la pizarra; la tiza azul se sustituyó por una blanca; luego por pinturas; y éstas a su vez por lápices de colores; los lápices de colores se sustituyeron por un lápiz rojo y azul; se le cambió el lápiz rojo y azul por un lápiz negro corriente; por último este lápiz se le sustituyó por algún resto de lápiz. El sentido de la situación para el niño determinó toda la fuerza del impulso afectivo (pág. 224) relacionado con la situación, independientemente de que la situación fuera perdiendo de forma progresiva todas las propiedades atractivas que proceden de los objetos y de la actividad directa con ellos. Nunca pudimos obtener en el niño retrasado mental de la edad correspondiente, esta posibilidad de influir sobre el afecto, variando el sentido de la situación.

De este modo, en la primera serie de experimentos logramos establecer que no sólo ciertas posibilidades del pensamiento encuentran una limitación en el estancamiento de los sistemas dinámicos sino que también la movilidad de los propios sistemas dinámicos depende directamente del pensamiento.

En la segunda serie de experimentos investigamos, al igual que Lewin, la tendencia a retornar a la actividad interrumpida ante el impulso afectivo no descargado. Al igual que él, establecimos que esta tendencia se pone de manifiesto en el niño retrasado mental, no en un grado menor que en el niño normal, con la diferencia de que en el primero, como regla general, la tendencia se manifiesta sólo en la situación visual, cuando el material de la acción interrumpida se encuentra ante la vista, mientras que en el segundo, dicha tendencia se pone de manifiesto independientemente de la objetivización de la situación, e independientemente de que el material se encuentre o no ante la vista.

De este modo, la propia posibilidad de la recordación, de la representación y del pensamiento sobre la actividad interrumpida, creó la posibilidad de conservar estos procesos y los impulsos afectivos relacionados con ellos. El niño débil mental, relacionado directamente con la situación concreta en este experimento –según la expresión de Köhler-, resultó ser un esclavo de su propio campo sensorial. Él retornó a la actividad interrumpida sólo cuando la situación lo impulsó, lo llevó a esto, cuando la cosa no terminada exigió de él la conclusión de la actividad interrumpida.

Por último, en la tercera serie de experimentos tratamos de estudiar el carácter de la sustitución de la tendencia afectiva en las actividades interrumpidas del niño retrasado mental y del niño normal. Organizamos los experimentos de la siguiente forma: como actividad fundamental se propuso a los niños la tarea de modelar con plastilina un perro, además esta actividad se interrumpió una vez y se sustituyó por una tarea similar a la primera, en cuanto al sentido (dibujar un perro a través de un cristal) y de nuevo, por la tarea relacionada con la actividad

fundamental, de acuerdo con el carácter de la actividad (modelar con plastilina los rieles para el vagón que está allí mismo en la mesa).

Las investigaciones han demostrado la diferencia esencial de los niños retrasados mentales, con respecto a los niños normales, en esta situación experimental. Mientras que en la mayoría de los niños normales una tarea análoga en cuanto al sentido (dibujar un perro) se presentó como actividad sustituta, en un grado mucho mayor que la tarea análoga en cuanto al carácter de la actividad (modelar los rieles), en los niños retrasados mentales se notó claramente una actitud opuesta. La tarea, análoga en cuanto al sentido, no tuvo ningún valor de sustitución, mientras que la tarea análoga en cuanto al carácter de la actividad, puso de manifiesto casi en todos los casos la unidad de la actividad presente y de la actividad sustituta.

Pensamos que todos estos hechos tomados en conjunto, demuestran, que la dependencia del intelecto al afecto, establecida por Lewin sobre la base de sus (pág. 225) experimentos, es sólo un aspecto del problema; en la elección correspondiente de la situación experimental, también se presenta, de un modo tan preciso, la dependencia inversa del afecto al intelecto. esto, a nuestro modo de ver, permite concluir que la unidad de los sistemas semánticos dinámicos, la unidad del afecto y del intelecto, es el postulado fundamental sobre el cual, como una piedra angular, debe ser elaborada la teoría de la naturaleza congénita del retraso mental en la edad infantil.

Lo principal que debe ser variado en la teoría dinámica del retraso mental, planteado por Lewin, e introducido en nuestra hipótesis, si queremos que esté de acuerdo con los datos fundamentales de la psicología actual, consiste en el

postulado sobre la variabilidad de las relaciones entre el afecto y el intelecto. En más de una ocasión ya hemos hablado acerca de que los procesos afectivos e intelectuales representan una unidad, pero la misma no es una unidad inmóvil y constante. Ésta varía. Y la variación de las relaciones entre el afecto y el intelecto es precisamente lo más esencial para todo el desarrollo psicológico del niño.

Como demuestran las investigaciones, nunca sabremos comprender el verdadero carácter del desarrollo del pensamiento infantil y del afecto infantil, si no prestamos atención a la circunstancia de que en el curso del desarrollo varían no tanto las propiedades y la estructura del intelecto y del afecto, como las relaciones entre ellos. Además, las variaciones del afecto y del intelecto se encuentran en una dependencia directa de la variación de sus vínculos y relaciones interfuncionales, del lugar que ellos ocupan en la conciencia en los diferentes grados del desarrollo.

La investigación comparativa del niño retrasado mental y del niño normal, demuestra que su diferencia se debe ver, en primer lugar, no tanto en las particularidades del propio intelecto y del propio afecto, como en la peculiaridad de las relaciones existentes entre estas esferas de la vida psíquica y de las vías del desarrollo que establece la relación de los procesos afectivos e intelectuales. El pensamiento puede ser esclavo de las pasiones, su servidor, pero también puede ser su dueño. Como es conocido, los sistemas cerebrales que están relacionados directamente con las funciones afectivas, se disponen de un modo excepcionalmente peculiar. Ellos abren y cierran el cerebro, son los sistemas primarios, inferiores, más antiguos del cerebro y su formación superior más tardía y específicamente humana. El estudio del desarrollo de la vida afectiva del niño, desde sus formas primitivas hasta las más complejas, demuestra que el paso de las formas afectivas inferiores a

las superiores, está relacionado directamente con el cambio de las relaciones entre el afecto y el intelecto.

La vieja psicología conocía, no menos que la nueva, el hecho de la unidad de la conciencia y de la relación de las funciones entre sí. Esta ciencia planteaba que la memorización siempre está relacionada con la atención y la percepción; y la percepción, con el reconocimiento y la concientización. Pero suponía que la relación de las funciones entre sí, la unidad de la conciencia y la superioridad de la estructura de la conciencia como un todo, sobre la estructura de sus diferentes funciones, es una magnitud constante que no varía nada en el curso del desarrollo de las diferentes funciones y por eso puede ser, sin perjuicio para el problema, como el factor psicológico general no utilizado para la operación que realiza el investigador con las diferentes funciones que quedaron. Este postulado de la vieja (pág. 226) psicología, que ha separado la conciencia de sus funciones, y que considera las funciones como elementos aislados e independientes de la conciencia, es refutado por entero y por completo por la psicología actual, la cual ha demostrado que la variabilidad de los vínculos y las relaciones interfuncionales, y la reorganización de los sistemas de la conciencia en el sentido del surgimiento de las nuevas correlaciones entre las funciones, forman el contenido principal de todo el desarrollo psicológico de los niños normales y anormales.

Esto se refiere enteramente al problema que nos interesa sobre la relación entre el intelecto y el afecto. La variación de su relación en el curso del desarrollo, es un caso particular de la variabilidad de los vínculos y relaciones interfuncionales en el sistema de la conciencia. La variación de sus relaciones es un hecho fundamental y decisivo en toda la historia del intelecto y del afecto del niño, y quien no advierte este

hecho no reconoce el punto principal y central de todo el problema. Comprender la peculiaridad del niño retrasado mental significa, en primer lugar, que es necesario no sólo trasladar el centro de atracción del defecto intelectual hacia los defectos en la esfera afectiva; esto significa, en primer lugar, que es necesario elevarse, en general, sobre el análisis metafísico aislado del intelecto y del afecto, como esencias independientes, reconocer su vínculo interno y la unidad, liberarse del punto de vista sobre la relación del intelecto y del afecto, como dependencia unilateral mecánica del pensamiento, del sentimiento.

En realidad, reconocer que el pensamiento depende del afecto significa hacer algo: virar al revés la teoría de T. F. Gerbardt, quien dedujo de las leyes del pensamiento, la naturaleza del sentimiento. Con el fin de avanzar más, es necesario hacer lo que siempre ha sido una tradición indispensable del paso del estudio metafísico al estudio histórico de los fenómenos: es necesario analizar las relaciones entre el intelecto y el afecto que forman el punto central de todo el problema que nos interesa no como una cosa, sino como un proceso. (pág. 227)

El diagnóstico del desarrollo y la clínica paidológica de la infancia difícil(1)

1

La investigación paidológica del niño con trastornos de conducta, se encuentra en una situación extraordinariamente peculiar. Los investigadores supieron dominar con rapidez la metodología general, como se ha formado en los últimos años en nuestra teoría y práctica, y no sin éxito comenzaron a aplicar esta metodología. Como

resultado se logró cumplir una serie de tareas relativamente sencillas, pero importantes desde el punto de vista práctico, que fueron planteadas a la paidología por las exigencias de la vida. Pero esta metodología perdió con mucha rapidez todas las posibilidades y puso de manifiesto el círculo relativamente estrecho de su aplicación. De un modo inesperado para los propios investigadores “el fondo del vaso en el cual ellos bebían” resultó estar mucho más cercano de lo que suponían y las posibilidades que se mostraban ilimitadas de la metodología paidológica, en realidad, se agotaron muy rápido, ya que esta metodología, que tomó sin dificultad los primeros y más fáciles obstáculos en su camino, resultó incapaz de vencer la barrera de las tareas más serias que le planteó el propio curso de la investigación. Por eso la metodología ahora sufre una profunda crisis, cuya solución debe determinar todas las etapas más próximas en el desarrollo de la investigación paidológica de la infancia difícil.

Si la crisis no es solucionada, el desarrollo radical de la investigación paidológica, en esta esfera, tropieza con obstáculos muy grandes, en forma de prácticas improductivas de sus resultados. Si se encontrara una salida a la crisis, la metodología de la investigación paidológica de la infancia difícil se plantearía, por lo tanto, como una tarea muy grandiosa, de importancia histórica, la cual podrá cumplirla únicamente por derecho. De este modo, la pronunciación y la extinción de la curva del desarrollo de nuestra metodología, depende de la salida de la crisis que ésta sufre. Por eso el análisis correcto de la crisis es totalmente necesario para aclarar todos los problemas de la existencia ulterior y del desarrollo de la paidología del niño difícil.

En un análisis breve, trataremos de demostrar que en la propia crisis de nuestra metodología está contenida la posibilidad de su solución y vencimiento, la posibilidad de la elevación de toda la metodología paidológica a un nuevo grado y de su transformación en un medio de obtención del conocimiento verdaderamente científico, sobre la naturaleza y el desarrollo del niño difícil. La esencia de la crisis consiste en que la paidología del niño difícil se ha aproximado a un momento histórico, decisivo en el desarrollo de cualquier ciencia, cuando después de haber dado un enorme salto, tiene que pasar de la simple observación con carácter científico en el medio natural, al modo verdaderamente científico de pensar y conocer. La paidología de la infancia difícil tiene que convertirse en una ciencia en el sentido verdadero y exacto de esta palabra. la crisis ha sido provocada (pág.228) por el hecho de que, en su desarrollo, esta esfera del conocimiento abordó la solución de tareas que son posibles sólo en la vía de la investigación científica real. De este modo, la salida de la crisis consiste en la transformación de la paidología de la infancia difícil en una ciencia, en el sentido literal y exacto de esta palabra. La crisis ha sido provocada (pág. 228) por el hecho de que, en su desarrollo, esta esfera del conocimiento abordó la solución de tareas que son posibles sólo en la vía de la investigación científica real. De ese modo, la salida de la crisis consiste en la transformación de la paidología de la infancia difícil en una ciencia, en el sentido literal y exacto de esta palabra.

Si nos preguntamos qué le falta a nuestra metodología para convertirse en un medio real de la investigación científica, si queremos descubrir las raíces ocultas de la crisis sufrida, veremos que estas raíces se encuentran en dos esferas diferentes; por una parte, en la paidología teórica de la infancia difícil, con la cual la metodología

está relacionada estrechamente y, por otra parte, en la metodología general de la investigación paidológica del niño normal, en la cual también se apoya la metodología especial de la infancia difícil. Analizaremos ambos momentos.

Comenzaremos recordando brevemente algunas cuestiones. Esta recordación por sí sola no puede tener una importancia seria, pero, al mismo tiempo, ha servido de punto de partida para el desarrollo de las ideas expuestas en el presente artículo y por eso puede convertirse en un ejemplo concreto que aclara el punto central del problema que nos interesa. Algunos años atrás, en el trabajo práctico, logré realizar una consulta paidológica sobre la infancia difícil junto con un psiquiatra clínico de experiencia. A la consulta fue llevado un niño con trastornos de conducta, un niño de ocho años que acababa de comenzar a asistir a la escuela. En la escuela se manifestaron, de un modo especialmente ostensible, las particularidades de su conducta, notables ya también en la casa. Según los relatos de la madre, el niño puso de manifiesto convulsiones fuertes no motivadas de irascibilidad, afecto, cólera y maldad. En este estado él pudo ser peligroso para las personas que lo rodeaban, pudo lanzar una piedra a otro niño y pudo avalanzarse sobre alguien con un cuchillo. Después de interrogar a la madre, la dejamos libre, conferenciamos entre sí y de nuevo la llamamos con el fin de informarle los resultados de nuestro análisis. “Su niño es epileptoide, expresó el psiquiatra”. La madre se puso alerta y comenzó a escuchar con atención. “¿Qué significa esto?” –preguntó ella. “Esto significa que el niño es irascible, colérico e irritable, le explicó el psiquiatra; cuando se encoleriza y está fuera de sí puede ser peligroso para las personas que lo rodean, puede lanzar una piedra a los niños, etc.”. Desencantada, la madre objetó: “Yo misma le he dicho todo esto sólo a ustedes”.

Este caso es memorable para mí; me forzó por primera vez a pensar con seriedad en la información que reciben los padres o los pedagogos que llevan a los niños a la consulta, en los diagnósticos y respuestas de los especialistas. Es necesario decir directamente que reciben muy poco, a veces casi nada. Con mucha frecuencia, la cuestión se limita a que en la consulta se les plantean las mismas observaciones y relatos que ellos hacen, pero pertrechados de algunos términos científicos, como sucedió en el caso del niño epileptoide. Y si los padres y los pedagogos no se encuentran hipnotizados por este término científico, no podrán dejar de comprender que, en realidad, los engañaron. Los psiquiatras dijeron a los padres lo mismo que ellos les acababan de decir, pero con palabras desconocidas, en gran parte del argot científico y confusas.

Se sobreentiende que en este caso no se puede caer en la simplificación externa y en la vulgarización. Indudablemente, el concepto *epileptoide*, con el cual el científico clínico definió al niño, es inconmensurablemente más rico en contenido y (pág. 229) más valioso que las observaciones directas insuficientes y los conocimientos que tenía la madre sobre el niño. En el concepto *epileptoide*, por muy poco elaborado que nos parezca, están contenidos, como en un grano en forma de embrión, muchas regularidades que rigen el fenómeno, cuyo reflejo es este concepto. Sin embargo, el infortunio no reside en que el contenido del concepto científico no llegó a la madre, ni en que el mismo aún no está lo suficientemente desarrollado y rico en contenido, el infortunio reside en que este concepto por sí sólo no tiene lo que puede solucionar los problemas prácticos que surgen ante la madre del niño difícil de educar y que la hacen recurrir a la consulta.

Se puede decir que la insatisfacción con la determinación, se explica por el hecho de que la teoría actual sobre las consultas de psicopatía aún no está elaborada lo suficientemente y por eso, de grado o por fuerza, debemos conformarnos con el nivel de desarrollo de uno u otro problema y esperar con paciencia, mientras la ciencia no obtenga éxitos considerables en este problema. La causa de la insatisfacción, se puede suponer que reside en que, incluso, el contenido científico que la clínica actual pone en un concepto determinado, no llegó a la madre. Aquí las raíces de la dificultad se encuentran no en el propio concepto, sino en la inhabilidad o imposibilidad de transmitir este concepto a una persona no preparada. Pero, pensamos una u otra explicación sería incorrecta de igual manera. Pensamos que si tuviéramos ante nosotros a una persona que pudiera comprender totalmente y hasta el mismo fin todo el contenido científico de este diagnóstico, y si el mismo estado de la teoría sobre los epileptoides estuviera extraordinariamente desarrollado, de todos modos, en lo fundamental, la madre sobre la que hablé seguiría teniendo razón. Sin duda, ambos momentos, es decir, el desarrollo del propio concepto y el grado de su comprensión son esenciales en la determinación del éxito práctico de este diagnóstico, pero ellos no son los que solucionan el problema. El problema lo soluciona el hecho de que la idea del investigador esté dirigida hacia el objetivo. Esta idea no respondió al problema central que estaba contenido en la propia situación, resultó incapaz de agregar algo a lo que era conocido antes del diagnóstico científico y aportar, aunque sea un pequeño grano de utilidad práctica, a quien se quiera ayudar. La madre no consideraba al niño como un enfermo, el psiquiatra tampoco dijo que su niño estaba enfermo, pero la madre buscaba no un diagnóstico médico, sino paidológico, aunque probablemente ella entendía la palabra *paidología* nomás

que la palabra *epileptoide*. Ella no sabía cómo actuar con el niño, cómo reaccionar ante sus manifestaciones, cómo librarse de éstas y cómo hacer lo posible para que el niño asistiera a la escuela. El diagnóstico no dio una respuesta a todas estas preguntas.

Si nos dirigimos de un caso particular a la gran mayoría de nuestras consultas, si analizamos un buen número de esos diagnósticos que se hacían en las consultas, veríamos que todos golpean cerca del objetivo, que todos cometen el mismo error que el diagnóstico del psiquiatra sobre el cual hablé. La complejidad consiste en que el propio concepto del diagnóstico paidológico, hasta ahora, no se ha aclarado. Hacemos muchos esfuerzos en la elaboración teórica de los problemas de la paidología. Una gran cantidad de personas trabajan en la aplicación práctica de la paidología a los problemas de la vida, pero en ninguna parte, probablemente, la separación de la teoría y la práctica dentro de la misma esfera científica resulta tan (pág. 230) grande como en la paidología. Los paidólogos miden e investigan a los niños, hacen los diagnósticos y los pronósticos, dan las prescripciones, pero aún nadie ha tratado de definir qué es el diagnóstico paidológico, cómo es necesario hacerlo y qué es el pronóstico paidológico. Aquí la paidología ha andado por un camino peor: por el camino de la copia directa de otras ciencias, al sustituir el diagnóstico paidológico por el diagnóstico médico, o por la vía de la simple observación en el medio natural; del relato, en el diagnóstico, con otras palabras, de lo mismo que contenían las quejas de los padres, en el mejor de los casos, informando a los padres y pedagogos, datos no elaborados de los diferentes procedimientos técnicos de la investigación (como la edad intelectual, según A. Binet, etcétera).

Las causas de esta falta de ayuda residen en la carencia de elaboración de la paidología más general que, según la definición rigurosa de P. P. Blonski, hasta el momento, es una mezcla de diferentes informaciones y conocimientos, pero una ciencia presentada de un modo deficiente en el propio sentido de esta palabra.

Pero el propio Blonski concluye su “paidología” (la cual ha desempeñado indudablemente un papel histórico en el desarrollo de nuestra ciencia y en la cual aspira, según sus propias palabras, precisamente a presentar la paidología como una ciencia) con un ejemplo de aplicación práctica de la paidología a la vida. “Me parece –expresa él en la conclusión- muy a propósito finalizar este libro hablando sobre lo que ocurrió el día que lo terminé”. (1925, p. 317). En esta conclusión él habla acerca de cómo en el grupo primario del primer grado, la maestra, para la investigación paidológica, escogió a los tres niños más difíciles. “Escogimos a estos niños para la investigación paidológica y hoy obtuvimos los primeros datos –expresa Blonski. La prueba de test de Valodia dio una edad intelectual de 5,2 años. En este caso no es asombroso que un niño de cinco años no pueda asimilar la instrucción elemental y las órdenes escolares. Mitia tiene la madre epiléptica y sufre convulsiones. Es natural suponer que su escritura en espejo tenga como fuente los defectos corticales en la región de los centros correspondientes, o de las vías conductoras en la base de la epilepsia... el padre de Shura es alcohólico dipsómano, es decir, ciclotímico... el niño tiene un flujo constante del oído y casi está sordo... también la investigación más superficial nos proporcionó inmediatamente la comprensión de los niños y, en este caso, también el conocimiento de su educación. La prescripción pedagógica: para Valodia, la educación intelectual por el método preescolar de Montessori y las gestiones de su traslado a una institución con régimen

preescolar; para Mitia, el fortalecimiento de la salud física, la evitación de cualquier nerviosismo y la estimulación de los éxitos en la escritura directa, sin impedir su escritura en espejo; para Shura, el tratamiento del oído y la esperanza de que la edad esquizoide atenuará la cicloide, el tratamiento equilibrado y, en el caso de una fuerte excitación, medicamentos que tranquilicen” (Ibídem p. 317-318).

Es cierto, el propio Blonski lo especifica, que por ahora éstas son prescripciones pedagógicas muy generales y que el análisis paidológico detallado proporcionará prescripciones pedagógicas detalladas. ¿A partir de qué se hará en este caso? De lo que se deduce en el aspecto aritmético y sumario; de la edad intelectual con ayuda de test; de lo que se ha aclarado acerca de que el padre de Shura es alcohólico y ciclotímico y la madre es increíblemente locuaz, inquieta y estúpida; es (pág. 231) decir una cicloide hipomaniática; el niño tiene un flujo abundante del oído y casi está sordo; con otras palabras, tenemos ante nosotros un cicloide hipomaniático medio sordo. Pensamos que son suficientes los tres diagnósticos indicados y las prescripciones pedagógicas que están fundamentadas en ellos; en realidad, aquí tenemos lo mismo que en el diagnóstico mostrado con anterioridad por el psiquiatra de experiencia. (pág. 232)

(De la pág. 232 a la pág. 270 del libro)

De este modo, la primera dificultad que determina la crisis sufrida por la metodología de la investigación de la infancia difícil, consiste en el no esclarecimiento de los conceptos fundamentales relacionados con la investigación paidológica (el *diagnóstico*, el *pronóstico*, la *prescripción*, etc.) La paidología aún no ha establecido con exactitud, qué debe investigar, cómo debe determinar esto, qué

debe saber prever y qué consejos debe brindar. Sin la aclaración de estos problemas generales para cualquier investigación paidológica, es imposible salir de los marcos de ese empirismo obre y aburrido en el cual está atrapada actualmente nuestra metodología práctica. La paidología podrá responder a estas preguntas si examina realmente, de un modo sucesivo, sus postulados teóricos fundamentales hasta el mismo fin y si sabemos sacar de ellos conclusiones practicas correctas.

La segunda dificultad que ha determinado la crisis se encuentra, como ya se señaló, no tanto en la metodología general de la investigación paidológica, como en la paidología de la infancia difícil. El estado de la paidología de la infancia difícil recuerda en estos momentos el estado de la psiquiatría antes de E. Kraepelin, es decir, antes de la creación del sistema científico de la clínica psiquiátrica. Este paralelo histórico resulta instructivo en un grado superior, pues nos permite no sólo consolarnos comprendiendo que otras ciencias estuvieron en una situación parecida a la nuestra, sino también indica directamente cómo salir de esta situación o, hablando con más precisión, por qué vía las otras ciencias vencieron oportunamente la crisis análoga y, por lo tanto, en qué consiste la tarea que tiene ante sí la paidología en la actualidad.

Como es conocido, la psiquiatría antes de E. Kraepelin se fundamentaba en la descripción externa de las diferentes manifestaciones de las enfermedades mentales. La psicosis –expresa O. Burnke(2) sobre este período en el desarrollo de la psiquiatría –se clasificó entonces por las manifestaciones puramente externas y por los diferentes síntomas parecidos a lo que son la tos o la ictericia en la teoría sobre las enfermedades internas. Está claro que de este modo no se puede descubrir la naturaleza y la relación interna de los diferentes trastornos mentales, del

mismo modo que por esta vía fuera inconcebible encontrar ni el tratamiento ni la prevención de estas enfermedades. Kraepelin fue el primero que detectó la sistematización de las enfermedades psíquicas, que determinó la manifestación de la enfermedad y sus síntomas no sólo por las características tras las que se ocultaba el verdadero proceso patológico que puede ser determinado únicamente por la aparición de la enfermedad en un momento dado, sino también por su origen, por el curso, la salida clínica, los hallazgos anatómicos y otros momentos que, al ser tomados en conjunto, componen un cuadro clínico completo de la verdadera forma de la enfermedad. De este modo —expresa Burnke— el sistema de Kraepelin sobre las enfermedades mentales, más bien después de que fue ridiculizado y reconocido, realizó una marcha triunfal a través de todo el mundo, y por eso no es asombroso que, junto con el paso de las manifestaciones de la enfermedad a su (pág. 232) esencia, hayan sido colocadas las propias bases de la psiquiatría científica. Burnke agrega que nos apoyamos en Kraepelin, incluso en los casos en que los puntos de vista manifestados se diferencien mucho de sus propios puntos de vista.

Pensamos que se debe profundizar en esta analogía. Basta sólo con trasladarse mentalmente a la época de la psiquiatría sobre la cual habla Burnke, para ver que ésta recuerda con exactitud el estado actual de la paidología. Entonces, el diagnóstico psiquiátrico se basó en su síntoma aislado y el psiquiatra distribuyó las enfermedades mentales según las rúbricas: alucinación, delirio, de un modo semejante a como en la época empírica, la clínica de las enfermedades internas determinaba la enfermedad del siguiente modo: tos, dolor de cabeza, dolor en los huesos, etc. Si nos trasladáramos mentalmente a la posición del método de aquella época veríamos que, por necesidad, debió hacer los diagnósticos de un

modo exactamente igual a como lo hace con frecuencia el paidólogo en la actualidad. Llegó el enfermo, se quedó de tener tos, el médico, científico probablemente, dijo tos en latín y con este diagnóstico permitió irse apaciente. Si el enfermo ingenuo pidió que se le aclarara qué significa el nombre extraño, seguramente que en la respuesta reconoció lo mismo que poco antes había informado al médico. De un modo exactamente igual, si al psiquiatra el enfermo o sus familiares le hablaran, que él oye en la calma voces no audibles para nadie, o ven en un espacio vacío cosas raras no visibles para las personas normales, el médico determinó la enfermedad como una alucinación y a la pregunta de qué significa la alucinación, respondió probablemente: esto significa que el enfermo oye voces alrededor o ve cosas que no existen, etcétera.

Esta analogía tiene no sólo un fundamento externo, sino también un fundamento interno más profundo, que debemos descubrir, pues sin esto no encontraremos la solución metodológica correcta del problema que nos interesa y no comprenderemos de qué modo la medicina y la psiquiatría han dejado de hacer esos diagnósticos no comprenderemos qué falta a la paidología actual para que esté en condiciones de pasar de esos diagnósticos a los diagnósticos verdaderos. La esencia consiste en que uno de los psicólogos actuales señala la diferencia entre lo fenotípico y lo causal-dinámico, desde el punto de vista de los fenómenos. La vieja botánica –según las palabras de ese autor- distribuyó las plantas en determinados grupos atendiendo a la forma de las hojas, de las flores, etc., conforme a su semejanza fenotípica. Sin embargo, resulta ser que las mismas plantas pueden tener un aspecto totalmente diferente en dependencia de si crecen en la llanura o terreno montañoso. La gran diferencia que se observa con frecuencia en el aspecto exterior

de los seres vivos, idénticos desde el punto de vista del fenotipo, en dependencia de su sexo, de su etapa de desarrollo y de las condiciones peculiares circundante en las que se desarrollan o se desarrollaron, condujo a la biología a la elaboración, junto con los conceptos fenomenológicos, de los conceptos que se podrían designar como condicional-genéticos.

Cada fenómeno no se determina sobre la base de su tipo en un momento dado, pero se caracteriza como un grupo conocido de posibilidades de este género; resulta ser que sólo ante la presencia de un conjunto determinado de condiciones o, se puede decir, de una situación determinada, surge un fenotipo dado. Hace (pág. 233) mucho tiempo que la biología, por su propia experiencia, sabe que dos formaciones (o procesos) iguales desde el punto de vista del fenotipo, pueden no ser en absoluto semejantes una a la otra desde el punto de vista causal-dinámico, es decir, por sus causas y acciones. Por el contrario, la física, y hace poco tiempo la biología, demostraron que, por una parte, la semejanza fenotípica muy grande puede combinarse con la diferencia causal-dinámica y, por otra parte, la diferencia fenotípica grande puede observarse en el caso del parentesco causal-dinámico muy estrecho de dos fenómenos o procesos.

De este modo, tenemos derecho a concluir que no sólo los problemas del desarrollo impulsan a la ciencia a pasar de las relaciones fenotípicas a las genotípicas, sino también la investigación del problema de la causalidad y de las relaciones reales de todo género posible en resumen, suponen siempre, el paso a la formación de los conceptos correspondientes en la biología, la física y la matemática; la historia y la economía. Este postulado tiene no menos importancia también para la psicología. Al solucionar los problemas del surgimiento y la desaparición de las

causas y condiciones y de las demás relaciones reales, resulta que los complejos psíquicos y los acontecimientos, también están determinados de un modo insuficiente por sus propias particularidades fenoménicas. Aquí también son posibles los casos del parentesco muy estrecho entre las formaciones que se desarrollan sobre una base totalmente diferente y de acuerdo con regularidades totalmente distintas. K. Lewin(3), a quien pertenecen los pensamientos acabados de citar, proporciona una serie de ejemplos psicológicos que confirman este postulado.

Y mientras que la ciencia no tome este camino, mientras esté enfrascada exclusivamente en la investigación de la manifestación externa de los fenómenos, permanecerá en el nivel del conocimiento empírico y no podrá ser una ciencia en el verdadero sentido de esta palabra. así era la medicina cuando determinó la enfermedad por los síntomas y dijo al hombre que tosía, que él tenía tos y, al que se quejaba de dolor de cabeza, que tenía dolor de cabeza. En la explicación la medicina manifestó, con otras palabras, lo mismo que contenía el problema y, de un modo semejante al médico de Molière, explicó la acción narcótica del opio por el hecho de que posee una fuerza narcotizadora. De este modo nosotros apreciamos las profundas bases metodológicas de ese mismo problema que nos fue planteado con anterioridad. Y no de una manera casual una mujer sencilla indicó el defecto metodológico fundamental de la ciencia entera, cuando dirigió la atención de sus representantes hacia el hecho de que las determinaciones no se profundizan más allá de la manifestación externa de los objetos y, por lo tanto, son incapaces de enriquecer, de adicionar algo a los conocimientos de cualquier observador ingenuo que sigue esta manifestación externa.

Pero lo peor consiste en qué, con esta situación, nuestro conocimiento no sólo deja de elevarse al nivel de la ciencia verdadera, sino que también nos lleva directamente a sacar conclusiones y deducciones erróneas. Y esto resulta de aquello de que la esencia de los hechos no coincide directamente con su manifestación. Quien juzga los fenómenos sólo por sus manifestaciones causales, los juzga de un modo erróneo y llegará inevitablemente a las representaciones incorrectas sobre (pág. 234) la realidad que estudia, y a las indicaciones prácticas incorrectas acerca de la influencia sobre esta actividad. Quien identifique cualquier tos y cualquier dolor de cabeza, quien agrupe los fenómenos que no tienen nada de común entre sí, se formará una representación falsa de la realidad y nunca encontrará los medios para curar la tos. Toda la cuestión reside en que la ciencia estudia las relaciones, las dependencias y los vínculos que constituyen la base de la realidad existentes entre las cosas.

Mostremos un ejemplo sencillo. Cuando predominaba el punto de vista del fenotipo en la biología –antes de Darwin- la ballena se incluía dentro de los peces, pero no dentro de los mamíferos, porque en la estructura externa del cuerpo y por la permanencia durante toda la vida en el agua, es decir, en el aspecto del fenotipo, la ballena tiene mucho más en común con el tiburón y el lucio que con el ciervo y la liebre, aunque en el aspecto del genotipo, es decir, desde el punto de vista del desarrollo de las diferentes relaciones que determinan su vitalidad, la ballena es un mamífero y no un pez. Quien reconoció a la ballena como un pez puso como base de esta afirmación su observación incorrecta, y no supo interpretarla correctamente.

Lo mismo ocurrió en la biología, cuando Darwin creó su teoría genial de la evolución y con esto dio la posibilidad de pasar del fenotipo al punto de vista

condicional genético, aspectos que experimentó o debe experimentar cada ciencia. lo mismo debe hacer ahora la paidología.

De este modo, llegamos, al parecer, a una conclusión desconsoladora. En ese caso, la paidología no alcanza su darwinismo; en ese caso, la salida de la crisis consiste en la esperanza de que aparezca un genial pensador. Quien piense que esto es así de nuevo juzga por las manifestaciones externas; en la propia analogía que analizamos con anterioridad no nota sus bases esenciales internas, se desliza por la superficie, resulta ser inevitablemente el profeta poco perspicaz que resultó ser W. James(4), cuando valoró de un modo pesimista la psicología actual para él y expresó que ésta espera a su Galileo, que la convertirá en una ciencia. con respecto a la psicología vemos que ya emprendió el camino que hicieron oportunamente la biología y la física, aunque no aguardó más la llegada de su Galileo.

A cualquier psicólogo investigador actual le está claro que la esencia de los hechos que estudia la psicología y sus manifestaciones externas y su aspecto fenoménico no son idénticos entre sí. Entretanto, la paidología, hasta el momento, no ha interiorizado este pensamiento. Hasta ahora se define la paidología, con mucha frecuencia, como una ciencia de los síntomas.

“Resulta ser que —expresa, por ejemplo, Blonski- el aumento cuantitativo de la materia en el organismo provoca una serie de cambios en éste, en su constitución y en su conducta; además, uno u otro aumento de la materia está relacionado de un modo preciso con unas y otras variaciones en la constitución y en la conducta. El conjunto de estas variaciones lo denominó conjuntos de síntomas de la edad. La infancia se divide, como sabemos en una serie de etapas diferentes del crecimiento, cada una de las cuales, a su vez, se divide en una serie de fases y períodos

diferentes. A cada una de estas etapas, fases y períodos les es característico un conjunto de particularidades de la edad. La paidología estudia los conjuntos de síntomas de las diferentes etapas, fases y períodos de la edad infantil en su (pág. 235) sucesión temporal y en su dependencia de las diferentes condiciones” (1925, p. 8-9).

Vemos que en esta determinación se ha hecho el intento teórico, en principio, de plasmar en la paidología, como objetivo directo de su investigación, los síndromes, es decir, los grupos de particularidades externa. Este punto de vista fenomenológico en principio, como se muestra con anterioridad, debe conducirnos de un modo inevitable al establecimiento de las relaciones falsas, a la deformación de la realidad y a la orientación incorrecta para la acción, ya que este enfoque juzga la realidad y las relaciones que constituyen su base, identificándolas con sus síntomas.

Nosotros no nos decidiríamos a afirmar que en el mundo no existe ninguna ciencia cuyo objeto de investigación fueran los síntomas. Lo que se manifiesta en los síntomas siempre es el objeto de investigación científica. La ciencia es la encargada de dar la respuesta teórica fundamental a la cuestión sobre la esencia y la naturaleza real de ese objeto, que ella estudia según las manifestaciones externa. Se puede apreciar de la mejor manera posible en la analogía con el desarrollo de la psiquiatría científica, citada con anterioridad, que sólo esto es indispensable, es decir, que la paidología puede convertirse en una ciencia antes de la llegada de su propio Darwin. En el destino histórico de la psiquiatría, con la claridad de un experimento, se ha demostrado de qué manera es posible la conversión del conocimiento empírico en científico realmente sin que, sin embargo, a la par con esta conversión sea solucionado el problema de esta ciencia, el descubrimiento de la esencia de su

objeto de estudio. E. Kraepelin(5), con toda su genialidad, no fue Darwin; no creó en la psiquiatría nada que pudiera ser planteado al mismo nivel que la teoría de la evolución. Él no expresó nada sobre la esencia de las enfermedades psíquicas, las convirtió en una incógnita y, no obstante, nos brindó la posibilidad de operar científicamente con esta incógnita y, mediante los medios científicos, aproximarse a su conocimiento. Estudiar el camino de Kraepelin en la psiquiatría significa trazar un programa próximo y totalmente real de acciones necesarias para transformar la investigación psicológica del registro empírico de los síntomas, en el método científico del conocimiento de la realidad.

La esencia, es decir, la base de esa variación del trabajo científico, realizada en la esfera de la psiquiatría por Kraepelin, consiste en que él logró convertir el conocimiento psiquiátrico y el pensamiento, desde el punto de vista del fenotipo, en condicional genético, pero sin solucionar el problema relativo a la naturaleza de los procesos que él comenzó a estudiar. Kraepelin no dominó en la esfera del conocimiento de las enfermedades psíquicas, lo que es la teoría de la evolución en la biología actual y no obstante, creó la clínica biológica enteramente científica de las enfermedades psíquicas. De este modo, en la práctica él demostró que el método del pensamiento verdaderamente científico, en lo fundamental, soluciona el problema de la esencia y de la naturaleza de los procesos que estudia la clínica, desde las posiciones de la teoría de la evolución. Por el contrario, la propia vía para la solución de este problema depende de la asimilación del método científico del pensamiento. Kraepelin fue el Darwin de la psiquiatría actual, pero sin la teoría de la evolución.

En lugar de la teoría que en la esfera de la psiquiatría sustituirá la teoría de la evolución, él planteó una incógnita, él hizo que en la historia del pensamiento

científico en reiteradas ocasiones, ésta resultara ser la clave de la solución de los (pág. 236) problemas metodológicos fundamentales en las más diferentes esferas del conocimiento. Según una feliz expresión de J. W. Goethe, él convirtió el problema en un postulado. Si el problema fundamental de la investigación científica en esta esfera, era el problema de la naturaleza, de la esencia de la enfermedad psíquica, Kraepelin postuló que esa esencia de las enfermedades psíquicas es el fundamento real de lo que observamos en la clínica, como cuadro del conjunto de síntomas, del curso y de la salida de esa enfermedad. Sin saber definir de un modo más próximo la esencia de esta enfermedad, él dejó su magnitud hipotética, actuando de un modo totalmente igual a como actuamos en el álgebra, al designar una serie de magnitudes con una x , una y o una z , lo que no sólo no nos impide realizar con esas magnitudes incógnitas, operaciones matemáticas totalmente determinada, es decir, adicionar, multiplicar, dividir, elevar a una potencia, extraer la raíz, sino que también es la única vía para descubrir la incógnita.

E. Kraepelin elaboró una serie de ecuaciones de este tipo para la psiquiatría y en la solución de estas ecuaciones la clínica psiquiátrica tomó realmente una vía científica. del estudio de los síntomas, de las particularidades externas de los fenómenos, la psiquiatría pasó al estudio de la esencia de las enfermedades mentales y con esto creó el sistema sólido y armónico de las enfermedades psíquicas, que dejó atrás para siempre la clasificación sintomática y el establecimiento del diagnóstico. La psiquiatría también distinguió las formas clínicas como son la esquizofrenia, la psicosis maníaco-depresiva, sin conocer todavía la esencia de los procesos que constituyen la base de estas enfermedades. Pero, no obstante, como ya se expresó, la psiquiatría tomó un camino verdaderamente

científico en el pensamiento, después de realizar un viraje del estudio de los síntomas a la investigación de lo que se encuentra detrás de los síntomas, es decir, de la manifestación externa al estudio de su esencia interna.

Lo mismo debe hacer la paidología actual si quiere dominar el método científico del pensamiento. Debe pasar del estudio de los síndromes al estudio de los procesos del desarrollo que se ponen de manifiesto en estos síntomas, y no existe ningún fundamento para suponer que los procesos del desarrollo del niño normal y del niño anormal y los mecanismos de la formación del trastorno de conducta, no puedan ser distinguidos por la vía que avanza la clínica al diferenciar las enfermedades psíquicas. Existen todos los fundamentos para suponer que hay cierto número, más o menos limitado, de tipos principales y fundamentales de mecanismo y formas del desarrollo infantil y del trastorno de conducta. Crear la clínica paidológica de la infancia difícil, significa distinguir y describir empírica y teóricamente las riquezas de sus relaciones causal-dinámicas en toda la plenitud de su índole condicional-genética, los tipos, mecanismos y formas fundamentales del desarrollo del niño normal y del niño anormal.

La tarea de Kraepelin en la paidología de la infancia difícil nos exige la revisión radical de uno de los problemas centrales con el cual tiene que ver la paidología, precisamente el problema tipológico. Nosotros solucionamos generalmente este problema mediante la deducción. Se toman todas las formas de la anormalidad y del trastorno de conducta y luego, con ayuda del esquema simple, se dividen en diferentes clases y tipos. De este modo, a través de la tipología de la infancia difícil, conocemos que hay niños normales, socialmente abandonados y con defecto, y que estos últimos se dividen en niños con inestabilidad reactiva general, niños (pág. 237)

cerebropáticos, niños con defectos de los órganos de los sentidos y niños inválidos. Dentro de estos grupos, el esquema tipológico general se estructura mediante la deducción pura, partiendo de qué combinaciones son posibles para determinar los tipos del niño anormal. El esquema tipológico general puede servir de ejemplo del procedimiento de la clasificación.

Como se aprecia con facilidad, el razonamiento que constituye la base de este esquema es extraordinariamente simple. Hay un medio bueno y otro malo y hay aptitudes buenas y malas, y a continuación existen tantos tipos de niños con trastornos de conducta, como combinaciones aritméticas se puedan hacer con cuatro elementos de dos en dos: el medio social bueno y las aptitudes malas; el medio social bueno y las aptitudes buenas; el medio social malo y las aptitudes buenas; el medio social malo y las aptitudes malas. Lo principal es el vacío formal, el carácter abstracto y la falta de contenido de semejante esquema; la propia vía de su elaboración es anticientífica, escolástica, opuesta en principio, a la vía por la cual se creó la clasificación científica en la biología y la psiquiatría. La clasificación científica de la biología fue creada sobre la base del origen de las especies, por una vía no especulativa, sino experimental. De un modo exactamente igual, la psiquiatría y también cualquier clínica médica nunca hicieron las clasificaciones nosológicas sobre la base de la combinación pura de todas las agrupaciones posibles de los factores patógenos.

Es necesario tomar la vía del estudio de la actividad real, la vía de la diferenciación y descripción de las distintas formas, mecanismos y tipos de insuficiencias en el desarrollo infantil, de trastornos de la conducta infantil, de la acumulación de estos hechos, de su comprobación, de su generalización teórica y

acostumbrarse a la idea de que la expresión *niño retrasado* dice poco a la paidología actual, al igual que la expresión *enfermo* dice poco a la medicina actual. Lo uno y lo otro tiene un contenido puramente negativo y la indicación de que ante nosotros tenemos a un hombre que se desarrolla mal, en un caso, y que no posee una salud verdadera, en otro.

Pero la tarea del conocimiento científico consiste en determinar la naturaleza de este retraso o enfermedad. La indicación del medio social malo o bueno aún no dice nada, de un modo decisivo, al paidólogo encargado de la investigación del proceso real del desarrollo infantil, al igual que la indicación del medio infectado aún no dice nada al médico sobre la naturaleza de la enfermedad.

De este modo, la paidología actual tiene ante sí la tarea de crear, en lugar de la tipología estática, elaborada de un modo abstracto, la tipología dinámica del niño con trastornos de conducta, la tipología fundamentada en el estudio de las formas y los mecanismos reales del desarrollo infantil, que se ponen de manifiesto en unos u otros síndromes. Si desde este punto de vista recurrimos a la práctica del establecimiento actual del diagnóstico del desarrollo, veremos que no responde en ninguna medida a estas exigencias. Tomaremos como ejemplos el interesante trabajo de K. Scheneider, *El diagnóstico colectivo*, uno de los pocos trabajos dedicados a la aclaración teórica del concepto fundamental de la paidología práctica. El diagnóstico en la paidología –expresa el autor– hay que entenderlo de un modo algo distinto y, tal vez, algo más amplio que en la medicina. El pediatra o el psiconeurólogo, por ejemplo, al establecer el diagnóstico constata un defecto, alguna enfermedad. Para esto moviliza principalmente los síntomas y los momentos (pág. 238) etiológicos que están relacionados con la enfermedad en cuestión. El paidólogo

diagnostica de otra manera. Él trata de establecer la peculiaridad del desarrollo infantil en un momento dado. No le interesan los síntomas aislados o sus complejos (síndromes) sino su interrelación y condicionalidad en el mecanismo de todo el desarrollo infantil y las condiciones que lo determinan. Él debe ofrecer –según la expresión de Blonski- todo un cuadro del complejo sintomatológico con el análisis etiológico.

No cabe la menor duda de que la tarea fundamental expresada por Scheneider está determinada de un modo correcto. Sin embargo, si recurrimos a cómo se cumple en este mismo artículo el planteamiento del diagnóstico paidológico, veremos que en la práctica, aún estamos muy lejos de las exigencias que planteamos nosotros mismos. En el estudio profundo del problema paidológico – según la idea del autor- el diagnóstico constituye uno de los elementos más importantes para la recopilación del material de investigación científica y, al mismo tiempo, él considera posible hacer este diagnóstico mediante la incorporación de todo el colectivo del policlínico que participa en la investigación, al análisis de los datos obtenidos. Scheneider denomina diagnóstico colectivo al diagnóstico así obtenido. En la práctica de Scheneider, en el diagnóstico colectivo participó un mínimo de cinco personas: el paidólogo pedagogo, el pediatra, el psiconeurólogo, el antropólogo y el secretario técnico. En realidad a este personal siempre se le incorpora, por lo menos una persona más que se encuentre cerca del niño (los padres, el médico escolar o el pedagogo) y con frecuencia, además, otros trabajadores de la institución, los paidólogos que prestan sus servicios a los niños, los médicos y especialistas.

Si analizáramos desde el punto de vista científico este diagnóstico colectivo veríamos que en ninguna medida es aquél sobre el cual acabamos de hablar al formular nuestras exigencias en la forma teórica.

No mostraremos la primera parte de este diagnóstico que ha sido denominado análisis paidológico, donde está reunido el material necesario para el diagnóstico y sí mostraremos lo que es, desde el punto de vista del autor, el diagnóstico específico. Schneider denomina a este diagnóstico, síntesis paidológica. Él supone que la dificultad, en la esfera de la actividad, de las funciones intelectuales (la atención débil, la inhibición de la asociación), por lo visto, se encuentra en relación con la excitabilidad nerviosa elevada, por una parte, y con la insuficiencia de los analizadores (la visión débil, las adenoides), por otra parte. La poca productividad escolar es el resultado de la capacidad reducida para el trabajo intelectual prolongado. La educación brindada en el hogar (el castigo corporal, la injuria y las desavenencias de los padres) no favorece, sino que dificulta el desarrollo de esta capacidad.

Basta analizar semejante diagnóstico para ver esto: se repiensen brevemente los mismos datos que se citaron antes de la investigación real, sin adicionar nada nuevo, salvo la relación problemática (“por lo visto”) y los vínculos entre los fenómenos reales y la constatación que no dicen nada (la poca productividad escolar es el resultado de la capacidad reducida para la actividad intelectual prolongada). Ante nosotros tenemos nuevamente el diagnóstico del médico de Molière que, en la explicación y con otras palabras, vuelve a decir lo mismo que se requirió explicar. Este diagnóstico no es una síntesis paidológica; pero sí es un resumen sencillo del análisis paidológico, es decir, un resumen sencillo de los datos recogidos. (pág. 239)

De aquí se comprende que las recomendaciones contenidas en la tercera parte de la investigación, no tienen decididamente nada que no pudiera ser obtenido sin el diagnóstico paidológico. Las recomendaciones terapéutico-profilácticas se limitan a lo siguiente: primero, curar la nariz (eliminar las adenoides); segundo, seleccionar espejuelos para usarlos de forma permanente; tercero, inscribirse en el registro del dispensario y cuarto, pasear diariamente veinte minutos antes de dormir. Las recomendaciones sociopedagógicas consisten en dos cuestiones: la primera, no sobrecargar con trabajo doméstico, y la segunda, realizar actividades escolares individuales para educar la atención y acelerar los procesos de asociación.

¿Qué es lo más notable en el diagnóstico y en la finalidad práctica? La ausencia total de cualquier alusión al desarrollo, es decir, la falta precisamente de lo que en la teoría se ha planteado en calidad de exigencia fundamental al diagnóstico paidológico. En efecto, todo esto se puede aplicar con el mismo éxito también a la persona adulta. Como resultado no encontramos nada específico para el niño, para el desarrollo infantil en esta etapa, y por lo tanto, para la paidología como ciencia. entretanto, según la observación correcta de A. Gessell(6), el establecimiento del diagnóstico del desarrollo es una tarea científica totalmente independiente, que debe ser elaborada con procedimientos científicos. Gessell se hace la pregunta: ¿dónde debe ser concentrado semejante diagnóstico del desarrollo? Según su opinión, la tarea del diagnóstico del desarrollo y el control del desarrollo deben ser concentrados en la psiconeurología infantil. Es cierto el diagnóstico del desarrollo debe incluir también los métodos y principios que, desde el punto de vista normativo o clínico, tienen relación con la valoración de las condiciones del desarrollo.

A. Gessell ve una de las ventajas del término *desarrollo* precisamente en que éste nos obliga a no hacer una diferenciación especialmente ostensible entre el cuerpo y la psique. Él expresa, de un modo correcto, que el diagnóstico del desarrollo nunca debe limitarse sólo al aspecto psíquico del desarrollo; el diagnóstico debe abarcar todos los fenómenos del desarrollo, pues el diagnóstico psicológico ideal nunca puede ser establecido de manera independiente, sin ninguna relación con los datos que lo complementan y fortalecen. El término *desarrollo* no hace diferenciaciones inútiles entre el desarrollo vegetativo, sensorial-motor y psíquico; este término conduce a la concordancia científica y práctica de todos los criterios dados del desarrollo. El diagnóstico idealmente completo del desarrollo abarca todos los fenómenos del orden psíquico y social, en relación con los síntomas anatómicos y fisiológicos del desarrollo. “De aquí resulta –expresa Gessell-. Que los fundamentos científicos del diagnóstico del desarrollo tienen igualmente un carácter médico y psicológico en el sentido estricto de esta palabra” (1930, p. 365).

Ya que la psiquiatría es una de las partes fundamentales reconocidas de la medicina, se puede preguntar lo siguiente: ¿no se podría presentar la psiquiatría dentro de tales marcos que incluyera las tareas y la práctica del diagnóstico del desarrollo? Muchas opiniones se expresan a favor de esto. “Pero hay muchas razones –continúa Gessell- por las cuales toda la esfera del diagnóstico del desarrollo deben hacerse coincidir de un modo estrecho con la pediatría. Estas razones no (pág. 240) sólo son de carácter lógico, sino también práctico” (ibídem, p. 366). En efecto, él reconoce que históricamente, la diagnosis y la curación de las enfermedades han sido las tareas principales de los pediatras, pero todo el desarrollo de la pediatría actual plantea, en primer lugar, la prevención y el control. Esta tarea es tan importante que en su esfera se incluyen no sólo los enfermos, sino también los anormales e incluso los niños normales. Esta tarea es tan importante que en su esfera se incluyen no sólo los enfermos, sino también los anormales e incluso los niños normales. Esta tarea es tan importante que en ocasiones abarca los aspectos psicológicos y funcionales del desarrollo. La vigilancia de la alimentación correcta del niño se convierte en la base natural del control más amplio y constante de su desarrollo.

La contradicción lógica de la última afirmación de Gessell es evidente por sí misma. Al comprender que las tareas del diagnóstico del desarrollo son mucho más amplias que las tareas de la pediatría, él parte de un falso postulado, como si el diagnóstico del desarrollo debiera ser incluido dentro de una de las esferas ya existentes; hace su elección a favor de la pediatría, olvidando que si la pediatría constituye una parte orgánica de una esfera más amplia, toda esta esfera debe recibir el desarrollo científico independiente que se realiza en la paidología; la pediatría debe desarrollarse como una de las disciplinas paidológicas que traza la diagnosis y la curación de la enfermedad, la prevención de la enfermedad y la protección de la salud del niño, basándose en la teoría general de las leyes y en la dinámica de su desarrollo. En este sentido, Gessell pone de manifiesto una tendencia propia de muchos investigadores hacia la salida espontánea, fuera de los límites de su propia competencia, sin decidirse a interiorizar desde el punto de vista metodológico la necesidad de crear una nueva disciplina científica, la paidología. De un modo semejante a otro héroe de Molière, estos autores hablan con la prosa paidológica sin interiorizarla ellos mismos. Se encargan de la investigación paidológica, sin llamarla paidológica. Sin embargo, la solución total de los problemas del diagnóstico del desarrollo puede ser lograda sólo sobre la base de la solución sucesiva y suficientemente profunda del problema fundamental con respecto a las leyes y a la naturaleza de los procesos del desarrollo infantil.

2

Nos resta pasar al segundo problema central de nuestro artículo, precisamente a la suma de todos los intentos que hicimos en diferentes épocas, en virtud de las investigaciones y que todos están penetrados por una idea general: el

intento de pasar del punto de vista del fenotipo al causal-dinámico en la metodología del estudio y en el diagnóstico del desarrollo. La comprensión correcta del problema de la investigación psicológica es el postulado fundamental, del cual partimos aquí. Para nosotros, esta tarea consiste en la revelación de las regularidades internas que determinan el proceso del desarrollo infantil en su estructura y curso. Hasta los últimos tiempos, en las investigaciones prestábamos mucha más atención al problema de la dinámica y del curso del proceso del desarrollo que al problema de su estructura. En esencia, ambos problemas son dos aspectos de un todo único y no pueden ser ni solucionados ni planteados de un modo correcto uno sin el otro.

El principio fundamental de la investigación del desarrollo es formulado correctamente por Gessell: “Por lo visto, la siguiente ley es la ley genética (pág. 241) superior: cualquier crecimiento en el presente se basa en el crecimiento pasado. El desarrollo no es una simple función determinable enteramente por las unidades *x* del carácter hereditario más las unidades *y* del medio. Este es un complejo histórico que refleja en cada etapa actual del pasado contenido en él. Con otras palabras, el dualismo artificial del medio y la herencia nos conduce hacia una vía falsa; este dualismo nos oculta el hecho de que el desarrollo es un proceso autocondicionado, ininterrumpido y no una marioneta dirigida por un tirón de sus dos hilos” (1932, p. 218). En otro libro, Gessell manifiesta que en los niños anormales al igual que en los normales, todas las etapas resultan de un modo orgánico y continuo una de la otra, de un modo semejante a la acción de un drama bien organizado y, si queremos entender el desenlace, debemos observar todos los actos.

De este modo, el descubrimiento de la lógica interna del drama del desarrollo infantil y del enlace dinámico entre sus diferentes actos y peripecias constituye el problema fundamental de la metodología de la investigación psicológica.

No analizaremos detalladamente las primeras etapas fundamentales de nuestro estudio de la metodología psicológica. Las diferentes etapas fueron aclaradas oportunamente en una serie de ponencias y trabajos a los que remitimos al lector. Aquí, para la comprensión de la articulación de todas estas etapas y para la comprensión de la lógica interna del desarrollo de la idea fundamental que defendemos, mostraremos sólo los postulados principales que han sido elaborados en las etapas anteriores. Los primeros postulados nos convencieron de que los métodos tradicionales de la investigación (la escala de Binet, el perfil de G. I. Rossolimo y otros) se fundamentan en concepciones puramente cuantitativas del desarrollo infantil; en realidad estos postulados se limitan a la caracterización puramente negativa del niño. El desarrollo del niño reflejado en esta metodología se considera como un proceso puramente cuantitativo de crecimiento de las unidades cualitativamente homogéneas y equivalentes, sustituibles, en principio, en cualquier etapa del desarrollo. Un año de desarrollo es siempre un año; trátase del avance de un niño de seis a siete años o de doce a trece años de edad. Así es la concepción fundamental de Binet, quien considera que un año del desarrollo se mide siempre con cinco indicadores que tienen en cuenta como una magnitud totalmente equivalente, un determinado desarrollo intelectual del niño, sea este desarrollo correspondiente al tercero o al duodécimo año de vida.

Esta incompreensión fundamental del problema central del desarrollo y de las nuevas formaciones cualitativas que surgen en su proceso, conduce, ante todo, a

una orientación errónea también en relación con el aspecto cuantitativo del desarrollo. Los problemas del desarrollo y de su organización en el tiempo, están representados aquí de un modo tergiversado, pues la ley fundamental que declara que en el desarrollo intelectual el valor de un mes se determina por su posición en el ciclo vital, no ha sido tomada en cuenta. Aquí se ha admitido el principio inverso. En el desarrollo intelectual el valor de un mes se determina independientemente de su posición en el ciclo vital.

Para el perfil de Rossolimo es otra la posición de partida. La unidad de la memoria es igual a la unidad de la atención, independientemente de la peculiaridad cualitativa de la función psicológica. En el resultado general que determina el desarrollo, las unidades de la atención se calculan al igual que las unidades de la memoria, de una manera semejante a como en la cabeza de un niño ingenuo los kilómetros se agregan a los kilogramos en una suma general. (pág. 242)

Ambos momentos, es decir, la concepción puramente cuantitativa del desarrollo infantil y la caracterización negativa del niño, responden prácticamente a la tarea puramente negativa de seleccionar en la escuela general los niños no aptos para ella, porque éstos no están en condiciones de caracterizar de un modo positivo al niño de un determinado tipo y percibir su peculiaridad cualitativa en una etapa determinada de su desarrollo. Estos métodos están en una contradicción directa, tanto con los puntos de vista científicos actuales del proceso del desarrollo infantil, como con las exigencias de la educación especial del niño anormal.

Las ideas científicas actuales sobre el desarrollo del niño se perfeccionan en dos direcciones opuestas externamente, pero condicionadas recíprocamente en el aspecto interno: por una parte, en la dirección de la división de las funciones

psicológicas y de la revelación de su peculiaridad cualitativa y de la independencia relativa de su desarrollo (la teoría de la capacidad motriz, del intelecto práctico, etc.); por otra parte, en la dirección de la unión dinámica de estas funciones, de la revelación de la integridad de la personalidad del niño y de la aclaración de las relaciones complejas estructurales y funcionales entre el desarrollo de los diferentes aspectos de la personalidad. El desarrollo es un proceso único, íntegro, pero no homogéneo. La complejidad de la composición en el proceso del desarrollo no sólo no excluye, sino que presupone una importancia de primer grado, de la unión dinámica y estructural de todos los aspectos y procesos del desarrollo en un todo único.

Los sistemas de investigación del niño, que se basan en estos postulados que tienen como tarea su caracterización positiva que puede ser la base del plan educativo, se fundamentan en tres principios principales: la división de la obtención de los hechos y su interpretación, la máxima especialización de los métodos de investigación de las diferentes funciones (a diferencia de los métodos sumarios que tienden a investigarlo todo) y en el principio de la interpretación tipológica dinámica de los datos obtenidos en la investigación con el fin de realizar el diagnóstico. En este sentido, la actual psicología de la infancia difícil pone a nuestra disposición no sólo los principios metodológicos, sino también las representaciones reales con respecto a la naturaleza de los procesos del desarrollo infantil que estudiamos.

Si tomamos como ejemplo concreto el problema de la investigación del niño retrasado mental, se puede demostrar en este ejemplo la enorme riqueza de aquellos datos concretos con respecto al encadenamiento dinámico y al movimiento de las diferentes funciones sobre las que hablamos con anterioridad. Los principios

fundamentales de la caracterización dinámica del niño retrasado mental los formulamos oportunamente en la ponencia presentada en el Congreso de Paidología. Un desarrollo detallado de estas tesis fue expuesto en nuestro trabajo. *Los problemas fundamentales de la defectología actual.* Allí se habla de la complejidad, de la heterogeneidad de la unión dinámica, de la sustitución y la división de los momentos primarios y secundarios, en resumen, de la complejidad de la estructura del retraso mental. Avanzando por este mismo camino, en el Congreso de Psiconeurología tuvimos la posibilidad de exponer los resultados de nuestras investigaciones acerca del niño retrasado mental del sordomudo y del histérico. (pág. 243) En este trabajo mostraremos nuevamente de forma breve el contenido de las investigaciones. Quisiéramos detenernos en éstas, ya que aquí se encuentra el punto de partida del desarrollo ulterior del problema que nos interesa.

La constatación del hecho de que en el estudio del niño anormal y con trastornos de conducta, se deben diferenciar estrictamente las desviaciones primarias y secundarias y los retardos en su desarrollo, constituye el postulado fundamental que nos puede interesar desde el punto de vista metodológico. La conclusión de que las desviaciones y los retardos en el desarrollo del intelecto y del carácter en el niño anormal y difícil, como regla general, siempre están relacionados con las complicaciones secundarias de cada uno de estos aspectos de la personalidad, o de la personalidad en general, constituyen el resultado fundamental de nuestras investigaciones. Plantear de un modo correcto en el aspecto metodológico, el problema de la correlación de las desviaciones primarias y secundarias y de los retardos en el desarrollo del niño anormal y difícil, significa

proporcionar la clave a la metodología de la investigación y a la metodología de la educación especial de este niño.

El estudio de las complicaciones secundarias en el desarrollo del niño anormal y difícil nos llevó a establecer los síndromes concretos más importantes en el aspecto teórico y práctico, más plásticos y dinámicos por su naturaleza, que a consecuencia de esto pueden llegar a ser la esfera fundamental de aplicación de las influencias terapéutico-pedagógicas. Estas investigaciones han demostrado que el retardo en el desarrollo de las funciones intelectuales superiores y de las capas caracterológicas superiores de la personalidad, en el caso de la oligofrenia, de la sordomudez y de la histeria, son complicaciones secundarias que ceden ante la influencia terapéutico-pedagógica correcta.

En esencia, todo el problema en general ya está contenido aquí.

Evidentemente no se puede imaginar el problema de forma que una u otra causa origine directamente, de un modo decisivo, todas las manifestaciones con las que tropezamos y que constatamos como síntoma. La relación del síntoma con la causa productora es inconmensurablemente compleja. Si antes suponíamos que algún defecto, por ejemplo, la sordera o el retraso mental, conducía directamente a la manifestación de todo el cuadro que conocemos y que caracteriza el desarrollo de un niño dado, ahora sabemos que los diferentes síntomas se encuentran en una relación diferente y extraordinariamente compleja con la causa fundamental. Los síntomas no pueden ser deducidos directamente del defecto, como si fueran monedas sacadas de la bolsa que las contiene. Todos los síntomas no se ordenan en una sola fila, donde cada miembro se encuentre en una relación totalmente idéntica con respecto a la causa que originó toda la fila. Afirmar esto significaría

ignorar el proceso de desarrollo, entretanto el cuadro que representa el niño retrasado mental es un producto del desarrollo. Y esto significa que el cuadro tiene una composición compleja, una estructura compleja.

Como ejemplo mostraremos el análisis de la estructura de la personalidad del niño retrasado mental que, según nuestras observaciones, puede considerarse típico para una serie de retrasados mentales. Especificaremos de antemano que el análisis no es, en ninguna medida, una vía obligatoria para el desarrollo de cualquier niño retrasado mental. Toda la esencia reside en el encadenamiento (pág. 244) dinámico de los diferentes síndromes, en su relación genética, funcional y estructural, la cual nunca se forma de una manera estereotipada. En el centro o la base de todo el cuadro debe plasmarse el núcleo del retraso, aunque todavía no suficientemente estudiado, pero sí explicado en sus rasgos generales, como se le podría llamar a diferencia de las capas que se superponen alrededor de este núcleo.

El insuficiente desarrollo de las funciones psíquicas superiores (de las formas superiores de la memoria, del pensamiento y del carácter, que se forman y manifiestan en el proceso del desarrollo social del niño) resulta ser la complicación primaria y más frecuente que surge como un síndrome secundario en el caso del retraso mental. Además, es notable el hecho de que por sí mismo el desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores no está obligatoriamente relacionado con el retraso mental. Pero con mucha frecuencia uno y otro problema se encuentran juntos, ya que entre ambos fenómenos existe una vinculación no mecánica, sino genética y funcional-estructural, que descubrirla no constituye un trabajo especial después de una serie de investigaciones específicas dedicadas a este problema.

Uno de los factores centrales del desarrollo cultural infantil, como demuestra la investigación, es la colaboración. El colectivo, como factor del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, se presenta, en primer lugar, a la luz de las nuevas investigaciones. El niño retrasado mental débil se diferencia hasta tal punto de los demás niños en lo que respecta al nivel intelectual, que se aleja del colectivo infantil y (o) se desarrolla fuera del colectivo infantil o, lo que ocurre con más frecuencia, la línea de su desarrollo en el colectivo, la línea del desarrollo del aspecto social de su conducta, llega a ser ostensiblemente lenta, monótonamente uniforme, debido a que su avance tropieza con dificultades a causa de su retraso mental. Tuvimos que observar una gran cantidad de niños retrasados mentales débiles, que con los años ocuparon una y otra vez la misma posición en el colectivo infantil, sin participar activamente en su vida y desapareciendo de él a cada paso. Por lo tanto, se condicionaron las formas inferiores de la colaboración con los otros niños y, por consiguiente, también el desarrollo insuficiente del aspecto social de la conducta y de las funciones psíquicas superiores que se forman en el proceso de este desarrollo.

De este modo, se presenta el desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores, el que resulta interesante por el hecho de que su relación con el retraso mental no es por un vínculo directo, sino mediato. El desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores no constituye una consecuencia directa, inmediata, del retraso mental del niño, es una complicación secundaria, cuyo mecanismo de surgimiento acabamos de tratar de trazarlo de forma esquemática. También es notable otro hecho: la complicación secundaria puede no acompañar el retraso mental donde las condiciones de desarrollo del retraso mental débil, desde el mismo

inicio, paralizan ambas causas, sobre las que hablamos anteriormente, como factores fundamentales que conducen al surgimiento del primitivismo infantil.

Además, tuvimos que observar que los casos en que el desarrollo cultural elevado del niño retrasado mental débil, claramente no se corresponde con el desarrollo de sus funciones intelectuales elementales y ha sido como una esfera central de (pág. 245) compensación en este niño. Estamos inclinados a pensar que los fenómenos del orden análogo, aunque en forma unilateral, constituyen la base de la llamada debilidad mental del salón. La conclusión más esencial de lo que acabamos de exponer es que el retrasado mental débil, por lo tanto, está apto, en principio, para el desarrollo cultural y pueden formarse en él las funciones psíquicas superiores, pero realmente resulta ser con frecuencia un niño insuficientemente desarrollado en el aspecto cultural y desprovisto de estas funciones superiores, debido a su historia peculiar del desarrollo.

Ya vemos el hecho sobre el cual quisiéramos hablar, anticipándonos, como un hecho central, en cuanto a la importancia para toda la esfera de los fenómenos que hemos tratado. Este hecho consiste en lo siguiente: la diferenciación de los retardos primarios y secundarios en el desarrollo, tiene no sólo interés teórico, sino también interés profundamente práctico, en el sentido de que las complicaciones y los retardos secundarios son más influenciables en el aspecto terapéutico-pedagógico, allí donde la causa directa es el retraso mental y, por lo tanto, los síntomas que resultan directamente de éste no pueden ser eliminados. Por otra parte, sobre dialéctica de la influencia en el desarrollo del niño anormal, hablaremos todavía más adelante de manera especial, debido a la complejidad de la estructura de su

personalidad. Pasaremos a analizar otros síndromes con los que nos encontramos en la historia del desarrollo del niño retrasado mental.

El grupo peculiar de síntomas de E. Kretschmer destaca en la psicología infantil, bajo el nombre de reacciones primitivas, oponiéndolas a las reacciones de la personalidad, está estrechamente relacionado con el síndrome del desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores. Por reacciones primitivas se debe entender las descargas afectivas directas no interpoladas a través de la estructura compleja de la personalidad. Kretschmer denomina reacciones primitivas a aquéllas, donde la excitación por la vivencia no pasa enteramente a través de la interpolación de la personalidad integral desarrollada, pero se manifiesta directamente de un modo reactivo en las acciones instantáneas, impulsivas o en los profundos mecanismos espirituales, por ejemplo, de forma hipobúlica o hiponoica. Tanto las acciones impulsivas, como las reacciones de la capa hipobúlico-hiponoica, él las detecta principalmente en las personas primitivas, en los niños y en los animales. Por eso las une todas bajo el nombre de reacciones primitivas.

En las personas adultas, cultas, semejante reacción primitiva puede sufrir debido a que la influencia traumatizadora ataca y paraliza la personalidad superior, a consecuencia de lo cual las capas filogenéticas más profundas de la psique experimentan una excitación aislada y, por así decirlo, toman el lugar de los mecanismos superiores y se presentan en la superficie. En otros casos, semejantes reacciones primitivas -según las palabras de Kretschmer- tienen lugar en las personalidades infantiles, en los psicópatas, retrasados mentales, nerviosos y abúlicos que sufren las consecuencias de traumas craneales, alcoholismo o esquizofrenia latente. En estas personas, incluso las emociones menos fuertes

provocan una reacción primitiva. Pero también bajo la influencia de las excitaciones vitales, habituales en semejantes individuos, se forman con frecuencia reacciones primitivas, ya que la tendencia a las explosiones, a los efectos, a las acciones inesperadas y a las excitaciones histéricas, puede llegar a ser para ellos un estigma verdaderamente caracterológico, según la convicción de Kretschmer. (pág. 246)

En esta descripción de las reacciones primitivas son notables dos momentos. Uno está relacionado directamente con la paidología y consiste en que estas reacciones primitivas, como ya se ha expresado, constituyen frecuentemente un fenómeno normal de la edad infantil. El período de la pubertad, con su desequilibrio mental y sus posiciones afectivas excesivamente tensas, predispone especialmente a realizar acciones inesperadas. De este modo, la presente comprensión de la reacción primitiva es posible sólo en el caso de que la analicemos desde el punto de vista de las regularidades del desarrollo infantil. El segundo momento consiste en que estas reacciones se encuentran con igual frecuencia, tanto en los casos del desarrollo normal de la personalidad, como en los casos del desarrollo patológico. Según la expresión de Kretschmer, la cual él aplica a otra forma de conducta, precisamente el síndrome hipobúlico, sobre el cual hablaremos más adelante, este fenómeno no surge en caso de que exista una enfermedad, como alguna alteración singular, como algo totalmente nuevo. Por el contrario, la enfermedad crea sólo las condiciones en las cuales se pone de manifiesto externamente el mecanismo contenido siempre en la organización normal de la conducta. “De este modo – expresa Kretschmer- lo que en los histéricos consideramos como un género de cuerpo extraño morboso, este dominio o doble de una voluntad especial, lo encontramos en los animales superiores y en los niños pequeños. Para ellos esto es

voluntad en general y en esta etapa del desarrollo constituye el procedimiento normal y más o menos el único existente. El tipo hipobólico-volitivo representa desde el punto de vista ontogénico y filogénico el grado inferior del objetivo. Precisamente por eso lo llamamos hipobólico” (1928, pp. 125-126).

Al indicar el parentesco del síndrome catatónico con el tipo hipobólico que se encuentra en este complejo, llevado hasta el grado más agudo, Kretschmer expresa: “Tampoco el síndrome catatónico es una nueva formación, la producción de la enfermedad de la esquizofrenia, como una forma de alteración singular, que ha aparecido en alguna parte del cuerpo, donde antes no había nada y donde no debió de haber nada desde el punto de vista orgánico. La catatonía no crea un síndrome hipobólico, sólo lo saca hacia el exterior. La catatonía toma algo que es una parte integrante normal, importante en el aparato psicofísico y expresivo de los seres vivos superiores, lo separa de la unión normal, lo aísla, lo traslada y lo obliga de este modo a funcionar demasiado fuerte e inútilmente, de una manera tiránica. Del propio hecho de que estos diversos tipos de enfermedades, como la neurosis de guerra o la catatonía endógena, tienen las mismas raíces hipobólicas, resulta que la hipobulia es no sólo una etapa importante de transición en la historia de los seres vivos superiores, que ha desaparecido más tarde o simplemente ha sido sustituida por el objetivo; vemos que la hipobulia es más bien algo que se ha quedado, cuya huella se conserva en un grado más o menos fuerte también en la vida psíquica de la persona adulta” (ibídem, pp. 126-127).

De este modo, vemos que en las enfermedades más diversas, desde el punto de vista genético puede manifestarse más temprano un mecanismo que en cierta etapa del desarrollo es normal, y que no debe ser entendido de otro modo que no

sea a la luz del desarrollo. Más tarde vemos que este mismo mecanismo, este mismo síndrome, por lo tanto, puede ser un estigma caracterológico de los trastornos de conducta y del desarrollo incorrecto. En este sentido llegamos nuevamente (pág. 247) al postulado fundamental de nuestra metodología, a la comprensión de la unidad de las regularidades que se ponen de manifiesto en el estado patológico y normal, y a la conclusión de que el desarrollo es la clave de la desintegración y esta es la clave para la comprensión del desarrollo. Volvemos otra vez a este problema, con el fin de terminar el síndrome descrito de las reacciones primitivas, y diremos que dentro de estas reacciones se incluyen, de un modo totalmente justo, tanto la descarga simple de los afectos que se realiza sin retardo (la denominan reacción explosiva), como las descargas, cuando los impulsos afectivos, al eludir la personalidad integral, se transforman directamente en acción. Toda la diferencia consiste en que esta descarga se manifiesta aquí no en forma de una excitación motriz elemental, sino en forma de acciones más complejas, en forma de suicidio, homicidio, incendio premeditado, etcétera.

Es curioso que entre estas acciones de descarga una parte de las reacciones ocurra sin la fuerte presión de los efectos, siguiendo el impulso indiferente e instantáneo, se realiza la acción que no se puede explicar ni por la personalidad actuante, ni por la presión de la situación forzada. Aquí se presenta la falta de resistencia al impulso instantáneo efímero, es decir, la separación penosa de este error aislado, de alguna interpolación con las tradiciones de la personalidad integral. Las acciones inesperadas, débiles en el aspecto afectivo, de semejante género, siempre nos hacen sospechar un serio proceso de desintegración o aniquilamiento de la personalidad. De este modo, tenemos derecho a considerar la reacción

primitiva como un síntoma del desarrollo deficiente de la personalidad o de la desintegración que comienza.

En particular, es fácil comprender qué tenemos en cuenta cuando hablamos sobre las reacciones primitivas, si se contraponen a las reacciones de la personalidad. Éstas surgen en los casos en que la personalidad no está totalmente desarrollada, o cuando no encuentran por parte de la última, una total correspondencia. Estas reacciones no son específicas para la personalidad, *pueden* encontrarse en cualquier tipo de personalidad aunque, con mayor precisión, caracterizan a determinado tipo, y precisamente al primitivo. Las reacciones de la personalidad son específicas por el hecho de que en su surgimiento ha participado, de un modo intensivo y consciente, toda la personalidad. Estas reacciones aparecen cuando la personalidad experimenta la llamada emoción clave. El carácter y la emoción clave —expresa Kretschmer— congenian como la llave con el candado. Estas emociones provocan en la personalidad, reacciones en las que se reflejan y reciben su expresión más precisas todas las particularidades específicas de una individualidad dada.

Semejante complejo de reacciones primitivas lo encontramos con suma frecuencia en los retrasados mentales, no sólo en los llamados retrasados mentales débiles, eréticos o no educables, sino también en uno u otro grado podemos observar este síndrome en los niños retrasados mentales, más favorecidos en el aspecto caracterológico, en lo que se acaba de expresar se puede apreciar con facilidad que el tipo de estas reacciones no es una consecuencia directa del propio retraso mental, pero es uno de los síndromes secundarios e incluso relacionados del modo más alejado con los síndromes primarios. La reacción primitiva es la (pág. 248)

reacción que elude a la personalidad, por lo tanto, en esta reacción se pone de manifiesto el desarrollo insuficiente de la personalidad. Así tenemos derecho a analizar la reacción primitiva desde el punto de vista del diagnóstico; por lo tanto, tenemos ante nosotros una de las consecuencias más lejanas del retraso mental, es decir, el desarrollo insuficiente de la personalidad, que tiene toda una serie de manifestaciones sumamente características para el retrasado mental. Mencionaremos algunas de éstas con el fin de ilustrar cómo, con determinado enfoque, se traza la vinculación entre los fenómenos que a primera vista no están relacionados directamente uno con el otro, pero al efectuar el análisis correspondiente resultan ser en realidad fenómenos de un mismo orden.

En los últimos tiempos E. de Greef sometió a una prueba extraordinariamente interesante la autovaloración de los retrasados mentales débiles.

En una excelente investigación él estableció que los retrasados mentales débiles ponen de manifiesto el síntoma sumamente característico de la autovaloración excesiva, que nosotros propondríamos llamar síntoma de Greef. Si delante del retrasado mental débil se trazan tres círculos y se le explica que uno de los círculos es él mismo; que el segundo círculo es su compañero y que el tercer círculo es el maestro, y se le pide trazar líneas rectas desde estos círculos hacia abajo, de forma que la más larga corresponda al más inteligente, la segunda en cuanto al largo, al segundo, etc., como regla general, él se trazará a sí mismo la línea más larga. Esta carencia de actitud autocrítica, esta elevada autovaloración representan realmente un fenómeno muy interesante en la historia del desarrollo y en la estructura de la personalidad del retrasado mental débil. E. de Greef relaciona correctamente este fenómeno con el desarrollo insuficiente de la comprensión social

del retrasado mental débil. El investigador expresa de un modo ingenioso: todo lo que sale de sus límites del entendimiento al retrasado mental débil le parece una estupidez. Por eso es tan egocéntrico en la valoración de su propio intelecto. para el imbécil –supone de Greef- el genio se encuentra dentro de los límites psicológicos del retraso mental.

Nosotros también observamos de un modo reiterado en los retrasados mentales débiles y, sobre todo, en los imbéciles, la presencia de este síntoma, pero complementamos estas observaciones mediante una serie de experimentos análogos con el niño normal y constatamos que el fenómeno señalado tampoco es producto de la oligofrenia, cierta forma inhabitual de alteración, que es un síntoma muy simple del desarrollo insuficiente y en cuanto a la esencia, se incluye dentro del mismo grupo de fenómenos al que pertenecen las reacciones primitivas. El fenómeno observado demuestra la etapa temprana en el desarrollo de la personalidad, cuando ésta aún no se ha formado y cuando el niño no sólo se autovalora de un modo elevado, sino que también en la valoración comparativa de otras personas en la cual él no participa directamente, pone de manifiesto la tendencia egocéntrica y afectiva a elaborar esta valoración sobre la base de las inclinaciones emocionales o de la relación consigo mismo. Logramos demostrar que el niño valora más alto a las personas que él quiere, o a quien se encuentre más cerca de él, o a quien le resulte agradable sin saber aún separar la valoración afectiva de la intelectual. (pág. 249) De este modo, la raíz del fenómeno que observó de Greef es, por lo visto, el carácter afectivo de la valoración y autovaloración infantil. También es posible otro mecanismo de la formación de síntomas en este caso: la compensación falsa en forma de autovaloración elevada, como formación

caracterológica reactiva, en respuesta a las dificultades que el niño encuentra en el medio social, en respuesta a la poca valoración que este medio le otorga. Lo consideran tonto y él se considera más inteligente que los demás. En este sentido, pensamos, de Greef no está en lo cierto cuando al analizar los fenómenos que encontró, supone que la presencia de este síntoma excluye la posibilidad de la acción de los mecanismos de compensación en los niños retrasados mentales. El retrasado mental débil es engreído, se considera más inteligente que los demás, por lo tanto –afirma de Greef- no puede tener el sentimiento de inferioridad propio y la tendencia a la compensación que de aquí surge. Esta conclusión nos parece apresurada. Precisamente sobre la base del retrasado mental, sobre la base del sentimiento de inferioridad surge como un producto de la compensación el síntoma de Greef, pero sólo como un producto de la compensación ficticia, falsa y subjetiva.

Nosotros diríamos que la reacción primitiva y el síntoma de Greef pertenecen a un mismo síndrome del desarrollo insuficiente de la personalidad, pero lo caracterizan desde diferentes puntos de vista: las reacciones primitivas, desde el punto de vista negativo, desde el punto de vista de la no formación de la personalidad; el síntoma de Greef, desde el punto de vista positivo, desde el punto de vista del desarrollo compensatorio de la personalidad (en el sentido de su elevada autovaloración).

Además, se encuentra cerca del síndrome de las reacciones primitivas, pero sin confundirse con ellas, un tercer síndrome, el síndrome del desarrollo insuficiente de la voluntad, que ha sido descrito de un modo excelente por Kretschmer al analizar la histeria y al que conjuntamente con él llamamos hipobólico, en señal de que en las etapas tempranas del desarrollo constituye un grado genético normal en la formación

de la voluntad. Lo más notable para esta etapa temprana del desarrollo de la voluntad, es el hecho de que en la vida psíquica primitiva, la voluntad y el afecto, son idénticos. Cada afecto es, al mismo tiempo, una tendencia y cada tendencia toma los rasgos del afecto. La voluntad con una finalidad, se contrapone al mecanismo hipobólico, que se reconoce como un tipo volitivo cualitativamente característico. De este modo, con respecto a los histéricos y, en general, a las personas que manifiesta hipobulia (según la observación correcta de Kretschmer, la hipobulia, en el aspecto patológico, no es una nueva creación de la histeria y en general es específica para una sola histeria), Kretschmer expresa de un modo correcto que ellos no son personas abúlicas, pero tienen objetivos muy limitados, pues la esencia de este fenómeno es la debilidad de la voluntad superior con una finalidad, pero no de la voluntad en general.

“Con frecuencia se ha planteado el problema de si los histéricos son abúlicos. Nunca se obtendrá una respuesta si se plantea así el problema. Esto es debilidad de voluntad, manifiesta el médico a su paciente enfermo de abasia, que no puede permanecer de pie. Desde luego, es debilidad de voluntad o abulia, ya que si él se forzara a sí mismo a permanecer de pie, lo haría. Sin embargo, ¿no se oculta en la falta de deseos, la fuerza de voluntad, la fuerza tenaz y firme que muchas personas (pág. 250) saludables, con fuerza de voluntad, no han manifestado nunca en la vida? Por eso, en resumen, éstas no son personas abúlicas, sino de objetivos limitados. La falta de objetivos, es la esencia psíquica del estado que denominamos hipobulia. Sólo separando a ambas instancias volitivas, una de la otra, podremos comprender el enigma: el hombre sin saber regirse a sí mismo, pero no del todo sin objetivos,

utiliza la enorme fuerza de voluntad con el fin de brindar el cuadro de la debilidad más digna de lástima” (E. Kretschmer, 1928, p. 135-136).

Los niños retrasados mentales ponen de manifiesto con mucha frecuencia los rasgos del carácter histérico; ellos están predispuestos para este mismo retardo en el desarrollo. Ahora no vamos a hablar detalladamente sobre esto, sólo diremos que en los retrasados mentales que no portan en absoluto los estigmas de la histeria, observamos muchas veces los mecanismos hipobúlicos en la conducta, que no tienen en absoluto las características del ataque histérico, pero son muy similares a las formas del tipo primitivo de voluntad, que se manifiestan en el niño normal en la etapa temprana del desarrollo. Aquí se incluyen los fenómenos del negativismo, de la terquedad y otros mecanismos hipobúlicos que, como ya se ha expresado, no son otra cosa que los síntomas del desarrollo infantil: los movimientos rítmicos, la hiperacción, el negativismo, la sugestibilidad y, finalmente, el último momento sumamente importante, que Kretschmer denomina aislamiento o división, y que ayuda a comprender de un modo correcto el problema que nos interesa. La división consiste en que las diferentes capas o funciones que actúan generalmente de forma conjunta, comienzan a funcionar de un modo aislado, incluso una contra la otra. Este fenómeno tiene especial importancia para comprender la vida mental saludable y la enfermiza.

Al constituir la base de un trastorno esquizofrénico, estas funciones son, al mismo tiempo, la base de actividades de la persona normal, como la abstracción, y la formación de conceptos, entre otras. En la investigación experimental de los esquizotímicos enfermos y sanos, se logró establecer que existe un parentesco tipológico entre la capacidad para la división y el tipo esquizotímico de la

personalidad. Los conceptos del análisis y de la abstracción son conceptos particulares de la esfera general del fenómeno psíquico, de la división.

Así, vemos que la capacidad para la división es nuevamente una peculiaridad tanto de la psique normal, como de la enferma. En este sentido es excelente la idea de Kretschmer acerca de que en el tratamiento de la esquizofrenia y de los estados limítrofes con ella, la propia naturaleza nos sugiera la vía para la psicoterapia. Kretschmer propone utilizar la división que hay en el enfermo con el fin de que él distancie cada vez más estas cosas en su interior, las separe de la esfera de la realidad restante y comience a relacionarse paulatinamente con ellas, como nosotros. Con otras palabras, debemos intensificar, desde el punto de vista psicoterapéutico, la división, pero por la línea que requiere la separación del sueño, de la realidad.

Además, frecuentemente observamos todos estos mecanismos hipobúlicos en el niño retrasado mental, en forma de un síndrome más o menos independiente que se encuentra en una relación dinámica con el defecto fundamental, característico en las etapas tempranas del desarrollo del niño retrasado mental débil, pero que es, como demuestran las observaciones, una complicación de tercer orden o más o menos tardía del defecto fundamental. (pág. 251)

Dos observaciones deben proporcionar una claridad definitiva en este problema. Una de ellas consiste en que precisamente para los niños con retraso mental, con síntomas claros de histeria, es más característico no el tipo puro de los procesos hipobúlicos, sino algo distinto: la explosión brusca, el conflicto brusco entre la hipobulia y la voluntad consciente, por una parte, y por la otra, la forma patológica de las reacciones hipobúlicas. En su forma más pura este síndrome se presenta

precisamente en los niños no histéricos. La segunda observación se refiere a que el síndrome en cuestión, al igual que los síndromes mencionados con anterioridad, del desarrollo cultural insuficiente y el desarrollo insuficiente de la personalidad, se encuentra con frecuencia durante el desarrollo del niño retrasado mental débil, pero no es un acompañante obligatorio de este desarrollo. Ellos pueden o no estar presentes y aunque son típicos para un desarrollo dado, no obstante casi nunca se encuentran en un mismo lugar en el proceso del desarrollo. Esto significa que el carácter de sus relaciones con a causa primaria, su peso específico, su importancia relativa y su papel en el proceso del desarrollo, nunca suelen ser totalmente idénticos.

Como ya se ha expresado, el desarrollo insuficiente de la voluntad, el dominio directo del afecto sobre la conducta y la dirección de los procesos volitivos, no bajo la influencia de los motivos, sino bajo la influencia de las excitaciones, constituyen la esencia de las reacciones hipobúlicas. De aquí resulta el éxito de los modos primitivos y, en esencia, inadecuados de la educación que, según la expresión correcta de Kretschmer, consisten en las irritaciones semicorporales, psíquicamente elementales. Únicamente ellas solas llegan hasta la hipobulia. Al modo por el cual influimos sobre la voluntad en los casos difíciles de histeria –supone Kretschmer. Se le da el concepto de *amaestramiento*. Sólo de un modo gradual, cuando la voluntad con finalidad comienza a desarrollarse y predomina sobre la hipobulia, del amaestramiento y de las influencias físicas se pasa a la dirección de la voluntad mediante los motivos, a lo que llamamos educación (E. Kretschmer, 1928, p. 125). Con frecuencia, después de haber perdido la esperanza en la posibilidad de persuadir a este niño, se trata sencillamente de obligarlo, se quiere simplemente

domarlo. Kretschmer concluye que la voluntad con finalidad se deriva de los motivos, y la hipobulia reacciona ante los estímulos.

La dificultad del descubrimiento de este síndrome en el niño retrasado mental, radica en el hecho de que no se manifiesta en un conflicto abierto, en una dirección antagónica con respecto a la personalidad; él no actúa con respecto a la personalidad íntegra como un cuerpo extraño, como un demonio o como un doble (esto tiene lugar en los histéricos), pero, no obstante, la esencia del desarrollo deficiente de la voluntad y de aquel mecanismo más temprano que ocupa el lugar de la voluntad, sigue siendo la misma.

Finalmente, en el último lugar de las complicaciones secundarias que se encuentran con más frecuencia en el desarrollo del niño retrasado mental, deben ser situadas todas las superestructuras neuróticas para las que el retrasado mental es el terreno más fértil. Ahora no haremos un análisis detallado de estas superestructuras neuróticas, ya que éstas pertenecen al número de casos y síntomas limítrofes mejor estudiados y explicados. Sólo diremos que al observar estas superestructuras neuróticas tenemos en cuenta no la neurosis típica infantil, o la (pág. 252) psiconeurosis en su forma clínica, sino las tendencias, las formaciones, los mecanismos y los cambios limítrofes y, que en parte, se encuentran totalmente dentro de los límites de la norma, que surgen sobre la base del conflicto que tiene lugar casi siempre durante el desarrollo del niño retrasado mental. En primer lugar señalaremos la valoración extraordinariamente inferior que recibe este niño en el medio circundante, las dificultades objetivas que para él son invencibles, el hecho de que el niño comienza a interiorizar de un modo objetivo y subjetivo su inferioridad y a reaccionar ante ella con el desarrollo de una serie de tendencias y líneas de

conducta, así como el establecimiento de rasgos claramente neuróticos del carácter. A la par con esto, de por sí el hecho del desarrollo insuficiente es un estímulo para el surgimiento de los conflictos internos que constituyen la base de las superestructuras neuróticas. Y con frecuencia la superestructura neurótica se presenta en el papel de factor que reúne y organiza, utiliza y dirige los demás síndromes del desarrollo insuficiente infantil. Todos se ponen aparentemente al servicio de las tendencias neuróticas que los dirigen.

Así es, en resumen, la estructura de la personalidad del niño retrasado mental débil. Ahora no haremos el resumen de nuestro análisis, sólo diremos que él demuestra indudablemente hasta qué punto es compleja la estructura del retraso mental y hasta que punto es necesario su estudio clínico.

3

Para una mayor claridad quisiéramos señalar que la psiquiatría en particular la psicopatología de la edad infantil, experimenta actualmente progresos análogos. Aquí observamos la tendencia a pasar de la clasificación clínica de la constitución inmóvil a la dinámica y al análisis de las formaciones de carácter patológico en el proceso del desarrollo. Como ejemplo citaremos las investigaciones de G. E. Sujareva(7): “Hacia el problema de la estructura y la dinámica de las psicopatías constitucionales infantiles (formas esquizoides)” (1930), es puesta en el Congreso para al Estudio de la Conducta del Hombre(8). La dirección estructural-analítica ocupa un lugar importante en las corrientes actuales de la psiquiatría, el problema de la elaboración del diagnóstico de muchas medidas, la diferenciación en el diagnóstico de lo primario y lo secundario, etc., todo esto es una determinada etapa en el desarrollo del pensamiento psiquiátrico. La nueva dirección de la psiquiatría ha

ejercido influencia también en la teoría sobre las psicopatías. Una serie de autores, partiendo de diferentes puntos de vista, plantean el problema de la necesidad de sustituir el método clínico-investigativo del estudio de las psicopatías por el estructural analítico, cuyo objetivo es el análisis de las profundas relaciones y correlaciones de los diferentes componentes de la psique (la construcción de la arquitectónica de la personalidad, según K. Birnbaum).

En la investigación de Sujareva se ha hecho un intento metodológico de abordar el estudio de las psicopatías por otra vía distinta a la que lo hizo la clínica 8ª la cual pertenece este autor en sus trabajos anteriores sobre las psicopatías infantiles. "Si en una serie de trabajos sobre psicopatía infantil –expresa Sujareva– nos planteamos la tarea de diferenciar las distintas formas nosológicas, más o menos (pág. 253) limitadas a las psicopatías infantiles, describir los síndromes somatopsíquicos que las caracterizan y al mismo tiempo, abordar la cuestión de su base biológica, en la actualidad nos planteamos otra tarea: analizar, sobre la base de nuestro material clínico, la dinámica de las diferentes formas de las psicopatías constitucionales infantiles, seguir el desarrollo del cuadro psicopatológico en dependencia del crecimiento del niño y de los momentos sociales y situaciones de vida que lo rodean" (1930, p. 64-65).

El enfoque dinámico en el estudio de las psicopatías revela inevitablemente otro aspecto de este problema, la estructura de las diferentes formas de la psicopatía. Y aquí tenemos la coincidencia directa con aquello, a cuya conclusión habíamos llegado ya, apoyándonos en la paidología, precisamente la complejidad de la estructura que nos interesa. Esta complejidad surge precisamente como resultado de que la propia psicopatía se analiza en el plano de la dinámica, del desarrollo.

“Ante todo —expresa Sujareva— nos llamó la atención el hecho de la complejidad de esta estructura. Al analizar el desarrollo del cuadro psicopatológico en cada caso, aislado de las psicopatías, no pudimos dejar de notar la desigualdad de los diferentes síntomas desde el punto de vista de su patogénesis y del mecanismo de su surgimiento. Junto con estos síntomas que son específicos y fundamentales para esta forma de psicopatías, no pudimos dejar de notar la desigualdad de los diferentes síntomas desde el punto de vista de su patogénesis y del mecanismo de su surgimiento. Junto con estos síntomas que son específicos y fundamentales para esta forma de psicopatías y la expresión directa de la insuficiencia biológica, señalamos una serie más de síntomas complementarios de las formaciones reactivas secundarias que deben ser considerados como adaptaciones de toda la personalidad restante a una minusvalía dada, representando el resultado de la acción de los diferentes mecanismos de compensación que adaptan a una personalidad dada, con una determinada insuficiencia, a una situación de la vida. Sólo la dirección general en el desarrollo de estos mecanismos de compensación y la vía por la que avanza la reacción, dependen de la predisposición personal de un sujeto. El contenido y la forma de las reacciones en grado considerable están condicionados por los factores externos: el medio, la educación, el nivel del desarrollo, una situación de la vida, etc. de esta combinación constante de lo endógeno y lo exógeno, de la constitución y del medio, de la combinación de los síntomas primarios fundamentales con las formaciones reactivas secundarias, se obtiene una estructura muy compleja del cuadro psicopatológico en cada caso independientemente. Separar los síntomas primarios fundamentales de las formaciones secundarias complementarias y reactivas, es la tarea fundamental de cualquier análisis estructural” (ibídem, p. 65)

Esta excelente coincidencia que pudimos constatar entre los resultados de nuestra investigación, citada con anterioridad, y la dirección hacia la cual se vuelve el análisis actual de las psicopatías no es casual. Esta coincidencia está condicionada por dos factores: en primer lugar, por el hecho de que la propia teoría de las psicopatías, sobre todo de las psicopatías en la edad infantil, se coloca en el terreno paidológico, es decir, comienza a analizar el problema del carácter en la dinámica, en el desarrollo. El segundo momento consiste en que la psicopatía de por sí, desde el punto de vista del desarrollo se encuentra más cerca de lo que llamamos defecto. La base de la psicopatía no es el proceso enfermizo, sino cierto estado limítrofe, una variante anormal de la personalidad o, hablando con más precisión, cierta insuficiencia del sustrato caracterológico de la personalidad. Por eso no es asombroso que la dinámica del desarrollo del niño con semejante insuficiencia, de acuerdo con las leyes fundamentales, coincida con la dinámica del (pág. 254) desarrollo del niño agravado por un defecto. Vemos en esta coincidencia una de las pruebas más fehacientes de la justificación metodológica general de nuestra investigación.

Volviendo a la investigación de Sujareva, es preciso decir que los síntomas más tempranos de la psicopatía esquizoide son los trastornos de la psicomotricidad y que los demás trastornos aparecen posteriormente. Algo más tarde se ponen de manifiesto las particularidades propias del esquizoide, en la esfera de las inclinaciones y de las reacciones emocionales y se encuentran, aunque muy raras veces, en la edad preescolar los elementos de la proporción psicoasténica del estado de ánimo y la poca capacidad para expresar las vivencias emocionales. Es notable que la particularidad propia de esta edad de hacer preguntas, toma con frecuencia en

los niños esquizoides un matiz de impertinencia. Así se agudiza el síntoma normal del desarrollo en el curso general de la evolución de la personalidad psicopática del niño.

“El período escolar –señala Sujareva-, el comienzo de la enseñanza y la vida en el colectivo, son para los esquizoides estímulos fuertes y ofrecen el desarrollo sucesivo del cuadro clínico con todas sus etapas complementarias. Aquí comienza a presentarse de un modo preciso las particularidades de la orientación social de los esquizoides. En los preescolares no tenemos aún un autismo expresado de forma ostensible, aunque sí ay elementos de la insociabilidad y de la incomunicación, no se puede hablar de un aislamiento y de un carácter reservado verdaderos. El desarrollo de estos rasgos se debe estimar como un progreso sucesivo de la personalidad esquizoide, como una reacción ante la adaptación insuficiente al medio social circundante” (ibídem, p. 67).

El traumatismo, debido al contacto con el colectivo infantil, las burlas y las bromas por parte de los compañeros, provoca un mayor encierro en sí mismo, el alejamiento del colectivo. Debido a esto en la escuela se ponen de manifiesto los siguientes síntomas: la conducta hebefrénica, las maneras afectadas, la gesticulación, la inclinación a las travesuras, a los juegos absurdos. “La manifestación de estas particularidades en la escuela –expresa Sujareva- puede ser analizada no sólo como una etapa evolutiva determinada, de la manifestación de las características esquizoides, sino también como una reacción determinada de adaptación al medio escolar; el niño trata de ocupar alguna posición en el colectivo, donde no lo reconocen y eligen para él la posición más propicia para la broma. En el período escolar aparece una serie de síntomas nuevos que son producto de la

interacción constante de las particularidades constitucionales, fundamentales, con un determinado medio y con las vivencias. Solo hablaremos de los dos síntomas que se han encontrado con más frecuencia en nuestro material: el psicoasténico y el paranoide. El psicoasténico se encuentra con más frecuencia, como una reacción ante la inadaptabilidad a las exigencias del medio escolar circundante, en un tipo especial de esquizoides, los tiernos, dóciles y con un tono vital reducido. La separación del colectivo, y las burlas constantes crean el sentimiento de inferioridad, el miedo ante los compañeros más fuertes, la timidez, la indecisión, la disposición asténica con respecto a las personas que lo rodean. Como prueba de la reactividad de este síndrome sirven aquellos de nuestros casos, donde es inconstante y (pág. 255) parece al cambiar la situación. Es aún más claro el carácter reactivo en la formación del síndrome paranoide. El terreno más favorable para su surgimiento se crea cuando el esquizoide, frío en el aspecto emocional, asténico, con una autovaloración y un egocentrismo elevados, cae en situaciones que hieren su amor propio. El deseo constante de destacarse, de ser mejor que los demás, al comprender su propia minusvalía, crea un fondo emocional ansioso, la desconfianza y la actitud recelosa hacia las personas que lo rodean. Este síndrome paranoide en la edad más temprana es poco notable y, paralelo al desarrollo de la personalidad, se hace más sobresaliente. Un nuevo cambio en el desarrollo de la personalidad de este tipo de niño está relacionado con la llegada de la pubertad” (ibídem, p. 68-69).

Ahora no nos pondremos a enumerar las complicaciones relacionadas con el período de la pubertad en estos niños, sólo diremos que las complicaciones tienen un carácter de síntomas del desarrollo, que, como demuestra el material, después del período de la pubertad se presenta la atenuación de muchas particularidades

psicopáticas: los adolescentes se vuelven más equilibrados y tranquilos. Con otras palabras, podemos decir que el material catamnésico que hemos recopilado nos da derecho a establecer un pronóstico satisfactorio para nuestros casos de psicopatías esquizoides, tanto en el sentido del efecto que sobre ellos tienen las influencias terapéutico-pedagógicas, como también de su destino posterior. Aquellos síntomas que se aproximan más a las raíces biológicas constituyen la base primaria de las predisposiciones enfermizas y se incluyen dentro del número de las más tempranas. Mientras mayor es el niño, más diferenciada es su psique; mientras más compleja y rica en él es la sintomatología de la psicopatía esquizoide, mayor es el lugar que ocupan en el cuadro clínico las formaciones secundarias reactivas y de compensación. El análisis de la dinámica de las psicopatías esquizoides ha permitido separar del cuadro complejo, los síntomas primarios fundamentales, que son tres: la alteración de la psicomotricidad, la alteración de las inclinaciones y de las reacciones emocionales, las particularidades del trabajo asociativo y del pensamiento. Estos síntomas fundamentales son la expresión directa de la insuficiencia biológica del esquizoide. Las raíces de la insuficiencia, es decir, su base biológica hay que buscarla en la minusvalía innata de determinados sistemas cerebrales (extrapiramidal) y en cierta anomalía del aparato endocrino.

Ya en este punto se debe señalar la coincidencia sorprendente entre el desarrollo de la teoría de las psicopatías y la teoría del desarrollo del niño anormal en general. por lo visto el problema de la psicopatía se soluciona en el proceso de la investigación, como un problema del desarrollo del niño con minusvalía congénita de determinados sistemas cerebrales, con una insuficiencia peculiar y forma parte de la teoría general sobre el desarrollo del niño anormal, y también de la teoría general

sobre los estados limítrofes y las formas de transición de la enfermedad a la norma. Por eso no es asombroso que en lo fundamental las mismas regularidades del movimiento y de la estructura de la personalidad del niño las observemos tanto en los casos de oligofrenias, como en las psicopatías. Nos queda prestar atención al segundo aspecto del problema, precisamente a la relación que existe entre las formaciones reactivas complementarias y los síntomas fundamentales del desarrollo deficiente. (pág. 256)

Volveremos a hablar sobre la investigación de Sujareva. La investigadora se pregunta si hay alguna relación entre la reacción y el fondo constitucional en el que ésta surge, si es posible notar alguna regularidad en la diversidad de las construcciones caracterológicas. “Sobre la base de estos datos –expresa la autora- a esta pregunta debemos responder de forma afirmativa” (1930, p. 71). Son de extraordinario interés las conclusiones que se derivan de esta investigación. Resulta que la psique esquizoide es susceptible a determinados estímulos. “Dentro de éstos se incluyen todos los momentos que están relacionados con el detrimento de la personalidad del enfermo, de su yo y conducen a vivencias conflictivas, como son: la educación rigurosa con una coacción constante y con ofensas, cualquier situación difícil de la vida que hiera el amor propio y provoque el sentimiento de minusvalía propia. También notamos con frecuencia en la historia de la personalidad de nuestros pacientes, el papel traumatizante de los conflictos familiares: la desavenencia entre los padres, la discusión por causa de los niños, la separación forzada de alguno de ellos, los celos hacia alguno de los miembros de la familia. (Es interesante señalar que estos factores, como la insuficiencia material, la poca vigilancia y la relación con la calle, desempeñan aquí un papel mucho menor,

mientras que en el grupo de las psicopatías cicloides a estos factores pertenece el papel principal en el desarrollo de los estados reactivos.)” (ibídem, p. 72-73).

No sólo en la elección de los estímulos se manifiesta la selectividad de la psique del esquizoide, sino también en que responde con determinadas reacciones a estos momentos externos perjudiciales. “Los diferentes estados neuróticos (observados en la tercera parte de todos nuestros casos) fueron la forma más frecuente de las reacciones en nuestra experiencia. Se puede pensar que la frecuencia de esta reacción en los esquizoides no es casual, ya que la psique esquizoide (las particularidades de la vida, de las inclinaciones, la falta de unidad de las vivencias y su débil reacción) proporcionan una serie de mecanismos predispuestos para su surgimiento” (ibídem p. 73). Estos estados neuróticos son extraordinariamente diversos y se extienden desde las formas más leves (la excitabilidad elevada, la alteración del sueño, los miedos nocturnos) hasta los síntomas graves de los estados obsesivos y de las reacciones histéricas.

Los diferentes progresos caracterológicos y los prolongados cambios psicógenos del carácter, constituyen otra forma frecuente de reacción del esquizoide ante las nocividades externas. Al estudiar estos progresos caracterológicos nos llamó la atención el siguiente hecho: aquí no existe un límite bien marcado entre la reacción psicopática y el estado psicopático, pues el excitador más fuerte, la psique esquizoide, responde a las reacciones más fuertes que en muchos casos son ya irreversibles, como resultado de lo cual varía todo el plano estructural de la personalidad y se obtiene un cuadro que, a diferencia de los estados agudos reversibles, puede ser caracterizado como el desarrollo patológico de la personalidad. En nuestros casos este desarrollo patológico de la personalidad tuvo

lugar en dos direcciones. En primer lugar por la línea de la agudización de los rasgos fundamentales de la psique esquizoide y, en segundo lugar, por la línea de la aparición de nuevos síntomas no específicos para algún tipo constitucional.

Dentro de estos síntomas se incluyen la aspereza, el enfurecimiento, la crueldad, la desconfianza... No constituye una dificultad para explicar el mecanismo del (pág. 257) surgimiento de estas variaciones, las condiciones difíciles externas instigan al esquizoide contra el medio circundante, se vuelve desconfiado, se irrita; sin tener la posibilidad de consolidar su yo por la vía correspondiente, él actúa con frecuencia de un modo paradójico, agrava todos sus aspectos negativos, suele ser grosero, insolente de un modo intencionado. Los psicópatas esquizoides que han estado varios años en hogares infantiles mal organizados, presentan un cuadro característico de este desarrollo patológico de la personalidad. Ellos son más insolentes, groseros y negativistas. El fondo emocional general más sombrío y el síndrome paranoide, se encuentra en ellos con más frecuencia que en los demás esquizoides(...).

Del análisis estructural, realizado con anterioridad, de la psicopatía esquizoide se puede arribar a la conclusión de que el factor externo está en condiciones de modificar el desarrollo del carácter esquizoide, de que el cuadro clínico de la psicopatía esquizoide no es algo estable y de que el transcurso de la vida del sujeto bajo la influencia del medio y de las vivencias, proporciona una serie de oscilaciones en uno u otro aspecto. La vía fundamental de estas oscilaciones, la dirección de la reacción, se encuentra dentro de los límites de una constitución dada.

Conclusiones

1. El desarrollo de las psicopatías esquizoides no debe considerarse como una evolución pasiva de la insuficiencia originada genéticamente, éste es un fenómeno dinámico, un proceso de adaptación de una personalidad determinada a un medio dado.

2. La psicopatía esquizoide en sus síntomas fundamentales se manifiesta ya en la infancia temprana. El desarrollo de su sintomatología, con frecuencia es irregular, tiene muchas sacudidas y cambios bajo la influencia de factores exógenos.

3. En el cuadro de las psicopatías esquizoides se pueden diferenciar dos series de síntomas: a) los síntomas primarios fundamentales que son las manifestaciones psíquicas directas de la insuficiencia biológica; b) los síntomas secundarios en forma de diferentes estados reactivos, de cambios caracterológicos que son el resultado de la compleja interacción de los factores endógenos y exógenos (ibídem, p. 73-74.)

Basta con mirar atentamente esta investigación para ver que sus resultados fundamentales coinciden con los que hemos mostrado anteriormente. Su esencia puede ser expresada por la complejidad de la estructura del retraso intelectual o de la psicopatía infantil, la heterogeneidad de sus diferentes momentos y la dinámica del desarrollo, la cual nos pone en las manos la clave para comprender esta estructura. Es cierto que con frecuencia suele ser bastante difícil solucionar el problema del origen de uno u otro síndrome, pero a la luz de las investigaciones contemporáneas no cabe la menor duda de que el desarrollo del niño psicópata o del niño retrasado mental, no es una evolución pasiva de las particularidades originadas desde el mismo inicio, pero es desarrollo en el propio sentido de la palabra, es decir, incluye en sí una serie de nuevas formaciones. Esto, a la luz de las investigaciones contemporáneas, no ofrece ninguna duda. (pág. 258)

4

Sólo nos resta señalar la importancia práctica de semejante análisis. Puede parecer un capricho perjudicial este deseo del investigador de separar los síndromes primarios, de los secundarios y encontrar las leyes de su encadenamiento y revelar

los mecanismos de la formación de los síntomas. ¿No da lo mismo a qué complejo pertenece un síntoma dado? ¿No da lo mismo, aún más, si un complejo dado es una formación secundaria o terciaria? En realidad todo esto está lejos de ser indiferente para la práctica pedagógica y terapéutica. El estado lastimoso y desastroso de la pedagogía terapéutica actual se explica en gran medida por el hecho de que ésta se ha estructurado sin el análisis científico de aquellos fenómenos, los cuales ella está llamada a variar y a corregir. Y pensamos que este nuevo capítulo en la teoría del desarrollo del niño anormal, en este sentido, puede abrir amplios horizontes ante la práctica.

Comenzaremos por la opinión más sencilla. Es bastante conocido que el defecto por sí mismo, el retardo del desarrollo por sí mismo, que constituye la base de la oligofrenia, en el presente estado de nuestras posibilidades, no es eliminable. Es cierto que los puntos de vista fatalistas que consideran esta tarea para siempre irrealizable, no soportan ninguna crítica y, ante todo, la crítica de los hechos. Conocemos que ya ahora con respecto a todo un grupo de oligofrenias, a las llamadas formas archicapilares de la debilidad mental, se plantea una idea y se traza la práctica de la terapia constitucional-causal, la que es capaz de eliminar la propia causa de retardo y variar radicalmente el estado. La enorme importancia de las investigaciones de E. R. Jensch y de los científicos que lo acompañan consiste, ante todo, no en la utilidad práctica que ya logró alcanzar en esta dirección, sino en el progreso principal que se ha hecho aquí, en la indicación de la posibilidad del tratamiento constitucional-causal de las insuficiencias en el desarrollo infantil. Prácticamente es poco probable que estas investigaciones hayan variado en algo esencial la situación del problema. Hasta el momento todavía el defecto por sí mismo

y los síntomas que resultan directamente de él son más hipoquinéticos, menos plásticos y menos susceptibles a la influencia educativa y terapéutica.

Mientras más alejado esté el síntoma de la causa primaria, más susceptibles a la influencia educativa y terapéutica. A primera vista se obtiene una situación paradójica: el desarrollo insuficiente de las funciones psicológicas y de las formaciones caracterológicas superiores, que son una complicación secundaria en el caso de la oligofrenia y de la psicopatía, en realidad son menos firmes, más susceptibles a las influencias y más eliminables que el desarrollo insuficiente de los procesos inferiores o elementales, condicionado directamente por el propio defecto. Lo que surgió en el proceso del desarrollo del niño como una formación secundaria, hablando en general, puede ser prevenido desde el punto de vista de la profilaxis, o eliminado desde el punto de vista terapéutico-pedagógico.

De este modo, lo superior resulta ser más educable. Por otra parte, detrás de esta situación externamente paradójica no se oculta decididamente nada asombroso. En esencia, esta situación repite de una forma nueva, un hecho conocido hace mucho tiempo: mientras más elemental y, por lo tanto, más indirectamente en el aspecto biológico esté condicionada una función dada, más elude ésta la influencia guía de la educación. Como ejemplo que aclara nuestro pensamiento (pág. 259) podemos remitirnos a todas las investigaciones realizadas en los últimos tiempos, con gran celo, con los gemelos monocigóticos y bicigóticos. Nos remitiremos a la investigación de S. Levenshtein, de la que se extrae una conclusión fundamental: mientras más independiente de la influencia de la voluntad es la reacción psicofísica y más se desencadene en el sistema simpático y parasimpático, más perfecta es la semejanza de esta reacción dentro de la pareja de gemelos monocigóticos y menos

susceptible es a la influencia de la educación. Y viceversa. mientras más se desencadene nuestra reacción psicomotriz fuera de estos sistemas, es menos dependiente del carácter hereditario y mejor objeto, para la influencia terapéutico-pedagógica.

Aplicado a la pedagogía general, esto significa que, aunque ciertas propiedades fundamentales de la motilidad son heredadas, el grado de dominio de la motilidad depende de la educación. En particular, la investigación dedicada al problema del grado de educabilidad del niño anormal, permite al autor arriba a una conclusión respecto al grado de educabilidad de las reacciones histéricas: la reacción histérica es buen objeto para la influencia terapéutico-pedagógica y será mucho mejor, mientras más temprano comienza la reeducación y menos leyes de la costumbre psicofísica empujen de un modo forzado la reacción en un sentido determinado.

El resultado general de las otras investigaciones realizadas con los gemelos, demuestra que mientras más alto en la historia del desarrollo se encuentra alguna función o formación, más educable y reeducable resulta. En particular corresponde a Levenshtein el gran mérito del análisis experimental del grado de educabilidad de los diferentes aspectos y síntomas en el desarrollo del niño anormal. El científico logró demostrar que en este sentido la ley general con respecto al grado máximo de educabilidad de las funciones superiores en comparación con las inferiores, es enteramente aplicable al niño anormal. Levenshtein se remite con justeza a la opinión de G. Revesh, quien en el Tercer Congreso de Pedagogía Terapéutica señaló que, gracias a la teoría de Kretschmer sobre los tipos biológicos, la pedagogía terapéutica no sólo adquiere una dirección firme, sino que también reconoce los

límites de las influencias propias, pues, ya que estamos de acuerdo con los límites contenidos en el tipo mismo, estamos protegidos, tanto contra el pesimismo infundado, como contra el optimismo excesivo.

S. Levenshtein demuestra que el problema de los límites del grado de educabilidad no se soluciona de un modo total, masivo y homogéneo para todas las funciones, para todos los aspectos de la personalidad, que el problema debe ser diferenciado con respecto a los disímiles aspectos de la personalidad y que en el tipo biológico no se encuentran los límites metafísicos para el desarrollo y el grado de educabilidad en todos los sentidos. Por eso a la luz de la nueva teoría sobre el desarrollo del niño anormal, reorganiza y varía de un modo radical el trabajo terapéutico-pedagógico que se ha establecido en la pedagogía tradicional. La educación de lo inferior fue el dogma fundamental de la vieja pedagogía en la educación del niño anormal: el entrenamiento de los ojos, el oído, la nariz y de sus funciones, la diferenciación de los olores, de los sonidos, de los colores, el desarrollo de la cultura sensomotriz. En esto se mantenían los niños durante una decena de años y no es asombroso que los resultados del entrenamiento siempre fueran deplorables, (pág. 260) pues el entrenamiento se realizaba por la vía menos favorable. El centro de gravedad de todo el trabajo educativo se trasladaba a las funciones menos educables y allí donde estas funciones, de todas maneras cedían ante la influencia pedagógica, esto tenía lugar, como demuestra la investigación actual, a pesar de la intención y de la concepción de los propios pedagogos, ya que el desarrollo de las funciones elementales se realiza a expensas del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El niño aprende mejor a diferenciar los colores, a comprender los sonidos, a comparar los olores, no porque se agudice su olfato y su

oído, sino debido al desarrollo del pensamiento, de la atención voluntaria y de otras funciones psicológicas superiores. De este modo, la orientación tradicional de toda la parte especial de la pedagogía terapéutica debe dar un giro de 180° y el centro de gravedad debe ser trasladado, de la educación de las funciones psicológicas inferiores, a las superiores.

La investigación no concluye con esta indicación general. Debemos avanzar más y preguntarnos: si la estructura de la personalidad del niño anormal se presenta tan heterogénea y tan compleja, entonces, ¿dónde están los puntos más débiles y flexibles de esta estructura que deben ser atacados en primer lugar por la educación? Si la cadena del retraso mental está formada por eslabones diversos desde el punto de vista del desarrollo y de la resistencia, entonces, ¿dónde están los puntos más débiles de esta cadena, por los cuales puede ser destruida? La respuesta a estas interrogantes nos lleva nuevamente a los problemas radicales de la psicoterapia y de la pedagogía terapéutica. Las formaciones secundarias resultan ser los eslabones más débiles de la cadena; éstas son las primeras que se someten a la influencia.

Como regla general se puede decir: mientras más alejado de la causa primaria, del propio defecto, esté el síndrome desde el punto de vista de su surgimiento y del lugar que él ocupa en la estructura, con más facilidad, en otras condiciones iguales, puede ser eliminado con ayuda de los procedimientos psicoterapéuticos y terapéutico-pedagógicos. Recurriremos a los ejemplos. Hasta los últimos tiempos se consideró que a la influencia psicoterapéutica son susceptibles sólo las enfermedades psicógenas. Y esto es realmente causal, es decir, la que elimina la causa de la enfermedad. En este caso está totalmente claro que la

psicoterapia causal, es decir, el tratamiento que elimina la causa de la enfermedad, sólo es posible allí donde la propia causa es una formación psicológica. por eso la psiconeurosis y el estado psicógeno reactivo pueden ser tratados mediante la psicoterapia, pero desde luego, el estado de delirio del enfermo de tifus, o la alteración del pensamiento en el caso de la afasia no pueden ser eliminados mediante la psicoterapia.

Sin embargo, este punto de vista tiene como base la idea errónea de que cualquier terapia es una terapia obligatoriamente causal y que las otras formas de tratamiento, por ejemplo, el tratamiento sintomatológico y el tratamiento que excita y fortalece las fuerzas del propio organismo para luchar contra la enfermedad, deben ser totalmente abandonados. En realidad, esto no es así ni en la aplicación a la teoría y a la práctica de la medicina actual y mucho menos en la aplicación al problema de la educación. Aquí, en el problema del desarrollo, adquiere una mayor importancia el encadenamiento dinámico de las causas, aquí la causa se encuentra frecuentemente tan alejada de sus consecuencias, y se diferencia tanto de ellas, que aplicar esta idea al problema de la pedagogía terapéutica significa (pág. 261) privar a la pedagogía terapéutica, por lo menos, de la mayoría de aquellas esferas en las que es aplicable con éxito.

En los últimos tiempos, Kretschmer presentó un excelente artículo dedicado al problema de la terapia de la esquizofrenia y de los estados limítrofes con ésta. A propósito, en este admirable psicopatólogo de la actualidad se notan claramente dos rumbos diferentes en los trabajos desde un punto de vista: el rumbo de la investigación constitucional estática y por otra parte, el rumbo de la dinámica del desarrollo en la comprensión y el estudio de los estados psicopatológicos. Se piensa

que estos dos rumbos de la teoría de Kretschmer debemos utilizarlos en primer lugar. En particular, para nosotros tiene gran interés la base metodológica del sistema de la psicoterapia que señala Kretschmer para la esquizofrenia. Esta psicoterapia debe partir del hecho de que una de las causas esenciales del grupo de enfermedades indicado se encuentra en las disposiciones hereditarias. La enfermedad transcurre con cambios corporales y puede conducir a la muerte, en casos graves provoca defectos que perduran por largo tiempo y que no son susceptibles incluso ni a la influencia muy fuerte de la psicoterapia. Negar esto significa ser una víctima del optimismo psicoterapéutico no crítico. Sólo la terapia constitucional corporal puede eliminar las raíces muy profundas de la esquizofrenia. En general, esto es totalmente posible, porque la constitución no es una fatalidad, sino un juego biológico de fuerzas en el que es posible intervenir si se conoce su dinámica interna. El carácter endógeno aún no significa una fatalidad, pero este fatalismo antibiológico en el transcurso de muchos años paralizó el pensamiento psicoterapéutico, e impidió agotar las posibilidades de la psicoterapia y hacer ver el defecto orgánico allí donde había manifestaciones psicógenas que se originaron sobre la base de un escaso proceso.

El mérito de E. Bleiler(9) y K. G. Jung(10) consiste en que ellos reconocieron esta compleja superestructura reactiva, psíquica, existente sobre los síntomas orgánicos fundamentales de la esquizofrenia. Pero, ¿se deduce del hecho del reconocimiento de la causa orgánica de la esquizofrenia que la influencia psicoterapéutica en el caso de esta enfermedad, no tiene ninguna importancia? Así se pensaba antes, pero ésta es una opinión totalmente errónea e inconsistente desde el punto de vista científico. No debemos compadecernos pasivamente del

esquizofrénico, sino que ahora mismo estamos en el deber de formar algo nuevo, al término de un cambio agudo sobre la base de un estado dado, pues prácticamente, ante todo nos interesa, no qué está dañado desde el punto de vista endógeno, sino cómo esto se manifiesta socialmente. Ya al estudiar el problema de la terapia de las personas con disposiciones esquizofrénicas, Kretschmer nota que aquí se observan los retardos típicos en el desarrollo, que surgen en la época de la pubertad. Aquí tiene lugar un estancamiento en la fase normal de protesta que existe en todos.

Ahora no nos detendremos en toda la riqueza de los momentos que se desarrollan en este problema, solo señalaremos un momento que nos interesa sobremanera. Al analizar el problema de la posibilidad de la enfermedad psicógena de la esquizofrenia, Kretschmer indica que durante la guerra, cuando los hospitales fueron invadidos por la avalancha completa de histéricos, allí no estaban presentes los esquizofrénicos. Estas consideraciones estadísticas –según la opinión de Kretschmer- demuestran qué excitaciones psíquicas provoca el proceso (pág. 262) esquizofrénico. Un gran grupo de situaciones que hacen peligrar la vida y de afectos vitales (el susto, el miedo de perder la vida, el hambre, el frío, la sed y el dolor) aquí no son especialmente perjudiciales. Llama la atención que el esquizofrénico no es sensible a esta escala de afectos. Durante la guerra muchos autores observaron una tranquilidad firme en los esquizofrénicos que se encontraban en la fase inicial de la enfermedad, bajo la acción del fuego en ráfagas. Si los afectos vitales desempeñaran un papel más o menos notable en el caso de la esquizofrenia, entonces, el resultado estadístico sobre el cual hablamos con anterioridad sería imposible. Otros grupos de afectos, los eróticos y los religiosos, ocupan un importante lugar en la estructura y en el contenido de la enfermedad que nos interesa. Aquí hay lugar para el juego

recíproco de los momentos endógenos y psicógenos, aquí llegamos nuevamente a una cuestión, al problema del diagnóstico multidimensional. Este diagnóstico nos lleva al establecimiento de las múltiples capas, de la heterogeneidad del cuadro de desarrollo de la personalidad, no importa que sea sana o enferma y de su estado actual.

S. Levenshtein estableció de un modo experimental el siguiente postulado. Según su opinión existen esquizofrénicos susceptibles y no susceptibles al tratamiento. Son susceptibles los que en el experimento psicológico ponen de manifiesto momentos complementarios semejantes a la histeria. Sobre la base de la experiencia propia, Kretschmer confirma la primera mitad de esta tesis: precisamente que, la esquizofrenia, con una superestructura semejante a la neurosis, tiene probabilidades terapéuticas mucho más amplias. Es importante señalar que el material de G. E. Sujareva muestra que las construcciones neuróticas en el esquizoide toman con frecuencia un curso prolongado, ponen de manifiesto la inclinación a fijarse y son poco susceptibles a la influencia terapéutica. Pensamos que esto hay que entenderlo de un modo relativo: en comparación con las formaciones neuróticas en las personalidades normales, o en cualquier caso en las personalidades psicópatas. Si comparamos estas formaciones con los casos puros de la esquizofrenia, nos convenceremos nuevamente de un hecho paradójico, precisamente de que los enfermos con fenómenos complementarios son más susceptibles a la influencia terapéutica. Es interesante que los esquizofrénicos no constituyen una excepción de la regla general, que se refiere de igual manera tanto al niño enfermo como al niño saludable. “Sólo es necesario decir –señala Sujareva– que entre las formas graves de las psicopatías esquizoides con poca productividad y

con una gran cantidad de superestructuras neuróticas, existen casos que en el estado actual de nuestros conocimientos no pueden ser separados de las esquizofrenias leves que tienen un curso lentos” (1930, p. 70). En este caso nos interesa no la valoración del estado actual de los conocimientos sobre esta cuestión, sino algo más profundo, precisamente el reconocimiento de que la diferencia de principio entre el desarrollo del niño sano, psicopático y enfermo debe ser rechazado por nosotros.

Pero lo más extraordinario es lo siguiente. Levenshtein tiene razón sólo en la primera mitad de su tesis: los enfermos con superestructuras complementarios histéricas son más susceptibles al tratamiento. Sin embargo, con frecuencia, también las esquizofrenias endógenas –como expresa Kretschmer- son accesibles a la influencia terapéutica. Cada proceso orgánico en el sistema nervioso, ya que (pág. 263) conserva los restos de las funciones, no obstaculiza la aplicación de la psicoterapia. Esto se confirma en los experimentos realizados con la ergoterapia en los hospitales. Y en realidad, nos imaginamos que a causa del terremoto, de una sacudida subterránea, se destruye algún edificio complejo. La destrucción en este caso tendrá lugar según las leyes de la construcción de este edificio, según las leyes de su lógica interna, aunque el propio proceso de destrucción sea provocado por una causa externa que no tiene nada en común con la lógica de la construcción en cuestión. Esto mismo es correcto también con respecto a la personalidad. Aunque la esquizofrenia sea provocada por causas orgánicas, pero, debido a que en ella se observa una descomposición de la personalidad y de la psique, esta descomposición debe estudiarse según las leyes psicológicas, pues la misma se hace realidad según estas leyes. Y puesto que el proceso orgánico constituye las posibilidades del

desarrollo o del funcionamiento de los procesos psicológicos, éstos se someten a la influencia y a la dirección psicoterapéutica y terapéutico-pedagógica.

Preguntamos, ¿qué debemos someter precisamente a esta influencia? A la par de la ortopedia de la psicomotilidad, la regulación de las vivencias, con la organización de la personalidad, “la colocación en cápsulas” de las diferentes formaciones fantásticas y la división de las tendencias autistas y realistas, debemos ocuparnos –como indica Kretschmer- de la transformación de los restos de las vivencias patológicas y de las formaciones fantásticas, así como de la educación de la conducta verbal y social. De este modo, aquí se indica con gran claridad hacia la dirección que toma el trabajo del psicoterapeuta. El trabajo consiste no en la eliminación de las causas, sino en la lucha contra las consecuencias. Esta habilidad para encontrar los eslabones débiles que se someten a la influencia, constituye la base fundamental de toda la psicoterapia y de toda la pedagogía terapéutica. De un modo exactamente igual en que es posible el tratamiento sintomático, fortalecedor y compensador, también son posibles todos los tipos semejantes de educación terapéutica. No sólo mediante la eliminación de las causas que conducen a la descomposición de la personalidad se puede luchar contra esto, sino también mediante la formación activa de la personalidad, la formación de su unidad, la ayuda en la lucha contra la descomposición, la estimulación de su desarrollo, etcétera.

E. Kretschmer, en la conclusión, se hace una pregunta: ¿con qué objetivo curamos a los esquizofrénicos y qué posibilidades efectivas nos guían en esto? El investigador responde de dos maneras a esta pregunta acerca de qué es lo positivo que se puede crear de estas ruinas, “un objetivo fundamental de la psicoterapia actual está claro: formar de todo este caos y fragmentos del negativismo, de los

automatismos y de las ideas raras, una máquina de trabajo útil. Con ayuda de la psicoterapia, que proporciona resultados brillantes, podemos utilizar las tendencias contenidas en la esquizofrenia hacia la automatización psicomotriz y elaborar con ayuda de la educación bien meditada, en lugar de estereotipos inútiles, estereotipos útiles, estereotipos de trabajo. Esta solución tiene una lógica, una secuencia y una idea clara. Quien la haya estudiado personalmente en los grandes hospitales, debe decir que en la conducta rigurosa de los batallones de obreros esquizofrénicos hay algo satisfactorio. Esta conducta tiene estilo. Además, la ergoterapia es en los casos leves un medio insustituible para despertar nuevamente los restos aún disponibles y esto se refiere de la misma manera, tanto a los (pág. 264) histéricos, como a todo tipo de neuróticos. Sin la fuerza coercitiva del trabajo con una finalidad, su personalidad pierde la base firme. Pero a la par con esto, en la lógica del esquizofrénico se encuentran no sólo las aptitudes de una máquina estereotipada de trabajo, sino también precisamente la línea opuesta, es decir, la línea del autismo soberanamente comprendido, para el cual no existen los prejuicios de otras personas, la línea de la contemplación del sabio indio, alejada de la agitación y del trabajo. Y ya que la vida actual nivela todo lo original y sólo todas las personas esquizofrénicas sostienen con valor su bandera, ante nosotros se abre otra línea de la psicoterapia de la esquizofrenia. Si de la masa de esquizofrénicos medios formamos máquinas útiles de trabajo, de algunos de los mejores entre ellos crearíamos originales y verdaderos sabios. Esta tarea de hacer de nuevo a los posesquizofrénicos una personalidad, pero no un doble descolorido de las personas normales, sino una personalidad específicamente esquizofrénica con todos los matices espirituales de este tipo, es muy difícil. Esta tarea recompensa el capital

invertido por el médico sólo en el mejor caso, pero, en cambio, lo recompensa enteramente porque entre los esquizofrénicos, al igual que entre las demás personas, los sabios constituyen una minoría insignificante”.

De un modo notable aquí Kretschmer no divide las dos líneas, la personalidad espiritual y la máquina de trabajo, sino que brinda una indicación metodológica general acerca de que en la naturaleza del propio enfermo o de la personalidad patológica, se encuentran los fundamentos y los modelos rectores para su desarrollo y educación posterior. En este sentido lo patológico tampoco está separado del límite normal impenetrable.

Con el fin de terminar con el aspecto teórico del problema que nos interesa, sólo nos resta hablar sobre lo último que, en esencia, ya ha sido preparado por todo el desarrollo anterior de la exposición. Lo más importante y esencial para todo el curso trazado por nosotros de los razonamientos es lo siguiente. El investigador debe penetrar no sólo en la estructura muerta de los diferentes síndromes, sino, ante todo, comprender las leyes de su encadenamiento dinámico, su vínculo e interdependencia así como sus relaciones. Sólo quien domine esto, domina la dinámica interna de este proceso y la clave para la solución práctica del problema de la educación del niño anormal, pues descifrar la relación y el vínculo de la dependencia dinámica que constituye la base de la compleja estructura de la personalidad del niño anormal, significa entender la lógica interna de esta estructura.

En este sentido son notables las palabras de Kretschmer con respecto a la esquizofrenia. K. Jaspers(11), Grule y otros –expresa él- se equivocaron después de haber hecho de la insensibilidad el criterio principal de la vida espiritual del esquizofrénico. La conducta del esquizofrénico es absurda, del mismo modo que los

jeroglíficos de los egipcios, mientras fueron incomprendidos. Conjuntamente con Bleiler es necesario dominar esta jerga y traducirla al idioma alemán. Entonces se descubren las relaciones conscientes y las influencias complejas que, con frecuencia, no se diferencian de un modo ostensible, de las formaciones correspondientes en los neuróticos. Esto se refiere enteramente a cualquier desarrollo del niño anormal. Y allí la habilidad para interpretar, para descifrar los jeroglíficos, es la condición fundamental para que ante el investigador se descubra el cuadro consciente de la personalidad y de la conducta del niño. Sin esto, para siempre está cerrado el acceso a la investigación de este niño y a la influencia sobre él. (pág. 265)

Según la excelente expresión de K. S. Lashley(12), el hecho de la conciencia, de la coherencia, del carácter estructural de la conducta de la personalidad, incluso en el caso de trastornos patológicos, es una de las pruebas fundamentales del carácter no mecánico y no atomístico de la actividad de nuestro sistema nerviosa. En el sistema cerebral –según su opinión- la unidad de la actividad, por lo visto, tiene las raíces aún más profundas que la organización estructural. Al trabajar con los animales y con las personas enfermas, él se asombró cada vez más y más por la falta del carácter caótico que se pudo esperar, en la conducta a juzgar por la dimensión y la forma de las afecciones. Se puede observar una gran disminución de las capacidades sensoriales y motoras, las amnesias, las deficiencias emocionales, la demencia y la conducta que se mantiene en todas estas condiciones, se realiza de forma ordenada. Esta conducta puede ser excéntrica o puede ser una caricatura de la conducta normal, pero es totalmente desorganizada. Incluso la demencia no es totalmente absurda; encierra en sí una disminución del nivel de comprensión y

complejidad de las correlaciones que pueden ser comprendidas. Pero lo que el enfermo puede realizar lo hace de un modo ordenado y consciente.

De este modo, incluso el carácter evidentemente absurdo, por lo visto, tiene sentido. “Esta locura tiene su método” –como expresa Poloni, en *Hamlet*. Lashley afirma de un modo metafórico que si nos imaginamos de forma experimental el caos creado en la conducta, entonces, de todos modos el caos no resultaría. El sistema nervioso –expresa él- posee la capacidad para la autorregulación que transmite un carácter coherente y lógico a su funcionamiento, independientemente de cuáles sean las alteraciones de los elementos anatómicos que la integran. Supongamos que pudiéramos cortar la corteza cerebral, virarla y colocarla nuevamente al revés, uniéndola al azar con las diferentes fibras. ¿Cuáles serían las consecuencias de esta operación para la conducta’ desde el punto de vista de las teorías tradicionales, deberíamos esperar un caos total. Desde el punto de vista que K.I. Lashley defiende, se puede esperar sólo alteraciones de la conducta extremadamente insignificantes. El sujeto investigado es posible que necesite cierta reeducación, aunque es posible que esto no fuera así, ya que aún no conocemos ni la localización ni el carácter de la organización de los hábitos. Pero en el transcurso de la reeducación, el sujeto puede poner de manifiesto la capacidad para comprender las relaciones y para la actividad racional en el mundo de su experiencia.

De este modo, la tarea de descifrar e interpretar el descubrimiento de los vínculos racionales, conscientes, de las dependencias y de las relaciones, constituye la tarea principal y fundamental del investigador en la esfera que nos interesa. En este sentido, pensamos la tarea de la investigación debe comprenderse de un modo más amplio que la tarea de la enseñanza de la técnica y la metodología de los

diferentes experimentos. Aquí en un grado mayor se plantea la tarea de la educación del pensamiento y de la habilidad para encontrar los vínculos, que la tarea de dominar bien la técnica. Kretschmer, al señalar que en la base de la metodología de la investigación aplicada por él, la descripción verbal de la constitución precede a la medición y debe ser obtenida siempre independientemente de ella, expresa que los ojos no deben encontrar con antelación dificultades en esas mediciones. Todo depende de la posibilidad del entrenamiento artístico perfecto de (pág. 266) nuestros ojos. Las mediciones aisladas siguiendo un patrón, sin la idea y la intuición sobre la estructura general, es poco probable que puedan movernos del lugar. El centímetro no ve nada, por sí solo nunca puede llevarnos a comprender los tipos biológicos que constituyen nuestro objetivo. Pero una vez que hemos aprendido a ver, notamos poco tiempo después que el compás nos proporciona excelentes confirmaciones exactas, brinda cifras y formulaciones y a veces correcciones importantes a lo que hemos detectado con los ojos –según la idea de Kretschmer. En dependencia de esto es necesario revisar el papel del centímetro y de los ojos en la habilidad para medir y en la habilidad para ver, no sólo en el caso de la metodología de la investigación de la constitución física, sino también en el caso de la metodología de cualquier investigación psicológica. La tarea de la metodología, consiste no sólo en enseñar a medir, sino también en enseñar a ver, a pensar, a relacionar, y esto significa que el miedo excesivo a los llamados momentos subjetivos en la interpretación, sin el desciframiento de los resultados y sin el análisis de los datos no hay investigación científica.

Sólo nos resta trazar brevemente el esquema de la investigación paidológica, de la manera que entendemos. Pensamos que uno de los errores fundamentales de la paidología actuales la atención insuficiente al trabajo práctico y a la cultura del diagnóstico del desarrollo. En esencia nadie enseña este arte al paidólogo y la mayoría de nuestros paidólogos encargados del trabajo teórico dejan este aspecto del problema totalmente sin elaborar. Aquí la paidología se encuentra en un estado mucho más lamentable que la pediatría y otras ramas afines a ella. En la esfera de la patología infantil, el pediatra conoce con frecuencia no más, sino menos, que el paidólogo en la esfera del desarrollo infantil. Pero el pediatra domina lo que él sabe y puede aplicar en la práctica sus conocimientos.

Hace poco tiempo un agrónomo habló a la prensa sobre un colega suyo que llegó a América y emprendió allí la búsqueda de trabajo. Este científico agrónomo mostró sus diplomas, comenzó a informar sobre su preparación, sobre los años de trabajo y las investigaciones, pero le preguntaban ante todo, qué sabía hacer. Esta pregunta en esencia, se debía hacer a la paidología actual. Ella tiene que meditar sobre lo que sabe hacer y aprender a aplicar en la práctica el capital muerto de sus conocimientos. Pensamos que en el trabajo sobre el diagnóstico del desarrollo, en la creación de la clínica paidológica, la paidología solo podrá presentarse de un modo definitivo como ciencia, pero nunca alcanzará esto, sólo por la vía teórica.

El esquema que proponemos para la investigación paidológica, aplicado al niño con trastornos de conducta y al niño anormal, está formado por varios momentos fundamentales que nombraremos en el orden de su secuencia. En primer lugar deben plantearse las quejas que los padres, del propio niño y de la institución educativa, que han sido recogidas en detalle. Es necesario comenzar precisamente

por esto, perlas quejas se deben reunir de un modo absolutamente distinto a como ellas se reúnen habitualmente (se dan de un modo generalizado y en (pág. 267) lugar de los hechos nos comunican las opiniones y las conclusiones preparadas y matizadas con frecuencia de un modo tendencioso). En las quejas de los padres, por ejemplo, se lee frecuentemente: el niño es malo, es retrasado. Al investigador le interesan los hechos que deben indicarle el padre o la madre.

En este sentido una gran importancia metodológica adquieren los principios fundamentales de la investigación del carácter. Conocemos que es preciso evitar no sólo las valoraciones subjetivas, sino también todo tipo de generalizaciones creídas de buena fe y no comprobadas en el transcurso de la investigación. El hecho de por sí, de que el padre considera al niño malo, debe ser tenido en cuenta por el investigador, pero este hecho debe ser tenido en cuenta precisamente en su significado, es decir, como una opinión del padre. Es necesario comprobar esta opinión en el transcurso de la investigación, pero para esto se deben mostrar los hechos sobre cuya base se ha obtenido la opinión en cuestión, los hechos que el investigador debe interpretar a su manera. "Si preguntamos a una simple campesina —expresa Kretschmer— si su hermano era tímido, pacífico, enérgico recibiremos frecuentemente respuestas confusas e inseguras. Si, por el contrario, preguntáramos qué hizo siendo niño, cuando debía dirigirse hacia un henal oscuro, o cómo se portó, o cuándo ocurrió la pelea en la taberna, esta misma mujer nos brindará informaciones claras y características, las que, debido a su frescura vital, portan la huella de la autenticidad. Es necesario conocer bien la vida de una persona sencilla, de un campesino o un obrero y trasladarse enteramente a ella, y en las preguntas hay que detenerse no tanto en el esquema de las propiedades del carácter como en

su vida en la escuela, la iglesia, la taberna, en la actividad cotidiana y todo esto en ejemplos concretos. Por eso, concedo especial importancia al hecho de preguntar más, de acuerdo con las posibilidades, en esta forma concreta” (1930, p. 138).

Resulta esencial también tener en cuenta los testimonios subjetivos del propio niño. Pero aquí podemos tener nuevamente ante nosotros, testimonios notoriamente falsos con frecuencia, si se toman como una prueba de los hechos conocidos. El niño puede presentarse diferente de cómo él es en realidad; él puede decir simplemente una mentira, pero el hecho de pos sí sigue siendo un hecho, valioso en un grado superior para el investigador. El hecho de la propia autovaloración, el hecho de la mentira debe ser tenido en cuenta y explicado por el investigador.

Nos hablaron sobre un conocido neuropatólogo que al negar todo significado de los testimonios subjetivos, trató de protegerse contra la influencia sugestionadora de las quejas del enfermo y comenzó siempre por la investigación objetiva. Para esto el médico ideó un simple procedimiento: cuando inició la investigación del enfermo le pidió que respirara siempre por la boca con el fin de privar al paciente de la posibilidad de decir de qué se lamenta y qué le duele. Naturalmente, cuando el enfermo asombrado de que el médico examinara no lo que a él le dolía, trató de decir de qué se quejaba, el investigador interrumpió al visitante y le recordó nuevamente que era necesario respirar por la boca. En esta forma exagerada y caricaturesca se pone de manifiesto la tendencia totalmente falsa a ignorar los datos subjetivos. Ya señalamos en otro lugar que el valor de los testimonios subjetivos es totalmente análogo al valor de los testimonios del acusado o de la víctima en el juicio. Desde luego, cualquier juez obraría de un modo totalmente superficial si quiera solucionar el problema basándose en las quejas del acusado (pág. 268) y de la víctima. Pero es

una cuestión carente de fundamento tratar de eludir en absoluto los testimonios de ambas personas interesadas y, por tanto, tergiversadoras de la realidad. El juez sopesa y confronta los hechos, los compara, interpreta, critica y arriba a determinadas conclusiones.

Así actúa también el investigador. Desde el inicio es necesario asimilar una simple verdad metodológica en la investigación psicológica práctica: con frecuencia, la tarea directa de la investigación científica es el establecimiento de cierto hecho que no está dado directamente en el presente. De los síntomas hacia lo que se encuentra detrás de estos síntomas, de la constatación de los síntomas hacia el diagnóstico del desarrollo, este es el camino de la investigación. Por eso la idea de que la verdad científica siempre puede ser establecida con ayuda de la constatación directa, resulta errónea. En esta falsa suposición se fundamentó toda la vieja psicología, la cual expresaba que los fenómenos psíquicos pueden estudiarse sólo con ayuda de la introspección. Entretanto –como expresa de forma correcta V. N. Ivanovski(13), en *Metodologicheskoe vviepienie v nguku i filosofiui* (1923) – esta idea se basa en una falsa premisa.

La aclaración definitiva de este problema está relacionada con la introducción en la psicología del concepto de lo inconsciente. En otros tiempos la psicología, sobre todo la inglesa, con frecuencia negaba en absoluto la posibilidad de estudiar los estados psicológicos del carácter inconsciente, en virtud de que estos estados no son conscientes para nosotros y, por lo tanto, no sabemos nada sobre ellos. Este razonamiento parte de la premisa, aceptada en silencio como indudable, de que precisamente nosotros podemos estudiar sólo aquello y en general podemos saber sólo acerca de lo que percibimos directamente. Sin embargo, esta condición no es

obligatoria, ya que sabemos y estudiamos muchas cosas que no percibimos directamente y que conoceremos con ayuda de la analogía, la construcción, la hipótesis, la conclusión extraída, etc., en general sólo por una vía indirecta. Así se crean, por ejemplo, todos los cuadros del pasado reconstruido por nosotros, con ayuda de cálculos y construcciones de las más diversas formas y sobre la base del material que con frecuencia no se parece en absoluto a estos cuadros. Cuando el zoólogo, por un hueso de un animal extinguido determina su tamaño, el aspecto exterior y el modo de vida y expresa de qué se alimentaba este animal etc., nada de esto le ha sido dado directamente al zoólogo; él no ha experimentado de un modo directo, sino que saca la conclusión sobre la base de algunas particularidades en los huesos directamente percibidas, etcétera.

Por este medio se estudia también el inconsciente, es decir, siguiendo determinadas huellas suyas, ecos, manifestaciones en lo que se percibe directamente. La personalidad constituye una jerarquía de actividades de las cuales no todas están vinculadas con la conciencia y por eso la esfera de lo psíquico es más amplia que la esfera de la conciencia (en el sentido de la conciencia inmediata). Lo que se ha expresado aquí con respecto al inconsciente es plenamente aplicable al aspecto consciente de la personalidad, ya que en la autoconciencia no siempre todo se refleja de un modo cabalmente exacto, que corresponda con la realidad. El investigador, al estudiar los procesos conscientes, al establecer sus vínculos verdaderos, sus motivos verdaderos y su transcurso real, debe ir de las particularidades, de las manifestaciones de los síntomas, a la esencia que se encuentra detrás de estas (pág. 269) cosas. Esto se refiere aún más a los fenómenos del desarrollo no psicológico. Resulta fácil notar que, en realidad todo

este problema está relacionado con lo que tratamos al inicio de este capítulo, al hablar del paso del punto de vista fenomenalista; que estudia sólo las manifestaciones y que clasifica los fenómenos de acuerdo con sus particularidades externas, al punto de vista condicional-genético que estudia la esencia de los fenómenos, y cómo ella se descubre en el desarrollo.

El investigador debe recordar que a partir de las particularidades, de los datos de los síntomas, él debe estudiar y determinar las particularidades y el carácter del proceso de desarrollo que no está dado directamente a él, pero que en realidad constituye la base de todas las particularidades observables. De este modo, en la investigación paidológica concluida y en el diagnóstico del desarrollo, la tarea del investigador consiste no sólo en el establecimientos de ciertos síntomas y su enumeración o sistematización y no sólo en la agrupación de los fenómenos según sus rasgos semejantes externos, sino exclusivamente en penetrar con ayuda del procesamiento mental de los datos externos en la esencia interna de los procesos del desarrollo.

La investigación paidológica actual, sobre la base del procesamiento mecánico o aritmético de los síntomas manifiestos y de sus indicadores, con frecuencia trata de obtener una conclusión elaborada con respecto al nivel de desarrollo, como tiene lugar en los métodos de Binet y Rossolimo; esta investigación trata, ni más ni menos, de economizar el momento más importante en cualquier trabajo científica, precisamente el momento del pensamiento. El paidólogo que trabaja con ayuda de estos método establece algunos hechos, luego los procesa mediante cálculos puramente aritméticos y el resultado se obtiene de un modo automático, totalmente independiente de su procesamiento mental. Se obtiene algo extraordinario, si se

compara esto con el diagnóstico científico en otras ramas. El médico mide la temperatura y el pulso, investiga los órganos internos, se familiariza con los resultados del análisis químico, estudia la radiografía y, al reflexionar y unir esto en cierto cuadro bien estructurado, penetra en el proceso patológico interno que ha originado todos los síntomas indicados. Pero sería absurdo suponer que de por sí la suma mecánica de los síntomas nos podría proporcionar un diagnóstico científico. En esto podemos concluir con el primer punto de nuestro esquema.

(pág. 270)

(De la pág. 232 a la pág. 270 del libro)

De este modo, la primera dificultad que determina la crisis sufrida por la metodología de la investigación de la infancia difícil, consiste en el no esclarecimiento de los conceptos fundamentales relacionados con la investigación paidológica (el *diagnóstico*, el *pronóstico*, la *prescripción*, etc.) La paidología aún no ha establecido con exactitud, qué debe investigar, cómo debe determinar esto, qué debe saber prever y qué consejos debe brindar. Sin la aclaración de estos problemas generales para cualquier investigación paidológica, es imposible salir de los marcos de ese empirismo obsoletos y aburridos en el cual está atrapada actualmente nuestra metodología práctica. La paidología podrá responder a estas preguntas si examina realmente, de un modo sucesivo, sus postulados teóricos fundamentales hasta el mismo fin y si sabemos sacar de ellos conclusiones prácticas correctas.

La segunda dificultad que ha determinado la crisis se encuentra, como ya se señaló, no tanto en la metodología general de la investigación paidológica, como en la paidología de la infancia difícil. El estado de la paidología de la infancia difícil

recuerda en estos momentos el estado de la psiquiatría antes de E. Kraepelin, es decir, antes de la creación del sistema científico de la clínica psiquiátrica. Este paralelo histórico resulta instructivo en un grado superior, pues nos permite no sólo consolarnos comprendiendo que otras ciencias estuvieron en una situación parecida a la nuestra, sino también indica directamente cómo salir de esta situación o, hablando con más precisión, por qué vía las otras ciencias vencieron oportunamente la crisis análoga y, por lo tanto, en qué consiste la tarea que tiene ante sí la psicología en la actualidad.

Como es conocido, la psiquiatría antes de E. Kraepelin se fundamentaba en la descripción externa de las diferentes manifestaciones de las enfermedades mentales. La psicosis —expresa O. Burnke(2) sobre este período en el desarrollo de la psiquiatría —se clasificó entonces por las manifestaciones puramente externas y por los diferentes síntomas parecidos a lo que son la tos o la ictericia en la teoría sobre las enfermedades internas. Está claro que de este modo no se puede descubrir la naturaleza y la relación interna de los diferentes trastornos mentales, del mismo modo que por esta vía fuera inconcebible encontrar ni el tratamiento ni la prevención de estas enfermedades. Kraepelin fue el primero que detectó la sistematización de las enfermedades psíquicas, que determinó la manifestación de la enfermedad y sus síntomas no sólo por las características tras las que se ocultaba el verdadero proceso patológico que puede ser determinado únicamente por la aparición de la enfermedad en un momento dado, sino también por su origen, por el curso, la salida clínica, los hallazgos anatómicos y otros momentos que, al ser tomados en conjunto, componen un cuadro clínico completo de la verdadera forma de la enfermedad. De este modo —expresa Burnke- el sistema de Kraepelin sobre las

enfermedades mentales, más bien después de que fue ridiculizado y reconocido, realizó una marcha triunfal a través de todo el mundo, y por eso no es asombroso que, junto con el paso de las manifestaciones de la enfermedad a su (pág. 232) esencia, hayan sido colocadas las propias bases de la psiquiatría científica. Burnke agrega que nos apoyamos en Kraepelin, incluso en los casos en que los puntos de vista manifestados se diferencien mucho de sus propios puntos de vista.

Pensamos que se debe profundizar en esta analogía. Basta sólo con trasladarse mentalmente a la época de la psiquiatría sobre la cual habla Burnke, para ver que ésta recuerda con exactitud el estado actual de la paidología. Entonces, el diagnóstico psiquiátrico se basó en su síntoma aislado y el psiquiatra distribuyó las enfermedades mentales según las rúbricas: alucinación, delirio, de un modo semejante a como en la época empírica, la clínica de las enfermedades internas determinaba la enfermedad del siguiente modo: tos, dolor de cabeza, dolor en los huesos, etc. Si nos trasladáramos mentalmente a la posición del método de aquella época veríamos que, por necesidad, debió hacer los diagnósticos de un modo exactamente igual a como lo hace con frecuencia el paidólogo en la actualidad. Llegó el enfermo, se quedó de tener tos, el médico, científico probablemente, dijo tos en latín y con este diagnóstico permitió irse al paciente. Si el enfermo ingenuo pidió que se le aclarara qué significa el nombre extraño, seguramente que en la respuesta reconoció lo mismo que poco antes había informado al médico. De un modo exactamente igual, si al psiquiatra el enfermo o sus familiares le hablan, que él oye en la calma voces no audibles para nadie, o ven en un espacio vacío cosas raras no visibles para las personas normales, el médico determinó la enfermedad como una alucinación y a la pregunta de qué significa la alucinación, respondió probablemente:

esto significa que el enfermo oye voces alrededor o ve cosas que no existen, etcétera.

Esta analogía tiene no sólo un fundamento externo, sino también un fundamento interno más profundo, que debemos descubrir, pues sin esto no encontraremos la solución metodológica correcta del problema que nos interesa y no comprenderemos de qué modo la medicina y la psiquiatría han dejado de hacer esos diagnósticos no comprenderemos qué falta a la psicología actual para que esté en condiciones de pasar de esos diagnósticos a los diagnósticos verdaderos. La esencia consiste en que uno de los psicólogos actuales señala la diferencia entre lo fenotípico y lo causal-dinámico, desde el punto de vista de los fenómenos. La vieja botánica –según las palabras de ese autor- distribuyó las plantas en determinados grupos atendiendo a la forma de las hojas, de las flores, etc., conforme a su semejanza fenotípica. Sin embargo, resulta ser que las mismas plantas pueden tener un aspecto totalmente diferente en dependencia de si crecen en la llanura o terreno montañoso. La gran diferencia que se observa con frecuencia en el aspecto exterior de los seres vivos, idénticos desde el punto de vista del fenotipo, en dependencia de su sexo, de su etapa de desarrollo y de las condiciones peculiares circundante en las que se desarrollan o se desarrollaron, condujo a la biología a la elaboración, junto con los conceptos fenomenológicos, de los conceptos que se podrían designar como condicional-genéticos.

Cada fenómeno no se determina sobre la base de su tipo en un momento dado, pero se caracteriza como un grupo conocido de posibilidades de este género; resulta ser que sólo ante la presencia de un conjunto determinado de condiciones o, se puede decir, de una situación determinada, surge un fenotipo dado. Hace (pág.

233) mucho tiempo que la biología, por su propia experiencia, sabe que dos formaciones (o procesos) iguales desde el punto de vista del fenotipo, pueden no ser en absoluto semejantes una a la otra desde el punto de vista causal-dinámico, es decir, por sus causas y acciones. Por el contrario, la física, y hace poco tiempo la biología, demostraron que, por una parte, la semejanza fenotípica muy grande puede combinarse con la diferencia causal-dinámica y, por otra parte, la diferencia fenotípica grande puede observarse en el caso del parentesco causal-dinámico muy estrecho de dos fenómenos o procesos.

De este modo, tenemos derecho a concluir que no sólo los problemas del desarrollo impulsan a la ciencia a pasar de las relaciones fenotípicas a las genotípicas, sino también la investigación del problema de la causalidad y de las relaciones reales de todo género posible en resumen, suponen siempre, el paso a la formación de los conceptos correspondientes en la biología, la física y la matemática; la historia y la economía. Este postulado tiene no menos importancia también para la psicología. Al solucionar los problemas del surgimiento y la desaparición de las causas y condiciones y de las demás relaciones reales, resulta que los complejos psíquicos y los acontecimientos, también están determinados de un modo insuficiente por sus propias particularidades fenoménicas. Aquí también son posibles los casos del parentesco muy estrecho entre las formaciones que se desarrollan sobre una base totalmente diferente y de acuerdo con regularidades totalmente distintas. K. Lewin(3), a quien pertenecen los pensamientos acabados de citar, proporciona una serie de ejemplos psicológicos que confirman este postulado.

Y mientras que la ciencia no tome este camino, mientras esté enfrascada exclusivamente en la investigación de la manifestación externa de los fenómenos,

permanecerá en el nivel del conocimiento empírico y no podrá ser una ciencia en el verdadero sentido de esta palabra. así era la medicina cuando determinó la enfermedad por los síntomas y dijo al hombre que tosía, que él tenía tos y, al que se quejaba de dolor de cabeza, que tenía dolor de cabeza. En la explicación la medicina manifestó, con otras palabras, lo mismo que contenía el problema y, de un modo semejante al médico de Molière, explicó la acción narcótica del opio por el hecho de que posee una fuerza narcotizadora. De este modo nosotros apreciamos las profundas bases metodológicas de ese mismo problema que nos fue planteado con anterioridad. Y no de una manera casual una mujer sencilla indicó el defecto metodológico fundamental de la ciencia entera, cuando dirigió la atención de sus representantes hacia el hecho de que las determinaciones no se profundizan más allá de la manifestación externa de los objetos y, por lo tanto, son incapaces de enriquecer, de adicionar algo a los conocimientos de cualquier observador ingenuo que sigue esta manifestación externa.

Pero lo peor consiste en qué, con esta situación, nuestro conocimiento no sólo deja de elevarse al nivel de la ciencia verdadera, sino que también nos lleva directamente a sacar conclusiones y deducciones erróneas. Y esto resulta de aquello de que la esencia de los hechos no coincide directamente con su manifestación. Quien juzga los fenómenos sólo por sus manifestaciones causales, los juzga de un modo erróneo y llegará inevitablemente a las representaciones incorrectas sobre (pág. 234) la realidad que estudia, y a las indicaciones prácticas incorrectas acerca de la influencia sobre esta actividad. Quien identifique cualquier tos y cualquier dolor de cabeza, quien agrupe los fenómenos que no tienen nada de común entre sí, se formará una representación falsa de la realidad y nunca encontrará los medios para

curar la tos. Toda la cuestión reside en que la ciencia estudia las relaciones, las dependencias y los vínculos que constituyen la base de la realidad existentes entre las cosas.

Mostremos un ejemplo sencillo. Cuando predominaba el punto de vista del fenotipo en la biología –antes de Darwin- la ballena se incluía dentro de los peces, pero no dentro de los mamíferos, porque en la estructura externa del cuerpo y por la permanencia durante toda la vida en el agua, es decir, en el aspecto del fenotipo, la ballena tiene mucho más en común con el tiburón y el lucio que con el ciervo y la liebre, aunque en el aspecto del genotipo, es decir, desde el punto de vista del desarrollo de las diferentes relaciones que determinan su vitalidad, la ballena es un mamífero y no un pez. Quien reconoció a la ballena como un pez puso como base de esta afirmación su observación incorrecta, y no supo interpretarla correctamente.

Lo mismo ocurrió en la biología, cuando Darwin creó su teoría genial de la evolución y con esto dio la posibilidad de pasar del fenotipo al punto de vista condicional genético, aspectos que experimentó o debe experimentar cada ciencia. lo mismo debe hacer ahora la paidología.

De este modo, llegamos, al parecer, a una conclusión desconsoladora. En ese caso, la paidología no alcanza su darwinismo; en ese caso, la salida de la crisis consiste en la esperanza de que aparezca un genial pensador. Quien piense que esto es así de nuevo juzga por las manifestaciones externas; en la propia analogía que analizamos con anterioridad no nota sus bases esenciales internas, se desliza por la superficie, resulta ser inevitablemente el profeta poco perspicaz que resultó ser W. James(4), cuando valoró de un modo pesimista la psicología actual para él y expresó que ésta espera a su Galileo, que la convertirá en una ciencia. con respecto

a la psicología vemos que ya emprendió el camino que hicieron oportunamente la biología y la física, aunque no aguardó más la llegada de su Galileo.

A cualquier psicólogo investigador actual le está claro que la esencia de los hechos que estudia la psicología y sus manifestaciones externas y su aspecto fenoménico no son idénticos entre sí. Entretanto, la paidología, hasta el momento, no ha interiorizado este pensamiento. Hasta ahora se define la paidología, con mucha frecuencia, como una ciencia de los síntomas.

“Resulta ser que —expresa, por ejemplo, Blonski— el aumento cuantitativo de la materia en el organismo provoca una serie de cambios en éste, en su constitución y en su conducta; además, uno u otro aumento de la materia está relacionado de un modo preciso con unas y otras variaciones en la constitución y en la conducta. El conjunto de estas variaciones lo denominó conjuntos de síntomas de la edad. La infancia se divide, como sabemos en una serie de etapas diferentes del crecimiento, cada una de las cuales, a su vez, se divide en una serie de fases y períodos diferentes. A cada una de estas etapas, fases y períodos les es característico un conjunto de particularidades de la edad. La paidología estudia los conjuntos de síntomas de las diferentes etapas, fases y períodos de la edad infantil en su (pág. 235) sucesión temporal y en su dependencia de las diferentes condiciones” (1925, p. 8-9).

Vemos que en esta determinación se ha hecho el intento teórico, en principio, de plasmar en la paidología, como objetivo directo de su investigación, los síndromes, es decir, los grupos de particularidades externa. Este unto de vista fenomenológico en principio, como se muestra con anterioridad, debe conducirnos de un modo inevitable al establecimiento de las relaciones falsas, a la deformación de la

realidad y a la orientación incorrecta para la acción, ya que este enfoque juzga la realidad y las relaciones que constituyen su base, identificándolas con sus síntomas.

Nosotros no nos decidiríamos a afirmar que en el mundo no existe ninguna ciencia cuyo objeto de investigación fueran los síntomas. Lo que se manifiesta en los síntomas siempre es el objeto de investigación científica. La ciencia es la encargada de dar la respuesta teórica fundamental a la cuestión sobre la esencia y la naturaleza real de ese objeto, que ella estudia según las manifestaciones externa. Se puede apreciar de la mejor manera posible en la analogía con el desarrollo de la psiquiatría científica, citada con anterioridad, que sólo esto es indispensable, es decir, que la paidología puede convertirse en una ciencia antes de la llegada de su propio Darwin. En el destino histórico de la psiquiatría, con la claridad de un experimento, se ha demostrado de qué manera es posible la conversión del conocimiento empírico en científico realmente sin que, sin embargo, a la par con esta conversión sea solucionado el problema de esta ciencia, el descubrimiento de la esencia de su objeto de estudio. E. Kraepelin(5), con toda su genialidad, no fue Darwin; no creó en la psiquiatría nada que pudiera ser planteado al mismo nivel que la teoría de la evolución. El no expresó nada sobre la esencia de las enfermedades psíquicas, las convirtió en una incógnita y, no obstante, nos brindó la posibilidad de operar científicamente con esta incógnita y, mediante los medios científicos, aproximarse a su conocimiento. Estudiar el camino de Kraepelin en la psiquiatría significa trazar un programa próximo y totalmente real de acciones necesarias para transformar la investigación paidológica del registro empírico de los síntomas, en el método científico del conocimiento de la realidad.

La esencia, es decir, la base de esa variación del trabajo científico, realizada en la esfera de la psiquiatría por Kraepelin, consiste en que él logró convertir el conocimiento psiquiátrico y el pensamiento, desde el punto de vista del fenotipo, en condicional genético, pero sin solucionar el problema relativo a la naturaleza de los procesos que él comenzó a estudiar. Kraepelin no dominó en la esfera del conocimiento de las enfermedades psíquicas, lo que es la teoría de la evolución en la biología actual y no obstante, creó la clínica biológica enteramente científica de las enfermedades psíquicas. De este modo, en la práctica él demostró que el método del pensamiento verdaderamente científico, en lo fundamental, soluciona el problema de la esencia y de la naturaleza de los procesos que estudia la clínica, desde las posiciones de la teoría de la evolución. Por el contrario, la propia vía para la solución de este problema depende de la asimilación del método científico del pensamiento. Kraepelin fue el Darwin de la psiquiatría actual, pero sin la teoría de la evolución.

En lugar de la teoría que en la esfera de la psiquiatría sustituirá la teoría de la evolución, él planteó una incógnita, él hizo que en la historia del pensamiento científico en reiteradas ocasiones, ésta resultara ser la clave de la solución de los (pág. 236) problemas metodológicos fundamentales en las más diferentes esferas del conocimiento. Según una feliz expresión de J. W. Goethe, él convirtió el problema en un postulado. Si el problema fundamental de la investigación científica en esta esfera, era el problema de la naturaleza, de la esencia de la enfermedad psíquica, Kraepelin postuló que esa esencia de las enfermedades psíquicas es el fundamento real de lo que observamos en la clínica, como cuadro del conjunto de síntomas, del curso y de la salida de esa enfermedad. Sin saber definir de un modo más próximo la esencia de esta enfermedad, él dejó su magnitud hipotética, actuando de un modo

totalmente igual a como actuamos en el álgebra, al designar una serie de magnitudes con una **x**, una **y** o una **z**, lo que no sólo no nos impide realizar con esas magnitudes incógnitas, operaciones matemáticas totalmente determinada, es decir, adicionar, multiplicar, dividir, elevar a una potencia, extraer la raíz, sino que también es la única vía para descubrir la incógnita.

E. Kraepelin elaboró una serie de ecuaciones de este tipo para la psiquiatría y en la solución de estas ecuaciones la clínica psiquiátrica tomó realmente una vía científica. del estudio de los síntomas, de las particularidades externas de los fenómenos, la psiquiatría pasó al estudio de la esencia de las enfermedades mentales y con esto creó el sistema sólido y armónico de las enfermedades psíquicas, que dejó atrás para siempre la clasificación sintomática y el establecimiento del diagnóstico. La psiquiatría también distinguió las formas clínicas como son la esquizofrenia, la psicosis maníaco-depresiva, sin conocer todavía la esencia de los procesos que constituyen la base de estas enfermedades. Pero, no obstante, como ya se expresó, la psiquiatría tomó un camino verdaderamente científico en el pensamiento, después de realizar un viraje del estudio de los síntomas a la investigación de lo que se encuentra detrás de los síntomas, es decir, de la manifestación externa al estudio de su esencia interna.

Lo mismo debe hacer la paidología actual si quiere dominar el método científico del pensamiento. Debe pasar del estudio de los síndromes al estudio de los procesos del desarrollo que se ponen de manifiesto en estos síntomas, y no existe ningún fundamento para suponer que los procesos del desarrollo del niño normal y del niño anormal y los mecanismos de la formación del trastorno de conducta, no puedan ser distinguidos por la vía que avanza la clínica al diferenciar las

enfermedades psíquicas. Existen todos los fundamentos para suponer que hay cierto número, más o menos limitado, de tipos principales y fundamentales de mecanismo y formas del desarrollo infantil y del trastorno de conducta. Crear la clínica paidológica de la infancia difícil, significa distinguir y describir empírica y teóricamente las riquezas de sus relaciones causal-dinámicas en toda la plenitud de su índole condicional-genética, los tipos, mecanismos y formas fundamentales del desarrollo del niño normal y del niño anormal.

La tarea de Kraepelin en la paidología de la infancia difícil nos exige la revisión radical de uno de los problemas centrales con el cual tiene que ver la paidología, precisamente el problema tipológico. Nosotros solucionamos generalmente este problema mediante la deducción. Se toman todas las formas de la anormalidad y del trastorno de conducta y luego, con ayuda del esquema simple, se dividen en diferentes clases y tipos. De este modo, a través de la tipología de la infancia difícil, conocemos que hay niños normales, socialmente abandonados y con defecto, y que estos últimos se dividen en niños con inestabilidad reactiva general, niños (pág. 237) cerebropáticos, niños con defectos de los órganos de los sentidos y niños inválidos. Dentro de estos grupos, el esquema tipológico general se estructura mediante la deducción pura, partiendo de qué combinaciones son posibles para determinar los tipos del niño anormal. El esquema tipológico general puede servir de ejemplo del procedimiento de la clasificación.

Como se aprecia con facilidad, el razonamiento que constituye la base de este esquema es extraordinariamente simple. Hay un medio bueno y otro malo y hay aptitudes buenas y malas, y a continuación existen tantos tipos de niños con trastornos de conducta, como combinaciones aritméticas se puedan hacer con cuatro

elementos de dos en dos: el medio social bueno y las aptitudes malas; el medio social bueno y las aptitudes buenas; el medio social malo y las aptitudes buenas; el medio social malo y las aptitudes malas. Lo principal es el vacío formal, el carácter abstracto y la falta de contenido de semejante esquema; la propia vía de su elaboración es anticientífica, escolástica, opuesta en principio, a la vía por la cual se creó la clasificación científica en la biología y la psiquiatría. La clasificación científica de la biología fue creada sobre la base del origen de las especies, por una vía no especulativa, sino experimental. De un modo exactamente igual, la psiquiatría y también cualquier clínica médica nunca hicieron las clasificaciones nosológicas sobre la base de la combinación pura de todas las agrupaciones posibles de los factores patógenos.

Es necesario tomar la vía del estudio de la actividad real, la vía de la diferenciación y descripción de las distintas formas, mecanismos y tipos de insuficiencias en el desarrollo infantil, de trastornos de la conducta infantil, de la acumulación de estos hechos, de su comprobación, de su generalización teórica y acostumbrarse a la idea de que la expresión *niño retrasado* dice poco a la paidología actual, al igual que la expresión *enfermo* dice poco a la medicina actual. Lo uno y lo otro tiene un contenido puramente negativo y la indicación de que ante nosotros tenemos a un hombre que se desarrolla mal, en un caso, y que no posee una salud verdadera, en otro.

Pero la tarea del conocimiento científico consiste en determinar la naturaleza de este retraso o enfermedad. La indicación del medio social malo o bueno aún no dice nada, de un modo decisivo, al paidólogo encargado de la investigación del

proceso real del desarrollo infantil, al igual que la indicación del medio infectado aún no dice nada al médico sobre la naturaleza de la enfermedad.

De este modo, la paidología actual tiene ante sí la tarea de crear, en lugar de la tipología estática, elaborada de un modo abstracto, la tipología dinámica del niño con trastornos de conducta, la tipología fundamentada en el estudio de las formas y los mecanismos reales del desarrollo infantil, que se ponen de manifiesto en unos u otros síndromes. Si desde este punto de vista recurrimos a la práctica del establecimiento actual del diagnóstico del desarrollo, veremos que no responde en ninguna medida a estas exigencias. Tomaremos como ejemplos el interesante trabajo de K. Scheneider, *El diagnóstico colectivo*, uno de los pocos trabajos dedicados a la aclaración teórica del concepto fundamental de la paidología práctica. El diagnóstico en la paidología –expresa el autor- hay que entenderlo de un modo algo distinto y, tal vez, algo más amplio que en la medicina. El pediatra o el psiconeurólogo, por ejemplo, al establecer el diagnóstico constata un defecto, alguna enfermedad. Para esto moviliza principalmente los síntomas y los momentos (pág. 238) etiológicos que están relacionados con la enfermedad en cuestión. El paidólogo diagnostica de otra manera. Él trata de establecer la peculiaridad del desarrollo infantil en un momento dado. No le interesan los síntomas aislados o sus complejos (síndromes) sino su interrelación y condicionalidad en el mecanismo de todo el desarrollo infantil y las condiciones que lo determinan. Él debe ofrecer –según la expresión de Blonski- todo un cuadro del complejo sintomatológico con el análisis etiológico.

No cabe la menor duda de que la tarea fundamental expresada por Scheneider está determinada de un modo correcto. Sin embargo, si recurrimos a

cómo se cumple en este mismo artículo el planteamiento del diagnóstico paidológico, veremos que en la práctica, aún estamos muy lejos de las exigencias que planteamos nosotros mismos. En el estudio profundo del problema paidológico – según la idea del autor- el diagnóstico constituye uno de los elementos más importantes para la recopilación del material de investigación científica y, al mismo tiempo, él considera posible hacer este diagnóstico mediante la incorporación de todo el colectivo del policlínico que participa en la investigación, al análisis de los datos obtenidos. Scheneider denomina diagnóstico colectivo al diagnóstico así obtenido. En la práctica de Scheneider, en el diagnóstico colectivo participó un mínimo de cinco personas: el paidólogo pedagogo, el pediatra, el psiconeurólogo, el antropólogo y el secretario técnico. En realidad a este personal siempre se le incorpora, por lo menos una persona más que se encuentre cerca del niño (los padres, el médico escolar o el pedagogo) y con frecuencia, además, otros trabajadores de la institución, los paidólogos que prestan sus servicios a los niños, los médicos y especialistas.

Si analizáramos desde el punto de vista científico este diagnóstico colectivo veríamos que en ninguna medida es aquél sobre el cual acabamos de hablar al formular nuestras exigencias en la forma teórica.

No mostraremos la primera parte de este diagnóstico que ha sido denominado análisis paidológico, donde está reunido el material necesario para el diagnóstico y sí mostraremos lo que es, desde el punto de vista del autor, el diagnóstico específico. Schneider denomina a este diagnóstico, síntesis paidológica. Él supone que la dificultad, en la esfera de la actividad, de las funciones intelectuales (la atención débil, la inhibición de la asociación), por lo visto, se encuentra en relación con la

excitabilidad nerviosa elevada, por una parte, y con la insuficiencia de los analizadores (la visión débil, las adenoides), por otra parte. La poca productividad escolar es el resultado de la capacidad reducida para el trabajo intelectual prolongado. La educación brindada en el hogar (el castigo corporal, la injuria y las desavenencias de los padres) no favorece, sino que dificulta el desarrollo de esta capacidad.

Basta analizar semejante diagnóstico para ver esto: se repiensen brevemente los mismos datos que se citaron antes de la investigación real, sin adicionar nada nuevo, salvo la relación problemática (“por lo visto”) y los vínculos entre los fenómenos reales y la constatación que no dicen nada (la poca productividad escolar es el resultado de la capacidad reducida para la actividad intelectual prolongada). Ante nosotros tenemos nuevamente el diagnóstico del médico de Molière que, en la explicación y con otras palabras, vuelve a decir lo mismo que se requirió explicar. Este diagnóstico no es una síntesis paidológica; pero sí es un resumen sencillo del análisis paidológico, es decir, un resumen sencillo de los datos recogidos. (pág. 239)

De aquí se comprende que las recomendaciones contenidas en la tercera parte de la investigación, no tienen decididamente nada que no pudiera ser obtenido sin el diagnóstico paidológico. Las recomendaciones terapéutico-profilácticas se limitan a lo siguiente: primero, curar la nariz (eliminar las adenoides); segundo, seleccionar espejuelos para usarlos de forma permanente; tercero, inscribirse en el registro del dispensario y cuarto, pasear diariamente veinte minutos antes de dormir. Las recomendaciones sociopedagógicas consisten en dos cuestiones: la primera, no sobrecargar con trabajo doméstico, y la segunda, realizar actividades escolares individuales para educar la atención y acelerar los procesos de asociación.

¿Qué es lo más notable en el diagnóstico y en la finalidad práctica? La ausencia total de cualquier alusión al desarrollo, es decir, la falta precisamente de lo que en la teoría se ha planteado en calidad de exigencia fundamental al diagnóstico paidológico. En efecto, todo esto se puede aplicar con el mismo éxito también a la persona adulta. Como resultado no encontramos nada específico para el niño, para el desarrollo infantil en esta etapa, y por lo tanto, para la paidología como ciencia. entretanto, según la observación correcta de A. Gessell(6), el establecimiento del diagnóstico del desarrollo es una tarea científica totalmente independiente, que debe ser elaborada con procedimientos científicos. Gessell se hace la pregunta: ¿dónde debe ser concentrado semejante diagnóstico del desarrollo? Según su opinión, la tarea del diagnóstico del desarrollo y el control del desarrollo deben ser concentrados en la psiconeurología infantil. Es cierto el diagnóstico del desarrollo debe incluir también los métodos y principios que, desde el punto de vista normativo o clínico, tienen relación con la valoración de las condiciones del desarrollo.

B. Gessell ve una de las ventajas del término *desarrollo* precisamente en que éste nos obliga a no hacer una diferenciación especialmente ostensible entre el cuerpo y la psique. Él expresa, de un modo correcto, que el diagnóstico del desarrollo nunca debe limitarse sólo al aspecto psíquico del desarrollo; el diagnóstico debe abarcar todos los fenómenos del desarrollo, pues el diagnóstico psicológico ideal nunca puede ser establecido de manera independiente, sin ninguna relación con los datos que lo complementan y fortalecen. El término *desarrollo* no hace diferenciaciones inútiles entre el desarrollo vegetativo, sensorial-motor y psíquico; este término conduce a la concordancia científica y práctica de todos los criterios dados del desarrollo. El diagnóstico idealmente completo del desarrollo abarca todos

los fenómenos del orden psíquico y social, en relación con los síntomas anatómicos y fisiológicos del desarrollo. “De aquí resulta –expresa Gessell-. Que los fundamentos científicos del diagnóstico del desarrollo tienen igualmente un carácter médico y psicológico en el sentido estricto de esta palabra” (1930, p. 365).

Ya que la psiquiatría es una de las partes fundamentales reconocidas de la medicina, se puede preguntar lo siguiente: ¿no se podría presentar la psiquiatría dentro de tales marcos que incluyera las tareas y la práctica del diagnóstico del desarrollo? Muchas opiniones se expresan a favor de esto. “Pero hay muchas razones –continúa Gessell- por las cuales toda la esfera del diagnóstico del desarrollo deben hacerse coincidir de un modo estrecho con la pediatría. Estas razones no (pág. 240) sólo son de carácter lógico, sino también práctico” (ibídem, p. 366). En efecto, él reconoce que históricamente, la diagnosis y la curación de las enfermedades han sido las tareas principales de los pediatras, pero todo el desarrollo de la pediatría actual plantea, en primer lugar, la prevención y el control. Esta tarea es tan importante que en su esfera se incluyen no sólo los enfermos, sino también los anormales e incluso los niños normales. Esta tarea es tan importante que en su esfera se incluyen no sólo los enfermos, sino también los anormales e incluso los niños normales. Esta tarea es tan importante que en ocasiones abarca los aspectos psicológicos y funcionales del desarrollo. La vigilancia de la alimentación correcta del niño se convierte en la base natural del control más amplio y constante de su desarrollo.

La contradicción lógica de la última afirmación de Gessell es evidente por sí misma. Al comprender que las tareas del diagnóstico del desarrollo son mucho más amplias que las tareas de la pediatría, él parte de un falso postulado, como si el diagnóstico del desarrollo debiera ser incluido dentro de una de las esferas ya existentes; hace su elección a favor de la pediatría, olvidando que si la pediatría constituye una parte orgánica de una esfera más amplia, toda esta esfera debe recibir el desarrollo científico independiente que se realiza en la paidología; la pediatría debe desarrollarse como una de las disciplinas paidológicas que traza la diagnosis y la curación de la enfermedad, la prevención de la enfermedad y la protección de la salud del niño, basándose en la teoría general de las leyes y en la dinámica de su desarrollo. En este sentido, Gessell pone de manifiesto una

tendencia propia de muchos investigadores hacia la salida espontánea, fuera de los límites de su propia competencia, sin decidirse a interiorizar desde el punto de vista metodológico la necesidad de crear una nueva disciplina científica, la paidología. De un modo semejante a otro héroe de Molière, estos autores hablan con la prosa paidológica sin interiorizarla ellos mismos. Se encargan de la investigación paidológica, sin llamarla paidológica. Sin embargo, la solución total de los problemas del diagnóstico del desarrollo puede ser lograda sólo sobre la base de la solución sucesiva y suficientemente profunda del problema fundamental con respecto a las leyes y a la naturaleza de los procesos del desarrollo infantil.

2

Nos resta pasar al segundo problema central de nuestro artículo, precisamente a la suma de todos los intentos que hicimos en diferentes épocas, en virtud de las investigaciones y que todos están penetrados por una idea general: el intento de pasar del punto de vista del fenotipo al causal-dinámico en la metodología del estudio y en el diagnóstico del desarrollo. La comprensión correcta del problema de la investigación paidológica es el postulado fundamental, del cual partimos aquí. Para nosotros, esta tarea consiste en la revelación de las regularidades internas que determinan el proceso del desarrollo infantil en su estructura y curso. Hasta los últimos tiempos, en las investigaciones prestábamos mucha más atención al problema de la dinámica y del curso del proceso del desarrollo que al problema de su estructura. En esencia, ambos problemas son dos aspectos de un todo único y no pueden ser ni solucionados ni planteados de un modo correcto uno sin el otro.

El principio fundamental de la investigación del desarrollo es formulado correctamente por Gessell: “Por lo visto, la siguiente ley es la ley genética (pág. 241)

superior: cualquier crecimiento en el presente se basa en el crecimiento pasado. El desarrollo no es una simple función determinable enteramente por las unidades *x* del carácter hereditario más las unidades *y* del medio. Este es un complejo histórico que refleja en cada etapa actual del pasado contenido en él. Con otras palabras, el dualismo artificial del medio y la herencia nos conduce hacia una vía falsa; este dualismo nos oculta el hecho de que el desarrollo es un proceso autocondicionado, ininterrumpido y no una marioneta dirigida por un tirón de sus dos hilos” (1932, p. 218). En otro libro, Gessell manifiesta que en los niños anormales al igual que en los normales, todas las etapas resultan de un modo orgánico y continuo una de la otra, de un modo semejante a la acción de un drama bien organizado y, si queremos entender el desenlace, debemos observar todos los actos.

De este modo, el descubrimiento de la lógica interna del drama del desarrollo infantil y del enlace dinámico entre sus diferentes actos y peripecias constituye el problema fundamental de la metodología de la investigación psicológica.

No analizaremos detalladamente las primeras etapas fundamentales de nuestro estudio de la metodología psicológica. Las diferentes etapas fueron aclaradas oportunamente en una serie de ponencias y trabajos a los que remitimos al lector. Aquí, para la comprensión de la articulación de todas estas etapas y para la comprensión de la lógica interna del desarrollo de la idea fundamental que defendemos, mostraremos sólo los postulados principales que han sido elaborados en las etapas anteriores. Los primeros postulados nos convencieron de que los métodos tradicionales de la investigación (la escala de Binet, el perfil de G. I. Rossolimo y otros) se fundamentan en concepciones puramente cuantitativas del desarrollo infantil; en realidad estos postulados se limitan a la caracterización

puramente negativa del niño. El desarrollo del niño reflejado en esta metodología se considera como un proceso puramente cuantitativo de crecimiento de las unidades cualitativamente homogéneas y equivalentes, sustituibles, en principio, en cualquier etapa del desarrollo. Un año de desarrollo es siempre un año; trátase del avance de un niño de seis a siete años o de doce a trece años de edad. Así es la concepción fundamental de Binet, quien considera que un año del desarrollo se mide siempre con cinco indicadores que tienen en cuenta como una magnitud totalmente equivalente, un determinado desarrollo intelectual del niño, sea este desarrollo correspondiente al tercero o al duodécimo año de vida.

Esta incompreensión fundamental del problema central del desarrollo y de las nuevas formaciones cualitativas que surgen en su proceso, conduce, ante todo, a una orientación errónea también en relación con el aspecto cuantitativo del desarrollo. Los problemas del desarrollo y de su organización en el tiempo, están representados aquí de un modo tergiversado, pues la ley fundamental que declara que en el desarrollo intelectual el valor de un mes se determina por su posición en el ciclo vital, no ha sido tomada en cuenta. Aquí se ha admitido el principio inverso. En el desarrollo intelectual el valor de un mes se determina independientemente de su posición en el ciclo vital.

Para el perfil de Rossolimo es otra la posición de partida. La unidad de la memoria es igual a la unidad de la atención, independientemente de la peculiaridad cualitativa de la función psicológica. en el resultado general que determina el desarrollo, las unidades de la atención se calculan al igual que las unidades de la memoria, de una manera semejante a como en la cabeza de un niño ingenuo los kilómetros se agregan a los kilogramos en una suma general. (pág. 242)

Ambos momentos, es decir, la concepción puramente cuantitativa del desarrollo infantil y la caracterización negativa del niño, responden prácticamente a la tarea puramente negativa de seleccionar en la escuela general los niños no aptos para ella, porque éstos no están en condiciones de caracterizar de un modo positivo al niño de un determinado tipo y percibir su peculiaridad cualitativa en una etapa determinada de su desarrollo. Estos métodos están en una contradicción directa, tanto con los puntos de vista científicos actuales del proceso del desarrollo infantil, como con las exigencias de la educación especial del niño anormal.

Las ideas científicas actuales sobre el desarrollo del niño se perfeccionan en dos direcciones opuestas externamente, pero condicionadas recíprocamente en el aspecto interno: por una parte, en la dirección de la división de las funciones psicológicas y de la revelación de su peculiaridad cualitativa y de la independencia relativa de su desarrollo (la teoría de la capacidad motriz, del intelecto práctico, etc.); por otra parte, en la dirección de la unión dinámica de estas funciones, de la revelación de la integridad de la personalidad del niño y de la aclaración de las relaciones complejas estructurales y funcionales entre el desarrollo de los diferentes aspectos de la personalidad. El desarrollo es un proceso único, íntegro, pero no homogéneo. La complejidad de la composición en el proceso del desarrollo no sólo no excluye, sino que presupone una importancia de primer grado, de la unión dinámica y estructural de todos los aspectos y procesos del desarrollo en un todo único.

Los sistemas de investigación del niño, que se basan en estos postulados que tienen como tarea su caracterización positiva que puede ser la base del plan educativo, se fundamentan en tres principios principales: la división de la obtención

de los hechos y su interpretación, la máxima especialización de los métodos de investigación de las diferentes funciones (a diferencia de los métodos sumarios que tienden a investigarlo todo) y en el principio de la interpretación tipológica dinámica de los datos obtenidos en la investigación con el fin de realizar el diagnóstico. En este sentido, la actual psicología de la infancia difícil pone a nuestra disposición no sólo los principios metodológicos, sino también las representaciones reales con respecto a la naturaleza de los procesos del desarrollo infantil que estudiamos.

Si tomamos como ejemplo concreto el problema de la investigación del niño retrasado mental, se puede demostrar en este ejemplo la enorme riqueza de aquellos datos concretos con respecto al encadenamiento dinámico y al movimiento de las diferentes funciones sobre las que hablamos con anterioridad. Los principios fundamentales de la caracterización dinámica del niño retrasado mental los formulamos oportunamente en la ponencia presentada en el Congreso de Paidología. Un desarrollo detallado de estas tesis fue expuesto en nuestro trabajo. *Los problemas fundamentales de la defectología actual.* Allí se habla de la complejidad, de la heterogeneidad de la unión dinámica, de la sustitución y la división de los momentos primarios y secundarios, en resumen, de la complejidad de la estructura del retraso mental. Avanzando por este mismo camino, en el Congreso de Psiconeurología tuvimos la posibilidad de exponer los resultados de nuestras investigaciones acerca del niño retrasado mental del sordomudo y del histérico. (pág. 243) En este trabajo mostraremos nuevamente de forma breve el contenido de las investigaciones. Quisiéramos detenernos en éstas, ya que aquí se encuentra el punto de partida del desarrollo ulterior del problema que nos interesa.

La constatación del hecho de que en el estudio del niño anormal y con trastornos de conducta, se deben diferenciar estrictamente las desviaciones primarias y secundarias y los retardos en su desarrollo, constituye el postulado fundamental que nos puede interesar desde el punto de vista metodológico. La conclusión de que las desviaciones y los retardos en el desarrollo del intelecto y del carácter en el niño anormal y difícil, como regla general, siempre están relacionados con las complicaciones secundarias de cada uno de estos aspectos de la personalidad, o de la personalidad en general, constituyen el resultado fundamental de nuestras investigaciones. Plantear de un modo correcto en el aspecto metodológico, el problema de la correlación de las desviaciones primarias y secundarias y de los retardos en el desarrollo del niño anormal y difícil, significa proporcionar la clave a la metodología de la investigación y a la metodología de la educación especial de este niño.

El estudio de las complicaciones secundarias en el desarrollo del niño anormal y difícil nos llevó a establecer los síndromes concretos más importantes en el aspecto teórico y práctico, más plásticos y dinámicos por su naturaleza, que a consecuencia de esto pueden llegar a ser la esfera fundamental de aplicación de las influencias terapéutico-pedagógicas. Estas investigaciones han demostrado que el retardo en el desarrollo de las funciones intelectuales superiores y de las capas caracterológicas superiores de la personalidad, en el caso de la oligofrenia, de la sordomudez y de la histeria, son complicaciones secundarias que ceden ante la influencia terapéutico-pedagógica correcta.

En esencia, todo el problema en general ya está contenido aquí.

Evidentemente no se puede imaginar el problema de forma que una u otra causa origine directamente, de un modo decisivo, todas las manifestaciones con las que tropezamos y que constatamos como síntoma. La relación del síntoma con la causa productora es inconmensurablemente compleja. Si antes suponíamos que algún defecto, por ejemplo, la sordera o el retraso mental, conducía directamente a la manifestación de todo el cuadro que conocemos y que caracteriza el desarrollo de un niño dado, ahora sabemos que los diferentes síntomas se encuentran en una relación diferente y extraordinariamente compleja con la causa fundamental. Los síntomas no pueden ser deducidos directamente del defecto, como si fueran monedas sacadas de la bolsa que las contiene. Todos los síntomas no se ordenan en una sola fila, donde cada miembro se encuentre en una relación totalmente idéntica con respecto a la causa que originó toda la fila. Afirmar esto significaría ignorar el proceso de desarrollo, entretanto el cuadro que representa el niño retrasado mental es un producto del desarrollo. Y esto significa que el cuadro tiene una composición compleja, una estructura compleja.

Como ejemplo mostraremos el análisis de la estructura de la personalidad del niño retrasado mental que, según nuestras observaciones, puede considerarse típico para una serie de retrasados mentales. Especificaremos de antemano que el análisis no es, en ninguna medida, una vía obligatoria para el desarrollo de cualquier niño retrasado mental. Toda la esencia reside en el encadenamiento (pág. 244) dinámico de los diferentes síndromes, en su relación genética, funcional y estructural, la cual nunca se forma de una manera estereotipada. En el centro o la base de todo el cuadro debe plasmarse el núcleo del retraso, aunque todavía no suficientemente

estudiado, pero sí explicado en sus rasgos generales, como se le podría llamar a diferencia de las capas que se superponen alrededor de este núcleo.

El insuficiente desarrollo de las funciones psíquicas superiores (de las formas superiores de la memoria, del pensamiento y del carácter, que se forman y manifiestan en el proceso del desarrollo social del niño) resulta ser la complicación primaria y más frecuente que surge como un síndrome secundario en el caso del retraso mental. Además, es notable el hecho de que por sí mismo el desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores no está obligatoriamente relacionado con el retraso mental. Pero con mucha frecuencia uno y otro problema se encuentran juntos, ya que entre ambos fenómenos existe una vinculación no mecánica, sino genética y funcional-estructural, que descubrirla no constituye un trabajo especial después de una serie de investigaciones específicas dedicadas a este problema.

Uno de los factores centrales del desarrollo cultural infantil, como demuestra la investigación, es la colaboración. El colectivo, como factor del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, se presenta, en primer lugar, a la luz de las nuevas investigaciones. El niño retrasado mental débil se diferencia hasta tal punto de los demás niños en lo que respecta al nivel intelectual, que se aleja del colectivo infantil y (o) se desarrolla fuera del colectivo infantil o, lo que ocurre con más frecuencia, la línea de su desarrollo en el colectivo, la línea del desarrollo del aspecto social de su conducta, llega a ser ostensiblemente lenta, monótonamente uniforme, debido a que su avance tropieza con dificultades a causa de su retraso mental. Tuvimos que observar una gran cantidad de niños retrasados mentales débiles, que con los años ocuparon una y otra vez la misma posición en el colectivo infantil, sin participar

activamente en su vida y desapareciendo de él a cada paso. Por lo tanto, se condicionaron las formas inferiores de la colaboración con los otros niños y, por consiguiente, también el desarrollo insuficiente del aspecto social de la conducta y de las funciones psíquicas superiores que se forman en el proceso de este desarrollo.

De este modo, se presenta el desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores, el que resulta interesante por el hecho de que su relación con el retraso mental no es por un vínculo directo, sino mediato. El desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores no constituye una consecuencia directa, inmediata, del retraso mental del niño, es una complicación secundaria, cuyo mecanismo de surgimiento acabamos de tratar de trazarlo de forma esquemática. También es notable otro hecho: la complicación secundaria puede no acompañar el retraso mental donde las condiciones de desarrollo del retraso mental débil, desde el mismo inicio, paralizan ambas causas, sobre las que hablamos anteriormente, como factores fundamentales que conducen al surgimiento del primitivismo infantil.

Además, tuvimos que observar que los casos en que el desarrollo cultural elevado del niño retrasado mental débil, claramente no se corresponde con el desarrollo de sus funciones intelectuales elementales y ha sido como una esfera central de (pág. 245) compensación en este niño. Estamos inclinados a pensar que los fenómenos del orden análogo, aunque en forma unilateral, constituyen la base de la llamada debilidad mental del salón. La conclusión más esencial de lo que acabamos de exponer es que el retrasado mental débil, por lo tanto, está apto, en principio, para el desarrollo cultural y pueden formarse en él las funciones psíquicas superiores, pero realmente resulta ser con frecuencia un niño insuficientemente

desarrollado en el aspecto cultural y desprovisto de estas funciones superiores, debido a su historia peculiar del desarrollo.

Ya vemos el hecho sobre el cual quisiéramos hablar, anticipándonos, como un hecho central, en cuanto a la importancia para toda la esfera de los fenómenos que hemos tratado. Este hecho consiste en lo siguiente: la diferenciación de los retardos primarios y secundarios en el desarrollo, tiene no sólo interés teórico, sino también interés profundamente práctico, en el sentido de que las complicaciones y los retardos secundarios son más influenciables en el aspecto terapéutico-pedagógico, allí donde la causa directa es el retraso mental y, por lo tanto, los síntomas que resultan directamente de éste no pueden ser eliminados. Por otra parte, sobre dialéctica de la influencia en el desarrollo del niño anormal, hablaremos todavía más adelante de manera especial, debido a la complejidad de la estructura de su personalidad. Pasaremos a analizar otros síndromes con los que nos encontramos en la historia del desarrollo del niño retrasado mental.

El grupo peculiar de síntomas de E. Kretschmer destaca en la psicología infantil, bajo el nombre de reacciones primitivas, oponiéndolas a las reacciones de la personalidad, está estrechamente relacionado con el síndrome del desarrollo insuficiente de las funciones psíquicas superiores. Por reacciones primitivas se debe entender las descargas afectivas directas no interpoladas a través de la estructura compleja de la personalidad. Kretschmer denomina reacciones primitivas a aquéllas, donde la excitación por la vivencia no pasa enteramente a través de la interpolación de la personalidad integral desarrollada, pero se manifiesta directamente de un modo reactivo en las acciones instantáneas, impulsivas o en los profundos mecanismos espirituales, por ejemplo, de forma hipobúlica o hiponoica. Tanto las acciones

impulsivas, como las reacciones de la capa hipobúlico-hiponoica, él las detecta principalmente en las personas primitivas, en los niños y en los animales. Por eso las une todas bajo el nombre de reacciones primitivas.

En las personas adultas, cultas, semejante reacción primitiva puede sufrir debido a que la influencia traumatizadora ataca y paraliza la personalidad superior, a consecuencia de lo cual las capas filogenéticas más profundas de la psique experimentan una excitación aislada y, por así decirlo, toman el lugar de los mecanismos superiores y se presentan en la superficie. En otros casos, semejantes reacciones primitivas -según las palabras de Kretschmer- tienen lugar en las personalidades infantiles, en los psicópatas, retrasados mentales, nerviosos y abúlicos que sufren las consecuencias de traumas craneales, alcoholismo o esquizofrenia latente. En estas personas, incluso las emociones menos fuertes provocan una reacción primitiva. Pero también bajo la influencia de las excitaciones vitales, habituales en semejantes individuos, se forman con frecuencia reacciones primitivas, ya que la tendencia a las explosiones, a los efectos, a las acciones inesperadas y a las excitaciones histéricas, puede llegar a ser para ellos un estigma verdaderamente caracterológico, según la convicción de Kretschmer. (pág. 246)

En esta descripción de las reacciones primitivas son notables dos momentos. Uno está relacionado directamente con la paidología y consiste en que estas reacciones primitivas, como ya se ha expresado, constituyen frecuentemente un fenómeno normal de la edad infantil. El período de la pubertad, con su desequilibrio mental y sus posiciones afectivas excesivamente tensas, predispone especialmente a realizar acciones inesperadas. De este modo, la presente comprensión de la reacción primitiva es posible sólo en el caso de que la analicemos desde el punto de

vista de las regularidades del desarrollo infantil. El segundo momento consiste en que estas reacciones se encuentran con igual frecuencia, tanto en los casos del desarrollo normal de la personalidad, como en los casos del desarrollo patológico. Según la expresión de Kretschmer, la cual él aplica a otra forma de conducta, precisamente el síndrome hipobúlico, sobre el cual hablaremos más adelante, este fenómeno no surge en caso de que exista una enfermedad, como alguna alteración singular, como algo totalmente nuevo. Por el contrario, la enfermedad crea sólo las condiciones en las cuales se pone de manifiesto externamente el mecanismo contenido siempre en la organización normal de la conducta. “De este modo – expresa Kretschmer- lo que en los histéricos consideramos como un género de cuerpo extraño morboso, este dominio o doble de una voluntad especial, lo encontramos en los animales superiores y en los niños pequeños. Para ellos esto es voluntad en general y en esta etapa del desarrollo constituye el procedimiento normal y más o menos el único existente. El tipo hipobúlico-volitivo representa desde el punto de vista ontogénico y filogénico el grado inferior del objetivo. Precisamente por eso lo llamamos hipobúlico” (1928, pp. 125-126).

Al indicar el parentesco del síndrome catatónico con el tipo hipobúlico que se encuentra en este complejo, llevado hasta el grado más agudo, Kretschmer expresa: “Tampoco el síndrome catatónico es una nueva formación, la producción de la enfermedad de la esquizofrenia, como una forma de alteración singular, que ha aparecido en alguna parte del cuerpo, donde antes no había nada y donde no debió de haber nada desde el punto de vista orgánico. La catatonía no crea un síndrome hipobúlico, sólo lo saca hacia el exterior. La catatonía toma algo que es una parte integrante normal, importante en el aparato psicofísico y expresivo de los seres vivos

superiores, lo separa de la unión normal, lo aísla, lo traslada y lo obliga de este modo a funcionar demasiado fuerte e inútilmente, de una manera tiránica. Del propio hecho de que estos diversos tipos de enfermedades, como la neurosis de guerra o la catatonia endógena, tienen las mismas raíces hipobúlicas, resulta que la hipobulia es no sólo una etapa importante de transición en la historia de los seres vivos superiores, que ha desaparecido más tarde o simplemente ha sido sustituida por el objetivo; vemos que la hipobulia es más bien algo que se ha quedado, cuya huella se conserva en un grado más o menos fuerte también en la vida psíquica de la persona adulta” (ibídem, pp. 126-127).

De este modo, vemos que en las enfermedades más diversas, desde el punto de vista genético puede manifestarse más temprano un mecanismo que en cierta etapa del desarrollo es normal, y que no debe ser entendido de otro modo que no sea a la luz del desarrollo. Más tarde vemos que este mismo mecanismo, este mismo síndrome, por lo tanto, puede ser un estigma caracterológico de los trastornos de conducta y del desarrollo incorrecto. En este sentido llegamos nuevamente (pág. 247) al postulado fundamental de nuestra metodología, a la comprensión de la unidad de las regularidades que se ponen de manifiesto en el estado patológico y normal, y a la conclusión de que el desarrollo es la clave de la desintegración y esta es la clave para la comprensión del desarrollo. Volvemos otra vez a este problema, con el fin de terminar el síndrome descrito de las reacciones primitivas, y diremos que dentro de estas reacciones se incluyen, de un modo totalmente justo, tanto la descarga simple de los afectos que se realiza sin retardo (la denominan reacción explosiva), como las descargas, cuando los impulsos afectivos, al eludir la personalidad integral, se transforman directamente en acción. Toda la diferencia

consiste en que esta descarga se manifiesta aquí no en forma de una excitación motriz elemental, sino en forma de acciones más complejas, en forma de suicidio, homicidio, incendio premeditado, etcétera.

Es curioso que entre estas acciones de descarga una parte de las reacciones ocurra sin la fuerte presión de los efectos, siguiendo el impulso indiferente e instantáneo, se realiza la acción que no se puede explicar ni por la personalidad actuante, ni por la presión de la situación forzada. Aquí se presenta la falta de resistencia al impulso instantáneo efímero, es decir, la separación penosa de este error aislado, de alguna interpolación con las tradiciones de la personalidad integral. Las acciones inesperadas, débiles en el aspecto afectivo, de semejante género, siempre nos hacen sospechar un serio proceso de desintegración o aniquilamiento de la personalidad. De este modo, tenemos derecho a considerar la reacción primitiva como un síntoma del desarrollo deficiente de la personalidad o de la desintegración que comienza.

En particular, es fácil comprender qué tenemos en cuenta cuando hablamos sobre las reacciones primitivas, si se contraponen a las reacciones de la personalidad. Éstas surgen en los casos en que la personalidad no está totalmente desarrollada, o cuando no encuentran por parte de la última, una total correspondencia. Estas reacciones no son específicas para la personalidad, *pueden* encontrarse en cualquier tipo de personalidad aunque, con mayor precisión, caracterizan a determinado tipo, y precisamente al primitivo. Las reacciones de la personalidad son específicas por el hecho de que en su surgimiento ha participado, de un modo intensivo y consciente, toda la personalidad. Estas reacciones aparecen cuando la personalidad experimenta la llamada emoción clave. El carácter y la

emoción clave —expresa Kretschmer— congenian como la llave con el candado. Estas emociones provocan en la personalidad, reacciones en las que se reflejan y reciben su expresión más precisas todas las particularidades específicas de una individualidad dada.

Semejante complejo de reacciones primitivas lo encontramos con suma frecuencia en los retrasados mentales, no sólo en los llamados retrasados mentales débiles, eréticos o no educables, sino también en uno u otro grado podemos observar este síndrome en los niños retrasados mentales, más favorecidos en el aspecto caracterológico, en lo que se acaba de expresar se puede apreciar con facilidad que el tipo de estas reacciones no es una consecuencia directa del propio retraso mental, pero es uno de los síndromes secundarios e incluso relacionados del modo más alejado con los síndromes primarios. La reacción primitiva es la (pág. 248) reacción que elude a la personalidad, por lo tanto, en esta reacción se pone de manifiesto el desarrollo insuficiente de la personalidad. Así tenemos derecho a analizar la reacción primitiva desde el punto de vista del diagnóstico; por lo tanto, tenemos ante nosotros una de las consecuencias más lejanas del retraso mental, es decir, el desarrollo insuficiente de la personalidad, que tiene toda una serie de manifestaciones sumamente características para el retrasado mental. Mencionaremos algunas de éstas con el fin de ilustrar cómo, con determinado enfoque, se traza la vinculación entre los fenómenos que a primera vista no están relacionados directamente uno con el otro, pero al efectuar el análisis correspondiente resultan ser en realidad fenómenos de un mismo orden.

En los últimos tiempos E. de Greef sometió a una prueba extraordinariamente interesante la autovaloración de los retrasados mentales débiles.

En una excelente investigación él estableció que los retrasados mentales débiles ponen de manifiesto el síntoma sumamente característico de la autovaloración excesiva, que nosotros propondríamos llamar síntoma de Greef. Si delante del retrasado mental débil se trazan tres círculos y se le explica que uno de los círculos es él mismo; que el segundo círculo es su compañero y que el tercer círculo es el maestro, y se le pide trazar líneas rectas desde estos círculos hacia abajo, de forma que la más larga corresponda al más inteligente, la segunda en cuanto al largo, al segundo, etc., como regla general, él se trazará a sí mismo la línea más larga. Esta carencia de actitud autocrítica, esta elevada autovaloración representan realmente un fenómeno muy interesante en la historia del desarrollo y en la estructura de la personalidad del retrasado mental débil. E. de Greef relaciona correctamente este fenómeno con el desarrollo insuficiente de la comprensión social del retrasado mental débil. El investigador expresa de un modo ingenioso: todo lo que sale de sus límites del entendimiento al retrasado mental débil le parece una estupidez. Por eso es tan egocéntrico en la valoración de su propio intelecto. para el imbécil –supone de Greef- el genio se encuentra dentro de los límites psicológicos del retraso mental.

Nosotros también observamos de un modo reiterado en los retrasados mentales débiles y, sobre todo, en los imbéciles, la presencia de este síntoma, pero complementamos estas observaciones mediante una serie de experimentos análogos con el niño normal y constatamos que el fenómeno señalado tampoco es producto de la oligofrenia, cierta forma inhabitual de alteración, que es un síntoma muy simple del desarrollo insuficiente y en cuanto a la esencia, se incluye dentro del mismo grupo de fenómenos al que pertenecen las reacciones primitivas. El

fenómeno observado demuestra la etapa temprana en el desarrollo de la personalidad, cuando ésta aún no se ha formado y cuando el niño no sólo se autovalora de un modo elevado, sino que también en la valoración comparativa de otras personas en la cual él no participa directamente, pone de manifiesto la tendencia egocéntrica y afectiva a elaborar esta valoración sobre la base de las inclinaciones emocionales o de la relación consigo mismo. Logramos demostrar que el niño valora más alto a las personas que él quiere, o a quien se encuentre más cerca de él, o a quien le resulte agradable sin saber aún separar la valoración afectiva de la intelectual. (pág. 249) De este modo, la raíz del fenómeno que observó de Greef es, por lo visto, el carácter afectivo de la valoración y autovaloración infantil. También es posible otro mecanismo de la formación de síntomas en este caso: la compensación falsa en forma de autovaloración elevada, como formación caracterológica reactiva, en respuesta a las dificultades que el niño encuentra en el medio social, en respuesta a la poca valoración que este medio le otorga. Lo consideran tonto y él se considera más inteligente que los demás. En este sentido, pensamos, de Greef no está en lo cierto cuando al analizar los fenómenos que encontró, supone que la presencia de este síntoma excluye la posibilidad de la acción de los mecanismos de compensación en los niños retrasados mentales. El retrasado mental débil es engreído, se considera más inteligente que los demás, por lo tanto –afirma de Greef- no puede tener el sentimiento de inferioridad propio y la tendencia a la compensación que de aquí surge. Esta conclusión nos parece apresurada. Precisamente sobre la base del retrasado mental, sobre la base del sentimiento de inferioridad surge como un producto de la compensación el síntoma de Greef, pero sólo como un producto de la compensación ficticia, falsa y subjetiva.

Nosotros diríamos que la reacción primitiva y el síntoma de Greef pertenecen a un mismo síndrome del desarrollo insuficiente de la personalidad, pero lo caracterizan desde diferentes puntos de vista: las reacciones primitivas, desde el punto de vista negativo, desde el punto de vista de la no formación de la personalidad; el síntoma de Greef, desde el punto de vista positivo, desde el punto de vista del desarrollo compensatorio de la personalidad (en el sentido de su elevada autovaloración).

Además, se encuentra cerca del síndrome de las reacciones primitivas, pero sin confundirse con ellas, un tercer síndrome, el síndrome del desarrollo insuficiente de la voluntad, que ha sido descrito de un modo excelente por Kretschmer al analizar la histeria y al que conjuntamente con él llamamos hipobúlico, en señal de que en las etapas tempranas del desarrollo constituye un grado genético normal en la formación de la voluntad. Lo más notable para esta etapa temprana del desarrollo de la voluntad, es el hecho de que en la vida psíquica primitiva, la voluntad y el afecto, son idénticos. Cada afecto es, al mismo tiempo, una tendencia y cada tendencia toma los rasgos del afecto. La voluntad con una finalidad, se contrapone al mecanismo hipobúlico, que se reconoce como un tipo volitivo cualitativamente característico. De este modo, con respecto a los histéricos y, en general, a las personas que manifiesta hipobulia (según la observación correcta de Kretschmer, la hipobulia, en el aspecto patológico, no es una nueva creación de la histeria y en general es específica para una sola histeria), Kretschmer expresa de un modo correcto que ellos no son personas abúlicas, pero tienen objetivos muy limitados, pues la esencia de este fenómeno es la debilidad de la voluntad superior con una finalidad, pero no de la voluntad en general.

“Con frecuencia se ha planteado el problema de si los histéricos son abúlicos. Nunca se obtendrá una respuesta si se plantea así el problema. Esto es debilidad de voluntad, manifiesta el médico a su paciente enfermo de abasia, que no puede permanecer de pie. Desde luego, es debilidad de voluntad o abulia, ya que si él se forzara a sí mismo a permanecer de pie, lo haría. Sin embargo, ¿no se oculta en la falta de deseos, la fuerza de voluntad, la fuerza tenaz y firme que muchas personas (pág. 250) saludables, con fuerza de voluntad, no han manifestado nunca en la vida? Por eso, en resumen, éstas no son personas abúlicas, sino de objetivos limitados. La falta de objetivos, es la esencia psíquica del estado que denominamos hipobulia. Sólo separando a ambas instancias volitivas, una de la otra, podremos comprender el enigma: el hombre sin saber regirse a sí mismo, pero no del todo sin objetivos, utiliza la enorme fuerza de voluntad con el fin de brindar el cuadro de la debilidad más digna de lástima” (E. Kretschmer, 1928, p. 135-136).

Los niños retrasados mentales ponen de manifiesto con mucha frecuencia los rasgos del carácter histérico; ellos están predispuestos para este mismo retardo en el desarrollo. Ahora no vamos a hablar detalladamente sobre esto, sólo diremos que en los retrasados mentales que no portan en absoluto los estigmas de la histeria, observamos muchas veces los mecanismos hipobúlicos en la conducta, que no tienen en absoluto las características del ataque histérico, pero son muy similares a las formas del tipo primitivo de voluntad, que se manifiestan en el niño normal en la etapa temprana del desarrollo. Aquí se incluyen los fenómenos del negativismo, de la terquedad y otros mecanismos hipobúlicos que, como ya se ha expresado, no son otra cosa que los síntomas del desarrollo infantil: los movimientos rítmicos, la hiperacción, el negativismo, la sugestibilidad y, finalmente, el último momento

sumamente importante, que Kretschmer denomina aislamiento o división, y que ayuda a comprender de un modo correcto el problema que nos interesa. La división consiste en que las diferentes capas o funciones que actúan generalmente de forma conjunta, comienzan a funcionar de un modo aislado, incluso una contra la otra. Este fenómeno tiene especial importancia para comprender la vida mental saludable y la enfermiza.

Al constituir la base de un trastorno esquizofrénico, estas funciones son, al mismo tiempo, la base de actividades de la persona normal, como la abstracción, y la formación de conceptos, entre otras. En la investigación experimental de los esquizotímicos enfermos y sanos, se logró establecer que existe un parentesco tipológico entre la capacidad para la división y el tipo esquizotímico de la personalidad. Los conceptos del análisis y de la abstracción son conceptos particulares de la esfera general del fenómeno psíquico, de la división.

Así, vemos que la capacidad para la división es nuevamente una peculiaridad tanto de la psique normal, como de la enferma. En este sentido es excelente la idea de Kretschmer acerca de que en el tratamiento de la esquizofrenia y de los estados limítrofes con ella, la propia naturaleza nos sugiera la vía para la psicoterapia. Kretschmer propone utilizar la división que hay en el enfermo con el fin de que él distancie cada vez más estas cosas en su interior, las separe de la esfera de la realidad restante y comience a relacionarse paulatinamente con ellas, como nosotros. Con otras palabras, debemos intensificar, desde el punto de vista psicoterapéutico, la división, pero por la línea que requiere la separación del sueño, de la realidad.

Además, frecuentemente observamos todos estos mecanismos hipobúlicos en el niño retrasado mental, en forma de un síndrome más o menos independiente que se encuentra en una relación dinámica con el defecto fundamental, característico en las etapas tempranas del desarrollo del niño retrasado mental débil, pero que es, como demuestran las observaciones, una complicación de tercer orden o más o menos tardía del defecto fundamental. (pág. 251)

Dos observaciones deben proporcionar una claridad definitiva en este problema. Una de ellas consiste en que precisamente para los niños con retraso mental, con síntomas claros de histeria, es más característico no el tipo puro de los procesos hipobúlicos, sino algo distinto: la explosión brusca, el conflicto brusco entre la hipobulia y la voluntad consciente, por una parte, y por la otra, la forma patológica de las reacciones hipobúlicas. En su forma más pura este síndrome se presenta precisamente en los niños no histéricos. La segunda observación se refiere a que el síndrome en cuestión, al igual que los síndromes mencionados con anterioridad, del desarrollo cultural insuficiente y el desarrollo insuficiente de la personalidad, se encuentra con frecuencia durante el desarrollo del niño retrasado mental débil, pero no es un acompañante obligatorio de este desarrollo. Ellos pueden o no estar presentes y aunque son típicos para un desarrollo dado, no obstante casi nunca se encuentran en un mismo lugar en el proceso del desarrollo. Esto significa que el carácter de sus relaciones con la causa primaria, su peso específico, su importancia relativa y su papel en el proceso del desarrollo, nunca suelen ser totalmente idénticos.

Como ya se ha expresado, el desarrollo insuficiente de la voluntad, el dominio directo del afecto sobre la conducta y la dirección de los procesos volitivos, no bajo la

influencia de los motivos, sino bajo la influencia de las excitaciones, constituyen la esencia de las reacciones hipobúlicas. De aquí resulta el éxito de los modos primitivos y, en esencia, inadecuados de la educación que, según la expresión correcta de Kretschmer, consisten en las irritaciones semicorporales, psíquicamente elementales. Únicamente ellas solas llegan hasta la hipobulia. Al modo por el cual influimos sobre la voluntad en los casos difíciles de histeria –supone Kretschmer. Se le da el concepto de *amaestramiento*. Sólo de un modo gradual, cuando la voluntad con finalidad comienza a desarrollarse y predomina sobre la hipobulia, del amaestramiento y de las influencias físicas se pasa a la dirección de la voluntad mediante los motivos, a lo que llamamos educación (E. Kretschmer, 1928, p. 125). Con frecuencia, después de haber perdido la esperanza en la posibilidad de persuadir a este niño, se trata sencillamente de obligarlo, se quiere simplemente domarlo. Kretschmer concluye que la voluntad con finalidad se deriva de los motivos, y la hipobulia reacciona ante los estímulos.

La dificultad del descubrimiento de este síndrome en el niño retrasado mental, radica en el hecho de que no se manifiesta en un conflicto abierto, en una dirección antagónica con respecto a la personalidad; él no actúa con respecto a la personalidad íntegra como un cuerpo extraño, como un demonio o como un doble (esto tiene lugar en los histéricos), pero, no obstante, la esencia del desarrollo deficiente de la voluntad y de aquel mecanismo más temprano que ocupa el lugar de la voluntad, sigue siendo la misma.

Finalmente, en el último lugar de las complicaciones secundarias que se encuentran con más frecuencia en el desarrollo del niño retrasado mental, deben ser situadas todas las superestructuras neuróticas para las que el retrasado mental es el

terreno más fértil. Ahora no haremos un análisis detallado de estas superestructuras neuróticas, ya que éstas pertenecen al número de casos y síntomas limítrofes mejor estudiados y explicados. Sólo diremos que al observar estas superestructuras neuróticas tenemos en cuenta no la neurosis típica infantil, o la (pág. 252) psiconeurosis en su forma clínica, sino las tendencias, las formaciones, los mecanismos y los cambios limítrofes y, que en parte, se encuentran totalmente dentro de los límites de la norma, que surgen sobre la base del conflicto que tiene lugar casi siempre durante el desarrollo del niño retrasado mental. En primer lugar señalaremos la valoración extraordinariamente inferior que recibe este niño en el medio circundante, las dificultades objetivas que para él son invencibles, el hecho de que el niño comienza a interiorizar de un modo objetivo y subjetivo su inferioridad y a reaccionar ante ella con el desarrollo de una serie de tendencias y líneas de conducta, así como el establecimiento de rasgos claramente neuróticos del carácter. A la par con esto, de por sí el hecho del desarrollo insuficiente es un estímulo para el surgimiento de los conflictos internos que constituyen la base de las superestructuras neuróticas. Y con frecuencia la superestructura neurótica se presenta en el papel de factor que reúne y organiza, utiliza y dirige los demás síndromes del desarrollo insuficiente infantil. Todos se ponen aparentemente al servicio de las tendencias neuróticas que los dirigen.

Así es, en resumen, la estructura de la personalidad del niño retrasado mental débil. Ahora no haremos el resumen de nuestro análisis, sólo diremos que él demuestra indudablemente hasta qué punto es compleja la estructura del retraso mental y hasta qué punto es necesario su estudio clínico.

Para una mayor claridad quisiéramos señalar que la psiquiatría en particular la psicopatología de la edad infantil, experimenta actualmente progresos análogos. Aquí observamos la tendencia a pasar de la clasificación clínica de la constitución inmóvil a la dinámica y al análisis de las formaciones de carácter patológico en el proceso del desarrollo. Como ejemplo citaremos las investigaciones de G. E. Sujareva(7): “Hacia el problema de la estructura y la dinámica de las psicopatías constitucionales infantiles (formas esquizoides)” (1930), es puesta en el Congreso para el Estudio de la Conducta del Hombre(8). La dirección estructural-analítica ocupa un lugar importante en las corrientes actuales de la psiquiatría, el problema de la elaboración del diagnóstico de muchas medidas, la diferenciación en el diagnóstico de lo primario y lo secundario, etc., todo esto es una determinada etapa en el desarrollo del pensamiento psiquiátrico. La nueva dirección de la psiquiatría ha ejercido influencia también en la teoría sobre las psicopatías. Una serie de autores, partiendo de diferentes puntos de vista, plantean el problema de la necesidad de sustituir el método clínico-investigativo del estudio de las psicopatías por el estructural analítico, cuyo objetivo es el análisis de las profundas relaciones y correlaciones de los diferentes componentes de la psique (la construcción de la arquitectónica de la personalidad, según K. Birnbaum).

En la investigación de Sujareva se ha hecho un intento metodológico de abordar el estudio de las psicopatías por otra vía distinta a la que lo hizo la clínica 8ª la cual pertenece este autor en sus trabajos anteriores sobre las psicopatías infantiles. “Si en una serie de trabajos sobre psicopatía infantil –expresa Sujareva- nos planteamos la tarea de diferenciar las distintas formas nosológicas, más o menos (pág. 253) limitadas a las psicopatías infantiles, describir los síndromes

somatopsíquicos que las caracterizan y al mismo tiempo, abordar la cuestión de su base biológica, en la actualidad nos planteamos otra tarea: analizar, sobre la base de nuestro material clínico, la dinámica de las diferentes formas de las psicopatías constitucionales infantiles, seguir el desarrollo del cuadro psicopatológico en dependencia del crecimiento del niño y de los momentos sociales y situaciones de vida que lo rodean" (1930, p. 64-65).

El enfoque dinámico en el estudio de las psicopatías revela inevitablemente otro aspecto de este problema, la estructura de las diferentes formas de la psicopatía. Y aquí tenemos la coincidencia directa con aquello, a cuya conclusión habíamos llegado ya, apoyándonos en la paidología, precisamente la complejidad de la estructura que nos interesa. Esta complejidad surge precisamente como resultado de que la propia psicopatía se analiza en el plano de la dinámica, del desarrollo. "Ante todo —expresa Sujareva— nos llamó la atención el hecho de la complejidad de esta estructura. Al analizar el desarrollo del cuadro psicopatológico en cada caso, aislado de las psicopatías, no pudimos dejar de notar la desigualdad de los diferentes síntomas desde el punto de vista de su patogénesis y del mecanismo de su surgimiento. Junto con estos síntomas que son específicos y fundamentales para esta forma de psicopatías, no pudimos dejar de notar la desigualdad de los diferentes síntomas desde el punto de vista de su patogénesis y del mecanismo de su surgimiento. Junto con estos síntomas que son específicos y fundamentales para esta forma de psicopatías y la expresión directa de la insuficiencia biológica, señalamos una serie más de síntomas complementarios de las formaciones reactivas secundarias que deben ser considerados como adaptaciones de toda la personalidad restante a una minusvalía dada, representando el resultado de la acción de los

diferentes mecanismos de compensación que adaptan a una personalidad dada, con una determinada insuficiencia, a una situación de la vida. Sólo la dirección general en el desarrollo de estos mecanismos de compensación y la vía por la que avanza la reacción, dependen de la predisposición personal de un sujeto. El contenido y la forma de las reacciones en grado considerable están condicionados por los factores externos: el medio, la educación, el nivel del desarrollo, una situación de la vida, etc. de esta combinación constante de lo endógeno y lo exógeno, de la constitución y del medio, de la combinación de los síntomas primarios fundamentales con las formaciones reactivas secundarias, se obtiene una estructura muy compleja del cuadro psicopatológico en cada caso independientemente. Separar los síntomas primarios fundamentales de las formaciones secundarias complementarias y reactivas, es la tarea fundamental de cualquier análisis estructural” (ibídem, p. 65)

Esta excelente coincidencia que pudimos constatar entre los resultados de nuestra investigación, citada con anterioridad, y la dirección hacia la cual se vuelve el análisis actual de las psicopatías no es casual. Esta coincidencia está condicionada por dos factores: en primer lugar, por el hecho de que la propia teoría de las psicopatías, sobre todo de las psicopatías en la edad infantil, se coloca en el terreno paidológico, es decir, comienza a analizar el problema del carácter en la dinámica, en el desarrollo. El segundo momento consiste en que la psicopatía de por sí, desde el punto de vista del desarrollo se encuentra más cerca de lo que llamamos defecto. La base de la psicopatía no es el proceso enfermizo, sino cierto estado limítrofe, una variante anormal de la personalidad o, hablando con más precisión, cierta insuficiencia del sustrato caracterológico de la personalidad. Por eso no es asombroso que la dinámica del desarrollo del niño con semejante insuficiencia, de

acuerdo con las leyes fundamentales, coincide con la dinámica del (pág. 254) desarrollo del niño agravado por un defecto. Vemos en esta coincidencia una de las pruebas más fehacientes de la justificación metodológica general de nuestra investigación.

Volviendo a la investigación de Sujareva, es preciso decir que los síntomas más tempranos de la psicopatía esquizoide son los trastornos de la psicomotricidad y que los demás trastornos aparecen posteriormente. Algo más tarde se ponen de manifiesto las particularidades propias del esquizoide, en la esfera de las inclinaciones y de las reacciones emocionales y se encuentran, aunque muy raras veces, en la edad preescolar los elementos de la proporción psicoasténica del estado de ánimo y la poca capacidad para expresar las vivencias emocionales. Es notable que la particularidad propia de esta edad de hacer preguntas, toma con frecuencia en los niños esquizoides un matiz de impertinencia. Así se agudiza el síntoma normal del desarrollo en el curso general de la evolución de la personalidad psicopática del niño.

“El período escolar –señala Sujareva-, el comienzo de la enseñanza y la vida en el colectivo, son para los esquizoides estímulos fuertes y ofrecen el desarrollo sucesivo del cuadro clínico con todas sus etapas complementarias. Aquí comienza a presentarse de un modo preciso las particularidades de la orientación social de los esquizoides. En los preescolares no tenemos aún un autismo expresado de forma ostensible, aunque sí hay elementos de la insociabilidad y de la incomunicación, no se puede hablar de un aislamiento y de un carácter reservado verdaderos. El desarrollo de estos rasgos se debe estimar como un progreso sucesivo de la personalidad

esquizoide, como una reacción ante la adaptación insuficiente al medio social circundante” (ibídem, p. 67).

El traumatismo, debido al contacto con el colectivo infantil, las burlas y las bromas por parte de los compañeros, provoca un mayor encierro en sí mismo, el alejamiento del colectivo. Debido a esto en la escuela se ponen de manifiesto los siguientes síntomas: la conducta hebefrénica, las maneras afectadas, la gesticulación, la inclinación a las travesuras, a los juegos absurdos. “La manifestación de estas particularidades en la escuela –expresa Sujareva- puede ser analizada no sólo como una etapa evolutiva determinada, de la manifestación de las características esquizoides, sino también como una reacción determinada de adaptación al medio escolar; el niño trata de ocupar alguna posición en el colectivo, donde no lo reconocen y eligen para él la posición más propicia para la broma. En el período escolar aparece una serie de síntomas nuevos que son producto de la interacción constante de las particularidades constitucionales, fundamentales, con un determinado medio y con las vivencias. Solo hablaremos de los dos síntomas que se han encontrado con más frecuencia en nuestro material: el psicoasténico y el paranoide. El psicoasténico se encuentra con más frecuencia, como una reacción ante la inadaptabilidad a las exigencias del medio escolar circundante, en un tipo especial de esquizoides, los tiernos, dóciles y con un tono vital reducido. La separación del colectivo, y las burlas constantes crean el sentimiento de inferioridad, el miedo ante los compañeros más fuertes, la timidez, la indecisión, la disposición asténica con respecto a las personas que lo rodean. Como prueba de la reactividad de este síndrome sirven aquellos de nuestros casos, donde es inconstante y (pág. 255) parece al cambiar la situación. Es aún más claro el carácter reactivo en la

formación del síndrome paranoide. El terreno más favorable para su surgimiento se crea cuando el esquizoide, frío en el aspecto emocional, asténico, con una autovaloración y un egocentrismo elevados, cae en situaciones que hieren su amor propio. El deseo constante de destacarse, de ser mejor que los demás, al comprender su propia minusvalía, crea un fondo emocional ansioso, la desconfianza y la actitud recelosa hacia las personas que lo rodean. Este síndrome paranoide en la edad más temprana es poco notable y, paralelo al desarrollo de la personalidad, se hace más sobresaliente. Un nuevo cambio en el desarrollo de la personalidad de este tipo de niño está relacionado con la llegada de la pubertad” (ibídem, p. 68-69).

Ahora no nos pondremos a enumerar las complicaciones relacionadas con el período de la pubertad en estos niños, sólo diremos que las complicaciones tienen un carácter de síntomas del desarrollo, que, como demuestra el material, después del período de la pubertad se presenta la atenuación de muchas particularidades psicopáticas: los adolescentes se vuelven más equilibrados y tranquilos. Con otras palabras, podemos decir que el material catamnésico que hemos recopilado nos da derecho a establecer un pronóstico satisfactorio para nuestros casos de psicopatías esquizoides, tanto en el sentido del efecto que sobre ellos tienen las influencias terapéutico-pedagógicas, como también de su destino posterior. Aquellos síntomas que se aproximan más a las raíces biológicas constituyen la base primaria de las predisposiciones enfermizas y se incluyen dentro del número de las más tempranas. Mientras mayor es el niño, más diferenciada es su psique; mientras más compleja y rica en él es la sintomatología de la psicopatía esquizoide, mayor es el lugar que ocupan en el cuadro clínico las formaciones secundarias reactivas y de compensación. El análisis de la dinámica de las psicopatías esquizoides ha permitido

separar del cuadro complejo, los síntomas primarios fundamentales, que son tres: la alteración de la psicomotricidad, la alteración de las inclinaciones y de las reacciones emocionales, las particularidades del trabajo asociativo y del pensamiento. Estos síntomas fundamentales son la expresión directa de la insuficiencia biológica del esquizoide. Las raíces de la insuficiencia, es decir, su base biológica hay que buscarla en la minusvalía innata de determinados sistemas cerebrales (extrapiramidal) y en cierta anomalía del aparato endocrino.

Ya en este punto se debe señalar la coincidencia sorprendente entre el desarrollo de la teoría de las psicopatías y la teoría del desarrollo del niño anormal en general. por lo visto el problema de la psicopatía se soluciona en el proceso de la investigación, como un problema del desarrollo del niño con minusvalía congénita de determinados sistemas cerebrales, con una insuficiencia peculiar y forma parte de la teoría general sobre el desarrollo del niño anormal, y también de la teoría general sobre los estados limítrofes y las formas de transición de la enfermedad a la norma. Por eso no es asombroso que en lo fundamental las mismas regularidades del movimiento y de la estructura de la personalidad del niño las observemos tanto en los casos de oligofrenias, como en las psicopatías. Nos queda prestar atención al segundo aspecto del problema, precisamente a la relación que existe entre las formaciones reactivas complementarias y los síntomas fundamentales del desarrollo deficiente. (pág. 256)

Volveremos a hablar sobre la investigación de Sujareva. La investigadora se pregunta si hay alguna relación entre la reacción y el fondo constitucional en el que ésta surge, si es posible notar alguna regularidad en la diversidad de las construcciones caracterológicas. “Sobre la base de estos datos –expresa la autora- a

esta pregunta debemos responder de forma afirmativa” (1930, p. 71). Son de extraordinario interés las conclusiones que se derivan de esta investigación. Resulta que la psique esquizoide es susceptible a determinados estímulos. “Dentro de éstos se incluyen todos los momentos que están relacionados con el detrimento de la personalidad del enfermo, de su yo y conducen a vivencias conflictivas, como son: la educación rigurosa con una coacción constante y con ofensas, cualquier situación difícil de la vida que hiera el amor propio y provoque el sentimiento de minusvalía propia. También notamos con frecuencia en la historia de la personalidad de nuestros pacientes, el papel traumatizante de los conflictos familiares: la desavenencia entre los padres, la discusión por causa de los niños, la separación forzada de alguno de ellos, los celos hacia alguno de los miembros de la familia. (Es interesante señalar que estos factores, como la insuficiencia material, la poca vigilancia y la relación con la calle, desempeñan aquí un papel mucho menor, mientras que en el grupo de las psicopatías cicloides a estos factores pertenece el papel principal en el desarrollo de los estados reactivos.)” (ibídem, p. 72-73).

No sólo en la elección de los estímulos se manifiesta la selectividad de la psique del esquizoide, sino también en que responde con determinadas reacciones a estos momentos externos perjudiciales. “Los diferentes estados neuróticos (observados en la tercera parte de todos nuestros casos) fueron la forma más frecuente de las reacciones en nuestra experiencia. Se puede pensar que la frecuencia de esta reacción en los esquizoides no es casual, ya que la psique esquizoide (las particularidades de la vida, de las inclinaciones, la falta de unidad de las vivencias y su débil reacción) proporcionan una serie de mecanismos predispuestos para su surgimiento” (ibídem p. 73). Estos estados neuróticos son

extraordinariamente diversos y se extienden desde las formas más leves (la excitabilidad elevada, la alteración del sueño, los miedos nocturnos) hasta los síntomas graves de los estados obsesivos y de las reacciones histéricas.

Los diferentes progresos caracterológicos y los prolongados cambios psicógenos del carácter, constituyen otra forma frecuente de reacción del esquizoide ante las nocividades externas. Al estudiar estos progresos caracterológicos nos llamó la atención el siguiente hecho: aquí no existe un límite bien marcado entre la reacción psicopática y el estado psicopático, pues el excitador más fuerte, la psique esquizoide, responde a las reacciones más fuertes que en muchos casos son ya irreversibles, como resultado de lo cual varía todo el plano estructural de la personalidad y se obtiene un cuadro que, a diferencia de los estados agudos reversibles, puede ser caracterizado como el desarrollo patológico de la personalidad. En nuestros casos este desarrollo patológico de la personalidad tuvo lugar en dos direcciones. En primer lugar por la línea de la agudización de los rasgos fundamentales de la psique esquizoide y, en segundo lugar, por la línea de la aparición de nuevos síntomas no específicos para algún tipo constitucional.

Dentro de estos síntomas se incluyen la aspereza, el enfurecimiento, la crueldad, la desconfianza... No constituye una dificultad para explicar el mecanismo del (pág. 257) surgimiento de estas variaciones, las condiciones difíciles externas instigan al esquizoide contra el medio circundante, se vuelve desconfiado, se irrita; sin tener la posibilidad de consolidar su yo por la vía correspondiente, él actúa con frecuencia de un modo paradójico, agrava todos sus aspectos negativos, suele ser grosero, insolente de un modo intencionado. Los psicópatas esquizoides que han estado varios años en hogares infantiles mal organizados, presentan un cuadro

característico de este desarrollo patológico de la personalidad. Ellos son más insolentes, groseros y negativistas. El fondo emocional general más sombrío y el síndrome paranoide, se encuentra en ellos con más frecuencia que en los demás esquizoides(...).

Del análisis estructural, realizado con anterioridad, de la psicopatía esquizoide se puede arribar a la conclusión de que el factor externo está en condiciones de modificar el desarrollo del carácter esquizoide, de que el cuadro clínico de la psicopatía esquizoide no es algo estable y de que el transcurso de la vida del sujeto bajo la influencia del medio y de las vivencias, proporciona una serie de oscilaciones en uno u otro aspecto. La vía fundamental de estas oscilaciones, la dirección de la reacción, se encuentra dentro de los límites de una constitución dada.

Conclusiones

4. El desarrollo de las psicopatías esquizoides no debe considerarse como una evolución pasiva de la insuficiencia originada genéticamente, éste es un fenómeno dinámico, un proceso de adaptación de una personalidad determinada a un medio dado.

5. La psicopatía esquizoide en sus síntomas fundamentales se manifiesta ya en la infancia temprana. El desarrollo de su sintomatología, con frecuencia es irregular, tiene muchas sacudidas y cambios bajo la influencia de factores exógenos.

6. En el cuadro de las psicopatías esquizoides se pueden diferenciar dos series de síntomas: a) los síntomas primarios fundamentales que son las manifestaciones psíquicas directas de la insuficiencia biológica; b) los síntomas secundarios en forma de diferentes estados reactivos, de cambios caracterológicos

que son el resultado de la compleja interacción de los factores endógenos y exógenos (ibídem, p. 73-74.)

Basta con mirar atentamente esta investigación para ver que sus resultados fundamentales coinciden con los que hemos mostrado anteriormente. Su esencia puede ser expresada por la complejidad de la estructura del retraso intelectual o de la psicopatía infantil, la heterogeneidad de sus diferentes momentos y la dinámica del desarrollo, la cual nos pone en las manos la clave para comprender esta estructura. Es cierto que con frecuencia suele ser bastante difícil solucionar el problema del origen de uno u otro síndrome, pero a la luz de las investigaciones contemporáneas no cabe la menor duda de que el desarrollo del niño psicópata o del niño retrasado mental, no es una evolución pasiva de las particularidades originadas desde el mismo inicio, pero es desarrollo en el propio sentido de la palabra, es decir, incluye en sí una serie de nuevas formaciones. Esto, a la luz de las investigaciones contemporáneas, no ofrece ninguna duda. (pág. 258)

4

Sólo nos resta señalar la importancia práctica de semejante análisis. Puede parecer un capricho perjudicial este deseo del investigador de separar los síndromes primarios, de los secundarios y encontrar las leyes de su encadenamiento y revelar los mecanismos de la formación de los síntomas. ¿No da lo mismo a qué complejo pertenece un síntoma dado? ¿No da lo mismo, aún más, si un complejo dado es una formación secundaria o terciaria? En realidad todo esto está lejos de ser indiferente para la práctica pedagógica y terapéutica. El estado lastimoso y desastroso de la pedagogía terapéutica actual se explica en gran medida por el hecho de que ésta se ha estructurado sin el análisis científico de aquellos fenómenos, los cuales ella está llamada a variar y a corregir. Y pensamos que este nuevo capítulo en la teoría del desarrollo del niño anormal, en este sentido, puede abrir amplios horizontes ante la práctica.

Comenzaremos por la opinión más sencilla. Es bastante conocido que el defecto por sí mismo, el retardo del desarrollo por sí mismo, que constituye la base

de la oligofrenia, en el presente estado de nuestras posibilidades, no es eliminable. Es cierto que los puntos de vista fatalistas que consideran esta tarea para siempre irrealizable, no soportan ninguna crítica y, ante todo, la crítica de los hechos. Conocemos que ya ahora con respecto a todo un grupo de oligofrenias, a las llamadas formas archicapilares de la debilidad mental, se plantea una idea y se traza la práctica de la terapia constitucional-causal, la que es capaz de eliminar la propia causa de retardo y variar radicalmente el estado. La enorme importancia de las investigaciones de E. R. Jensch y de los científicos que lo acompañan consiste, ante todo, no en la utilidad práctica que ya logró alcanzar en esta dirección, sino en el progreso principal que se ha hecho aquí, en la indicación de la posibilidad del tratamiento constitucional-causal de las insuficiencias en el desarrollo infantil. Prácticamente es poco probable que estas investigaciones hayan variado en algo esencial la situación del problema. Hasta el momento todavía el defecto por sí mismo y los síntomas que resultan directamente de él son más hipoquinéticos, menos plásticos y menos susceptibles a la influencia educativa y terapéutica.

Mientras más alejado esté el síntoma de la causa primaria, más susceptibles a la influencia educativa y terapéutica. A primera vista se obtiene una situación paradójica: el desarrollo insuficiente de las funciones psicológicas y de las formaciones caracterológicas superiores, que son una complicación secundaria en el caso de la oligofrenia y de la psicopatía, en realidad son menos firmes, más susceptibles a las influencias y más eliminables que el desarrollo insuficiente de los procesos inferiores o elementales, condicionado directamente por el propio defecto. Lo que surgió en el proceso del desarrollo del niño como una formación secundaria,

hablando en general, puede ser prevenido desde el punto de vista de la profilaxis, o eliminado desde el punto de vista terapéutico-pedagógico.

De este modo, lo superior resulta ser más educable. Por otra parte, detrás de esta situación externamente paradójica no se oculta decididamente nada asombroso. En esencia, esta situación repite de una forma nueva, un hecho conocido hace mucho tiempo: mientras más elemental y, por lo tanto, más indirectamente en el aspecto biológico esté condicionada una función dada, más elude ésta la influencia guía de la educación. Como ejemplo que aclara nuestro pensamiento (pág. 259) podemos remitirnos a todas las investigaciones realizadas en los últimos tiempos, con gran celo, con los gemelos monocigóticos y bicigóticos. Nos remitiremos a la investigación de S. Levenshtein, de la que se extrae una conclusión fundamental: mientras más independiente de la influencia de la voluntad es la reacción psicofísica y más se desencadene en el sistema simpático y parasimpático, más perfecta es la semejanza de esta reacción dentro de la pareja de gemelos monocigóticos y menos susceptible es a la influencia de la educación. Y viceversa. mientras más se desencadene nuestra reacción psicomotriz fuera de estos sistemas, es menos dependiente del carácter hereditario y mejor objeto, para la influencia terapéutico-pedagógica.

Aplicado a la pedagogía general, esto significa que, aunque ciertas propiedades fundamentales de la motilidad son heredadas, el grado de dominio de la motilidad depende de la educación. En particular, la investigación dedicada al problema del grado de educabilidad del niño anormal, permite al autor arriba a una conclusión respecto al grado de educabilidad de las reacciones histéricas: la reacción histérica es buen objeto para la influencia terapéutico-pedagógica y será mucho

mejor, mientras más temprano comienza la reeducación y menos leyes de la costumbre psicofísica empujen de un modo forzado la reacción en un sentido determinado.

El resultado general de las otras investigaciones realizadas con los gemelos, demuestra que mientras más alto en la historia del desarrollo se encuentra alguna función o formación, más educable y reeducable resulta. En particular corresponde a Levenshtein el gran mérito del análisis experimental del grado de educabilidad de los diferentes aspectos y síntomas en el desarrollo del niño anormal. El científico logró demostrar que en este sentido la ley general con respecto al grado máximo de educabilidad de las funciones superiores en comparación con las inferiores, es enteramente aplicable al niño anormal. Levenshtein se remite con justeza a la opinión de G. Revesh, quien en el Tercer Congreso de Pedagogía Terapéutica señaló que, gracias a la teoría de Kretschmer sobre los tipos biológicos, la pedagogía terapéutica no sólo adquiere una dirección firme, sino que también reconoce los límites de las influencias propias, pues, ya que estamos de acuerdo con los límites contenidos en el tipo mismo, estamos protegidos, tanto contra el pesimismo infundado, como contra el optimismo excesivo.

S. Levenshtein demuestra que el problema de los límites del grado de educabilidad no se soluciona de un modo total, masivo y homogéneo para todas las funciones, para todos los aspectos de la personalidad, que el problema debe ser diferenciado con respecto a los disímiles aspectos de la personalidad y que en el tipo biológico no se encuentran los límites metafísicos para el desarrollo y el grado de educabilidad en todos los sentidos. Por eso a la luz de la nueva teoría sobre el desarrollo del niño anormal, reorganiza y varía de un modo radical el trabajo

terapéutico-pedagógico que se ha establecido en la pedagogía tradicional. La educación de lo inferior fue el dogma fundamental de la vieja pedagogía en la educación del niño anormal: el entrenamiento de los ojos, el oído, la nariz y de sus funciones, la diferenciación de los olores, de los sonidos, de los colores, el desarrollo de la cultura sensomotriz. En esto se mantenían los niños durante una decena de años y no es asombroso que los resultados del entrenamiento siempre fueran deplorables, (pág. 260) pues el entrenamiento se realizaba por la vía menos favorable. El centro de gravedad de todo el trabajo educativo se trasladaba a las funciones menos educables y allí donde estas funciones, de todas maneras cedían ante la influencia pedagógica, esto tenía lugar, como demuestra la investigación actual, a pesar de la intención y de la concepción de los propios pedagogos, ya que el desarrollo de las funciones elementales se realiza a expensas del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. El niño aprende mejor a diferenciar los colores, a comprender los sonidos, a comparar los olores, no porque se agudice su olfato y su oído, sino debido al desarrollo del pensamiento, de la atención voluntaria y de otras funciones psicológicas superiores. De este modo, la orientación tradicional de toda la parte especial de la pedagogía terapéutica debe dar un giro de 180° y el centro de gravedad debe ser trasladado, de la educación de las funciones psicológicas inferiores, a las superiores.

La investigación no concluye con esta indicación general. Debemos avanzar más y preguntarnos: si la estructura de la personalidad del niño anormal se presenta tan heterogénea y tan compleja, entonces, ¿dónde están los puntos más débiles y flexibles de esta estructura que deben ser atacados en primer lugar por la educación? Si la cadena del retraso mental está formada por eslabones diversos

desde el punto de vista del desarrollo y de la resistencia, entonces, ¿dónde están los puntos más débiles de esta cadena, por los cuales puede ser destruida? La respuesta a estas interrogantes nos lleva nuevamente a los problemas radicales de la psicoterapia y de la pedagogía terapéutica. Las formaciones secundarias resultan ser los eslabones más débiles de la cadena; éstas son las primeras que se someten a la influencia.

Como regla general se puede decir: mientras más alejado de la causa primaria, del propio defecto, esté el síndrome desde el punto de vista de su surgimiento y del lugar que él ocupa en la estructura, con más facilidad, en otras condiciones iguales, puede ser eliminado con ayuda de los procedimientos psicoterapéuticos y terapéutico-pedagógicos. Recurriremos a los ejemplos. Hasta los últimos tiempos se consideró que a la influencia psicoterapéutica son susceptibles sólo las enfermedades psicógenas. Y esto es realmente causal, es decir, la que elimina la causa de la enfermedad. En este caso está totalmente claro que la psicoterapia causal, es decir, el tratamiento que elimina la causa de la enfermedad, sólo es posible allí donde la propia causa es una formación psicológica. por eso la psiconeurosis y el estado psicógeno reactivo pueden ser tratados mediante la psicoterapia, pero desde luego, el estado de delirio del enfermo de tifus, o la alteración del pensamiento en el caso de la afasia no pueden ser eliminados mediante la psicoterapia.

Sin embargo, este punto de vista tiene como base la idea errónea de que cualquier terapia es una terapia obligatoriamente causal y que las otras formas de tratamiento, por ejemplo, el tratamiento sintomatológico y el tratamiento que excita y fortalece las fuerzas del propio organismo para luchar contra la enfermedad, deben

ser totalmente abandonados. En realidad, esto no es así ni en la aplicación a la teoría y a la práctica de la medicina actual y mucho menos en la aplicación al problema de la educación. Aquí, en el problema del desarrollo, adquiere una mayor importancia el encadenamiento dinámico de las causas, aquí la causa se encuentra frecuentemente tan alejada de sus consecuencias, y se diferencia tanto de ellas, que aplicar esta idea al problema de la pedagogía terapéutica significa (pág. 261) privar a la pedagogía terapéutica, por lo menos, de la mayoría de aquellas esferas en las que es aplicable con éxito.

En los últimos tiempos, Kretschmer presentó un excelente artículo dedicado al problema de la terapia de la esquizofrenia y de los estados limítrofes con ésta. A propósito, en este admirable psicopatólogo de la actualidad se notan claramente dos rumbos diferentes en los trabajos desde un punto de vista: el rumbo de la investigación constitucional estática y por otra parte, el rumbo de la dinámica del desarrollo en la comprensión y el estudio de los estados psicopatológicos. Se piensa que estos dos rumbos de la teoría de Kretschmer debemos utilizarlos en primer lugar. En particular, para nosotros tiene gran interés la base metodológica del sistema de la psicoterapia que señala Kretschmer para la esquizofrenia. Esta psicoterapia debe partir del hecho de que una de las causas esenciales del grupo de enfermedades indicado se encuentra en las disposiciones hereditarias. La enfermedad transcurre con cambios corporales y puede conducir a la muerte, en casos graves provoca defectos que perduran por largo tiempo y que no son susceptibles incluso ni a la influencia muy fuerte de la psicoterapia. Negar esto significa ser una víctima del optimismo psicoterapéutico no crítico. Sólo la terapia constitucional corporal puede eliminar las raíces muy profundas de la esquizofrenia.

En general, esto es totalmente posible, porque la constitución no es una fatalidad, sino un juego biológico de fuerzas en el que es posible intervenir si se conoce su dinámica interna. El carácter endógeno aún no significa una fatalidad, pero este fatalismo antibiológico en el transcurso de muchos años paralizó el pensamiento psicoterapéutico, e impidió agotar las posibilidades de la psicoterapia y hacer ver el defecto orgánico allí donde había manifestaciones psicógenas que se originaron sobre la base de un escaso proceso.

El mérito de E. Bleiler(9) y K. G. Jung(10) consiste en que ellos reconocieron esta compleja superestructura reactiva, psíquica, existente sobre los síntomas orgánicos fundamentales de la esquizofrenia. Pero, ¿se deduce del hecho del reconocimiento de la causa orgánica de la esquizofrenia que la influencia psicoterapéutica en el caso de esta enfermedad, no tiene ninguna importancia? Así se pensaba antes, pero ésta es una opinión totalmente errónea e inconsistente desde el punto de vista científico. No debemos compadecernos pasivamente del esquizofrénico, sino que ahora mismo estamos en el deber de formar algo nuevo, al término de un cambio agudo sobre la base de un estado dado, pues prácticamente, ante todo nos interesa, no qué está dañado desde el punto de vista endógeno, sino cómo esto se manifiesta socialmente. Ya al estudiar el problema de la terapia de las personas con disposiciones esquizofrénicas, Kretschmer nota que aquí se observan los retardos típicos en el desarrollo, que surgen en la época de la pubertad. Aquí tiene lugar un estancamiento en la fase normal de protesta que existe en todos.

Ahora no nos detendremos en toda la riqueza de los momentos que se desarrollan en este problema, solo señalaremos un momento que nos interesa sobremanera. Al analizar el problema de la posibilidad de la enfermedad psicógena

de la esquizofrenia, Kretschmer indica que durante la guerra, cuando los hospitales fueron invadidos por la avalancha completa de histéricos, allí no estaban presentes los esquizofrénicos. Estas consideraciones estadísticas –según la opinión de Kretschmer- demuestran qué excitaciones psíquicas provoca el proceso (pág. 262) esquizofrénico. Un gran grupo de situaciones que hacen peligrar la vida y de afectos vitales (el susto, el miedo de perder la vida, el hambre, el frío, la sed y el dolor) aquí no son especialmente perjudiciales. Llama la atención que el esquizofrénico no es sensible a esta escala de afectos. Durante la guerra muchos autores observaron una tranquilidad firme en los esquizofrénicos que se encontraban en la fase inicial de la enfermedad, bajo la acción del fuego en ráfagas. Si los afectos vitales desempeñaran un papel más o menos notable en el caso de la esquizofrenia, entonces, el resultado estadístico sobre el cual hablamos con anterioridad sería imposible. Otros grupos de afectos, los eróticos y los religiosos, ocupan un importante lugar en la estructura y en el contenido de la enfermedad que nos interesa. Aquí hay lugar para el juego recíproco de los momentos endógenos y psicógenos, aquí llegamos nuevamente a una cuestión, al problema del diagnóstico multidimensional. Este diagnóstico nos lleva al establecimiento de las múltiples capas, de la heterogeneidad del cuadro de desarrollo de la personalidad, no importa que sea sana o enferma y de su estado actual.

S. Levenshtein estableció de un modo experimental el siguiente postulado. Según su opinión existen esquizofrénicos susceptibles y no susceptibles al tratamiento. Son susceptibles los que en el experimento psicológico ponen de manifiesto momentos complementarios semejantes a la histeria. Sobre la base de la experiencia propia, Kretschmer confirma la primera mitad de esta tesis: precisamente

que, la esquizofrenia, con una superestructura semejante a la neurosis, tiene probabilidades terapéuticas mucho más amplias. Es importante señalar que el material de G. E. Sujareva muestra que las construcciones neuróticas en el esquizoide toman con frecuencia un curso prolongado, ponen de manifiesto la inclinación a fijarse y son poco susceptibles a la influencia terapéutica. Pensamos que esto hay que entenderlo de un modo relativo: en comparación con las formaciones neuróticas en las personalidades normales, o en cualquier caso en las personalidades psicópatas. Si comparamos estas formaciones con los casos puros de la esquizofrenia, nos convenceremos nuevamente de un hecho paradójico, precisamente de que los enfermos con fenómenos complementarios son más susceptibles a la influencia terapéutica. Es interesante que los esquizofrénicos no constituyen una excepción de la regla general, que se refiere de igual manera tanto al niño enfermo como al niño saludable. “Sólo es necesario decir –señala Sujareva– que entre las formas graves de las psicopatías esquizoides con poca productividad y con una gran cantidad de superestructuras neuróticas, existen casos que en el estado actual de nuestros conocimientos no pueden ser separados de las esquizofrenias leves que tienen un curso lentos” (1930, p. 70). En este caso nos interesa no la valoración del estado actual de los conocimientos sobre esta cuestión, sino algo más profundo, precisamente el reconocimiento de que la diferencia de principio entre el desarrollo del niño sano, psicopático y enfermo debe ser rechazado por nosotros.

Pero lo más extraordinario es lo siguiente. Levenshtein tiene razón sólo en la primera mitad de su tesis: los enfermos con superestructuras complementarios histéricas son más susceptibles al tratamiento. Sin embargo, con frecuencia, también

las esquizofrenias endógenas –como expresa Kretschmer- son accesibles a la influencia terapéutica. Cada proceso orgánico en el sistema nervioso, ya que (pág. 263) conserva los restos de las funciones, no obstaculiza la aplicación de la psicoterapia. Esto se confirma en los experimentos realizados con la ergoterapia en los hospitales. Y en realidad, nos imaginamos que a causa del terremoto, de una sacudida subterránea, se destruye algún edificio complejo. La destrucción en este caso tendrá lugar según las leyes de la construcción de este edificio, según las leyes de su lógica interna, aunque el propio proceso de destrucción sea provocado por una causa externa que no tiene nada en común con la lógica de la construcción en cuestión. Esto mismo es correcto también con respecto a la personalidad. Aunque la esquizofrenia sea provocada por causas orgánicas, pero, debido a que en ella se observa una descomposición de la personalidad y de la psique, esta descomposición debe estudiarse según las leyes psicológicas, pues la misma se hace realidad según estas leyes. Y puesto que el proceso orgánico constituye las posibilidades del desarrollo o del funcionamiento de los procesos psicológicos, éstos se someten a la influencia y a la dirección psicoterapéutica y terapéutico-pedagógica.

Preguntamos, ¿qué debemos someter precisamente a esta influencia? A la par de la ortopedia de la psicomotilidad, la regulación de las vivencias, con la organización de la personalidad, “la colocación en cápsulas” de las diferentes formaciones fantásticas y la división de las tendencias autistas y realistas, debemos ocuparnos –como indica Kretschmer- de la transformación de los restos de las vivencias patológicas y de las formaciones fantásticas, así como de la educación de la conducta verbal y social. De este modo, aquí se indica con gran claridad hacia la dirección que toma el trabajo del psicoterapeuta. El trabajo consiste no en la

eliminación de las causas, sino en la lucha contra las consecuencias. Esta habilidad para encontrar los eslabones débiles que se someten a la influencia, constituye la base fundamental de toda la psicoterapia y de toda la pedagogía terapéutica. De un modo exactamente igual en que es posible el tratamiento sintomático, fortalecedor y compensador, también son posibles todos los tipos semejantes de educación terapéutica. No sólo mediante la eliminación de las causas que conducen a la descomposición de la personalidad se puede luchar contra esto, sino también mediante la formación activa de la personalidad, la formación de su unidad, la ayuda en la lucha contra la descomposición, la estimulación de su desarrollo, etcétera.

E. Kretschmer, en la conclusión, se hace una pregunta: ¿con qué objetivo curamos a los esquizofrénicos y qué posibilidades efectivas nos guían en esto? El investigador responde de dos maneras a esta pregunta acerca de qué es lo positivo que se puede crear de estas ruinas, “un objetivo fundamental de la psicoterapia actual está claro: formar de todo este caos y fragmentos del negativismo, de los automatismos y de las ideas raras, una máquina de trabajo útil. Con ayuda de la psicoterapia, que proporciona resultados brillantes, podemos utilizar las tendencias contenidas en la esquizofrenia hacia la automatización psicomotriz y elaborar con ayuda de la educación bien meditada, en lugar de estereotipos inútiles, estereotipos útiles, estereotipos de trabajo. Esta solución tiene una lógica, una secuencia y una idea clara. Quien la haya estudiado personalmente en los grandes hospitales, debe decir que en la conducta rigurosa de los batallones de obreros esquizofrénicos hay algo satisfactorio. Esta conducta tiene estilo. Además, la ergoterapia es en los casos leves un medio insustituible para despertar nuevamente los restos aún disponibles y esto se refiere de la misma manera, tanto a los (pág. 264) histéricos,

como a todo tipo de neuróticos. Sin la fuerza coercitiva del trabajo con una finalidad, su personalidad pierde la base firme. Pero a la par con esto, en la lógica del esquizofrénico se encuentran no sólo las aptitudes de una máquina estereotipada de trabajo, sino también precisamente la línea opuesta, es decir, la línea del autismo soberanamente comprendido, para el cual no existen los prejuicios de otras personas, la línea de la contemplación del sabio indio, alejada de la agitación y del trabajo. Y ya que la vida actual nivela todo lo original y sólo todas las personas esquizofrénicas sostienen con valor su bandera, ante nosotros se abre otra línea de la psicoterapia de la esquizofrenia. Si de la masa de esquizofrénicos medios formamos máquinas útiles de trabajo, de algunos de los mejores entre ellos crearíamos originales y verdaderos sabios. Esta tarea de hacer de nuevo a los posesquizofrénicos una personalidad, pero no un doble descolorido de las personas normales, sino una personalidad específicamente esquizofrénica con todos los matices espirituales de este tipo, es muy difícil. Esta tarea recompensa el capital invertido por el médico sólo en el mejor caso, pero, en cambio, lo recompensa enteramente porque entre los esquizofrénicos, al igual que entre las demás personas, los sabios constituyen una minoría insignificante”.

De un modo notable aquí Kretschmer no divide las dos líneas, la personalidad espiritual y la máquina de trabajo, sino que brinda una indicación metodológica general acerca de que en la naturaleza del propio enfermo o de la personalidad patológica, se encuentran los fundamentos y los modelos rectores para su desarrollo y educación posterior. En este sentido lo patológico tampoco está separado del límite normal impenetrable.

Con el fin de terminar con el aspecto teórico del problema que nos interesa, sólo nos resta hablar sobre lo último que, en esencia, ya ha sido preparado por todo el desarrollo anterior de la exposición. Lo más importante y esencial para todo el curso trazado por nosotros de los razonamientos es lo siguiente. El investigador debe penetrar no sólo en la estructura muerta de los diferentes síndromes, sino, ante todo, comprender las leyes de su encadenamiento dinámico, su vínculo e interdependencia así como sus relaciones. Sólo quien domine esto, domina la dinámica interna de este proceso y la clave para la solución práctica del problema de la educación del niño anormal, pues descifrar la relación y el vínculo de la dependencia dinámica que constituye la base de la compleja estructura de la personalidad del niño anormal, significa entender la lógica interna de esta estructura.

En este sentido son notables las palabras de Kretschmer con respecto a la esquizofrenia. K. Jaspers(11), Grule y otros –expresa él- se equivocaron después de haber hecho de la insensibilidad el criterio principal de la vida espiritual del esquizofrénico. La conducta del esquizofrénico es absurda, del mismo modo que los jeroglíficos de los egipcios, mientras fueron incomprensidos. Conjuntamente con Bleiler es necesario dominar esta jerga y traducirla al idioma alemán. Entonces se descubren las relaciones conscientes y las influencias complejas que, con frecuencia, no se diferencian de un modo ostensible, de las formaciones correspondientes en los neuróticos. Esto se refiere enteramente a cualquier desarrollo del niño anormal. Y allí la habilidad para interpretar, para descifrar los jeroglíficos, es la condición fundamental para que ante el investigador se descubra el cuadro consciente de la personalidad y de la conducta del niño. Sin esto, para

siempre está cerrado el acceso a la investigación de este niño y a la influencia sobre él. (pág. 265)

Según la excelente expresión de K. S. Lashley(12), el hecho de la conciencia, de la coherencia, del carácter estructural de la conducta de la personalidad, incluso en el caso de trastornos patológicos, es una de las pruebas fundamentales del carácter no mecánico y no atomístico de la actividad de nuestro sistema nerviosa. En el sistema cerebral –según su opinión- la unidad de la actividad, por lo visto, tiene las raíces aún más profundas que la organización estructural. Al trabajar con los animales y con las personas enfermas, él se asombró cada vez más y más por la falta del carácter caótico que se pudo esperar, en la conducta a juzgar por la dimensión y la forma de las afecciones. Se puede observar una gran disminución de las capacidades sensoriales y motoras, las amnesias, las deficiencias emocionales, la demencia y la conducta que se mantiene en todas estas condiciones, se realiza de forma ordenada. Esta conducta puede ser excéntrica o puede ser una caricatura de la conducta normal, pero es totalmente desorganizada. Incluso la demencia no es totalmente absurda; encierra en sí una disminución del nivel de comprensión y complejidad de las correlaciones que pueden ser comprendidas. Pero lo que el enfermo puede realizar lo hace de un modo ordenado y consciente.

De este modo, incluso el carácter evidentemente absurdo, por lo visto, tiene sentido. “Esta locura tiene su método” –como expresa Poloni, en *Hamlet*. Lashley afirma de un modo metafórico que si nos imaginamos de forma experimental el caos creado en la conducta, entonces, de todos modos el caos no resultaría. El sistema nervioso –expresa él- posee la capacidad para la autorregulación que transmite un carácter coherente y lógico a su funcionamiento, independientemente de cuáles sean

las alteraciones de los elementos anatómicos que la integran. Supongamos que pudiéramos cortar la corteza cerebral, virarla y colocarla nuevamente al revés, uniéndola al azar con las diferentes fibras. ¿Cuáles serían las consecuencias de esta operación para la conducta' desde el punto de vista de las teorías tradicionales, deberíamos esperar un caos total. Desde el punto de vista que K.I. Lashley defiende, se puede esperar sólo alteraciones de la conducta extremadamente insignificantes. El sujeto investigado es posible que necesite cierta reeducación, aunque es posible que esto no fuera así, ya que aún no conocemos ni la localización ni el carácter de la organización de los hábitos. Pero en el transcurso de la reeducación, el sujeto puede poner de manifiesto la capacidad para comprender las relaciones y para la actividad racional en el mundo de su experiencia.

De este modo, la tarea de descifrar e interpretar el descubrimiento de los vínculos racionales, conscientes, de las dependencias y de las relaciones, constituye la tarea principal y fundamental del investigador en la esfera que nos interesa. En este sentido, pensamos la tarea de la investigación debe comprenderse de un modo más amplio que la tarea de la enseñanza de la técnica y la metodología de los diferentes experimentos. Aquí en un grado mayor se plantea la tarea de la educación del pensamiento y de la habilidad para encontrar los vínculos, que la tarea de dominar bien la técnica. Kretschmer, al señalar que en la base de la metodología de la investigación aplicada por él, la descripción verbal de la constitución precede a la medición y debe ser obtenida siempre independientemente de ella, expresa que los ojos no deben encontrar con antelación dificultades en esas mediciones. Todo depende de la posibilidad del entrenamiento artístico perfecto de (pág. 266) nuestros ojos. Las mediciones aisladas siguiendo un patrón, sin la idea y la intuición sobre la

estructura general, es poco probable que puedan movernos del lugar. El centímetro no ve nada, por sí solo nunca puede llevarnos a comprender los tipos biológicos que constituyen nuestro objetivo. Pero una vez que hemos aprendido a ver, notamos poco tiempo después que el compás nos proporciona excelentes confirmaciones exactas, brinda cifras y formulaciones y a veces correcciones importantes a lo que hemos detectado con los ojos –según la idea de Kretschmer. En dependencia de esto es necesario revisar el papel del centímetro y de los ojos en la habilidad para medir y en la habilidad para ver, no sólo en el caso de la metodología de la investigación de la constitución física, sino también en el caso de la metodología de cualquier investigación paidológica. La tarea de la metodología, consiste no sólo en enseñar a medir, sino también en enseñar a ver, a pensar, a relacionar, y esto significa que el miedo excesivo a los llamados momentos subjetivos en la interpretación, sin el desciframiento de los resultados y sin el análisis de los datos no hay investigación científica.

5

Sólo nos resta trazar brevemente el esquema de la investigación paidológica, de la manera que entendemos. Pensamos que uno de los errores fundamentales de la paidología actuales la atención insuficiente al trabajo práctico y a la cultura del diagnóstico del desarrollo. En esencia nadie enseña este arte al paidólogo y la mayoría de nuestros paidólogos encargados del trabajo teórico dejan este aspecto del problema totalmente sin elaborar. Aquí la paidología se encuentra en un estado mucho más lamentable que la pediatría y otras ramas afines a ella. En la esfera de la patología infantil, el pediatra conoce con frecuencia no más, sino menos, que el

paidólogo en la esfera del desarrollo infantil. Pero el pediatra domina lo que él sabe y puede aplicar en la práctica sus conocimientos.

Hace poco tiempo un agrónomo habló a la prensa sobre un colega suyo que llegó a América y emprendió allí la búsqueda de trabajo. Este científico agrónomo mostró sus diplomas, comenzó a informar sobre su preparación, sobre los años de trabajo y las investigaciones, pero le preguntaban ante todo, qué sabía hacer. Esta pregunta en esencia, se debía hacer a la paidología actual. Ella tiene que meditar sobre lo que sabe hacer y aprender a aplicar en la práctica el capital muerto de sus conocimientos. Pensamos que en el trabajo sobre el diagnóstico del desarrollo, en la creación de la clínica paidológica, la paidología solo podrá presentarse de un modo definitivo como ciencia, pero nunca alcanzará esto, sólo por la vía teórica.

El esquema que proponemos para la investigación paidológica, aplicado al niño con trastornos de conducta y al niño anormal, está formado por varios momentos fundamentales que nombraremos en el orden de su secuencia. En primer lugar deben plantearse las quejas que los padres, del propio niño y de la institución educativa, que han sido recogidas en detalle. Es necesario comenzar precisamente por esto, perlas quejas se deben reunir de un modo absolutamente distinto a como ellas se reúnen habitualmente (se dan de un modo generalizado y en (pág. 267) lugar de los hechos nos comunican las opiniones y las conclusiones preparadas y matizadas con frecuencia de un modo tendencioso). En las quejas de los padres, por ejemplo, se lee frecuentemente: el niño es malo, es retrasado. Al investigador le interesan los hechos que deben indicarle el padre o la madre.

En este sentido una gran importancia metodológica adquieren los principios fundamentales de la investigación del carácter. Conocemos que es preciso evitar no

sólo las valoraciones subjetivas, sino también todo tipo de generalizaciones creídas de buena fe y no comprobadas en el transcurso de la investigación. El hecho de por sí, de que el padre considera al niño malo, debe ser tenido en cuenta por el investigador, pero este hecho debe ser tenido en cuenta precisamente en su significado, es decir, como una opinión del padre. Es necesario comprobar esta opinión en el transcurso de la investigación, pero para esto se deben mostrar los hechos sobre cuya base se ha obtenido la opinión en cuestión, los hechos que el investigador debe interpretar a su manera. “Si preguntamos a una simple campesina —expresa Kretschmer— si su hermano era tímido, pacífico, enérgico recibiremos frecuentemente respuestas confusas e inseguras. Si, por el contrario, preguntáramos qué hizo siendo niño, cuando debía dirigirse hacia un henal oscuro, o cómo se portó, o cuándo ocurrió la pelea en la taberna, esta misma mujer nos brindará informaciones claras y características, las que, debido a su frescura vital, portan la huella de la autenticidad. Es necesario conocer bien la vida de una persona sencilla, de un campesino o un obrero y trasladarse enteramente a ella, y en las preguntas hay que detenerse no tanto en el esquema de las propiedades del carácter como en su vida en la escuela, la iglesia, la taberna, en la actividad cotidiana y todo esto en ejemplos concretos. Por eso, concedo especial importancia al hecho de preguntar más, de acuerdo con las posibilidades, en esta forma concreta” (1930, p. 138).

Resulta esencial también tener en cuenta los testimonios subjetivos del propio niño. Pero aquí podemos tener nuevamente ante nosotros, testimonios notoriamente falsos con frecuencia, si se toman como una prueba de los hechos conocidos. El niño puede presentarse diferente de cómo él es en realidad; él puede decir simplemente una mentira, pero el hecho de pos sí sigue siendo un hecho, valioso en un grado

superior para el investigador. El hecho de la propia autovaloración, el hecho de la mentira debe ser tenido en cuenta y explicado por el investigador.

Nos hablaron sobre un conocido neuropatólogo que al negar todo significado de los testimonios subjetivos, trató de protegerse contra la influencia sugestionadora de las quejas del enfermo y comenzó siempre por la investigación objetiva. Para esto el médico ideó un simple procedimiento: cuando inició la investigación del enfermo le pidió que respirara siempre por la boca con el fin de privar al paciente de la posibilidad de decir de qué se lamenta y qué le duele. Naturalmente, cuando el enfermo asombrado de que el médico examinara no lo que a él le dolía, trató de decir de qué se quejaba, el investigador interrumpió al visitante y le recordó nuevamente que era necesario respirar por la boca. En esta forma exagerada y caricaturesca se pone de manifiesto la tendencia totalmente falsa a ignorar los datos subjetivos. Ya señalamos en otro lugar que el valor de los testimonios subjetivos es totalmente análogo al valor de los testimonios del acusado o de la víctima en el juicio. Desde luego, cualquier juez obraría de un modo totalmente superficial si quiera solucionar el problema basándose en las quejas del acusado (pág. 268) y de la víctima. Pero es una cuestión carente de fundamento tratar de eludir en absoluto los testimonios de ambas personas interesadas y, por tanto, tergiversadoras de la realidad. El juez sopesa y confronta los hechos, los compara, interpreta, critica y arriba a determinadas conclusiones.

Así actúa también el investigador. Desde el inicio es necesario asimilar una simple verdad metodológica en la investigación psicológica práctica: con frecuencia, la tarea directa de la investigación científica es el establecimiento de cierto hecho que no está dado directamente en el presente. De los síntomas hacia lo que se

encuentra detrás de estos síntomas, de la constatación de los síntomas hacia el diagnóstico del desarrollo, este es el camino de la investigación. Por eso la idea de que la verdad científica siempre puede ser establecida con ayuda de la constatación directa, resulta errónea. En esta falsa suposición se fundamentó toda la vieja psicología, la cual expresaba que los fenómenos psíquicos pueden estudiarse sólo con ayuda de la introspección. Entretanto –como expresa de forma correcta V. N. Ivanovski(13), en *Metodologicheskoie vviepieenie v nguku i filosofiiu* (1923) – esta idea se basa en una falsa premisa.

La aclaración definitiva de este problema está relacionada con la introducción en la psicología del concepto de lo inconsciente. En otros tiempos la psicología, sobre todo la inglesa, con frecuencia negaba en absoluto la posibilidad de estudiar los estados psicológicos del carácter inconsciente, en virtud de que estos estados no son conscientes para nosotros y, por lo tanto, no sabemos nada sobre ellos. Este razonamiento parte de la premisa, aceptada en silencio como indudable, de que precisamente nosotros podemos estudiar sólo aquello y en general podemos saber sólo acerca de lo que percibimos directamente. Sin embargo, esta condición no es obligatoria, ya que sabemos y estudiamos muchas cosas que no percibimos directamente y que conoceremos con ayuda de la analogía, la construcción, la hipótesis, la conclusión extraída, etc., en general sólo por una vía indirecta. Así se crean, por ejemplo, todos los cuadros del pasado reconstruido por nosotros, con ayuda de cálculos y construcciones de las más diversas formas y sobre la base del material que con frecuencia no se parece en absoluto a estos cuadros. Cuando el zoólogo, por un hueso de un animal extinguido determina su tamaño, el aspecto exterior y el modo de vida y expresa de qué se alimentaba este animal etc., nada de

esto le ha sido dado directamente al zoólogo; él no ha experimentado de un modo directo, sino que saca la conclusión sobre la base de algunas particularidades en los huesos directamente percibidas, etcétera.

Por este medio se estudia también el inconsciente, es decir, siguiendo determinadas huellas suyas, ecos, manifestaciones en lo que se percibe directamente. La personalidad constituye una jerarquía de actividades de las cuales no todas están vinculadas con la conciencia y por eso la esfera de lo psíquico es más amplia que la esfera de la conciencia (en el sentido de la conciencia inmediata). Lo que se ha expresado aquí con respecto al inconsciente es plenamente aplicable al aspecto consciente de la personalidad, ya que en la autoconciencia no siempre todo se refleja de un modo cabalmente exacto, que corresponda con la realidad. El investigador, al estudiar los procesos conscientes, al establecer sus vínculos verdaderos, sus motivos verdaderos y su transcurso real, debe ir de las particularidades, de las manifestaciones de los síntomas, a la esencia que se encuentra detrás de estas (pág. 269) cosas. Esto se refiere aún más a los fenómenos del desarrollo no psicológico. Resulta fácil notar que, en realidad todo este problema está relacionado con lo que tratamos al inicio de este capítulo, al hablar del paso del punto de vista fenomenalista; que estudia sólo las manifestaciones y que clasifica los fenómenos de acuerdo con sus particularidades externas, al punto de vista condicional-genético que estudia la esencia de los fenómenos, y cómo ella se descubre en el desarrollo.

El investigador debe recordar que a partir de las particularidades, de los datos de los síntomas, él debe estudiar y determinar las particularidades y el carácter del proceso de desarrollo que no está dado directamente a él, pero que en realidad

constituye la base de todas las particularidades observables. De este modo, en la investigación paidológica concluida y en el diagnóstico del desarrollo, la tarea del investigador consiste no sólo en el establecimientos de ciertos síntomas y su enumeración o sistematización y no sólo en la agrupación de los fenómenos según sus rasgos semejantes externos, sino exclusivamente en penetrar con ayuda del procesamiento mental de los datos externos en la esencia interna de los procesos del desarrollo.

La investigación paidológica actual, sobre la base del procesamiento mecánico o aritmético de los síntomas manifiestos y de sus indicadores, con frecuencia trata de obtener una conclusión elaborada con respecto al nivel de desarrollo, como tiene lugar en los métodos de Binet y Rossolimo; esta investigación trata, ni más ni menos, de economizar el momento más importante en cualquier trabajo científica, precisamente el momento del pensamiento. El paidólogo que trabaja con ayuda de estos método establece algunos hechos, luego los procesa mediante cálculos puramente aritméticos y el resultado se obtiene de un modo automático, totalmente independiente de su procesamiento mental. Se obtiene algo extraordinario, si se compara esto con el diagnóstico científico en otras ramas. El médico mide la temperatura y el pulso, investiga los órganos internos, se familiariza con los resultados del análisis químico, estudia la radiografía y, al reflexionar y unir esto en cierto cuadro bien estructurado, penetra en el proceso patológico interno que ha originado todos los síntomas indicados. Pero sería absurdo suponer que de por sí la suma mecánica de los síntomas nos podría proporcionar un diagnóstico científico. En esto podemos concluir con el primer punto de nuestro esquema.

(de la pág. 270 a la pág. 305 del libro)

La historia del desarrollo del niño, que debe constituir la fuente fundamental de todas las informaciones posteriores y el fondo fundamental de toda la investigación posterior, es el segundo punto. Los momentos por los que está formada la historia del desarrollo del niño, son bien conocidos. Aquí se incluye el esclarecimiento de las particularidades hereditarias y del medio social, la historia del desarrollo intrauterino del niño en sus términos principales. Generalmente se omite, pero desde el punto de vista del tema que nos interesa es absolutamente necesario, el cuarto momento, precisamente la historia de la educación del individuo. Estas influencias del medio, muy importantes desde el punto de vista del desarrollo, que forman directamente la personalidad del niño, generalmente se omiten en absoluto en la historia del desarrollo, y, al mismo tiempo, se enumera de un modo detallado la capacidad del local donde vive el niño, el orden del cambio de la ropa blanca y otros detalles secundarios. (pág. 270)

La exigencia de que toda esta historia del desarrollo y de la educación sea una biografía causal, es una exigencia general y esencial para la elaboración de la historia científica del desarrollo del niño. A diferencia de la crónica simple, de la enumeración simple de los diferentes acontecimientos (en algún año sucedió algo, etc.), la descripción causal presupone una exposición tal de los acontecimientos, que los coloque en una dependencia de causa-efecto, descubra su relación y considere un período dado de la historia como un todo único, coherente, una unidad motriz, tendiendo a descubrir las leyes, las relaciones y los movimientos sobre los cuales se ha construido y a los cuales está subordinada esta unidad. Generalmente, la historia paidológica del desarrollo del niño está formada por la enumeración de diferentes momentos, no relacionados internamente de ningún modo entre sí, informados simplemente como en un cuestionario y dispuestos en un orden cronológico. Lo esencial es que con este modo de exponer no se obtiene lo principal, la historia del desarrollo, es decir, el todo único motor, coherente. Estas descripciones más bien parecen representaciones cronológicas, que representaciones verdaderamente históricas de los acontecimientos y sus cambios.

Aquí es completamente aplicable la regla que establece A. P. Chejov con respecto a la estructura interna del relato artístico. La misma trata sobre la necesidad de unir de un modo resuelto todos los momentos del relato mediante un vínculo interno, por ejemplo, si en la primera página del relato, al describir el mobiliario de una habitación, el autor menciona que en la pared estaba colgado un fusil, indispensablemente este fusil debe disparar en la última página del relato, de otro modo no hay por qué mencionarlo al describir el mobiliario. En la historia del desarrollo del niño, cada hecho citado también debe servir con exactitud a los fines del todo. El fusil que se mencionó al principio debe disparar indispensablemente al final. Ningún hecho puede ser citado simplemente así, sólo para sí. Cada hecho debe estar vinculado sólidamente con el todo para que no se pueda sacar sin destruir toda la construcción.

La historia ideal del desarrollo debe hacerse con la misma regularidad lógica estricta que un teorema geométrico. Pensamos que en los primeros tiempos de la paidología, que apenas dominaba el arte del diagnóstico científico del desarrollo, no hubiera sido incorrecto tomar del teorema geométrico un poco de rigurosidad lógica, incluso inclinar un poco la balanza hacia la geometría y, en todo caso, recordar que al inicio de la historia del desarrollo debe ser formulado con exactitud, aunque sea de forma mental para el investigador, qué es precisamente lo que hay que demostrar, al final se debe decir de un modo preciso el postulado que se requirió demostrar. Esto debe referirse no sólo a la historia del desarrollo en general, sino también a los diferentes momentos por los que está compuesta la historia.

De aquí se deduce claramente que el centro de gravedad en la historia del desarrollo del niño, debe ser trasladado de los acontecimientos externos que puede constatar tanto cualquier niñera como el paidólogo (cuándo el niño comenzó a sentarse, a hablar, etc.), al estudio y establecimiento de los nexos internos en los que se descubre el proceso del desarrollo. De nuevo es el camino de lo externo a lo interno, de lo que está dado a lo que está planteado, del análisis fenomenológico a sus causas internas determinantes. E. K. Sepp, clínico en enfermedades nerviosas, considera que cualquier enfermedad, al principio, atraviesa un período en el que predomina la descripción de los fenómenos principalmente de (pág. 271) carácter estático. A medida que se va acumulando material, tiene lugar su sistematización, según la semejanza de los fenómenos, y el establecimiento de las combinaciones que se encuentran con frecuencia y que forman complejos naturales. Todo este período se puede denominar descriptivo o fenomenológico. La siguiente etapa en la vía del desarrollo de una u otra rama científica, es el establecimiento de la relación interna entre los fenómenos, el establecimiento de la dependencia causal mediante la división de los fenómenos complejos en elementos, y la reconstitución de los elementos de todas las combinaciones posibles. Las particularidades distintivas de esta etapa son el análisis y el estudio de la dinámica de los procesos, cuyos diferentes momentos dan los fenómenos investigados con anterioridad, desde el punto de vista estático o fenomenológico. Es necesario decir que la paidología, a diferencia de la medicina y en la esfera puramente descriptiva (en la medicina ella ha encontrado su reflejo más vivo en el diagnóstico diferencial de las enfermedades), se encuentra en un nivel extraordinariamente inferior. A la paidología se le plantea la tarea de elevar la descripción a un nivel superior, simultáneamente con la asimilación de los procedimientos del análisis y de la dinámica de los procesos.

Con respecto al carácter hereditario y al medio, se debe decir que ambos momentos se han incluido también, generalmente, en la historia del desarrollo del niño sin la indicación de la causa, es decir, sin la subordinación a las tareas y a los fines de una historia dada. Entretanto, la tarea de la investigación paidológica es representar el carácter hereditario como un momento del desarrollo infantil y por eso el estudio del carácter hereditario en la paidología debe realizarse enteramente no por la misma vía que se hace en la medicina, en la genética y en otras ramas. Generalmente, el paidólogo se interesa por el carácter hereditario exclusivamente, desde el punto de vista de los momentos etiológicos y patógenos. En este caso se observa una serie de casos curiosos que, lamentablemente, se han convertido en patrones del pensamiento práctico paidológico. En la historia del carácter hereditario,

por ejemplo, se indica que el abuelo y el padre del niño investigado eran alcohólicos. El paidólogo toma estos datos para la explicación de la conducta extraña del niño, acerca del cual se dice que a veces en el aula, sin ningún tipo de causa manifiesta, se lanza al piso, comienza a hacer travesuras e interrumpe las clases. El paidólogo simplemente razona: el abuelo y el padre ingerían bebidas alcohólicas, esto de algún modo debe influir en la conducta del niño.

Sólo que el ejemplo de la utilización, en la paidología, de la teoría del carácter hereditario no constituye una excepción. El carácter hereditario es, más bien típico, para la construcción de esta esfera de la historia del desarrollo e indica claramente todo lo inútil, infructuosa e incorrecta que es esta vía. Supongamos que en este caso el investigador tenía razón, que el alcoholismo del padre y del abuelo debe ser tomado realmente para explicar las extrañezas en la conducta de su hijo y nieto. Pero, ¿mediante qué innumerables uniones, eslabones mediatizadores y pasos, está vinculada la causa con el efecto y hasta qué grado permanece sin resolver la tarea del investigador! ¿Qué vacío está abierto en la historia de su desarrollo si él une el primero y el último eslabón de la larga cadena, omitiendo todos los eslabones intermedios! ¿Qué simplificación más horrorosa de la realidad, qué vulgarización del método científico! (pág. 272)

De este modo, la primera tarea consiste en que la influencia del carácter hereditario se observa en el desarrollo del niño a través de todos los eslabones mediatizadores, de forma que unos u otros fenómenos en el desarrollo del niño, unos u otros momentos del carácter hereditario, fueron relacionados claramente desde el punto de vista genético entre sí. El segundo requisito consiste en que el análisis hereditario en la paidología, debe ser inconmensurablemente más amplio en la patología. Debemos interesarnos por este análisis para aclarar la herencia de los rasgos originados constitucionalmente, que se ponen de manifiesto en el desarrollo del niño. Ésta debe ser una de las fuentes fundamentales de nuestro conocimiento acerca de la constitución infantil. De este modo, el paidólogo está en el deber, no sólo de interesarse por los momentos patológicos en el carácter hereditario, sino también, en general, por aclarar todas las variantes hereditarias de la constitución en un género dado.

En un momento indispensable, la investigación paidológica debe convertirse en lo que Kretschmer denomina investigación caracterológica de la familia. Incluso, en relación con el enfermo, no es posible limitarse a la personalidad del propio enfermo. “Para la caracterología tienen significación las mismas cosas que para la estructura del cuerpo. Los rasgos clásicos del tipo constitucional, a veces están señalados con más claridad en los parientes cercanos que en el propio paciente. Además, donde varios tipos constitucionales se cruzan en un paciente, allí, en otros miembros de la familia podemos ver sus diferentes componentes claramente aislados y divididos. En resumen, donde deseamos tener la construcción de la constitución del paciente, allí debemos prestar la debida atención al carácter hereditario. Por eso ya hace muchos años, en los casos más importantes, yo incluyo en el protocolo todo lo que se puede conocer acerca de las particularidades del carácter, de las enfermedades y de la estructura del cuerpo de los familiares consanguíneos. De un modo asombrosamente claro se presentaría la estructura de

la constitución del paciente si lo más importante lo incluyéramos en un esquema en expresiones concisas...” (E. Kretschmer, 1930, p. 139).

E. Kretschmer cita un ejemplo de la investigación caracterológica del medio: “En esta familia encontramos una formación pura de las propiedades del carácter, que más tarde llamaremos esquizotímicas. Comenzando por los caracteres esquizotímicos sanos... a través de los claramente psicopáticos... que se encuentran en el límite de la psicopatía, en el transcurso de toda la vida, incluso hasta la psicosis abortiva presenil, leve, de la madre y terminando con la esquizofrenia grave del hijo. Aquí apreciamos en estos pocos miembros de la familia todos los pasos y matices posibles entre la enfermedad y la salud” (ibídem, pp. 139-140).

De este modo, el interrogatorio habitual sobre el carácter hereditario al cual el paidólogo somete a los padres y que se limita a la determinación de la presencia de una enfermedad psíquica, del alcoholismo, etc., es totalmente inconsistente para investigar la complejidad real de los fenómenos y relaciones que constituyen la base del carácter hereditario.

Incluso, el estudio del carácter hereditario de la persona enferma no puede limitarse sólo al estudio de los individuos enfermos. El investigador marcha por un camino erróneo si detiene su atención únicamente en los individuos enfermos de la familia. “En nuestro caso, -expresa Kretschmer sobre el ejemplo que (pág. 273) mostró-, él debió decir que aquí nosotros vemos la herencia polimorfa de la psicosis, ya que el padre epiléptico engendra un hijo con síntomas similares. En el aspecto biológico este es un procedimiento bastante insatisfactorio del pensamiento. En realidad, el curso de la herencia aquí es totalmente distinto. Esta captación sólo de las indicaciones patógenas nunca nos proporcionará un cuadro del carácter hereditario en general” (ibídem, p. 145).

La investigación genética actual que tiene que ver, por una parte, con el problema de la constitución y, por otra parte, con las investigaciones de los gemelos, pone en manos del investigador un material muy importante para el análisis constitucional muy profundo de la personalidad del niño con respecto al carácter hereditario. El estudio de los gemelos indica la dinámica del desarrollo de los rasgos hereditarios; el estudio de las constituciones psicopáticas, desde el punto de vista del carácter hereditario, indica las leyes más complejas de la estructura, la división, el cruce y la combinación en la transmisión, incluso de los síndromes caracterológicos fundamentales. Por ejemplo, la investigación establece que en el grupo de las epilepsias existe un gran número de genes diferentes que pueden unirse o separarse, dando diferentes formas clínicas.

El investigador debe recordar que los hechos del carácter hereditario en su dinámica se ponen de manifiesto, como en un conjunto, sólo en la investigación caracterológica de una familia dada, pero de ningún modo en el estudio de determinados miembros seleccionados. El estudio del carácter hereditario, de la forma en que se ha realizado hasta el momento, es totalmente análogo al que se realizaría si al estudiar el desarrollo físico, o el estado de una persona, estudiáramos no su organismo en total, sino sólo el estado de uno o dos órganos, pues los

diferentes miembros de la familia que tomamos en consideración son partes del todo genético dinámico, representados sólo en la familia.

Esta compleja investigación caracterológica de la familia debe constituir la base del análisis constitucional de la personalidad del niño. Pero la tarea no se limita a esto. Surge la necesidad de observar estos datos hereditarios en la historia del desarrollo sucesivo del niño, estudiar su destino y establecer las leyes fundamentales de la relación entre una capacidad hereditaria determinada y la línea del desarrollo posterior del niño. Lo dicho se refiere no sólo a la esfera del carácter, sino también al desarrollo físico del niño, en particular, a su crecimiento. Como ejemplo señalaremos las investigaciones realizadas por L. S. Geshelina, que aclaran la influencia de los factores hereditarios y ambiental sobre el crecimiento de los niños. el estudio constitucional correcto del crecimiento del niño, de este fenómeno relativamente sencillo, requiere el estudio de las influencias de la herencia y del medio y este último es posible sólo con ayuda del estudio de toda la familia.

El siguiente momento, al cual es necesario prestar atención, es el estudio de las influencias hereditarias en unidad con las influencias del medio. En este caso los diferentes momentos e indicadores del medio no pueden ser simplemente amontonados mediante una enumeración desordenada, el investigador debe representarlos como un todo estructural, construido desde el punto de vista del desarrollo del niño. El estudio del medio en la historia del desarrollo del niño nunca será definitivo y completo si no prestamos atención a lo que dijimos con relación al carácter hereditario. (pág. 274)

Al igual que la conducta del niego se explica a veces directamente por el alcoholismo del abuelo, unos u otros momentos de la vida familiar (la estrechez de local, las malas relaciones entre los padres, la presencia de malos ejemplos, etc.), se plantan en una dependencia directa con las quejas sobre la conducta del niño. En este caso, de nuevo se considera que se ha logrado la explicación científica satisfactoria, cuando se señala el factor ambiental que salta a la vista. El niño es llevado al investigador, con una serie de quejas sobre problemas de conducta que se manifiestan en el hogar y en la escuela. El investigador determina las difíciles condiciones económicas, morales y de vivienda, existentes en el hogar. El análisis está concluido. Pero este mismo análisis es capaz de hacerlo cualquier vecino, habitante del lugar, que en casos semejantes dice generalmente. “¡Sí, miren cómo viven esas personas!”

La tarea del paidólogo, de ningún modo se limita a la constatación que hace el vecino de la relación entre las condiciones difíciles de vida y los problemas de conducta del niño. El enfoque científico se diferencia del empírico-habitual, por el hecho de que el primero supone el descubrimiento de las dependencias internas profundas y de los mecanismos del surgimiento de una u otra influencia del medio. La tarea del análisis científico no ha sido absolutamente realizada mientras que no se haya hecho esto, mientras no se haya demostrado cómo, por qué vía a través de qué eslabones mediatizadores, y con ayuda de qué mecanismos psicológicos, al actuar sobre qué aspectos del proceso del desarrollo, las condiciones dadas del medio han conducido a los fenómenos en cuestión de los problemas de conducta.

Al hablar de la estructura compleja del desarrollo de la personalidad del niño psicópata, citamos datos con respecto a la influencia del medio sobre los niños psicópatas del tipo esquizoide. Vimos, que factores tales como la falta de recursos materiales, el hambre, las necesidades, los efectos vitales, el peligro para la vida, el miedo, el susto, la poca vigilancia y el vínculo con la calle, desempeñan un papel relativamente insignificante en la acumulación de los síndromes posteriores, de los problemas de conducta en un grupo dado de niños. En el grupo de las psicopatías cicloides, a estos factores corresponde el primer papel en el desarrollo de los estados reactivos. Por el contrario, todos los factores relacionados con el detrimento de la personalidad del enfermo y que provocan vivencias conflictivas (la educación severa con la coacción constante y con ofensas, los altercados familiares, la discordia entre los padres, la discusión por el niño, la separación de los padres, los celos por alguno de los miembros de la familia, situaciones difíciles en la vida que hieren el amor propio) resultan ser factores traumatizadores en sumo grado con respecto a los niños del tipo esquizoide.

Resulta notable el hecho de que no sólo existe la selectividad en las diferentes influencias del medio, son que existe también una forma determinada de reacción del desarrollo infantil ante unas u otras condiciones del medio. En una tercera parte de todos los casos que describe Sujareva, se nota que los diferentes estados neuróticos han sido la forma más frecuente de reaccionar ante las condiciones dadas del medio. “Se puede pensar –manifiesta el autor- que la frecuencia de una reacción dada en los esquizoides no es casual ya que la psique esquizoide (las particularidades de la vida, las inclinaciones, la falta de unidad de las emociones y su (pág. 275) débil reacción) produce una serie de mecanismos predispuestos para su surgimiento” (1930, p. 723). Pero resulta evidente que en las otras dos terceras partes de niños de este mismo tipo, las condiciones análogas provocaron una reacción totalmente distinta. Y la tarea del paidólogo no es la constatación de unos y otros factores perjudiciales, sino la determinación del vínculo dinámico entre unos u otros factores del medio y una u otra línea en el desarrollo del niño. El descubrimiento de las relaciones y del mecanismo del desarrollo sigue siendo la tarea principal y fundamental, sin cuya solución la investigación paidológica no puede ser denominada investigación científica.

Aquí se adjunta también el problema referido a la educación. Como ya se expresó, este aspecto del problema no se divulga en la historia del desarrollo del niño. Entretanto, este aspecto es casi el más importante momento en todo el material del que puede disponer el investigador. Por lo general, en la caracterización de la educación se señalan sólo algunos momentos excepcionales, como el castigo corporal y en términos muy generales. Mientras tanto, la educación comprendida en el sentido más amplio de esta palabra, en esencia, debe ser el centro fundamental alrededor del cual se estructura todo el desarrollo de la personalidad del niño. Esta línea del desarrollo debe ser asimilada como una consecuencia lógica, necesaria, de una línea determinada de la educación. De este modo, sin el estudio científico de la educación, el paidólogo nunca sabrá construir el cuadro científico del desarrollo infantil. Sin ninguna duda, la educación no debe comprenderse de ningún modo sólo como enseñanza, como medidas educativas creadas de un modo intencional por los

padres y aplicadas al niño. Se trata de la educación en todo el alcance e importancia de esta palabra, como es entendida por la pedagogía actual.

Ya citamos el postulado de A. Gessell, el cual plantea que la ley genética suprema, es, por lo visto, la siguiente: cualquier tipo de desarrollo en la actualidad se basa en el desarrollo pasado. El desarrollo no es una simple función determinada enteramente por x unidades del carácter hereditario más y unidades del medio. Este es un complejo histórico que refleja en cada etapa el pasado contenido en ella. Con otras palabras, el dualismo artificial del medio y del carácter hereditario nos conduce a un camino falso; el dualismo nos oculta el hecho de que el desarrollo es un proceso ininterrumpido, autocondicionado y no una marioneta dirigida por dos hilos. Por segunda vez citamos ese postulado porque consideramos que es vital por la importancia que tiene para la paidología práctica. Lamentablemente, en nuestra práctica, la historia del desarrollo del niño, por lo general, se expone precisamente desde el punto de vista del falso dualismo del medio y del carácter hereditario; la paidología práctica, raras veces sabe tomar lo uno y lo otro en su unidad, y el niño en esta imagen está representado precisamente como una marioneta, dirigida por la contracción de dos hilos y su desarrollo se desenvuelve como un drama dirigido por dos fuerzas.

La habilidad de imaginar el carácter hereditario y el medio en unidad, puede ser adquirida sólo con ayuda de la aplicación práctica al estudio del desarrollo concreto del niño, de la ley que Gessell llamó ley fundamental de toda la paidología, precisamente, la ley que demuestra que el desarrollo es un proceso autocondicionado donde están sintetizadas las influencias del medio y la herencia. Esto (pág. 276) significa que cualquier nueva etapa en el desarrollo del niño debe ser representada por el paidólogo como una etapa resultante, de un modo necesariamente lógico de la etapa anterior. Deben ser puestas de manifiesto la lógica del automovimiento en el desarrollo del niño como un nuevo producto del cruce de x unidades de la herencia más y unidades del medio. Descubrir el movimiento del proceso del desarrollo significa comprender la lógica interna, la condicionalidad recíproca, las relaciones, la concatenación mutua de los diferentes factores de la unidad y la lucha de contrarios, originada dentro del proceso de desarrollo. Según una definición conocida, el desarrollo es la lucha de contrarios. Sólo esta comprensión garantiza la investigación realmente dialéctica del proceso del desarrollo infantil.

La siguiente parte de nuestro esquema, es la sintomatología del desarrollo. Su tarea consiste en presentarlo como un estado paidológico, determinar el nivel y el carácter del desarrollo que ha sido alcanzado por el niño en el presente momento. Como datos auxiliares se incluyen todas las otras informaciones que pueden caracterizar el estado del niño y el nivel de su desarrollo; pero estas informaciones deben incluirse desde el punto de vista paidológico. Como ejemplo de estos datos se puede mencionar el diagnóstico médico, las informaciones paidológicas sobre el rendimiento académico, la preparación y la educación del niño, etc. pero lo central es el esquema de la sintomatología, es decir, de la constitución científica, la descripción y la determinación de los síntomas del desarrollo.

En este sentido nuestro trabajo práctico está extraordinariamente lejos del ideal. Basta decir que en la habilidad para determinar hechos conocidos y clasificarlos desde el punto de vista paidológico, nuestra investigación ha quedado muy rezagada con respecto a la investigación clínica correspondiente. Como ejemplo pudiéramos mencionar varios momentos con los que hay que tropezar con mucha frecuencia en la práctica. De este modo, en el carácter del niño se constata la introversión. Sin realizar un análisis posterior, de aquí se deduce o se plantea la hipótesis acerca del carácter esquizoide de su personalidad. Mientras tanto, el análisis cuidadoso, posterior, de los hechos que condujeron a esta conclusión sobre la introversión del niño, demuestra que esta introversión, según el grado de manifestación, no ocupa en absoluto un lugar transitorio entre la introversión patológica con la correspondiente psicosis y la introversión totalmente normal, que se encuentra en determinadas vivencias de la persona normal; es decir, que el propio carácter de esta introversión no permite en absoluto identificarla con la introversión que puede considerarse como un síntoma del estado psicopático, limítrofe entre la enfermedad mental y la salud. Más adelante se logra establecer que esta introversión no es la introversión característica para la estructura psicopática de la personalidad, pero en la historia del desarrollo del niño es totalmente explicable motivada y diferenciada con respecto a los diferentes complejos de las vivencias.

De este modo, la investigación cuidadosa de los hechos demuestra que la inhabilidad para describir, determinar y clasificar desde el punto de vista paidológico el fenómeno, conduce a designarla con el mismo nombre con que se designan los otros fenómenos semejantes a éstos, sólo en el aspecto externo y a partir de aquí el rótulo común ya totalmente mecánico, por simple asociación, despierta los recuerdos sobre la psicopatía, poniendo los procesos de recordación y de las tendencias asociativas en el lugar de los procesos del pensamiento y del (pág. 277) procesamiento racional de los hechos que, en realidad, deben encontrarse en primer plano en la investigación. Ya en este ejemplo vemos cuán importante es saber determinar el propio hecho, describirlo, qué gran cultura es necesario para esto, qué es necesario conocer de antemano, qué precisamente debe ser notado y descrito en el hecho. En el ejemplo citado, el coleccionador de los hechos omitió lo más importante, el grado de manifestación y el carácter de la relación con los demás síntomas, la motivación, es decir, el lugar de un síntoma dado dentro del síndrome completo.

Pero aún es más importante prestar atención al segundo momento relacionado con la sintomatología del desarrollo, precisamente al momento de la calificación paidológica de los fenómenos y hechos observados. En nuestra práctica, con mucha frecuencia bajo el aspecto de síntoma del desarrollo, figura en realidad la observación habitual señalada con un nombre casual, que llega a la hoja de la investigación paidológica procedente directamente del vocabulario de la persona que observó este fenómeno. Como resultado encontramos definiciones y generalizaciones, como son la terquedad, y la maldad, desconociendo totalmente el carácter de los hechos que constituyen la base de esta designación y de su calificación paidológica. Mientras tanto, la observación más simple demuestra que el mismo hecho no sólo tiene grados infinitos de manifestación, sino también una importancia totalmente diferente en dependencia de la composición del síndrome en

que se encuentra y de qué momentos está formado. En resumen, con frecuencia, lo que bajo un nombre común se toma como fenómenos de un mismo orden, en realidad, al efectuar un análisis aproximado, resulta ser dos hechos diferentes que han sido confundidos o equivocados debido al enfoque no científico de ellos. Si tomáramos fenómenos muy frecuentes en la práctica de la infancia difícil, como son el onanismo infantil, la incontinencia de orina y los caprichos, veríamos que generalmente el investigador se empeña vanamente en despojar el propio germen del hecho de la capa formada por toda clase de designaciones y generalizaciones que lo envuelve.

En este sentido, como ya se ha expresado, la clínica médica ha avanzado mucho en comparación con la paidología. Ningún médico se satisface con la simple indicación: “al enfermo le ha salido una erupción”, o que “el enfermo tiene accesos”. El carácter de la erupción y el carácter y naturaleza de estos accesos requieren una descripción científica, detallada y minuciosa, con el fin de que ese acceso pueda considerarse como un síntoma de epilepsia o de histeria y esa erupción pueda considerarse como un síntoma de sífilis y escarlatina.

La investigación paidológica moderna carece, en primer lugar, de esta definición científica de los síntomas y de la calificación paidológica. Ya señalamos el carácter mecánico, aritmético, sumario, con cuya ayuda la psicometría moderna recibe con frecuencia sus síntomas. Desde luego, nosotros no podemos considerar los coeficientes del desarrollo intelectual, de otra forma que no sea como uno de los síntomas, pero el propio modo de determinar este síntoma es en un grado superior, propio de la paidología moderna. Como recordará el lector, este síntoma se obtiene sobre la base de la suma automática, del cálculo de una serie de hechos totalmente heterogéneos, mediante la adición y la sustracción de kilogramos y de kilómetros, que se toman por unidades equivalentes y de iguales dimensiones. Esto se refiere no sólo al problema de la medición en la sintomatología (pág. 278) paidológica, sino también, en igual medida, a cualquier definición descriptivo-cualitativa, de uno u otro síntoma del desarrollo. Algunos paidólogos hablan especialmente sobre el diagnóstico sintomatológico, entendiendo por eso uno de los grados sucesivos por los que avanza el desarrollo de la metodología del diagnóstico paidológico, lo mismo que en la esfera del diagnóstico médico cuya experiencia se utiliza en un grado considerable también en la paidología. Pero es necesario expresar que también en el diagnóstico sintomatológico o empírico, la definición científica de los síntomas del desarrollo está extremadamente poco elaborada. En relación con el problema de la sintomatología del desarrollo, se plantea también el problema sobre la valoración de unos u otros indicadores del desarrollo, sobre la deducción de los índices, la comparación del estado del niño con unas u otras magnitudes estándares constantes. Debido a que la investigación científica del desarrollo se comenzó hace relativamente poco tiempo, este problema resulta poco investigado.

En la práctica paidológica contemporánea se admite diferenciar dos direcciones fundamentales de la investigación, lo que Gessell llama psicología normativa y clínica. Desde nuestro punto de vista, la tarea de la psicología normativa es puramente auxiliar. Este es uno de los problemas de la sintomatología del desarrollo. La tarea del estudio científico del síntoma o sólo es su descripción, sino

también su determinación desde el punto de vista de la desviación de las magnitudes constantes. De este modo, no sólo los datos no procesados del crecimiento, el peso, la circunferencia torácica y de otras magnitudes antropométricas, sino también la deducción de los índices, indicadores y de otras magnitudes relativas, y la valoración de las desviaciones de una u otra particularidad con respecto a la magnitud estándar, entran a formar parte de la sintomatología del desarrollo.

Estamos enteramente de acuerdo con Gessell, quien subraya que existe una gran diferencia entre la medición psicológica y el diagnóstico psicológico. Aclararemos esto: la medición psicológica se incluye dentro de la esfera de la determinación del síntoma, y el diagnóstico se refiere al juicio definitivo sobre el fenómeno en general, que se manifiesta en esos síntomas, no es susceptible a la percepción directa y es valorable sobre la base del estudio, la comparación y la interpretación de los datos de los síntomas.

Son pocos los métodos de diagnóstico que actuarían de forma automática. Por ejemplo, existen el análisis de sangre y los cardiogramas que proporcionan la determinación rápida y precisa de la enfermedad, pero también en el diagnóstico médico existe la regla de que todos los datos clínicos deben ser sopesados e interpretados en su conjunto. Si esto suele ser así en la diagnosis somática, esto debe ser correcto también para el diagnóstico del desarrollo intelectual. Pero la investigación psicométrica sólo constituye uno de los momentos del establecimiento de los síntomas, sin los cuales no puede ser determinado correctamente el propio diagnóstico. “la psicología clínica es un aspecto de la psicología aplicada la cual mediante el análisis, la medición y la observación, trata de hacer una determinación correcta de la estructura intelectual del sujeto. Su objetivo es interpretar la conducta humana y determinar sus límites y posibilidades...” (A. Gessell, 1930. pp. 297-298). (pág. 279)

En el procedimiento psicológico, tan pronto se plantea el importante elemento del diagnóstico la medición psicológica como tal queda rezagada a un segundo plano. La psicometría proporciona sólo un punto de partida para el análisis o señala el plan para conformar el cuadro. Los métodos clínicos o de diagnóstico requieren no sólo la medición exacta, sino también la interpretación creadora. Por eso el psicólogo clínico, competente, debe acopiar una gran cantidad de material de primera mano acerca de las investigaciones en relación con los objetos, tanto promedios como excepcionales. Con esta experiencia él debe elaborar ideas de trabajo que manipulará en cada caso y en cada una de sus particularidades. El diagnóstico psicoclínico necesita un método relativamente normativo. El término *normativo*, en este caso, significa aquel tipo de psicología que elabora sistemáticamente los patrones objetivos y las formulaciones descriptivas, para la valoración comparativa de las capacidades y posibilidades intelectuales. La psicología clínica puede ser definida como la aplicación de las normas psicológicas a los casos estudiados del desarrollo o la conducta. El carácter normativo es el rasgo diferencial entre la psicología clínica y la psiquiatría. Este término acentúa también la diferencia entre el procedimiento puramente psicométrico y el diagnóstico diferencial comparativo.

Aunque Gessell habla todo el tiempo del problema del desarrollo intelectual, sin embargo, en el aspecto metodológico todo esto puede ser extendido al diagnóstico del desarrollo en general. El objetivo de Gessell es establecer la diagnosis del curso del desarrollo. Él reunió en un orden consecutivo diez esquemas de desarrollo, cada uno de los cuales contiene como promedio treintaicinco particularidades. Sobre la base de esta sintomatología del desarrollo intelectual en la edad temprana, elaborada de forma correcta, se puede establecer el diagnóstico del

curso del desarrollo. Como destaca el propio Gessell, el concepto de desarrollo es central porque, en igual medida, es aplicable al desarrollo físico y psíquico del niño.

A. Gessell analiza de un modo detallado algunos momentos de la investigación clínica que ahora no vamos a examinar de forma pormenorizada. Él empieza por el análisis del niño siguiendo el curso general de la investigación y concluye con las cuestiones que a primera vista tienen un significado puramente técnico, pero que en esencia llevan a un feliz término todo el problema de la sintomatología paidológica. En lo referente al problema de las relaciones entre la madre y el niño durante el experimento, al analizar estas relaciones, Gessell indica que el propio hecho de la variación de la conducta del niño en presencia de la madre, debe convertirse en un problema de la investigación clínica. La estrecha relación entre el diagnóstico del desarrollo y a dirección de los padres, sirve de base para tomar las relaciones de la madre y del niño como una parte integrante de toda la tarea clínica.

6

En esencia, con anterioridad hemos preparado ya el paso al siguiente punto de nuestro esquema, la diagnosis paidológica. Éste es un momento central y principal en aras del cual se desarrollan todos los momentos anteriores y a partir del cual pueden estructurarse todos los posteriores. En el problema de la diagnosis (pág. 280) paidológica convergen todos los problemas de la clínica paidológica. Este es un concepto fundamental y rector, por eso es necesario llegar a comprenderlo. Lo que ha sido expresado hasta el momento ha tenido como objetivo delimitar estrictamente los problemas de la sintomatología y del diagnóstico del desarrollo, identificados generalmente en el trabajo práctico; poner ambos problemas en una relación

correcta uno con respecto al otro; demostrar que el establecimiento de los síntomas de forma automática nunca conduce al diagnóstico; que el investigador nunca debe admitir el ahorro a cuenta de los pensamientos, a cuenta de la interpretación creadora de los síntomas.

Si recurrimos al diagnóstico en el propio sentido de esta palabra, veremos que la práctica actual distingue varios tipos de diagnósticos del desarrollo. Gessell nombra el diagnóstico diferencial y descriptivo. Constituye la base del diagnóstico descriptivo la convicción de que el método descriptivo permite evitar muchos errores de las determinaciones psicométricas absolutas y disfrutar de las ventajas del método comparativo. “Si nuestro método —expresa el autor— a primera vista peca por la indeterminación, en cambio, se distingue por el carácter clínico concreto y la claridad que acompaña a las formulaciones descriptivas y comparativas. Tenemos la esperanza de que el método de las valoraciones comparativas contribuirá mejor al logro de conclusiones clínicas fundamentadas, que los resultados y cálculos automáticos. El método comparativo obliga al investigador a utilizar toda su experiencia anterior en la solución de esa tarea. También le ayuda a sistematizar su experiencia a medida que la va acumulando. La metodología tiene una propiedad general para todos los sujetos (normales, subnormales, por encima de la media, jóvenes y adultos) y tiene un carácter comparativo” (1930, p. 340). La valoración final del estado del desarrollo se hace sobre la base del análisis atento del número y del carácter de los resultados positivos y negativos, de la comparación de la conducta del niño con uno u otro esquema del desarrollo por edades. Pero la valoración final debe realizarse no por la vía mecánica de la reunión y clasificación de los valores literales, sino mediante el análisis y la valoración de todo el cuadro de la conducta y

sobre la base del criterio elaborado por el propio investigador para este nivel de desarrollo.

Uno de los peligros esenciales que amenaza al diagnóstico psicológico es el carácter común extremo y la indeterminación de las conclusiones clínicas a que se arriba. Con el fin de evitar esto, Gessell exige conclusiones por separado en las cuatro grandes esferas de la conducta y precisamente en la esfera motriz, verbal, de la adaptación y de la conducta social. Como ya se señaló, nosotros propusimos oportunamente para el niño con problemas de conducta, un plan aún más diferenciado para la investigación de las diferentes funciones. Sin entrar a analizar ahora qué puntos deben ser señalados en esta investigación, sólo diremos que de por sí el principio de la investigación, especializada al máximo, de las diferentes funciones es, indudablemente, importante en sumo grado.

Otro tipo de diagnóstico, el llamado diagnóstico diferencial, se fundamenta en el mismo método comparativo de la investigación. “En nuestro trabajo clínico – expresa Gessell- tratamos de sostener la regla de realizar el mayor número de comparaciones posibles, mientras nos lo permitan el tiempo y el lugar y de no hacer conclusiones definitivas, mientras no hayamos obtenido los datos precisos (pág. 281) para la valoración comparativa. Es necesario reconocer que son posibles ciertos casos en que incluso después de hacer una comparación no llegamos a un acuerdo definitivo y sólo podemos formular un diagnóstico descriptivo temporal. En estos casos el niño debe ser incluido en el registro para repetirle la investigación...” (1930, p. 344). En este tiempo el niño se sigue observando y se somete a una serie de investigaciones frecuentes... “las investigaciones que se le vuelven a hacer

rápidamente acumulan material, sólo se requieren varios meses o un año como máximo para obtener los datos complementarios importantes” (ibídem, pp. 344-345).

Aquí se toca en el grado más alto un momento importante del diagnóstico paidológico, que consiste en que a diferencia del diagnóstico médico, el paidológico no puede ni debe basarse en la investigación de dispensario, como forma fundamental del estudio paidológico del niño. Una serie de cortes reiterados del desarrollo del niño y la serie de síntomas obtenidos en el proceso vivo del desarrollo, por lo general, siempre son necesarios para establecer el diagnóstico o para su posterior comprobación. Por eso el diagnóstico paidológico, como regla general, nunca debe establecerse a manera de suposición. Al tener la valoración comparativa debemos comparar entre sí los diferentes aspectos o datos de la conducta. De este modo tendríamos la posibilidad de elaborar una valoración analítica.

“...La diagnosis del desarrollo no debe consistir sólo en la obtención de una serie de datos mediante test y mediciones. El diagnóstico no es un proceso de determinación numérica... la conclusión cuidadosa no será deficiente en el aspecto del contenido, si la misma se expresa en las aclaraciones descriptivas y en la formulación comparativa. Los datos de la prueba y de la medición constituyen la base objetiva de la valoración comparativa. Los esquemas del desarrollo proporcionan la medida del desarrollo. Pero el diagnóstico, en el verdadero sentido de esta palabra, debe basarse en la interpretación crítica y cuidadosa de los datos obtenidos de diferentes fuentes” (ibídem, p. 347).

Como ya expresamos, aunque todo el tiempo se ha hablado del diagnóstico del desarrollo intelectual del niño, sin embargo, la diagnosis del desarrollo, desde luego “no se limita a la medición del intelecto. Él se fundamenta en todas las

manifestaciones y hechos de la madurez... El cuadro sintético y dinámico de las manifestaciones, cuyo conjunto llamamos personalidad, también se incluye dentro de los marcos de la investigación. Claro que no podemos medir con exactitud los rasgos de la personalidad. Con dificultad logramos incluso determinar qué denominamos personalidad, pero desde el punto de vista del diagnóstico del desarrollo debemos estudiar cómo se forma y se desarrolla la personalidad” (ibídem, pp. 347-348). “El término *desarrollo* no hace diferenciaciones erróneas entre el desarrollo vegetativo, sensorial-motor y psíquico. Este término conduce a que exista un acuerdo en el aspecto científico y práctico entre todos los criterios asequibles del desarrollo... el diagnóstico idealmente completo del desarrollo, comprende todos los fenómenos del orden psíquico y nervioso, en relación con los síntomas anatómicos y fisiológicos del desarrollo... el desarrollo futuro de la antropología, de la fisiología y de la bioquímica nos proporciona indudablemente las normas para la valoración más correcta del nivel de desarrollo” (ibídem, p. 365). (pág. 282)

Las otras diferencias en la diagnosis del desarrollo, como ya se ha expresado, están relacionadas con la diferenciación de los grados sucesivos en el desarrollo del diagnóstico. A. A. Nevski diferencia el diagnóstico sintomático o empírico que se limita a la constatación de determinadas particularidades o síntomas, y sobre la base de esto elabora directamente las conclusiones prácticas. Como ejemplo, él plantea el completamiento de las escuelas para alumnos retrasados mentales, cuando con mucha frecuencia el único criterio de la selección de los niños es el perfil psicológico bajo el índice de la capacidad según uno de los métodos de test existentes. Con otras palabras, sobre la base de diferentes síntomas se hace el diagnóstico práctico del retraso mental. Mientras tanto, incluso en la psiquiatría clínica, la práctica del

diagnóstico del retraso mental (la oligofrenia y la debilidad mental), realizada sobre la base de la investigación médica más o menos multilateral, en realidad, sirve en cualquier caso sólo como diagnóstico sintomatológico, mientras no se logre determinar las causas del retraso del niño.

Pensamos que la diagnosis sintomatológica o empírica no es una diagnosis científica en el propio sentido de la palabra. su error no sólo consiste en que no establece las causas, sino, además, en otra cuestión. El problema es que muchas diagnosis clínicas realmente científicas tampoco determinan las causas, no obstante, son diagnosis científicas. Esto se refiere a las enfermedades cuyas causas desconocemos (el cáncer, la esquizofrenia).

En este sentido la diagnosis psiquiátrica de la oligofrenia será una diagnosis científica, incluso si se logra determinar inmediatamente la causa que provoca la oligofrenia y aclarar si la misma es el resultado de la enfermedad del aparato endocrino, o está relacionada con la lesión intrauterina del embrión, o apareció como resultado de la degeneración alcohólica.

Evidentemente, la esencia del problema no se encuentra en las causas. El diagnóstico científico puede ser establecido aún cuando las causas de este proceso que se determina en el diagnóstico, sean todavía desconocidas. La esencia del problema reside en que al efectuar la diagnosis científica, constatamos cierto proceso que constituye el fundamento de estos síntomas, sobre la base de síntomas conocidos que proceden de ellos. Por eso, cuando E. Kraepelin estableció el concepto de oligofrenia, indicó la misma esencia del proceso que constituye la base de los síntomas en los que se manifiesta. El investigador la definió como un retardo del desarrollo psíquico y ésta es la base para la diagnosis verdaderamente científica.

el intento de ver la diagnosis en el establecimiento de una serie de síntomas o de datos recogidos, constituye un error. Las deficiencias prácticas de este diagnóstico son tan claras y condicionadas por el propio error del planteamiento del problema, que no es necesario analizarlas detalladamente. Nevski, con toda justeza, compara este tipo de diagnosis del desarrollo con los diagnósticos que estableció la medicina empírica primitiva, al constatar la tos del enfermo o la anemia y tomar estos síntomas por la misma esencia de la enfermedad.

El segundo caso en el desarrollo del diagnóstico nos lleva al diagnóstico etiológico o causal. Nevski ve sus particularidades en el hecho de que el diagnóstico se hace teniendo en cuenta los factores fundamentales, sobre la base del descubrimiento de las causas, sobre la base de lo que consideramos no sólo la presencia de determinados síntomas, sino también de las causas que los provocan. Al prestar atención a la complejidad inhabitual existente en el entrelazamiento de los (pág. 283) diferentes factores y en el carácter de conjunto de su acción, la característica psicológica y el diagnóstico psicológico deben no simplemente constatar unos u otros estados estáticos, sino también descubrir determinado proceso dinámico.

De nuevo apreciamos la deficiente diferenciación del proceso que se debe descubrir en la diagnosis. Con anterioridad aclaramos que el estado estático es un problema de la sintomatología y no del diagnóstico del desarrollo, y también que el proceso dinámico de la variación de los síntomas aún no constituye el diagnóstico del desarrollo en el propio sentido de la palabra. Sólo la determinación del proceso del desarrollo que se pone de manifiesto en los síntomas característicos, puede ser el fundamento real del diagnóstico psicológico. Los errores del diagnóstico etiológico

resultan generalmente de dos fuentes. En primer lugar, como ya señalamos, con mucha frecuencia el análisis etiológico se entiende de un modo extraordinariamente simplificado: se señalan las causas más alejadas a fórmulas generales y de poco contenido, haciendo predominar los factores biológicos o sociales, etc. En segundo lugar, como fuente de los errores está el desconocimiento de una serie de causas, en particular, de las causas más próximas que determinan el fenómeno y el señalamiento de causas alejadas que no determinan directamente ese fenómeno, sino que lo determinan sólo al final. Debido a la complejidad excepcional del análisis causal consideramos necesario separarlo en el esquema, como un punto especial, y analizarlo más adelante. Por el momento diremos que el intento de algunos autores por vincular directamente el cuadro del complejo de síntomas con el análisis etiológico, dejando a un lado el diagnóstico, conduce inevitablemente a que el punto central, principal y determinante de toda la investigación psicológica desaparezca.

El tercer grado o peldaño en el desarrollo del diagnóstico ha sido definido por Nevski como el diagnóstico tipológico. Al tener como objetivo descubrir las vías por las que el desarrollo avanzará en lo sucesivo, debemos tratar de determinar uno u otro tipo de desarrollo, una u otra vía por la cual debe avanzar este desarrollo. El proceso del desarrollo siempre tiene lugar en uno u otro plano, y se realiza según uno u otro tipo; con otras palabras, toda la diversidad de situaciones individuales se puede reducir a una cantidad determinada de situaciones tipo y de este modo nuestra diagnosis consistirá en la determinación del tipo de personalidad infantil en el sentido dinámico de este concepto.

Aquí se ha señalado un momento excepcionalmente importante que ha sido opacado por la remisión al problema tipológico. Generalmente entendemos este

problema como un problema constitucional o, en todo caso, diferencial-paidológico. En este caso preferimos hablar sobre la clínica paidológica del desarrollo infantil en general, y sobre la clínica paidológica de la infancia difícil en particular, como bases científicas de la diagnosis paidológica. Esto significa, como aclaramos con anterioridad, que al hablar de la tarea (similar a la tarea de Kraepelin en la psiquiatría), que se plantea actualmente a la investigación paidológica, hablamos no de destacar por la vía deductiva cierto número de formas típicas del desarrollo infantil y de establecer ese tipo de diagnosis tipológica, sino de destacar el aspecto clínico y describir las formas fundamentales del transcurso del proceso del desarrollo infantil y de la formulación del problema de conducta del niño, sobre cuya base sólo puede hacerse una diagnosis paidológica concreta. Con el fin de (pág. 284) establecer la diagnosis de la epilepsia o de la esquizofrenia, es necesario contar con el propio concepto de la epilepsia o de la esquizofrenia y la mayor dificultad en la vía del diagnóstico paidológico es la falta de semejantes conceptos. En esto consiste el problema de Kraepelin en la paidología. Crear la clínica del desarrollo infantil y de los problemas de conducta infantil, significa crear el sistema de conceptos que reflejen los procesos objetivos reales del desarrollo infantil y de la formación del problema de conducta, sobre cuya base sólo es posible el diagnóstico científico del desarrollo, pues la peculiaridad de ese método del pensamiento científico y de la investigación que aplicamos en la diagnosis, consiste en que estudiamos un fenómeno concreto desde el punto de vista de la determinación de su pertenencia a uno u otro cuadro clínico del desarrollo.

Por eso no toda investigación se puede considerar una investigación de diagnóstico. La investigación de diagnóstico presupone un sistema de conceptos

establecidos, con cuya ayuda se determina la propia diagnosis, mediante la cual un fenómeno particular se incluye dentro del concepto general de la epilepsia, de la esquizofrenia, etc. sería incorrecto decir que la paidología no posee en absoluto un sistema de conceptos. Más bien este sistema ha sido extraordinariamente poco elaborado y esto se debe a que la paidología menospreció hasta los últimos tiempos las cuestiones del diagnóstico práctico. Por eso, entre lo que ella sabía y lo que podía hacer en todas las esferas, se produjo una enorme ruptura, una enorme divergencia. Si la paidología hubiera movilizado realmente todo lo que ella sabe sobre el desarrollo infantil y lo hubiera aplicado al problema del diagnóstico práctico, ahora ya dispusiera de cierto sistema de conceptos, desde luego, muy poco elaborado, que debería constituir la base de la diagnosis científica. Aunque las primeras diagnosis paidológicas sean descriptivas, estén llenas aún de postulados no establecidos y con deficiente precisión y determinación, aunque ellas tengan aspectos dudosos, pero si al mismo tiempo desde sus inicios están planteadas correctamente desde el punto de vista científico y metodológico, serán diagnosis en el verdadero sentido de la palabra.

El siguiente momento en el esquema de la investigación paidológica es el descubrimiento de las causas que no sólo determinan finalmente un fenómeno dado, sino que lo determinan de la forma más aproximada. Antes hablamos bastante detalladamente sobre los errores que se cometen aquí, y por eso no hay necesidad de hacer ese análisis en este punto; basta decir que el problema central del análisis etiológico es el descubrimiento del mecanismo de la formación del síntoma: cómo se desarrolló, mediante qué mecanismo surgió y se estableció, de qué modo está condicionado causalmente ese síntoma. El desarrollo de la investigación describe aparentemente un círculo que comienza por la determinación de los síntomas, más

adelante pasa de estos síntomas hacia el proceso que se encuentra en su centro, en su base y nos lleva a la diagnosis; a continuación debe llevarnos nuevamente de la diagnosis al síntoma, pero ya descubriendo la motivación causal y el origen de estos síntomas. Si nuestra diagnosis es justa, debe demostrar su veracidad mediante la revelación del mecanismo de la formación del síntoma, debe hacernos comprender el cuadro exterior de las manifestaciones en las que se pone en claro el proceso en cuestión del desarrollo. Y si la diagnosis siempre debe tener en cuenta la estructura compleja de la personalidad, sobre la que también (pág. 185) hablamos con anterioridad y determinar su estructura y dinámica, el análisis etiológico debe mostrarnos el mecanismo de la conexión dinámica de los síndromes en los que se pone de manifiesto esta compleja estructura y la dinámica de la personalidad.

Anteriormente, cuando hablamos sobre el medio y el carácter hereditario, señalamos en qué medida la simple constatación de unos u otros momentos de la esfera de acción de estos factores, queda muy rezagada con respecto al análisis causal del carácter hereditario o del medio. También hablamos de que el análisis etiológico siempre debe mostrar cómo una etapa dada en el desarrollo está condicionada por el propio automovimiento del todo, por la lógica interna del propio proceso de desarrollo; cómo esta etapa resulta inevitablemente de la etapa anterior del desarrollo y no se forma como una suma mecánica de las influencias del medio y de la herencia, nuevas en cada etapa. Elevar el análisis etiológico del desarrollo a un nivel realmente científico significa, ante todo, buscar las causas de los fenómenos que nos interesan en el proceso de desarrollo, descubriendo su lógica interna, su automovimiento.

En los dos siguientes momentos que concluyen nuestro esquema nos detendremos poco, ya que su comprensión es propiciada por todo lo expuesto con anterioridad. El quinto momento es el pronóstico, la habilidad para predecir el camino y el carácter del desarrollo infantil, sobre la base de todas las etapas pasadas de la investigación hasta el momento. Es necesario señalar nuevamente el carácter deplorable que tiene generalmente el establecimiento del pronóstico en la investigación psicológica. La falta de riqueza del contenido, la reducción a fórmulas generales, la utilización de dos o tres fórmulas triviales y el carácter abstracto; esto es lo que distingue generalmente a ese pronóstico. Entretanto, la totalidad del proceso del desarrollo, como está reflejada en el diagnóstico, con toda la complejidad de la estructura y de la dinámica de la personalidad del niño que se logró captar en el diagnóstico, deberá ser el contenido del pronóstico. El contenido del pronóstico, es el mismo que el del diagnóstico, pero el primero se basa en la habilidad para entender tanto la lógica interna del desenvolvimiento del proceso de desarrollo que, en la base del pasado y del presente, traza la vía del desarrollo infantil, como todas las demás condiciones que se conservan en la forma anterior. En particular, la división del pronóstico en diferentes períodos es el momento esencial. El psicólogo debe saber predecir qué ocurrirá con el proceso del desarrollo al cabo de un año, cómo se desarrollará la etapa de la edad más próxima (por ejemplo, la edad escolar en el preescolar y la pubertad en el escolar), cuál será la salida final del proceso de desarrollo; por último, cómo será la personalidad madura, en la medida en que se puede juzgar por el momento presente. El pronóstico, más que algún otro momento en nuestro esquema, exige observaciones prolongadas y frecuentes, es decir, los datos que se acumulan en el proceso de la investigación dinámica.

Por último, el sexto y último momento es la determinación pedagógica o terapéutica, en aras de la cual se efectúa la investigación paidológica, pero dicha determinación generalmente resulta sumamente pobre, carente de riqueza de contenido, abstracta, pues, como se ha expresado con anterioridad, ésta devuelve con frecuencia al pedagogo lo mismo que él recibió de ella. Por eso esas fórmulas estereotipadas de las recomendaciones pedagógicas, como el enfoque individual o la incorporación al colectivo, decididamente no dicen nada al pedagogo, ya que, en (pág. 286) primer lugar, no indican la forma en que se realiza esto y, en segundo lugar, no dicen nada sobre el contenido concreto que debe ser aplicado al enfoque individual a la incorporación al colectivo. La recomendación pedagógica, si quiere ser extraída de la investigación científica y construir por sí sola su parte práctica más importante, que únicamente sola puede demostrar la veracidad de la investigación en general, debe ser concreta, rica en contenido, brindar indicaciones totalmente determinadas, precisas y claras con respecto a las medidas que se deben aplicar al niño, y a los fenómenos que deben ser eliminados en el niño con estas medidas.

Como señalamos, la pobreza de nuestra pedagogía terapéutica, y, en particular, de la pedagogía práctica en general, en su aplicación al niño anormal, consiste en que sobre la base de la investigación paidológica nunca se crearon y desarrollaron procedimientos y medios especiales de influencia pedagógica que pueden organizarse basándose sólo en la comprensión científica del niño. La recomendación aporta el criterio de la práctica en toda la investigación paidológica, es su objetivo final y transmite el sentido a toda la investigación. Estamos convencidos de que “el cultivo” real de las recomendaciones pedagógicas que resultan del estudio valioso, rico en contenido, científico y clínico del niño, conduce al

florecimiento sin precedentes de toda la pedagogía terapéutica, de todo el sistema de medidas pedagógicas individuales. El pedagogo, después de recibir la recomendación, debe saber contra qué precisamente él debe luchar en el desarrollo del niño, qué medios se utilizan para eso y qué efecto se espera que produzcan éstos. Sólo conociendo todo esto, él sabrá valorar el resultado de su influencia. De otro modo, la recomendación pedagógica, por su indeterminación, rivalizará por largo tiempo con el pronóstico paidológico. (pág. 287)

De discursos, ponencias y otros trabajos

La comprobación experimental de los nuevos métodos para enseñar a hablar a los niños sordomudos

1. La tarea de enseñar a hablar a los niños sordomudos sufre actualmente una crisis conocida en todo el mundo. En los diferentes países buscan esforzadamente el mejor método; en la actualidad no existe un sistema único, fundamentado sólidamente desde el punto de vista científico y reconocido por todos. La insatisfacción con los métodos anteriores, en particular, con los métodos analíticos y alemanes se pone de manifiesto cada vez con más claridad. Todo se encuentra en la búsqueda. En esta situación tenemos que plantear el experimento.

2. La situación en la escuela rusa es peor que en la de los demás países. No tenemos casi ninguna escuela donde algún sistema se mantenga hasta el final, salvo dos o tres grandes escuelas capitalinas. Se inician los intentos esforzados en la creación local. Cada maestro que medita se convierte inevitablemente en un reformador. Aparte de la debilidad general (administrativo-económica y pedagógica) de nuestra escuela, la falta de cuadros especialistas, preparados lo suficientemente, mediante los cuales se pudiera realizar una reforma, impide la realización decisiva de

innovaciones. No existe un conjunto de cuadros superiores (grandes científicos y teóricos), ni medios (metodólogos, profesores de los centros de enseñanza superior, directores de escuelas), ni inferiores (maestro popular). Esa es la situación.

3. ¿Qué nos empuja a realizar el experimento, qué lo hace vitalmente necesario y urgente y no permite ocuparse en primer lugar del saneamiento general de la escuela, dejando en segundo lugar las cuestiones especiales para ser estudiadas con más lentitud? Para esto hay una causa principal. La enseñanza del lenguaje a los sordomudos es el problema central y fundamental de su educación social. Sin darle una u otra solución no podemos emprender la reorganización de toda la escuela sobre nuevos principios. El nuevo régimen de la escuela y el nuevo sistema de enseñar el lenguaje pueden formarse sólo de un modo paralelo, desarrollándose orgánicamente a partir de las mismas ideas. Con el método actual es imposible la educación social, porque sin el lenguaje no se puede realizar y el lenguaje (oral y mímico) que la escuela enseña a los niños es, en realidad, un lenguaje asocial. Por eso hay que empezar por el lenguaje.

4. ¿En qué consisten las deficiencias del antiguo sistema? El alumno debe realizar un trabajo “forzado” para pasar el curso completo de enseñanza del lenguaje. Su lenguaje no logra ir a la par con su desarrollo. Él adquiere no el lenguaje, sino la pronunciación en el niño se forma no el lenguaje, sino su articulación. Y el niño crea inevitablemente su lenguaje mímico. En realidad todos los sordomudos hablan con ayuda de la mímica; les resulta ajeno el lenguaje oral. Éste prácticamente no les proporciona nada a ellos, casi no contribuye a su desarrollo y formación, no es un medio de acumular experiencia social y de participar en la vida (pág. 288) social. Además, el lenguaje oral contradice los postulados fundamentales de la psicología

del lenguaje. Solo trata de hacer la palabra con sonidos y la frase, con palabras. De este modo, en el aspecto psicológico y pedagógico carece de fundamento; en el social es infructuoso, en el práctico y en la vida casi no tiene valor.

5. ¿En qué consiste la esencia de la reforma? Si se examina más profundamente, las deficiencias del antiguo sistema no se encuentran en los errores de los métodos especiales utilizados por sus creadores, que fueron eminentes psicólogos y buenos pedagogos a su manera. Para su época y para su teoría de la educación ése era un sistema sin deficiencias. Llevaba a los alumnos a ser obedientes, les infundía su idea moralista-religiosa sobre su defecto; la ofrecía el lenguaje para la comprensión del sermón religioso, del idioma oficial estatal y del círculo de relaciones inválido-filantrópicas en las que fueron colocados. Se consideraba que el niño debe comprender el idioma de la iglesia, conocer qué es un juicio, aprender a respetar a la sociedad por su beneficio y entonces comprendería suposición en la sociedad. Esto era lo que se exigía a la enseñanza del lenguaje oral. Ningún sistema especial puede ser comprendido de otro modo que no sea en el plano general de las ideas sociopedagógicas y de las relaciones de su época y en relación con éstas. La escuela determina el sistema. De aquí se deduce que la esencia de la reforma está predeterminada por la estructura general de nuestra escuela y de ningún modo puede ser reducida sólo a la reforma del método especial. El problema del lenguaje de los niños sordomudos no será solucionado por la metodología especial, sino por la reestructuración general de la escuela sobre los principios de la educación social.

El lenguaje en el niño sordomudo surge cuando se tiene necesidad de él, cuando el lenguaje sirve a toda la experiencia y a toda la vida del escolar y para esto es necesario la reorganización de toda su vida y no una reforma del método. La educación social ampliamente desarrollada es la base necesaria para la solución del problema sobre el lenguaje.

6. ¿Cuál es el papel de la metodología especial? El punto de vista expuesto no niega de ningún modo la importancia y el valor de la metodología especial para enseñar a hablar. Por el contrario, sólo con este planteamiento del problema, ésta adquiere una importancia de principio y no sólo técnica. El nuevo régimen de la escuela no sólo debe crear su técnica de la enseñanza del lenguaje. La valoración de esta técnica siempre debe ser, en principio, pedagógica y social-metodológica. Aquí es imposible una cosa sin la otra; sin la base social en la educación, ninguna técnica inculcará el lenguaje al sordomudo; sin la técnica de la enseñanza del lenguaje es imposible la educación social de los niños. La técnica es el instrumento de la educación social y debe valorarse desde este punto de vista.

7. De acuerdo con los motivos señalados con anterioridad y teniendo en cuenta la complejidad de la situación en la que comenzamos el experimento, no podemos realizarlo ampliamente... debemos limitarlo a algunas escuelas o incluso a algunas aulas. Todo el experimento tiene una finalidad, probar las cualidades de los diferentes sistemas y el grado de su utilidad y correspondencia con el plan general de nuestra educación. No podemos esperar los resultados del experimento europeo-occidental y norteamericano y utilizar las recomendaciones ya preparadas porque allí el experimento se realiza en un plano diferente; en principio, en una escuela diferente. ¿Qué esperamos del experimento? Las indicaciones (pág. 289) de la

técnica de la enseñanza que permitirá de la forma más conveniente y fácil hacer hablar al niño y dominar el lenguaje. La lucha por la frase compleja, por la palabra, es la lucha contra “la fórmula” fónica acuñada del lenguaje; la lucha por la unidad del lenguaje oral es la lucha contra la jerga de la mímica; la lucha por la estimulación natural del desarrollo del lenguaje en la vida es la lucha contra la asimilación muerta en las clases. Esta es la dirección de nuestras búsquedas.

8. El contenido del experimento. Es necesario someter a la comprobación experimental a los sistemas sintéticos modernos más interesantes de la enseñanza del lenguaje. En los próximos tres años se debe desarrollar la comprobación experimental del método de K. Malish. G. Forchhammer y K. A. Sokolianski.

9. Orden de realización del experimento. Ante todo, el experimento debe pasar la fase de preparación de laboratorio, la cual es preciso encomendar indispensablemente a una persona y que ése quede bajo su responsabilidad. La preparación debe manifestarse: a) en la adaptación precisa del sistema al idioma ruso; b) en la elaboración de un plan de enseñanza para tres años; c) en la formulación de los procedimientos metodológicos y técnicos de la enseñanza; d) en la preparación de los maestros que emprenderán la realización del experimento; e) y en la organización de todos los medios auxiliares, de los materiales y manuales.

10. Seis grupos deben ser sometidos al experimento; dos grupos para un método. Estos seis grupos deben estar constituidos por niños que hayan pasado en el círculo infantil, la fase del balbuceo oral y del lenguaje temprano de los niños; en cualquier caso en estos grupos no se pueden incluir a niños que ya están estudiando en la escuela. Es más correcto convertir una escuela por tres años en una escuela experimental y abrir un círculo infantil y seis cursos de primer grado adjunto a ella.

Si no se logra organizar la escuela experimental se pueden elegir para el experimento tres escuelas regionales fuertes. Sería extraordinariamente positivo aislar a los niños de las personas que utilizan la mímica.

11. Experimento de control. Al mismo tiempo en otras escuelas deben ser organizados grupos de control con niños aproximadamente similares en cuanto a la edad, preparación y estado de salud, que hubieran pasado el curso de la enseñanza del lenguaje por el método tradicional, y donde trabajarían maestros que tuvieran iguales conocimientos y posibilidades.

12. La valoración de los resultados del experimento se debe realizar anualmente. Adjunta a la escuela debe funcionar de forma permanente una comisión metodológica que lleve cuidadosamente el control del experimento. Sería conveniente llevar con precisión un diario del trabajo escolar. La valoración general debe realizarse sobre la base de: a) las pruebas materiales del grado de desarrollo del lenguaje en los niños; b) el papel social del lenguaje en su vida c) la pérdida de tiempo y el empleo de trabajo en la enseñanza.

13. Al confeccionar el plan es necesario: a) organizar la biblioteca sobre la cuestión del lenguaje en los niños sordomudos; b) vincularse con los autores de los métodos, con Ucrania, Dinamarca, Alemania y otros países; c) y garantizar los recursos materiales para la realización del experimento.

14. El experimento no puede realizarse en las condiciones habituales de la escuela anterior. Todo el sistema de educación debe ser adaptado al experimento. (pág. 290).

15. La organización del trabajo científico de defectología y la preparación de cuadros especialistas, es una cuestión decisiva en el experimento, al igual que, en

general, en la actividad de la educación de los niños sordomudos en la RSFSR. Lo más correcto sería organizar escuelas experimentales, adjuntas a los correspondientes centros de enseñanza superior, que tengan un departamento de defectología. De ningún modo se puede considerar satisfactoria la organización del trabajo de investigación científica que en los centros de enseñanza superior casi no se realiza, y la enseñanza en las cátedras correspondientes. Sólo la creación del centro científico para el trabajo con los sordomudos y sólo la reforma de la cátedra de surdopedagogía y la organización del trabajo de investigación, pueden nutrir la investigación que emprendemos. De otro modo degenerará inevitablemente en un trabajo desorganizado y estará condenada a ser totalmente infructuosa.

Los métodos de estudio del niño retrasado mental **Tesis de la ponencia 1)**

1. Los métodos tradicionales de investigación, como la escala de A. Binet, el perfil de G. I. Rossolimo, etc., se fundamentan en una concepción puramente *cuantitativa* del desarrollo infantil, limitándose en realidad a la descripción *negativa* del niño. Ambas características de estos métodos responden a la tarea puramente negativa de sacar de la escuela general a los niños que no están aptos para ella. Estos métodos, al no permitir una caracterización *positiva* del niño de un determinado tipo y de captar su peculiaridad *cualitativa*, contradicen directamente tanto los puntos de vista científicos actuales sobre el proceso del desarrollo infantil, como las exigencias de la educación especial del niño anormal.
2. Las ideas científicas actuales sobre el desarrollo del niño siguen *dos direcciones* opuestas en el aspecto externo, pero condicionadas recíprocamente en

el aspecto interno: por una parte, la dirección de *la división* de las funciones psicológicas y la aclaración de su peculiaridad cualitativa y de la *relativa* independencia del desarrollo (la teoría de la capacidad motora, de la capacidad práctica, etc.); por otra parte, la dirección de la *unión dinámica* de estas funciones, de la revelación de la integridad de la personalidad infantil y de la aclaración de los complejos vínculos estructurales y funcionales, existentes entre el desarrollo de los diferentes aspectos de la personalidad.

3. El sistema de investigación que tiene como tarea la caracterización positiva del niño, y que puede ser la base del plan educativo, se fundamenta en estos postulados y en tres principios: 1) en el principio de la *división de la obtención* de los hechos y de su *interpretación*, 2) en el principio de la *especialización máxima de los métodos de investigación de las diferentes funciones*, 3) en el principio de la *interpretación dinámica y tipológica* de los datos obtenidos durante la investigación con el fin de efectuar el diagnóstico.

Anomalías del desarrollo cultural del niño(1)

En el proceso del desarrollo cultural, el niño asimila no sólo el contenido de la experiencia cultural, sino también los procedimientos de la conducta cultural y del (pág. 291) pensamiento; domina los medios culturales particulares creados por la humanidad en el proceso del desarrollo histórico, por ejemplo, el idioma, los símbolos aritméticos, etc. el niño aprende a utilizar de forma funcional signos conocidos como medios para la realización de una u otra operación psicológica. de este modo, las formas elementales-primitivas de la conducta se convierten en actos y procesos culturales indirectos.

Sobre la base de las investigaciones actuales se puede establecer que el desarrollo cultural de las funciones psicológicas superiores pasa por cuatro fases fundamentales. La primera fase es la fase de las formas culturales, primitivas, naturales o más primitivas de la conducta (la realización de operaciones aritméticas por un salvaje o por un niño mediante la percepción directa de la cantidad). La segunda fase es la llamada psicología ingenua, cuando el niño acumula cierta experiencia con respecto a los buenos hábitos de conducta o conducta cultural, pero no sabe utilizar esos medios. En la tercera fase, la fase de los actos mediatizados externamente, el niño ya sabe utilizar correctamente los signos externos para realizar una u otra operación (contar con los dedos, etc.). Por último la cuarta fase se caracteriza por el hecho de que el signo externo es sustituido por el interno, el acto se convierte en un acto mediatizado internamente (contar mentalmente).

Las anomalías del desarrollo cultural del niño retrasado mental y con defecto físico, consisten en que este niño se detiene o se retarda un tiempo más prolongado que el niño normal en una de las fases enumeradas del desarrollo cultural.

Del artículo “Resultados del Congreso”(1)

El problema de los niños con defectos y con trastornos de conducta ha ocupado un lugar importante en el trabajo del congreso. El congreso constató, sobre la base de los materiales presentados, que el trabajo pedagógico con los niños que tienen trastornos de conducta, desarrollado en la década pasada, y el estudio pedagógico de los niños, han demostrado que el nuevo punto de vista sobre el origen y la naturaleza de los trastornos de conducta en los niños, es correcto y beneficioso. Este

punto de vista consecuente en el aspecto marxista considera a los niños abandonados y a los niños con trastornos de conducta como el resultado de los factores socioeconómicos en primer lugar, a excepción de un porcentaje de casos de deficiencia biológica que fue la causa de "la dificultad" de los niños en el aspecto pedagógico, así como de las formas mixtas. Una serie de investigaciones valiosas de los factores socioeconómicos de los trastornos de conducta, demostró que en un número considerable de casos, precisamente estas condiciones son la causa fundamental de "la dificultad" infantil y que con la eliminación de la fuente indicada se eliminan las propias dificultades. Las investigaciones descubrieron las amplias posibilidades de la reeducación y de la influencia pedagógica sobre el niño con trastornos de conducta y han sido la base de toda la práctica educativa. Las investigaciones biológicas, a su vez, proporcionaron un valioso material para el trabajo con los tipos de trastornos de la conducta de los niños que tuvieron una insuficiente base biológica. (pág. 292)

Debido a las condiciones objetivas la psicología de la infancia difícil ha acumulado su propio material, que no es lo suficientemente amplio, recopilado y procesado desde un punto de vista nuevo, y la pedagogía tiene que apoyarse sólo en los postulados y métodos psicológicos generales. El avance sucesivo en esta esfera, el planteamiento serio del trabajo de investigación científica y la creación de una metodología profunda para la investigación del niño difícil y de las raíces sociales de su "dificultad", son las tareas apremiantes indicadas por el congreso. El congreso señaló una serie de problemas concretos que requieren ser elaborados en el aspecto científico. Así son los problemas del niño con trastornos de conducta y del trabajo con ellos dentro de los límites de la escuela normal, del trabajo y de la organización

del colectivo en las instituciones para los niños con trastornos de conducta y las metodologías del estudio del niño difícil.

En la esfera de la psicología del retraso mental y del defecto físico, en la última década se desarrolló un amplio trabajo científico y práctico. La verificación de principio de los problemas fundamentales en esta esfera ha contrapuesto a la interpretación biológica estrecha, anterior del defecto, el principio de la condicionalidad sociobiológica de todo el desarrollo del niño retrasado mental y con defecto físico.

Gracias al trabajo realizado nuestra escuela especial se logró elevar, según la opinión de los especialistas de esta esfera, a niveles a los cuales no se imaginaba antes de la Revolución. Los resultados del estudio de los problemas psicológicos del retraso mental y del defecto físico, desde este punto de vista proporcionaron una base para la revisión radical de la práctica pedagógica en la escuela especial. Fueron rechazados el aislamiento de la vida circundante y la orientación de todo el trabajo pedagógico hacia el defecto, que tuvieron lugar en la escuela especial prerrevolucionaria. La escuela especial ha tomado el rumbo de la pedagogía soviética y se ha organizado sobre la base de los principios generales de la educación especial. Esta escuela se apoya en el trabajo pioneril especial y en la preparación laboral.

Sin embargo, aquí, al igual que en todas las demás esferas, el congreso presta atención y concede mayor importancia en sus acuerdos no a los resultados, sino a las perspectivas, más bien al futuro, que al pasado, a lo que queda por hacer y no a lo que ya se ha hecho. Las cuestiones de la profilaxis de los trastornos de conducta, es decir, suprevención y el saneamiento pedagógico de todo el trabajo

educativo, de la situación y del modo de vida que rodean a los niños; las cuestiones de la asistencia médica profiláctica a los niños retrasados mentales y con defectos físicos; el establecimiento de los principios y de los métodos de la estandarización y de la diagnosis de la infancia difícil; la incorporación de psicólogos especializados al trabajo de las grandes instituciones de educación para niños difíciles; la fundamentación psicológica de la práctica pedagógica y pedagógico-terapéutica de la educación del niño difícil; éstas son las tareas para el futuro, planteadas por el congreso a nuestra psicología. en comparación con la importancia de estas tareas lo logrado parece un pequeño trecho del camino, cuya etapa más difícil se encuentra en el futuro. Pero en nuestro trabajo psicológico, como lo valoró el congreso, todo el pasado tiene importancia sólo de aproximación al enorme futuro. (pág. 293)

La duración de la infancia del niño retrasado mental(1)

El problema de la estructura y función de la infancia del niño normal y anormal, está relacionado con la duración de la infancia y de sus diferentes fases. La duración de la infancia depende, en lo fundamental, de la complejidad del organismo y de su conducta, así como de la complejidad y variabilidad del medio. Los síntomas fundamentales de la infancia son el desarrollo y la plasticidad. Existen fundamentos científicos para suponer lo dicho por G . V. Murashev sobre la base de sus propias investigaciones, acerca de que la infancia del niño retrasado mental está acortada y no extendida en comparación con la infancia del niño normal. Las conclusiones pedagógicas de esta suposición, si estuviera justificada, se expresarían, ante todo, en la lucha por una infancia más prolongada del niño retrasado mental y en la revisión del principio tradicional de un tratamiento por debajo de las posibilidades de

este niño, atendiendo a la edad. En el aspecto teórico esta suposición conduciría a la variación de la comprensión del retraso mental: el niño retrasado mental se presentaría como un niño no sólo retrasado, sino también como un niño que se desarrolla aceleradamente dentro de los límites de su tipo.

El problema del desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo

Tesis de la ponencia(1)

1. **La reestructuración revolucionaria de la escuela para niños sordomudos ha exigido la revisión teórica y práctica del problema del desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo. La práctica ha justificado los principios fundamentales en que se basa esta revisión.**
2. **El desarrollo sucesivo de la surdopedagogía y su aproximación a la escuela general hacen necesaria la nueva revisión del mismo problema en el aspecto práctico y teórico, ya que las exigencias planteadas a la educación en cuanto a la enseñanza del lenguaje al niño sordomudo *no han sido cumplidas* en la presente situación.**
3. **La nueva revisión exige de nosotros el reconocimiento de que el problema de la enseñanza del lenguaje al niño sordomudo, a pesar de todos los éxitos de la surdopedagogía teórica y práctica, no puede considerarse solucionado en la parte principal, que se refiere a la relación de la educación general y del lenguaje del niño sordomudo.**

4. En relación con esto surge la necesidad de revisar la relación teórica y práctica tradicional con los diferentes tipos de lenguaje del niño sordomudo y, en primer lugar, con *la mímica y el lenguaje escrito*.
5. Las investigaciones psicológicas (experimentales y clínicas) demuestran que la *poliglotía* (el dominio de diferentes formas del lenguaje), en el estado actual de la surdopedagogía, es la vía más beneficiosa e inevitable del desarrollo del lenguaje y de la educación del niño sordomudo. (pág. 294)
6. En relación con esto debe ser variado de forma radical el punto de vista tradicional sobre la concurrencia y la inhibición recíproca de las diferentes formas del lenguaje, en el desarrollo del niño sordomudo, y planteado, en el aspecto teórico y práctico, el problema acerca de su colaboración y su complicación estructural en los diferentes niveles de la enseñanza.
7. Esto último exige a su vez el enfoque complejo y diferenciado del desarrollo de lenguaje y de la educación del niño sordomudo.
8. La experiencia de los pedagogos europeos y norteamericanos de avanzada (en particular, la experiencia escandinava y norteamericana), evidencia la posibilidad de realizar tanto la complementación de las diferentes formas del lenguaje, como el enfoque diferenciado de la enseñanza del lenguaje al niño sordomudo.
9. Todo esto, en conjunto, plantea una serie de problemas y demandas a la surdopedagogía teórica y práctica que, en conjunto, pueden ser solucionados no en el plano de la metodología particular, pero sí en el plano de la metodología de la enseñanza del lenguaje en calidad de

condición indispensable para la solución de la elaboración de la paidología del niño sordomudo.

- 10. Sólo el estudio profundo de las leyes del desarrollo del lenguaje y la reforma radical del método de la enseñanza del lenguaje, pueden llevar a nuestra escuela a vencer de un modo real y no aparente la mudez.**

El desarrollo cultural del niño anormal y del niño con trastornos de conducta

Tesis de la ponencia (1)

- 1. El desarrollo cultural del niño abarca no sólo los procesos de la formación de las funciones intelectuales superiores, sino también el desarrollo de las formaciones caracterológicas superiores.**
- 2. Los desvíos y retardos en el desarrollo del intelecto y del carácter del niño anormal y difícil de educar, como regla general, siempre están relacionados con la falta de desarrollo cultural de cada uno de los aspectos de la personalidad, o de la personalidad en general (el primitivismo en el caso de la oligofrenia y los mecanismos hipobúlicos en el caso de la histeria).**
- 3. El planteamiento metodológico correcto del problema de la correlación de las desviaciones primarias y secundarias y de los retardos en el desarrollo del niño anormal y difícil de educar, proporcionan la clave a la metodología de la investigación y a la metodología de la educación social de este niño.**
- 4. El estudio de las complicaciones secundarias en el desarrollo del niño anormal y difícil de educar (la insuficiencia del desarrollo cultural) descubre síndromes *concretos* muy importantes en el aspecto teórico y práctico, los**

más plásticos y dinámicos por su naturaleza psicológica. Por eso, estos síndromes son la esfera fundamental de aplicación de la influencia pedagógica terapéutica.

5. La investigación clínico-psicológica y experimental-psicológica de insuficiencia del desarrollo cultural, en el caso de la sordomudez, de la oligofrenia y de (pág. 295) la histeria, ha demostrado que el retardo en el desarrollo de las funciones intelectuales superiores y de las características de la personalidad, es una *complicación secundaria*, que cede ante la correcta influencia terapéutico-pedagógica.

Debates sobre la ponencia de P. D. Mernenko(1)

El aspecto positivo de la ponencia es la teoría sobre la prioridad del tacto. En realidad, el tacto tiene gran importancia para las representaciones espaciales (con una precisión peculiar esto se manifiesta en los ciegos). Sin embargo, es necesario abordar la educación de los analizadores desde el punto de vista funcional: desarrollar no el analizador, sino la habilidad para utilizarlo. A la pregunta de si es necesario desarrollar hasta la precisión de los analizadores, hay que responder de un modo negativo. El progreso de la humanidad no consiste en absoluto en que se eleve la precisión del trabajo de los analizadores.

El trabajo de P. D. Mernenko(2) es valioso y es necesario reunir y perfeccionar sus observaciones.

Debates sobre la ponencia de P. O. Efrussi(3)

El problema del abandono pedagógico y del retraso mental se reduce al problema del desarrollo cultural del niño: las funciones psíquicas superiores pueden desarrollarse sólo sobre la base de cierto desarrollo cultural. La base de la insuficiente diferenciación reside en que la metodología del estudio aplicada descubre sólo las propiedades negativas. Mientras tanto, en los últimos años se han obtenido considerables logros que permiten avanzar más. La ponencia es extraordinariamente valiosa porque plantea el problema del análisis del concepto establecido: *retraso mental* y de su posterior división.

Debates sobre la ponencia de A. M. Scherbina(4)

Cualquier sistema único, reglamentado y fijo, aparte de las particularidades positivas, tiene también particularidades negativas: existe el peligro de fijar o consolidar un sistema que no es el mejor, pero que frena las búsquedas posteriores. En la enseñanza general, en importantes esferas del proceso pedagógico no tenemos un método único, admitido y puesto en práctica por todos (por ejemplo, en la enseñanza de la lectura). Y esto es comprensible. Ninguno de los métodos tiene suficientes bases científicas para que se le considere *único y más* conveniente. El estudio del sistema de los signos matemáticos utilizado por los ciegos, debe ser iniciado (éste tiene una importancia práctica y teórica colosal), sin embargo, ahora es necesario rehusar a utilizar sólo *un* sistema. (pág. 296)

Epílogo

La obra creadora de Lev Semionovich Vigotski, eminente psicólogo soviético, es un ejemplo de la lucha ideológica y teórica por la creación de una psicología y una defectología verdaderamente científicas, y por la creación de la ciencia dialéctico-materialista sobre el niño normal y el niño difícil de educar. Por una parte, el análisis del niño anormal a la luz de las regularidades psicológicas generales desempeñó un gran papel en el descubrimiento de una u otra anomalía del desarrollo. Por otra, los problemas psicológicos vistos a la luz de los datos de la defectología recibieron una nueva revelación y fundamentación teórica y factológica. En las investigaciones teóricas y experimentales de Vigotski, los problemas de la defectología siempre han ocupado un lugar preponderante. Vigotski ha hecho un importantísimo aporte a la creación de los fundamentos científicos de la defectología soviética. Sus investigaciones experimentales y teóricas realizadas en la esfera de la infancia anormal siguen siendo básicas para el estudio de los problemas de la defectología. Los trabajos de Vigotski han contribuido a la reorganización de la práctica de la enseñanza especial.

El interés por la personalidad del niño retrasado mental y con defecto físico, surgió en Vigotski en el período temprano de su actividad científica. en la región de Gomel, durante el trabajo en el seminario para maestros, se interesó plenamente por los problemas de la enseñanza de los niños retrasados mentales. En el transcurso de toda su actividad teórica, Vigotski

analizó críticamente las teorías del desarrollo psíquico del niño normal y anormal y observó los diferentes tipos de anomalías del desarrollo. Su trabajo estuvo dirigido a revelar la esencia interna de la patología, desde la génesis de los defectos primarios hasta el surgimiento, en el proceso del desarrollo, de los síntomas secundarios y terciarios, y más, teniendo en cuenta los nexos y las relaciones interfuncionales que se han formado, reveló la comprensión acerca de las particularidades de la estructura de la personalidad íntegra del niño anormal. La teoría de la unidad de la enseñanza y del desarrollo, donde se concede un papel principal a la enseñanza en el desarrollo de la psique del niño; la teoría de la zona de desarrollo próximo, que hasta el momento tiene como arma tanto en la defectología como en la psicología general y en la pedagogía; la concepción de la unidad del intelecto y del afecto en la psique, todo esto constituye la enumeración, que dista de ser completa, de su aporte tanto a la psicología general, como a la defectología.

Los primeros trabajos de Vigotski publicados sobre la defectología, se remontan a 1924, cuando él simultaneó las investigaciones científicas en el Instituto de Psicología, con el trabajo en el Comisariado de Instrucción Pública, en la Subsección de Educación de los niños con defecto. Las investigaciones defectológicas se incluyen de forma extensiva en la esfera de su actividad científica. En 1925-1926 Vigotski organiza el laboratorio de psicología de la infancia anormal, en Moscú (calle Pogodinskaia, 8), donde al mismo tiempo estaba el Centro Médico Pedagógico del Comisariado de Instrucción Pública de la RSFSR. En 1929 el laboratorio fue apadrinado por el Instituto Experimental de Defectología (actualmente

el Instituto de Investigación Científica de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS). Durante los últimos años de su vida Vigotski fue el director científico de este instituto.

La teoría del desarrollo psíquico, que Vigotski elaboró al estudiar el niño normal, constituyó la base de las investigaciones de la infancia anormal. El científico puso de manifiesto que las leyes generales del desarrollo del niño se observan también en el desarrollo de los niños anormales. (pág. 297)

El establecimiento de la unidad de las regularidades psicológicas de los niños normales y de los niños con desviaciones del desarrollo, permitió a Vigotski fundamentar la idea general del desarrollo de la personalidad del niño anormal. El investigador demostró que no sólo se desarrollan los diferentes aspectos de la personalidad y de la conciencia, sino también las propias relaciones entre estos aspectos. En el niño anormal todas estas relaciones son muy peculiares. Se desarrollan con otro ritmo y calidad, acompañándose de la formación de una estructura específica en cada etapa y en cada tipo de desarrollo anormal. En el análisis de las diferentes variantes de la estructura del defecto. Vigotski detectó la correlación peculiar del intelecto, del afecto y de las funciones psíquicas inferiores y superiores.

Sin embargo, los resultados del estudio sobre los problemas del desarrollo del niño normal y anormal, realizado por Vigotski, no se agotan con estas ideas productivas. En la década del 30, en los últimos años de su vida, se amplió considerablemente la problemática de sus investigaciones psicológicas y defectológicas. En primer plano se plantearon las ideas generalizadoras sobre la

especificidad del proceso de desarrollo del niño normal y anormal. Al analizar este proceso en la edad infantil y demostrar el hecho cardinal de las variaciones de las relaciones interfuncionales, al mismo tiempo, Vigotski planteó una cuestión metodológica importantísima sobre la estructura cambiante de los procesos psíquicos y de la conciencia del niño normal y anormal en las diferentes etapas de las edades.

Todos los trabajos de Vigotski contienen invariablemente y han desarrollado con firmeza la idea sobre la condicionalidad social de las propiedades específicamente humanas de la psique. En ellas demostró que la influencia social y, en particular, la pedagógica, constituye una fuente inagotable para la formación de los procesos psíquicos superiores, tanto en la norma, como en la patología. La concepción de Vigotski previó no sólo las regularidades psíquicas generales, sino también las específicas que actúan en la patología. En contraposición a los puntos de vista “inválidos-filantrópicos” y “al auxilio social”, Vigotski planteó, en primer plano, las cuestiones acerca de la educación social y de la enseñanza de los niños anormales.

Su idea sobre las posibilidades del desarrollo psíquico y no sólo de la asimilación de los conocimientos y hábitos en el proceso de enseñanza, ha desempeñado un papel decisivo en la reorganización de la pedagogía especial.

En la defectología, Vigotski opuso sus investigaciones a la concepción biologizante, que reafirma las leyes peculiares del desarrollo del niño anormal. Al fundamentar el postulado acerca de que las leyes generales dirigen el desarrollo del niño normal y anormal, subrayó, que tanto para unos como para los otros niños la condicionalidad social del desarrollo es una ley general y fundamental. Asimismo,

Vigotski consideró que el proceso del desarrollo de la personalidad está condicionado por la unidad de los factores biológicos y sociales e indicó que esta unidad no se presenta en forma de combinación mecánica y estática de los factores hereditarios y del medio, sino que representa una unidad compleja, diferenciada, dinámica y variable, tanto con respecto a las diferentes funciones psíquicas, como a las distintas etapas del desarrollo relativo a la edad. Por eso para comprender de un modo correcto el proceso del desarrollo psíquico del niño, es importante determinar el papel y la importancia de cada uno de estos factores.

Cualquier proceso psíquico contiene tanto las premisas hereditarias, como la influencia del medio. Pero el peso específico de estas influencias es diferente para los distintos aspectos de la psique a una edad diferente. Más adelante Vigotski subrayó que el desarrollo de los procesos psíquicos complejos (la atención voluntaria, la memorización activa, la actividad mental), así como del carácter y de la conducta que recorre el largo camino de la formación (la edad preescolar, escolar, adolescente y juvenil), depende inconmensurablemente más del medio circundante (de las condiciones de la educación y la enseñanza del niño, del medio sociocultural, del carácter de la relación, de las formas y los modos de actividad, etc.), (pág. 298) que del carácter hereditario. En este caso –según el pensamiento de Vigotski- para el desarrollo del niño, el medio interviene no sólo como una condición, sino también como una fuente de su desarrollo. Desde los primeros días de su existencia el niño se encuentra en una interacción y bajo la influencia del medio social circundante, el cual determina su desarrollo y lo lleva aparentemente tras de sí. Sin embargo, el componente hereditario, por muy pequeño que sea, participa en la formación de las funciones psíquicas superiores.

Una de las ideas fundamentales defendida con fuerza de un modo polémico por Vigotski, es la idea acerca de que las particularidades del niño difícil de educar deben analizarse no de un modo estático, como una suma de defectos, de faltas, sino en su dinámica. La peculiaridad de esta esfera no puede ser comprendida dentro de los marcos del enfoque cuantitativo tradicional que analiza al niño con defecto, principalmente en su aspecto negativo. De este modo, la diferencia del niño anormal, del normal, se vio en que en el niño con defecto la atención es más débil, el volumen de la memoria y la solidez de la memorización son menores que en el niño normal, etc. este análisis condujo a la comprensión simplificada de la peculiaridad de la psique del niño retrasado mental y con defecto físico. La idea del desarrollo, planteada por Vigotski al elaborar la teoría psicológica general de las funciones psíquicas superiores, e introducida en la defectología, ha desempeñado un gran papel en el vencimiento de esta “concepción aritmética de la anormalidad.”.

Al revelar la dinámica que constituye la base de la peculiaridad del desarrollo del niño retrasado mental, del niño con defecto físico y del niño con problemas de conducta, Vigotski mostró también los aspectos positivos de la personalidad de estos niños. Esta orientación optimista hacia la búsqueda de las posibilidades positivas del desarrollo del niño anormal, es rectora en todos los trabajos de defectología de Vigotski, en particular en sus trabajos que se refieren a la diagnosis del desarrollo. Atraieron la atención de Vigotski y en esto consiste la novedad de su enfoque, las capacidades que fueron conservadas en estos niños y pudieron constituir la base para el desarrollo de sus posibilidades potenciales. A Vigotski le interesaron, ante todo, precisamente las posibilidades infantiles y no sus defectos.

L. S. Vigotski insistió en un nuevo enfoque del niño anormal, en el rechazo al estudio de las manifestaciones externas de las diferentes funciones, en el caso de una u otra anomalía, y en el análisis genético de todo el sistema de funciones y de su correlación, en el caso de diferentes anomalías. Demostró la necesidad del análisis genético del sistema, en primer lugar, en el plano del desarrollo no sólo de los propios procesos psíquicos, sino también de su correlación, es decir, de la variación de las relaciones interfuncionales, en segundo lugar, en el plano del análisis de causa y efecto de la peculiaridad del desarrollo y de todas las desviaciones que tienen lugar en el caso de una u otra anomalía.

Vigotski concedió especial importancia al desarrollo, en los niños anormales, de los procesos psíquicos superiores y a su interrelación con los más elementales. Sus investigaciones demostraron la posibilidad del desarrollo y de la compensación del defecto mental y sensorial debido al desarrollo y al perfeccionamiento, en primer lugar, de las funciones psíquicas superiores y no al simple entrenamiento de las elementales.

Vigotski subrayó la necesidad de estudiar no sólo los síntomas de uno u otro defecto, sino también la esencia de las variaciones y el carácter de las nuevas formaciones.

Como base de la teoría y de la clínica de la infancia difícil fue formulado por primera vez por Vigotski. El requerimiento de pasar del estudio de los síntomas de uno u otro defecto al estudio de la esencia de las variaciones que ocurren en el proceso del desarrollo y que se manifiestan en estos síntomas. Una revolución de este tipo fue realizada en la psiquiatría por E. Kraepelin, allegado y estimado por Vigotski, mediante el vencimiento del carácter fenomenológico y el descubrimiento de

mecanismos tras los fenómenos. Sin embargo, esto sólo es el inicio del movimiento para Vigotski. La revolución de Kraepelin representó realmente la sustitución del síntoma por el síndrome, o del pequeño síndrome por un síndrome mayor (pág. 299)

L. S. Vigotski planteó a los investigadores de la infancia difícil la importantísima tarea del paso del estudio de los síndromes como un fin, al estudio de los procesos del desarrollo “que sólo se ponen de manifiesto en estas condiciones”. Resulta difícil sobrevalorar la novedad (para la época temprana del desarrollo de la defectología) y el efecto benéfico de esta idea dirigida a descubrir las regularidades internas y la lógica interna del proceso del desarrollo del niño. Con respecto a la infancia anormal, la tarea planteada por Vigotski puede ser formulada como una necesidad del estudio clínico y psicológico de estos niños, como el descubrimiento de la naturaleza de los trastornos propios de uno u otro tipo de niños difíciles. Vigotski señala que crear la clínica psicológica de la infancia difícil significa destacar de forma teórica y experimental y describir en toda la riqueza de las relaciones de causa y efecto los tipos fundamentales, los mecanismos y las formas del desarrollo del niño normal y anormal.

El análisis de la correlación de los procesos del desarrollo y de la enseñanza en la edad infantil, fue uno de los logros más importantes de Vigotski. Su enfoque consecuente en el aspecto dialéctico de este problema central de la infancia, se manifestó en el descubrimiento de las correlaciones dinámicas complejas entre los procesos del desarrollo y de la enseñanza, así como en la demostración del papel principal estimulador de la enseñanza y de la falta entre ellos del paralelismo. Él consideraba que la enseñanza siempre se adelanta al desarrollo y que en el niño se presentan períodos sensitivos, durante los cuales es especialmente sensible a la

influencia de la enseñanza, a la percepción de una u otra asignatura y durante los cuales se forman en él, de un modo especialmente efectivo, unos u otros procesos psíquicos.

Al señalar que para el desarrollo de la psique del hombre es característica la formación no simultánea y desigual de las distintas funciones psíquicas, Vigotski, con el carácter dialéctico del pensamiento que le es característico, demostró que cada función psíquica en el proceso de formación, tiene una etapa óptima del desarrollo, la cual cae en el período de la posición predominante de esta función en la actividad.

La determinación de lo alcanzado ya por el niño (el nivel actual de desarrollo) y de sus posibilidades potenciales (la zona del desarrollo próximo), resultó sumamente productiva para comprender la interrelación de la enseñanza y el desarrollo. Vigotski afirmó que en la enseñanza es necesario apoyarse no tanto en lo ya alcanzado por el niño, como en los procesos que se desarrollan y en los que aún están en formación. En la diferenciación de lo que es accesible al niño sólo en la colaboración con los adultos y de lo que como resultado del desarrollo se convierte en su patrimonio personal, está expresada una de las ideas centrales de Vigotski: las fuentes del desarrollo de los procesos psíquicos siempre son sociales. Sólo más tarde estas fuentes adquieren un carácter psicológico individual.

Como resultado de las investigaciones de los procesos de la enseñanza y del desarrollo, así como de los períodos sensitivos (óptimos) del desarrollo de las funciones psíquicas, fue planteada y fundamentada la idea sobre la necesidad de corregir temprano el desarrollo anormal y de tomar en consideración la zona del desarrollo próximo al hacer el diagnóstico de los niños anormales.

La concepción del nivel actual y de la zona de desarrollo potencial se fundamenta en la idea sobre la ampliación de la zona de desarrollo próximo y de la ampliación de las posibilidades potenciales del niño. La introducción de estos conceptos por Vigotski tiene un valor inapreciable para determinar el estado, el ritmo y las perspectivas del desarrollo intelectual, tanto del niño normal como del niño anormal. Esta idea, que demuestra el carácter dialéctico del proceso de desarrollo, se puso en práctica y continúa sirviendo a la causa del estudio y de la enseñanza de los niños anormales y al análisis de la efectividad del proceso pedagógico. Sus postulados llevaron a una nueva comprensión del problema de las interrelaciones de la enseñanza especial, diferenciada, y oportuna y del desarrollo del niño anormal, lo que permitió entender de un nuevo modo el problema del diagnóstico, compensación y corrección de los diferentes defectos. Con esto Vigotski marcó una nueva etapa del desarrollo de la defectología: la elevó al nivel de ciencia (pág. 300) dialéctico-materialista. Al dar una fundamentación teórica a las direcciones, principios y métodos de la investigación, y del diagnóstico de los niños anormales, somete a una crítica integral los métodos que existen en el extranjero para la enseñanza especial, cuya base consistía en la adaptación al defecto, e indicó las vías de la reorganización de estos métodos.

Vigotski señaló que el contenido de la enseñanza para los niños anormales, bajo la influencia de la enseñanza y de la educación laboral –como señaló Vigotski– tiene lugar un cambio peculiar (para cada caso) de la estructura del defecto.

Durante el desarrollo de los procesos psíquicos superiores se realiza la reorganización de las relaciones entre ellos, al principio, estando presente el papel rector de la percepción y luego de la memoria; después, del pensamiento lógico

verbal, así como la incorporación cada vez mayor de la voluntariedad y la utilización de diferentes procedimientos de la mediatización. En relación con esto surgen nuevas tareas de corrección en la enseñanza de los niños anormales. Vigotski vio la posibilidad de avanzar y perfeccionar la actividad cognoscitiva, en la formación activa de los procesos psíquicos superiores en los niños.

El postulado de Vigotski sobre el paso lógico de los procesos externos con la utilización de apoyo, instrumentos y medios de la actividad cognoscitiva y de las formas de conducta, a los procesos internos, es muy importante para la enseñanza del niño anormal, para familiarizarlo con el desarrollo cultural en el proceso de enseñanza; esta familiarización tiene lugar mediante el dominio, primeramente de las funciones psíquicas superiores voluntarias, mediatizadas de forma externa, y luego de las mediatizadas de forma interna.

Al analizar la esfera de la defectología no se puede dejar de señalar que el estudio del problema de la formación del lenguaje en los niños sordos, no puede dejar de apoyarse en la indicación de Vigotski sobre los conceptos cotidianos y científicos, la cual revela que el niño sordo, privado de la posibilidad de formar el lenguaje en el proceso de comunicación con las personas que lo rodean, no tiene conceptos cotidianos. Cada concepto con todas sus modificaciones y variaciones gramaticales se forma en el niño sordo como un concepto científico. Y ya que una cantidad muy grande de conceptos cotidianos que tienen un significado decisivo para el desarrollo del niño, para el dominio por éste de las ciencias fundamentales, no se incluye ni se puede incluir en ninguna asignatura del Plan de Estudio de la escuela general y especial, entonces no se puede sobreestimar la inclusión en la escuela

para sordos de una asignatura como lo es la Enseñanza Práctica con Objetos, que plantea también las tareas de formar los conceptos cotidianos.

Teniendo en cuenta las posibilidades de los niños retrasados mentales y de otras categorías de niños anormales (sordos, ciegos y con problemas de conducta), Vigotski habló sobre la necesidad de utilizar por todos los medios posibles la actividad práctica con objetos, sobre cuya base puede y es necesario desarrollar el intelecto práctico y luego, las formas más complejas del pensamiento lógico. Vigotski consideró la acción, el apoyo en la actividad práctica y laboral que forma la habilidad para plantear los objetivos, planificar y pensar, como el principio fundamental de la enseñanza y la única base sólida para formar el lenguaje y el pensamiento llenos de un contenido real. Esta idea realizada posteriormente en la enseñanza de los niños sordos (S. A. Zikov) resultó ser altamente productiva también para desarrollar el lenguaje en estos niños y la enseñanza práctica con objetos. En 1972 después de una investigación experimental profunda de muchos años, fue introducida en el Plan de Estudio de la Escuela para sordos como una asignatura independiente.

Profunda e implacable fue la crítica de Vigotski a las teorías pedagógicas pesimistas en su base, que consideran la ejercitación (la educación de los reflejos condicionados), la vía (pág. 301) general de la educación y de la enseñanza del niño retrasado mental. A estos puntos de vista se opuso la convicción de que al dominar los rudimentos del pensamiento en el proceso de las formas elementales del trabajo, el niño anormal podrá obtener de la educación algo más valioso que simplemente la reserva de hábitos automatizados.

Para formar la psique no sólo en los niños normales, sino también en los niños anormales, Vigotski concedió gran importancia a la actividad colectiva, a la

colaboración y a la interacción. El papel del colectivo con respecto al niño anormal fue revelado por él en una serie de aspectos: en el aspecto del desarrollo del lenguaje, del proceso de formación de la personalidad infantil, del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, etc. Él escribió: “Saber comprender de una forma nueva y en correspondencia con la verdadera naturaleza de los fenómenos, la relación entre la colaboración colectiva y el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, entre el desarrollo del colectivo y de la personalidad del niño anormal, en esto consiste ahora el punto principal y fundamental de apoyo para toda nuestra pedagogía del niño anormal” (p. 218). Estos postulados que han conservado enteramente su importancia en nuestros días, como es natural, fueron importantes en los primeros años del Poder Soviético, cuando aún sólo estaba en formación los fundamentos principales y organizativos de la escuela especial.

Precisamente, Vigotski elaboró las regularidades fundamentales de la formación de la personalidad del niño normal y del niño anormal; reveló dialécticamente la interrelación y la intercondicionalidad del lenguaje y del pensamiento; demostró la importancia de estas funciones psíquicas superiores como medios individuales para la regulación de la actividad, su papel y lugar en el proceso de formación de la autoconciencia. En el proceso de desarrollo –demostró él- se forman no sólo las funciones psíquicas, sino también, complejas interrelaciones e interconexiones, lo que conduce al desarrollo sistemático y lógico de la conciencia en general y el nivel de desarrollo de la conciencia determinada al desarrollo sucesivo de cada proceso psíquico (comprendido también el patológico), y de las diferentes formas de la actividad consciente.

Las regularidades psíquicas fundamentales, reveladas por Vigotski al analizar la infancia normal y patológica, lo llevaron a la idea general del desarrollo de toda la personalidad del niño anormal.

Al analizar las diferentes variantes del defecto, el investigador, después de haber revelado la relación peculiar del intelecto y del afecto, de las funciones psíquicas superiores e inferiores, puso de manifiesto las regularidades del surgimiento y demostró la posibilidad de prevenir los trastornos secundarios como consecuencia de los primarios, relacionados con el órgano enfermo. Los trastornos secundarios, según sus observaciones, surgen en el caso de la influencia pedagógica incorrecta e inoportuna.

L. S. Vigotski formuló el postulado sobre el proceso del desarrollo, como el proceso de formación de la persona, de la personalidad humana. Este desarrollo se realiza mediante el surgimiento ininterrumpido de nuevas particularidades, de nuevas relaciones y de nuevas formaciones. Las nuevas formaciones –como indicó Vigotski- son preparadas por el desarrollo precedente, sin embargo, no se encuentran de forma elaborada o en una dimensión más pequeña en los peldaños precedentes; una vez que ha surgido, la nueva formación indica una variación cualitativa e influye lógicamente en las variaciones posteriores de la psique.

A la par con la aparición en cada etapa del desarrollo de las nuevas formaciones y con la reorganización de las relaciones interfuncionales –como demostró Vigotski- en el proceso del desarrollo de los niños anormales, bajo la influencia de la enseñanza y de la educación laboral, tiene lugar una variación de la estructura del defecto peculiar, singular para cada anomalía del desarrollo. Vigotski fundamentó el postulado de acuerdo con el cual la personalidad del niño anormal

tiene una estructura compleja y las diferentes dificultades en la interacción con el medio social conducen a avances y a la reorganización de la personalidad infantil. Vigotski reveló la irregularidad considerable y peculiar del desarrollo de las (pág. 302) funciones psíquicas en el caso de los diferentes tipos de defectos. Debido a la alteración de los procesos sensoriales, intelectuales, afectivos y volitivos, la correlación de las funciones psíquicas varía: unas funciones desaparecen o se retardan mucho en el desarrollo otras se desarrollan de un modo compensador bajo la influencia de la ejercitación independiente y de la enseñanza especial y, a su vez, influyen sobre otros aspectos de la actividad psíquica y de la personalidad del niño anormal.

Antes de Vigotski, la defectología se basaba en la idea acerca del aislamiento de las funciones psíquicas y se satisfacía con la caracterización puramente descriptiva de la patología, según las diferentes funciones y síntomas. Su teoría sobre la reorganización de la personalidad en el proceso de compensación, quebrantó la idea de la vieja psicología sobre las diferentes funciones más o menos independientes unas de otras, después de demostrar el carácter dialéctico de su variación que conduce a los cambios cualitativos de la conciencia y de la personalidad en general.

La teoría del desarrollo, formulada por Vigotski exigió categóricamente la individualización del objeto: la comprensión de la esencia interna del proceso patológico –según Vigotski- es inseparable de la idea precisa sobre la personalidad del enfermo.

Al analizar la esencia de los procesos de compensación, Vigotski, sobre la base de las investigaciones, llega a la conclusión sobre el carácter bilateral de las

consecuencias del defecto: por una parte, tiene lugar la falta de desarrollo de las funciones relacionadas directamente con el factor patógeno, por otra parte, surgen mecanismos compensadores de adaptación. En este acaso, el proceso de compensación del desarrollo anormal lo entendió en oposición a la concepción biologizante, no como una sustitución mecánica, automática de la función afectada, sino como una consecuencia de la ejercitación independiente de la función decadente y el resultado de los aspectos conservados de la psique y de la personalidad del niño anormal. Vigotski también demostró que la salida de la compensación depende no sólo de la gravedad del defecto, sino también, en sumo grado, de la adecuación y de la eficacia de los métodos aplicados para la formación de los procesos de compensación; en dependencia del éxito de la compensación y de la corrección se varía la estructura del defecto.

En los trabajos de Vigotski no sólo se descubre la compleja estructura de los defectos en el plano del desarrollo irregular de las funciones psíquicas (la irregularidad o desigualdad del grado y de la gravedad del trastorno de los diferentes procesos psíquicos, lo cual fue muy importante para la corrección de los defectos del desarrollo en los les, sino también se interpretó de una forma nueva el concepto de los síntomas primarios y secundarios, la correlación peculiar de los trastornos primarios y secundarios en el curso del desarrollo anormal en el caso de una influencia pedagógica inoportuna o incorrecta. La estructura del defecto –como estableció Vigotski- no se limita a los síntomas relacionados directamente con los sistemas biológicos afectados (con las afecciones orgánicas centrales o de los analizadores), sino que los relacionó con los síntomas primarios del trastorno. La falta de desarrollo de las funciones psíquicas superiores (por ejemplo, del lenguaje,

del pensamiento en los sordos, de la memoria cultural mediatizada en los niños retrasados mentales débiles, de la percepción y de la orientación espacial en los ciegos, etc.) y del aspecto social de la conducta, los consideró como desviaciones secundarias no relacionadas directamente con el defecto fundamental primario, pero condicionadas por ésta. Demostró cómo esta correlación de las desviaciones primarias, secundarias y de las posteriores que se disponen sobre ellas en el desarrollo anormal, hace compleja la estructura del defecto y su comprensión correcta. Analizó también las condiciones para prevenir o eliminar estas desviaciones del desarrollo. Según sus observaciones, la enseñanza correcta y la educación ayudan a eliminar las causas que originan las desviaciones secundarias (terciarias, etc.). En este caso, Vigotski consideró como esfera central de la compensación, la elevación del desarrollo cultural, del desarrollo de las funciones psíquicas superiores, de la esfera de la comunicación, así como la intensificación de las relaciones colectivas sociolaborales. (pág. 303)

Mientras más alejado se encuentre el trastorno del órgano afectado y de la desviación primaria relacionada con él –según los datos de Vigotski- con más facilidad se puede corregir ese trastorno (“con la influencia terapéutico-pedagógica”).

El planteamiento del problema de las desviaciones primarias y secundarias y su diferenciación en el desarrollo del niño, llevaron a Vigotski a revisar los problemas más importantes de la diagnosis del desarrollo anormal; él defendió el enfoque cualitativo y no el puramente cuantitativo del estudio del niño con defecto, exigió la explicación de las particularidades de este niño y el análisis causal, dinámico y positivo y no el sintomático de su desarrollo. En relación con esto sometió a una fuerte crítica el estado en que se encontraba la pedagogía del niño difícil en su

tiempo, comparándola con el estado de la psiquiatría existente antes de Kraepelin, cuando las psicosis se clasificaban según sus manifestaciones externas, al igual que las enfermedades internas, por la presencia de la tos o del dolor de cabeza.

En los trabajos de Vigotski dedicados a los niños anormales se prestó mayor atención a la correlación del intelecto y del afecto en los casos de diferentes trastornos del desarrollo, por ejemplo, a las correlaciones cambiantes de los trastornos intelectuales y afectivos en el desarrollo del niño retrasado mental. De este modo, la piedra angular sobre la cual debe estructurarse la teoría de la deficiencia mental es –como consideró Vigotski- la unidad del intelecto y del afecto, analizada teniendo en cuenta las particularidades del desarrollo en general. Si inicialmente los procesos afectivos influyen sobre los cognoscitivos, en el curso del desarrollo las funciones psíquicas superiores comienzan a ejercer una influencia organizadora inversa sobre los procesos afectivos que constituyen su base.

Al discutir con K. Lewin, Vigotski señaló que, comprender la peculiaridad del niño retrasado mental débil no significa simplemente trasladar el centro de gravedad del defecto intelectual a los defectos en la esfera afectiva; esto significa, en primer lugar, la necesidad de elevarse generalmente sobre el análisis metafísico aislado del intelecto y del afecto, como esencia independiente, reconocer su relación interna y la unidad, liberarse del punto de vista sobre la relación del intelecto y del afecto como una dependencia mecánica unilateral del pensamiento con respecto a los sentimientos.

En los trabajos de defectología elaborados por Vigotski, sobre todo, en el libro *Diagnostika Razvitiia i pedologicheskais klinika trudnava dietstva*, publicado después de su muerte (1936), se planteaba una crítica excepcional, en cuanto a su

profundidad, del carácter anticientífico del estado en que se encontraba la paidología en su época.

Es necesario hablar especialmente sobre la actitud de Vigotski hacia la paidología de su época.

En aquellos momentos, en la psicología soviética, la psicología infantil aún no se destacaba como una ramificación independiente de los conocimientos psicológicos, apenas se empezaban a formar sus bases, incluso con los trabajos de Vigotski. Sus trabajos de psicología infantil (de las edades) se imprimían bajo el nombre de la paidología como una ciencia especial sobre el niño, la cual se consideraba que era parte de la psicología infantil. Precisamente en la psicología infantil, Vigotski vio una de las ramas de la paidología, una de las disciplinas paidológicas, (véase *Pedologuia padrostka*, t.4). Sus contemporáneos, los admirables psicólogos soviéticos M. Ya. Basov y P. P. Blonski mantuvieron ejemplarmente el mismo punto de vista.

Las investigaciones psicológicas de Vigotski, que se refieren al niño, tenían el nombre de paidológicas. El propio Vigotski escribió sobre la necesidad de que existiera una ciencia especial sobre el niño, la cual en el período de su creación científica se llamaba paidología. Pero es necesario subrayar que él adoptó una actitud crítica ante los métodos paidológicos de la investigación de los niños y ante la interpretación de los resultados obtenidos mediante estos métodos. (pág. 304)

Desde los primeros pasos de su entrada en la defectología y casi en todos los trabajos posteriores, incluso en *Diagnostika razvitiia...*, el científico valoró los tests psicométricos intelectuales, dirigidos a seleccionar los niños de la escuela general, por las particularidades negativas, como tests científicamente falsos. Al criticar los

métodos de tests psicométricos él afirmó que la selección atendiendo a las particularidades negativas, separa y reúne en un grupo a los niños que no tendrán nada en común entre sí, si se les analiza desde el punto de vista positivo. Él planteó que los métodos tradicionales de la investigación se fundamentan en una concepción puramente cuantitativa del desarrollo y en la caracterización negativa del niño. Vigotski interviene en contra de la clasificación primitiva de los niños en normales, socialmente abandonados y con defecto. Según las palabras de Vigotski, la vía anticientífica, escolástica constituye la base de la construcción de este esquema. Su crítica del método de tests y de la concepción de los dos factores que constituyen la base de las investigaciones paidológicas no ha perdido su valor en la actualidad.

La orientación hacia la búsqueda de las posibilidades positivas y de la peculiaridad cualitativa del desarrollo del niño anormal es rectora en todos los trabajos de Vigotski y, en particular, en sus trabajos que se refieren a la diagnosis del desarrollo.

De este modo la idea psicológica general del desarrollo, la idea sobre los avances cualitativos en el proceso del desarrollo y las regularidades, descubiertas por Vigotski, del desarrollo de los procesos psíquicos superiores, la condicionalidad social del desarrollo y el papel rector de la enseñanza en el desarrollo, han sido reveladas brillantemente al estudiar los problemas de la infancia difícil. Al mismo tiempo esto ha enriquecido la psicología general, infantil y pedagógica y ha servido de fuente para nuevas hipótesis y para profundizar las ideas teóricas generales. Estos trabajos de Vigotski sobre defectología como *Diagnostika razvitiia i pedologicheskaia klinika trudnava dietstva; Problema umstviennoi otstalosti* (1935), son un aporte directo e indirecto a la teoría psicológica general.

No se puede comprender el profundo interés de Vigotski por los problemas de la psicología infantil y de las edades, si no se tiene en cuenta que él fue un teórico y, lo que es particularmente importante, un práctico en la esfera del desarrollo psíquico anormal. En el transcurso de muchos años él ejerció la dirección científica de una serie de investigaciones que se realizaron en el Instituto Experimental de Defectología y participó sistemáticamente en las consultas de los niños, cumpliendo también aquí un papel dirigente. Por sus consultas pasaron centenares de niños con las más diferentes anomalías del desarrollo psíquico.

(pág. 305)

(De la pág. 305 a la pág. 336 del libro)

En las conferencias dirigidas por Vigotski se estudiaban detalladamente y se examinaron de un modo pormenorizado los niños de diferentes edades. La historia de su enfermedad, la historia del desarrollo, de la enseñanza y la educación, los resultados del estudio complejo, fueron analizados minuciosamente por Vigotski y completados con los datos de su investigación personal. Este valioso material permitió determinar no sólo las causas de los trastornos, sino también las posibilidades potenciales del desarrollo de los niños anormales. En este caso demostró cómo con la enseñanza oportuna y correctamente organizada de los niños anormales, cambia la manifestación del defecto, se vencen y se previenen las posibles consecuencias complementarias del defecto y se desarrollan las funciones psíquicas superiores. Estos análisis atrajeron la atención de una gran cantidad de médicos (psiquiatras y neuropatólogos), psicólogos, defectólogos y de otros especialistas, y de los estudiantes de los centros de enseñanza médica superior y

pedagógica. Los análisis no sólo se hicieron mediante un examen profundo y cuidadoso de los datos sobre el enfermo, sino que permitieron salir de los marcos de un caso concreto, confirmando uno u otro postulado teórico general.

La idea de la condicionalidad social de las propiedades específicamente humanas de la psique, estuvo presente en todo el trabajo de Vigotski en esta esfera. En contra de las tendencias biologizantes que señalaban la perdición irremediable de los niños anormales, (pág. 305) Vigotski, teniendo en cuenta la base biológica de los trastornos del desarrollo, ocupó una posición optimista, destacó el papel de los factores sociales capaces de influir en el destino del niño, en la posibilidad de compensar y corregir el defecto.

El análisis de cada caso o de una u otra anomalía lo consideraba como una expresión concreta de uno u otro problema general de la defectología.

Vigotski, al apoyarse en los datos del estudio clínico en la solución de los problemas de la teoría y la práctica de la investigación de los niños, señaló las cuestiones principales de la diagnosis en vías de la aplicación concreta del método dialéctico.

Muchos de sus postulados teóricos en el futuro fueron realizados por sus alumnos: L. V. Zankov, al estudiar la memoria del niño retrasado; I. M. Soloviev, al investigar la saturación psíquica en el niño con retraso profundo, M. S. Pevzner, al estudiar la oligofrenia y otras anomalías del desarrollo. En la elaboración teórica de los postulados de Vigotski sobre la peculiaridad del pensamiento, de la memoria y de otros procesos psíquicos, en los sordos e hipoacúsicos (R. M. Boskis. F. F. Rau, T.

V. Rozanova, L. T. Tigranova, Zh. I. Shiff y otros) se apoyó la organización del proceso docente-educativo en las escuelas especiales para estos niños.

Sus ideas estuvieron presentes en la fundamentación científica del sistema de enseñanza, educación y preparación laboral de los alumnos en las escuelas auxiliares (G. M. Dulnev, V. G. Petrova, Zh. I. Shiff y otros) lo que contribuyó al vencimiento de las tradiciones de “la pedagogía terapéutica”, con su adaptación al defecto, en la educación de los niños retrasados mentales.

En las ideas teóricas de Vigotski se basaron todos los trabajos del Instituto de Investigación Científica de Defectología de la Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS, dirigidos a estudiar de forma diferenciada las diversas categorías de niños anormales y que tienen en cuenta sus indicaciones sobre las formaciones primarias y secundarias que existen en la estructura de los defectos del desarrollo de este tipo de niños (R. M. Boskis, T. A. Vlasova, M. I. Zemtsova, S. A. Zikov, K. G. Korovin, Yu. A. Kulagin, R. E. Levina). Debido a esto en el país se han creado diez tipos de escuelas especiales (aparte de la escuela auxiliar) en las que los niños reciben enseñanza media o media incompleta, según los programas de la escuela general y preparación productivo-laboral.

El legado científico de Vigotski ha constituido la base del estudio en el Instituto de Investigación Científica de Defectología de la Academia de Ciencias pedagógicas de la URSS (T. A. Vlasova, V. I. Luboski, K. S. Lebedinskaia, M. S. Pevzner) del problema sobre los niños con el llamado retardo del desarrollo psíquico (RDS), para los cuales, en 1981 fue aprobado un nuevo tipo de escuela especial. Ésta es una categoría especial de niños donde se incluyen los niños conformas complicadas de infantilismo, de astenia cerebral y con otras pequeñas disfunciones cerebrales. Estos

alumnos tienen de forma estable un bajo rendimiento académico en la escuela de enseñanza general, salen con frecuencia de las aulas en las primeras etapas de la enseñanza y llegan a la escuela para retrasados mentales sin tener un defecto oligofrénico.

L. S. Vigotski, por primera vez en la historia de la psicología y de la defectología, dio una definición psicológico-pedagógica profunda de la esencia del infantilismo, que consiste en la alteración del ritmo de la reorganización cualitativa de las funciones psíquicas (del pensamiento, la atención, la memoria y la motilidad) en la que la psique del niño conserva la organización de una edad más temprana. En este caso se retrasa la formación de las formas complejas mediatizadas de la conducta y se origina la falta de desarrollo de la personalidad, lo que conduce a la alteración de todos los tipos de actividad voluntaria. Los niños con retardo del desarrollo psíquico, siendo situados en las condiciones de la enseñanza y la educación y teniendo en cuenta la etiopatogénesis y la estructura de su defecto, alcanzan un nivel alto de enseñanza, en contraposición a los niños retrasados mentales. (pág. 306)

La investigación, llamada por Vigotski “historia natural del signo”, que la realizó N. G. Morozova bajo su dirección, constituyó la base de los trabajos sobre el desarrollo de la actividad lúdica de los niños anormales, el dominio del significado de la palabra, de la estructura gramatical, del significado y el sentido del lenguaje escrito por los escolares sordos.

En el presente tomo de las *Obras Completas* están expuestas las posiciones teóricas de Vigotski y los principios de corrección que les corresponden en los ejemplos del retraso mental, de la sordera y de la ceguera. En el legado literario de

Vigotski no se han descubierto trabajos que se refieran a otras anomalías. Sin embargo, es conocido que I. I. Danivshevski conjuntamente con Vigotski dieron inicio a la existencia en el Instituto Experimental de Defectología, de la clínica del lenguaje, donde se estudiaban los problemas que preparan la reestructuración radical de la logopedia. La clínica se convirtió en el prototipo de la red de escuelas para los niños con trastornos graves del lenguaje. El desarrollo de esta esfera de la defectología se realizó con la participación activa de R. E. Levina. En el proceso de formación de la logopedia soviética un gran papel desempeñó la previsión, por Vigotski, del papel que desempeña el estudio fonológico para la comprensión de las bases de la patología del lenguaje en los niños. En particular, este estudio condujo a la revisión de los puntos de vista sobre la naturaleza de los trastornos de la escritura y la lectura. Las ideas de Vigotski sobre la función planificadora del lenguaje, fueron utilizadas de un modo productivo en la elaboración de la teoría de la tartamudez.

El estudio complejo de los niños con problemas de conducta, organizado en el Instituto Experimental de Defectología, bajo la dirección de Danivshevski, su enseñanza y educación, fueron relacionados estrechamente con los postulados teóricos de Vigotski y se realizaron con su participación directa, así como con la participación de M. S. Pevzner, V. F. Schmidt, L. S. Geshelina, V. M. Torbek y otros colaboradores del Instituto Experimental de Defectología.

El análisis teórico del proceso del desarrollo mental de los niños anormales siempre ha estado relacionado estrechamente en Vigotski con los problemas de la pedagogía general y especial. El vínculo de la psicología con la pedagogía y con la defectología es indisoluble en los trabajos de Vigotski.

Como resultado del enfoque creador y del interés especial por la defectología, elaborado sobre la base de los postulados teóricos y de los experimentos planteados por él, Vigotski llegó a la conclusión de que los problemas estudiados por la defectología pueden ser la clave para la solución de una serie de problemas psicológicos generales, él demostró que en el caso del desarrollo anormal del niño y de su enseñanza especial, se presentan eslabones esenciales de la actividad psíquica que en la norma aparecen en una forma no dividida. El experimento natural (los trastornos de unos u otros procesos psíquicos en los niños anormales) –como consideraba Vigotski- arroja luz sobre las regularidades generales de la formación de la psique y de la personalidad del niño normal.

En el material del desarrollo patológico, Vigotski confirmó las regularidades generales del desarrollo, descubiertas por él, y demostró sus particularidades específicas. Todos sus postulados llevaron a comprender de una forma nueva el problema de la enseñanza especial, diferenciada y oportuna y del desarrollo del niño anormal, y también permitieron comprender de una manera nueva el problema de la diagnosis y de la compensación de los diferentes defectos. Con esto Vigotski marcó una nueva etapa en el desarrollo de la defectología y la elevó al nivel de ciencia dialéctico-materialista, introdujo el principio genético en el estudio de niño anormal, demostró que el niño anormal es, ante todo, un niño que se desarrolla como cualquier otro, pero su desarrollo tiene lugar de un modo peculiar. Demostró toda la complejidad de la estructura del defecto y las particularidades específicas de las etapas del desarrollo en los niños con diferentes defectos, defendiendo el punto de vista optimista sobre las posibilidades de estos niños. Vigotski sometió a una crítica severa los métodos (pág. 307) existentes para la enseñanza especial e indicó las

vías para su reelaboración. Sus trabajos sirvieron de base científica para la organización de las escuelas especiales, y de fundamento teórico de los principios y métodos del estudio de la diagnosis de los niños difíciles de educar (anormales). Dejó un legado de un valor científico imperecedero que entró a formar parte del tesoro de la psicología soviética y mundial, de la defectología, de la psiconeurología y de otras ciencias afines.

Las investigaciones de Lev Semionovich Vigotski en la psicología general, que han determinado en gran medida su desarrollo sucesivo, se realizaron siempre de un modo consecuente desde las posiciones de la teoría marxista-leninista del conocimiento, en la lucha por una nueva psicología soviética, libre del manto petrificado multisecular del idealismo y de otras componentes anticientíficas.

En los difíciles caminos de la creación de la psicología marxista, donde a Lev Semionovich Vigotski correspondió uno de los papeles de vanguardia, desde luego, pudieron existir imperfecciones y defectos, pero nadie podrá negar que siempre luchó con pasión por la ciencia marxista sobre los niños y aquí resulta oportuno mencionar sus palabras: “Conocemos bien que al dar el primer paso, no podremos evitar cometer muchos errores y serios. Pero todo el problema reside en que el primer paso sea dado en una dirección correcta. Lo demás vendrá a su tiempo. Lo incorrecto se eliminará, lo que falta se agregará”

E. S. Bein, T. A. Vlasova, R. E. Levna, N. G. Morozova, y Zh. I. Shiff.

Problemas fundamentales de la defectología contemporánea

1. El artículo fue elaborado sobre la base de la ponencia hecha por L. S. Vigotski en la Sección de Defectología del Instituto de Pedagogía Científica adjunto a la Segunda Universidad Estatal de Moscú. Fue publicado en el libro *Trudy vtorova gosudarstvennava Universitieta masvi* (Moscú, 1929, t. 1). Al apoyarse en la teoría dialéctico-materialista sobre el desarrollo, Vigotski define la defectología como una esfera del conocimiento sobre la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, la variedad de tipos de este desarrollo y, sobre esta base, traza las tareas teóricas y prácticas fundamentales que se plantean a la defectología soviética y a la escuela especial.
2. Krünegel Max (?). Al estudiar el nivel de desarrollo de la motilidad en los niños retrasados mentales aplicó el esquema métrico de la capacidad motora de N. I. Ozeretski.
3. Binet Alfred (1857-1912), psicólogo francés. Se interesó por las cuestiones de la oligofrenia, fundamentó los principios de trabajo con los niños retrasados mentales. Fue uno de los primeros que, junto con Simon, elaboró el sistema de las metodologías de test para la medición del nivel de desarrollo mental de los niños y el estudio de las diferencias individuales. Vigotski valoró desde una crítica objetiva este sistema puramente cuantitativo de la metodología e indicó su valor limitado de diagnóstico, ya que el sistema pudo garantizar la solución de tareas sólo negativas; "la selección de los niños por las particularidades negativas".
4. Rossolimo Grigori Ivanovich (1860-1926), destacado médico psiquiatra y neuropatólogo ruso-soviético. Trabajó también en la esfera de la psicología infantil y de la defectología. Para el estudio de las particularidades psicológicas

individuales de los niños, elaboró la metodología de los llamados perfiles psicológicos. Vigotski menciona esta metodología en el análisis crítico de los diferentes tipos de métodos cuantitativos de estudio de la psicología infantil.

5. Lipmann Otto (1880-?), psicólogo alemán y psicotécnico partidario de la teoría de la capacidad especial. Vigotski señala que en oposición a los métodos cuantitativos propagados, Lipmann planteó la idea de la caracterización cualitativa de la edad intelectual del niño, lo que es extremadamente importante desde el punto de vista del proceso de compensación. Vigotski también expone los postulados de Lipmann relacionados con el problema del intelecto práctico al analizar el concepto de capacidad general.
6. Griboidevo Adrian Seguevich (1875-?), defectólogo soviético, director de instituto de Investigación Infantil de Leningrado, autor de una serie de trabajos sobre la enseñanza y la educación de los niños en la escuela especial. Vigotski critica sus puntos de vista sobre el niño con defecto.
7. Stern William (1871-1938), psicólogo alemán, trabajó en la esfera de la psicología infantil y diferencial. Vigotski señala el enfoque de Stern, acorde con sus puntos de vista, del proceso del desarrollo infantil y la productividad de los criterios de Stern sobre “el doble papel del defecto”. También está de acuerdo con el enfoque de Stern acerca de la interrelación del lenguaje y del pensamiento y con sus conclusiones sobre el papel de los ejercicios para el desarrollo del tacto en el ciego. Al mismo tiempo, Vigotski señala que Stern, como (pág. 309) fundamentación filosófica de la defectología, partió de las posiciones de la filosofía idealista (la filosofía del valor).

8. Gürther R.(?). Vigotski habla de un modo positivo sobre Gürther, al analizar la peculiaridad cualitativa del tipo de desarrollo de niño con defecto. Él critica a la vez el carácter primitivo metodológico (“la clase con un pañuelo de bolsillo”) al defender el carácter común de las tareas de la escuela regular y de la escuela auxiliar. Vigotski también subraya que Gürther busca la base de la defectología en la filosofía idealista.
9. Rikkert Heinrich (1863-1936), véase t. 1, p. 468.
10. Lipps Teodor (1851-1914), filósofo alemán y psicólogo. Estudió el problema de la compensación desde el punto de vista de la ley planteada por él acerca de “la contención psíquica”. Vigotski valora de forma positiva esta idea de Lipps sobre la posibilidad de aumentar la energía psíquica que contribuye al vencimiento de los obstáculos que se presentan y de los retardos del proceso de desarrollo.
11. Adler Alfred (1870-1937), médico psiquiatra y psicólogo austríaco, creó la escuela de la psicología individual (de la psicología de la personalidad). Se separó de la escuela de S. Freud con el cual discrepó respecto a los puntos de vista políticos y sociales. Vigotski destaca el carácter dialéctico de su teoría y las ideas opuestas a Freud y Kretschmer sobre la base social del desarrollo de la personalidad. Vigotski valoró de una manera diferente los distintos postulados de Adler. Poco a poco, en los trabajos de Vigotski se pone de manifiesto cada vez con más claridad, la actitud crítica hacia una serie de postulados de Adler (la limitación errónea de la influencia del medio en el proceso de desarrollo del niño a la experimentación por él del “sentimiento de minusvalía”, la inconsistencia filosófica del concepto de *supercompensación*, etc.). en las declaraciones finales, Vigotski señala que la teoría de Adler “se apoya en su fundamento filosófico complejo y

mixto”, en la teoría falta su “metodología consecuente en el aspecto filosófico”. En general, la teoría de Adler refleja en sí, desde el punto de vista de Vigotski, los rasgos fundamentales, característicos para la época de “la crisis psicológica”.

12. Pavlov Ivan Petrovich (1849-1936) eminente fisiólogo ruso soviético y académico.

Los descubrimientos de Pavlov tuvieron una gran importancia no sólo para la fisiología y la medicina, sino también para la psicología y la pedagogía. Vigotski, en particular en los primeros años de la creación en la esfera de la defectología, se remitió de forma reiterada a las ideas de Pavlov (véase, por ejemplo, su utilización del concepto de Pavlov de *reflejo del objetivo* al analizar los problemas de la compensación). Vigotski fue uno de los primeros psicólogos y defectólogos que valoró altamente la teoría de Pavlov como una base materialista de la psicología.

13. Scherbina Aleksandr Moiseevich (1874-1934), psicólogo y pedagogo-defectólogo

(ciego) soviético; filósofo y hombre público. Desde posiciones progresistas estudió las cuestiones de la organización y del contenido metodológico de la enseñanza y la educación de los ciegos. Los datos de sus autoobservaciones fueron utilizados por Vigotski al analizar la peculiaridad del proceso de desarrollo anormal. En 1920 participa en la creación del Instituto Técnico Pedagógico en Priluj, donde introduce por primera vez el curso de tiflopedagogía elaborado por él. Consideraba como objetivo más importante la creación de una base científica firme para educar a los ciegos e incorporarlos a la vida laboral.

14. Bürklen Karl (?), psicólogo y tiflopedagogo alemán, director del Instituto para

ciegos en Purkendork, próximo a Viena. Su libro *Psijoloquia Slepjij*, ha sido traducido al idioma ruso (pág. 310) (bajo la redacción y con el prólogo de E. A.

Gander) en 1934 y consultado con Vigotski. Vigotski analiza críticamente algunos postulados del autor que subestimó las posibilidades de los ciegos, desde el punto de vista de la compensación y de la condicionalidad social del desarrollo del niño anormal.

15. Fridman A. (?), pedagogo-defectólogo alemán, estudió los problemas de la pedagogía psicológica individual y terapéutica, desde las posiciones de la escuela de A. Adler. Fundamentó un interesante procedimiento educativo con el nombre de *dialéctica metodológica*.
16. Blonski Pavel Petrovich (1884-1941), psicólogo y pedagogo soviético. Fue uno de los primeros autores soviéticos en comenzar a elaborar la teoría de la escuela de trabajo y muchos problemas de la psicología infantil, desde las posiciones del materialismo dialéctico. En la demostración de la irreducibilidad de los conceptos de *defecto* y *anormalidad* a los fenómenos de un orden puramente biógeno, Vigotski se remite a los puntos de vista teóricos de Blonski. Vigotski está de acuerdo con la valoración de principio de Blonski acerca del concepto de *anormalidad moral*, pero lo critica por solidarizarse con la concepción del carácter, defendida por E. Kretschmer.
17. Zalkind Aron Borisovich (1888-1936) pedagogo y psicólogo soviético. Vigotski subraya que es correcta la valoración crítica hecha por Zalkind de la mayoría de las teorías por "el estatismo biológico absoluto en el enfoque del carácter".
18. Lindworski L. (?) elaboró una concepción original del intelecto, sobre cuya base consideró los defectos intelectuales como el resultado de la alteración de uno de los factores de la percepción de las relaciones. Vigotski valoró altamente la

posibilidad, destacada por Lindworski, de los diferentes tipos cualitativos de insuficiencia intelectual.

19. El Primer Congreso de Pedagogía Terapéutica se celebró en Alemania en 1923.
20. Wertheimer Max (1880-1943), psicólogo alemán. Uno de los teóricos de la psicología de la Gestalt. Estuvo de acuerdo con Vigotski en la valoración del papel del medio social en la génesis del llamado “carácter psicopático congénito de los niños”.
21. Gurievich Mijail Osipovich (1878-1953), psiquiatra soviético. Autor de muchos trabajos fundamentales sobre psiquiatría general e infantil. Describió la insuficiencia del desarrollo de la esfera motora del niño. Destacó que los defectos motores en los niños no siempre se combinan con los intelectuales.
22. Dupré (?), autor del primer trabajo más interesante sobre las insuficiencias motoras.
23. Heller Teodor, destacó con el nombre de *idiocia motora* los casos en los que se notó en los niños la insuficiencia motora, que está en una fuerte contradicción con su buen intelecto.
24. Jacob K. (?) estudió las cuestiones del trastorno del origen piramidal y extrapiramidal (el infantilismo motor).
25. Nadolezhni M. (?) consideró que la esencia de la tartamudez residía en el trastorno funcional (de origen central) de la coordinación de la musculatura requerida para el lenguaje y señaló, al mismo tiempo, las desviaciones de la norma del carácter de los tartamudos y recomendó el tratamiento con ejercicios respiratorios y articulatorios, psicoterapia y psicoanálisis.

26. Ozeretski Nikolai Ivanovich (1894-1955), psiquiatra soviético. Creó el método graduado según las etapas de las edades para determinar el desarrollo motor del niño, el cual ha sido aplicado ampliamente en nuestro país y en el extranjero.
27. Spearman Charles (1863-1945), psicólogo inglés. Elaboró las bases del análisis factorial en la psicología. Vigotski expone los postulados de Spearman relacionados con el análisis del problema de las capacidades.
28. Yorks Robert (1876-1956), véase t. 21, p. 485) (pág. 311)
29. Köhler Wolfgang (1887-1967), psicólogo alemán, uno de los fundadores de la psicología de la Gestalt. Vivió desde 1935 en los Estados Unidos. Sus trabajos principales son sobre la investigación del intelecto de los antropoides. No efectuó una diferencia principal entre el intelecto del hombre y de los antropoides. Para Vigotski fueron interesantes los datos de Köhler sobre la existencia no de uno sino de varios tipos de capacidades. Él considera que sólo el reconocimiento de la complejidad y de la diversidad de la estructura del intelecto, constituye la base para el estudio de la peculiaridad cualitativa de los tipos de insuficiencia intelectual.
30. Thorndike Edward (1874-1949), psicólogo y pedagogo norteamericano. Introdujo la investigación experimental de la conducta con ayuda de los métodos objetivos. Fue uno de los primeros representantes del behaviorismo. Subestimó la especificidad cualitativa de la psique del hombre. Según los puntos de vista filosóficos se encontraba más próximo al pragmatismo. Al demostrar lo común de las tareas de la educación del niño normal y anormal, Vigotski está de acuerdo con la manifestación de Thorndike sobre la necesidad de combinar la influencia educativa con las aspiraciones naturales del niño.

31. Lindemann E: (?) realizó la investigación del intelecto práctico de los niños retrasados mentales y demostró su capacidad para la actividad racional.
32. Petrova Anna Evguenevna (1888-?) psicóloga y pedagoga soviética. Trabajó en la escuela sanatorio psiconeurológico y paidológico de Moscú. Al investigar el carácter primitivo infantil, demostró la diferencia del verdadero retraso mental. Vigotski apreció altamente las investigaciones del primitivismo infantil realizadas por Petrova desde el punto de vista de la teoría del desarrollo histórico-cultural elaborada por ella, y de algunos problemas de la defectología. Él consideró que los datos sobre la posibilidad del retraso en el desarrollo cultural plantean la tarea de “revisar muchos problemas de la capacidad de aprendizaje de los niños difíciles y de la anormalidad”.
33. Ribot Theodule (1839-1916), filósofo y psicólogo francés. Especialista en psicopatología y en psicología general. Sus principales trabajos han sido dedicados a los problemas de la memoria, de la atención voluntaria y de los sentimientos. Vigotski utilizó la diferenciación de dos tipos de atención hecha por Ribot, la natural-involuntaria y la artificial-voluntaria, al analizar el problema del dominio por los niños en el curso del desarrollo de “los instrumentos psicológico culturales” y de los trastornos de este proceso en el niño anormal. Vigotski critica el enfoque “estático” de Ribot, de la esencia del carácter infantil, relacionado con las ideas incorrectas sobre lo congénito y la constancia de los rasgos del carácter del niño.
34. Braille Luis (1809-1852), tiflopedagogo francés conocido en todo el mundo, inventor de las letras formadas por puntos a relieve, para la lectura y escritura de los ciegos. Ciego desde los tres años. Vigotski demuestra que el proceso de la

lectura –según Braille- no se diferencia en el aspecto psicológico de la lectura normal.

35. Ach Narciss (1878-1958), filósofo y psicólogo alemán, perteneció a la escuela psicológica de Würzburg. Realizó investigaciones para la utilización por parte de los niños anormales, de “los instrumentos psicológicos” (por ejemplo, la palabra como medio o instrumento para formar el 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 Frank, véase t. 2, p. 486.
38. Kerschensteiner Georg (1854-1932), pedagogo reaccionario alemán, Vigotski lo menciona en relación con la diferenciación de los conceptos del carácter primitivo y de la debilidad mental.
39. Eliasberg W. (?) especialista en la esfera de la psicología del pensamiento. En el contexto de la teoría del desarrollo histórico cultural Vigotski valora positivamente las ideas de Eliasberg sobre el papel de los medios artificiales (“de los instrumentos psicológicos”) en el (pág. 312) vencimiento del defecto y su importancia diferencial al valorar la debilidad mental. Vigotski también está de acuerdo con la advertencia de Eliasberg en contra del predominio en la escuela auxiliar, de la visualización que impide el desarrollo de las abstracciones en los niños retrasados mentales.
40. Dewey John (1859-1952) filósofo idealista y reaccionario, norteamericano; pedagogo teórico y uno de los principales representantes del pragmatismo. Desarrolló la concepción del instrumentalismo. Ideólogo del liberalismo burgués, creador de la llamada teoría paidocéntrica y de la metodología de la enseñanza.

Vigotski menciona la definición de Dewey sobre el significado de las palabras como *instrumentos intelectuales*.

41. Troshin Petr Yakovlevich (?). Vigotski señala el carácter productivo de las ideas de Troshin sobre la falta de las diferenciaciones de principio entre los niños normales y anormales, el carácter erróneo de su análisis sólo desde el punto de vista de la “enfermedad”. Vigotski utiliza la opinión de Troshin sobre las particularidades de los puntos de vista acerca de la importancia, de primer grado, del desarrollo en ellos de los órganos de los sentidos como tales. Todo esto sirve para confirmar una de las ideas fundamentales de Vigotski sobre la naturaleza social y no biológica del proceso de compensación del defecto.

PRIMER CAPITULO

EL DEFECTO Y LA COMPENSACION

1. Fue elaborado en 1924. Sobre este tema Vigotski presentó una ponencia en el Segundo Congreso de Protección Social y Jurídica de los Menores de Edad (CPSJME). Fue publicado por primera vez en forma de artículo: “El defecto y la supercompensación”, en la colección *Ymstvennaia otstalast, slienota i glujaniemota* (1927). Analizaba críticamente de un modo detallado el estado de la diagnosis en aquel tiempo y trazaba las vías de su desarrollo. La variación del título al transformar el artículo en un capítulo de libro, reflejó la actitud crítica creciente del autor hacia la teoría de Adler. En el capítulo se presenta en lo fundamental una exposición y el análisis crítico de las fuentes literarias extranjeras sobre el problema de la anormalidad. Los datos propios recopilados por el autor en el curso del estudio clínico-psicológico de los niños anormales en

el Instituto Experimental de Defectología (IED) fueron reflejados en los trabajos más tardíos (véase los trabajos del presente tomo).

2. Rühle Otto (1874-1943), pedagogo alemán socialdemócrata. Criticó el sistema de enseñanza y educación existente en la escuela alemana, por su carácter burgués claramente manifiesto. Trató de demostrar la importancia educativa del trabajo. Fue un resuelto adversario de la caracterología de S. Freud que opuso a ella la teoría de A. Asler. Vigotski cita a Rühle en relación con el análisis del problema sobre la formación del carácter como “un proceso socialmente dirigido”.
3. Keller Helen (1880-1968), ciega sordamuda norteamericana. Recibió la enseñanza superior, llegó a ser escritora, doctora en filosofía y predicadora. Vigotski analiza la historia de Helen Keller desde el punto de vista del proceso de supercompensación en las condiciones sociales favorables creadas especialmente para ella.
4. Freud Sigmund (1856-1939), médico psiquiatra y psicólogo austríaco, creador de la teoría del psicoanálisis. Después de haber trabajado en la neuropatología (la afasia y las parálisis infantiles), desde 1895 pasa a la elaboración de la teoría del psicoanálisis. En las primeras etapas de la formación de la teoría es característica la separación de las particularidades de la conciencia y de la conducta del hombre, de su fundamento biológico (principalmente del sexual). Este enfoque provocó la adopción de una actitud negativa hacia las ideas de Freud por parte de los destacados psiquiatras y neurólogos de su época. Sin embargo, en el futuro, la teoría del psicoanálisis adquirió una gran influencia en la formación de las ideas científicas, psicológicas y sociales, convirtiéndose en una concepción acabada del mundo, de tipo (pág. 313) idealista y reaccionario. En el trabajo de

Vigotski se presenta una compleja actitud hacia las ideas de Freud. Al valorar de un modo positivo la categoría central de lo inconsciente, en la cual se apoyó Freud, Vigotski, sin embargo, adopta una actitud muy negativa hacia la biologización de la naturaleza del hombre (de Freud) mencionada con anterioridad. No encontramos señalamientos directos de la importancia de los procesos psíquicos inconscientes al analizar las leyes del desarrollo anormal.

5. Darwin Charles (1809-1882), destacado naturalista inglés, creador de la teoría de la evolución, que ejerció gran influencia en el desarrollo de las disciplinas afines. Vigotski, al replicar en contra de las afirmaciones de la caracterología vieja y contemporánea para él, señala que “ella recuerda el estado de las ciencias biológicas antes de Darwin”. Vigotski también utiliza los postulados de la teoría de la evolución de Darwin al criticar algunas ideas de S. Freud.
6. Kretschmer Ernest (1888-1964), psiquiatra alemán, uno de los fundadores de la dirección constitucionalista en la psiquiatría. Vigotski se manifiesta resueltamente en contra de la afirmación principal de Kretschmer acerca de que el carácter (el tipo de la conducta del hombre) depende por entero y por completo de la constitución congénita, de las particularidades de la estructura del cuerpo y del sistema endocrino. Desarrolla un sistema multilateral de pruebas que refutan este enfoque estático del carácter como una formación estable determinada enteramente por el factor biológico. Al mismo tiempo Vigotski, en las investigaciones de Kretschmer destaca una serie de postulados que salen en los marcos de la caracterología, con los que él está enteramente de acuerdo. Estos postulados son las conclusiones de Kretschmer, importantes para la defectología, sobre las particularidades de la memoria en los ciegos, los datos acerca de que

las complicaciones secundarias en el proceso del desarrollo del niño enfermo se someten a la influencia, etc. la actualidad y la importancia de la crítica hecha por Vigotski y otros psicólogos, a la caracterología de Kretschmer, en la época temprana del proceso de formación de la psicología soviética son indudables.

7. Nietzsche Friedrich (1844-1900), filósofo reaccionario alemán, representante del irracionalismo y del voluntarismo; uno de los fundadores de “la filosofía de la vida”.
8. Petzeld A. (?) Vigotski compartía enteramente la idea de Petzeld sobre las amplísimas posibilidades del desarrollo de la persona ciega en las condiciones de la educación correcta. Al valorar el libro de Petzeld “como el mejor trabajo sobre la psicología de los ciegos”, él compartió su opinión de que el dominio del lenguaje, de la comunicación social es la dirección fundamental y decisiva de la compensación de la ceguera (“de su vencimiento”).
9. Sokolianski Ivan Afanasevich (1889-1960), pedagogo-defectólogo soviético, especialista en la esfera de la surdopedagogía y la tiflopedagogía. Una especial importancia científica y práctica tiene el sistema original de educación y enseñanza de los ciegos sordomudos creado por él. Además, elaboró el método de enseñar a hablar a los niños sordomudos sobre la base de la percepción visual íntegra de las formas de las palabras y de las frases a través de la lectura por el movimiento de los labios, y de las sensaciones motoras “procedentes del trabajo de la mano al escribir”. Vigotski consideró el carácter reflejo del proceso y también el orden lógico elaborado por las instrucciones como el mérito de este método. Destacó que este método, en resumidas cuentas, conduce al desarrollo del lenguaje coherente del niño sordomudo, lo que constituye una de las tareas

principales de la surdopedagogía. Sokolianski también estudió los problemas de la tiflopedagogía. Por su iniciativa, en Jarkov fue creada la única institución científico-pedagógica existente en el mundo, la escuela clínica para los ciegos sordomudos (1923). De acuerdo con sus elaboraciones fueron creadas diferentes adaptaciones técnicas utilizadas en la enseñanza de los ciegos sordomudos; por este trabajo a Sokolianski le fue otorgado póstumamente el Premio Estatal.

10. Sherrington Charles Skott (1859-1952, fisiólogo inglés, fundador de la escuela científica. Autor de descubrimientos fundamentales en la esfera de la neurofisiología. Creador de la teoría de los campos receptivos.
11. Bejterev Vladimir Mijailovich (1857-1927), fisiólogo ruso-soviético, neurólogo y psicólogo. Investigador de la personalidad sobre la base del estudio integral del cerebro, mediante métodos fisiológicos, anatómicos y psicológicos. Fundador de la reflexología. Vigotski utiliza el concepto de Bejterev, *actividad correlativa*, al analizar el sistema alterado de las relaciones sociales del niño anormal, así como al intentar dar una fundamentación reflexológica a los procesos de la lectura, la escritura y la percepción del lenguaje en los niños ciegos y sordos.
12. Protopopov Víctor Pavlovich (1880-1957), psiquiatra soviético, contribuyó a la introducción en la psiquiatría de la teoría de L. P. Pavlov sobre los reflejos condicionados. Al investigar a los ciegos sordomudos Protopopov llegó a la conclusión sobre la posibilidad de instaurar en ellos la comunicación social.
13. Se tiene en cuenta a Bogdanov-Berezovski Mijail Valerianovich (1867-1921), otorrinolaringólogo ruso. Trabajó como médico en la escuela de sordomudos de Petersburgo, participó activamente en la lucha por la enseñanza de los sordomudos y por el mejoramiento de su posición en Rusia. Desde el momento

de la creación del patronazgo de niños sordomudos se incorporó como miembro del comité, redactó la revista *Viestnik Popechitelstva o glujonijemij*. Sus trabajos principales son: “Vosstanovlenie sluja uglujonijemij”. San Petersburgo, 1901; “Poloschenie glujonijemij v Rossii”. San Petersburgo, 1901. Autor del prólogo a la traducción rusa del libro de H. Keller *Optimizm*.

14. Rousseau Juan Jacobo (1712-1778), gran escritor francés, filósofo sensualista, que ejerció gran influencia en el desarrollo de la filosofía burguesa, de la sociología y de la pedagogía. Al concluir el análisis del problema de la compensación y de la supercompensación, a la luz de las exigencias sociales planteadas al desarrollo. Vigotski se manifiesta en contra de la posición de Rousseau “que borra el límite entre la educación del animal pequeño y del niño; entre el amaestramiento y la educación”.
15. Frank Semion Liudvigovich (1877-1950), filósofo religioso ruso. Pasó del “marxismo legal” al idealismo.

SEGUNDO CAPITULO

PRINCIPIOS DE LA EDUCACION DE LOS NIÑOS CON DEFECTOS FISICOS

1. Tiene como base la ponencia sobre el tema “Los principios de la educación de los niños con defectos físicos” elaborada por Vigotski para el II Congreso de Protección Social y Jurídica de los Menores de Edad (1924). En el capítulo el autor incluyó una reseña del libro de A. N. Graborov, *Vspamagatielnaia shkola* (1925). El capítulo está dirigido en lo fundamental al establecimiento de los criterios acerca de la organización del trabajo docente-educativo en las instituciones para niños con diferentes anomalías del desarrollo. En él están

reflejados los principios de la organización y el contenido del trabajo pedagógico con los niños anormales.

En el II Congreso de Protección Social y Jurídica de los Menores de Edad encontraron su expresión los puntos de vista, nuevos en principio, sobre las posibilidades cognoscitivas de los niños anormales. El Congreso reflejó la línea optimista en el desarrollo de la defectología. En el trabajo del Congreso participaron defectólogos, psicólogos y médicos. Antes del Congreso fue planteada la tarea de vincular la pedagogía especial del niño retrasado mental y del niño con defecto físico, con los principios generales y los métodos de la educación social de los niños en la escuela soviética. La necesidad de iniciar a esta categoría de niños en la actividad laboral socialmente útil, en la vida laboral independiente, también fue (pág. 315) destacada en las resoluciones del Congreso. El Congreso de Protección Social y Jurídica de los Menores de Edad consideró inadmisibles la división de los niños en normales y niños llamados con defectos morales, éticamente retrasados, etc. Fue subrayado que los experimentos con el traslado de los llamados niños difíciles a otra esfera demostraron la posibilidad de la variación radical de su conducta. Los niños se liberan de las reacciones protectoras ante las influencias sociales no favorables para ellos. Se eliminan las deficiencias de su conducta. La gran importancia histórica del Congreso reside en que contribuyó a la reorganización radical de la enseñanza y la educación de los niños en la escuela especial de nuestro país.

2. Al analizar el problema de la dirección principal de las influencias educativas sobre el niño anormal (en relación con el problema de la compensación), Vigotski manifestó su punto de vista sobre la octavilla que se publicó en Suiza “En este

año”, según parece, en 1924-1926. Vigotski subraya el pensamiento expresado en ella acerca de que “hay que tratar al niño ciego de la misma forma que al vidente”.

3. El mismo problema –señala Vigotski- se analizó en el último congreso en Stuttgart (“en ese año”). Tuvo lugar un debate sobre el sistema de educación alemán, que se orientaba hacia los defectos del niño, y el norteamericano, que se apoyaba en las particularidades sanas de la personalidad del niño. El sistema norteamericano prevaleció sobre el alemán en este debate.
4. Vatter Johann (1842-1916), destacado surdopedagogo alemán, partidario del “método oral” para enseñar a hablar a los sordomudos, que se aplicó ampliamente en muchos países, cuya esencia era el trabajo en la pronunciación. La experiencia de la utilización de este método condujo a un amplio debate en el medio de los surdopedagogos de avanzada que subrayan el rompimiento de su sistema de enseñanza con la actividad de los niños, con los modos de su comunicación, etc. Otros enfoques de la enseñanza del lenguaje a los niños sordomudos (la escritura, la dactilología, etc.) comenzaron a oponerse a las ideas de F. Verner Vigotski sometió a una fuerte crítica la rigurosidad de la realización del método oral y su carácter opuesto a la naturaleza del niño. En 1938 la Conferencia de Surdopedagogía de toda Rusia, en la resolución sobre la ponencia del director del Instituto Experimental de Defectología, I. I. Daniushevski, rechazó el método oral puro de F. Verner en la enseñanza de los sordomudos que frena el desarrollo del niño.
5. Graborov Alexei Nikolasvich (1885-1949), defectólogo soviético. Uno de los organizadores de la escuela auxiliar, estudió los problemas del contenido y de los

métodos de enseñanza y educación de los niños anormales. Trató de crear el sistema de la cultura sensomotriz apoyándose en el contenido socialmente importante (el juego, el trabajo manual, las clases con objetos, las excursiones, etc.) Vigotski, sin hacer una valoración negativa del libro de Gravorov, *Vspamagatielnaia shkola*, al mismo tiempo criticó la separación observada en los trabajos de Gravorov entre la defectología y los fundamentos de la pedagogía general. También se manifestó en contra de algunos errores de principio de Gravorov en la definición del concepto de *anormalidad infantil* y de algunos aspectos de la organización del proceso pedagógico en la escuela auxiliar, propuesta por Gravorov. En particular, se sometió a una fuerte crítica en la pedagogía del niño anormal, a la exageración de la cultura sensomotriz y a la ortopedia psicológica en perjuicio de la inculcación de los hábitos sociales.

6. Golovin Serguei Selivanovich (1866-1931), médico oftalmólogo. Vigotski señala el experimento exitoso de Golovin (conjuntamente con el ingeniero P. Perls), que demostró la utilidad de los ciegos para trabajar en la gran industria y destaca el carácter fructífero de la ampliación, ante todo, del pequeño grupo de profesiones existentes para los ciegos. Vigotski vincula las pruebas de la accesibilidad a los ciegos de “las formas superiores de trabajo” con el problema importantísimo del paso del modo de “auxilio social” con respecto a los niños anormales en la práctica de la educación social. En el primer período del proceso (pág. 316) de formación de la escuela especial en la Rusia Soviética, las cuestiones de la preparación de los alumnos para el trabajo calificado fueron, indudablemente, muy actuales.

7. Perls Pavel (?), director de una de las secciones de las fábricas eléctricas de Simens-Shukertov (Berlín). Demostró la utilidad de los ciegos para trabajar en la gran industria. Su consigna era: “Trabajo y no piedad”.

TERCER CAPITULO

LA PSICOLOGIA Y LA PEDAGOGIA DEL DEFICIENTE INFANTIL

1. Fue publicado en 1924 en la colección *Voprosi vaspitania slepij, glujoniemij i umstevnno otstaliij ditiei* (bajo la redacción de L. S. Vigotski). El artículo está fundamentado en el aspecto del conocimiento científico y dedicado a los vínculos de la defectología con las ramas del conocimiento afines a ella y a su delimitación. En el capítulo, Vigotski analizó también el problema de la comprensión metodológicamente correcta acerca de la correlación entre “lo biológico” y “lo social” en el desarrollo del niño anormal y su importancia para la práctica defectológica. Sobre la influencia de estas ideas de Vigotski en las vías del desarrollo de la defectología en la URSS véase con más detalles en: T. A. Vlasova, *Psijaloguicheskie problemi differentsiatsii abuchenia i vaspitania anomalnij ditiei*, Moscú, 1972, L. V. Zankov. Vigotski como defectólogo. *Spetsialnaia Schkola*, 1972, 4ta. Edición.
2. Korolienko Vladimir Galaktionovich (1853-1921), destacado escritor ruso, publicista, hombre público progresista. Vigotski utiliza la imagen del héroe literario de la obra de Korolienko, *El ciego músico*, para el análisis de las variaciones de las relaciones sociales de los niños anormales con las personas que lo rodean y de las tareas pedagógicas de primer orden que plantean a la defectología “la desviación social” posible para este niño. En resumen, Vigotski saca una

conclusión sobre la naturaleza social y no biológica del proceso de compensación en los niños con anomalías del desarrollo.

3. Biriliev Aleksandr Vasilievich (1871-1933), surdopedagogo ruso-soviético, jurista. Vigotski cita a Biriliev en relación con la demostración del importante postulado acerca de que el tacto agudizado en los ciegos, al igual que la visión en los sordomudos se explica no por la naturaleza constitucional especial. Aquí las causas son funcionales y están relacionadas con el reforzamiento del papel de estos órganos al sustituir a los órganos con defecto. Vigotski está de acuerdo con Biriliev en la valoración de las divergencias entre A.M. Scherbina y V. G. Korolenko sobre la vida interna del niño ciego.
4. Lagovski Nikolai Mijailovich (1862.1933), surdopedagogo soviético. Autor de trabajos sobre la historia, la teoría y la metodología de la enseñanza de los sordos. Valoró altamente sus posibilidades cognoscitivas. Realizó un gran trabajo dirigido a preparar a cuadros especialistas, concediéndole gran importancia a la personalidad del surdopedagogo.
5. Krogius Avgust Adolfovich (1871-1933), psicólogo soviético, y profesor titular. Hizo un considerable aporte al estudio de los diferentes aspectos de la psicología de los ciegos y de sus procesos cognoscitivos.
6. Popov N. A. (?), uno de los autores y redactor jefe de los "*Trudov Donskava pedagoguicheskava instituta*".
7. Heidzik Johann (1855-?), surdopedagogo alemán. Elaboró el método oral para enseñar a hablar a los sordomudos. Protestó contra la eliminación de la mímica y más tarde se convirtió en su enemigo.

8. Verner F. (?) uno de los enemigos convencidos del método oral de enseñanza a los sordomudos como “método que ha contradicho a la naturaleza del niño.
9. L'Epie Charl Michel de (1712-1789), surdopedagogo francés. Fundó el Instituto Nacional de París (1770), primera escuela en el mundo para los sordomudos; autor del método mímico para enseñar a los sordomudos. (pág. 317)
10. Forchhammer Georg (1861-1938), surdopedagogo danés, uno de los partidarios del método escrito para enseñar a los sordomudos a hablar. Vigotski valora de forma positiva el sistema “mano-oral” (la unión del movimiento de la boca y de la mano en la pronunciación del sordomudo) elaborado por F. Verner.
11. Hill Marice (1805-1874), surdopedagogo alemán. Reformador del método alemán para enseñar a los sordomudos. Vigotski cita una valiosa expresión de Hill sobre la necesidad de acercar el desarrollo del lenguaje en los sordomudos a las regularidades en su desarrollo en la norma.
12. Wende Gustav (1860-1924), surdopedagogo alemán. Vigotski está de acuerdo con el postulado de Wender sobre la necesidad de vincular, el enseñar a hablar a los sordomudos, este proceso con la vida, con las necesidades del niño y con la educación social en general.

EL NIÑO CIEGO

1. No se conoce el año que fue escrito el original. Se publica por primera vez.
2. Wanecek Otto (?), tiflopedagogo austríaco. Defendió la idea de la introducción obligatoria del idioma esperanto en las escuelas austríacas para ciegos. Esta disposición fue aprobada en el VII Congreso austriaco de Ayuda a los Ciegos (24-27 septiembre de 1920). A propuesta de Wanecek, en el programa de los exámenes para recibir el título de maestro para los ciegos fue introducido un

punto que exige el conocimiento del idioma esperanto, y no del francés o el inglés, como ocurría antes.

3. Meimann Ernest (1862-1920), pedagogo alemán, uno de los fundadores de la pedagogía experimental. Vigotski cita sus datos acerca de que contrariamente a la teoría errónea de “la sustitución de los órganos de los sentidos”, en el caso del defecto de uno de los órganos de los sentidos los otros pueden mantenerse intactos, Meimann afirmó también la posibilidad de sustituir las funciones deficientes de la percepción. Todos estos datos son importantes, desde el punto de vista de Vigotski, para defender el postulado sobre la naturaleza socialpsicológica y no biológica del proceso de compensación.
4. Wundt Wilhelm (1832-1920), psicólogo alemán, fisiólogo y filósofo idealista. Iniciador del estudio de la psicología experimental que él denominó fisiológica. Vigotski cita el punto de vista de Meimann sobre el proceso de sustitución de la ceguera en la cual él ve no sólo una deficiencia, sino también la fuente del surgimiento de las fuerzas de la compensación.
5. Haüy Valentin (1745-1822), tiflopedagogo francés, organizó por primera vez la enseñanza de los ciegos en Francia y Rusia en instituciones especiales. Su libro *Opit abuchenia slepij* (1876) en aquel tiempo era la única guía para los tiflopedagogos. Haüy inició a los ciegos en el trabajo socialmente útil. Vigotski valoraba altamente el papel progresista de este hombre en la alborada del desarrollo de la tiflopedagogía.
6. Sounderson N. (1682-1739), ciego matemático. Descubrió el instrumento para la realización de cálculos con números de muchas cifras sin tener en cuenta la vista.

Elaboró el libro de texto de geometría. Vigotski utiliza estos datos como ejemplo de la supercompensación del ciego.

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

PRINCIPIOS DE LA EDUCACION SOCIAL DE LOS NIÑOS SORDOMUDOS

1. El trabajo fue elaborado en 1925. Se publica por primera vez.
2. Behaviorismo, véase t. 1, p. 460.
3. Lessing Gotthold Efraim (1729-1781), dramaturgo alemán, teórico del arte, crítico literario, fundador de la literatura clásica alemana.
4. Malisch Konstantin (1860-1925), surdopedagogo austríaco. Al analizar la importancia del método sintético de la lectura, por el movimiento de los labios, de palabras y frases enteras, Vigotski destaca que este proceso se apoya no en los esfuerzos conscientes del niño, como en el caso del método analítico alemán, sino en la imitación inconsciente. Esto aproxima la vía del desarrollo del lenguaje en el sordomudo a las regularidades del proceso de su formación en la norma. En este sentido él recurre al sistema de Malish en el cual en esta etapa de la enseñanza primaria de lenguaje se defiende la necesidad de la imitación refleja y del automatismo. Al mismo tiempo Vigotski critica a Malisch por cierta inconsecuencia en el vencimiento del método analítico-fónico alemán.
5. Rau Natalia Aleksandrovna (1870-1947), surdopedagoga soviética y personalidad pública. Organizadora del primer círculo infantil para sordos en Rusia y en

Europa. Autora de muchos artículos y libros para surdopedagogos y para los padres de los niños sordos. Hizo un gran aporte a la organización y a la metodología de la educación preescolar de los niños sordomudos. Vigotski se solidariza plenamente con Rau en la cuestión sobre el nuevo método de la lectura soviética por el movimiento de los labios, para desarrollar el lenguaje oral, lógico y vivo, el pensamiento hablado y fortalecer las relaciones de los niños sordomudos de edad preescolar con el medio de los oyentes. Sobre la base de este método se forma la relación de los conceptos con “el cuadro del movimiento de la boca” (en la terminología moderna se utiliza el concepto de “forma oral, bucal de la palabra, de la combinación de palabras y de la frase”), de la lengua y se origina la pronunciación interna. Así se crean las condiciones para el arraigo del lenguaje en la vida del niño.

6. Golosov Ivan Vasilievich, maestro del Instituto para sordomudos de Moscú, hizo el primer y original intento de organizar en Rusia la enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos por el método de las palabras completas, es decir, de aproximarlos al máximo al proceso natural del desarrollo del lenguaje en los niños pequeños, en la norma. Lo principal, según Golosov, no es la instauración de diferentes sonidos, sino la lectura por el movimiento de los labios. La pronunciación satisfactoria –consideraba él– se logra frecuentemente mediante el reflejo. En esto reside la diferencia de su método, del alemán analítico, en el cual se presta especial atención a la técnica de la pronunciación. Vigotski subraya que Golosov fue consecuente en la búsqueda de nuevas vías para la enseñanza de los sordomudos. En los años de la Revolución fueron concluidos la elaboración

de este método y su puesta en práctica. En sus particularidades fundamentales coincide con el método de Malich, aunque surgió de manera independiente.

7. Leman G. (?) surdopedagogo checoslovaco.
8. Krupskaja Nadiezda Konstantinovna (1869-1939), esposa y compañera del gran Lenin, mujer de acción que dedicó toda su vida a la actividad del Partido Comunista y del estado Soviético, destacada pedagoga marxista y organizadora de la instrucción pública en la URSS. Vigotski cita los postulados de Krupskaja al analizar las tareas de la educación politécnica y laboral de los sordomudos, que son comunes con las tareas de la escuela regular. En los trabajos pedagógicos de Krupskaja se hace una crítica exhaustiva al concepto de “niño con defecto moral” (“con respecto a la cuestión de los niños con defecto moral”. *Obras Completas*, Moscú, 1979, t. 2) y se revela el carácter injusto de este concepto desde el punto de vista filosófico, politécnico y pedagógico. Después de haber mostrado las causas y la esencia de la infancia abandonada, en los años del proceso de formación del Poder Soviético, Krupskaja constata con toda precisión que el término “con defecto moral” sanciona la actividad delictiva ante los niños abandonados. La inadmisibilidad de este término para la pedagogía soviética, Krupskaja lo vinculó con el amplio problema de la lucha contra la infancia abandonada. (pág. 319)

EL PROBLEMA DE LOS PROCESOS COMPENSATORIOS EN EL DESARROLLO DEL NIÑO RETRASADO MENTAL

1. Es el estenograma de la ponencia para la conferencia de trabajadores de las escuelas auxiliares, del 23 de mayo de 1931. Se publica por primera vez. En el trabajo están reflejados el estudio realizado por Vigotski, que se ha ampliado de

año en año, sobre los problemas teóricos de la psicología general e infantil, las investigaciones intensivas en la esfera de la psicopatología y el análisis concreto del desarrollo de los niños anormales; estas investigaciones las realizó con los colaboradores en la consulta médico-pedagógica y en las clínicas del Instituto Experimental de Defectología, donde se estudiaron los fenómenos de la descomposición de las funciones psicológicas al estar afectadas orgánicamente las estructuras cerebrales.

2. Al analizar las nuevas formaciones cualitativas que surgen en el proceso del desarrollo del niño retrasado mental, Vigotski dirige la atención hacia el concepto de *quitar*, importante desde el punto de vista de la dialéctica. Él señala su doble significado (*aufheben*) no sólo de *ocultar*, sino también de *guardar* (véase V. G. Hegel. Enciclopedia de ciencias filosóficas, t. 1, Ciencias de la lógica. Moscú, 1977, pág. 237-288). Esta diferenciación, según la opinión del autor, permite llegar a comprender que los síntomas primarios (las regularidades biológicas) en las etapas más tardías del desarrollo, no resultan ser anulados sino “quitados” bajo la influencia de los procesos de compensación.
3. De Greef E.(?) Vigotski manifiesta su opinión positiva sobre las investigaciones de De Greef acerca de uno de los aspectos de la esfera emocional-volitiva del niño retrasado mental, de la llamada autovaloración. Él se refiere a estas cuestiones al analizar los procesos de compensación en esta categoría de niños anormales.
4. Leveshtein S. (?). La regularidad acerca de que las complicaciones secundarias en el proceso de desarrollo del niño enfermo son liquidables con más facilidad, establecida por Leveshtein es afín a las ideas de Vigotski.

5. Terman Lewin (1887-?), psicólogo y pedagogo norteamericano, autor de la variante fundamental norteamericana de los tests Binet-Simon, destinada para el estudio de las capacidades mentales.

LA INFANCIA DIFICIL

1. Es el estenograma de la conferencia del 4 de marzo de 1928. Del archivo personal de L. S. Vigotski. Se publica por primera vez.
2. Krüdelen (?), psicólogo y defectólogo alemán. Vigotski cita los datos de sus investigaciones al analizar la correlación del retraso intelectual y motriz en los niños retrasados mentales débiles. Según los datos de Krüdelen, el grado de la capacidad motora en los retrasados mentales débiles, puede ser inferior que en la norma. Ese hecho –considera Vigotski- es muy importante desde el punto de vista del proceso de compensación.

LA INFANCIA DIFICIL

1. Es el estenograma de la conferencia del 4 de marzo de 1928. Del archivo personal de L. S. Vigotski. Se publica por primera vez.
2. Krüdelen (?), psicólogo y defectólogo alemán. Vigotski cita los datos de sus investigaciones al analizar la correlación del retraso intelectual y motriz en los niños retrasados mentales débiles. Según los datos de Krüdelen, el grado de la capacidad motora en los retrasados mentales débiles, puede ser inferior que en la norma. Este hecho –considera Vigotski- es muy importante desde el punto de vista del proceso de compensación.

LA MORAL INSANITY

1. Original del archivo personal de Vigotski. Se publica por primera vez.

2. Molozshavi, S. S. (?), psicólogo y pedagogo soviético. Elaboró el esquema del estudio de la conducta del niño y del colectivo infantil, así como el problema del juego y del trabajo en la edad preescolar.

LA DINAMICA DEL CARÁCTER INFANTIL

1. El trabajo ha sido publicado en la colección *Pedologuia i vaspitanie* (Moscú, 1928).
2. Hipócrates (alrededor del 460-370 a.n.e.), médico de la antigüedad, materialista. Estudió los problemas de la etiología, el pronóstico y los temperamentos.
3. Bergson Anri (1859-1941), filósofo idealista francés, escritor y psicólogo. Uno de los creadores de la teoría del intuicismo. Vigotski al analizar las fuerzas motrices del desarrollo del carácter humano, opone al concepto idealista de *impulso vital interno* de Bergson, la necesidad objetiva originada por el medio social de existencia del hombre.
4. Groos Karl (1861-1946), psicólogo alemán. Trabajó en la esfera de la psicología infantil. Vigotski señala que, en oposición a los puntos de vista sobre el carácter congénito o del carácter infantil. Gross, en la conocida teoría del juego considera el papel de éste como un proceso de autoeducación natural del niño. Vigotski vincula de esta manera la teoría del juego de Gross, con el ejercicio, con la compensación natural de la deficiencia de las reacciones naturales.
5. Hall Standley (1844-1924), véase t. 1, p. 470).

LA DEFECTOLOGIA Y EL ESTUDIO SOBRE EL DESARROLLO Y LA EDUCACION DEL NIÑO ANORMAL

1. Piaget Jean (1896-1980), destacado psicólogo francés y suizo. Autor de numerosos trabajos experimentales y teóricos en la esfera de la psicología infantil y genética. Creador de la concepción operacional del intelecto. en el artículo *Umstvenno otstalii ribionok*, Vigotski informa sobre la modificación del experimento de Piaget, con el fin de aclarar la génesis y el papel del lenguaje egocéntrico del niño. En uno de los trabajos fundamentales, *Pensamiento y lenguaje* (t.2) Vigotski hace un profundo análisis crítico del trabajo de Piaget, *Riech i mischlenie ribionka*.
2. Claparede Eduardo (1873-1940) psicólogo suizo. Representante de la psicología funcional. Autor de la teoría del juego. Vigotski se detiene en los trabajos de Claparede relacionados con el problema del desarrollo cultural del niño y de la aparición en él de las formas superiores de conducta.

EL DESARROLLO DEL NIÑO DIFICIL Y SU ESTUDIO

1. Tesis. Han sido publicadas en el libro *Asnavniie problemi pedologii v SSSR* (Moscú, 1928)

LOS FUNDAMENTOS DEL TRABAJO CON LOS NIÑOS RETRASADOS MENTALES Y CON DEFECTOS FÍSICOS

1. El material ha sido elaborado para *La enciclopedia pedagógica*. Ha sido impreso en 1928, t. II.

LOS POSTULADOS FUNDAMENTALES DEL TRABAJO DE INVESTIGACION

PAIDOLOGICA EN LA ESFERA DEL NIÑO DIFICIL

1. Han sido impresos en la revista *Paidología*, 1929, No. 3.
2. La paidología es una de las direcciones de la pedagogía que se formó en el Occidente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Se basa en la idea

reaccionaria de la condicionalidad fatalista del destino de los niños, por factores biológicos y por la influencia de la herencia y del medio invariable. Con ayuda de un juego de determinados tests de paidología se mide el llamado coeficiente de desarrollo intelectual (CI), cuya magnitud, al parecer, determina las posibilidades del niño. A finales de la década del 20 y principios del 30 se utilizó en cierta medida en la URSS e hizo un daño considerable a la pedagogía general y especial y a la psicología. En estos años el número de escuelas auxiliares comenzó a crecer rápidamente y comenzaron a ingresar en ellas no niños retrasados mentales, sino alumnos abandonados en el aspecto pedagógico e indisciplinados y niños que por diferentes causas no realizaron bien los tests. Vigotski al utilizar los conceptos de *paidología* y *paidológico* tuvo en consideración realmente la ciencia “sintética” sobre los niños, hablando con más precisión, la (pág. 321) psicología infantil y pedagógica. Pero sólo externamente, de nombre, los fundamentos, elaborados por él, de esta ciencia coinciden con el concepto de *paidología*. En muchos trabajos del presente tomo, el lector se encontrará con la crítica consecuente, de principio, hecha por Vigotski, de las diferentes teorías paidológicas y de la práctica de la paidología de aquellos años (véase, por ejemplo, la crítica del “preformismo paidológico”, del análisis puramente cuantitativo de los problemas del retraso mental, etc.) Las manifestaciones de Vigotski sobre la paidología de su época y la psicotécnica descubren sus teorías más vulnerables. La posición de Vigotski en la valoración de la paidología de su época no difiere de la valoración que se le hace en la disposición del CC del Partido. “Sobre las tergiversaciones paidológicas en el sistema en los Comisariados de Instrucción Pública” en 1936. No hubo ningún

otro psicólogo que en el mismo inicio de la década del 30 mostrara con tal convicción la crisis, el carácter no científico y el perjuicio que ocasiona la práctica que existía entonces de las mediciones puramente cuantitativas del intelecto, en particular, al diagnosticar el retraso mental “Este punto de vista, en principio, fenomenológico, como se demuestra con anterioridad, nos debe llevar inevitablemente a establecer relaciones erróneas, a tergiversar el cuadro de la realidad y a orientarse de forma incorrecta para la acción, ya que el mismo juzga la realidad y las relaciones que constituyen su base, identificándolas con los síntomas”” mientras que “la tarea principal de la investigación del retraso mental es el estudio del desarrollo del niño y de las leyes que dirigen ese desarrollo”.

3. El Instituto de los Métodos del Trabajo Escolar fue organizado en 1922 y pertenece al sistema de Comisariado del Pueblo de “Instrucción Pública”. El Instituto de Trabajo Extraescolar fue organizado en 1929. Poco tiempo después ambos institutos fueron unidos.
4. Los institutos de protección de la salud de los niños y de los adolescentes existían en Moscú y Leningrado desde 1928 y pertenecían al sistema de Comisariado del Pueblo para la Salud Pública.
5. La escuela sanatorio psiconeurológica y paidológica de Moscú pertenecía al sistema del Comisariado del Pueblo para Salud Pública.
6. El Instituto de Pedagogía Científica fue fundado adjunto a la Segunda Universidad Estatal de Moscú, en 1929.
7. El Centro Médico-pedagógico (Moscú, calle Pogodinskaia, casa 8) fue creado del Centro Docente-educativo particular para niños anormales y con defectos.

8. Sepp Evgueni Konstantnovich (1878-1957) de la Academia Estatal Psiconeurológica fue creado en Leningrado en 1918; en 1924 se le dio el nombre de Profesor titular A. S. Griboiedov.

EL COLECTIVO COMO FACTOR PARA EL DESARROLLO DEL NIÑO CON DEFECTO

1. El trabajo fue publicado en la revista *Vaprosi defektologii* (1931, No. 1-2)
2. Al hablar del colectivo con respecto a los niños con defecto, Vigotski tuvo en cuenta su unión en un grupo general, según alguna particularidad única (la edad, la pertenencia a la misma categoría de anomalía, el grado de desarrollo o de insuficiencia en el desarrollo). Además, esta unión tiene un programa general de educación y enseñanza. El objetivo general y la tendencia a la actividad docente, laboral y lúdica, de forma conjunta al principio, parten del pedagogo (del maestro y del educador). A medida que se desarrolla este objetivo se convierte también en un objetivo de la actividad de los niños y la organización se transforma gradualmente en la autoorganización de los niños.
3. Galton Francis (1822-1922), véase t. I. P. 464.

PROLOGO AL LIBRO DE J. K. ZWEIFEL

ESTUDIO DE LAS PARTICULARIDADES DE LA CONDUCTA Y DE LA EDUCACIÓN DE LOS SORDOMUDOS

1. El libro de Zweifel fue publicado en 1931 (Moscú, Leningrado).

PROLOGO AL LIBRO DE E. K. GRACHEVA

LA EDUCACION Y ENSEÑANZA DEL NIÑO RETRASADOMENTAL PROFUNDO

1. El libro de E. K. Gracheva fue publicado en 1932. Gracheva Ekaterina Konstantinovna (1866-1934), primera pedagoga defectóloga rusa, trabajó con los niños con retraso mental profundo. Maestra de conferencias de los primeros cursos para pedagogos-defectólogos, era ampliamente conocida en la defectología con el nombre de tía Katy. En el prólogo a su libro, Vigotski defiende los postulados progresistas, pero cuestionables en su época, sobre la necesidad, la conveniencia y la efectividad de la enseñanza de los imbéciles y de los idiotas. En relación con la descripción del experimento de Gracheva, con los hechos fidedignos y con las conclusiones sacadas por la autora, Vigotski plantea cuestiones teóricas y prácticas importantes sobre la posibilidad de hacer avanzar a los niños con retraso mental profundo, agudiza el problema del proceso de formación del hombre en el plano comparativo del desarrollo; por una parte, del animal y, por otra parte, del niño normal, con retraso mental y con retraso mental profundo. Sobre la base de los hechos citados por Gracheva, Vigotski subraya el poderoso papel de la enseñanza y la educación, del colectivo y de la incorporación de los niños a la vida social.

EL PROBLEMA DEL RETRASO MENTAL

1. El artículo fue publicado en la colección *Umstvenno otstalii ribionok* (bajo la redacción de L. S. Vigotski e I. I. Danushevski, Moscú, 1935).
2. L. S. Vigotski, por lo visto, tuvo en cuenta la sensibilidad de los procesos psíquicos del niño, la flexibilidad ante las influencias y, al mismo tiempo, la estabilidad aún deficiente, la fijación y la difusión de los procesos que se realizan en el sistema nervioso y en la psique del niño. En este caso Vigotski notó una posibilidad diferente de concentración, de tensión y de intensidad del transcurso

de los procesos en los niños anormales de distintas edades, de diferentes niveles del desarrollo y de las categorías.

EL DESARROLLO Y LA CLINICA PAIDOLOGICA DE LA INFANCIA DIFICIL

1. El trabajo fue escrito en 1931. Se destinó inicialmente como artículo para la colección que se presupone sobre las cuestiones de la infancia difícil. Después de la muerte de Vigotski, por iniciativa del director del Instituto Experimental de Defectología, I. I. Danivshevski, fue publicado un folleto especial, preparado para imprimirlo en 1935 por R. E. Levina y que salió a la luz en 1936. A la creación del “Establecimiento del desarrollo...” antecedió una elaboración metodológica prolongada, realizada por Vigotski, del valioso material clínico y experimental del cual disponía. Ya a principios de la década del 30, Vigotski demostró la falta de fundamentos de la paidología de su época que ejerció una influencia extremadamente negativa sobre el enfoque del establecimiento y la comprensión de las anomalías del desarrollo del niño.
2. Burnke Oswald (?), psiquiatra alemán.
3. Lewin Kurt (1890-1947), véase t. 1, p. 465, t. 2, p. 487.
4. James William (1842, 1910), véase t. 1, p. 460, p. 487. (pág. 323)
5. Kraepelin Emil (1856-1926), psiquiatra alemán y psicólogo. Elaboró la clasificación de las enfermedades psíquicas, fundamentada en el principio nosológico.
6. Gessell Arnold, véase t. 2, p. 486.
7. Sujareva Grunia Efimovna (1891-1981), psiquiatra soviética. Hizo un gran aporte en la elaboración de la clínica de la debilidad mental. Uno de los tomos de sus

conferencias clínicas sobre psiquiatría de la edad infantil ha sido dedicado enteramente a la clínica de las oligofrenias.

8. El I congreso Nacional sobre el estudio de la conducta del hombre (celebrado del 25 de enero al 1 de febrero de 1930 en Leningrado) debió de crear un eje metodológico general para todas las ciencias de la conducta.
9. Bleirer Eugenio (1859-1939), véase t. 1, p. 464, t.2, p. 482.
10. Jung Karl Gustav (1875-1961) véase t. 1, p. 470.
11. Jaspers Karl (1883-1969), destacado filósofo existencialista y psicopatólogo alemán. Planteó por primera vez el problema de la diferencia entre el proceso psicopatológico y el desarrollo patológico de la personalidad. A él pertenece la descripción clínica de las particularidades psicológicas de los psicópatas histéricos.
12. Lashley Karl (1890-1958), véase t. 1, p. 467.
13. Ivanovski Vladimir Nikolaevich (1867-1931), véase, t. 1, p. 460)

LA COMPROBACION EXPERIMENTAL DE LOS NUEVOS METODOS PARA ENSEÑAR A HABLAR A LOS NIÑOS SORDOMUDOS

1. Tesis elaboradas por Vigotski para la ponencia presentada en el Consejo pedagógico del Consejo Estatal Científico (CEC), sobre las cuestiones de la educación de los niños ciegos, sordomudos y retrasados mentales, el 25 de mayo de 1925. Se publican por primera vez.

LOS METODOS DE ESTUDIO DEL NIÑO RETRASADO MENTAL

1. Tesis de la ponencia presentada en la I Conferencia nacional de las escuelas auxiliares que se celebró en 1928. Se publican por primera vez.

ANOMALIAS DEL DESARROLLO CULTURAL DEL NIÑO

1. Resumen del contenido de la ponencia para la sesión del Departamento de Defectología del Instituto de Pedagogía Científica, adjunto a la Segunda Universidad Estatal de Moscú del 28 de abril de 1928. Se publicó en la revista *Voprosi defektologii*, 1929 (cubierta de 1930), No. 2 (8).

DEL ARTICULO “RESULTADOS DEL CONGRESO”

1. El artículo fue elaborado sobre los resultados del I Congreso Paidológico que se celebró en Moscú (del 27 de diciembre de 1927 al 4 de enero de 1928). Fue publicado en la revista *Narodnoie prosvie schenie*, 1928, No. 2.

LA DURACION DE LA INFANCIA DEL NIÑO RETRASO MENTAL

1. Resumen del contenido de la ponencia para la sesión del Departamento de Defectología del Instituto de pedagogía Científica, adjunto a la Segunda Universidad Estatal de Moscú, del 18 de diciembre de 1928. Fue publicado en la revista *Voprosi defektologii*, 1929 (cubierta de 1930), No. 2 (8).

EL PROBLEMA DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE Y DE LA EDUCACION DEL NIÑO SORDOMUDO

1. Tesis de la ponencia para la II Conferencia Nacional de trabajadores de las escuelas para niños y adolescentes sordomudos, que se celebró en 1930. Se publica por primera vez. (pág. 324)

EL DESARROLLO CULTURAL DEL NIÑO ANORMAL Y DEL NIÑO CON PROBLEMAS DE CONDUCTA

1. Tesis de la ponencia para el I Congreso del Estudio de la conducta del Hombre, que se celebró en Moscú, en febrero de 1930. Fue publicada por primera vez en el libro *Psihonevrologicheskie nauki v SSSR*, en Moscú; Leningrado, 1930.

DEBATES SOBRE LA PONENCIA DE P. D. MERNENKO, P. O. EFRUSSI Y A. M. SCHERBINA

1. Las tres intervenciones de Vigotski en los dos debates sobre las ponencias de P. D. Mernenko. P. O. Efrussi y A.M. Scherbina fueron publicadas en la revista *Vaprosi defektologii* (1929 cubierta de 1930), No. 2 (8). Las ponencias sobre las diferentes cuestiones de las escuelas auxiliares se presentaron sistemáticamente en el Departamento de Defectología del Instituto de pedagogía Científica, adjunto a la Segunda Universidad Estatal de Moscú, en los años 1928-1929.
2. Mermenko Pelageya Dimitrievna, hasta 1932 jefa de la Sección de Diagnóstico Infantil del Instituto Experimental de Defectología (IED).
3. Intervención de Vigotski sobre la ponencia de P. O. Efrussi “La composición de los alumnos y los programas de la escuela auxiliar” del 15 de mayo de 1928. Intervención de Vigotski sobre la ponencia de P. D. Mernenko “La formación del tacto y su importancia para el desarrollo del niño” del 19 de junio de 1928.
4. Intervención de Vigotski sobre la ponencia de A. M. Scherbina “Con respecto al problema de la creación de un sistema apropiado para la realización de las operaciones matemáticas por parte de los ciegos”, del 25 de noviembre de 1928.

INDICE ONOMASTICO

A

Ach, N. - 21,155

Adler A. – 5, 6, 7, 8, 9, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 40, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 105, 119, 136, 138, 141, 143, 144, 158, 310

Appia –76

Azbukin D. I. – 164

B

Bacher A. – 21, 155, 312

Bachko L. – 76

Bartsh K.- 13

Basov M. Ya- 304

Beethoven L. Van – 29

Bejterev V. M. – 37, 53, 55, 315

Bergson A. – 136,. 144, 321

Binder E.- 76

Binet, A. – 2, 15, 18, 20, 101, 107, 113, 153, 231, 267, 270, 291, 309.

Biriliev A. V. – 54, 58, 59, 62, 63, 78

Birnbaum K. – 13, 154, 253

Bleirer E. – 262, 265, 323

Blonski P. P. – 11, 40, 132, 134, 184, 199, 231, 235, 304, 311.

Bogdanov-Berezovski M. BV. –315

Bogen W. – 2

Bolduin D. M.- 179

Bon Ch. – 136

Boskis R. M.- 306.

Braille L. – 21, 55, 77, 149, 151, 161, 312

Brentano F. – 144

Bridgman L. 161, 163

Bühler K. 162, 201, 202

Burnke O. 232, 233, 322

Büran – 156

Bürklen K. – 8, 24, 35, 44, 58, 74, 76, 78, 85, 160, 310

C

Claparede E. – 147, 321

CH

Chejov A. P. 271

D

Daniushevski I. I. – 307

Darwin Ch. – 30, 106, 135, 235, 236, 314

Decker G. – 56, 59

Demócrito – 75

Demóstenes – 29

Desmoulins C. – 29

Dewey J. – 23, 62, 313

Dilthey V., - 144

Donney – 156

Düfur M. 81, 83, 86

Dulniev G. M.- 306

Dupré – 11, 154, 311

E

Efrussi P. O. – 296-325

Eliasberg W. – 22, 119, 154, 312

Engels F. – 135, 222

F

Fatter I. – 46

Feisen – 154

Feuerbach L. – 204

Fisbaj – 76, 77

Fisher O. – 9

Folgtlender – 156

Forchammer G. – 69, 290, 318

Frank S. L.- 41, 315

Freud S. – 29, 30, 141, 313

Friche J. A. – 76

Ridman A. 9, 124, 125, 311

Frolov Yu. P. – 136

G

Galileo G. – 235

Galton F. – 188, 322

Geidzik I. – 68

Gerbard I. F. 58, 227

Gerder . G. – 195

Geshelina L. S. 274, 307

Gessell A. – 200, 240, 241, 243, 276, 279, 280, 281, 323

Goethe J. W. 41, 237

Golosov I. – 94, 319.

Bomburger – 12

Golovin S. S. – 51, 52

Gottwald K. – 210

Graborov A. N. – 47, 48, 50, 51, 71, 210

Gracheva E. K. – 316

Grazer – 69, 118, 322

Greef de E. – 105

Griboiedov A. S.- 2, 23, 24, 25, 26, 185, 249, 250

Grizbach H., - 35, 309

Gross K., - 142, 143, 321

Grule V. – 155, 156

Gurievich M. O. – 12, 129, 164

Gürtler R. – 3, 4, 26, 311

Gutzman A. – 69, 97, 310

H

Hall S. – 142, 321

Harris V. K. – 11

Haüy V. – 77, 318

Hegel V. G. – 320

Heidzik J. – 317

Heller T. – 12, 154, 311

Henmon. – 15

Homero. – 75, 86

Homburger f. – 154

Hill M. – 69, 93

Hipócrates – 135, 318

Hischtmann F. – 83, 320

Husserl E. – 146

I

Ivanovski V. N. – 323

J

Jacob K. – 12, 311

James, W. – 235, 323

Janet P. – 174

Jensch. –259

Jaspers K. – 265, 323

Johnson H. – 181

Joppe N. N. – 61

Jung K. G. – 262, 323

K

Kanitz O. F. – 143

Kant I. – 40, 195

Keler V. – 128

Keller H. – 29, 39, 40, 59, 161

Kerschensteiner G. – 22, 163.

Klein I. V. – 76, 312

Köffka K. – 216

Köhler W. – 15, 16, 154, 216

Kompeire G. – 143, 195, 206, 215, 218, 225, 312.

Korolienko V. G. – 53, 58, 78, 317

Korovin K. G. – 320

Kotelnikov M. N. – 96, 306

Kramer F. – 11

Krasuski V. S. – 183, 184, 202, 203

Kraepelin E. – 30, 78, 81, 115, 121, 134, 232, 236, 237, 283, 285, 299, 323

Kretschmer E. – 246, 247, 250, 251, 252, 262, 263, 264, 266, 268, 273, 314

Krogus A. A. – 59

Krüdelen – 127, 320

Krüenegel M. – 213, 22, 25, 319

Kruspakaia N. K. – 99

Kulaguin Yu A. – 306

Kulpe g. I. – 92, 94

Kurtman – 44, 57, 159

L

Lavoski N. M. – 55, 67, 317

Lashley K. S. – 266, 323

Labedinskaia K. S. – 306, 319

Leman G. – 95

Lessing g. – 90, 319

Levenshtein S. – 115, 260, 263, 320

Levina R. E. – 307

Levink. – 206, 208, 212, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 226, 234, 304, 322.

Lindemann E. – 15, 312

Lindner R. – 161, 163, 194

Lindvorski L. – 11, 14, 15, 154, 155, 311

Lipmann O. – 2, 15, 16, 127, 154, 155, 309

Lipps T. – 5, 32, 34, 138

Livshitz E. S. – 164

Lubovski V. I. – 306

Luzardi – 76

M

Mainot – 200

Malish K. – 92, 94, 95, 97, 290, 319

Marx K. – 29, 30, 135, 143, 144

Meiman E. – 77, 318

Meining N. – 4

Mernenko P. D. 296, 315

Messer A. – 4

Mikovski E. – 221

Molozshavi S. A. – 133, 155, 156, 320

Montessori M. – 117, 231

Morozova N. G. – 307

Münsterberg G. – 144

Murashev G. V. – 294

N

Nadolechni M. – 12, 154, 311

Natorp . – 67, 144

Naudacher 13

Neier A. – 40

Nevski A. A. – 214, 250

Newton I. – 206

Nietzsche F. – 314

Noll H. – 4

O

Ovsiankina M. – 209

Ozeretski N. I. – 13, 154, 309, 311

P

Pavlov I. P. – 7, 36, 55, 83, 89,90, 135, 138, 139, 310

Pereir Ya. – 204

Perls P. – 51, 317

Peterson M. N. – 15

Petrova A. E. – 18, 19, 21, 22, 129, 312

Petrova V. G. – 306

Petzeld A. – 35, 39, 78, 81, 82, 83, 86, 187, 314

Pevzner M. S. – 306, 307

Pflüger E. – 77

Piaget J. – 146, 175, 176, 179, 189 321

Pintner R. – 15

Pirci – 154

Ponces – 9

Popov N. A. – 65, 317

Potebnia A. A. – 186

Protopopov V. P. – 37, 38, 315

Q

Quaid – 116

R

Rau F. F. – 93

Rau N. A. – 306, 319

Revesh G. – 260

Ribot T. – 20, 134, 181, 312

Richter J. P. – 200

Rikkert G. – 41, 310

Rimat F. – 21, 312

Riniano E. – 179

Roschach G. – 158, 214

Rossolino G. I. 2, 127, 242, 270, 291, 309

Rotermund H. V. – 76

Rousseau J. J. – 40, 41, 315

Rozanova T. V. – 306

Rüle C. – 28, 29, 81, 142, 313

Rumiantsev N. E. – 14

S

Scherbina A. M. 8, 58, 59, 63, 64, 78, 79, 85, 159, 188, 296, 310, 325

Schiller F. J. – 221

Schmidt B. – 4, 167, 307

Schmidt V. F. – 221

Schopenhauer A. – 195

Schulz F. 154

Seguin E. – 198, 203, 204, 205

Sepp E. K. – 172, 271, 322

Sherrington Ch. – 36, 136, 314

Shiff Zh. – 306

Shpielrein I. N. – 7

Shreder – 90

Simon – 153

Sokolianski I. A. – 35, 37, 38, 39, 95, 290, 314

Soloviev I. M. – 306

Sounderson N. 78, 188

Spearman Ch. – 15

Spinoza B. – 422

Steinberg V. – 85, 186

Stern E. – 15

Stern W. – 3, 4, 5, 7, 10, 11, 14, 16, 19, 21, 27, 31, 34, 67, 69, 84, 97, 144, 154, 309

Stumpf K. – 80, 318

Sujareva G. E. – 253, 254, 255, 263, 323

Suvorov A. S. – 29

T

Terman L. – 116, 320

Thorndike E. I. – 15, 91, 312

Tigranova L. I. – 306

Tolstoi L. N. – 200

Tompson G. – 15

Torbek V. M. – 307

Troshin Pa. Ya. – 25, 44, 57, 62, 71, 159, 313

Tsej F. – 67, 80

V

Vasiliev L. – 37

Vatter J. – 316

Verner F. – 68, 69, 90, 97, 317

Vigotski L. S. – 37, 66, 164, 203, 297, 298, 299, 300, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 316, 322, 325

Vittels F. – 29, 30, 40, 41

Vlasova T. A. – 75, 306

Voltaire F. – 150

W

Wanecek O. – 75, 318

Weinmann – 157

Wende G. – 70, 318

Wertheimer M. – 11, 132

Wund W. – 77, 318

Z

Zalkind A. B. – 11, 30, 37, 41, 132, 134, 143, 311, 170

Zankov L. V. – 306

Zemtsova M. I. – 306

Zikov S. A. – 301, 306

Zweifel J. K. – 194, 322

INDICE DE MATERIA

A

Acción

Sustituidora 208, 212, 225

Interrumpida 208, 209

Real 220, 224

Actividad

Interna 179

Motriz 184

Intelectual 17, 25, 173, 206

Colectiva 89, 179, 182, 184, 186, 192

Psíquica 32, 77

Articuladora 88, 175

Laboral 50, 51, 99, 193, 301

Formación 174

Actividad

Infantil 175, 177, 178

Social 183

Afasia 22, 261, 313, 172

Afecto 111, 206, 208, 213, 215, 223, 225, 227, 229, 248, 250, 263, 275, 297, 298,
304, 252, 263, 297, 298, 302, 304

Sus alteraciones 206, 208, 227

En los débiles mentales 206, 208

Analizadores 35, 44, 56, 62, 63, 66, 89, 90, 239, 296, 303, 306

Anormalidad moral 9, 10, 48, 134, 311

Atención

Voluntaria 20, 173, 180, 214, 222, 298, 312

En los ciegos 80

Audición

Su entrenamiento 186.

C

Carácter 30, 31, 160, 122, 124, 126, 138, 141, 144, 145, 196, 248, 273, 277, 298,
312, 313

Catatonia 247

Clasificación sintomatológica 237, 267, 277, 278, 279

Coeficiente de desarrollo intelectual 278, 321

Colectivo

Infantil 43, 99, 110, 245, 255, 320, 325

De los niños sordomudos 189

De los niños retrasados mentales 110, 183, 185.

Compensación

Biológica 43, 44, 54, 57, 62, 317, 318

Vicarianza de los órganos de los sentidos 35, 36, 76, 318

Psicológica, 5, 8, 81, 86, 123, 141, 156, 160, 187, 303

Supercompensación 6, 27, 28, 29, 31, 32, 34, 37, 38, 39, 78, 79, 84, 310, 313,
318

Concepto

Formación 188, 189, 219, 251

Volumen 188

Desarrollo 230

Concreto 186, 188

Contenido 188

General 188

Pseuconcepto 188

Conducta

Sus formas 147, 151, 292

Automática 176

Individual 175, 179, 345

Colectiva 109, 174, 179, 180

Social 50, 60, 157, 190, 264, 284

Del niño retrasado mental 209

Cultura

General 19, 20

Sensomotora 119, 186, 260

Sensorial 48, 50, 71

D

Dactilografía 21, 18, 45, 67, 151, 163, 316

Debilidad mental 12, 155, 160, 164, 206, 208, 209

Defectología 2, 3, 4, 6, 11, 12, 26, 33, 48, 159, 181, 243, 291, 297, 299, 300, 301, 303, 306, 307, 309, 312, 314, 320, 323, 325

Defecto 5, 6, 8, 9, 29, 30, 31, 33, 38, 39, 104, 40, 45, 49, 53, 58, 62, 63, 66, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 85, 86, 160, 180, 182, 189, 206, 208, 213, 237, 238, 244, 255, 259, 261, 262, 289, 292, 297, 298, 299, 301, 302, 311, 315, 317.

Demencia

Afectiva 206

Desarrollo del niño

Regularidades 14, 173, 271

Historia 180, 260, 270, 271, 272, 274, 276, 277

Sintomatología 277, 279

Cultural 16, 22, 72, 145, 245, 291, 295, 321, 396

Psíquico 78, 280, 298

Del lenguaje 17, 19, 191, 192, . 295

Anormal 10, 18, 181, 244, 298, 299, 302, 305

Normal 101, 298

Del sordo 17, 189, 194, 295

Del ciego 82, 84, 85

Del retraso mental 101, 102, 104, 105, 110, 251, 252, 253, 299, 304

Diagnosis

Diferencial 272, 281

Descriptiva 281, 282

Etiológica 283, 284, 285.

Duración de la infancia 324.

E

Edad

Preescolar 109, 172, 175, 179, 298, 255,

De tránsito 108, 167, 174

Escolar 91, 174, 178, 286, 298, 174, 176, 298

Educación

Método 156, 159

Sistema 97, 120

Social 26, 41, 42, 45, 51, 52, 61, 62, 64, 68, 70, 87, 88, 89, 91, 97, 98, 99, 100, 145, 162, 190, 191, 192, 288, 289, 295, 298, 316, 318

Tradicional 38, 40, 63, 190, 191

General 42, 44, 64, 191

Del habla 191, 295, 324

Sensomotora 51, 181, 202

Politécnica, laboral 51, 52, 64, 98, 99, 191, 194, 301, 318, 319

Del niño sordomudo 37, 41, 42, 47, 56, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 89, 91, 93, 100, 117, 163, 190, 191, 192, 194, 196, 288, 318, 291, 294, 295, 323, 324

Del niño inválido 8, 164

Del niño anormal 181, 243, 260, 265, 320

Del ciego sordomudo 37, 38, 59

Del niño ciego 9, 33, 37, 39, 41, 47, 53, 56, 57, 66, 87, 324

De retrasados mentales 42, 47, 57, 104, 118, 306, 324

El medio y su influencia en el niño 53, 54, 55, 97, 112, 133, 277, 191

Enseñanza y desarrollo 297, 300

Enseñanza

Del lenguaje 51, 288, 294, 319

Del niño sordomudo 66, 301, 65, 97, 161, 195, 288

Del niño normal 161

Del ciego sordomudo 314

Del niño ciego 76, 162, 186

Del niño retrasado mental 323

Esquizoide 253, 255, 256, 257, 258, 263, 275, 231, 263, 275, 277

F

Fenotipo 233, 234, 235, 236, 241

Filogénesis 92, 147, 173

Funciones

Superiores 108, 109, 113, 114, 115, 116, 117, 147, 153, 179, 189, 196, 223, 246, 296, 298, 299

Inferiores 298

Intrapsíquicas 174

Interpsíquicas 174

Funciones psíquicas superiores

Origen social 173, 182, 137, 147

Proceso de formación 299, 342, 347

Estructura 173, 174

Defecto, falta de desarrollo 245, 303

Desarrollo 180, 182, 193, 261, 302, 305

Declinación 181, 320

H

Hábito 49, 176, 302, 316

Herencia 115, 142, 274, 276, 321, 530, 531, 575

Hipobulia 247, 250, 252

Histeria 251, 252, 263, 278, 295

Idioma (? Lenguaje) 19, 66, 83, 172, 288

Idiotéz 155, 164, 183, 204

Imagen

Visual 163, 186

Espacial 162

Imbecilidad 155, 164, 183, 185

Inconsciente 9, 90, 158, 269, 313

Infantilismo 211, 213, 306

Intelecto

Insuficiencia 12, 13, 15, 16, 48

Desarrollo 16, 296, 300

Niveles 183, 355

Infantil 178

Práctico 16, 18, 21, 129, 131, 156, 180, 301, 312

De los sordomudos 189

De los niños retrasados mentales 14, 16, 164, 207, 208

De los antropoides 195, 207, 215

Intelectualismo 205, 207, 217, 218

J

Juego 50, 71, 109, 120, 124, 144, 179

L

Lenguaje

Comunicativo 104, 174

Falta de desarrollo 191

Mudez 166, 163, 189, 192, 194, 195, 196

Desarrollo, etapas 91, 92, 101, 174

Externo 178, 179

Interno 148, 178, 179,

Egocéntrico, sus funciones 148, 149, 175, 176, 177, 178, 179, 321

Escrito 151, 294

Oral 39, 45, 67, 68, 94, 151, 190, 288, 289

Del sordomudo 18, 42, 46, 67, 97, 191, 192, 288, 289, 290, 319

Del ciego sordomudo 163

Del ciego 162

Lógica

Infantil 189

Dialéctica 189

Formal 188

M

Memoria

Lógica 111, 173, 222

En los ciegos 80, 299, 314

Métodos de investigación del desarrollo del niño

Psicológicos 2

Psicometría 13, 128, 156, 278, 279

Métodos para la enseñanza del lenguaje oral a los sordomudos 38, 45, 46, 47, 68, 316

Mímica 38, 45, 46, 67, 68, 91, 94, 97, 191, 192, 288, 290, 293, 294, 314, 316, 317, 319

Motilidad

Su deficiencia 12, 13, 110, 128, 311

N

Necesidad 208, 217, 222

Niño difícil

Con problemas de conducta 158, 170, 171, 228, 279, 238, 281, 292

De enseñar 121, 155, 157, 297

Niños inválidos 164, 172, 238

Niño primitivo 14, 18, 20, 21, 22, 131, 312

O

Ontogénesis 92, 173

Ortopedia

Psíquica 49, 50, 71, 316

Técnica 119

Orientación en la conducta 121, 122, 125, 126

P

Paidología 12, 166, 167, 168, 170, 171, 172, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 235, 236, 237, 238, 240, 241, 254, 267, 272, 273, 276, 278, 285, 304, 321, 322, 323

Palabra

Significado 188

Sentido 187

Contenido 188

Paranoides 255, 256

Pedagogía

Del colectivo de niños 185, 192, 193,

Comunista 193

Tradicional 57, 186, 260

Terapéutica 4, 11, 35, 44, 50, 264, 117, 159, 261, 287, 306, 310.

Surtopedagogía 41, 57, 62, 66, 88, 90, 96, 97, 98, 161, 189, 191, 192, 194, 294, 295, 314 316, 164, 167, 182, 260, 262, 217, 311.

Tiflopedagogía 39, 41, 57, 62, 63, 65, 161, 310, 314, 318

De los niños retrasados mentales 41, 57

Pediatría 241

Pensamiento

Desarrollo 179, 215, 261

Dinámica 222, 227

Proceso 174

Abstracto 117, 119, 129, 131, 132, 213, 224

Concreto 117, 219

Lógico 301

Hablado 178, 179

Infantil 178, 179, 225

Individual 179

Del niño retrasado mental 213

Percepción

Visual 2, 55, 186, 314

Concreta 182, 188

Del niño retrasado mental 214

Personalidad

Del niño anormal 261, 298, 302

Del niño ciego 8, 35, 39, 81, 187

Del niño retrasado mental

104, 113, 210, 214, 252, 253, 297, 282, 284,

autovaloración 105, 185, 249, 250, 320

estructura 9, 31, 84, 297, 174, 175

Poliglotía 191, 294

Pronóstico 16, 235, 286

Psicoastenia 255

Psicología

Sus leyes 175

Individual 77

Clínica 279, 537

De la personalidad 77

Normativa 279

Estructural 134, 203, 207, 208

Del niño sordomudo 192

Psicopatología infantil 312, 309

Del niño ciego 39, 44, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85

De la infancia difícil 125, 293

Psicopatía 12, 13, 171, 230, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 275

Psicotecnia 85

R

Reacción

Instintiva 176

Primitiva 248

Normal 176

De la personalidad 105, 248

Reflejo del objetivo 8, 36, 83

Reflexología 37, 315

Representación

Su deficiencia 186, 187

Concreta 119, 186, 188

Visual 119

Espacial 186, 296

Auditiva 186

De los ciegos 58, 162, 186, 187

Retraso mental 70, 101, 102, 155, 164, 208, 211

S

Sensación 45, 66, 181, 318

Sensualismo 187

Sentido

Séptimo sentido de los mudos 59

Sexto sentido de los ciegos 59, 76, 77, 186,

Sentimiento

De inferioridad 9, 28, 29, 39, 40, 105, 157

T

Tacto

Ejercitación 186, 309

Teoría de la evolución 235, 236

Terapia

Psicoterapia 261, 262, 264

Causal 182, 259

Sintomatológica 182

Tipología 237, 238

V

Verbalismo 65, 187, 188

Voluntad 5, 11, 19, 21, 133, 180, 205, 206, 208, 216, 217, 218, 222, 247, 250, 251,
252

Voluntarismo 218, 219, 260, 291

Z

Zona de desarrollo próximo 297, 300

Bibliografía

Marx K. Y F. Engels: *Obras* t. 20 y 25, II, Parte.

Basov M. Ya.; *Metodika psijaloquicheskij nabliudenij nad dietmi*. Moscú, 1928.

Bejterev, V. M.: *Obchie asnovi refleksologii chelaveka*. Moscú, Leningrado, 1928.

Vasiliev L. L.: *Refleksologija truda*. Moscú, Leningrado, 1926.

Biriliev A. V.: *Ob osiazanii slepij*, Kazan, 1901.

“Sviet dlia slepij i niekatorie vaprosi metodiki priepodavania slepij” . En el libro: *Vaprosi vaspitania slepij, glujonemij i umstvenno otstalif*. Bajo la redacción de L. S. Vigotski. Moscú, 1924.

Blonski P. P.: *Pedologija*. Moscú, 1925.

Decker G.: *Biologija organov chuvstv*. Moscú, Petrogrado, 1923.

Dewey J.: *Schkola i obschestvo*. Moscú, 1907.

Frank S. L.: *Filosofia i schizn*. San Petburgo, 1910.

Freud S.: *Jarakter i analnaia erotika*. Biblioteca de psicología y psicoanálisis, 1923, 5ta. Ed.

Frolov Yu. P.: *Fisiologuicheskaja priroda instinkta*. Leningrado, 1925.

Gessel A.: *Umstvennoie razvitie ribionka*: Moscú; Leningrado, 1930.

Pedologija rannieva vozrasta. Moscú, Leningrado, 1932.

Golovin S.S.: *Sovremiennaia pastanovka socialnoi pomochi slepim*. Moscú, 1924.

Graborov A. N.: *Vspomogatielnaia schkola*. Leningrado, 1925.

Griboiedov A.S.: “Pedologuicheskaja rabota i vspamagatielnava schola”. En el libro: *Novaia schkola*. Moscú, Leningrado, 1926, 2da. edic.

“Sovriemiennie problemi vspamagatielnava obuchenia”. En el libro: *Vaprozi izuchenia i vaspitania Lichnosti*. Pedologuia i defektologuia. Bajo la redacción de: V. M. Bejterev, Leningrado, 1927, No. 1 y 2.

Gross K.: *Duschevnaia schizn ribionka*. Kiev, 1916.

Gurievich M. O.: “O formaj dvigatielnoi nedostatochnosti”. En el libro: *Voprozi pedologii i dietskoi psijonevrologui*. Bajo la redacción de: M. O. Gurievich, Moscú, 1925, 2da. edic.

Gutzman A.: *Podgotovitielnoie i dopolnitielnoie obuchenie glujonimij*. San Petersburgo, 1910.

Ivanoviski, V. N.: *Metodoloquicheskoie vvedenie v nauku i filosofiu*. Minsk, 1923.

Keller H.: *Optimizm*. San Petersburgo, 1910.

Kotelnikov M. N.: “Na novom puti: (chtenie s gub kak asnova obuchenia glujonimij ustnoi riechi)”. En el libro: *Puti vospitania fisicheski defektivnava ribionka*. Bajo la redacción de S. S. Tizanov y P. P. Pochapin. Moscú, 1926.

Kretschmer E.: *ob istepii*. Moscú, Leningrado, 1928.

Stroienie tiela i jarakter. Moscú, Leningrado, 1930.

Krogius A. A.: Schetoie chuvstvo u slepij. *Vestnik psijologii*. San Petersburgo, 1907.
1ra. Ed.

Kruspakia, N. K. “Sistema narodnava abrazavana y RSFSR” *Obras pedagogicas*. Moscú, 1978, T.2.

Külpe G. I.: “Metod tselij slov i fraz Malisha”. En el libro: *Puti vaspitania fisicheski defektivnava ribionka*. Bajo la redacción de : S. S. Tizanov y P. P. Pochapin. Moscú, 1926.

Lagovki N. M.: *Abuchenie glujonimij ustnoi riechi*. Aleksandrovsk, 1911.

Petersburgskoie ushilitse glujonimij (1810-1910). San Petersburgo, 1910.

Leman G.: Tesis del coinformante¹⁷. En el libro: *Puti vaspitania fisicheski defektivnava ribionka*. Bajo la redacción de S. S. Tizanov y P. P. Pochapin. Moscú, 1926.

Lipps T.: Rukovogstvo k psijalogui. *San Petersburgo*, 1907.

Malish, K.: “Sushtnost i tsennost metoda tselij slov pri piervonachalnom obuchenii glujoniemij ditei ustnoi riechi. (Tesis)” En el libro: *Puti vaspitania fisicheski defektivnava ribionka*. Bajo la redacción de S. S. Tizanov y P. P. Pochapin. Moscú, 1926.

Natorp P.: *Socialnaia pedagogika*. San Petersburgo, 1911.

Pavlov I. P.: “Dvatsatilietnii opit obiektivnava izuchenia visschei niervnoi deiatelnosti (poviedienia) Schivotnij”. *Obras completas*. Moscú, Leningrado, 1951, t. 3.

Petrova A. E.: “Dieti-primitivi”. En el libro: *Vaprosi pedologui i dietskoi psijonevrologui*. Bajo la redacción de: M O. Gurievich. Moscú, 1925.

Protopopov V. P.: Refleksologuia i pedagogika. En el libro: *Ukrainski visnik refleksologui ta eksperimentalnoi pedagoguiki*. Jarkov, 1925, No. 2.

“Materiali k izucheniu fisiologui reaktsi sosriedotochenia (vnimania)”. En el libro. *Ukrainski visnik refleksologui ta eksperimentalnoi pedagoguiki*. Jarkov, 1925, No. 1

Rau N. A.: “Dashkolnoi vaspitanie glujoniemij”. En el libro: *Puti vaspitania fisicheski defektivnava ribionka*. Bajo la redacción de S. S. Tizanov y P. P. Pochapin. Moscú, 1926.

¹⁷ Discurso acompañante al discurso de K. Malish, Sushnost y tzennoct metoda tzelij slov pri piervonachalnom abuchenia riechi. Ibidem N. del R.

- Ribot T.: *Psijaloguia vnimania*. San Petrsburgo, 1892.
- Rüle O.: *Psijika proletarskava ribionka*. Moscú, Leningrado, 1926.
- Scherbina A. M.: *Slepi Muzikant. V. G. Korolienko kak popitka zriachij proniknut y psijaloguiiu slepij v svietie moij sobstviennij nabliudienii* Moscú, 1916.
- Schpilrein I. N.: *Professionalnii otbor*. Moscú, 1924.
- Seguin E.: *Vaspitanie, guiguiena i npravstviennoie licheni umstvienno nienormalnij ditiei*. San Petersburgo, 1903.
- Sokolianski I. A.: "Pro tak zvana chitania z gub glujonimimi". En el libro: *Ukrainski visnik refleksologii ta eksperimentalnoi pedagoguiki*. Jarkov, 1926, No. 2.
- Stern W.: *Psijaloguia rannieva dietstva do schestilietnieva vosrasta*. Petrogrado, 1922.
- Stumpf K.: "Iavljenja psijicheskij funksi". En *Noviie idiei v filosofii*, 1913, No. 4
- Sujareva G. E.: K. Problemie strukturi i dinamiki dietskij konstitutsionnij psijopatii (schizoidnie formi). En: *Schurnal nievropatologii i spsijiatrii*. 1930. No. 6.
- Troshin P. Y. A.: *Sravnitelnaia psijaloguia normalnij i nienormalnij ditiei*. Petrogrado, 1915, t. I.
- Verner F.: *Psijaloguicheskie asnovi nimietskava metoda abuchenia glujonemij*. San Petersburgo, 1909.
- Vigotski L. S.: "Saznanie kak problema psijalogui pavidienia". *Obras completas*, t. I. Moscú, 1982.
- Wittells F.: *Freid, ego lichnost, uchenia i schkola*. Leningrado, 1925.
- Zalkind A. B.: *Vaprozi savietskoj pedagoguiki*. Leningrado, 1926.
- Dushevnaia schizh ditei*. Bajo la redacción de A. F. Lazurckova y A. P. Nechaev, Moscú, 1910.

Novoie v refleksologii i fiziologii niervnoi sistemi. Bajo la redacción de: V. M.

Bejterev, Leningrado, Moscú, 1925.

Programmi vspomogatelnoi shkoli (dlia umstvenno otstalij ditei). Moscú, Leningrado,

1927.

Psijalogia i marksizm. Moscú, 1925.

Trudi Donskova pedagogicheskava instituta. Bajo la redacción de: N. A. Popov.

Novocherkassk, 1920, No. 1

Adler A.: *Praxis und theorie der Individualpsychologie.* München, 1927.

Über den nervösen Charakter. München, 1928.

Bacher: "Die Achsche Suchmethode in ihrer Yerwendung zur Intelligenzprüfung".

Unters. Zur Phil, Psuych. u. Pädag. B. 4, H. ¾, 1925.

Binet A.: Psychologie des grands Calculateurs et joueurs dóechecs. Paris, 1894.

Bürklen K.: *Blindenpsychologie.* Lepzig 1924; *Der blindenfreund.*

1926, No. 3

Eliasberg W.: *Psychologie und Pathologie der Abstraktion,* 1925.

Gerhard T.: *Materialien zur Blindenpsychologuie,* 1924.

Gürtler R.: "Das primitive Bewusstsein". *Bericht über den dritten*

Kongress für Heilpädagogik in München 2-4 Augut 1926. Berlin,

1927.

Head G.: *Aphasia and Rindred disorders of speech.* 1926.

Kanits O. F.: "Volkstümliche individualpsuychologische Literatur". *Die*

Sozialistische Erziehung. Wien, 1926, H. 7/8

Keller, H.: *Die Geschichte meines Lebens.* Stuttgart, 1920.

Kerschensteiner G.: *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses,* 1924.

Krünegel M.: "Grundfragen der Heilpädagogik zu ihren grundlegung und Zielstelung". *Ztschr. F. Kinderforschung* B. XXXII, 1926.

"Die motorische Befähigung. Schwachsinniger Kinder im Lichte des Experiments". *Ztschr. f. Kinderforschung*, B. 33, 1927, H. 2

Lashley K. S.: *Brain mecanismes and Intelligence*. 1929.

Lindworsky L.: *Der Wille*. 1923

Lippman O., Bogen H.: Naive Physik. 1923.

Über Begriff u. Formen der Intelligenz, 1924.

Meinmann E.: *Vorlesungen üb. exper. Pädagogik*, 1911-1914.

Nöll H.: "Die bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht

der Hilfsschule". *Ztschr. für. d. Behandlung Schwachsinniger*,

1927, 7-10.

Petzeld A.: *Konzentration bei Blinden. Eine psychologisch-pädagoqische Studie*.

Leipzig, 1925.

Poyer D.: "La psychologie des caractères". *Traite de psychologie par*.

G. Dumas t. 11, 1924

Rimat F.: "Intelllignzuntersuchungen anschliessend an die

Achshce Suchmethode". *Unters. Zur Phil., Psych. U. Pád.*, B. 5,

1925, H. 3/4

Stern W.: *Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen*

Grundlagen. Leipzig, 1921, *Die menschliche Persönlichkeit*.

1923

Person und Sache. System des kritischen Personalismus. Leipzig, B

11, 1923.

Thorndike E. L.: *The measurement of Intelligence*.

Wanecek O.: "Der Blinde in der Sage, im Märchen und in der Legende".

Ztschr f. d. öst Blindwesen, 1919.

Wende G.: *Deutsche Taubstummanstalten. Schulen und Heime in Wort und Bild*, 1915.

White W.: *Foundations of Psychiatry*. 1921.

Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. B. 1, 1914, H. 1.

Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie. 1925, No. 5

Intelligenzleistungen hochgradig Schwachsinniger. *Ztschr f.d. ges.*

Neurologie und Psychologie B. 104, 1926, H. 4/5

