PSICOLOGIA PEDAGOGICA

Liev Semionovich Vigotski Psicología Cognitiva y Educación **Psicología Pedagógica**

## Un curso breve

**Liev Semionovich Vigotsky**

Edición, prefacio y notas de Guillermo Blanck Presentación de René van der Veer Introducción de Mario Carretero

AIQUE

Directora Beatriz Tornadú Editora a cargo: Alina Baruj

Colección dirigida por Mario Carretero

Primera edición rusa:

Izdátielstvo “Rabotnik Prosveshchenia” (Editorial “El Trabajador de la Cultura” Moscú, 1926

Título original:

Pedagoguíscheskaia Psijologuia. Kratki Kurs Traducción de la primera edición original rusa:

Guillermo Blanck

## Indice

Presentación

Introducción. La relevancia de la obra de Vigotski para la educación.

## Mario Carretero

Prefacio. Para leer Psicología Pedagógica de Vigotski. Guillermo Blanck Prólogo a la edición rusa de 1926. *L S. Vigotsky*

Capítulo 1. La Pedagogía y la Psicología La Pedagogía

La Psicología

La Psicología pedagógica

Capítulo 2. Los conceptos de conducta y de reacción La conducta y la reacción

Los tres componentes de la reacción La reacción y el reflejo

La división de las reacciones en hereditarias y adquiridas Los reflejos hereditarios o incondicionados

Los instintos

El origen de las reacciones (y otras conductas hereditarias) La teoría de los reflejos condicionados

Los superreflejos

Las formas complejas de los reflejos condicionados Capítulo 3. Las leyes principales de la actividad nerviosa superior

(conducta) del hombre

Las leyes de inhibición y desinhibición La psiquis y la reacción

La conducta animal y la conducta del hombre

La conformación de las reacciones en la conducta El principio de la dominante en la conducta

La constitución del hombre en relación con su conducta Capítulo 4. Los factores biológico y social de la educación

La actividad del proceso educativo y sus participantes Los objetivos de la educación desde el punto de vista psicológico

La educación como selección social

Capítulo 5. Los instintos como objeto, mecanismo y medios

La educación

El origen de los instintos

Las relaciones entre el instinto, el reflejo y la razón Los instintos y la ley biogenética

Dos criterios extremos sobre el instinto

El instinto como un mecanismo de la educación El concepto de sublimación

La educación del instinto sexual

Las premisas psicológicas de la educación mixta La aplicación pedagógica de los instintos

Los intereses infantiles

El patrón de los intereses infantiles El significado psicológico del juego

Capítulo 6. La educación de la conducta emocional El concepto de emoción

La naturaleza biológica de las emociones La naturaleza psicológica de las emociones La educación de los sentimientos

Capítulo 7. La psicología y la pedagogía de la atención La naturaleza psicológica de la atención Las características de la orientación

La orientación externa e interna La atención y la distracción

El significado biológico de la orientación El valor educativo de la orientación

El desarrollo de la atención

El valor psicológico de la expectativa Conclusiones pedagógicas

La atención y el hábito

El correlato fisiológico de la atención

El funcionamiento de la atención en su conjunto La atención y la apercepción

Capítulo 8. El reforzamiento y la reproducción de las reacciones (La memoria y la imaginación)

El concepto de la plasticidad de la materia La naturaleza psicológica de la memoria La estructura del proceso de la memoria Los tipos de memoria

Las peculiaridades individuales de la memoria Los límites de la educación de la memoria

El interés y el tinte emocional

El olvido y la recordación errónea

Las funciones psíquicas de la memoria La técnica de la memoria

Los dos tipos de recordación de las reacciones. La realidad de la fantasía

Las funciones de la imaginación

La educación de la conducta imaginativa Capítulo 9. El pensamiento como forma de conducta

particularmente compleja

La naturaleza motora de los procesos de pensamiento La conducta consciente y la voluntad

La psicología del lenguaje El Yo y el Ello Conclusiones pedagógicas El análisis y la síntesis

La importancia del pensamiento para la educación interna Capítulo 10. El esclarecimiento psicológico de la educación laboral

Los tipos de escuela laboral

El conocimiento de la naturaleza a través del trabajo La coordinación de los esfuerzos laborales

El valor del esfuerzo laboral El conocimiento sintético La práctica

El profesionalismo y la politécnica

Capítulo 11 La conducta social y su relación con el desarrollo del niño

El concepto de adaptación El niño y el ambiente

El ambiente contemporáneo y la educación Las formas reales de la conducta social Las fluctuaciones en el desarrollo del niño

Capítulo 12. La conducta moral

La naturaleza de la moral desde el punto de vista psicológico

Los principios de la educación moral Las infracciones morales de los niños

Capítulo 13. La educación estética

La estética al servicio de la pedagogía La moral y el arte

El arte y el estudio de la realidad El arte como un fin en sí mismo

La pasividad y la actividad en la vivencia estética La importancia biológica de la actividad estética

La caracterización psicológica de la reacción estética

La educación de la creatividad, del juicio estético y de las habilidades técnicas

La fábula (y el cuento para niños) La educación estética y el talento

Capítulo 14. El ejercicio y la fatiga

Acerca del hábito

El significado pedagógico de los ejercicios La teoría sobre la fatiga

Capítulo 15. La conducta anormal

El concepto de conducta anormal Los niños físicamente defectivos

Las deficiencias y las enfermedades mentales La psicopatología de la vida cotidiana

La hipnosis

Capítulo 16. El temperamento y el carácter

El significado de los términos El temperamento

La estructura del cuerpo y el carácter Los cuatro tipos de temperamento

El problema de la vocación y la psicotecnia

Los rasgos endógenos y los exógenos del carácter Capítulo 17. El problema del talento y los objetivos individuales

de la educación

La personalidad y la educación

Capítulo 18. Las formas fundamentales del estudio de la personalidad del niño

Las investigaciones psicológicas experimentales de la personalidad del niño

El método de Binet-Simon El experimento natural

Capítulo 19. La psicología y el maestro

La naturaleza psicológica de la labor docente La vida como creación

Índice onomástico

***Presentación***

*Psicología Pedagógica. Un Curso Breve* fue el primer libro publicado de Liev. S. Vigotski. Aunque apareció en 1926, tenemos varias razones para creer que el libro ya estaba completamente terminado en 1924. Fue concebido como un libro de texto para estudiantes que aspiraban a ser docentes en colegios secundarios. Es por eso que el libro trata tantos temas que son significativos para los docentes. Podemos ver a Vigotski hablar sobre la educación moral y la educación estética, sobre la necesidad de instruir a los niños acerca de cuestiones sexuales, sobre la ventaja de los colegios mixtos y muchos otros temas afines. En la elección de los temas y en el nivel de su tratamiento, *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve* no es muy diferente de los libros de texto que se usan hoy día en los cursos de Introducción a la Psicología en las universidades de Europa y de los EE.UU. Sin embargo, mucho más que en los textos actuales, *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve* expresa *un punto de vista personal* sobre dichas cuestiones. Esta visión personal es la que nos permite comparar el pensamiento de Vigotski con el de sus contemporáneos, así como recorrer el camino del desarrollo del propio pensamiento de Vigotski. De modo que podemos leer este texto reparando por lo menos en dos aspectos. En primer lugar, como una mirada a todo el conocimiento psicológico significativo para la educación de la década del 20. En segundo lugar, como un documento que muestra las concepciones de Vigotski sobre áreas específicas en un período particular de su desarrollo intelectual. Como un ejemplo de esto puede servirnos la concepción de Vigotski sobre la educación.

En sus años tardíos, en la década del 30, Vigotski formuló la noción de que la educación conducía el desarrollo e introdujo la categoría denominada

“zona de desarrollo próximo”. El significado esencial de esta categoría es que el nivel del niño en el logro de cierta meta, en cooperación con adultos o padres más capaces, puede predecir su posterior desempeño independiente en el logro de esa meta. Esta noción sugiere que la actividad conjunta con compañeros más capaces es esencial para el desarrollo cognitivo y que los niños difieren en su habilidad para sacar partido de esa cooperación. En la década del 20, la concepción de Vigotski sobre el papel de la educación en el desarrollo cognitivo era de alguna manera diferente. En *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve,* Vigotski sugiere que el docente no puede ir más allá de crear las circunstancias y condiciones ideales más propicias para que tenga lugar el aprendizaje, pero, en definitiva, es el niño quien debe aprender de sus propias actividades. De algún modo fundamental, los niños se educan a sí mismos.

Los puntos de vista de Vigotski sobre la educación y el desarrollo cognitivo en la década del 20 y la década del 30 pueden ser básica y completamente compatibles. Sin embargo, lo menos que uno puede decir al respecto es que éstos muestran una diferencia de énfasis. El Vigotski de los años 30 parece otorgarle más importancia a la cooperación que el Vigotski de los años 20. Estas cuestiones necesitan ser discutidas más detalladamente para comprender el desarrollo del pensamiento de Vigotski y, también, porque en sí mismas son muy importantes y vigentes. Afortunadamente, la aparición en español de *Psicología Pedagógica*. *Un Curso Breve*, nos permite abordar tanto estas cuestiones como otras vinculadas con ella.

La presente versión en español de *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve* fue redactada y anotada por el Dr. Guillermo Blanck. Considero que

Guillermo Blanck es uno de los historiadores de la psicología que más sabe sobre este campo. Como tal, pertenece a una especie en peligro y, de hecho, casi en extinción. Desde un punto de vista *cuantitativo*, los historiadores de la psicología son extraños vistas de aduana. Leen cientos de libros para producir un solo libro, o solamente las notas de un solo libro. Por consiguiente, su relación *input-output* es muy desproporcionada. Son como los colibríes zumbadores que necesitan cantidades enormes de néctar para continuar zumbando. Desde el punto de vista de la producción de libros, los historiadores de la psicología no son sino el camino libresco que desembocará en la producción de *otro* libro. Son desventajosamente poco prolíficos.

Podemos defender el trabajo de los historiadores de la psicología sólo si adoptamos un punto de vista *cualitativo*, señalando que su zumbido nos conduce a resultados cualitativamente novedosos. Esto es muy fácil de apreciar en el caso de la presente edición de *Psicología Pedagógica*. *Un Curso Breve*. El texto original de Vigotski ha devenido relativamente dificultoso para su comprensión cabal, ya que el lector actual ignora demasiado de la psicología, la filosofía y la medicina de los años 20. A pesar de esto, Blanck fue por fortuna capaz de agregarle al texto original un gran número de notas sumamente precisas y reveladoras. Sus notas y su “Prefacio” contienen una riqueza de datos históricos que enriquecen considerablemente nuestra comprensión del libro y han convertido a la presente edición de *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve* de Vigotski en la mejor edición disponible en cualquier lengua. La Psicología le debe mucho a los escritos de Liev S. Vigotski, y nosotros, los lectores modernos, debemos estarle agradecidos a Guillermo Blanck por su edición de ésta, una de las obras claves de Vigotski.

René van der Veer

## La relevancia de la obra de Vigotski para la educación

Leiden, Marzo de 2000

La obra de Vigotski está teniendo hoy día una difusión extraordinaria. Sin duda, la aportación del genial psicólogo ruso viene siendo en las últimas décadas punto de referencia obligado para numerosos autores del ámbito educativo y psicológico, pero también del entorno de la semiología, la crítica literaria y en general de las humanidades y las ciencias sociales. Puede decirse, sin empacho alguno, que es un caso de recuperación vertiginosa de un autor fallecido hace más de medio siglo, que no tuvo en su momento el reconocimiento adecuado y que se ha implantado con fuerza y oportunidad entre los lectores de lengua española, así como en el ámbito internacional.

En este caso me cumple presentar unas breves idas acerca de la relevancia de esta obra para la psicología cognitiva y la educación, que es la temática general de esta serie de libros. Lo primero que queremos expresar es justamente nuestra satisfacción por poder incluir en esta colección, y poner de esta manera al alcance del lector en lengua española, una obra central en la producción vigotskiana que hasta ahora no se había publicado ni siquiera parcialmente en nuestra lengua. Por otro lado, nos parece importante señalar también que la edición que ha llevado a cabo Guillermo Blanck –reconocido como uno de los mejores expertos mundiales en la biografía de Vigotski- se caracteriza, en nuestra opinión, por su excelencia en todos los sentidos. No sólo ha cuidado la traducción y el estilo, sino que las abundantes y minuciosas notas le pueden ser de gran utilidad al lector para ubicar los autores y cuestiones a los que se refiere Vigotski y que a menudo no son de actualidad.

Además, la introducción nos ofrece la oportunidad de situar en un contexto histórico e intelectualmente relevante la vida y la obra de Vigotski, incluso aportando datos y visiones que estaban inéditos hasta la fecha. Todas estas características lo convierten, a nuestro juicio, en realmente meritorio y oportuno porque, como es sabido, la obra del creador del enfoque sociocultural ha tenido una fortuna diversa, tanto en español como en otros idiomas, con ediciones no siempre a la altura de la calidad del autor, por utilizar una expresión bien intencionada. La publicación de sus *Obras* Escogidas ha venido a remediar en buena medida estos problemas de otras ediciones procedentes de otras lenguas distintas al ruso, ausencia de indicaciones biográficas y bibliográficas e incluso falta de información acerca de la procedencia del texto. Sin embargo, un tema pendiente, que sin duda se irá resolviendo en los próximos años, es la publicación de obras todavía inéditas que cumplieron un papel importante en la aportación de Vigotski a los problemas teóricos y prácticos de la psicología y la educación. Entre ellas se encuentra sin duda el libro que el lector tiene en sus manos.

Habida cuenta de que Guillermo Blanck en su introducción sitúa con bastante detalle el lugar de este libro en el conjunto de la obra de Vigotski, nos limitaremos a presentar algunas de las aportaciones que creemos que hace a los problemas actuales de las relaciones entre psicología y educación.

Así, esta obra pretende ser, y sin duda creemos que lo consigue excelentemente, un manual de *Psicología Pedagógica* para maestros y profesores, en el que Vigotski expone de forma sencilla y completa una gran parte de este saber. Está escrita por una persona que no sólo ha tenido una gran experiencia docente (véase la introducción de Blanck), sino que, como

señaló Bruner, piensa en la psicología desde la educación y no al revés. Es decir, puede verse a lo largo de todo el libro una preocupación constante por los *problemas reales y cotidianos de la escuela* y una discusión de los mismos no sólo desde las limitadas perspectivas psicologistas, del una u otra tendencia, sino a partir de un contexto cultural más amplio que incluye la literatura, la política, la filosofía y la cultura en general. Es en este sentido en el que creemos que este libro tiene hoy día *una enorme vigencia* para los que trabajamos en psicología y educación, porque nos ayuda a darnos cuenta de que no sólo es importante tener en cuenta los avances científicos en nuestro campo, sino las perspectivas teóricas más amplias en los que se fundamentan.

Por otro lado, Vigotski lleva a cabo esta labor con *lenguaje sencillo y ameno*, que puede entender cualquier docente con interés por estas cuestiones. En esta característica de la obra creemos que se refleja el interés de Vigotski por la transformación de la sociedad mediante la educación y en definitiva su profundo compromiso con las tareas relacionadas con todos los ámbitos del aprendizaje humano en contextos formales. No puede, por tanto, olvidarse que Vigotski pertenecía a una *generación revolucionaria* que estaba convencida de que el hombre nuevo se gestaría mediante un conjunto de transformaciones entre las que la educación tenía un papel protagonista. Esta inspiración profundamente marxista de la obra vigotskiana, que no se contenta con interpretar el mundo, sino que aspira a transformarlo, creemos que se vincula con esa cualidad tan característica del genial autor ruso, como es la capacidad de vincular *significativamente la teoría y la práctica*, y con la posibilidad de transmitírselo a los demás miembros de la sociedad, sobre todo a los docentes que son *el eje central de todo sistema educativo.*

En los últimos años numerosos autores se han preguntado por las razones del auge de la obra de Vigotski. Nosotros mismos, cuando hemos tenido ocasión de revisar la producción bibliográfica al respecto en las últimas décadas, hemos podido comprobar que el interés por su obra está creciendo exponencialmente. ¿Cómo es que un autor de corte marxista llega a ser tan leído en un momento como el actual en el que las posiciones de este tipo suelen considerarse en retirada? ¿Cómo es que esto ocurre incluso en Estados Unidos, donde la educación, y la cultura toda, ha hecho del individualismo una sus bases teóricas? Para responder cabalmente a estas preguntas necesitaríamos mucho más espacio. Quizás tendríamos que tener en cuenta que conviene separar –cosa que no siempre se hace- la enorme contribución que hace el marxismo, como instrumento teórico de análisis crítico de la realidad, del fracaso de sus propuestas políticas concretas, como fueron los estados socialistas. Pero un análisis de este tipo nos llevaría lejos de los fines de estas páginas.

Por el momento, solamente tomemos nota de que la forma creativa y antidogmática en que Vigotski supo aplicar las ideas marxistas de base para la comprensión de los fenómenos educativos y del aprendizaje no sólo está siendo de enorme pertinencia a nivel internacional, sino que muestra al mismo tiempo el agotamiento de fórmulas clásicas en la psicologia educativa que han considerado tradicionalmente que el aprendizaje era un fenómeno solitario que tenía lugar *solamente en la cabeza del aprendiz.* En nuestra opinión, la capacidad visionaria de Vigotski al vislumbrar que el aprendizaje se produce en un contexto microsocial e interactivo –*en el que la mirada del otro se constituye en hacedor de nosotros mismos-* sin el cual no se puede entender cabalmente

los fenómenos de la adquisición de conocimiento, es una de las razones principales de su aceptación actual. En este sentido es mucho lo que se ha escrito últimamente sobre la relación entre las obras de Vigotski y Piaget. A estas alturas, creo que está bastante admitido entre muchos de los especialistas que más allá de algunas diferencias de matiz, las obras de estos dos gigantes, *son básicamente compatibles,* sobre todo si pensamos en sus aplicaciones educativas y no tanto en sus elaboraciones teoréticas *per se*. Pero sin duda, en el contexto de esta compatibilidad, es de destacar que la obra de Vigotski ha logrado instalar tanto entre los investigadores como entre los docentes, dos ideas esenciales, entre muchas otras: que es necesario la creación y mantenimiento de *comunidades de aprendizaje* para que al aprendizaje sea una realidad individual e institucional, y que las relaciones entre el desarrollo cognitivo y la educación es preciso mirarlas desde un punto de vista *dialéctico* como el que contiene la *zona de desarrollo próximo*. Din suda, estas dos posiciones emblemáticas suponen una visión, como la que destila este libro, de la educación como un factor de crecimiento personal y social a la que esperamos que pueda contribuir esta obra.

Por último, escribimos estas páginas unos meses después de que Guillermo Blanck nos entregara la versión final de esta obra, justo unos días antes de su fallecimiento, ocurrido inesperadamente. Queremos expresar, tal y como lo ha hecho la comunidad científica, nuestro agradecimiento por una labor tan entregada a su causa como fue el dar a conocer la obra y vida de Vigotski cosa que Guillermo cumplió con creces, tanto en Argentina como en el ámbito internacional.

Mario Carretero Buenos Aires, Diciembre, 2000

## Prefacio

**Para leer *Psicología Pedagógica* de Vigotski**

*La falsedad consiste*

*En una privación de conocimiento, Implícita en las ideas inadecuadas, O sea mutiladas y confusas.*

Spinoza, *Ética.*

*No me dejen caer en la ignorancia.*

Shakespeare, *Hamlet*

Liev Vigotski era un hombre modesto. Su amigo de infancia y juventud, Semión Dobkin, relató que siempre que Vigotski terminaba una conferencia muchos se acercaban para felicitarlo y elogiarlo. Él solía responder: “No soy yo quien ha hecho la conferencia interesante, el *tema* es interesante.” Cuando Vigotski comenzó a trabajar en la Universidad de Moscú, dependiente del Comisariato (Ministerio) del Pueblo para la Educación Pública, en julio de 1924, llenó un formulario y en la sección PUBLICACIONES escribió: “Un breve manual de psicología pedagógica, en prensa en la Editorial Estatal”. Ese “breve manual” era *Pedagogía Psicológica*. *Un Curso Breve* y es el libro que tiene en sus manos el lector.

**La importancia de *Psicología Pedagógica***

*Psicología Pedagógica. Un Curso Breve* es un libro que Vigotski empezó a escribir en 1921 y terminó en 1923, o a más tardar, a comienzos de

1924, cuando tenía 27 años de edad. Vigotski escribió el texto para estudiantes que querían ser docentes de escuela media (para niños de 10-15 años). El libro contenía las lecciones que Vigotski había dado en la Escuela Normal de Gómel durante aquellos años y el curso estaba concebido como una introducción a la Psicología pedagógica para una nueva generación de maestros soviéticos, destinados a reemplazar el viejo sistema educativo prerrevolucionario. Cuando en Rusia tuvo lugar la Revolución de Octubre de 1917, que se proponía crear una sociedad socialista, el índice de analfabetismo ascendía a más del 90%. “Nos hemos fijado la eliminación (pág. 15) total del analfabetismo para el 10° aniversario del régimen soviético”, dijo Trotski en 1923. Esa meta fue prácticamente lograda.

Este “Prefacio” no tiene la intención de resumir el contenido del libro. Se propone ubicar el libro en su época y en la nuestra, aclarar algunas características del mismo y de la producción de la presente edición, dar criterios para su comprensión y *explicitar quiénes son sus potenciales lectores.*

Comencemos por esta última cuestión. *Este es un libro que puede leer cualquier persona, si bien culta no especializada, que se interese en la educación y sus problemas.* No es necesario que conozca a Vigotski ni que tenga más formación que la que proporciona un colegio secundario. Esta clase de lector sólo debe tener en cuenta que *este libro fue escrito por un maestro joven, pero experimentado y sabio, y que estuvo dirigido a estudiantes que querían ser maestros de chicos de hasta 15 años de edad* en la Rusia de hace 785 años. El libro está escrito en un estilo coloquial, como un profesor ameno podría dar una clase en un aula: charlando. Los temas son muy variados y están explicados con ejemplos y anécdotas atractivas tomadas de la vida real o

de la literatura. Entre muchos otros temas, el lector puede informarse sobre la atención y la memoria, la imaginación y el pensamiento, el lenguaje, el talento y la inteligencia emocional, la educación moral y la sexual, la educación artística, los cuentos para niños, la importancia psicológica del juego, la educación de los niños con trastornos de conducta, la educación laboral, la educación de los hábitos y la fatiga, la educación de los niños discapacitados mentales, sordos y ciegos, y, finalmente, qué características psicológicas debe tener un docente. Como en todo curso, hay temas más fáciles y temas más difíciles. Entre estos últimos, hay algunas lecciones sobre biología, la evolución de las especies, el psicoanálisis, el funcionamiento del sistema nervioso, etc. Pero quizás lo más importante es que *se puede aprender una serie de orientaciones específicas acerca de la educación.* Y sobre todo cuáles son las explicaciones psicológicas que las fundamentan. Hay en el libro palabras técnicas, pero casi todas están explicadas en el mismo texto o en las notas al final de los capítulos. Todos los personajes de la historia, de la mitología o de las obras de arte, así como los de los psicólogos, los pedagogos, los científicos y los escritores mencionados en el texto están identificados en las notas. A este tipo de lector debemos advertirle que uno nunca entiende absolutamente todo. Como decía un profeso nuestro del Colegio nacional: “Todo no se puede”. Sin embargo, el libro tiene una ventaja. Salvo los capítulos 2-4, que hay que leer en orden consecutivo, todos los demás se pueden leer en cualquier orden. Y si este tipo de lector no quiere leer esos tres capítulos enteros puede simplemente hojearlos y leer sólo aquellas partes de aplicaciones educativas que le interesen. (pág. 16)

Hay *un segundo tipo de lector: el estudiante de profesor o universitario interesado en la Psicología, la Psicología evolutiva, la Psicología educativa y*

*las Ciencias de la Educación*. Eta clase de lector debe leer completamente el libro en orden consecutivo. Este texto está destinado a ser un clásico y está escrito por uno de los psicólogos más leídos hoy en el mundo: *Liev Semiónovich Vigotski*. Y se debe conocer a Vigotski. Pero, para ello, hay que rasgar el velo de tres leyendas que impiden acceder a un conocimiento nítido y fiable de su vida y de su obra.

La *primera leyenda* dice que *Vigotski fue un psicólogo evolutivo y educativo*. Esto es verdad, pero está muy lejos de ser *toda la verdad.* Vigotski fue *también* un brillante crítico literario y artístico, un psicólogo del arte, un estudioso de los problemas de la psicología de los sentimientos del actor de teatro y de la psicología de la creación, un eminente educador y docente, un sagaz clínico, un refinado terapeuta, un psicopedagogo de niños discapacitados, un neuropsicólogo y un investigador del funcionamiento normal y anormal del cerebro y la psiquis, un psicólogo experimental, un epistemólogo e historiador de la psicología, un gran psicólogo general, un psicólogo cultural, transcultural y comparativo, un destacado teórico de la psicología del pensamiento y el lenguaje, un estudioso del judaísmo y de los Evangelios, y también un sociólogo que estudió la relación entre la psicología y los grandes movimientos históricos del siglo XX: el socialismo, el comunismo, el fascismo y el capitalismo.

La *segunda leyenda* es la *falsa historia de la vida y la obra* de Vigotski, que vamos a tratar a continuación –la tercera leyenda vamos a elucidarla más adelante-. No vamos a narrar aquí completamente su vida ni su vasta obra. Sólo haremos un resumen, deteniéndonos sobre todo en los datos que desmienten la leyenda y dando aquellos datos significativos que ésta calla(1)

Narremos ahora, harto resumida, *la segunda leyenda*, que es una suerte de “historia oficial”. Ésta dice lo siguiente. En enero de 1924 apreció en el I congreso Panruso (nacional) de Psiconeurología, celebrado en Petrogrado, un desconocido joven de 27 años que había viajado desde una remota ciudad de provincias. Es importante destacar que la leyenda siempre comienza aquí, en 1924, y nada nos dice de la vida de Vigotski antes de esa fecha, salvo que era un simple maestro y que se había dedicado a la literatura y el teatro –y jamás menciona el judaísmo de Vigotski, con las implicaciones que éste tuvo para explicar decisivos aspectos de su vida y de su carrera-. Según la leyenda en el mencionado congreso, ante un (pág. 17) auditorio de viejos sabios de barbas encanecidas, este joven hizo un discurso muy elocuente, sin mirar papel alguno. El argumento central del mismo era que las corrientes psicológicas entonces dominantes habían dejado de lado el estudio científico de la consciencia –uno de los problemas entonces más discutidos y difíciles- y que ese estudio debía realizarse. Fue tan persuasivo que el auditorio quedó abrumado. Impresionado, el director del Instituto de psicología Experimental anexo a la Universidad de Moscú, K. Ornílov, lo invitó a colaborar con é. Y fue así cómo de la noche a la mañana, este joven que provenía del mundo de la literatura y del teatro inició una fulminante carrera en el de la Psicología, desde que se instaló en Moscú en 1924. El día siguiente de su llegada se reunió con dos psicólogos, Luria y su amigo Leóntiev, y formaron una *troika* (trío) muy unida, de íntima amistad y fidelidad, que sólo la muerte separaría, y cuya misión histórica fue la creación de un nuevo sistema de psicología, que dejase atrás la crisis que la disciplina atravesaba. El trío fue creciendo. Se formó una escuela nueva de Psicología “sociohistórica”, monolítica, que dio nacimiento a

los fundamentos de la psicología soviética. En 10 años, Vigotski atravesó como un rayo la teoría, la práctica, las instituciones oficiales; produjo unos 200 trabajos y murió de tuberculosis en 1934, a los 37 años y 6 meses de edad. Dos años después, las obras de Vigotski fueron prohibidas durante 20 años por la dictadura de Stalin. En 1956, cuando se inició “el deshielo” de la URSS, Luria y Leontiev comenzaron a re/publicarlo. En los años 70, Aleksándr Romanovich Luria y Alekséi Nikoláievich Leóntiev, a la sazón las figuras más conspicuas de la psicología soviética, murieron. En 1980 nació “El fenómeno Vigotski que ha crecido hasta el presente. En el imaginario psicológico la *troika* sigue viva, aunque los tres ya estén muertos, pero muertos como el Cid, ya que aún hoy siguen combatiendo juntos y ganando batallas.

Shakespeare dijo una vez que la mentira era la verdad con máscara. Hay en esta leyenda semillas de verdad, pero la máscara es demasiado grande. Esta leyenda –incluso en su versión no abreviada- es un cuento para niños que ofende la inteligencia de un adulto. Pero es difícil destruir leyendas. Aún hoy se escriben esbozos biográficos de Vigotski que reproducen la leyenda –nosotros mismos lo hemos hecho, en cierto grado, en el pasado (*cf*.

G. Blanck, ed., *Vigotski: Memoria y Vigencia*, Buenos Aires: Cultura y Cognición, 1984)-. La leyenda es una suerte de filme rosa que nunca se ha llevado bien con la vida real. La verdadera historia de Vigotski no necesita leyendas. Es suficientemente interesante como para necesitarlas. Fueron *otros* los que la necesitaron. Digamos ahora la verdad. Sólo la verdad. (pág. 18).

Hagamos entonces un resumen de *la verdadera historia* de Vigotski, para los propósitos ya anunciados en este “Prefacio”. Liev Semiónovich Vigodski nació a fines de 1896 en Bielorrusia. Cuando adulto, cambió la “*d*” por

la “*t*” en su apellido, pero desde ya así lo llamaremos. Vigotski creció en la ciudad de Gómel, situada cerca de Chernobil. Desde niño manifestó ser muy talentoso. Estudió con un tutor privado y terminó el colegio secundario con medalla de oro. Conocía nueve idiomas y poseía un saber enciclopédico –algo no muy raro en su época-. Era de una familia judía no religiosa, aunque respetuosa de las tradiciones. Vigotski tuvo su *Bar Mitsvá*(2).

Cuando Vigotski terminó el gimnasio (colegio secundario) quería entrar en la Universidad de Moscú, pero existían cuotas: en ésta, p. ej., sólo admitían 3% de estudiantes judíos, elegidos por sorteo. Sin embargo, el joven Vigotski tuvo buena suerte y salió sorteado. En la Universidad Imperial de Moscú empezó a cursar la carrera de medicina, pero inmediatamente se pasó a la de Derecho. Ahora bien, *¿por qué Medicina o Derecho?* Estas carreras eran una puerta para el ejercicio *liberal* de la profesión de médico o de abogado. Bajo el zarismo, los judíos no podían ocupar ningún puesto estatal y por eso no podían realizar una carrera judicial, ni una hospitalaria, ni una idea docente, pero sí trabajar como profesionales liberales. Simultáneamente, Vigotski cursó una carrera de humanidades en la Facultad de Historia y Filología de la Universidad Popular “A. L. Shaniavski”, fundada en 1906 y no reconocida oficialmente: era un reducto de revolucionarios antizaristas que habían renunciado o habían sido expulsados de la Universidad Imperial, después de la derrota de la Revolución de 1905. En ella se concentraron los mejores cerebros de Rusia, como K. Tmiriázev, uno de los descubridores de la fotosíntesis, y V. Vernadski, el creador de la teoría de la biosfera. Allí Vigotski hizo algunos cursos de psicología con Pável Blonski. Fueron los únicos que haría en su vida –en psicología, Vigotski fue un autodidacta-. En las vacaciones de verano, Vigotski

viajaba a Gómel. Según Dobkin, en Gómel puso en escena obras de teatro. En 1917 se graduó en ambas universidades y se produjo la Revolución Socialista de Octubre. Una de las primeras medidas que tomaron los comunistas fue la derogación de la legislación antisemita y los judíos los apoyaron, ya que desapareció el *Rayon* y, además, podrían trabajar en cualquier puesto. Pero la Guerra Civil siguió a la Revolución y había hambre y frío.

Vigotski se estableció en Gómel con su familia y, como ya no le estaba prohibido, trabajó de maestro en varias escuelas e institutos estatales, hacía críticas teatrales para periódicos, etc. No le costó mucho a este joven genio convertirse en la cabeza intelectual de la Gómel de 40.000 habitantes. (pág. 19) Organizó “Lunes Literarios”, donde debatía sobre literatura rusa o daba conferencias sobre temas como la teoría de la relatividad de Einstein. Vigotski había leído toda la literatura rusa. Como todo intelectual judío, conocía bien a Spinoza. También estudio a Hegel. Hegel lo condujo a Marx y Engels, y éstos a Lenin, cuyas obras comprendía cabalmente. Se hizo comunista aunque nunca se afilió al Partido. Daba clases de Lógica, Filosofía, Estética, Psicología, etc. Antes de sus 20 años de edad, en 1915-1916, terminó su primer libro, un extraordinario ensayo sobre *Hamlet*, no desprovisto de algún grado de misticismo, aunque esa faceta no duraría –desapareció en una segunda y breve versión posterior, parte integrante de su *Psicología del Arte*-. Vigotski también fue leyendo toda la Historia de la Psicología y llegó a conocer los libros clásicos de todas las corrientes psicológicas de Rusia, de Europa y de los EE.UU. (Vigotski siempre escribía “Rusia y Europa”, como si Rusia no perteneciese a Europa”). En la Escuela Normal organizó un laboratorio de psicología experimental y realizó muchos experimentos junto a sus alumnos.

Fue en ese ámbito donde tuvo su primer contacto con las discapacidades infantiles. En esta etapa que duró años, Vigotski tenía una concepción psicológica básicamente sociogenética, como se puede ver en el presente libro(3).

Así, en 1919 Vigotski ya sabía bastante Psicología. Cuando comenzó a redactar el presente libro faltaban tres años para el famoso congreso donde se presentó públicamente ante las celebridades científicas de Rusia. De modo que su paso de la Literatura a la Psicología *no fue de la noche a la mañana*. Duró años el trabajo duro con los textos clásicos de la Psicología. Ojee y hojee el lector el presente libro. Vigotski ya sabía todo esto –que no se aprende en un santiamén- cuando aún faltaban dos años para el congreso de Petrogrado. Si tenemos esto en cuenta es evidente que *su carrera de psicólogo no duró 10, sino 15 años aproximadamente.*

Y hasta su aparición en el congreso ¿qué más se puede decir? En primer lugar, que *Vigotski no era ningún desconocido*. Muchos conspicuos intelectuales y científicos moscovitas lo conocían desde sus años universitarios. *Es muy probable que varios de ellos lo invitasen a disertar en el congreso de Petrogrado*, ya que surge una pregunta que se debe responder:

¿Cómo llegó un maestro de una remota ciudad de provincias al II Congreso Nacional de Psiconeurología, el evento académico más importante de la disciplina? No lo sabemos con certeza, pero la leyenda nunca dijo nada al respeto.

Además, simultáneamente con *Psicología Pedagógica*, Vigotski comenzó a redactar partes de *Psicología del Arte* –un libro tan extenso como éste-, siguió leyendo, investigando y haciendo docencia, sin dejar la actividad

literaria y artística –*jamás* la abandonaría. Con Dobkin y su primo (pág. 20) David Vigodski, destinado a ser un destacado lingüista, fundaron por entonces la Editorial “Bieka i dni” (“Eras y Días” y publicaron un par de libros de poesía hasta que abandonaron la empresa por un recurrente problema ruso: escasez de papel. David lo conectó con destacados formalistas –algunos influirían en Vigotski hasta su último libro, *Pensamiento y Lenguaje-.* Fragmentos de su *Psicología del Arte* formarían parte de otras ponencias que también presentaría en el congreso de Petrogrado –fueron *tres* y no una sola-. Está claro que en esta época, además de otras escuelas, Vigotski estaba influido considerablemente por la reflexología y la rectología, aunque nunca adhirió completamente a ninguna de ellas –hasta 1928, muchas veces les tomó prestados conceptos y términos; otras, solo términos: significantes, pero dándoles otros significados-.

Mucho se ha discutido acerca de cuál fue la vía de ingreso de Vigotski en el mundo de la Psicología. En nuestra opinión, todas las hipótesis que se han construido para explicar este tránsito se desmoronan con la lectura de *Psicología Pedagógica. La importancia fundamental de este texto es que muestra muy bien cómo se realizó ese tránsito:* Psicología pedagógica *es el eslabón perdido que lo aclara*. El libro *Psicología del Arte* también ayuda a comprenderlo, pero no tanto. Esto coincide con nuestras opiniones previas a nuestra lectura de *Psicología Pedagógica* siempre dijimos que las vías habían sido tanto los problemas de la Psicología del arte como los planteados por la actividad pedagógica y psicopedagógica, pero que estos últimos habían sido los más importantes.

Finalmente, cuando Vigotski disertó en el congreso, el 6 de enero de 1924, parece que *el único que se sintió abrumado por su conferencia fue Luria.* Es posible que *Kornílov lo haya invitado* sin que Luria se lo sugiriese, ya sea porque Vigotski manifestó. Coincidencias con su teoría, ya porque estaba reestructurando el Instituto Experimental de psicología y necesitaba colaboradores; pero lo más probable, según la historia oral, es que lo haya invitado *porque Luria le insistió en que lo hiciese*. La versión escrita de su disertación en el congreso fue “Los métodos de investigación reflexológicos y psicológicos” y no, como a menudo se ha dicho erróneamente, “La conciencia como problema de la psicología del comportamiento” (*cf*. ambos trabajos, recopilados en L. S. Vigotski, *Obras...* t. I, ob. Cit., pp. 3-22 y 39-60 respectivamente.) Es interesante advertir que Vigotski, en su conferencia, criticó duramente la reflexología de Béjterev y Pávlov en relación con el problema del estudio de la conciencia y que tuvo algunas coincidencias con la reactología de Kornílov y con las posiciones de William James y las de John Watson –un año más tarde les haría críticas a todas-. De modo que Vigotski regresó a Gómel, se casó con su novia Roza Nóievna Smijéjova (pág. 22 ) y viajaron y se establecieron en Moscú en 1924. Ya todas las hermanas de Vigotski habían dejado Gómel y al poco tiempo sus padres también se mudarían a Moscú. *Sólo Luria ha dicho que al día siguiente de la llagada de Vigotski a Moscú se reunieron con Leóntiev*, también miembro del Instituto, y *que los tres se propusieron el replanteamiento de toda la Psicología existente y la creación de una nueva Psicología General,* como el objetivo de su futuro trabajo. Pero hay lugar para una duda razonable respecto a que la mencionada reunión y, sobre todo, que la ocurrencia de dicha agenda hayan tenido lugar

tan inmediatamente a la llegada de Vigotski. Es probable que Luria y Leóntiev hayan ayudado a Vigotski a establecerse, pero si vacilación afirmamos que la conformación de esa agenda tomó *por lo menos* un año. Como dijo Borges, la memoria es más inventiva que evocativa.

En sus memorias, Luria dice que solían encontrarse con Leóntiev en el apartamento de Vigotski *una o dos veces a la semana* (*cf.* A. R. Luria, *The making of mind. A personal account of Soviet Psychology*, ed. de Michael y Sheila Cole, Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1979, p. 45), aunque no precisa fechas, para planificar sus estudios y su trabajo experimental, que se llevaba a cabo en el laboratorio de Psicología que Luria dirigía en la Academia de Educación Comunista “Krúspskaia” –experimentos que Vigotski diseñaba y supervisaba personalmente-. En el colectivo de trabajo que Vigotski dirigía, Leóntiev realizó una investigación sobre la memoria de carácter plenamente vigotskiano, a la que volveremos más adelante. Fuera de esta investigación, no existen evidencias de ningún trabajo en colaboración de Vigotski con Leóntiev, ni siquiera un simple artículo en coautoría Mucho más intensa fue la colaboración de Luria con Vigotski, que incluyó artículos, libros e incluso un trabajo de campo que duró dos años realizado en dos remotas repúblicas soviéticas de Asia. El lector advertirá más adelante que, en el período en que se cuestionó el trabajo de Vigotski, suele mencionárselo casi siempre junto a Luria y que jamás hubo ninguna referencia a Leóntiev. El mito de un trío *equivalente* a los tres mosqueteros de Dumas sólo tiene el valor que le atribuyen quienes creen en él. Recortada la realidad de cierto modo, se puede decir que Vigotski, Luria y Leóntiev constituyeron un “trío” –eso no lo negamos-, pero este trío jamás llegó a tener las características con las que la

leyenda lo ha pintado, con la acepción del vocablo *troika* según la leyenda: “uno para todos, todos para uno”.

Durante un año, Vigotski y su esposa vivieron en un pequeño cuarto, en el sótano del Instituto Experimental de Psicología. Cuando nació su hija Guita, en 1925, se mudaron a un apartamento de un solo ambiente en el n° 17 de la calle Bolshaia Serpújovskaia, donde Vigotski viviría toda su vida con su esposa y sus dos hijas. En ese ambiente Vigotski muchas veces escribía, mientras a su alrededor varios niños jugaban con su hija. Otras veces recibía allí visitas, como las célebres reuniones que tendría, p. ej., con Kurt Lewin.

Es cierto que en sus últimos 10 años Vigotski fue director de varias cátedras e institutos, organizó colectivos de trabajo, dirigió laboratorios de experimentación y centros sanitarios, fundó y presidió el Instituto de defectología más importante de la URSS, etc.

El 15 de julio de 1924, Vigotski fue nombrado director del Subdepartamento de Protección Social y Legal de Niños Discapacitados, dependiente del Comisariato del Pueblo para la Educación Pública. Si recordamos el formulario que debió llenar para inscribirse en el Comisariato, en la sección que preguntaba en qué área creía que podía ser útil, Vigotski escribió: “En la educación de niños sordomudos y ciegos.” Desde sus años en Gómel y hasta su muerte en Moscú, Vigotski vio miles de niños discapacitados. Vigotski viajó una sola vez al extranjero. Fue cuando representó a su país en la Conferencia Internacional para la Educación de Sordos en 1925, en Londres. Visitó muchas escuelas para sordos, tanto allí como en Berlín, Holanda y Francia. Cuando regresó a Moscú, sufrió su segunda internación –un año en cama-, en condiciones de extrema precariedad. Las camas no estaban

separadas por espacio alguno. Vigotski tenía colapsado un pulmón debido a un neumotórax y no podía mantenerse en pie sin ayuda. Fue en el hospital y en esas condiciones donde escribió su monografía *El significado histórico de la crisis de la psicología* que terminó en 1926 y no en 1927, *como dice la leyenda*. Vigotski a la sazón debía defender públicamente su tesis de doctorado en Psicología –que fue su libro *Psicología del Arte*, terminado en 1925-, pero el comité médico lo eximió del rito y se le otorgó el doctorado. También Vigotski trabajó, más adelante, en estrecha relación con Nadiezhda Krúpskaia, la viuda de Lenin, quien integraba la dirección del Comisariato de Educación. La hija mayor de Vigotski, Guita Lvovna Vigódskaia, cuando murió su padre, tenía 10 años. Es, por consiguiente, un testigo fiable de muchos acontecimientos de los últimos cinco años de la vida de Vigotski –no así su hermana menor, Asia, quien tenía solo 4 años cuando su padre murió-. Guita recuerda que Krúpskaia solía telefonear a su casa (conversación, Moscú, 1988).

En 1928, Vigotski escribió los manifiestos fundacionales de su *escuela Histórico-Cultural de Psicología*, que comenzó a desarrollar hacia 1927, sobre todo en colaboración con Luria –esta colaboración no excluyó críticas epistemológicas profundas que Vigotski le hizo a Luria, a partir de 1926, respecto de la relación marxismo/psicoanálisis-. (pág. 23). (Dichos manifiestos son “El problema del desarrollo cultural del niño” y “Primeras tesis sobre el método instrumental en Psicología”¸ *cf*. L. S. Vigotski, *El desarrollo cultural del niño...* ob. Cit., p. 31-64). En total, Vigotski produciría casi 200 trabajos de Psicología más unos 100 de arte y literatura –aunque de estos últimos sólo se conocen hasta ahora unos 60-. Como ya hemos dicho Vigotski, Luria y Leóntiev trabajaron juntos, pero desde el principio Vigotski estuvo *también* rodeado de

otros colegas. Es indudable que Vigotski tenía una personalidad carismática y que una de sus características notorias era su tendencia a organizar fácilmente colectivos de trabajo –eso ya era evidente desde su adolescencia- Cuando un “quinteto” (*piatorka)* de estudiantes –R.Ie. Liévina, L. Slávna, L. Boyóvich, N. Morózova y A. Zaporoyets- se unió a la *troika*, la leyenda habló posteriormente de un “octeto”. Pero eran varias más sus colaboradores importantes – L. Zajárov, L. Zánkov, I. Soloviov, etcétera-. Este colectivo realizaba las investigaciones que se hacían en el laboratorio de Luria –entre ellos estaba A.

N. Leóntiev-. En estos años, Vigotski hizo viajes dentro de la URSS. p. ej. estuvo varios meses en Tashkent, en 1929, dando clases en la Universidad Estatal de Asia Central. Pero no son estos viajes los que aquí nos interesan. Hay otros mucho más reveladores.

*Circa* 1930 Vigotski se encontraba en el apogeo de su carrera. Era editor-curador de libros en varias editoriales, director del principal instituto de defectología de la URSS, integra el comité editorial de las principales revistas, realizaba el diseño de las investigaciones transculturales que llevaría a cabo Luria en dos expediciones a Uzbekistán y Kirguizistán, además de las actividades mencionadas anteriormente y las vinculadas con el arte, que, como ya hemos dicho, jamás abandonó –aunque tuvo la prudencia de abstenerse de publicar al respecto, ya que la caída de Lunacharski como ministro de cultura fue la sentencia de muerte de la Revolución *Cultural* rusa de la década del 20 (*cf.* G. Blanck, “Vigostki: El Hombre y su Causa”, ob. cit., pp.50-1). El rumbo estalinista que había tomado la URSS comenzó a manifestarse en las áreas de Psicología en las que Vigotski trabajaba. Comenzaron a desaparecer las revistas que codirigía. Comenzaron los ataques de los ideólogos contra el

instituto Experimental de psicología en el que aún trabajaba, especialmente contra él y Kornílov. A pesar de todo esto, Vigotski continuó con sus actividades e incluso ocupó nuevos puestos, entre ellos, el de diputado del Soviet del distrito Frunze de Moscú, donde elaboraba políticas educativas. También, a fines de 1931, fue nombrado director del Departamento de Psicología Evolutiva de la Universidad de Ucrania. *Ucrania*, lejos de Moscú...

¿Por qué?

Aunque Vigotski siguió trabajando en esa situación adversa, tanto él como sus colegas no pudieran evitar el sentirse afectados por semejante atmósfera de persecución. En 1930 se había fundado la Academia Ucraniana de Psiconeurología, en Járkov, y ésta ofrecía más libertad ideológica y sueldos mucho más altos, mientras en Moscú ambos disminuían considerablemente. Como resultado de esta situación, una parte del colectivo de Vigotski, liderado por Leóntiev, se instaló y permaneció en Járkov. Otros permanecieron en Moscú. Y otros, como Vigotski, comenzaron a viajar y repartir su tiempo entre esas dos ciudades.

Es interesante que, en Járkov y en Moscú, Vigotski se inscribió, después de 18 años de su primer intento abortado, en la carrera de Medicina, ya que ahora necesitaba una formación más amplia debido a sus nuevos intereses – había comenzado a estudiar patologías como la esquizofrenia, la demencia, la enfermedad de Pick y otras afecciones neurológicas y psiquiátricas-. Luria hizo lo mismo. En sus breves estadías en Járkov, Vigotski daba sus exámenes de medicina, pero no en Moscú. “Aquí no lograré terminar: los trámites burocráticos, por haber perdido el diploma, me hartaron” (*cf.* carta a Luria

desde Moscú 21,II.33). Si no terminó la carrera –de la que completó la mitad- fue porque la muerte se lo impidió. Luria terminaría la carrera.

*A finales de los años 70*, Leóntiev escribió acerca del “muy complejo problema en la Psicología, y que sigue siéndolo”, de la acción mediada:

“Hay que decir que algunos psicólogos de los años 30 –por ejemplo*, A. A. Talankin, P. I. Razmislov* y otros- captaban y señalaban *el punto débil* que existía en la interpretación de la relación entre la conciencia y la vida real, y que en la teoría histórico cultural se haría patente.” (*Cf*. A. N. Leóntiev. “Sobre el desarrollo creativo de Vigotski”, en L. S. Vigotski, *Obras...*, ob. cit.,

t. I, p. 448; las cursivas son nuestras.)

Es ajeno al propósito de esta narración la cuestión de los problemas teóricos de categorías psicológicas como la “acción mediada” y la “actividad”, en la que en algunos aspectos –revelamos- coincidimos con concepciones que desarrollaría A. N. Leóntiev. Lo que nos sorprende en esta afirmación de Leóntiev es que este, *desde la perspectiva privilegiada de casi medio siglo*, hable *de ese modo* de sujetos como Talankin o Rasmislov, quienes *carecen* de todo atributo científico y moral para ser así tratados. A diferencia de Leóntiev. Vigotski tenía una opinión diferente sobre estos personajes:

“Cuanto más lejos de nuestras ideas vivan estos cobardes peluqueros, escribientes, tenedores de libros y sean lo que sean, pero *no psicólogos ni hombres de ciencia,* tanto mejor.” (*Cf*. carta a Luria, 29. III. 33; las cursivas son nuestras).

¿Por qué Vigotski se refería a esta clase de psicólogos de este modo? Veamos, p. ej., qué escribió Razmislov, a propósito de las investigaciones transculturales vigotskianas, que concluyeron que las personas escolarizadas alcanzaban un nivel de abstracción formal y las que no lo eran permanecían prisioneras de un pensamiento concreto; pero, si a estas últimas se las escolarizaba, ante los propios ojos de los investigadores pasaban del plano concreto al lógico formal (*cf*. A. R. Luria, *El desarrollo histórico de los procesos cognitivos,* Madrid: Akal, 1986.

“La teoría psicológica histórico-cultural de Vigotski y Luria es una teoría seudocientífica, reaccionaria, antimarxista y antiproletaria, que en la práctica lleva a la conclusión antisoviética de que la política en la URSS está conducida por gente y clases que piensan primitivamente, incapaces de alcanzar el pensamiento abstracto.” (*Cf*. P. I. Razmislov, “O Kulturno-istoríchieskoi tieori psijologui Vigótskogo i Luria”, *Kniga i Proletárskaia Revolutsia*, n°4, pp. 78-86)

Ese artículo de Razmislov, “Sobre ‘la teoría psicológica histórico-cultural’ de Vigotski y Luria”, publicado en la revista *El Libro y la Revolución Proletaria* en 1934, nos da una idea de la concepción de estos sujetos tenían de la ciencia psicológica y, sobre todo, *del tono de las críticas* que sufrió Vigotski desde 1931 en adelante –además de ser *completamente falaces-* (La conclusión sobre la incapacidad de alcanzar un pensamiento abstracto por parte de los dirigentes soviéticos que infiere Razmislov alude a que *uno* de los muchos sujetos experimentales era el presidente de una cooperativa agraria). En cuanto a Talankin, éste fue, *en* 1931, el primero en acusar como “no marxista”

la teoría “del grupo de Vigotski y Luria” y en incitar a que éste “debía ser seriamente combatido” (*cf.* A. A. Talankin, “O povorotie na psijologuíchieskom frontie” (“Sobre el punto de inflexión en el frente psicológico”) *Sovietskaia Psijonievrologuia* n° 2-3, pp. 140-184); también, acusó a Vigotski y Luria de infiltrar la Psicología rusa con las teorías de Karl Bühler, Freud y la escuela de la *Gestalt* de un modo acrítico –lo que, por otra parte, no es cierto (*cf.* L. S. Vigotski, *Obras*..., ob. cit., t.I; p. ej., “El significado de la crisis histórica de la psicología”)-. Después de asistir a una de las conferencias de Talankin, Vigotski le escribió una carta a Luria en la que le informó que oficialmente se había decidido “golpearlos, pero no matarlos” (*“bit, no nie ubivat”*; cf. carta a Luria, 1. VI. 31). (pág. 26)

Después de las investigaciones transculturales realizadas en Uzbekistán y Kirguizistán, los ataque excomulgantes a Vigotski y Luria fueron mucho más duros, plagados de insultos, tanto verbales como escritos. Dos áreas de trabajo fundamentales para Vigotski, como la Defectología y la Paidología comenzaron a caer en desgracia. Se lo acusaba de “no ser marxista” y hasta de estupideces como las de “no citar al camarada Stalin” en sus obras –no por estúpidas estas acusaciones eran inofensivas, todo lo contrario-. La amenaza de interrogatorios inquisitoriales pendió sobre Vigotski de aquí en más. No es necesario ser psicólogo para saber que una indefinida amenaza de corte kafkiano es mucho más perturbadora que el acontecimiento concreto de la misma. De hecho, Vigotski tuvo que invertir bastante tiempo en prepararse para ese eventual suceso durante sus últimos años y esto está documentado en notas de reuniones internas de su grupo de trabajo y en sus cartas. En su correspondencia hay fuertes indicios de que en 1933 debió responder varias

veces ante una comisión indagatoria. Afortunadamente, no hubo mayores consecuencias. Luria recién se atrevió a publicar su monografía sobre las experiencias transculturales 40 años más tarde (*cf*. A. r. Luria, *El desarrollo histórico*..., ob. cit.)

En 1932, la situación de Vigotski en Moscú se hizo prácticamente insoportable y decidió aumentar sus actividades fuera de la ciudad. Comenzó a trabajar en el Instituto de Educación “Herzen”, en Leningrado, donde rápidamente organizó un colectivo –D. Elkonin, Y. Shif, M. A. Liévina, etcétera-, y viajaba, minado por la tuberculosis, desde Moscú a ambas ciudades, Járkov y Leningrado, muy distantes u en los precarios medios de transporte de la época. Ahora bien ¿*por qué Vigotski eligió ampliar sus actividades en otra ciudad en vez de concentrarlas más aun en Járkov?* No lo sabemos con exactitud. Pero sí sabemos suficientemente acerca de qué ocurrió en Jarkov. *En Jarkov se desintegró el grupo de Vigotski* y, con esto, también la “misión histórica” que mesiánicamente se había trazado.

Cuando un *programa de investigación* fenece se debe a causas de *historia externa* y/o *interna*, si hacemos un uso un tanto libre de la terminología de Imre Lakatos. El líder de la ruptura con Vigotski fue Leóntiev, como ya habrá anticipado el lector. Se podría decir que cualquiera tiene derecho a cambiar sus concepciones y que Leóntiev había ido cambiando las suyas paulatinamente y, como consecuencia, se fue alejando de las de Vigotski. Este podría ser un cambio debido a una "historia interna" –un cambio en la teoría por causas inmanentes a su desarrollo, sin influencias determinantes “externas”, ajenas, sobre la misma, ya sean éstas políticas, económicas, etcétera-. Pero todo indica que *no fue precisamente esto lo que ocurrió*(4). (pág. 27)

*Leontiev comenzó a hacer público su distanciamiento de Vigotski*. Como respuesta a esta situación, Vigotski le envió una carta fechada el 2. VIII. 1933, donde en un tono cordial que no ocultaba dolor, le hizo saber que estaba completamente al tanto de todo lo que acontecía, que entendía la actitud de Leóntiev y que lamentaba que “*todos ellos”* habían fracasado en lograr el objetivo al que habían dedicado su trabajo “estoy tratando de comprender al modo de Spinoza, con tristeza, pero aceptando que (tu distanciamiento) es irremediable”(5)

En estas circunstancias, a principios de 1934, Vigotski fue invitado a asumir la dirección del Departamento de Psicología del Instituto de Medicina Experimental de toda Rusia, en Moscú. Esta propuesta resolvería considerablemente muchos de los problemas que entonces tenía. Aceptó y comenzó a planear las actividades que desarrollaría en el Departamento. También, se dispuso a terminar su libro *Pensamiento y lenguaje;* algunos de sus capítulos se los dictó a Sofía Eremina, una taquígrafa que, después de mecanografiarlos, se los devolvía para su corrección. El 8 de mayo tuvo una hemorragia en su trabajo y fue llevado a su casa. Desde su lecho dictó el último capítulo del libro. Su estado empeoró y el 2 de junio fue internado –esta vez sería la última-. Su esposa Roza Nóievna y su colaboradora Bluma Vulfovna Zeigarnik se turnaban para cuidarlo (G. Vigódskaia, conversación, Moscú, 1988. Murió en la noche del 10 al 11 de junio(6).

Ese mismo año, 1934, Leóntiev publicó un obituario de Vigotski, en el que, pese a los elogios que le hizo, tomó distancia de la teoría “histórico- cultural”, que rebautizó “histórico-social”. En 1936 la obra de Vigotski fue prohibida. Todos sus ex colaboradores se dedicarían durante dos décadas a

tareas estrictamente científicas, alejadas de cuestiones ideológicas, con excepción de Leóntiev. A diferencia de otros grupos intelectuales, como p. ej., el de Mijaíl Bajtín, el de Vigotski no sufrió el Gúlag ni pérdidas físicas(7).

En 1955, cuando estaba por levantarse la prohibición de las obras de Vigotski, Leóntiev y Luria visitaron a la familia Vigodski -*después de veinte años, por única y última vez-* para examinar sus archivos. La obra de Vigotski comenzó a publicarse nuevamente a partir de 1956, *de modo muy gradual.* Luria fue quien más contribuyó a su divulgación(8).

*Fue en la década del 50 cuando comenzó a fomentarse la leyenda hagiográfica de la “troika”*, acuñada sobre todo por Leóntiev, quien jamás habló sobre su pasado –un auténtico apoyo a la política científica estalinista- y, en la medida en que el reconocimiento de Vigotski crecía, más se autodenominaba su auténtico continuador. *De hecho, Luria aparece en esta leyenda como una figura secundaria*, al lado de Leóntiev, hasta el presente. La histografía actual se ha dedicado a estudiar la creación y la presencia de este tipo de “leyendas” en las narraciones históricas, procedimiento que ha sido llamado “la invención de una tradición” (*cf*. Hobsbawm y T. Ranger, eds., *The invention of tradition*, Cambridge University Press, 1992, pp 1-14). *La psicología “histórico-cultural” de Vigotski,* tan castigada en su momento, fue *rebautizada como “socio- histórica”*, denominación que recién apareció en los años 50 y que posteriormente terminaría abarcando toda la psicología soviética –incluyendo la “teoría histórico-cultural” de Vigotski y la “teoría de la actividad” de Leontiev-. El nacimiento formal de la “teoría de la actividad” puede datarse en 1940, cuando Leóntiev preparó la primera parte de su proyecto de tesis, *El desarrollo del psiquismo*, que se perdió durante la Segunda Guerra Mundial. Leóntiev la

volvió a reconstruir y se publicó en 1947 (120 pp). En 1959 fue publicada su versión desarrollada, *Problemas del desarrollo del psiquismo* (496 pp). Su concepción de la actividad tuvo tres variaciones, como puede advertirse cuando en 1975 apareció su último libro (cf. A. N. Leóntiev, *Actividad, Conciencia y Personalidad,* traducción de Lya Skliar, revisión técnica de G. Blanck *et al*., Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978, 230 pp.; las reediciones posteriores son de México, Cartago).

En los años 80 Luria afirmó, en la entrada que redactara para *The Oxford companion to the Mind,* que “Vigotski fue *el más sobresaliente* psicólogo soviético y el fundador de *la escuela más influyente* de la psicología soviética” (cf. la edición de R. Gregory, Oxford University Press, 1987, p. 805; las cursivas son nuestras). Hacia 1980, en Rusia este juicio de Luria no habría sido aceptado por los seguidores de S. L. Rubinstein (*cf*. la nota N° 13 del cap.°7) y por algunos de los seguidores de A. N. Leóntiev. Pero sí fue aceptado en el seno de la comunidad científica internacional. Los partidarios de Rubinstein hoy han perdido toda su influencia. No ocurre lo mismo con los de Leóntiev, que sostienen un amplio abanico de posiciones, que van desde la recusación de la teoría de Vigotski hasta la de su plena integración con la de Leóntiev(9).

El *tercer tipo de lector de este libro es el especialista en Psicología educativa o en Ciencias de la Educación*. Este es un lector que conoce lo más divulgado de las teorías educativas de Vigotski y a quien seguramente no le resulta ajeno el contenido de excelentes textos como, p. ej., L. Moll (comp.), *Vigotsky y la Educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*; ob. cit., que reúne ensayos de algunos de los más importantes investigadores de Vigotski y de sus teorías educativas, así

como diseños actuales de sus aplicaciones prácticas*.* También, en nuestro (pág. 29) medio, a este lector le suele ser familiar el texto introductorio de R. Baquro *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Bs. As: Aique, 1996.

Sin embargo, este tipo de lector también es víctima de una leyenda: *la tercera leyenda sobre Vigotski*. Ésta afirma que *hay una única teoría educativa valiosa de Vigotski*: la del Vigotski tardío, el Vigotski posterior a la construcción de su concepción histórico-cultural, p. ej., el Vigotski que habla de “la zona de desarrollo próximo” –en rigor, debería decirse “la zona de desarrollo más próximo” o “más cercano” (*zona bliyaishego razvitia*)(10).

A este tipo de lector nos permitimos hacerle una advertencia: la lectura de P*sicología Pedagógica* requiere una activa participación y mucha atención. Si el lector suspendiera su juicio crítico, leerá un libro diferente al que leería si no lo hiciera. En el primer caso, para dar sólo un ejemplo entre varios posibles, tomará la concepción que Vigotski tiene del instinto de un modo ingenuo; en el segundo, si compara todas las definiciones clásicas de instinto con la de Vigotski advertirá que la de éste nada tiene que ver con aquellas, ya que le atribuye a los instintos una plasticidad y falta de rigidez que contradicen todas las concepciones clásicas.

**La traducción de *Psicología Pedagógica***

Según nuestras informaciones, el manuscrito del presente libro se ha perdido y de los 10.000 ejemplares que se publicaron en la primera y única edición rusa de 1926, sólo quedan muy pocas copias. Siempre fue difícil, el cualquier lugar, el acceso a un ejemplar de la primera edición de la década del 20, pero en la URSS éste era aún más difícil.

No existe un “archivo central” que reúna todos los materiales de Vigotski, donde el público o el especialista puedan, p. ej., solicitar una copia facsimilar de una primera edición o de un manuscrito. Estos materiales están dispersos entre el archivo privado de su familia –el más importante-, los de gente interesada en Vigotski y los de algunas instituciones. Por fortuna tuvimos acceso a los principales, sobre todo de la familia Vigodski. Aún así nos fue imposible ver muchos materiales importantes, sobre todo manuscritos.

Cuando le pedimos en Moscú a Guita Vigódskaia un ejemplar de *Psicología Pedagógica,* para fotocopiarlo en la universidad nos dijo que sólo tenía uno y que se lo había prestado a Vasili Davídov, quien no se encontraba en Moscú. Demasiado cercana la fecha de nuestro regreso, renunciamos a la idea de conseguir una copia del libro y nos despedimos de nuestros colegas rusos –nos deshicimos del grabador y la fotocopiadora portátiles. Cuando nos despedimos de Anna Stetsenko, nos dijo que quería hacernos un regalo aunque no sabía si nos sería útil y nos entregó una carpeta de cartón verde. La abrimos y descubrimos que era una fotocopia facsimilar completa de *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve* de Vigotski. En este momento la carpeta está frente a nosotros.

La primera y única edición rusa de *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve*, como ya dijimos, es la de 1926. En escala mundial, la segunda edición es la de la Editorial St. Lucie (Boca Raton, Florida, EE.UU.), de 1997, con el título *Educational Psychology*, fue editada y traducida por Robert Silverman e incluye una introducción de Vasili Davídov. *La presente edición es la primera existente en español y la tercera en escala mundial*.

El primer borrador de la presente versión en castellano fue traducido del ruso por Lya Skliar en el verano de 1988-89. *Esa versión no fue realizada para su eventual publicación*, sino para nuestro uso personal, en un momento en el que estábamos ocupados escribiendo algunos textos cuyos plazos de entrega se vencían. Por ese motivo no tuvimos participación alguna en ella – habitualmente, con otros textos destinados a ser publicados, revisábamos juntos, frase por frase, los términos técnicos, la redacción en español, etcétera. Por consiguiente, dicha versión no fue preparada con el esmero que era habitual en Skliar. Ese borrador escrito a vuelo de pluma era una traducción totalmente literal del ruso. Precisamente por eso era prácticamente ilegible para un lector hispano parlante no familiarizado con textos originales de Vigotski, ya que se habían deslizado configuraciones sintácticas rusas y se había respetado completamente el peculiar estilo coloquial de este poeta socialista de la psicología europea.

Cuando se nos ocurrió la publicación del libro, después de una década, Lya Skliar había fallecido y asumimos nosotros la tarea de su traducción. Como principal material de referencia tuvimos el viejo borrador de la traducción de Skliar.

Vigotski era más un “hablador” que un escritor –cuando leímos por primera vez este libro dudamos de que hubiese sido originalmente redactado y tardamos dos semanas en confirmar que no era una versión taquigráfica de lecciones orales-. Las frases de Vigotski son sumamente largas y contienen muchas oraciones subordinadas también largas que, a su vez, tienen sus propias oraciones subordinadas largas, al punto que estas ramificaciones secundarias, terciarias, etc., dificultan el retorno a la primaria. Además, Vigotski

es exageradamente reiterativo y las repeticiones de vocablos son abundantes. Quizás estas características expliquen porqué pocos traductores respetan el estilo original de Vigotski y lo re-escriban, pasándolo de su acentuado estilo coloquial a las características más habituales (pág. 31) del ensayo contemporáneo; y también porqué incluso lo abrevien y embellezcan, al punto de que quien conoce a Vigotski llega a no reconocer su estilo. En nuestra versión en español hemos procurado recrear aproximadamente las características esenciales del estilo de Vigotski –lo que significa, por supuesto, apartarse de una traducción literal-. Hemos suprimido muchas palabras repetidas. Hemos partido de oraciones demasiado largas en varias breves y hemos suprimido muchos vocablos repetidos y, en ocasiones, unas pocas expresiones redundantes cuando entorpecían la comprensión – nuestras elipsis han sido indicadas-. Algunas características del borrador de Skliar eran la falta de precisión en el vocabulario técnico, errores en la transliteración de apellidos y la equivocada elección de la acepción de algunos vocablos cuando el diccionario ofrecía varias, también, la consolidada costumbre entre los traductores del ruso de sustituir automáticamente algunos términos, p. ej. “zarista” es sustituido por “anterior”, “soviético” por “actual”, etc. Le hemos dado precisión al vocabulario técnico, procurando respetar el léxico original de la década del 20, hemos restaurado las palabras sustituidas, hemos corregido las acepciones que consideramos equivocadas y hemos redactado íntegramente el texto tres veces –aunque, como es sabido, nunca existe una redacción final, al punto que Alfonso Reyes, un gran académico, escritor y traductor, dijo una vez que “los manuscritos se entregan a la imprenta para no seguir corrigiéndolos”-.

Por otra parte, René van der Veer cotejó la versión inglesa de Robert Silverman con el original ruso, escribió al margen sus numerosas correcciones y observaciones, y nos las envió. En nuestra opinión, la versión de Silverman respeta mucho más que otras traducciones al inglés el estilo de Vigotski y es bastante literal –para mayor precisión, usa un inglés con más vocablos de origen latino que sajón-.

Con respecto a algunas expresiones idiomáticas, hemos elegido aquellas que son más familiares a un lector argentino, ya que ése será quien más leerá este libro, pero hemos procurado alejarnos de regionalismos y encontrar la versión más neutral e internacional posible –creemos que un lector madrileño o venezolano podrá comprenderlas-. Finalmente, ciertos términos cuya traducción puede dar lugar a dudas o despertar la curiosidad por el vocablo original lo hemos reproducido en ruso entre corchetes al lado del término español que elegimos o en nuestras notas.

De modo que, para la presente versión, hemos contado con la primera edición original rusa de Vigotski, el borrador de la traducción al español de Lya Skliar, la versión inglesa de Robert Silverman, el cotejo y las correcciones de la traducción de Silverman con el original ruso que hizo René van der Veer. Nuestro cotejo detallado de todo ese material dio como resultado la presente versión castellana de este libro. El veredicto final queda en manos del lector. Como dijo una vez Borges, con el humor que lo caracterizaba, esperamos que el original sea fiel a la traducción.

## Aclaraciones y advertencias

Las *aclaraciones* que hasta aquí hemos hecho *sobre la presente traducción* no son todas las que hubiésemos podido hacer. El lector advertirá que *hay otras* en nuestras notas.

No hemos pretendido que esta edición fuera de un nivel académico supremo. Si ése hubiera sido el caso, sólo habría estado al alcancea de muy pocas personas y así nos habríamos apartado completamente de la intención que tuvo Vigotski al escribir este texto. Creemos, sí, que es la nuestra una versión rigurosa y una edición precisa y, sobre todo, respetuosa del espíritu de ese manual de Vigotski. No olvidemos que se trató de un *curso “provisorio” destinado a docentes de enseñanza secundaria*, como el mismo autor lo señaló.

Con excepción de cuatro notas originales de Vigotski –explícitamente indicadas-, *todas las notas de esta edición son nuestras*. Han sido leídas por académicos y editores, docentes y estudiantes universitarios de grado y de posgrado. Unos pocos académicos nos señalaron que las notas debían atenerse exclusivamente a aclaraciones técnicas, pero hasta ahora no hemos encontrado una sola edición de un texto de Vigotski que respete ese criterio. Sin embargo, nuestra decisión de descartarlo es ajena a ese motivo, ya que es factible atenerse exclusivamente a aclaraciones técnicas. Entre varias razones, lo hemos descartado porque dicho criterio tácitamente acusaría de falta de rigor académico a los textos de Vigotski publicados por universidades como la de Moscú o Harvard, así como las de países como Italia y Alemania. El criterio de las ediciones rusas en general es el de explicar cada nombre propio que aparece en el texto, se trate de un personaje histórico, mítico, literario u otro,

incluyendo juicios de valor. No sólo hemos aceptado este criterio, sino que además nos hemos permitido escribir comentarios que ocasionalmente se nos ocurrían útiles. En cuando al *tono* de algunos de nuestros comentarios, hemos tratado que fuera equivalente al de las notas originales de Vigotski, aunque procuramos que fuera más atenuado –Vigotski escribe sin eufemismos-. En nuestras notas hemos identificado a las personas y personajes mencionados en el texto la primera vez que aparecen, aunque en un par de ocasiones lo (pág. 33) hicimos la segunda vez que aparecen nombrados. Muchas ediciones estadounidenses no sólo respetaron el criterio ruso, sino que agregaron aun muchas más notas e incluso llegaron a tomarse libertades como las de resumir los textos –como es el caso de *las dos* diferentes ediciones del MIT- o de reescribirlos en el estilo expresivo de un *gentleman* contemporáneo –como ocurre en las ediciones de la Universidad de Harvard-. Por supuesto, no han faltado críticas a estas “adaptaciones” y resúmenes, p. ej., Van der Veer las ha llamado “*cocktail-type mixing”.* Tampoco nosotros estamos de acuerdo con tan grandes injerencias en el texto de un autor. Pero sí preferimos las ediciones ricas en notas y comentarios; en este sentido, nos permitimos apelar a un frecuente recurso de Vigotski, acudir al refranero popular: “Lo que abunda no daña”.

En lo que a la *transliteración* de los vocablos rusos respecta –incluidos los nombres propios- hemos adoptado el criterio fonético, es decir, escribirlos como suenan aproximadamente cuando se pronuncian en ruso y acentuarlos gráficamente de acuerdo con las reglas generales del español.

Cuando en una palabra rusa transcribimos “y” seguida de vocal, esa “y” deberá pronunciarse como en rioplatense. Las letras “zh” y “z” representan dos

fonemas difíciles de transcribir con el alfabeto romano y también deben pronunciarse como la ”y” consonántica rioplatense, mucho más débilmente en el segundo caso.

Por último, el uso ha españolizado el apellido “Vigotski” y, de ahí, la grafía que adoptamos. Cabe agregar que el vocablo “Vigotskii” en ruso tiene las tres íes de esa lengua: la primera “i” es dura y suena aproximadamente como “uí”, con acentuación prosódica en la “i”; la segunda suena como la “i” española; y la tercera “i” lleva una tilde que indica que es blanda y, cuando la “i” blanda se encuentra al final de una palabra, no suena.

No se nos escapa que, según cierto criterio –que defiende, p. ej ., Umberto Eco-, el objetivo de la transliteración no es saber cómo se pronuncia una palabra, sino cómo se escribe en su alfabeto original, en este caso el cirílico, mediante una lista de equivalencias. Pero este criterio es imposible de cumplir por varias razones: no existe una, sino dos o más listas en español; hay vocablos enteros –ya no fonemas- que no responden a los signos de ninguna lista. Aunque esto sucede con muchas palabras, las más habituales son los apellidos no rusos, ya que, p. ej., cuando en ruso se escribe “kk” o “k”, en el alfabeto romano bien puede ser “ck”, como ocurre con el del filósofo inglés “John Locke”, que en cirílico se escribe, transcripto, “Dyon Lokk”. Por otra parte, cuando el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia indica una etimología griega *no* la translitera, sino que la escribe en el alfabeto griego; además, dicho diccionario (pág. 34) define “transliterar” como “representar *sonidos* de una lengua con *signos alfabéticos* de otra” (las cursivas son nuestras). Además la transliteración según la lista supone un conocimiento de las equivalencias, pero esto ¿no presupone acaso el

conocimiento del alfabeto cirílico? Por ende, ¿para qué serviría entonces la transliteración, cuando los términos podrían escribirse directamente en el alfabeto ruso, como se hace últimamente en las traducciones francesas? Finalmente, queremos dejar este tópico con una última afirmación: este criterio de transliteración tampoco funciona en otros idiomas. Quien escribe “Vygotsky” a la manera inglesa, p. ej., jamás podrá inferir de modo alguno cómo se escribe ese apellido en el alfabeto ruso; lo mismo ocurre con otros signos de las listas; y *también* hay más de una lista de equivalencias inglesas del alfabeto cirílico.

Aunque nosotros hemos escrito siempre “Vigotski”, hemos respetado *las diferentes grafías de su* nombre cuando hemos hecho referencia a ediciones de sus obras, para no dificultar su eventual búsqueda por parte de algún lector. Hemos seguido el mismo criterio con los nombres de todos los autores.

Hemos dado *la traducción* española de las palabras de ciertos idiomas – griego, alemán, ruso-. Pero no lo hicimos con las palabras en inglés, francés y latín -en este último caso hicimos excepciones-, ya que estas lenguas fueron materias del plan de estudios secundarios de cualquier lector de este libro.

*Toda la información contenida entre corchetes* [ ] ha sido proporcionada por nosotros.

Con respecto a *las elipsis* es necesaria una explicación un poco más detallada. Cuando éstas son originales del libro de Vigotski las hemos escrito – como hacía él, cuando se acordaba de hacerlo- con tres puntos entre paréntesis: (...) Cuando son nuestras las hemos indicado con tres puntos entre corchetes: [...] Pero en estas últimas cabe distinguir entre *(1)* las que se encuentran en el cuerpo del texto escrito por Vigotski y *(2)* las que se encuentran en *las citas que hace Vigotski de otros autores*. *(1)* Las que están

en el texto escrito por Vigotski –como las que están en nuestras notas *- son elipsis realizadas por nosotros.* (2) En cambio, los “[...] que aparecen en las citas de otros autores que hace Vigotski *no son elipsis nuestras*, sino señalamientos nuestros de que precisamente allí Vigotski hizo una elipsis que no indicó. Como dijimos en el párrafo precedente, en este caso se trata de información proporcionada por nosotros.

En el presente libro *los términos* “medio” y “ambiente” deben considerarse como sinónimos. Lo mismo vale para “conducta” y “comportamiento”. (pág. 35)

Hemos respetado el término “maestro” [*uchítiel*] que Vigotski usa en todo ese libro para referirse al docente de enseñanza media –aunque en muchos casos hace referencia a contextos de enseñanza primaria-. La designación de los docentes de enseñanza media cambia bastante según los distintos léxicos de los diferentes países de habla española. En la Argentina, p. ej., son llamados “profesores”; y el vocablo “maestro” se usa, en cambio para designar a los docentes de enseñanza primaria.

Vigotski trata los vocablos “subconsciente” [*podsoznátielnoie]*, e “inconsciente” [*besoznátielnoie*] como sinónimos, de manera que el lector que intente discriminar uno del otro hará un esfuerzo inútil

Las palabras “alma”, “espíritu”, “psique”, “psiquis”, “psiquismo”, “mente”, salvo que el contexto indique lo contrario. El término “psicológico” debe ser considerado sinónimo de función o proceso “psíquico” o en una acepción que denota “propio de la matriz disciplinaria llamada Psicología”, según el contexto en el que esté usado.

Para Vigotski las palabras “América” y “americano” denotan siempre “los EE.UU.” y “estadounidense”, con una sola excepción –una referencia histórica al descubrimiento de América-. Generalmente las hemos traducido como “Norteamérica” y ”norteamericano” solo por un hábito del léxico argentino, aunque también podríamos haberlas traducido como “América” y “americanos” para denotar a los EE.UU. y sus habitantes –algunas veces lo hemos hecho, cuando no hacerlo nos pareció un acto forzado-. A los fundamentalistas que combaten este criterio les recordamos que Norteamérica abarca también México, Canadá y Groenlandia (*cf., p. ej., Enciclopedia Espasa Calpe,* 1996); y que Centroamérica y Sudamérica incluyen países de cultura y lengua holandeses, franceses e ingleses.

Finalmente, queremos hacer un comentario sobre *el tratamiento de las referencias y las citas hechas por Vigotski*. En primer lugar, Vigotski no respetaba las convenciones de su época. Ni siquiera solía dar una breve bibliografía al final del texto. Como se advertirá en el presente libro, salvo apellidos y el título de media docena de textos, y, mucho menos, la editorial, el lugar y la fecha de publicación –tampoco las páginas de las citas-. Por otra parte, salvo algunas veces, solía citar de memoria –citas entre comillaba(!)-. Estas características, como podrá suponer o comprobará el lector del presente libro, son una pesadilla para cualquier editor de fin de siglo.

Como podrá advertirse, *hemos agregado casi todas las referencias que Vigotski no hizo*, colocándolas al final de las citas entre corchetes o en (pág. 36) nuestras notas. Salvo algunas excepciones, no pudimos establecer aquellas referencias que no daban la menor pista, p. ej., cuando Vigotski dice “un investigador dijo una vez...” o “como señaló un pedagogo...”, etc. Tampoco

hemos podido identificar algunos textos de algún autor mencionado, cuando daba sólo el apellido del autor y alguna expresión o cita entrecomillada del mismo.

## Gratitudes

Por las numerosas veces que nos recibió en su casa; por haber puesto sus archivos privados a nuestra entera disposición sin reserva alguna; por los libros que nos regaló y las fotocopias y fotografías que nos permitió tomar; por habernos facilitado comunicarnos desde su teléfono con *María Semiónovna Vigódskaia*, la menor de las hermanas de Vigotski, cuando esta se encontraba en un prescripto reposo que no le impidió precisarnos fechas y datos; por habernos dado su permiso para la publicación de obras de Vigotski; por las largas conversaciones que tuvimos tanto sobre la vida familiar y pública de su padre, así como sobre su propia vida personal, en un tono íntimo y espontáneo desprovisto de todo rasgo de trato protocolar; en fin, por su cálida y generosa amistad; nuestro mayor agradecimiento *es y siempre será para Guita Lvovna Vigódskaia*, la hija mayor de Vigotski. Extendemos nuestro agradecimiento a toda su familia, en particular a su hija *Elena Kratsova.*

Estamos en deuda con *Anna Stetsenko¸* quien nos regaló una fotocopia completa dela primera y única edición rusa de *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve*. También con *Dmitri Leóntiev*, el agente literario de Guita, quien nos ayudó desinteresada y generosamente en complejos trámites varios que permitieron que este libro pudiera publicarse.

Mucho le debemos a quienes consideramos los expertos en la *biografía* de Vigotski además de Guita Vigódskaia, *Tamara Lifánova, Andréi Puziriéi* y *Karl Levitin*, con quienes tuvimos reveladoras conversaciones en Moscú y que

nos permitieron el acceso a materiales de sus archivos personales. Puziriéi nos dio una copia de las cartas escritas por Vigotski que pudo compilar, aún inéditas. Tamara Lifánova nos proporcionó datos de su minucioso e inteligente trabajo de detective y arqueóloga en cuanto archivo había explorado. Levitin discutió con nosotros los aspectos metodológicos de la historia oral que lo llevó, tras muchas conversaciones con Semión Dobkin, a reconstruir la infancia y juventud de Vigotski.

*René van der Veer* merece un párrafo aparte y, por extenso que ése pueda ser, paradójicamente apenas puede dar cuenta de nuestra deuda y (pág. 37) de nuestro agradecimiento. Van der Veer es la máxima autoridad mundial en Vigotski. Hemos trabajado en colaboración en varias áreas y hemos intercambiado, discutido y corregido nuestros materiales inéditos antes de hacerlos públicos. Hemos compartido muchas opiniones y valores fundamentales, que hoy están en creciente desuso en los ambientes académicos. También hemos discrepado sobre aspectos de nuestros trabajos sin haber legado a ponernos necesariamente de acuerdo, como *debe ser* en todo trabajo científico serio. Cuando este libro ya había entrado en su proceso de publicación, nos envió –sin que se lo hubiéramos solicitado- su recensión de la presente edición de *Psicologías Pedagógica*, que pudimos incluir al comienzo del libro y que nos sorprendió por sus elogiosos juicios. Hemos estado en comunicación ininterrumpida y ha sido nuestro principal interlocutor. La espera de la próxima carta de Van der Veer siempre nos generó un suspenso mayor que el de la lectura de una atrapante novela decimonónica por entregas. Pero una curiosa diferencia con esa situación es que ningún folletín del siglo XIX duró 13 años.

Estaremos siempre en deuda con *Piotr Galpierin, Bluma Zeigarnik* y *Natalia Morózova*, quienes trabajaron con Vigotski y que, antes de morir, nos dieron datos importantes. Como ya dijimos, Galpierin escribió, a nuestro pedido, un perfil psicológico de Vigotski. Su valor reside en que su profesión fue la de psicólogo, que tuvo trato personal con Vigotski durante suficiente tiempo y que tenía un ojo clínico excepcional. Galpierin tuvo con nosotros una generosidad que excedió nuestras expectativas.

También estamos en deuda con varias personas a quienes hemos fastidiado a menudo mientras preparábamos esta edición: Gabriel Álvarez, Ernesto Arenzon, Cristina Bellini, Brenda Berstein, Jorge Mario Bernstein, Viola Féjer, Camilo Fernández Hlede, Gracela Merzari, Alberto Onda, Adriana Silvestri, Claudia Singerman y Nilda Venticinque. Todas brindaron su ayuda, en diversas formas y grados de participación, paciente y generosamente. Algunas de ellas nos hicieron varias sugerencias sobre distintos aspectos del tratamiento del texto. Cuando *motu proprio* no aceptamos incorporar alguna de sus sugerencias, en tanto conocíamos las probables consecuencias de nuestra elección, según Aristóteles la responsabilidad es totalmente nuestra.

Finalmente, queremos dedicarle nuestro trabajo de edición del presente libro a la memoria de nuestra querida amiga y colaboradora Lya Skliar. Nuestra deuda con ella es inmensa y eterna.

Guillermo Blanck Buenos Aires, Febrero de 2000

## Notas

1. Para más detalles, el lector curioso sólo hispanohablante puede leer nuestros capítulos: Guillermo Blanck, “Vygotski: El Hombre y su Causa”, en el libro: Lis Moll (comp.), *Vygotski y la Educación*, Bs. As.: Aique, 1993 –la edición original en inglés y sus cinco reimpresiones son de Cambridge University Press-; y G. Blanck, “Vigotski en el Año 2000; La Leyenda y la Historia”, en el libro: S. Dubrovsky (comp.), *Vigotski: Su proyección en el pensamiento actual*, Bs. As: Novedades Educativas, 2000. En cuanto a las Obras de Vigotski, puede leer, en este orden sugerido: L. S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (antología de M. Cole *et al)*, Barcelona: Crítica, varias eds.: L. S. Vigotski, *El Desarrollo Cultural del Niño y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998; L. S. Vigotski, *La Genialidad y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Bs. As.; Almagesto, 1998; L. S. Vygotsky, *Pensamiento y lenguaje*, Bs. As.: Fausto, varias eds. –no es necesario leer esta versión resumida si se va a leer la versión completa, incluida en el t. II de sus *Obras Escogidas*-; L. S. Vygotski, *Obras Escogidas*, 6 ts., Madrid: Visor, 1991-2000; y L. S. Vygotski, *Psicología del Arte*, Madrid: Visor, 1999.
2. En el Imperio Ruso los judíos debían residir obligatoriamente en el *Rayon*, un gigantesco gueto que abarcaba varios países y del cual podían salir con un permiso especial algunos comerciantes, profesionales independientes y los pocos estudiantes que habían ingresado en las universidades de Rusia. (*Rayon* es una palabra francesa con la que se designaba “la Zona de Establecimiento de los judíos” en la Rusia de Vigotski; también se usa ese término francés cuando se habla en idish y en alemán; en cambio, en inglés se dice “*Pale of Settlement”).* Vivir en el *Rayon* era peligroso porque de tanto en tanto había pogromos. El término español “pogromo” proviene del vocablo ruso “pogrom”, que significa “ataque en masa” (contra los judíos). Los pogromos eran organizados por el gobierno zarista. Durante los mismos, los cosacos martillaban clavos en las cabezas de los ancianos, arrancaban ojos, torturaban a los niños, violaban a las mujeres y robaban lo que podían durante tres días – el cuarto día siempre llegaban las tropas regulares zaristas a “restablecer el orden”-. Salir del *Rayon* sin permiso era también muy peligroso, como puede advertir cualquiera que vea la película *El hombre de Kíev* o lea la novela de Malamud en la que está basada. Durante la infancia de Vigotski hubo en Gómel dos pogromos, en 1903 y en 1906. Su padre participó en la autodefensa judía del primero, uno de los pocos en los que los cosacos no triunfaron. (pág. 39)

(3) Pero no olvidemos que Rusia estaba sumergida en una feroz Guerra Civil, ya que los nobles querían recuperar el poder. Éstos eran los Blancos, apoyados por ejércitos extranjeros de 14 países instalados en suelo ruso, entre ellos el de Alemania, el del los EE.UU. y el de Japón. Peleaban para restaurar el orden favorable a los ricos- Los Rojos eran los comunistas, los pobres. Además, en las republiquetas del sudoeste del Imperio, como Bielorrusia,

estaban los *atamanes* es decir, los caudillos nacionalistas conservadores, éstos eran los Negros. La lucha era tal que una ciudad se dormía con el gobierno de un color y amanecía con el de otro color. Por el frío y el hambre de la guerra, en la familia Vigodski había además tuberculosis. En 1919, su hermano Dódik murió de tuberculosis a los 14 años de edad. Poco después murió su otro hermano, Isaak, de tifus. A Vigotski le quedaban seis hermanas y sus padres. Su madre también padecía tuberculosis. Cuidando a su hermano Dódik y a su madre fue como Vigotski contrajo esta enfermedad que lo mataría 15 años más tarde. Su enfermedad fue siempre grave y vivió escuchando, año tras año, la sentencia de muerte de los médicos. Tuvo tres internaciones importantes –que aquí mencionaremos-. En la primera, convencido de que moriría, le pidió a Dobkin que se encargara de que su monografía sobre *Hamlet*, sus ensayos literarios y sus críticas teatrales fuese publicados. Pero Vigotski no murió y estos escritos comenzaron a ser publicados, aunque recién a partir de 1965, es decir, 45 años más tarde. En 1919, Gómel fue liberada definitivamente de los alemanes por los Rojos y ya no hubo allí más guerra –en vida de Vigotski-.

1. Luria había sido el principal colaborador de Vigotski, cuyas concepciones histórico-culturales compartió toda su vida. Leóntiev había adherido *completamente* a las ideas de Vigotski, por lo menos hasta 1931, cuando publicó su libro *Razvite pamiati* [*El desarrollo de la memoria*] -que había comenzado a escribir dos años antes-, con un prólogo de Vigotski. (Los prólogos aun libro ajeno se escriben cuando éste ha sido terminado; además, las pruebas de imprenta de los libros se corrigen hasta último memento –en algunas notas al pie de sus textos Vigotski escribe, p. ej., “estando este libro en prensa, nos enteramos que...”, y agrega información posterior a la redacción

del mismo-.). Además, a fines de 1932, el *Journal of Genetic Psychology* (n°40, pp. 52-81) publicó el artículo de Leontiev, “The development of voluntary attention in the child”, el cap.°4 de su libro, *editado por Vigotski y Luria*, que le agregaron un resumen y su primer parágrafo.

Todo indica que Leóntiev cambió sus concepciones *demasiado rápidamente,* en la atmósfera creciente del cuestionamiento ideológico a (pág. 40) Vigotski, cuando fue acusado de “no ser marxista”. No negaremos que alguna “historia interna” haya podido tener lugar, pero en el contexto en el que se produjo su cambio no hay dudas, en nuestra opinión, de que éste respondió, sobre todo, a cuestiones de “historia externa” –un cambio en la teoría debido a causas *ajenas* a su lógica de desarrollo interno-. Nuestra aserción podría estar respaldada por el hecho de que el cambio de Leóntiev se hizo en un sentido que estaba plenamente de acuerdo con el fundamentalismo oficial estalinista – el desplazamiento de la importancia del “signo” a la “herramienta” y de la “comunicación al “trabajo”-. Además, por el hecho de que Leóntiev, salvo ciertas aserciones de contornos indefinidos, no tenía a la sazón una teoría alternativa: le tomó seis años configurar su “Teoría de la Actividad”.

1. En un principio, Luria había adherido al grupo de Járkov, donde se trasladó en 1932, pero después de muchas deliberaciones volvió a trabajar en Moscú. Según Guita l. Vigódskaia (conversación, Moscú, 1988), *Vigotski rompió definitivamente su relación con Leóntiev a fines de 1933 y nunca más volvió a verlo* –con posterioridad habrían intercambiado algunas esquelas relativas a cuestiones estrictamente científicas-. La ruptura se habría debido al hecho de que Leóntiev le dijo a Luria, en una carta, que las ideas de Vigotski pertenecían al pasado y le propuso que se distanciara de Vigotski y que comenzara a

trabajar con él. No sabemos por qué Luria aceptó esta propuesta en un primer impulso, pero rápidamente se arrepintió de su decisión, le contó el episodio a Vigotski y le mostró la carta que Leóntiev le había enviado. Vigotski reaccionó enviándole a Leóntiev una carta durísima –a la que aún no hay acceso-. *También, Vigotski cambió perceptiblemente su relación con Luria*. Es improbable que Vigotski, en el momento más difícil de su vida –política, económica y anímicamente-, no se haya sentido *traicionado personalmente* por quienes habían sido sus primeros discípulos y colaboradores, por más que comprendiese que podrían haber existido ciertos motivos de “historia interna”. (Pero, aunque éstos hubiesen existido, nos preguntamos: *moralmente* hablando ¿era *éste* el momento para hacerlos públicos? Seguramente la familia de Vigotski también lo interpretó de la misma manera. De no ser así, no habría tenido lugar el episodio que narraremos posteriormente.

(6) El velatorio de Vigotski se realizó en un aula del Instituto de Defectología.

Concurrió tanta gente que el féretro tuvo que ser trasladado al patio. Existe un secreto a voces respecto a un episodio sobre el que, según nuestras informaciones, nadie ha escrito. Se trata de un episodio que fue presenciado por muchos y que fue transmitido oralmente a las siguientes generaciones Todas las veces que quisimos relatarlo y comentamos (pág. 41) nuestra intención fueron muchos los que nos sugirieron que no lo hiciéramos, que no era conveniente hacerlo porque podría despertar rencillas entre aquellos que son partidarios tanto de Vigotski como de Leóntiev. Desde que nos enteramos del mismo –y varios nos lo confirmaron- han transcurrido 12 años. Y, desde que aconteció, 65 años. Ya no queremos callarlo más. Si la ciencia busca la verdad, no debe temerle y, si no la soporta, no merece llamarse tal. Cuando

llegó el momento de trasladar el féretro –un rito que tiene mucha importancia para los rusos-, Luria y Leóntiev le pidieron a la familia de Vigotski su permiso para hacerlo, pero ésta se negó a concederles ese privilegio. Luria y Leóntiev rompieron en llanto y gritos desesperados en el patio del instituto, frente a todos los presentes.

Vigotski fue enterrado en el cementerio Novodiévichi de Moscú, junto a las tumbas de muchos de los más importantes artistas y científicos rusos.

1. La viudez de Roza Nóievna Vigódskaia fue dura: mantuvo a su familia trabajando hasta 16 horas diarias, cuidando niños discapacitados. Durante la invasión alemana a la URSS, en 1941, la familia Vigodski fue trasladada a la ciudad de Ufá. Su hija recuerda que, cuando pudieron volver a Moscú, al acercarse a su edificio vio algunas hojas manuscritas de su padre que salían volando por la ventana y que recogió con la ayuda de sus vecinos (conversación Moscú 1988).
2. No dudamos que Luria sentía una auténtica devoción por Vigotski. Tampoco, que un sentimiento de culpa lo acompañó toda su vida, sin posibilidad alguna de redención. Todos los que dejaron testimonio de sus conversaciones con Luria han señalado que, cuando en éstas surgía el nombre de Vigotski, Luria cambiaba el tono de su voz y su lenguaje gestual, connotando dolor. Luria fue uno de los más grandes neuropsicólogos de la historia, pero toda su vida repitió que él nada había hecho sino desarrollar *una* de las tantas ideas de Vigotsky. Esto es cierto, en tanto la obra de Luria en Neuropsicología, el área en la que fue mundialmente famoso, se basó en la concepción de Vigotski acerca de la organización cerebral de los procesos psíquicos (*cf*. L. S. Vygotski, “La Psicología y la teoría de la localización de las

funciones psíquicas”, de 1934, en: *Obras*..., ob. cit., t. I, pp. 133-139). Pero no es menos verdadero que el desarrollo que Luria hizo de esa concepción es uno de los más importantes en la historia de la ciencia.

1. En 1935, un año después que Vigotski, murió su madre –no fue a causa de la tuberculosis-; su padre ya había muerto en 1931. Su viuda, Roza N. Vigódskaia, murió en 1979. Su hija Asia L. Vigódskaia (1930), quien se dedicó a la biofísica, murió en 1985 de descompensación clínica aguda, cuyo diagnóstico es impreciso, según nuestras indagaciones en Moscú. También murió en 1991 la Unión Soviética y Rusia cayó en el abismo de la anomia y el caos. Guita L.Vigótskaia (1925) se graduó en Psicología infantil (cf., p. ej., su *Razvitie jvatálielnij dviyenie u riebionka na piérvom godu yizni [El desarrollo del movimiento de prensión en un niño durante el primer año de vida]*, manuscrito inédito, archivos de la Universidad de Moscú, 1952). Guita Vigódskaia se jubiló y se dedicó al estudio de la biografía de su padre; actualmente vive en Moscú. Su hija Elena Kravtsova, es también psicóloga y se ha especializado en los aspectos educativos de la teoría de Vigotski; y el mayor de sus nietos, Liev Kravtsov, cursó estudios de posgrado en Psicología. La única hija de Luria, Liena [Elena], una destacada microbióloga, se suicidó en Inglaterra en1992; la Editorial Gnozis, de Moscú publicó póstumamente su libro *Moi otiéts. A. R. Luria [Mi padre: A. R. Luria],* en 1994. El hijo de A. N. Leóntieva, Alexis, un conspicuo psicolingüista y su nieto Dmitri [Dimitri], un destacado psicólogo, estudioso de la teoría de la personalidad, la logoterapia y la Psicología del arte, viven en Moscú. En 1996, la editorial *Smisl* [Significado) de Moscú, propiedad de Dmitri A. Leontiev, publicó el monumental libro que Guita Vigódskaia y Tamara Lifánova escribieron sobre Vigotski (G. L. Vigódskaia y T. M. Lifánova,

*Liev Semiónovich Vigotsky. Yizn. Diéiatielnost. Shtrijí k portrietu* [*Liev Semiónovich Vigotski*. Vida. Actividad. Detalles para un retrato], Moscú: *Smisl*, 1996, 420 pp. Y 57 fotografías).

1. Creemos que el presente libro servirá para enriquecer la visión global de la obra de Vigotski. Como lo harían, si hubiera acceso a ellos, los dos grandes libros de Vigotski publicados póstumamente por sus colaboradores, antes de que fueran prohibidos (*cf* L. S. Vigotski, *Osnovi Piedologui [Fundamentos de Paidología],* edición de M. A. Liévina, Leningrado. Izdanie Instituta [Editorial del Instituto Herzen], 1935; *Umstviénoie razvitie dietiei v protsiesie obuchenia* [*El desarrollo intelectual del niño en el proceso de enseñanza/aprendizaje*], Moscú- Leningrado: GIZ, 1935: así como a una docena de textos más, que aparecieron en diversas formas hasta 1936). Muy pocos investigadores poseemos copias facsimilares de estas publicaciones rusas de la década del 30. Deben sumarse a éstas los textos de defectología de Vigotski, que también exponen desarrollos de sus nociones educativas, de las que nadie parece aún haberse percatado. Y no sólo nos referimos al disponible tomo V de sus *Obras...*, ob. cit., sino también a otros escritos defectológicos que permanecen inéditos. (pág. 43).

## Prólogo a la edición rusa de 1926

El desarrollo de nuestras reacciones es la historia de nuestra vida [...]. Si hubiésemos tenido que encontrar la verdad más importante que la que la Psicología contemporánea puede darle a un maestro, habría sido simplemente: el alumno es un aparato que reacciona.

Hugo Münsterberg, *Psychology and the Teacher*(1)

El presente libro se propone objetivos de carácter preeminentemente práctico. Deseo acudir en ayuda de nuestra Escuela Normal(2) y del maestro común, y contribuir a la elaboración de una concepción científica del proceso pedagógico, de acuerdo a los nuevos datos que aporta la ciencia psicológica. Actualmente [*circa* 1923], la psicología está pasando por una crisis. Se revisan sus tesis más cardinales y básicas y, debido a eso, tanto en la ciencia como en la escuela reina la más completa divergencia de ideas. La confianza en los viejos sistemas ha quedado socavada, mientras que los sistemas nuevos aún no se han formado hasta el punto de poder atreverse a configurar

una ciencia aplicada.

La crisis de la psicología denota inevitablemente también una crisis para el sistema de la psicología pedagógica y una completa reestructuración de la misma. No obstante, la nueva psicología es, en este aspecto, más afortunada que sus predecesoras. No tiene que “extraer conclusiones” de sus tesis, ni hacerse aun lado cuando desea aplicar sus datos a la educación.

El problema pedagógico está situado en el centro mismo de la nueva psicología. La teoría de los reflejos condicionados constituye la base sobre la cual debe ser construida la nueva psicología. “Reflejo condicionado” es el nombre del mecanismo que nos traslada de la Biología a la Sociología y permite esclarecer la esencia y la naturaleza del proceso educativo.

Debemos decir directamente que sólo con ese descubrimiento [el reflejo condicionado] fue posible que la psicología pedagógica se convirtiese en una ciencia, ya que, hasta ese momento, carecía del principio fundamental necesario para la unificación, en un todo único, de los fragmentados conocimientos fácticos que utilizaba. (pág. 45).

La tarea principal del [presente trabajo] curso(3) debe ser la aspiración a mantener la unidad científica del principio al analizar elementos separados de la educación y al describir distintos aspectos del proceso pedagógico. Tiene una extraordinaria importancia demostrar con precisión científica exhaustiva que la educación –sea cual sea el aspecto al que se refiera y cualesquiera sean las formas que adopte-, en definitiva, tiene siempre en su base el mecanismo de educación de un reflejo condicionado.

Sin embargo, sería incorrecto ver en este principio un recurso que lo aclara todo y una panacea, una suerte de “¡Ábrete, Sésamo!” mágico de la nueva psicología. Esto ocurre porque la psicología pedagógica, por la propia

esencia de su tarea, opera con hechos y categorías de un carácter y un orden más complejos que una reacción o un reflejo aislado y, en general, que aquéllos a cuya investigación ha llegado la ciencia actual sobre la actividad nerviosa superior del hombre.(4)

Al pedagogo le toca abordar las formas más sintéticas del comportamiento, las reacciones integrales del organismo. Es por ello que la teoría de los reflejos condicionados obviamente solo puede constituir la base y el fundamento para el presente curso. Al analizar y describir las formas más complejas de la conducta es preciso utilizar plenamente todo el material científico fidedigno de la psicología anterior, traduciendo los viejos conceptos al nuevo lenguaje.

A la vez, el autor ha procurado siempre descubrir y demostrar la naturaleza motora, refleja, de cualquier forma de conducta y, de ese modo, vincularla con los puntos de vista fundamentales y básicos sobre el tema.

Junto con Münsterberg, suponemos que ha pasado la época en que: “[...] todo aspecto motor parecía un apéndice sin importancia, sin el cual la vida mental podía seguir igualmente su camino. Ahora todo se plantea a la inversa. Ahora precisamente la actitud activa y la acción se consideran las condiciones que dan una verdadera posibilidad para el desarrollo de los procesos centrales. Pensamos porque actuamos.” [H. Münsterberg, *Psychology and the Teacher*, Nueva York: Appleton, 1909, p. 116]

En lo referente a la terminología, el autor no ha temido en ningún momento conservar la antigua, al ver en ésa el medio más comprensible, cómodo y económico para describir muchos fenómenos, y que debe ser

mantenido transitoriamente, hasta que se elabore un nuevo lenguaje científico. Crear nuevas palabras y denominaciones nos pareció una pretensión falsa, porque para describir los fenómenos en todo momento se habría tenido que tomar no sólo el viejo nombre sino también el material (pág. 46) anterior. Por eso estimamos más adecuado descifrar en cada caso el verdadero contenido, tanto de un término antiguo cuanto del propio material.

Esta es la razón por la cual el libro tiene huellas evidentes de la época científica de crisis y cambio en la que fue creado.(5).

A la vez, como ocurre en cualquier exposición sistemática, el autor debió exponer con frecuencia opiniones ajenas y ser el traductor de ideas ajenas a su propio lenguaje; y debió enunciar, al mismo tiempo, sus propias consideraciones y reunirlas con las de otros. Pese a esto, el autor cree que cabe considerar este libro como una nueva experiencia en cuanto a la estructuración de un curso de Psicología Pedagógica, como un intento de crear un manual de nuevo tipo.

La elección del sistema y de la disposición del material constituye una experiencia nueva y aún no realizada de hacer una gran síntesis de los más diversos datos y hechos científicos.

En su presente forma, el libro no reitera ninguno de los manuales conocidos por el autor sobre el mismo tema. Es por ello que el autor responde a conciencia por cada una de las ideas de este libro como suya propia.

Hasta qué punto se logró esa síntesis, [el autor] deja que lo juzgue la crítica competente, invitándola a tomar el libro como un manual transitorio que, en el más corto plazo, debe ser sustituido por otro más completo.(6)

La imperfección de una primera experiencia –además de todos los errores personales del autor- parece completamente ineludible cuando se trata de construir en un terreno nada preparado ni desbrozado, El autor consideró que la única meta del curso es la aplicación rigurosa y consecuente del punto de vista fundamental sobre el proceso educativo: un proceso de reorganización social de las formas biológicas de la conducta. Crear un curso de Psicología sobre una base biosocial constituyó por ello la principal intención del autor.

Consideraría [el autor] que su trabajo ha logrado su objetivo si, pese a todas las imperfecciones de este primer paso, éste resultara dado en la dirección correcta: si el libro fuese el primer paso por el camino que lleva a la creación de un sistema objetivo y exacto de la psicología pedagógica.

Liev Semiónovich Vigotski

## Notas

(1). En la edición original, éste es el epígrafe del libro y está impreso *antes* de este “Prólogo”. Nos hemos permitido colocarlo aquí, como ya se (pág. 47) ha hecho en varias ediciones académicas de textos de Vigotski con sus epígrafes. Por otra parte, el título original de la presente introducción es sólo “Prólogo” [*Predislovie*] y no, obviamente, “Prólogo a la edición rusa de 1926.” Este epígrafe, a diferencia del de otros textos de Vigotski, no refleja adecuadamente el contenido fundamental del libro. En nuestra opinión, la explicación más probable de su elección fue la de enfatizar la categoría de “reacción”, que es más amplia que la de “reflejo”, como Vigotski explicara en el cap.°2. Cuando Vigotski escribió este libro una de sus preocupaciones era señalar ciertas

limitaciones que había advertido en la reflexología y estaba más influido por concepciones reactológicas.

1. El original ruso dice, literalmente, “Escuela Pedagógica”.
2. Tenga en cuenta el lector que el título de este libro es *Psicología Pedagógica. Un* Curso *Breve*. El destacado es nuestro.
3. Será el propio Vigotski quien, a partir de 1928, irá más allá de esas categorías a las que había llegado la ciencia de esta época. Nos preguntamos si Vigotski llegó a percatarse de cuánto ya había comenzado a presionar los límites de algunas de ellas en el presente libro, más allá de las aserciones y salvedades que hace hacia el final de este prólogo. En nuestra opinión, si hay un prólogo que es injusto con el libro que introduce y que no da cabal cuenta del mismo, es éste.
4. En ese sentido, el autor puede remitirse al académico Pávlov, quien escribe: “Los datos objetivos obtenidos (...) tarde o temprano la ciencia los aplicará a nuestro mundo subjetivo y, al mismo tiempo, aclarará de un modo sorprendente nuestra misteriosa naturaleza, elucidará el mecanismo y el significado vital de la mayor preocupación del hombre. Su conciencia, los tormentos de su conciencia. Por ello, me he permitido en mi exposición cierta contradicción en las palabras. En el título de mi discurso y durante su exposición usé el término ‘psíquico’, mientras que todo el tiempo no he hecho más que presentar investigaciones objetivas, dejando completamente todo lo subjetivo de lado. Los fenómenos de la vida llamados ‘psíquicos’, objetivamente observables en los animales, se distinguen, aunque sólo sea por su nivel de complejidad, de los fenómenos puramente fisiológicos. ¿Qué importancia tiene llamarlos ‘fenómenos psíquicos’ o ‘nerviosos complejos’, para diferenciarlos de los

simples hechos fisiológicos, si ha quedado comprendido y admitido que un naturalista [un biólogo] sólo puede abordarlos objetivamente, sin preocuparse en modo alguno por el problema de su naturaleza?” [*Nota original de Vigotski*].

Vigotski no da aquí ningún dato sobre esta cita. El texto citado es el penúltimo párrafo del llamado “Discurso de Madrid”, en el que Pávlov definió *por primera vez* los reflejos in/condicionados. Se trata (pág. 48) de la disertación de Iván Petróvich Pávlov en una de las sesiones plenarias del Congreso Internacional de Medicina que tuvo lugar en Madrid, en abril de 1903. Fue publicada por primera vez en Rusia, en *Noticias de la Academia Militar*, 1903, p. 103. El título de la ponencia es “La Psicología y la Psicopatología experimentales de los animales” Cf. I. P. Pávlov, *Obras Escogidas*, ed. de J. S. Koshtoiants, trad. de A. García Usón, Buenos Aires: Quetzal, 1960, pp. 147- 163 (*Nota de G. B.)*

1. Esta demanda de Vigotski no se cumplió: los manuales de Psicología Pedagógica existentes en la URSS durante los posteriores 65 años no fueron sino variaciones poco significativas de los temas del presente texto. (pág. 49)

## 1.

**La Pedagogía y la Psicología La Pedagogía**

La Pedagogía es la ciencia que se ocupa de la educación del niño. Pero,

¿qué es la educación? Se la puede definir de distintos modos. Utilizaremos la definición de Blonski, (1) quien dice que “la educación es la influencia premeditada, organizada y prolongada en el desarrollo de un organismo”.

Como ciencia de la educación, la Pedagogía necesita establecer con precisión y claridad cómo debe ser organizada esta influencia, qué formas

puede asumir, de qué procedimientos se vale y hacia dónde debe ser orientada. La otra tarea reside en que elucidemos cuáles son las leyes a las que se subordina el propio desarrollo del organismo a influir. En tanto depende de esto, la Pedagogía abarca, en realidad, varios ámbitos del conocimiento totalmente distintos. Por una parte, en la medida en que se plantea el problema del desarrolllo del niño, queda incluida en el área de las ciencias biológicas, es decir, [las ciencias] naturales. Por otra parte, en tanto toda educación se propone determinados ideales, fines o normas, la Pedagogía debe tener relación con las ciencias filosóficas o normativas.

De ahí surge, en la pedagogía la permanente discusión respecto al carácter biológico o filosófico de esta ciencia. La metodología de las ciencias determina la diferencia fundamental entre las ciencias que estudian hechos y las ciencias que establecen normas. Es indudable que la Pedagogía se encuentra en el límite entre unas y otras.

Sin embargo, ni los hechos por sí solos pueden conducirnos a conclusiones científicas demasiado correctas con respecto a la educación, ni las normas pueden, sin apoyarse en los hechos, darnos garantías de que el ideal sea efectivamente realizable. Dice Blonski:

“La Pedagogía filosófica genera el utopismo pedagógico. En cambio, la pedagogía científica no comienza su trabajo por la determinación de ideales superiores, de normas y de leyes, sino por el estudio del desarrollo real del organismo que es educado y de la interacción real entre éste y el (pág. 51) ambiente en el que se educa. La Pedagogía científica no se basa en especulaciones abstractas, sino en los datos de la observación y la experiencia, y

es una ciencia empírica completamente peculiar y de ningún modo una filosofía aplicada.”

Sin embargo, al ser la Pedagogía una ciencia empírica completamente peculiar, se apoya en ciencias auxiliares, es decir, en la ética social que señala los objetivos generales de la educación y en la Psicología que junto a la fisiología, provee los medios para resolver estas tareas.

## La Psicología

El término “psicología”, en sentido estricto, denota la teoría o la ciencia del alma.(2) Inicialmente, así fue.

Los primeros criterios diferencian en el hombre el cuerpo y el alma como *sustancias* especiales, considerando la naturaleza del hombre como dual. El surgimiento de dichos criterios se remonta a los tiempos primitivos cuando el hombre, al observar los fenómenos del sueño, la muerte, la enfermedad y otros, llegó a convencerse de que en él vive un cierto espíritu. En la idea más desarrollada, esta creencia adquirió el carácter de la noción de alma, considerada afín a una sustancia material sutil del tipo del humo o del polvo. La propia palabra rusa “*dushá*” [“alma”] está emparentada con la palabra [rusa] “dishat”, que significa “respirar”.

En efecto, la Psicología era realmente la ciencia del alma. Los filósofos, al estudiar la naturaleza y propiedades del alma, se preguntaban si era mortal o inmortal, qué vínculos existían entre el alma y el cuerpo, cuáles eran la esencia y los atributos de esta sustancia espiritual, etc.

Esta orientación predominó en la Psicología durante mucho tiempo y legítimamente pudo ser denominada *psicología metafísica*, ya que

permanentemente se refería a un material suprasensible, inaccesible a nuestra experiencia. Con el nacimiento de la verdadera ciencia se produjo una bifurcación, una división de todo el saber, su desintegración en *conocimiento metafísico* que, por un lado, estaba referido a los objetos de la fe y se ocupaba del mundo suprasensible, y en *conocimiento positivo* o *científico*, que restringió deliberadamente el alcance de su estudio, los límites de la experiencia, pero en cambio ganó en certeza sobre el saber logrado.

En el siglo XVIII se produjo una división de la psicología en racional y empírica. La *psicología nacional* siguió llamándose psicología metafísica, porque su método fundamental de estudio consistía en la (pág. 52) especulación. Como contrapartida, la *psicología empírica* se concibió a sí misma como ciencia que se ocupaba de los hechos, basada en la experiencia y que trataba fe establecer la misma relación con el tema en estudio que las ciencias naturales.

Sin embargo, esta psicología empírica, aun cuando se inició con una dura crítica a la psicología racional, continuó durante mucho tiempo dedicándose a problemas metafísicos.

La psicología metafísica fue objeto de la severa crítica de Locke(3), Hume(4) y Kant(5), quienes mostraron que el alma no es sino un producto de nuestra fantasía y que la experiencia, en rigor, nos da en cada ocasión sólo una u otra percepción, pero de ningún modo nos da ninguna sensación de un alma en la forma de una sustancia especial.

De esta manera, en lugar de la psicología como ciencia del alma, comenzó a surgir una nueva ciencia sobre los hechos espirituales, que Lange(6) denominó “psicología sin alma”. [Lange] dice:

“¿Acaso no se denomina ‘Psicología’ a la ‘ciencia del alma’?

¿Cómo puede concebirse una ciencia que ponga en duda si tiene o no un objeto de estudio? Poseemos una denominación tradicional para un grupo grande de fenómenos, pero que dista de estar demarcado con exactitud. Esta denominación proviene de una época en la que eran desconocidas las rigurosas exigencias científicas actuales. ¿Deberíamos descartar la denominación ya que se ha modificado el objeto de la ciencia? Eso sería pedante e impráctico. ¡Adoptemos entonces sin vacilación la de ‘psicología sin alma’! La denominación es de todos modos adecuada, en la medida que tengamos un campo que ninguna otra ciencia aborde.” (F. A. Lange, *Geschiche des Materialismus und Kritik seiner Bedeutung in der Gegenwart*. Band 2: *Geschichte des Materialismus seit Kant. (Historia del materialismo y crítica de su importancia actual*. Vol. 2: *Historia del materialismo a partir de Kant*). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1974, p. 823]

Así, la psicología empírica se convirtió en “psicología sin alma”(7) o “psicología sin metafísica”(8) o “psicología basada en la experiencia”.(9) Cabe señalar que tal solución del problema fue indefinida y contemporizadora. Aunque con esto fue descartada una porción considerable de metafísica, la Psicología no fue equiparada por completo a las ciencias naturales. Se la empezó a concebir como la ciencia de los fenómenos espirituales [ *dushevn*i] o de los fenómenos de la conciencia. Ambas definiciones no resisten una crítica científica.

Esa psicología enseñaba que los fenómenos espirituales son, por su naturaleza, absolutamente distintos de todos los demás que existen en el (pág. 53) mundo, inmateriales, sin extensión, inaccesibles a la experiencia objetiva y transcurren paralelamente a los procesos físicos en nuestro cuerpo, sin estar vinculados con éstos por un nexo causal. Al admitir, por lo tanto, la existencia de fenómenos inmateriales, sin causa ni extensión, esta psicología conservaba plenamente el criterio dual sobre la naturaleza humana (*dualismo),* propio del pensamiento primitivo y religioso. No en vano esta psicología estaba estrechamente ligada a la filosofía idealista, que enseñaba que el espíritu en un principio peculiar, diferente de la materia, y que la conciencia posee una realidad particular, independiente y autónomo del ser. Por eso esta psicología, que se encerró en el aislamiento de la conciencia respecto del ser, estaba condenada a carecer de vitalidad, a estar divorciada de la realidad y a resultar impotente ante las cuestiones más acuciantes de la conducta humana.

En primer lugar, la conciencia representa sólo una pequeña parte de toda nuestra experiencia psíquica [*psijicheski*], ya que existe todo el enorme mundo de lo inconsciente. En segundo lugar, o bien denota únicamente una propiedad cualquiera de esta experiencia, o bien constituye en forma enmascarada el mismo concepto de “alma”, sólo que con otro nombre. Dice Blonski:

También es incorrecto afirmar que la psicología estudia los fenómenos espirituales. Tal psicología no se alejó demasiado de la psicología del alma y padece todas las insuficiencias de un compromiso: habiéndose declarado psicología sin alma, de pronto comienza a estudiar los fenómenos... del alma, de pronto

comienza a estudiar los fenómenos... del alma. Lo justifica diciendo que con la expresión ‘fenómenos espirituales’ [*dushevni]* simplemente está denominando un grupo de fenóemenos singulares, que se distinguen de los materiales de las cosas por el hecho de que estos fenómenos espirituales no existen en el espacio, no ocupan en éste ningún lugar, no se perciben con los ojos, los oídos y demás órganos de los sentidos, y sólo los conoce directamente quien los vivencia. Pero, ¿acaso mis ideas pueden existir sin ese lugar del espacio que se denomina mi cerebro?

¿Acaso ustedes no pueden ver, aunque sea en parte, mi alegría y oír y oír mis deseos? ¿Cómo entonces, es posible afirmar que los fenómenos espirituales no están vinculados al espacio, no son percibidos directamente por nadie salvo por mí y que no se los puede ver?(10)

Ya la Psicología empírica, personificada en sus representantes más sólidos, promovió la importancia del aspecto motor para estudiar los procesos de la psiquis. Demostró que a partir del movimiento comienza el desarrollo de los procesos centrales más complejos y que el movimiento no (pág. 54) es un “apéndice sin importancia” de la vida espiritual. Todos los procesos psíquicos empezaron a entenderse como partes integrantes de la acción, como sus elementos preliminares “Pensamos porque actuamos”, dice Münsterberg(11). Pero el mismo Münsterberg señala que sería la más grande caricatura de esta teoría la concepción, burdamente errónea, según la cual la riqueza de la vida interior depende de la cantidad de movimientos y que, por consiguiente, la vida más pletórica debería ser la de atleta o la del acróbata de circo. En los actos

complejos, “la reacción motora no consiste en una acción muscular cualquiera, sino en una nueva ampliación o cierre (conexión) de las vías motoras en el propio cerebro”. Sin embargo, pese a toda la atención dispensada al aspecto motor, esta teoría continuaba diferenciando los peculiares fenómenos espirituales, de naturaleza inmaterial, o sea que continuaba conservando el dualismo y el espiritualismo de la psicología empírica.

Por ese motivo, el lugar de una ciencia sobre los fenómenos espirituales, actualmente la Psicología comienza a asumir la forma de una nueva ciencia, que los psicólogos norteamericanos designan como la ciencia de la conducta de los seres vivos.(12) Estos psicólogos entienden por conducta todo el conjunto de movimientos, internos y externos, que tiene un ser vivo. La Psicología se apoya en el hecho, hace tiempo establecido, de que todo estado de la conciencia está vinculado ineludiblemente a unos u otros movimientos. Dicho de otro modo, todos los fenómenos psíquicos que transcurren en el organismo pueden ser estudiados desde la perspectiva del movimiento.

La Psicología analiza hasta las formas más complejas de nuestra conciencia como formas particularmente sutiles e imperceptibles de movimientos. Por lo tanto, la Psicología se va convirtiendo en una ciencia biológica, en tanto estudia la conducta como una de las formas más importantes de adaptación del organismo vivo al ambiente. Por eso considera la conducta como el proceso de interacción entre el organismo y el ambiente, y el principio de utilidad biológica del psiquismo pasa a ser su principio explicativo.

Sin embargo, la conducta del hombre se desenvuelve en los complejos marcos del ambiente social. El hombre no entra en contacto con la naturaleza

de otro modo que a través de ese ambiente y, a causa de esto, ese medio es el factor más importante que determina y organiza la conducta del hombre. La Psicología estudia la conducta del hombre *social* y las leyes según las cuales se modifica esa conducta.

A la vez, no sólo cambia el objeto de la ciencia sino también su método. Mientras que el principal método de la psicología empírica fue la (pág. 55) autoobservación (introspección), es decir, la percepción de los procesos espirituales de uno mismo, la nueva psicología rechaza este método como el único e incluso el fundamental. Ocurre que este método se distingue por un subjetivismo extremo, en tanto cada uno es al mismo tiempo observador y observado. Exige un desdoblamiento de la atención, que nunca se puede realizar por completo: o bien por influencia de la observación desaparecerá un sentimiento u otro fenómeno en estudio, o bien corremos el riesgo de dejar pasar lo más importante, absorbido por la agudeza de una vivencia directa. “Observar el propio miedo significa no tener mucho miedo”, dice Blonski; observar la propia ira es lo mismo que contribuir a que ésta comience a atenuarse. Si, en cambio, se apodera de nosotros un temor o una ira intensos, no nos queda tiempo para observarnos.

Por esta razón la autoobservación no debe ser considerada como una autopercepción o un estado pasivo de la conciencia en el que los fenómenos espirituales, por así decirlo, se registran a sí mismo en nuestra conciencia, sino más bien como una actividad peculiar orientada a la percepción de las vivencias propias. Esta actividad puede influir de modo desorganizador en otras acciones y también ella misma puede ser perturbada por las vivencias propias. Por eso, al rechazar la autoobservación como fuente única del conocimiento

psicológico, la ciencia no renuncia, de todos modos, a aplicar este método en calidad de informe verbal del sujeto del experimento o de enunciación suya sujeta a análisis a interpretación del mismo modo que los demás hechos de su comportamiento. Esos informes verbales nos ayudan a incluir en nuestra investigación de las conductas los registros de los movimientos y reacciones internos inhibidos o no exteriorizados, que sin este método quedarían fuera del campo de nuestra observación.

No obstante, los datos obtenidos con la ayuda de este método deben ser sometidos al más riguroso control y a su comprobación objetiva, ya que siempre nos arriesgamos a obtener resultados falsos o subjetivamente tergiversados. Por ese motivo las observaciones objetivas y experimentales sieguen siendo los métodos fundamentales de la ciencia. Comparado con la simple observación, el experimento posee el mérito de que nos permite provocar una incontable cantidad de veces los hechos que necesitamos según nuestro arbitrio, aislarlos, combinarlos, plantearlos en diversas condiciones, modificarlos de acuerdo con las exigencias de la investigación.

El *primer* rasgo distintivo de la nueva psicología es su *materialismo*, porque examina toda la conducta del hombre como una serie de movimientos y reacciones que posee todas las propiedades de un ser material. (pág. 56) Su *segundo* rasgo es el *objetivismo*, ya que plantea como condición indispensable para sus investigaciones la exigencia de que éstas estén fundadas en la comprobación objetiva del material. Por último, el *tercer* rasgo es su método *dialéctico,* que reconoce que los procesos psíquicos se desarrollan en vinculación indestructible con todos los demás procesos en el organismo y están subordinados exactamente a las mismas leyes de desarrollo que todo lo

demás existente en la naturaleza. Y finalmente, el último (*cuarto*) rasgo es la

*base bio-social*, cuyo significado fue antes definido.(13)

La Psicología científica está atravesando actualmente una crisis y la nueva ciencia (psicológica) se encuentra sólo en el período de su estructuración inicial. No obstante, esto no significa que se vea forzada a basarse únicamente en su propio material. Por el contrario, a menudo necesita apoyase en todo el material científicamente fiable y exacto de la vieja psicología. A raíz de que se ha modificado en la ciencia el punto de vista radical y básico de su objeto, en todos los casos es preciso encarar el viejo material de un modo nuevo, traducir los conceptos antiguos al nuevo lenguaje, y explicar y comprender los hechos y leyes anteriores a la luz de los nuevos criterios. De ahí resulta inevitable que en la Psicología, aún por largo tiempo, va a sentirse la dualidad de su origen, comenzando por las más amplias generalizaciones y terminando por la terminología. Esto es particularmente ineludible en nuestro período crítico y de transición, en el que la propia ciencia vive una grave crisis de sus mismos fundamentos.

## La Psicología pedagógica

En la segunda mitad del siglo XIX se produjo en la Psicología un viraje sustancial: la Psicología accedió al experimento. Precisamente al experimento le deben todas las ciencias naturales sus extraordinarios triunfos. El experimento creó la Física, la Química, la Fisiología. Médicos, fisiólogos, químicos y astrónomos también señalan por primera vez la posibilidad del experimento en la Psicología. Junto con el experimento surgió en la Psicología la tendencia al estudio más preciso posible de los fenómenos y la Psicología comenzó a procurar convertirse en una ciencia exacta. Y de aquí,

naturalmente, nace el afán de utilizar en la práctica las leyes teóricas de la ciencia, tal como suele ocurrir en cualquier disciplina aplicada.

Dice Blonski: “La Psicología pedagógica es la rama de la Psicología aplicada que estudia el empleo de las conclusiones de la Psicología teórica en el proceso de educación y enseñanza”. Inicialmente, en el momento de su nacimiento, la Psicología pedagógica despertó grandes esperanzas y (pág. 57) a todos les pareció que, bajo la dirección de la Psicología pedagógica, el proceso educativo sería realmente tan preciso como la técnica. Pero estas expectativas eran engañosas y muy pronto se produjo el desencanto general en la Psicología. Las causas fueron varias: unas de carácter teórico, derivadas de la esencia de la nueva ciencia, y otras de índole práctica derivadas de su desarrollo histórico.

La primera causa reside en que la ciencia jamás puede ser directamente la dirigente de la práctica. James(14) señaló con mucho acierto que es un profundo error pensar que es posible inferior directamente de la Psicología, para un uso educativo, determinados programas, planes o métodos de enseñanza.

“La Psicología es una ciencia, y la enseñanza es un arte; pero las ciencias nunca producen de manera directa las artes (...) La ciencia de la Lógica todavía no ha enseñado a ningún hombre a pensar correctamente y la ciencia de la Ética (...) tampoco ha obligado aún a nadie a comportarse correctamente (...) La Pedagogía y la Psicología marchan a la par, y la primera de ningún modo nació de la segunda. Ambas fueron equivalentes y ninguna estuvo subordinada a la otra. Y precisamente así la

enseñanza y la Psicología siempre deben estar *coordinadas* una con otra, pero esto no significa que cualquier modo coordinado de enseñanza sea el único, pues muchos modos de enseñanza pueden concordar con las leyes de la Psicología (w. James, *Talks to teachers on psychology and to students on some of live’s ideals* Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1899/1983, pp. 15- 16)(15).

La segunda causa de la desilusión en la Psicología pedagógica es ese carácter estrecho que adquirió hasta en sus representantes más eminentes. Lay(16) reprochó a Meumann(17) el haberla degradado al nivel de un “simple oficio”. Y, realmente, en su forma clásica (la Pedagogía pedagógica) estuvo mucho más cerca “de la Higiene que de la pedagogía” (Guessen)(18).

Por consiguiente, la Psicología no puede brindar directamente ningún tipo de conclusiones pedagógicas. Pero, como el proceso de educación es un proceso psicológico, el conocimiento de los fundamentos generales de la Psicología ayuda, por supuesto, a plantear científicamente esta tarea. La educación significa siempre, en última instancia, el cambio de la conducta heredada y la inoculación de nuevas formas de reacción. Por lo tanto, si queremos observar este proceso desde un punto de vista científico, necesariamente debemos comprender las leyes generales de las reacciones y de las condiciones de su formación. Así la relación de la (pág. 58) Pedagogía con la Psicología se asemeja a la relación de otras ciencias aplicadas con sus disciplinas teóricas. La psicología comenzó a aplicarse a cuestiones prácticas, al estudio de la delincuencia, al tratamiento de enfermedades, a la actividad laboral y económica. Dice Münsterberg:

“(...) todo indica que pronto existirá entre nosotros una auténtica sustancial, psicología aplicada. Y entonces ese tipo de psicología aplicada ya no será simplemente un montón de fragmentos de la Psicología teórica que puedan ser utilizados para fines prácticos. Ésta (la Psicología aplicada) estará entonces, con respecto a la Psicología común, en una relación igual a la que se encuentra la Ingeniería con respecto a la física. ¿Cómo puede la Psicología ayudarnos a alcanzar ciertos fines? (...) La Psicología pedagógica producto de los últimos años, es una nueva ciencia que constituye una parte de la Psicología aplicada, junto con la Psicología médica, jurídica, económica, estética e industrial. (...) la Psicología pedagógica está en sus comienzos y no está en condiciones de proponer un sistema de normas o consejos en alguna medida acabado. (...) Y, de todos modos, debe confiar en sus propias fuerzas. Sería inútil para ésa adoptar simplemente de la Psicología general un material ya preparado. Sin embargo, ya se ha dado el primer paso, y sin duda, pronto surgirá de los modestos gérmenes una auténtica psicología pedagógica.” (H. Münsterberg, *Psychology and the teacher*, ob. cit., p. 25).

Es por es que de ningún modo podemos estar de acuerdo con Blonski (cuando dice):

“(L)a Psicología pedagógica, por un lado, toma de la Psicología teórica los capítulos que poseen interés para el pedagogo, por ejemplo, sobre la memoria, la atención, la imaginación, etc., y, por otro lado, examina las demandas pedagógicas que promueve la

vida desde el punto de vista de su correspondencia con las leyes de la vida espiritual, por ejemplo, decide cómo realizarla enseñanza de la lectura y la escritura que más concuerde con la psicología infantil.”

Todo aquí es incorrecto. En primer lugar, la traslación de capítulos ya hechos de la Psicología general equivaldrá siempre a ese trabajo inútil de trasladar materiales y fragmentos ajenos ya listos, al que se refiere Münsterberg. En segundo lugar no podemos dejar que la vida –sin la mediación de cualquier ciencia- promueva las exigencias pedagógicas; éste es un asunto de la Pedagogía teórica. Finalmente, no es posible otorgar el papel de experta solamente a la Psicología. (pág. 59)

La correlación acertada entre las fuerzas y las metas científicas quedará establecida cuando la competencia científica esté distribuida entre las distintas disciplinas pedagógicas del siguiente modo: *(1)* la historia de los sistemas pedagógicos; *(2)* la historia de las ideas pedagógicas; *(3)* la Pedagogía teórica;

1. la Pedagogía experimental, a la que errónea y apresuradamente identifican como la Psicología pedagógica que utiliza la experimentación-la pedagogía experimental tiene como objetivo la investigación experimental de algunos procedimientos pedagógicos pero de ningún modo psicológicos-; y, finalmente,
2. la Psicología pedagógica, que debe existir como una ciencia particular – completamente en vano varios autores hablan de “transformar la pedagogía en Psicología pedagógica”- Esa noción ha surgido, en realidad, sólo a causa de la incomprensión y la diferenciación imprecisa de las tareas de cada ciencia.

La Pedagogía debe basarse, dice Blonski, en la Psicología pedagógica, como la ganadería se basa en la biología experimental.

Esto es una cosa. En cambio, su afirmación de que “la Pedagogía es la psicotecnia (psicotécnica) experimental” es completamente otra, así como una cosa es que la cría de animales se apoye en la Biología experimental y otra, bien distinta, sería que a alguien se le ocurriera fusionarla con la Biología experimental. Lo primero es correcto; lo segundo, no.

La Pedagogía debe examinar los objetivos y tareas de la educación, a la cual la Psicología pedagógica sólo dicta los medios para realizarlos. (Dice Münsterberg.)

“El florista ama sus tulipanes y odia la mala hierba. El botánico que describe y explica no ama ni odia nada y, desde su punto de vista, no puede amar ni odiar nada. Para él, la mala hierba es un vegetal igualmente auténtico y, por consiguiente, tan importante como la flor más bella. (...) Así como para el botánico la mala hierba presenta no menos interés que una flor, también para la ciencia sobre el hombre la estupidez humana ofrece no menos interés que la sabiduría humana; todo ese material debe ser analizado y explicado sin tomar partido y sin pasión. Desde ese punto de vista, el proceder más noble no es mejor que el delito más vil, el sentimiento más bello no es valioso que una abominable vulgaridad, la idea más profunda de un genio no puede gozar de preferencia frene al balbuceo absurdo de un loco; todo eso es un material neutral que sólo existe como un eslabón en la cadena de fenómenos causales.” (H. Münsterberg, *Psychology and the Teacher* (p. 30).(19)

Del mismo modo, la Psicología pedagógica puede estar orientada igualmente a cualquier sistema de educación. Puede indicar cómo se (pág. 60) debe educar para formar un esclavo o un hombre libre, un arribista o un revolucionario. Vemos esto de manera brillante en el ejemplo de la ciencia europea que es igualmente ingeniosa en cuanto a medios de creación como a medios de destrucción. La Química y la Física sirven en idéntica medida tanto a la guerra como a la cultura. Por eso cada sistema pedagógico debe poseer su propio sistema de Psicología pedagógica.

La falta de esa ciencia se explica por causas y circunstancias puramente históricas del desarrollo de la Psicología. Tiene razón Blonski cuando dice que las actuales insuficiencias de la psicología pedagógica se explican por sus resabios espiritualistas y por su punto de vista individualista, y que únicamente la Psicología como ciencia bio-social resulta útil para la Pedagogía.

La Psicología anterior, que consideraba la psiquis aislándola de la conducta, no podía encontrar realmente el verdadero terreno para una ciencia aplicada. Por el contrario, al dedicarse a ficciones y abstracciones siempre se divorciaba de la vida real y por es resultaba impotente para devenir la fuente de la que pudiera crearse una Psicología pedagógica. Toda ciencia surge de las demandas prácticas, y, en última instancia, se orienta también a la práctica. Marx decía que los filósofos no habían hecho más que interpretar el mundo y que ya era tiempo de transformarlo. (20). Ese tiempo llega también para cada ciencia. Pero, mientras los filósofos interpretaron el alma y los fenómenos espirituales, no podían reflexionar sobre cómo transformarlos, porque estaban al margen de la esfera de la experiencia. En cambio, ahora, cuando la Psicología ha comenzado a estudiar la conducta, se pregunta naturalmente

cómo modificar esa conducta. La Psicología pedagógica es precisamente la ciencia sobre las leyes de modificación de la conducta humana y sobre los medios para dominar esas leyes.

Por lo tanto, debe considerarse a la Psicología pedagógica como una ciencia independiente, como una rama particular de la Psicología aplicada. Debe ser reconocida como errónea la identificación de la Psicología pedagógica con la Pedagogía experimental, admitida por la mayoría de los autores (Meumann, Blonski y otros). Münsterberg demostró en forma suficientemente convincente que (dicha identificación) es errónea y considera a la pedagogía experimental como una parte de la psicotecnia. Guessen dice:

“Si así fuera, ¿tiene derecho esta rama de la psicotecnia a autodenominarse pedagógica sólo porque se dedica a la búsqueda de medios técnicos que pueden obtener su aplicación práctica en la Pedagogía? En efecto: la psicotecnia (aplicada) en el campo de la justicia no se convierte, (pág. 61) por eso, en jurisprudencia. Exactamente igual que la psicotecnia que se aplica en la vida económica no se convierte por ello en una parte de la economía política. Evidentemente, tampoco la psicotécnica aplicada al ámbito de la educación tiene fundamentos para aspirar a ser no sólo contemporánea de toda la pedagogía, sino tampoco para considerarse una rama suya. La Pedagogía experimental podría ser, en el mejor de los casos, denominada psicotécnica pedagógica.”

Lo más correcto sería diferenciar: *(1)* la Pedagogía experimental, que resuelve por vía experimental tareas puramente *pedagógicas* y didácticas

(escuela experimental); y *(2)* la psicotecnia pedagógica, análoga a otras ramas de la psicotecnia y que se dedica a la investigación *psicológica* aplicada a la educación.

Pero también esta última constituye sólo una *parte* de la Psicología pedagógica, puesto que “la psicotecnia no es en absoluto identificable con la psicología aplicada, sino que sólo es una mitad de ésta” (Münsterberg). La otra mitad es la “psicología de la cultura”. Juntas ambas forman esa “verdadera Psicología pedagógica”, cuya creación es cuestión de un futuro cercano. Guessen pregunta:

“¿No será porque precisamente la Pedagogía experimental todavía puede jactarse tan poco de la exactitud de sus conclusiones que se dedican más a ésta los pedagogos y los filósofos, en lugar de los médicos y los psicólogos especializados?”

## Notas

* 1. Pavel Petróvich Blonski (1884-1941) fue un psicólogo, pedagogo y paidólogo soviético que desempeñó un papel importante en las décadas del 20 y del 30, tanto en el desarrollo de la Psicología como en la construcción de escuelas en la URSS. Fue autor de varios libros. Los únicos cursos estrictamente de psicología que hizo Vigotski en toda su vida según las informaciones disponibles, fueron los que realizó con Blonski en la Universidad Shaniavski –no estamos considerando los que realizó con Gustav Shpet, ya que no fueron psicológicos *sensu strictu*-, Para Vigotski, Blonski fue un importante referente durante toda su vida.
  2. Los términos españoles “psiquis” y “psique” son sinónimos y provienen del vocablo griego antiguo (*psijé),* cuyo significado es “alma”.
  3. John Locke (1632-1704) fue uno de los más grandes filósofos ingleses.

Para la Psicología su importancia es capital, en tanto fundamentó la determinación ambiental de la mente (*cf.* Su *Essay Concerning Human Understanding* ) y minó las bases filosóficas de la creencia en ideas innatas.

* 1. David Hume (1711-1776) fue un filósofo escocés. Su importancia para la Psicología reside en que contribuyó a socavar fundamentos filosóficos idealistas de la misma (*cf.* D. Hume, *Treatise of Human Nature: being an attempt to introduce the experimental method of reasoning into moral subjects*).
  2. Immanuel Kant (Königsberg, 1724-1804) fue una cumbre de la filosofía clásica alemana sólo superado por Hegel. Sostuvo que la Psicología era una ciencia empírica y que debía apartarse de la metafísica. Sus ideas sobre la Psicología están expuestas en: I. Kant. *Crítica de la Razón Pura*, 2 vols., Buenos Aires; Losada; 1960-2 (*cf*. “Dialéctica Trascendental 2, libro 2º, sección 1ª. Kant fue además un científico con amplios conocimientos de matemática y de física; su teoría sobre la formación de los cuerpos celestes a partir de una nebulosa primitiva es considerada correcta por los astrónomos actuales (*cf.* M. Kant, *Historia natural y teoría general del cielo*, prólogo de Manuel Sadosky, Buenos Aires; Lautaro, 1946).
  3. En el original Vigotski escribe solo el apellido Lange, sin nombres o iniciales. Se trata de Friedrich Albert Lange (1828-1875), un filósofo

socialista alemán que se destacó por su intento de refutar el materialismo filosófico y por establecer la duradera tradición neokantiana en la Universidad de Marburgo. Aquí Silverman, en la edición norteamericana colocó las iniciales “N. N.” Antecediendo el apellido Lange y sin corchetes, como si Vigotski se hubiera referido al psicólogo ruso Nikolái Nikoláievich Langue cuando se trata, como hemos establecido, de Friedrich A. Lange. Además, en *ninguna parte* de este libro Vigotski se refiere a N. N. Langue y, a pesar de ello, dicha edición proporciona una biografía de 8 líneas sobre él. (Langue es el apellido alemán Lange rusificado).

**(página 67 de libro) 2.**

# Los conceptos de conducta y de reacción

***La conducta y la reacción***

Las reacciones son los elementos fundamentales que conforman toda la conducta (*povedenie*) del animal y del hombre, tanto en sus formas más simples como en las más complejas. En psicología, se llama *reacción* (*reaktsia*) a la respuesta del organismo que es provocada por cualquier estímulo.(1) Si se observa la conducta del hombre es fácil advertir que habitualmente todos los movimientos y acciones surgen como respuesta a ciertos estímulos, excitaciones o impulsos que denominamos “causas”.

Cualquiera de nuestros actos está precedido infaltablemente de alguna causa que lo provoca, ya sea en forma de hecho, de acontecimiento externo, de deseo, impulso o idea interna. Todos los motivos de nuestros actos serán los excitadores (excitantes, estímulos) de nuestras reacciones. Por

consiguiente, se debe entender la reacción como una interrelación entre el organismo y su medio ambiente. La reacción es siempre una respuesta del organismo a determinadas modificaciones del medio y representa un mecanismo de adaptación sumamente valioso y biológicamente útil.

La reacción surge en los estados más inferiores de desarrollo de la vida orgánica. Las bacterias, por ejemplo, reaccionan a excitaciones tan insignificantes como lo es una mil millonésima parte de miligramo de sal de potasio. Otros organismos elementales como las amebas, los infusorios, etc., poseen también una capacidad de reacción manifestada en forma totalmente evidente. No constituyen una excepción los vegetales. Darwin estableció que las glándulas de la drosera se excitan apenas se coloque sobre éstas un grano de polvo de hierro de 1/250.000 miligramos de peso.(2).

La reacción constituye la forma básica y primitiva de cualquier conducta. Sus formas más simples son los *movimientos desde algo y hacia algo,* que expresan la tendencia del animal a evitar las excitaciones desfavorables, a encoger su cuerpo, a evitar un peligro y por el contrario, a acercarse a las favorables, a estirar el cuerpo, a atrapar. A partir de estas formas sumamente simples de conducta, durante un largo proceso de evolución (pág. 67) se desarrolló la enorme multiplicidad de formas tan diversas del comportamiento del hombre.

## Los tres componentes de la reacción

Cualquier reacción tomada en su forma más primitiva en los organismos elementales o en la más compleja del acto consciente del hombre siempre incluirá inevitablemente tres componentes fundamentales. El primero es la percepción, por parte del organismo, de las excitaciones originadas en el medio

externo. Este momento suele denominarse convencionalmente *sensorial*. Sigue luego el segundo componente, el de elaboración de esta excitación en los procesos internos del organismo estimulados por el impulso a la actividad. Por último el tercer componente será la acción de respuesta del organismo resultante de sus procesos internos, generalmente en forma de movimiento. A este tercer componente lo llamaremos *motor*, mientras que al segundo, relacionándolo con los animales superiores y el hombre –en los que está vinculado con el funcionamiento del sistema nervioso central, lo designaremos *central*. Estos tres componentes, el sensorial, el central y el motor –la percepción de la excitación, su elaboración (procesamiento) y la acción de respuesta- están presentes necesariamente en todo acto de reacción.

Como ejemplo, detengámonos en algunos de los tipos más simples de reacción. Si la planta extiende su tallo hacia el Sol (heliotropismo), o si la polilla vuela hacia la llama de la vela, o si el perro segrega saliva en respuesta a la carne que tiene en la boca, o si un hombre, al oír el timbre de la puerta de entrada, va hacia ésta y la abre; en todos estos casos se advierte fácilmente la existencia de los tres componentes antes enumerados. La acción de los rayos del sol sobre la planta, de la llama de la vela para la polilla, de la carne para el perro y del timbre para el hombre serán los excitadores de las reacciones correspondientes. Los procesos químicos internos que nacen de la planta y en el organismo de la polilla bajo la acción de los rayos, la excitación nervosa que se transmite desde la lengua del perro y desde el oído del hombre al sistema nervioso central; todos éstos constituyen el segundo componente de las reacciones correspondientes. Por último el tallo curvado, el vuelo de la polilla,

la secreción de saliva del perro, los pasos del hombre y la apertura de la cerradura constituirán el tercer componente (...) de la reacción.

No siempre estos tres componentes suelen ser todos tan evidentes como en los ejemplos recién dados. A veces actúan como excitadores (pág. 68) algunos procesos internos del organismo que no son visibles, como la modificación de la circulación de la sangre o de la respiración de los órganos internos, de la secreción glandular, etc. En estos casos el primer componente de la reacción permanece oculto a nuestra mirada. Algunas veces, los procesos internos más difícilmente observables –y los menos estudiados- alcanzan tal complejidad que no es posible (siquiera) registrarlos en el estado actual de la ciencia psicológica. Otras veces adoptan formas tan veloces que parecen no existir en absoluto y, cuando esto ocurre, nos parece que el tercer componente de la reacción sigue directamente al primero (sin pasar por el segundo), es decir, que el movimiento del organismo se produce inmediatamente después de recibida la excitación, como sucede con la tos, el grito reflejo, etc.

Suele ocurrir aun con más frecuencia que el tercer componente de la reacción –la acción de respuesta del organismo-, esté dado en forma oculta. Puede expresarse en movimientos tan insignificantes e imperceptibles para la mirada, como, por ejemplo, en los movimientos articulados rudimentarios y embrionarios que hacemos cuando mentalmente pronunciamos para nosotros mismos alguna palabra. También puede manifestarse imperceptible porque (puede expresarse como) una serie de movimientos de los órganos internos.

Por último, las reacciones pueden entrar en relaciones tan complejas entre sí que para la observación simple resulta completamente imposible

diferenciarlas en la conducta y señalar los tres componentes de cada una de ésas. Lo mismo ocurre cuando la acción de respuesta se distancia en el tiempo o se retrasa con respecto a la acción de la excitación. En estos casos, no siempre se logra establecer con facilidad y por completo el proceso trifásico de la reacción.

En general, cabe observar que estos tres componentes aparece con máxima claridad en las reacciones más simples en las formas más complejas del comportamiento humano adoptan formas cada vez más encubiertas y confusas, y a menudo hace falta un análisis muy complicado para revelar y descubrir la naturaleza de la reacción. Sin embargo, también en las formas más complejas la conducta humana se estructura según el mismo tipo y modelo de reacción que en las formas más simples de las plantas y de los organismos unicelulares (vegetales y animales).

## La reacción y el reflejo

En los animales que poseen sistema nervioso, la reacción toma la forma denominada *reflejo* (*refléks*). En fisiología se ha convenido entender (pág. 69) por reflejo a todo acto de organismo que es provocado por cualquier excitación externa al sistema nervioso, que se transmite siguiendo un nervio centrípeto al cerebro y, desde éste, siguiendo un nervio centrífugo, provoca automáticamente un movimiento o una secreción de órgano correspondiente. La vía del reflejo común que se compone de: (1) el nervio centrípeto, (2) las neuronas aferentes y eferentes de la médula espinal, y (3) el nervio centrífugo. (El conjunto de estos tres componentes) se denomina arco reflejo y constituye el esquema más general de todo acto nervioso. En los últimos tiempos, varias teorías denominan cada vez más categóricamente reflejos a las reacciones del

hombre y *reflexología (3)* a la ciencia que estudia las reacciones del hombre y del animal.

Sin embargo, esta sustitución del término no nos parece adecuada. El reflejo, como puede comprenderse fácilmente por su descripción, es sólo un caso particular de reacción, específicamente de una reacción del sistema nervioso. Por lo tanto, el reflejo es un concepto estrictamente fisiológico, mientras que la reacción es un concepto ampliamente biológico. El reflejo no existe en los vegetales ni en los animales que no poseen sistema nervioso, pero con pleno derecho podemos hablar, en esos casos de reacciones. Por consiguiente, el concepto de reacción nos ayuda a incorporar la conducta humana a la larga serie de movimientos biológicos de adaptación de todos los organismos, desde los inferiores hasta los superiores; (nos ayuda a) vincularlo con los fundamentos de la vida orgánica en la Tierra, a descubrir las ilimitadas perspectivas para el estudio de su evolución y a considerar el aspecto biológico de la conducta más ampliamente. Por el contrario, el concepto de reflejo nos encierra en el círculo relativamente estrecho de la fisiología del sistema nervioso y, a la vez, limita el conjunto de los fenómenos observables.

Debemos añadir que dista mucho de estar resuelta la discutible cuestión de si existen en el organismo humano reacciones de tal índole que no estén vinculadas con un arco reflejo, que surjan directamente de las excitaciones químicas del sistema nervioso central. Por ejemplo, el académico Lázarev.(4) en su teoría de la estimulación iónica de los nervios, establece que son totalmente admisibles y posibles, desde el ángulo teórico, los estímulos autóctonos y arbitrarios del sistema nervioso, que se producen como consecuencia de la disgregación de las sales de potasio (cloruro de potasio) en

la sustancia cerebral. Los movimientos que surgen así constituyen un tipo de reacción completamente terminado ya que están presentes los tres momentos componentes necesarios: la excitación –la disgregación de las sales-, la elaboración (procesamiento) central y el acto de respuesta en cambio, salvo como suposición, de ningún modo (pág. 70) podemos denominar reflejo a ese hecho. Para que lo fuese le faltaría la primera parte del arco reflejo, es decir, la participación del nervio centrípeto que lleva la excitación periférica al cerebro.

Por todo lo expuesto, *en el texto ulterior conservaremos en todas partes*

*la palabra “reacción” para designar las formas básicas de la conducta humana.*

(5).

Además, este término tiene detrás una importante tradición científica,

principalmente en el campo experimental, es decir, en el más exacto de la

psicología, donde se han designado con esta palabra los actos elementales de

la conducta del hombre.

## La división de las reacciones en hereditarias y adquiridas

Basta la observación más simple de la conducta de un animal o un

hombre, para advertir que en su composición se encuentran reacciones de

diverso origen.

Algunas de éstas son *heredadas o innatas*. Le están dadas al niño en el

mismo momento del nacimiento o surgen durante el proceso de su crecimiento,

sin aprendizaje ni influencia externa alguna. Tales son, por ejemplo, los reflejos

del grito, de la deglución, la succión que se observa desde las primeras horas

de su nacimiento y que, en general, se mantienen invariables en el transcurso

de toda su vida. Estas formas heredadas de conducta se dividen fácilmente en

dos clases: reflejos e instintos.

Otras reacciones, por el contrario, aparecen en el proceso de la

experiencia personal durante los más diversos períodos y no deben su origen a

la herencia, sino a peculiaridades individuales de dicha experiencia persona. La

diferencia principal entre las reacciones *innatas* y las *adquiridas* consiste en

que las primeras representan el capital heredado de movimientos de

adaptación útiles, uniforme para toda la especie. Las segundas, en cambo, son

sumamente diversas y se distinguen por una extremada mutabilidad e

inconstancia. Tosen y manifiestan temor casi por igual un aborigen australiano

y un esquimal, un francés y un negro (africano), un obrero y un millonario, un

niño y un anciano, un hombre de la antigüedad y uno contemporáneo. En las

formas hereditarias de conducta existe mucho en común entre los animales y el

hombre. Las reacciones adquiridas, por el contrario, son extraordinariamente

diferentes, de acuerdo con las particularidades históricas, geográficas, de sexo,

de clase social e individuales. (pág. 71)

## Los reflejos hereditarios o incondicionados

Debe considerarse como un reflejo fundamental de reacciones del niño

recién nacido el grupo de reflejos hereditarios o incondicionados. El niño grita,

mueve los brazos y las piernas, tose, toma el alimento, y hace todo esto

gracias a un mecanismo neuro-reflejo bien ajustado y que funciona desde los

primeros instantes de su vida.

Como rasgos distintivos de los reflejos debemos notar, primero, el

hecho de que son una acción de respuesta a cualquier excitación; segundo que

son maquinales, involuntarios e inconscientes, ya que si el hombre desea

reprimir un determinado reflejo, con frecuencia no puede hacerlo; y tercero, que

la mayoría de las veces, son biológicamente útiles. Por ejemplo, si la cría

humana no supiera toser en forma refleja se asfixiaría con facilidad al ingerir el

alimento, pero el reflejo existente lo obliga a realizar movimientos de expulsión,

para librarse de las partículas del alimento que (accidentalmente) se introducen

en la tráquea. Es igualmente útil el reflejo de cerrar los párpados en respuesta

a cualquier irritación mecánica molesta dirigida a los ojos. Este reflejo defiende

un órgano tan extraordinariamente importante y delicado como el ojo de los

daños mecánicos.

Sólo con esto podemos ver que el niño recién nacido vive,

principalmente, gracias a las formas heredadas de conducta. Si puede

alimentarse, respirar y mover sus órganos, todo esto se lo debe a los reflejos.

El reflejo no es otra cosa que el nexo más simple que existe entre uno y otro

elemento del ambiente, y el correspondiente movimiento de adaptación del

organismo.

## Los instintos

Llamamos *instintos* a las formas más complejas del comportamiento

hereditario. En los últimos tiempos se está promoviendo fuertemente el punto

de vista de que también los instintos deben considerarse como un reflejo

complejo o en cadena. Se entiende por eso una unión de algunos reflejos de tal

tipo que la pare de respuesta de un reflejo actúa como excitante para el

siguiente. Entonces, a consecuencia de un impulso insignificante o de un

estímulo externo cualquiera, puede así surgir una serie compleja de acciones y

actos, vinculados entre sí de manera que cada acción provocará

automáticamente la siguiente.

Tomemos, por ejemplo, el instinto de alimentación que se manifiesta en

el niño. Desde este punto de vista, tenemos que imaginarlos lo que ocurre de la

siguiente forma. Los excitadores iniciales son los procesos internos que

estimulan al niño para realizar en forma refleja una serie de movimientos de

búsqueda preliminar con la boca, los ojos y la cabeza. Cuando, en respuesta a

estos movimientos, la madre aproxima su mama a los labios del niño, aparece

una nueva excitación y un nuevo reflejo de rodear con los labios el pezón. Este

movimiento, a su vez, provoca el nuevo reflejo de los movimientos de succión,

como resultado de los cuales la leche se trasvasa a la boca del niño. Este

nuevo estímulo provoca el reflejo de deglución etc.

Para esta interpretación, el instinto no es otra cosa que una cadena de

sucesivo reflejos unidos entre sí a modo de eslabones. Convencional y

esquemáticamente el instinto puede denotarse con la siguiente fórmula.

Mientras que un reflejo común se designa como **ab**, donde *a* designará el

estímulo y **b** al reflejo, el instinto se expresaría con la fórmula **ab-bc-cd-de** y

así sucesivamente.

Sin embargo, esta interpretación del instinto provoca una serie de

objeciones. En primer lugar, se señala que el instinto se encuentra en una

vinculación mucho menos limitada y precisa que el reflejo con los elementos

del medio circundante. El reflejo es un vínculo unívoco, rigurosamente definido

y determinado. Por el contrario, el instinto es mucho menos determinado y más

libre.

Relatan observadores que las ardillas jóvenes, separadas de sus padres

en el momento del nacimiento y criadas en una habitación donde jamás habían

visto la tierra ni el bosque y que recibieron siempre el alimento de las manos

del hombre, en el periodo otoñal comienza a manifestarse en ellas el instinto de

juntar reservas para el invierno y empiezan a esconder nueces bajo la

alfombra, en el sillón o a juntarlas en un rincón de la habitación. En esas

condiciones queda totalmente excluida la posibilidad de aprendizaje. Además,

quedan excluidos todos aquellos elementos del ambiente que comúnmente

acompañan a la manifestación de este instinto. Por eso aquí cabe suponer que

existe un vínculo mucho más flexible y elástico entre la reacción instintiva y el

ambiente que en el caso del reflejo.

Además, el sistema de movimientos que constituyen un reflejo está

rigurosamente determinado y dado de antemano en forma totalmente precisa.

Por el contrario, los movimientos instintivos nunca pueden ser predichos ni

calculados de antemano por completo, nunca se presentan como un

estereotipo exacto y varían de una a otra vez.

Por último, la tercera particularidad del instinto reside en la mayor

complejidad de los movimientos producidos. Mientras que en el reflejo (pág.

73) actúa generalmente un solo órgano, en los instintos estamos en presencia

de una serie de movimientos concordados de diferentes órganos.

Debemos agregar a lo dicho las diferencias anatómicas y fisiológicas de

los instintos con respecto al reflejo. En la formación de los instintos desempeña

un papel de extraordinaria importancia el sistema nervioso vegetativo, así como

también el sistema hormonal o de secreción interna.

Por todo lo expuesto, tenemos que distinguir los instintos como una

forma peculiar de la conducta hereditaria, fundando esta distinción, además, en

la característica de que el reflejo representa una reacción que parte de un

órgano cualquiera, mientras que el instinto es una reacción de la conducta de

todo el organismo. Esta característica fue señalada por el profesor Vágner.(6)

Lo más sencillo es comprender esta diferenciación tomando el ejemplo

del acoplamiento de moscas decapitadas, que cita el mismo Vágner. Las

moscas decapitadas son capaces de aparearse, sólo a condición de que esto

ocurra entre un ejemplar decapitado y uno normal. A la vez, es la mosca

normal la que realiza todos los movimientos que se ejecutan antes de la unión

y que no pueden ser predichos ni calculados de antemano con exactitud y en

los que participan diversos órganos. Pero la mosca sin cabeza resulta estar

también capacitada para el acto del acoplamiento. En este caso tenemos

dividida experimentalmente la conducta en las formas instintivas y reflejas.

Todas las reacciones de conducta de todo el organismo que preceden al acto

sexual deben ser referidas a la conducta instintiva, vinculada con el

funcionamiento de los centros cefálicos. En cambio, el acto mismo de la unión

sexual resulta ser un simple reflejo que no demanda la participación de los

centros cefálicos y está localizado en centros inferiores.

## El origen de las reacciones (y otras conductas hereditarias)

La cuestión del origen (histórico de los programas heredados de

comportamiento) figura entre los problemas científicos más difíciles. Aquí

estamos ante hechos sucedidos en el transcurso de muchos milenios.

Debemos operar con sucesos hace largo tiempo desaparecidos y juntar el

pasado según el presente. De este modo se presenta el problema del origen de

las formas hereditarias de la conducta. Es completamente imposible, en el

estado actual del saber científico, responder siquiera aproximadamente a la

cuestión del origen de un instinto o de un reflejo determinado. (pág. 74)

No obstante, el principio general de su origen ha sido establecido y

aclarado por Darwin(7) en su teoría sobre la selección natural. En este sentido,

no hay diferencia esencial alguna entre el origen de las formas hereditarias

útiles de organización de los animales y su conducta.

En la época de (fuerte) pensamiento religioso predominaba la noción de

una milagrosa racionalidad con la que están constituidos los organismos

animales y vegetales, y de la correspondencia que existe entre el organismo y

las condiciones de su existencia. El pensamiento precientífico veía en esto una

demostración evidente de que una providencia bondadosa y sensata había

dotado el ave de alas, al pez de aletas y al hombre de razón. Dicho de otro

modo, como el hombre no podía explicarse de qué manera había surgido tan

extraordinaria adaptabilidad de todo lo viviente, y, juzgando todo por analogía

consigo mismo, personificaba la naturaleza y le atribuía un principio racional y

consciente, basando la explicación del mundo en el concepto (teleológico) de

finalidad.

La más grande conquista del pensamiento científico fue el rechazo de

esa concepción del mundo, y que obtuvo una forma definitiva en la teoría de

Darwin sobre el origen de las especies. La concepción de un creador racional

fue desplazada por esta teoría para siempre y, por primera vez, se planeó el

principio del desarrollo natural o la evolución de los organismos vivos, el

principio de la explicación natural del origen del mundo y del hombre.

Como es sabido, Darwin no observó la armónica correspondencia entre

el organismo y el ambiente desde el punto de vista de una “racionalidad”

ingenua, sino desde el ángulo de la causalidad científicamente entendida. A la

vez, tuvo que concentrar su atención en el mecanismo motor fundamental de la

evolución, en la lucha por la vida(8) en el mundo de los vegetales y los

animales. Precisamente ese principio plantea a cada ser vivo una suerte de

dilema: te adaptas a la vida o pereces. Y en esta lucha los inadaptados van

muriendo y desapareciendo; y sobreviven los organismos que por causas

diversas resultan estar más adaptados que otros a las condiciones de

existencia.

Entre estos organismos sobrevivientes vuelve a operarse una y otra vez ese mismo proceso de lucha, que va produciendo en cada caso una selección de los ejemplares de la especie más adaptados y más viables. Y así como el proceso de lucha no se detiene un solo instante, tampoco se detiene ni un instante el proceso de perfeccionamiento de la especie y de sobrevivencia de los más capaces de vivir. Además, los organismos que han sobrevivido pueden conservar el derecho a la vida sólo con una incesante tensión de todas sus fuerzas, con un activo desarrollo de todas sus (pág. 75) posibilidades adaptativas. De este modo ejercitan, desarrollan y llevan a la mayor perfección posible los órganos necesarios y útiles, y poco a poco se van atrofiando en ellos, como consecuencia de la inactividad, los (órganos) superfluos y no utilizables.

Por último a esto se agrega la acción de la selección sexual, que está orientada en el mismo sentido y que conduce a que únicamente los ejemplares más aptos dejen descendencia, y a que estos descendientes, en virtud de la herencia, reciben y refuerzan las peculiaridades biológicas de sus predecesores.

Sólo gracias a la trágica ley de la lucha, que constituye la ley fundamental de la vida, la evolución de los organismos pudo extenderse desde los infusorios unicelulares hasta el hombre. Recientemente, esta teoría de Darwin fue en esencia completaba con la denominada “teoría de las

mutaciones”. El significado más sustancial de esta mejora consiste en que, en el proceso del desarrollo, la aparición de nuevas especies no sólo surge mediante la evolución, es decir, mediante la acumulación lenta y gradual de pequeños cambos, sino también por la vía revolucionara, mediante saltos repentinos, transiciones súbitas y ostensibles a nuestros atributos.(9).

El origen de los instintos y de los reflejos simples también es totalmente explicado por estos principios fundamentales de la evolución y de la teoría de la mutación,(10) y se los debe comprender no como la realización sabia y racional de cierta voluntad sensata, sino como una experiencia terrible y útil, elaborada en el proceso de la lucha por la existencia, al precio de la muerte de muchos. Y así como el instinto y el reflejo, es decir, las formas hereditarias de la conducta, deben considerarse como una de las formas de adaptación biológica, no cabe duda de que en los rasgos fundamentales y básicos el origen de los instintos y los reflejos es exactamente el mismo que el origen de la construcción del cuerpo y de los órganos en los animales. Resulta completamente comprensible que en la lucha por la existencia hayan sobrevivido los que, ante un peligro, realizaron con mayor rapidez y habilidad un reflejo defensivo y retiraron la pata de una mordida o de un aguijón mortífero.

Es igualmente evidente que la asombrosa racionalidad de todos los instintos se explica por el hecho de que sucumbieron los animales que fueron incapaces de desarrollar formas tan complejas y perfeccionadas de adaptación. Se cuenta que un griego fue llevado a un templo y observaba las placas de gratitud traídas como ofrenda al dios (correspondiente), acompañadas de los retratos de quienes habían sufrido un naufragio y se salvaron gracias a la oración. El escéptico dijo: “Muéstrenme los retratos de los que, pese a su

oración, igual perecieron; de lo contrario no creeré (pág. 76) que el dios sea todopoderoso.“ Lo mismo sucede con la vida. Los que se adaptan son los que se salvan, pero la adaptación no constituye la ley más extendida de la vida orgánica. Es mucho más lo que no se adapta, pero no lo advertimos porque se extinguió. (11)

Es comprensible para cualquiera que, debido a la ley general de la selección natural, se produjo la misma labor de adaptación biológicamente útil tanto en la conducta de los animales como en la estructura de su cuerpo. El hecho de que el hombre elaborara el reflejo de la tos, o la liebre el instinto del miedo, o el ave el instinto de la migración, se explica, en definitiva, porque perecieron los que no podían toser, o ponerse en guardia ante un susto, o migrar con la llegada de los fríos.

## La teoría de los reflejos condicionados

La cuestión del origen de las reacciones no hereditarias permaneció hasta hace poco tiempo confusa y poco clara para la ciencia. Los maestros se inclinaron a considerar, durante mucho tiempo, que la criatura recién nacida era una tabla rasa, una página en blanco donde el educador podía escribir lo que deseara. La breve descripción de las formas diversas y complejas de la conducta hereditaria basta para inferir fácilmente hasta qué punto es incorrecto ese criterio.

El niño no es una carilla de papel en blanco, sino una carilla completamente llena de las huellas de la experiencia biológicamente útil de sus antepasados. Sin embargo, sería muy difícil decir cuál es, precisamente, el mecanismo del nacimiento de las reacciones recién adquiridas. Y sólo durante las últimas décadas gracias a los éxitos, sobre todo, del pensamiento ruso en

fisiología, fue posible aproximarse a la elucidación de este mecanismo. La teoría de los reflejos condicionados, en lo fundamental elaborada por el académico Pávlov,(12) va elucidando las leyes de este mecanismo con la indudable exactitud de la ciencia natural experimental.

La esencia de esta teoría puede ser fácilmente aclarada tomando el ejemplo del experimento clásico de formación de un reflejo condicionado. El experimento consiste en que a un perro se le pone en la boca carne, o azúcar en polvo, o se le vierte ácido clorhídrico, etc. En respuesta a estos estímulos, el perro comienza a segregar saliva en una cantidad rigurosamente determinada y de una calidad totalmente determinada, según cual sea el carácter del estímulo. Así, por ejemplo, el perro reacciona al ácido clorhídrico con abundante salivación, pero la composición de la saliva es sumamente acuosa y líquida, porque en este caso la misión del (pag. 77) reflejo consiste en eliminar el estímulo desagradable. Cuando se trata de un alimento seco y picante segrega un líquido espeso y viscoso y en mucha menor cantidad, para proteger del deterioro a los delicados tegumentos internos, envolviendo el alimento. Por consiguiente, estamos aquí ante un reflejo completo con sus tres componentes fundamentales y con todas sus peculiaridades típicas: utilidad, automatismo, etc.

Si en cada oportunidad, simultáneamente con la acción de la carne o del ácido en el perro, o, mejor dicho, algunos segundos antes, enciende una luz azul en la habitación, o hacemos sonar un timbre, o acariciamos una luz azul en la habitación, o hacemos sonar un timbre, o acariciamos, rascamos o pinchamos al perro, después de la repetición de cierto número de (alguna de esas) experiencias se establecerá o cerrará un nuevo círculo entre el estímulo

extraño o indiferente (la luz, el timbre, etc.) y su reflejo salival. Entonces, será suficiente con encender en la habitación la luz azul, sin darle carne al perro, para que segregue saliva en la misma cantidad y de la misma calidad que cuando recibe la carne. Este nuevo reflejo salival debe ser denominado *reflejo condicionado* (*condicional*) porque surge sólo en ciertas condiciones: precisamente cuando se da la condición de coincidencia o combinación del nuevo estímulo extraño con los fundamentales anteriores (luz azul + carne).

(13) Por eso este reflejo suele denominarse también “combinado”.

Es preciso distinguir este nuevo reflejo condicionado del reflejo hereditario o incondicionado, y también distinguir el nuevo estímulo condicionado (p. ej. La luz azul), del estímulo incondicionado (p. ej., la carne).

¿En qué se diferencia el reflejo condicionado del incondicionado? En primer lugar, su origen no está dado en la experiencia hereditaria, sino que nació en el proceso de la experiencia individual. En segundo lugar, es individual y completamente diferente en los diversos representantes de la misma especie. En tercer lugar, posee formas mucho más transitorias e inestables y tiende a desaparecer y extinguirse sino se lo refuerza una y otra vez con el estímulo incondicionado.

Por esta caracterización resulta evidente que el reflejo condicionado posee todas las peculiaridades de las reacciones adquiridas, constituye un patrimonio del individuo, conforma el círculo de su experiencia personal no transmisible por herencia. Este descubrimiento genialmente sencillo esclarece aspectos sumamente importantes en la conducta del animal; (este descubrimiento) revela el mecanismo gracias al cual la conducta del animal se torna particularmente flexible, diversa y rápida en su adaptación. La ley de

formación de los reflejos condicionados, en su formulación más general, puede ser expresada del siguiente modo. Además de los vínculos heredados que existen entre el medio y el organismo, él (pág. 78) organismo, en el transcurso de toda su vida, va elaborando y estableciendo nuevos vínculos entre los distintos elementos del ambiente y sus reacciones; la diversidad de estos nuevos vínculos es totalmente inagotable. Esta ley dice que un nuevo vínculo puede ser cerrado (formado), en determinadas condiciones, entre cualquier elemento del ambiente y cualquier reacción del animal. Por lo tanto, cualquier acontecimiento hecho o fenómeno del mundo externo puede convertirse en estímulo de cualquier reacción del animal. Para que así suceda basta que la acción del fenómeno coincida en el tiempo con la acción del estímulo.

Es fácil advertir qué significación biológica extraordinariamente importante pueden tener semejantes reflejos, en qué medida pueden acercar y adaptar la conducta del animal a la exigencia del ambiente. Precisamente esos reflejos permiten al animal producir las reacciones adaptativas a los estímulos en cuanto aparecen, reaccionar a señales alejadas y orientar su conducta no sólo bajo la influencia de los estímulos presentes, sino también en previsión de los futuros.

Esa misma ley nos indica que las reacciones adquiridas no representan nada esencialmente nuevo en comparación con las innatas ni son distintas en principio de éstas. Establece, por el contrario, que también la experiencia personal surge sobre la base de lo heredado y que cualquier reacción adquirida es una (reacción) heredada que fue modificada de acuerdo con las diferentes condiciones de la existencia. El proceso de elaboración de los reflejos

condicionados no es más que el proceso de adaptación de la experiencia heredada de la especie a las condiciones individuales.

A la vez, es muy importante señalar que el factor decisivo en la formación de la experiencia personal es el ambiente. Precisamente, la estructura del ambiente crea y determina las condiciones de las cuales depende, en definitiva, la elaboración de toda la conducta individual.

Podemos decir que en relación con cada uno de nosotros, el ambiente desempeña la misma función que el laboratorio de Pávlov con respecto a sus perros de experimentación. En rigor ¿qué determina en última instancia la elaboración de tal o cual reacción condicionada en un perro? ¿Por qué un perro aprende a responder con salivación a la luz azul, otro al golpeteo del metrónomo, y un tercero al rascado con un cepillo?

Resulta claro para cualquiera que la causa es, en este caso, la organización del medio ambiente en el laboratorio. Si el vertido de ácido se acompaña con luz azul, se forma el reflejo a la luz, etc. Lo mismo sucede con el medio real, donde en virtud de ciertas peculiaridades de su estructura, coinciden tales o cuales grupos de estímulos y determinan el carácter y las formas de las reacciones que se adquieren. Por consiguiente, la (pág. 79) teoría de los reflejos condicionados establece que las reacciones adquiridas se van elaborando y surgen sobre la base de las innatas, bajo una decisiva influencia del ambiente.

Si tenemos en cuenta que también las reacciones innatas se elaboraron y conformaron, en definitiva, bajo la influencia del ambiente, podremos definir el reflejo condicionado como “el ambiente multiplicado por el ambiente”. Probablemente no haya ninguna reacción de este tipo en el hombre con la que

no haya contado el niño en su cuna. Posee los elementos de todas las formas más complejas de la conducta que llevaron al descubrimiento del análisis espectral, a las campañas de Napoleón o al descubrimiento de América. En el proceso de la experiencia personal no surge ninguna reacción genuinamente nueva; sus elementos están dados en el niño pero en una aglomeración caótica, no coordinada ni organizada. Todo el proceso de crecimiento que va separando la conducta del adulto de la conducta del niño se reduce al establecimiento de nuevos vínculos entre el mundo y las reacciones del organismo, y a la afinación de su coordinación mutua.

Un psicólogo contemporáneo podría decir: dad absolutamente todas las reacciones de un niño recién nacido y absolutamente toda la trama de influencias en la estructura del medio, y yo les predeciré con exactitud matemática su conducta como adulto en cada momento dado.(14)

Por consiguiente, tenemos la noción de la extraordinaria plasticidad y mutabilidad de la conducta en el sentido de su adaptación ilimitadamente compleja y precisa al medio.

## Los superreflejos

Por la misma vía experimental se logró establecer que los nuevos vínculos condicionados pueden formarse no sólo sobre la base de los reflejos innatos o incondicionados, sino también sobre la base de los reflejos condicionados. Así, por ejemplo, si elaboramos en un perro un reflejo condicionado salival a la luz azul, el perro va a segregar saliva cada vez que encendamos en la habitación la luz azul. Si después acompañamos el encendido de la luz azul con un nuevo estímulo extraño, por ejemplo el golpeteo de un metrónomo, después de cierto número de repeticiones, se

formará en el perro un nuevo reflejo condicionado y el perro segregará saliva ante el solo golpeteo del metrónomo sin que se encienda la luz azul.

Este nuevo reflejo sería justo denominarlo *reflejo condicionado de segundo nivel o de segundo orden*, ya que ha surgido y se ha afianzado sobre la base de un reflejo condicionado. A la vez, el mecanismo de formación de los reflejos condicionados de nivel superior o *superreflejos* no se diferencia en nada esencial de la formación de los reflejos de primer nivel. Para surgir también necesitan un vínculo establecido previamente y la coincidencia temporal del estímulo anterior y del nuevo.

En la experimentación con perros se logró obtener la elaboración de reflejos condicionados no superiores al tercer orden, pero esto sólo porque la investigación se inició hace muy poco tiempo y tiene que vérselas con el aparato (sistema) nervioso primitivo del perro y experimentar con reflejos que, por su misión biológica, no son terreno propicio para el desarrollo de superreflejos es decir, de reflejos de niveles superiores.

No obstante, podemos imaginar fácilmente en el aparato nervioso más perfeccionado del hombre y en parte del animal-, la posibilidad de que surjan reflejos condicionados de un orden extraordinariamente alto, sumamente distantes del vínculo incondicionado inicial que los generó.

Existen plenos fundamentos para suponer que la conducta del hombre, en la enorme mayoría de sus formas se va construyendo con esos superrreflejos de orden extraordinariamente elevados.

A la vez, resulta de suma importancia que cada vínculo condicionado que surge en la experiencia personal puede servir de inicio para un nuevo vínculo y que la formación de las reacciones condicionadas, hablando

teóricamente no posee fin ni límite. Esto confirma una vez más el gigantesco significado biológico que adquiere la conducta humana gracias a los superreflejos y a los reflejos condicionados.

## Las formas complejas de los reflejos condicionados

Como lo demuestra la investigación, son posibles formas sumamente complejas de reflejos condicionados. Si la acción de un estímulo incondicionado, por ejemplo la alimentación con carne, no es iniciada inmediatamente después de comenzada la acción del estímulo condicionado (el encendido de una luz azul), sino en cada oportunidad después de cierto intervalo, por ejemplo, después de tres segundos, como resultado de una serie de experimentos se elabora en el perro un reflejo condicionado *retrasado* o rezagado. Va a segregar saliva pero inmediatamente después de encendida la luz, sino después de esos tres segundos. Ese tipo de reflejo nos permite comprender reacciones tales como la respuesta alejada un intervalo de tiempo más o menos prolongado del estímulo.(pág. 81)

Otro tipo de reflejo condicionado es el de *huella* (o vestigial). Aparece en el caso de que la acción del estímulo incondicionado se inicia después que termina la acción del estímulo condicionado. Así, por ejemplo, si se enciende en la habitación una luz azul pero se le da la carne al perro sólo cuando se apaga a luz, como resultado de una serie de repeticiones, el perro va a segregar saliva cuando se apague la luz azul. Es como si este reflejo siguiera la huella del estímulo cuando el propio estímulo ha dejado de actuar. Este tipo de reflejo nos permite explicar cómo en las formas complejas de estructura del ambiente surgen formas complejas de reacciones condicionadas.

El académico Pávlov ve, en todas las formas de la conducta del animal y del hombre, desde las más elementales hasta las superiores, eslabones de una cadena única, es decir, de la

“(...) ilimitada adaptación en toda su extensión que constituye la vida en la Tierra.¿El movimiento de las plantas hacia la luz y la búsqueda de la verdad por medio del análisis matemático, no son acaso en esencia fenómenos de un mismo orden? ¿No constituye éste el último eslabón de la cadena casi infinita de adaptaciones que se efectúan en todo el mundo vivo?”

## Notas

1. Muchas veces Vigotski utiliza los términos “excitante”, o “excitador”, u otro, usados en la Psicología y la fisiología rusas, que también hablaban de “estímulos”, como en el conductismo norteamericano. En el presente libro *todos estos términos deben ser considerados sinónimos*. Vigotski solía usar vocablos del léxico de distintas escuelas psicológicas y, a la sazón, estaba influido por la reflexología de Pávlov, la reactología de Kornílov y el conductismo de Watson, pero jamás llegó a ser un reflexólogo, o un reactólogo, o un conductista.
2. No se trata, en rigor, de una glándula. Después de preparar la 2ª ed. de *El origen de las especies*, Charles Darwin pasó unas vacaciones en Sussex y se sorprendió del número de pequeños insectos atrapados por las hojas de una planta muy común en los pantanos, la *Drosera rotundifolia*. Investigó ésta y otras plantas semejantes durante 16 años. Demostró que cualquier objeto que tocara la protuberancia situada en el extremo de uno de los tentáculos de la hoja de la drosera actuaba como estímulo, haciendo que todos los tentáculos

se doblaran hacia el centro de la hoja y que ésta segregara una sustancia capaz de digerir la carne animal. Darwin se sorprendió ante esa sensibilidad –la máxima que la Química de su época había comprobado, ya que un fragmento de pelo de mujer que pesara una millonésima de gramo activaba esta reacción. Darwin publicó estas investigaciones en su libro *Insectivorous Plants*, Londres: John Murria, 1876. Este es el texto que consideramos como referencia original. El texto que usó Vigotski fue un artículo en ruso titulado “O virayeni oshchushcheni u chielovieka i yivótnij” (”Sobre la manifestación de las sensaciones en el hombre y en los animales”), San Petersburgo, 1896, que puede haber sido una separata de *Insectivorous Plants*. Cf. También la nota ª7. (3). La *reflexología* es una escuela rusa de neurofisiología, vinculada a los nombres de V. M. Béjterev e I. P. Pávlov. Investigó la actividad nerviosa superior del hombre y los animales y, en nuestra opinión, sigue siendo uno de los mejores *corpus* teóricos que dan cuenta de la *fisiología* del sistema nervioso. Esta escuela se desprestigió, años después de la muerte de Vigotski, a causa de un problema de *incumbencia* que se planteó con su mayor virulencia durante el reinado de T. D. Lisenko, ejemplo paradigmático de la política cultural estalinista en la ciencia. La reflexología cayo en el mecanicismo y el reduccionismo cuando salió de las fronteras de su objeto de estudio y pretendió explicar, con su metodología y sus categorías, los procesos psíquicos específicamente humanos, que requerían un abordaje totalmente diferente, como Vigotski señalaría desde 1926. Sin recusarla, Vigotski fue tomando distancia de las cuestiones vinculadas con la reflexología, propias de principios explicativos de un nivel fisiológico, ya que sus intereses posteriores –a partir de 1928- se focalizaron en el carácter mediatizado de los procesos psíquicos

superiores (culturales), y, finalmente, en la organización semiótica de la conciencia.

(4). Piotr Petróvich Lázarev (1878-1942) fue un físico, biofísico y geofísico soviético. Elaboró la teoría iónica de la excitación nerviosa y, además, una teoría sobre la adaptación del sistema nervioso central a los estímulos externos. En 1920, organizó el Instituto Estatal de Geofísica del que fue director en 1931, *Cf*. P. P. Lázarev, *Sochinini* (*Obras...*) vol. 1-3 Moscú, 1950-7.

1. Las cursivas son nuestras.
2. Vladimir Aleksándrovh Vágner (1849-1934) fue un biólogo y psicólogo ruso que realizó importantes descubrimientos. Destacado teórico de la evolución y gran psicólogo comparativo, Vágner fue amigo de Vigotski. Sostuvieron una extensa correspondencia. Como dijo Van der Veer, constituirían una extraña pareja ya que Vágner era 46 años mayor que Vigotski ambos murieron en el mismo año. Vágner es el apellido alemán Wagner rusificado. (pág. 83)
3. Charles Robert Darwin (1809-1882) fue el naturalista inglés que se convirtió en el biólogo más importante de la ciencia moderna. Simultánea e independientemente, Darwin y Alfred Wallace descubrieron el origen de las especies por vía de la selección natural durante el proceso de la evolución de los seres vivos. En 1867, Darwin fue elegido miembro correspondiente de la Academia de Ciencias de Rusia. Su concepción evolucionista de la vida, el darwinismo, fue una de las matrices básicas del pensamiento de Vigotski.
4. Cuando aquí Vigotski habla de Darwin, se refiere a su libro *El origen de las especies por medio de la selección natural* (hay varias ediciones españolas). En el origen ruso Vigotski dice literalmente “lucha por la vida” como aquí hemos traducido. Darwin usó la expresión “*struggle for life”* muy pocas veces en toda

su obra; una de ellas fue en el título de la 1ª edición de 1859 de *El Origen...* Pero ya en este mismo libro Darwin empezó a hablar de “lucha por la existencia” (c*f.* El título del cap. No.3 “*struggle for existence*”). En la actualidad todos los biólogos usan esta última expresión.

1. Aquí Vigotski designa con dos términos diferentes a un mismo proceso.

Probablemente influido por las discusiones existentes a la sazón en el movimiento obrero acerca de la posibilidad de pasar de una formación social a otra, mediante una evolución gradual y sin violencia o mediante una revolución violenta. Vigotski llama *evolución* a los cambios pequeños y graduales y *revolución* a los grandes y drásticos. En aquella época, y desde el principio Darwin, solía considerarse que la evolución biológica había transcurrido por la primera vía. En rigor, el proceso de la evolución biológica es uno solo, al margen de que los cambios se hayan producido por modificaciones pequeñas o grandes, o por ambas –cuestiones que se siguen discutiendo-. Esto está consensuado actualmente en la comunidad científica.

(10). Es muy interesante que Vigotski considere que la teoría de la mutación “completa” la teoría darwiniana de la selección natural decimonónica, de concepción gradualista –la primera gran teoría de la evolución-. Cuando habla de “teoría de la mutación”, Vigotski se refiere a Hugo de Vries –su *opus mágnum* se titula precisamente *Mutationstheorie (Teoría de la mutación*)- y a T.

H. Morgan. En rigor, a principios del siglo XX, estos autores relegaron la selección natural a un segundo plano y privilegiaron las macromutaciones como motor de la evolución. En la década del 30, a partir de los trabajos de Th. Dobzhansky, Th. H. Huxley y G. G. Simpson, surgió la “teoría sintética” –la segunda gran teoría de la evolución-, una síntesis de la Genética mendeliana y

la teoría darwiniana de la selección natural –micromutaciones y evolución gradual-. En la década del 70, (pág. 84) N. Eldredge y S. J. Gould crearon la tercera gran teoría de la evolución, la del “equilibro puntuado”, en la que se articulan la teoría darwiniana –privilegiando en ella las categorías de “cambio y adaptación”- y la de las macromutaciones, concebidas éstas de un modo muy diferente a como lo habían hecho de Vries y Morgan. Para estos temas, *cf*. Alberto Onna, “El Origen de las Especies” en: E. H. Flichman *et al*., eds. *Las raíces y los frutos. Temas de filosofía de la ciencia,* Buenos Aires: EUDEBA, 1998, pp. 141-155.

1. La evolución está constituida por dos procesos inseparables: la sobrevivencia y la extinción. En la opinión pública actual muchos fundamentalistas hablan de la extinción como si esta fuera un proceso al margen de la evolución.
2. Iván Petróvich Pávlov (1848-1936) fue un fisiólogo ruso y soviético, uno de los más importantes de la historia de la ciencia. En 1904 le fue otorgado el Premio Nobel de medicina por sus trabajos sobre las glándulas digestivas. En 1903 ya había expuesto públicamente las bases de su teoría sobre la actividad nerviosa superior, por la que es más conocido, y que continuaría desarrollando el resto de su vida.
3. La traducción correcta del ruso es, en rigor, diferente a la establecida por la tradición. *Uslovni refléks* debería traducirse “reflejo *condicional”* y *bezuslovni refléks*, “reflejo *incondicional”.* La consolidada tradición de hablar de reflejos *incondicionados* nos llevó a respetar este incorrecto uso de los términos. Nadie dice en español que fulano es un amigo incondicionado, sino que es un amigo incondicional, en tanto *no exige condición alguna* para la aparición de su

comportamiento amistoso. Tampoco nadie diría que un convicto ha sido excarcelado bajo libertad condicionada, sino *condicional*, es decir, que podrá conservar su libertad *en tanto cumpla ciertas condiciones.*

(14). Este breve párrafo persigue el propósito didáctico de ilustrar la exposición que le precede, pero aquí Vigotski no aclara si esta aserción es o no correcta. En el cap. No. 4, en el subtítulo “La actividad del proceso educativo y sus participantes”, Vigotski explicará por qué esta concepción es errónea –y también irrealizable, en tanto el fin explicitado es imposible de obtenerse-. Obviamente esta frase es una variante del famoso dicho de Watson (1924): “Denme una docena de niños saludables, bien formados, y mi propio mundo específico para criarlos y les aseguro que puedo tomar cada uno de ellos al azar y que podrá entrenarlos para que se conviertan en cualquier tipo de profesional –médico, abogado, artista, comerciante y, sí, también mendigo y ladrón-, al margen de sus talentos, tendencias, vocaciones y razas” (*cf*. J. Watson, *El conductismo*, Buenos Aires: Paidós, varias eds.). Esta exagerada concepción del creador del conductismo (pág. 85) sobre la posibilidad de control total y efectivo de las variables intervinientes en el desarrollo de una persona demostró ser errónea. Y no se necesitaron doce niños, ya que bastó con los dos hijos de Watson: uno se suicidó y el otro se hizo psicoanalista. (pág. 86)

## 3.

**Las leyes principales de la actividad nerviosa superior (conducta )del hombre**

## Las leyes de inhibición y desinhibición

La diversidad de la conducta del animal y las formas complejas de los reflejos condicionados se torna comprensibles solo en el caso de que se preste atención a las leyes de inhibición de los reflejos. Se comprende fácilmente que algunas veces la abstención de una reacción o la represión de la misma puedan ser condiciones esenciales de la conducta. Abstenerse de reaccionar suele ser tan necesario para la conducta como hacerlo.

Supongamos que un animal se ha preparado a efectuar un ataque, lanzarse sobre el enemigo. En ese caso es de extraordinaria importancia que las reacciones de temor y huida queden reprimidas o inhibidas, y no perturben el curso normal de la reacción de ataque. Reprimir un arco reflejo puede tener en determinados casos la misma necesidad biológica que darle curso. Por consiguiente, la inhibición o represión de unas reacciones suele ser condición necesaria para el curso correcto de otras.

La forma más simple de inhibición es el caso de la denominada *inhibición externa simple*. Si a la vez que actúa un reflejo condicionado, se influye en el perro como un estímulo extraño suficientemente intenso, la acción del reflejo se interrumpe o inhibe. El nuevo estímulo será una suerte de freno del reflejo. Así por ejemplo, si el perro segrega saliva por influencia de una luz azul y en ese momento se oye un fuerte golpe, el reflejo salival es inhibido. Exactamente del mismo modo se inhiben o interrumpen en el hombre todas las reacciones ante un disparo súbito, un grito, etc.

Otra forma de inhibición son las denominadas *inhibiciones condicionadas.* Si la inhibición externa actúa muchas veces consecutivamente, el reflejo pierde su acción inhibidora. Por ejemplo, si en cada caso se

acompaña el reflejo salival a la luz azul con un golpe, paulatinamente éste deja de inhibir el reflejo y la salivación fluye en forma completamente normal. Si recurrimos a un estímulo que ha perdido su fuerza inhibitoria, o (pág. 87) simplemente a un estimulo de fuerza insuficiente, y realizamos el experimento de tal manera que la luz azul cuando actúa sola sea acompañada por la alimentación con carne, es decir, que reforzamos el reflejo condicionado con el incondicionado, mientras que la luz azul acompañada por un nuevo estímulo, por ejemplo un golpe, no es acompañada por ésta, después de transcurrido cierto tiempo, el golpe se convierte en inhibición condicionada del reflejo salival. Después de haberlo combinado en cada caso con la acción de la luz azul, va a interrumpir el reflejo. Esto (la inhibición condicionada) se diferencia de la inhibición externa simple porque surge también en el proceso de acción de la estructura compleja del ambiente, por la misma vía que el reflejo condicionado, y porque se forma bajo la influencia de las mismas condiciones.

Junto a la inhibición externa existe la *inhibición interna*, que no está vinculada con la acción de uno u otro estímulo externo, sino con los procesos internos del sistema nervioso. El tipo más simple de inhibición interna está representado por la extinción del reflejo condicionado. Si se estimula prolongadamente en el perro un reflejo condicionado firmemente elaborado, sin reforzarlo con un estímulo incondicionado, comienza a debilitarse poco a poco, a decrecer, como si se apagara y se extinguiera y, por último se interrumpirá completamente. Podemos convencernos de que en ese caso exista una inhibición del reflejo y no su total desaparición si dejamos descansar al perro o repetimos el experimento al día siguiente. El reflejo vuelve a surgir a reanudarse.

La extraordinaria utilidad biológica de la inhibición interna resultará completamente evidente si prestamos atención al hecho de que protege al animal de un gasto infructuoso e inútil de energía y lo ayuda a gastarla económica y prudentemente. Preserva al animal de la fijación de vínculos condicionados equívocos y casuales. Existen fundamentos para pensar que el sueño no es otra cosa que una forma muy evolucionada de esa universal inhibición interna de las reacciones.

No es menor la significación que tiene la inhibición de las reacciones en cuanto a la *diferenciación.* Si se ha elaborado en el animal un reflejo condicionado a un estímulo cualquiera, va a reaccionar también a todos los estímulos similares. Por ejemplo, si se elabora un reflejo condicionado al golpeteo del metrónomo con una velocidad de 100 golpes por minuto, el animal reaccionará también tanto a los 50 como a los 200 golpes. Pero si los 100 golpes se refuerzan en cada oportunidad con un estímulo incondicionado, mientas que todos los demás no son reforzados, se establece en el animal la diferenciación. Aprende a discriminar con exactitud los estímulos y sólo reacciona al establecido: todos los demás serán inhibidos (pág 88). Internamente. Gracias a ese mecanismo de diferenciación se llega a lograr una extraordinaria especificación, precisión en los vínculos, la más sutil discriminación por el organismo de los estímulos del ambiente y la correlación de sus reacciones con las influencias adecuadas.

Ese mismo mecanismo de inhibición interna se encuentra en la base de los reflejos de huella y retardados. Podemos convencernos de eso de la siguiente forma. Se sabe que las inhibiciones poseen una fuerza de retorno, es decir, que si son aplicadas a la inhibición, inhiben las inhibiciones o desinhiben

los reflejos. Si hemos elaborado en nuestro experimento un reflejo retardado o de huella a la luz azul, el perro no va a segregar saliva inmediatamente después de encendida la luz azul. El reflejo se encuentra inhibido por cierto tiempo. Pero si en ese intervalo actuamos sobre el perro con un estímulo extraño con suficiente fuerza, por ejemplo, un golpe, el reflejo se pone de manifiesto de inmediato. El golpe, que en cualquier momento habría sido una inhibición para todo reflejo condicionado, al estar aplicado a un reflejo inhibido, inhibe la inhibición y desinhibe el reflejo.

Podemos apreciar a través de un experimento de Pávlov las formas complejas que puede alcanzar la conducta, según la diferente combinación de inhibiciones y reflejos. Se ha elaborado en un perro el reflejo condicionado a la luz (L). Segrega 10 gotas de saliva. Si mientras actúa este reflejo hacemos sonar cualquier nota (N) en el piano, el reflejo es inhibido definitivamente. Si a continuación se hace sonar el metrónomo (M), la acción del reflejo se restablece, pero el perro sólo segrega 4 gotas. Para explicar este fenómeno, probemos todas las combinaciones posibles de estos tres estímulos: de a uno, de a dos y de a tres. Lo más cómodo es disponer en forma de tabla los resultados del experimento, de modo que queden indicados por sus iniciales los tres estímulos, mientras que el signo más denota su acción combinada.

L = 10 gotas N = 0 gotas M = 0 gotas

L + N = 0 gotas

L + N + M = 4 gotas L + M = 6 gotas

N + M = 0 gotas

La tabla muestra que la luz por sí sola provoca 10 gotas. La nota y el metrónomo son inhibidores y no dan ningún resultado ni por sí solos ni combinados. La nota inhibe el reflejo por completo y lo anula El metrónomo como estímulo del mismo orden sonoro, secundario y más débil, (pág. 89) inhibe el reflejo sólo parcialmente y lo reduce a 6 goas. Los tres estímulos actuando conjuntamente dan 4 gotas y este resultado se conforma a raíz de la interacción compleja de los tres estímulos: la luz estimula 10 gotas, la nota inhibe las 10, el metrónomo inhibe la inhibición y desinhibe las mismas 4 gotas que inhibió en la acción conjunta con la luz.

Mediante ese ejemplo es fácil ver que incluso cuando tenemos los tres elementos, o sea, la luz, la nota y el metrónomo, la conducta del animal puede adoptar formas sumamente complejas y diversas de acuerdo con las combinaciones y estructura de estos elementos. Podemos imaginar fácilmente la colosal complejidad que alcanza la conducta del animal bajo la influencia de una multitud de elementos que constituyen la estructura compleja del ambiente real y que actúan durante muchos años sobre el organismo.

## La psiquis y la reacción

La teoría de los reflejos condicionados permite considerar todas las formas de la conducta del hombre como un sistema de reacciones adquiridas, que se estructuran sobre la base de las heredadas. Con un análisis cuidadoso, las formas más complicadas y sutiles del psiquismo ponen de manifiesto su naturaleza refleja y permiten establecer que también la psiquis debe ser considerada como forma de la conducta particularmente compleja.

Antes, los psicólogos afirmaban que los fenómenos psíquicos eran algo aislado, único en la naturaleza, que no había nada que se les pareciese y que se distinguían radicalmente del mundo físico. Al mismo tiempo, decían que los fenómenos psíquicos no tenían existencia física, que eran inaccesibles a la observación por parte de otra persona, y mencionaban su estrecho vínculo con la personalidad –en todo esto veían la diferencia esencial entre lo psíquico y lo físico-.

El análisis científico descubre muy fácilmente que las formas más sutiles de la psiquis siempre están acompañadas de determinadas reacciones motoras. Si consideramos la percepción de los objetos, advertiremos enseguida que ninguna percepción se produce sin el movimiento de los órganos apropiados. Ver implica realizar reacciones muy complicadas con los ojos. Incluso el pensar está siempre acompañado de movimientos reprimidos, en su mayor parte, por reacciones interiores articulatorias, es decir, la pronunciación rudimentaria, embrionaria, de palabras. Si uno pronuncia una frase en voz alta o la piensa para sí, la diferencia existente entre una y otra cosa sólo sería que en el segundo caso todos los movimientos estaría reprimidos, debilitados, y serían imperceptibles para la mirada de otro. Pero, esencialmente, tanto el pensamiento como el que habla en voz alta son reacciones motoras iguales, solo que de diferente nivel y fuerza.

Precisamente esto dio motivo al fisiólogo Sechenov(1) –quien puso los cimientos de la teoría de los reflejos psíquicos- para decir que el pensamiento es un reflejo interrumpido en los primeros dos tercios del reflejo psíquico.

Resulta más fácil aun demostrar la naturaleza refleja motora de cualquier sentimiento. Como es sabido, casi todo el sentimiento puede leerse en el rostro

o en los movimientos del cuerpo de una persona. Tanto el miedo como la ira están acompañados de modificaciones corporales tan notables, que por el solo aspecto de una persona, podemos inferir sin equivocarnos si tiene miedo o está enojado. Todos esos cambios corporales se reducen a reacciones motoras de los músculos (mímica y pantomima), a reacciones secretoras, lágrimas, espuma en la boca), a reacciones de la respiración y la circulación (jadeo, palidez).

Por último, la tercera esfera de la psiquis, la denominada “voluntad”, siempre tiene relación con determinados actos e incluso en la teoría de la psicología tradicional se pone de manifiesto su naturaleza motora. La teoría sobre los deseos y los motivos, como fuente motriz de la voluntad, debe entenderse como la teoría sobre los sistemas de estímulos.

En todos estos casos no tenemos otra cosa que esos mismos fenómenos totalmente corporales, esas mismas reacciones, sólo que en formas infinitamente complejas. He ahí por qué se debe comprender la psiquis como forma particularmente compleja de estructura de la conducta.

## La conducta animal y la conducta del hombre

Para la ciencia natural contemporánea ya no constituye un problema la comunidad de origen y de naturaleza del animal y del hombre. El hombre es para la ciencia únicamente una especie de animal superior que dista de ser definitiva. Del mismo modo, también en la conducta de los animales y del hombre existe mucho en común y podemos decir que la conducta del ser humano se desarrolla sobre las raíces de la conducta del animal y con mucha

frecuencia es sólo “la conducta de un animal que ha adoptado la posición vertical”.

En particular, los instintos y las emociones, es decir, las formas de conducta hereditaria son tan afines en el animal y el hombre que indican (pág. 91) sin duda alguna la fuente común de su origen. Algunos naturalistas no son propensos a establecer una diferencia esencial entre la conducta del hombre y la del animal, y reducen toda la diferencia entre ambas a un diverso grado de complejidad y sutileza del aparato nervioso. Los partidarios de este criterio suponen que es posible explicar la conducta humana exclusivamente desde el punto de vista de la biología.

Sin embargo, es fácil observar que no es así. Entre la conducta del animal y la del hombre existe una diferencia esencial y ésta consiste en lo siguiente. Toda la experiencia del animal, toda su conducta, desde el punto de vista de la teoría de los reflejos condicionados, puede ser reducida a reacciones hereditarias y a reflejos condicionados. Toda la conducta del animal puede ser expresada con la fórmula siguiente: (1) reacciones hereditarias +(2) reacciones hereditarias x la experiencia individual (reflejos condicionados). La conducta del animal se compone de estas reacciones hereditarias, más las reacciones hereditarias multiplicadas por la cantidad de nuevos vínculos que se han dado en la experiencia individual. Pero resulta evidente que esta fórmula no abarca ni en un mínimo grado el comportamiento humano.

Ante todo, en la conducta del hombre –en comparación con la de los animales- observamos la utilización ampliada de la experiencia de las generaciones anteriores. El hombre aprovecha la experiencia de esas generaciones no sólo en la escala en que está fijada y se transmite por la

herencia física. Todos nosotros empleamos en la ciencia, en la cultura y en la vida la enorme cantidad de experiencia acumulada por las generaciones precedentes y que no son transmisibles por la herencia biológica. En otras palabras, a diferencia de los animales, en el hombre existe una historia y esta experiencia histórica, esta herencia no física, esta herencia social, lo distingue del animal.

El segundo nuevo factor de nuestra fórmula será la experiencia social colectiva, que también constituye un nuevo fenómeno en el hombre. Éste aprovecha no sólo las reacciones condicionadas que se establecieron en su experiencia personal, como ocurre comúnmente en el animal, sino también los vínculos condicionados que se han establecido en la experiencia social de otras personas. Para que se establezca en el perro el reflejo a la luz es preciso que, en su experiencia individual, se hayan cruzado la acción de la luz y la carne. En cambio, el hombre, en su experiencia cotidiana, se vale de las reacciones que se formaron en la experiencia ajena. Puedo conocer el Sahara sin haber salido una sola vez de mi ciudad natal o saber mucho acerca de Marte sin haber mirado una sola vez por el telescopio. Las reacciones condicionadas del pensamiento o el habla en los que (pág. 92) se expresan esos conocimientos no se formaron en mi experiencia personal, sino en la de personas que realmente estuvieron en África y aquéllas que realmente miraron por el telescopio.

Por último, el rasgo distintivo esencial de la conducta del hombre respecto la del animal son las nuevas formas de adaptación que sólo aparecen en el ser humano.

El animal se va adaptando pasivamente, reacciona a las modificaciones del ambiente con cambios de sus órganos y de la estructura de su cuerpo. Se va modificando a fin de adaptarse a las condiciones de la existencia. En cambio, el hombre adapta en forma activa la naturaleza para sí mismo. En lugar de modificar los órganos, él cambia los cuerpos de la naturaleza de tal modo que le sirvan de herramientas. No reacciona al frío dejando crecer sobre sí un vellón defensivo, sino haciendo adaptaciones activas del ambiente (a sí mismo), con la construcción de una vivienda o la confección de ropa, es decir, con la adaptación de la naturaleza a sí mismo.

Según la definición de un investigador,(2) toda la diferencia entre el hombre y el animal se reduce a que el hombre es un animal que produce herramientas. Desde la época en que se hizo posible el trabajo, en el sentido humano de la palabra, es decir, la intervención planificada y racional del hombre en los procesos de la naturaleza con el objetivo de regular y controlar los procesos vitales entre sí mismo y aquélla; desde ese instante la humanidad se elevó a un nuevo nivel biológico e incorporó a su experiencia algo nuevo, que era ajeno a sus antepasados y parientes animales.

Es cierto que también en los animales encontramos formas rudimentarias de adaptación activa: los pájaros hacen su nido, los castores construyen sus viviendas, etc. Todo eso se asemeja a la actividad laboral del hombre, pero, pese a todo, ocupa un lugar tan pequeño en la experiencia del animal que en conjunto es incapaz de modificar las características de la adaptación pasiva. Lo más importante consiste en que, pese a toda similitud aparente, el trabajo del animal se distingue del trabajo humano del modo más tajante y categórico. Esta diferencia está fuertemente expresada por Marx:

“Concebimos al trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente *al hombre*. Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal, a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera.” (K. Marx, *El Capital, Crítica de la economía política (Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie*), t. I, vol. I, trad. y ed. de Pedro Scaron, Buenos Aires: Siglo XXI, 1975, p. 216. Traducción de la 2° ed., última publicada en vida de Marx, muy corregida y ampliada, en 1873 –aunque fechada como de 1872-

En rigor, el tejido de la tela por la araña o la construcción de celdillas por la abeja constituyen las mismas formas pasivas, instintivas, hereditarias de conducta que las otras reacciones pasivas. El trabajo del peor tejedor o albañil representa la forma activa de adaptación porque es consciente.

¿Qué es el carácter consciente de la conducta humana y cuál la naturaleza psíquica de la conciencia (*soznanie*)? Esta cuestión constituye uno de los problemas más difíciles de toda la psicología y más adelante hablaremos del tema. Pero, anticipándonos, podemos considerar que la conciencia debe entenderse como una de las formas más complejas de organización de nuestro comportamiento, en particular –como lo señala Marx- como cierta *duplicación de la experiencia* que permite prever los resultados del trabajo y orientar las propias reacciones hacia ese resultado. Esta duplicación de la experiencia constituye el tercero y último rasgo distintivo del comportamiento humano.

Por lo tanto, toda la fórmula de la conducta del hombre, en cuya base se encuentra la fórmula de la conducta animal completada con nuevos elementos, adoptará el siguiente aspecto: (1) reacciones hereditarias, más (2) reacciones hereditarias multiplicadas por la experiencia personal (reflejos condicionados)más (3) experiencia histórica, más (4) experiencia social, más

(5) experiencia duplicada (conciencia).

De modo que el factor decisivo de la conducta humana no es sólo el factor biológico sino también el social, que aporta a la conducta del hombre componentes completamente nuevos. La experiencia del hombre no es simplemente la conducta de un animal que ha adoptado la posición vertical,(3) sino que es función compleja de toda la experiencia social de la humanidad y de sus distintos grupos.

## La conformación de las reacciones en la conducta

El concepto de reflejo o de reacción es, en realidad, un concepto abstracto y convencional. En los hechos casi nunca encontramos el reflejo en su forma pura. Lo que existe en la realidad son grupos más o menos complejos de reflejos; en la realidad objetiva sólo existen éstos y no reacciones aisladas.

La reacción o el reflejo aislado puede ser obtenido en el laboratorio en un experimento con una rana, pero de ningún modo en el hombre viviente. En ése los reflejos se encuentran vinculados entre sí de modo constante e indisoluble y, a la vez, según el carácter y estructura de cada grupo se modifica también el carácter del reflejo que entra en su composición. Por consiguiente, el reflejo no es una magnitud constante, dada de una vez por todas, sino una

magnitud variable de una a otra vez; no es independiente, sino dependiente del carácter general de la conducta en el instante dado.

Por ese motivo el reflejo no se define como una propiedad constante de un órgano determinado sino como una función del estado del organismo.

Ya encontramos el caso más simple de intervinculación de los reflejos en la inhibición o desinhibición de las reacciones, donde vimos que los reflejos pueden debilitarse o reforzarse unos a otros, inhibir o estimular a la actividad uno al otro.

En sus estudios Pávlov consideró necesario trabajar también con ejemplos más complejos: Aquellos en los que existía un conflicto entre dos reflejos. Durante el proceso de experimentación se desarrollaba en algunos perros experimentales la denominada reacción de alarma con respecto al experimentador, es decir, una impetuosa reacción agresiva del perro expresada en un ladrido amenazador cuando una persona extraña entraba en la habitación. Esta reacción de alarma interrumpía siempre la acción del reflejo salival elaborado e interesó hasta tal punto a los investigadores que la convirtieron en objeto de un estudio independiente.

Se elaboró en un perro una reacción de alarma con relación a uno de los experimentadores y una reacción alimentaria del tipo del reflejo condicionado a la presencia de otro, ante la palabra “salchichas” (*kolbaski*) pronunciada por este último y ante la visión del comedero del cual se le daban salchichas al perro. Cuando ambas reacciones se producían simultáneamente, es decir, cuando entraba en la habitación el segundo experimentador durante el trabajo del primero, se podía observar un cuadro elocuente de lucha de las dos reacciones. Se vio que, a medida que se agregaban estímulos a la reacción

alimentaria, la de alarma se debilitaba y extinguía paulatinamente. Cuando la persona sólo aparecía en la habitación, el perro se arrojaba contra ella con un ladrido furioso; en cambio, cuando pronunciaba la palabra convencional, el ladrido se suavizaba y ambas reacciones parecían equilibrarse. El perro no se lanzaba sobre el recién llegado, pero tampoco lo miraba. Por último cuando se le mostraba el comedero, éste provocaba una fuerte y evidente reacción alimentaria. (pág. 95) “Los dos reflejos representan realmente algo así como los dos platillos de una balanza”, observa el académico Pávlov. Basta reforzar la influencia en un platillo para que éste se incline; basta reforzar el otro para que este último triunfe. Si tenemos en cuenta que todo reflejo, como dice Pávlov, es limitado y regulado no sólo por otro reflejo externo que actúa simultáneamente, sino también por una cantidad de estímulos internos, químicos, térmicos y otros, y que todos estos reflejos se encuentran en constante interacción, es fácil comprender toda la complejidad de la conducta humana.

Para entender este mecanismo con el que se logra la coordinación de los reflejos debemos conocer el principio de lucha por la vía final, establecido por el fisiólogo inglés Sherrington.(4) Su idea consiste en que la conducta racional puede ser realizada sólo si existe cierta regulación mutua de los distintos reflejos, de lo contrario el hombre no sería un organismo integral con un único sistema de conducta, sino un conglomerado heterogéneo de órganos separados, con distintos reflejos completamente inconexos. Los fisiólogos suponían, desde hace mucho tiempo, que existían en el sistema nervioso centros especiales que inhibían y regulaban el curso de los reflejos. Pero la investigación posterior no confirmó esta suposición y demostró que el

mecanismo de coordinación de los reflejos y de integración de los mismos en el comportamiento integral del organismo es completamente distinto,

Lo que ocurre es que en el sistema nervioso humano hay una cantidad inconmensurable de fibras perceptoras (aferentes), denominadas receptores, y fibras motoras (eferentes). Los cálculos muestran que los receptores son cinco veces más que las neuronas eferentes. De manera que cada neurona motora no está conectada solamente con otra, sino con muchos receptores, y hasta puede ser que lo esté con todos. Esta conexión suele ser de diferente estabilidad y fuerza, pero ha quedado determinado que, (p. ej.) en caso de intoxicación con estricnina, puede aparecer en el hombre un reflejo *desde cualquier nervio o cualquier músculo.* Esto indica que cada aparato (sistema) motor se encuentra en conexión con diversos grupos de receptores, quizá con todos, y, por consiguiente, en el organismo no puede existir ningún reflejo aislado e independiente. A partir de esto es posible comprender que entre los diferentes grupos de receptores puede surgir una lucha sumamente compleja por el campo motor general, y el desenlace de esta lucha depende de muchas condiciones extraordinariamente complejas.

El mecanismo de lucha por el campo motor general es precisamente el mecanismo de coordinación de los reflejos; está en la base de la unidad de la personalidad y del importantísimo acto de la atención; es ese guardaagujas que orienta nuestra reacción por los rieles de la conducta y según observa Sherrington, la conducta del animal constituye una serie de transiciones sucesivas de la vía final de un grupo de receptores a otro:

“El sistema de receptores se relaciona con el sistema de las vías eferentes como la ancha boca superior de un embudo con su orificio de

salida. Pero cada receptor está en conexión no con una fibra eferente sino con muchas y quizá con todas ellas, por supuesto que esta conexión suele ser de distinta estabilidad. Por eso, continuando con nuestra comparación con el embudo, debemos decir que todo el *sistema nervioso* es como un embudo, uno de cuyos orificios es cinco veces más amplio que el otro. Dentro de este embudo están situados los receptores que también parecen un embudo, con el orificio amplio vuelto hacia el extremo de salida del embudo general y que lo cubren por entero. Esta comparación da cierta noción sobre la diversidad y multiplicidad de las zonas generales en el sistema nervioso central. Se ha establecido que en caso de intoxicación con estricnina puede obtenerse un reflejo en cualquier músculo del cuerpo desde cualquier nervio aferente. Dicho de otro modo, todo campo final está unido con todos los receptores del organismo íntegro. Gracias a este principio se crea, en cada momento, una unidad de acción, y ésta, a su vez, sirve de fundamento al concepto de personalidad; por tanto, la creación de la unidad de la personalidad constituye una tarea del sistema nervioso. La interferencia de los reflejos heterogéneos y la cooperación de los homogéneos, por lo visto, sirve de base al proceso psíquico fundamental de la atención.” (Ch Sherrington, “Asosiatsia spinomózgovi refléksov i printsípov óbschiego polia” (La asociación de los reflejos espino-cerebrales y el principio de la vía común), en: *Uspieji sovremenoi biologui (Logros de la Psicología actual*), Odessa 1912) (5)

El académico Pávlov compara el funcionamiento de nuestro sistema nervioso central con el trabajo de una estación telefónica donde se cierran

[forman] cada vez más conexiones nuevas entre el hombre y los elementos del mundo. También sería adecuado comparar el sistema nervioso con una puerta estrecha en un gran edificio o una sala teatral hacia la que se precipita, en medio del pánico, una multitud de personas. Muchos perecen y unos pocos se salvan atravesando la puerta, y la lucha por la puerta se parece mucho a esa lucha por la vía final que se libra sin cesar en el organismo humano y confiere a la conducta humana el trágico y dialéctico carácter de lucha incesante entre el mundo y el hombre y entre los distintos elementos del mundo dentro del hombre. (pág. 97)

Es esa lucha se modifica a cada instante la correlación de fuerzas y, por lo tanto, cambia todo el cuadro de la conducta. Todo es en ella fluido y mutable, cada minuto niega al precedente, cada reacción pasa a la contraria, y toda la conducta en su conjunto recuerda una puja de fuerzas que no se detiene un solo instante.

## El principio de la dominante en la conducta

En esta lucha entre reacciones el factor decisivo no es solo el combate por la vía final sino también las más complejas relaciones entre los distintos centros en el sistema nervioso. La investigación experimental ha demostrado que si en el sistema nervios predomina cualquier foco fuerte de excitación éste posee la propiedad de atraer hacia sí otras excitaciones que surgen en el sistema nervioso en ese momento y reforzarse mediante las mismas.

Por ejemplo, si a una rana en el momento del reflejo de abrazo, es decir, en el período de excitación sexual elevada, se le aplica un estímulo externo cualquiera (ácido, corriente eléctrica, un pinchazo), el reflejo de abrazo lejos de

debilitarse, se refuerza. Ante un nuevo estímulo desaparece la reacción defensiva habitual. Del mismo modo, los actos de deglución y defecación se refuerzan en los caballos a causa de estímulos externos. Una gata aislada de los machos en el período de celo, refuerza el reflejo básico con relación a los estímulos más ajenos, por ejemplo, a causa del ruido del tenedor en el plato por lo común le recordaba la comida.

Durante los experimentos con ranas se logró esclarecer que la excitación dominante en el sistema nervioso central puede inhibir a todas las demás excitaciones o desviar los reflejos dándoles una dirección completamente nueva. Este papel dominante de una excitación intensa, que somete a todas las otras, justifica que se la llame [*excitación*] “*dominante”*; y a todas las demás excitaciones, “*subdominantes*”.

Este experimento demostró que si a una rana se le provoca artificialmente la dominante sensorial, va a reaccionar a todos los más diversos estímulos restregándose la pata intoxicada, es decir, que todos los reflejos estarán orientados hacia la zona de la piel que está conectada con el centro de la dominante sensorial. Si en una rana se provoca con estricnina el estímulo de los centros sensoriales de la pata trasera derecha, entonces al irritar cada una de las patas restantes, obtendremos un reflejo defensivo, pero éste estará dirigido, en cada oportunidad, a la pata trasera derecha, aunque la irritación con el ácido sea aplicada a cualquier otro sector de la piel. Por consiguiente, la dominante sensorial no interrumpe los demás reflejos, sino que les da una dirección completamente nueva.

Si en la misma rana se provoca la dominante en los centros motores de la misma pata, el efecto que se obtiene es completamente distinto. Entonces, al

irritar con ácido diferentes zonas de la piel, el reflejo de frotación se orientará siempre hacia el sitio verdadero y exacto de la irritación, pero siempre va a reaccionar primero la pata cuyos centros motores han sido previamente estimulados. Por lo tanto, la dominante motora predetermina la elección del órgano reaccionante y condena al retraso a todos los demás.

El principio de la dominante, introducido por el profesor Ujtomski(6) es el principio fundamental de funcionamiento del sistema nervioso, el cual pone bajo la influencia del reflejo predominante a todos los demás reflejos de los diferentes órganos y coordina su actividad en una sola dirección.

Antes vimos que la conducta del hombre representa sólo una de las muchas posibilidades que se han realizado. Ahora podemos definir la conducta como la dominante que ha triunfado y los reflejos subdominantes que han convenido en servirla. Este principio nos aclara de dónde provienen la integridad y unidad en la conducta humana.

## La constitución del hombre en relación con su conducta

La constitución del organismo humano con las leyes hereditarias de su conducta es el primer factor biológico de nuestra conducta. En la constitución del hombre, desde el punto de vista de su conducta, debemos diferenciar, con respecto a los tres componentes de la reacción: (1) un aparato [sistema] receptor, (2) un aparato central [elaborador o procesador] y (3) un aparato de respuesta.

Funciona como aparato receptor en el organismo humano (campo exteroceptor) todo el sistema de órganos especiales de los sentidos: los ojos, el oído, la boca, la nariz, la piel, es decir, aparatos especialmente destinados a

percibir los estímulos externos, a analizarlos y a transmitirlos a los centros. Estos aparatos poseen nervios centrípetos, cuya misión es transmitir las excitaciones al centro. Estos nervios finalizan en aparatos terminales peculiares en el cerebro, que tienen una función de análisis. La totalidad de este aparato, que comienza en el órgano periférico y concluye en el aparato terminal del nervio sensitivo, fue denominado acertadamente por el académico Pávlov *analizador*, ya que en lo esencial no tiene otra (pág. 99) tarea que analizar, descomponer el mundo en los elementos más sutiles y pequeños, y ajustar las reacciones del hombre a los cambios del ambiente.

Esta función analizadora que permite al organismo establecer las más complejas y sutiles relaciones con el mundo constituye una de las principales funciones de la corteza cerebral. Las leyes fundamentales de su actividad son la irradiación y concentración de la excitación nerviosa. Inicialmente, durante la elaboración del reflejo condicionado, el organismo reacciona también a cualquier estímulo similar. La excitación se difunde, se extiende a las zonas contiguas, se *irradia*. Paulatinamente se produce la *concentración* de la excitación, es decir, su convergencia en un sector cada vez más limitado y estrecho, su restricción a una sola zona. Mientras que la irradiación nos permite comprender de qué manera reaccionamos con un mismo movimiento a estímulos similares y nos permite generalizar nuestra experiencia, la concentración aclara de qué modo la especializamos y detallamos, y es como si la condujéramos con absoluta exactitud hacia determinados estímulos.

Esa misma estructura es la que posee el aparato receptor interno, o campo interoceptor, que está adaptado para percibir las excitaciones internas y se halla localizado en los tegumentos internos, que tapizan por adentro las

partes internas de nuestros órganos. También, está adaptado para percibir excitaciones internas de tipo químico, térmico, etc., procedentes de las superficies internas del cuerpo.

En tanto que el primer aparato nos permite percibir el mundo externo, el aparato interno está adaptado para percibir los procesos orgánicos más importantes que transcurren dentro del organismo –en el estómago, en el intestino, en el corazón, en los vasos sanguíneos y en otros órganos relacionados con las funciones internas fundamentales-.

Por último, el tercer aparato está compuesto por el campo propioceptivo que percibe las reacciones propias del organismo, gracias a las excitaciones periféricas que surgen en los músculos, las articulaciones, los tendones, etc.

El organismo puede conocer sus propias reacciones mediante los dos primeros aparatos, en los casos en que el resultado de su reacción influya sobre él, de nuevo a través del campo extero o interoceptor. Por ejemplo, el reflejo salival actúa a través del aparato perceptivo como cualquier estímulo externo, pero también, del mismo modo, este reflejo puede actuar a través del campo receptivo interno si se producen determinados cambios en los órganos internos. En este caso, la reacción es percibida en forma análoga desde el mundo externo y desde los procesos orgánicos propios [internos]. (pág. 100)

Pero también existe un aparato especial, totalmente similar por su estructura a los dos primeros, que alimenta todos los órganos efectores del cuerpo y cuya única función es la percepción de las modificaciones periféricas que acompañan a la reacción. Si a un hombre con los ojos cerrados se le disponen de cierta forma las manos y los dedos, siempre puede darse cuenta

de la posición que se le ha conferido gracias a las sensaciones motoras internas o cinestésicas del campo propioceptivo.

Para comprender todo lo que sigue de la psiquis es sumamente importante notar y recordar tres tesis. La primera es que el campo propioceptivo está estructurado del mismo modo que los restantes campos. En otras palabras, que el hombre conoce sus propios movimientos debido al mismo mecanismo gracias al cual percibe el mundo externo.

La segunda es que el campo propioceptivo puede ser estimulado por las influencias que llegan desde afuera sólo secundariamente, es decir, a través de su propia reacción. Dicho de otro modo, es posible una reacción *circular* [*krugovoi*], (7) que devuelve al organismo [información sobre] su misma reacción y consiste de seis momentos, a diferencia de la habitual reacción trimembre: (a) excitación [estimulación] externa, (b) elaboración [procesamiento] central, (c) reacción, (d) excitación propioceptiva, (e) elaboración [central] de la excitación propioceptiva y (f) reforzamiento o detención [debilitamiento] de la primera reacción. Por consiguiente, a causa de que cada reacción informa sobre sí misma, el organismo tiene la posibilidad de regular y orientar el curso de las reacciones.

La tercera tesis es que los reflejos desde el campo propioceptivo pueden establecer las mismas relaciones con los otros reflejos, como ocurre con todos los demás. Pueden ejercer sobre éstas la misma acción debilitante y reforzadora, desviarlas y orientarlas.

En la constitución del hombre, el aparato de elaboración [procesamiento] está formado por las partes centrales del sistema nervioso, vale decir, la médula espinal y el cerebro. La médula espinal representa, en el aspecto

genético [histórico, filogenético], un producto de origen más temprano, y por eso están vinculadas a ésta, en la vida del organismo, las funciones más primitivas e inferiores. En particular, en la médula espinal y en los centros subcorticales están localizados todos los reflejos hereditarios y situados todos los centros motores. La corteza cerebral representa algo así como una supraestructura(8) del sistema nervioso central y, en realidad, no posee conexión independiente con la periferia del cuerpo, al margen de los centros subcorticales. Podemos compararla con el asiento y recipiente de todos los reflejos condicionados. (pág. 101)

Mientras que consideramos la médula espinal como el sitio de la localización de la experiencia hereditaria y de las reacciones hereditarias, es decir, de los nexos que se forman en la experiencia [biológica] de la especie, debemos considerar a la corteza cerebral como el órgano de la experiencia personal del individuo, el campo de las reacciones condicionadas.(9) De manera que la corteza cerebral, sin poseer por sí misma funciones motoras, cumple sólo funciones de detención y de aumento de complejidad, abriendo nuevas vías y estableciendo nuevos nexos condicionados.

En relación con esto, [la corteza cerebral] está vinculada estrechamente con todo el aparato receptor y representa algo así como la más sutil proyección de todo este aparato, que llega a excitarse cuando son excitados los puntos correspondientes sobre la periferia del cuerpo. Cabe denominar analizadora a esta primera función, por cuanto tiene la tarea de dividir el mundo, de la manera más sutil posible, en sus elementos componentes para que sea posible establecer los nexos más finos entre el organismo y el ambiente.

La otra función –no menos importante- de este aparato [sistema] consiste en la actividad sintética o de cierre de la corteza cerebral que reside en establecer y “cerrar” [formar] nuevos nexos en forma de reflejos condicionados. Con estas dos actividades se agota en una medida considerable el funcionamiento del aparato elaborador. Siguiendo a Pávlov, se puede comparar [este aparato] con una central telefónica en la que, ágil y flexiblemente, se produce el “cierre” y la “apertura” temporal instantánea de todos los nuevos nexos posibles y que por ese motivo representa la riqueza inagotable y la diversidad de formas de la conducta; la infinita e inagotable variedad de todas las combinaciones posibles de una multitud de elementos diferentes. Precisamente gracias a esto, la conducta humana nunca se acaba para siempre en formas dadas, estereotipadas, sino que presenta una cantidad totalmente imprevisible de posibilidades, que de ningún modo puede ser calculada de antemano.

Es importante señalar que también en este aparato elaborador transcurre esa misma lucha por la vía final que, como ya hemos visto, es el regulador fundamental de toda la conducta. Es precisamente aquí donde se produce la fusión de las excitaciones en un solo sistema general de conducta. Por lo tanto, también la función de coordinación de los reflejos en el sistema de la conducta reside aquí. El propio cierre [la formación] del reflejo condicionado se halla en dependencia directa de todos estos procesos.

Es curioso observar que ese cierre constituye sólo un caso particular del proceso de la dominante. En rigor, si se examina con atención el mecanismo del reflejo condicionado, se advierte fácilmente que éste (pág. 102) representa el conflicto entre dos excitaciones, como la carne y la luz en nuestro ejemplo. A

la vez, no podemos perder de vista que también las excitaciones condicionadas, tanto la luz como el sonido, provocan su reacción, por ejemplo, la reacción de orientación, investigación de los ojos y la cabeza, el reflejo pupilar, etc. Cabe preguntarse por qué el reflejo condicionado a la carne se cierre con la luz y no a la inversa, vale decir, por qué, como resultado de la acción conjunta de la carne y a luz, el perro comienza a segregar saliva ante la luz y no produce el reflejo de los ojos y pupilas ante la carne. Evidentemente existe aquí un conflicto entre dos reflejos. En este caso el más fuerte es el alimentario y salival, el que posee la capacidad de la [excitación] dominante: atraer hacia sí y postergar la excitación más débil.

Nos resta examinar el aparato de respuesta en la constitución del hombre. Este aparato representa los sistemas de todos los órganos, de los músculos y tendones para las reacciones motoras, del corazón y los vasos sanguíneos para las reacciones somáticas y de las glándulas de secreción interna y externa para las reacciones secretoras. Todo esto, tomado globalmente, no es otra cosa que el aparato [sistema] efector, el ejecutor del trabajo del organismo. Con respecto a cada parte de este aparato reflector cabe decir lo mismo que con relación a cada músculo. Así como cada uno de los músculos se encuentra en conexión con todo un grupo de receptores, cualquier grupo de células perceptoras puede tomar cada uno de los efectores de los órganos motores, circulatorios y secretores. Dicho de otro modo, cada órgano puede reaccionar a cualquier excitación y representa, como los músculos, según una expresión de Sherrington, “un cheque al portador” [Ch. Sherrington, ibídem, p. 23].

Durante el estudio de este aparato, corresponde que nos detengamos particularmente en la actividad de las glándulas de secreción interna del organismo del hombre y de los animales. Se ha establecido hace mucho que existen cuerpos glandulares peculiares que, por su construcción, se parecen totalmente a las glándulas comunes, por ejemplo, la salival y otras, y que se distinguen de éstas sólo por el hecho de no poseer un conducto excretor externo, por lo cual hasta recientemente no se había logrado estudiar su secreción.

En el transcurso de mucho tiempo la misión de estas glándulas siguió siendo enigmática e incomprensible, y sólo en las últimas décadas el saber científico comienza a aproximarse a la dilucidación de esta cuestión tan compleja en la constitución del hombre. Gracias a la investigación de casos patológicos, en los que la falta o hipertrofia de una u otra glándula traía como consecuencia determinadas modificaciones o declinación de (pág. 103) funciones; gracias al estudio de la acción medicinal de algunos preparados de estas glándulas que restablecieron esas funciones; por último, gracias a la extirpación experimental o el injerto de estas glándulas en el hombre y en animales, se logró determinar de manera indudable que estas glándulas vierten su secreción directamente en la sangre, y por esto se ha convenido en denominarlas sanguíneas, endocrinas o incretoras, o bien glándulas de secreción interna.

Junto con éstas, existen también glándulas de doble función: las que poseen simultáneamente secreción interna y externa. Entre éstas figuran, por ejemplo, las glándulas sexuales y el páncreas. Todavía no se ha podido establecer en qué consiste la secreción de estas glándulas, y los productos de

su secreción en la sangre se ha convenido en denominarlos convencionalmente hormonas (de la palabra griega [*ormao*], que significa: “yo estimulo”).

Sólo su denominación muestra que la secreción interna posee suma importancia para la actividad de todo el organismo. Así, se ha determinado que las personas que nacen con glándulas tiroides deficientes y son completamente normales en todos los restantes aspectos, padecen de cretinismo congénito; pero basta injertar a esa persona glándula tiroides para que comience a restablecer su salud. Lo mismo sucede con los animales si se les extirpa las tiroides inmediatamente después de nacer, pero si se los alimenta con glándula tiroides ajena, la enfermedad cede paulatinamente. Por el contrario un desarrollo desmedido de la tiroides, que se encuentra en ciertas enfermedades, conlleva un metabolismo sumamente acelerado y conduce a una combustión rápida y al agotamiento del organismo. La extirpación de las paratiroides acarrea la aparición de convulsiones mortales. La anormalidad de otra glándula, [que es una suerte de] apéndice del cerebro, la hipófisis, tiene una influencia esencial en el crecimiento, la magnitud y conformación de los huesos. Así el aumento [de la secreción] de la hipófisis provoca gigantismo, o sea, un crecimiento anormalmente grande y un desarrollo excesivo de un órgano cualquiera. A la inversa, la extirpación de la hipófisis suele estar vinculada con el enanismo.

Se ha descubierto, además, que la castración, o sea la extirpación de las glándulas sexuales, se manifiesta inmediatamente en toda la estructura del cuerpo. En los hombres, la voz se torna más aguda y se asemeja a la voz femenina, desaparece la barba y todo el cuerpo empieza a adoptar una

fisonomía feminoide. Durante el último período, como resultado de los experimentos de Steinach(10), Vornoff(11), Zavodovski(12) y otros, se pudieron establecer por vía experimental dos hechos notables relacionados con la secreción interna. El primero es la dependencia de todo el carácter (pág. 104) sexual del cuerpo humano respecto a la secreción interna de las glándulas sexuales. Los experimentos se efectuaron de tal modo que a un gallo castrado le injertaron glándula sexual de gallina –o a la inversa- y como resultado se obtuvo por vía experimental el cambio de sexo. Ese gallo fue perdiendo todos sus caracteres sexuales (secundarios): la voz, la cresta, la cola, los espolones y el carácter mismo, y se fue haciendo similar a una gallina en todo. De igual modo se consiguió transformar a una gallina en gallo. De esta manera se pudo establecer la dependencia directa absoluta entre toda la estructura del cuerpo del animal y su carácter, por un lado, y la secreción interna de las glándulas sexuales, por el otro; de manera que todo lo que denominamos femenino y masculino, tanto en la estructura del cuerpo como en el carácter y el psiquismo, resulta estar condicionado, en última instancia, nada más que por la secreción interna de las glándulas sexuales.(13)

El segundo hecho, no menos notable y relacionado con el primero, consiste en que se logró demostrar la dependencia directa que existe entre la secreción de las glándulas sexuales y todas las variadas modificaciones del organismo, tanto como del espíritu, que se ha convenido en llamar vejez. Hace ya mucho se había observado que la edad y el sexo del ser humano siguen algo así como ondas paralelas en su desarrollo, pero sólo en el último período se pudo demostrar que la vejez se debe, en resumidas cuentas, a la interrupción del ingreso de las hormonas sexuales en la sangre. Las célebres

experiencias de Steinach consistían en que a un animal viejo y decrépito se le injertaba glándula sexual de un animal joven en cualquier sitio del cuerpo, y cuando la glándula comenzaba a verter en la sangre su secreción, en todos los casos se advertía un rápido y evidente efecto de rejuvenecimiento. El animal recuperaba fuerzas, desaparecía la decrepitud, comenzaba nuevamente a crecerle el pelo, aparecía brillo en los ojos apagados y empezaba a vivir una “segunda juventud”. Efectos exactamente iguales de rejuvenecimiento se lograron en el hombre, pero en este caso la operación consistía en regular el funcionamiento de la glándula sexual en el sentido de aumentar su secreción interna.

Esta revisión nos hace ver que fenómenos tales como el crecimiento y la estructura del cuerpo, el tamaño y forma de los órganos, las peculiaridades sexuales del cuerpo y de la psiquis, la idiocia y el grado de conciencia, todas las particularidades evolutivas del hombre, que se manifiestan por igual tanto en los aspectos corporales cuanto espirituales, dependen, en definitiva, de la secreción interna. La naturaleza y esencia de esta dependencia no ha sido elucidada definitivamente hasta ahora, pero ya con el estado actual de los conocimientos científicos podemos considerar (pág. 105) indiscutible que el quimismo de la sangre desempeña en esto un papel decisivo. Gracias a la secreción de unas u otras hormonas se produce el cambio del estado químico de la sangre y eso modifica sustancialmente todos los procesos en el organismo, incluidos los nerviosos. Por consiguiente, absolutamente todos los procesos vitales del organismo dependen directamente de la composición química de la sangre, y las glándulas de secreción interna son en primer término y fundamentalmente las reguladoras de ese quimismo.

Podemos aclarar esto de una manera muy simple y convincente. Cualquiera sabe qué influencia maravillosa ejercen sobre el organismo los tóxicos: basta una pequeña dosis de alcohol para que se modifique completamente la conciencia, el pulso, la respiración, la percepción del mundo, el estado de ánimo, los sentimientos y la voluntad. Precisamente en esto se ha basado en todas las épocas el empleo, ampliamente difundido, de tóxicos como medio para provocar artificialmente tales o cuales cambios en el cuerpo [y la psiquis]. La morfina y el opio, la cocaína y el éter, todos éstos en diferentes formas, cambian nuestra conciencia, y aunque ejercen una acción destructiva sobre el organismo, suman al hombre en un mundo tan mágico y fantástico, poseen una capacidad tan fabulosa de modificar nuestros sentimientos, estado anímico y percepciones, toda nuestra experiencia terrenal, que precisamente, éstos, por lo visto, han sido la fuente inspiradora de fabulaciones de todo el mundo.(14) Pero ¿qué ocurre en todos estos casos de envenenamiento de organismo con un tóxico? Como se advierte fácilmente, sólo ocurre una cosa: se introducen en la sangre algunas nuevas sustancias tóxicas que modifican de raíz primero su composición química y luego, también, el carácter de todos los procesos –en primer lugar los nervios- de los cuales depende nuestra conducta.

Algo similar sucede con las glándulas de secreción interna, que al actuar sobre la composición química de la sangre, también regulan el curso de los procesos nerviosos y contribuyen a producir modificaciones esenciales de nuestra psiquis. El hombre posee en el sistema secretorio algo así como una permanente droguería que estimula e intoxica el organismo con hormonas de diverso tipo. A la vez, las glándulas de secreción interna no constituyen algo

disperso ni son independientes unas de otras. Por el contrario, están unidas en un sistema armónico cuya presencia se ha establecido de modo indudable, aunque hasta ahora no ha sido elucidado exhaustivamente. No cabe duda de que las glándulas influyen una sobre otra a través de la sangre que dispersa las hormonas por todo el cuerpo y es, por eso, el menor mensajero en el organismo. Las hormonas de una glándula excitan o inhiben a otra glándula y, después de una lucha (pág. 106) prolongada y compleja, se va estableciendo en el organismo en cada momento determinado, un peculiar sistema de equilibro e interacción de la secreción interna, de acuerdo con la presencia de las diferentes hormonas.

A su vez, el sistema hormonal o secretorio, se halla en la más íntima dependencia y conexión con los otros sistemas unificados del organismo, es decir, el circulatorio y el nervioso. El nexo con el circulatorio es perfectamente evidente, ya que constituye el medio que distribuye las hormonas por todo el cuerpo y lleva a cabo su influencia en los puntos más alejados del mismo. En otras palabras, el sistema hormonal ejerce su influencia a través del circulatorio y así retornamos al antiguo criterio acerca de la sangre como el auténtico asentamiento del alma y de la vida. El hombre antiguo creía que la sangre es el alma, y la ciencia actual comienza a pensar que precisamente el quimismo de la sangre determina nuestra conducta. Aquí es oportuno notar otro vínculo más que existe entre el sistema hormonal y el nervioso. Dice Weil:

“El sistema nervioso domina tanto sobre los demás órganos del cuerpo como sobre las glándulas endocrinas, y, a la inversa, las hormonas, a su vez, pueden influir tanto en las terminaciones periféricas de los nervios cuanto en los centros nerviosos.”(15)

Estas glándulas son asimismo capaces de trasmitir una excitación al centro y recibir de éste impulsos efectores, como cualquier músculo. En este sentido, forman parte del aparato de respuesta del sistema nervioso ya que están sujetas a todas las leyes de la formación y reforzamiento de los reflejos condicionados. Los experimentos han mostrado que si una acción transcurre en respuesta a una irritación química interna, de todos modos el reflejo condicionado puede quedar cerrado [formado] a partir de ésta. Por ejemplo, si colocamos un ratón en una caja de vidrio tabicada en tres partes, estando el ratón y el alimento en las partes extremas, la carrera del ratón en pos de la comida estará condicionada en cada oportunidad por la denominada “sangre hambrienta”, es decir, por el cambio de su composición química. Si en cada caso el experimento se combina con el sonido de un timbre, como resultado de una serie de repeticiones, el ratón aprende a acudir corriendo sólo ante el timbre, aunque no exista el estímulo de la “sangre hambrienta” porque ha comido unos minutos antes. De modo que tampoco el excitador químico interno representa algo aislado del mundo externo, sino que está incorporado como parte del funcionamiento general del sistema nervioso.

Pero si bien el sistema nervioso influye en el hormonal, no es menos evidente la influencia inversa de las hormonas sobre el cerebro. Ya hemos (pág. 107) señalado hasta qué punto son importantes las modificaciones que se operan en el sistema nervioso y en la conducta si se produce la desaparición de una glándula. El cerebro influye en el sistema hormonal y, a través de éste, nuevamente sobre sí mismo. Por eso es profundamente cierta la observación de un científico norteamericano:

“El hombre piensa no sólo con el cerebro, sino mediante la actividad coordinada y rigurosamente determinada por el contenido de su cráneo, combinada con todas las glándulas de secreción interna.”

Finalmente, la última consecuencia derivada de la teoría de la secreción interna consiste en una conclusión sumamente aleccionadora para los psicólogos: lo físico y lo psíquico, la materia y el espíritu, la estructura del cuerpo y el carácter, son esencialmente procesos íntimamente entrelazados, y separar uno del otro no es justificable por ningún tipo de consideraciones reales. Por el contrario, se convierte en premisa básica de la psicología la hipótesis sobre la unidad de todos los procesos que transcurren en el organismo, sobre la unidad de lo psíquico y lo corporal y sobre la falsedad e imposibilidad de delimitar uno del otro. La teoría acerca de la secreción interna señala precisamente uno de los mecanismos psicofísicos que realiza esa unidad.

Mientras que el sistema secretor constituye una parte del aparato de respuesta de nuestra conducta, que depende del mismo, es evidente que también funciones del organismo tales como el crecimiento, la actividad sexual, la forma y dimensión de las partes del cuerpo dependen del sistema nervioso, es decir, de la psiquis y, a la inversa, la psiquis depende de la actividad de secreción interna. La unidad de lo psíquico y lo físico no aparece tan claramente en ningún otro sitio como en la teoría sobre la secreción interna.

## Notas

(1). Sylvia Scribner y Michael Cole atinaron al afirmar que la aparición de tres libros, hacia 1860, sentaron las bases para un estudio científico de la psiquis: *El origen de las especies* de Darwin, *Elementos de psicofísica* de Fechner y

*Los reflejos del cerebro* de Séchenov. Iván Mijáilovich Séchenov (1829-1905) fue un fisiólogo ruso que sostuvo que en la base de los procesos psíquicos existían procesos fisiológicos que podían ser estudiados con métodos científicos objetivos. Según él, todos los actos de la vida son (pág. 108) reflejos. Debido a la censura zarista, su teoría fue publicada como artículos de la revista quincenal *Meditsinski Vésnik* (*Noticiero de Medicina)*, Nº 47 y nº 48. En 1866, pudo finalmente aparecer el libro *Refleksi golovnogo mozga* (*Los reflejos del cerebro*), con una advertencia excomulgante de la censura. Posteriormente, Séchenov descubrió otros importantes fenómenos de la actividad nerviosa superior: los procesos bioeléctricos cerebrales, la importancia de la inhibición, etc. Hay varias eds. De *Los reflejos del cerebro* en español, entre ellas la de J. Torres-Norry (Buenos Aires, 1966) y la de A. Colodrón (Barcelona, 1978).

1. Vigotski se refiere a Benjamín Franklin (1706-1790) un político fundador de los EE.UU., físico e inventor –le debemos el pararrayos y los lentes bifocales-. Seguramente Vigotski se refiere a Franklin *vía* Marx, hombre como un “*tool- making animal*”. Ahora bien, aunque la fabricación de herramientas juega en el hombre un rol esencial que no tiene entre los animales, éstos también fabrican y usan herramientas. En rigor, la verdadera diferencia entre los animales y el hombre es que éste es el único que Jrustov (*cf*. H. F. Jrustov, “Formation and Highest Frontier of the Implemental Activitity of Anthropoids”, en: *VII International Congress of Anthropological, and Ethnological, Science,* Actas. Moscú, 1964. Una herramienta de segundo grado es aquella que se fabrica para fabricar *otra* herramienta –la de *primer grado*. P. ej., un chimpancé elige una rama, la pela con sus manos y la introduce en un hormiguero para cazar

hormigas: ha fabricado una herramienta de primer grado. Lo que nunca va a hacer el mono es afilar una piedra para pelar con ésta la rama. Este límite en la capacidad de abstracción es insuperable para cualquier animal.

1. En “El significado histórico de la crisis...2, ob. cit., Vigotski escribirá para referirse a esta noción biologista del hombre, la expresión que da Platón en sus *Definiciones*: “bípedo sin plumas”.
2. (Sir) Charles Scott Sherrington (1857-1952) fue uno de los más importantes fisiólogos ingleses. Sentó las bases para una comprensión integradora del sistema nervioso. En 1932 le fue otorgado el Premio Nobel de medicina.
3. Vigotski no da en su cita ningún dato acerca de la referencia. Vigotski usó la versión rusa que aquí hemos indicado del trabajo de Ch. S. Sherrington, “The correlation of spinal-brain reflexes and the principle of the common path”, de 1904. Existen varias versiones de este texto, que también es parte del mágnum opus de Sherrington: The Integrative Action of the Nervous System, Nueva York: Scribner, 1906,Lección (Cap.No.) IV. Silverman (pág. 109) suprimió totalmente esta cita en la edición norteamericana (*cf.* L. S. Vigotski, *Educational Psychology*, Boca Ratón: St. Ucie Press, 1997, p. 35).
4. El príncipe Alekséi Alekséievich Ujtomski (1884-1942) fue un fisiólogo ruso y soviético que contemporáneamente a Nikolái Aleksándrovich Bernshtéin – colega de Vigotski en el Instituto de Psicología-, trabajo en la teoría de los *sistemas funcionales*. I. M. Séchenov y N. E Vvedienski –los sucesivos directores del Departamento de fisiología de la Universidad de Petrogrado- entrenaron y promovieron a Ujtomski. Cuando Vvdienski murió en 1922, Ujtomski heredó su puesto. Admirador de Sherrington, Ujtomski fue siempre abiertamente religioso y, en sus clases de neurofisiología, hablaba de Dios y

del alma. Fue el creador de la categoría de (*excitación) dominante*, palabra y noción que públicamente reconocida haber tomado del filósofo alemán Avenarius, cuyo idealismo filosófico Lenin había criticado duramente. Pese a todo esto, Ujtomski gozó de admiración y reconocimiento durante la etapa más represiva del estalinato y hasta su muerte. Vigotski hizo referencias a la categoría de dominante en varios textos, p. ej., en *Psicología del Arte, escrito hacia la misma época que el presente.* Cf. *A. A. Ujtomski, “*La dominante como principio de la función del sistema nervioso central”, R*uski Fisiologuíchieski Yurnal (Revista de Fisiología Rusa)*, Nº 6, p. 1-3, 1923; y A. A. Ujtomski, “Dominanta i Integralni Obraz”, *Vrachébnaia Gazieta (Gaceta Médica)* Nº 2, 1924 –estos dos artículos están citados por Vigotski en el t. I de sus *Obras...,* ob. cit.-.

(7). Desde una mirada actual. Vigotski y sus contemporáneos se referían a lo que en inglés se denominaría un sistema de *feedback, cuando surgió la cibernética, y que en español significa “retroalimentación”.* Este concepto se mantendrá en el Vigotski maduro (*cf.* La entrada “reacción circular” en: B. E. Varshava y L. S. Vigotski, *Psijologuíchieski Slovar* (*Diccionario de Psicología),* Moscú GIZ*,* 1931, P. 94). La noción de “reacción circular” es del psicólogo estadounidense J. M. Baldwin (1861-1934), quien estudió con Wundt. Baldwin fue un referente importante en la obra de Vigotski.

1. En el léxico de Vigotski es evidente la presencia de numerosas palabras como ésta, propias del léxico de Marx –muchas de las cuales el mismo Marx acuñó-.
2. Esta frase es imprecisa e incompleta. La médula hereda funciones biológicas más primitivas que la corteza cerebral y éstas no pasan de meros

reflejos elementales. En los organismos que poseen cerebro, los instintos y cualquier programa incondicionado de conducta va a tener su (pág. 110) base biológica en la corteza cerebral y/o los núcleos grises subcorticales. Por supuesto, la corteza *también* es el soporte biológico de los programas aprendidos de comportamiento. En los organismos sin cerebro tendrá su base en las zonas más nuevas del sistema nervioso, las rectoras, surgidas en el proceso filogenético de telencefalización.

1. Eugen Steinach (1861-1944) fue un fisiólogo austríaco que estudió la posibilidad de cambio de sexo en mamíferos mediante la extirpación y el trasplante de las glándulas sexuales. Investigó también los procesos de rejuvenecimiento en el hombre.
2. Serge Voronoff (1866-1951) fue un médico ruso *émigré*. Director del Laboratorio de Cirugía Experimental del Collège de France, fue conocido por sus estudios de rejuvenecimiento en el hombre mediante injertos de glándulas de mono.
3. Borís Mijáilovich Zavadovski (1895-1951) fue un biólogo soviético que trabajó en la metodología de la biología y en la fisiología del sistema endocrino. (13). Estas afirmaciones hoy sólo pueden considerarse válidas para los animales, pero no para los seres humanos. Según las investigaciones actuales, la acción hormonal determina aspectos de la constitución corporal, pero *nada influye* sobre el carácter o la psiquis humana en lo que a *identidad sexual* se refiere (*cf.* La nota Nº 8 del cap. No. 16).

(14). Cuando Vigotski dice que los estados alterados de conciencia dieron lugar a “fabulaciones”, se refiere en general a los acontecimientos de carácter sobrenatural de las mitologías religiosas. El uso de sustancias alucinógenas

era muy difundido en los primeros rituales religiosos –el oriente cercano y México son un ejemplo de esto-. Lo alucinado se interpretaba como fenómenos sobrenaturales, ajenos a “nuestra experiencia terrenal”, como dice aquí Vigotski. Nótese que estos fenómenos están descriptos, en las mitologías religiosas, con las características que tienen las alucinaciones visuales o cinestésicas –precisamente las que causan esas sustancias psicodislépticas- y no tanto las auditivas. Según John Alegro, el experto en estudios bíblicos que integró la comisión internacional de traducción de los escritos del Mar Muerto, muchas descripciones de episodios bíblicos coinciden con los efectos alucinógenos del “hongo sagrado” *Amanita muscaria*, cuyo uso en los rituales religiosos de las primeras sectas judías y cristianas es evidente mediante un análisis filológico (*cf.* J. M. Allegro, *Droga, mito y cristianismo (The end of a road),* trad. de A. Llanos, Buenos Aires: Rescate, 1985)

(15) Aquí Vigotski se refiere al libro del investigador alemán Arthur Weil, *Die innere Sekretion: eine einführung für Studierende und Ârzte* (*La secreción interna: una introducción para estudiantes y médicos*). Berlín: Springer, 1921. Erróneamente en la edición norteamericana del presente libro se ha transliterado “Weyl”. (pág. 112)

**4.**

# Los factores biológico y social de la educación

Podemos extraer de todo lo dicho conclusiones psicológicas sumamente importantes con relación al carácter y la esencia del proceso educativo. Hemos visto que el comportamiento del hombre se va conformando a partir de las peculiaridades y condiciones biológicas y sociales de su desarrollo. El factor biológico determina la base, el fundamento, el cimiento de las reacciones

heredadas de cuyos límites el organismo no puede salir y sobre las cuales se va construyendo el sistema de reacciones aprendidas.

A la vez, resulta evidente el hecho de que este nuevo sistema de reacciones está enteramente determinado por la estructura del ambiente en el que crece y se desarrolla el organismo. Por esa razón toda educación tiene inevitablemente un carácter social.

Ya vimos que el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real sólo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia personal del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica. En rigor, desde el punto de vista científico, no se puede educar (directamente) a otro. No es posible ejercer una influencia directa y producir cambios en un organismo ajeno, sólo es posible educarse a uno mismo, es decir, modificar las reacciones innatas a través de la propia experiencia.

“Nuestros movimientos son nuestros maestros.” En última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo, y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años. En este sentido, la educación en todos los países y en todas las épocas, siempre fue social, por antisocial que haya sido (el contenido de) su ideología. Tanto en el seminario conciliar como en el antiguo gimnasio, en el cuerpo de cadetes como en el instituto para doncellas de la nobleza, lo mismo que en las escuelas de Grecia, del medioevo y de Oriente, los que educaban no eran los maestros y preceptores, sino el medio social escolar que se fue estableciendo en cada caso. (pág. 114)

Es por eso que la pasividad del alumno, tanto como el menosprecio de su experiencia personal es, desde el punto de vista científico del mas craso error, al igual que tomar como base la falsa regla de que el maestro lo es todo y el alumno nada. Por el contrario, el criterio psicológico exige reconocer que en el proceso educativo la experiencia personal del alumno lo es todo. La educación debe estar organizada de tal modo que no se eduque al alumno, sino que éste se eduque a sí mismo.

Por eso, el tradicional sistema escolar europeo, que siempre redujo el proceso de educación y el aprendizaje a la percepción pasiva por el alumno de lecciones y prescripciones del maestro, es el colmo de la torpeza psicológica. Se debe colocar, en la base del proceso educativo, la actividad personal del alumno y todo el arte del educador debe reducirse nada más que a orientar y regular esa actividad. En el proceso de la educación, el maestro debe ser como los rieles por los cuales avanzan libre e independientemente los vagones, recibiendo de éstos únicamente la dirección del propio movimiento. La escuela científica es ineludiblemente una “escuela de acción”, según la expresión de Lay.

A la vez, debe ponerse como fundamento de la acción educativa de los propios alumnos el proceso íntegro de reacción con sus tres componentes: percepción de la excitación (estímulo), elaboración (procesamiento) de la misma y acción de respuesta. La pedagogía anterior reforzaba y exageraba desmedidamente el primer momento de la percepción, y transformaba al alumno en una esponja que cumplía más fielmente su misión cuanto más ávida y plenamente se impregnaba de conocimientos ajenos. Pero el saber que no ha pasado a través de la experiencia personal no es en modo alguno un saber.

La psicología exige que los alumnos aprendan no sólo a percibir, sino también a reaccionar. Educar significa ante todo ir estableciendo nuevas reacciones, elaborando nuevas formas de conducta.

Al otorgar tan excepcional importancia a la experiencia personal del alumno, ¿podemos acaso anular el papel del maestro? ¿Podemos reemplazar la fórmula anterior “el maestro lo es todo, el alumno nada” por la inversa: “el alumno lo es todo, el maestro nada”? De ninguna manera. Si, desde el punto de vista científico, negamos que el maestro tenga la capacidad de ejercer una influencia educativa directa; que tenga la capacidad mística de “modelar el alma ajena”, es precisamente porque reconocemos que el maestro posee una importancia inconmensurablemente mayor.

De lo dicho se desprende que la experiencia del alumno, la formación de reflejos condicionados, está determinada por el medio social. Basta con que se modifique este medio para que de inmediato cambie también la conducta del hombre. Ya hemos dicho que el ambiente (pág. 114) desempeña con respecto a cada uno de nosotros, el mismo papel que el laboratorio de Pávlov con relación a los perros de los experimentos. Allí, las contradicciones del laboratorio determinan el reflejo condicionado del perro; aquí, el ambiente social determina la elaboración de la conducta. Desde el punto de vista psicológico, el maestro es el organizador del medio social educativo, el regulador y controlador de sus interacciones con el educando.

Y si bien el maestro resulta ser impotente en cuanto a la influencia directa sobre el alumno, es omnipotente en cuanto a la influencia indirecta sobre él, a través del medio social. El ambiente social es la auténtica palanca del proceso educativo, y todo el papel del maestro consiste en manejar esa

palanca. Así como sería insensato si el hortelano quisiera influir en el crecimiento de una plana tironeándola directamente de la tierra con las manos, el maestro estaría en contradicción con la naturaleza de la educación si se esforzara por influir en el niño de manera directa. Pero el hortelano influye en la germinación de las plantas elevando la temperatura, regulando la humedad, cambiando la distribución en las plantas contiguas, eligiendo y mezclando el abono, es decir, en forma indirecta, a través de los cambios correspondientes en el medio. Así también, el maestro, modificando el medio, va educando al niño.

A la vez, debemos tener en cuenta que el maestro actúa en el proceso educativo con un doble rol, y en este aspecto la labor del maestro no constituye ninguna excepción comparada con cualquier otro tipo de trabajo humano. Cualquier trabajo humano es de doble naturaleza. En las formas más primitivas y en las más complejas del trabajo humano, el obrero asume un doble rol: por un lado, como organizador y director de la producción y, por el otro, como una parte de su propia máquina. Tomemos como ejemplo el trabajo de un ricksha japonés que transporta por sí solo a los pasajeros por la ciudad, y comparémoslo con el trabajo de un conductor de tranvía. Veremos que el ricksha es una simple fuente de fuerza física, de tracción, que con su energía muscular y nerviosa reemplaza la fuerza de un caballo, del vapor o de la electricidad. Pero simultáneamente el ricksha asume también un papel en el cual no podría sustituirlo el caballo, el vapor ni la electricidad: no sólo es una parte de su máquina, sino también el comandante de la misma, el director, regulador y organizador de su simple producción. Levanta las varas, en el

instante necesario pone en marcha y detiene el carro, elude los obstáculos, se desvía en los recodos, elige la dirección adecuada.

Esos mismos dos momentos los encontramos también en el trabajo del tranviario. También ése desplaza con su fuerza muscular de una posición a otra la manivela de freno del motor, y da la señal con la fuerza (pág. 115) mecánica de un golpe de pie. De ese modo es una simple parte de su máquina, una parte que modifica la disposición de las otras partes. Pero mucho más notoria es la segunda función del conductor de tranvía, aquella en la que actúa como organizador y director de todo ese complicado sistema de motores, frenos y señales.

Esta comparación hace evidente que, aunque ambos momentos del

trabajo están presentes por igual en el ricksha y el tranviario cambian de

lugares. En el caso del ricksha la labor de organizador y director de la máquina

desempeña un papel insignificante e imperceptible comparada con su trabajo

físico. Si se cansa al cabo del día no es, por supuesto por dirigir una máquina,

sino por correr entre las varas. Por el contrario, en el tranviario el trabajo físico

está cercano a cero y en enorme medida se acrecienta el papel del trabajo

mental. El desarrollo del trabajo, gracias al perfeccionamiento de la técnica,

toma una dirección que puede fijarse convencionalmente así: del ricksha al

conductor del tranvía. En la industria contemporánea, el obrero se convierte

cada vez más en organizador de la producción, en director de la máquina.

Exactamente igual, el maestro, por un lado, es el organizador y director

del medio educativo social y, por otro lado, es una parte de ese mismo medio.

Allí donde sustituye a los libros, a los mapas, al diccionario, a un compañero,

(el maestro) actúa como un ricksha que reemplaza al caballo. Donde el

maestro, a semejanza del ricksha, asume el papel de una parte de la máquina

educativa no actúa como educador, desde el punto de vista científico. Sólo

actúa como tal cuando, apartándose, convoca a actuar a las poderosas fuerzas

del medio, las dirige y las obliga a servir a la educación.

Así llegamos a la siguiente fórmula del proceso educativo. La educación

se realiza a través de la propia experiencia del alumno que se halla

enteramente determinada por el ambiente y la función del maestro se reduce

en tal caso a la organización y regulación del mismo.

Para que ese papel quede completamente claro debemos detenernos un

poco más detalladamente en el concepto de medio educativo.

Superficialmente, puede parecer a primera vista que no hace falta ningún medo

educativo especial, que la educación puede efectuarse en cualquier medio y

que, en particular, el mejor educador es el medio que está destinado a ser el

futuro lugar de actividad del educando. Pero cualquier medio social

artificialmente creado siempre incluirá vínculos tales que han de distinguirse de

la realidad objetiva y, por consiguiente, siempre conservarán cierto ángulo de

divergencia con la vida. De esto resulta fácil extraer la conclusión de que no se

debería crear ningún medio educativo artificial: la vida iría educando mejor que

la escuela, sumerjan al niño (pág. 116) de cabeza en el ruidoso torrente de la

vida y pueden estar seguros de antemano que tal método de educación

produciría un hombre resistente y vital.

Pero este criterio es incorrecto. Aquí corresponde considerar dos

aspectos. En primer lugar, el hecho de que la educación tiene siempre como

meta en la adaptación al ambiente ya existente, la que realmente puede ser

efectuada por la propia vida, sino un hombre que mire más allá de su medio.

Durante el primer año de la Revolución(1) muchos concibieron el objetivo de la

educación como la tarea de destruir la escuela. La calle revolucionaria, la

avenida revolucionaria, es el mejor educador, hay que convertir a nuestros

niños en muchachos de la calle, hay que destruir la escuela en nombre de la

vida; esas eran las consignas. En esta opinión había mucho de sano

entusiasmo, de una reacción justa contra la escuela aislada de la vida por una

muralla china y, probablemente, en las tempestuosas épocas de la revolución,

suprimir la educación sea el método educativo más seguro. Sin embargo, las

cosas no son así en absoluto en períodos más calmos y a la luz de un

pensamiento científico sensato. Es cierto que educamos para la vida, que ésta

constituye el árbitro supremo, y que nuestra meta no es inocular unas virtudes

escolares especiales, sino comunicar hábitos y capacidad de vivir. (Es cierto

que) la incorporación puede ser de las características más diversas. No

podemos asumir una actitud indiferente ni igual hacia todos sus elementos, no

podemos decir que sí a todo, sólo porque eso existe en la vida. Por lo tanto, no

podemos estar de acuerdo con dejar el proceso educativo en poder de las

fuerzas espontáneas de la vida. Jamás sabremos calcular de antemano qué

elementos de la vida y predominaran en nuestro educando, para que ése no

termine como una caricatura de la vida, es decir, como una colección completa

de sus aspectos negativos y ruines. En nuestra calle hay tanto de escoria y

fango junto con lo bello y sublime que dejar el desenlace insensato como,

deseando llegar a América, lanzarse al océano y entregarse al libre juego de

las olas.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta que los elementos del

medio pueden involucrar también a veces influencias completamente nocivas

funestas para un organismo joven. Hay que tener presente que no se trata de

un sujeto ya formado, sino de un organismo en crecimiento, cambiante frágil y

que mucho de lo que es totalmente aceptable para un adulto resulta funesto

para un niño.

Entonces, ambas consideraciones desde un mismo lado –la

inadecuación del medio adulto al niño y la extraordinaria complejidad y (pág.

117) abigarramiento de las influencias del ambiente- obligan a renunciar al

principio espontáneo en el proceso educativo y a contraponerle una resistencia

razonable y una dirección a este proceso, a través de la organización racional

del medio.

Tal es la naturaleza de cualquier conocimiento científico. Toda tesis

teórica se comprueba o se verifica con la práctica, y su veracidad queda

establecida sólo cuando la práctica **construida** sobre ésta la justifica. El

hombre no descubre las leyes de la naturaleza para resignarse impotente a su

poder omnímodo y renunciar a su propia voluntad. Tampoco para actuar en

contra de éstas en forma irracional y ciega. Pero, al someterse racionalmente a

las mismas, al combinarlas, las subordina a sí mismo. El hombre obliga a la

naturaleza a servirlo según las propias leyes de la misma(2). También ocurre lo

mismo con la educación social. Conocer las verdaderas leyes de la educación

social, independientes de la voluntad del maestro, no implica en absoluto

admitir que somos impotentes ante el proceso educativo, ni que renunciamos a

intervenir en éste y dejamos toda la educación librada a la fuerza espontánea

del ambiente.

Por el contrario, igual que cualquier ampliación de nuestro saber, esto

significa que se acrecienta nuestro poder sobre este proceso y que tenemos

mayores posibilidades de intervenir activamente en su curso. El conocimiento

de la auténtica naturaleza de la educación nos indica con qué recursos

podemos dominarla completamente. Por lo tanto, la teoría psicológica de la

educación social, lejos de denotar una capitulación ante la educación, marca el

punto más alto en el dominio del curso de los procesos educativos.

Así es como la psicología pedagógica se convierte en una ciencia

práctica sumamente efectiva. No se limita a tareas puramente teóricas, como

comprender y describir la naturaleza de la educación, descubrir y formular sus

leyes. Debe enseñarnos cómo dominar esa educación apoyándonos en sus

propias leyes. Ahora resulta comprensible, también, la idea antes mencionada

de que en el proceso de la educación el maestro tiene, con esta nueva

concepción, no sólo menos importancia que antes, sino una

inconmensurablemente mayor. Y aunque su papel disminuye aparentemente

en cuanto a su actividad externa, en tanto enseña menos, no obstante gana en

su actividad interna. El poder de ese maestro sobre el proceso educativo es

tantas veces mayor que el del viejo maestro, cuantas veces el poder del

conductor del tranvía es mayor que la fuerza del ricksha. (pág. 118)

## La actividad del proceso educativo y sus participantes

De ningún modo debe concebirse el proceso educativo como

unilateralmente activo y adjudicar todo sin excepción a la actividad del

ambiente, anulando la del propio alumno, la del maestro y todo lo que entra en

contacto con la educación. Al contrario, en la educación no hay nada de pasivo

o inactivo. Hasta las cosas inanimadas, cuando se las incorpora al ámbito de la

educación, cuando se les confiere un papel educativo, adquieren dinamismo y

se convierten en participantes eficaces de este proceso.

Con una visión superficial resulta fácil extraer de la teoría de los reflejos

condicionados la conclusión de que la conducta humana y la educación se

entienden en forma exclusivamente mecánica y que el organismo se parece a

un robot (autómata) que responde con regularidad maquinal a las excitaciones

del medio. Ya hemos señalado la inexactitud de este criterio. El propio proceso

de formación del reflejo condicionado –como lo hemos demostrado- surge de la

lucha y el encuentro de dos elementos totalmente independientes uno del otro

en su naturaleza, que (...) se cruzan e interceptan en el organismo según las

leyes de ese mismo organismo.

“El hombre enfrenta a la naturaleza como una fuerza de la naturaleza.”

El organismo enfrenta al mundo como una magnitud que lucha activamente y

hace frente a las influencias del ambiente con la experiencia que ha heredado.

El ambiente, como si fuera a martillazos, aplasta y forja esa experiencia, la

deforma. El organismo lucha por la autoafirmación. La conducta es un proceso

dialéctico y complejo de lucha entre el mundo y el hombre, y dentro del mismo

hombre. Y en el desenlace de esta lucha las fuerzas del propio organismo, las

condiciones de su construcción heredada, desempeñan un papel no menor

que las influencias incisivas del ambiente.

Por consiguiente, reconocer la “impregnación social” absoluta de nuestra

experiencia no implica en modo alguno concebir al hombre como un robot, ni

negarle toda significación. Por eso, la fórmula anteriormente citada,(3) que se

propone predecir con exactitud matemática la conducta del hombre y calcularla

a partir de las reacciones heredadas y de todas las influencias del medio, se

equivoca en un aspecto esencial: no toma en cuenta la infinita complejidad de

la lucha intraorgánica, que jamás permite calcular y predecir la conducta del

hombre, que no es sino el resultado de esa lucha. El medio no es algo

absolutamente impuesto al hombre desde afuera. Ni siquiera se puede

discernir dónde terminan las influencias del medio y dónde comienza las

influencias del propio cuerpo.

Por lo tanto, el propio cuerpo –como sucede en los campos intero y

propioceptivos- es una parte del medio social. El proceso de formación (pág. 119) de las reacciones adquiridas y de los reflejos condicionados es un proceso activo bilateral, donde el organismo no sólo está sometido a la influencia del ambiente, sino que con cada una de sus reacciones influye en cierto modo sobre el ambiente y, a través de ése, sobre sí mismo. En este proceso bilateral, al organismo le pertenece el reflejo, entendido como reacción preparada, y al medio le pertenecen las condiciones para el surgimiento de una nueva (reacción). Pero el proceso de formación de las reacciones depende, en cada caso, del desenlace del combate entre el organismo y el medio.

El ambiente tampoco constituye algo absolutamente anquilosado, rígido e invariable. Por el contrario, un medio único no existe en la realidad concreta. Se divide en una serie de fragmentos más o menos independientes y aislados unos de otros, y esos fragmentos pueden ser objeto de la influencia inteligente del hombre como ninguna otra cosa. El medio, en definitiva, es para el hombre el medio social porque allí donde aparece, en relación con el hombre, como medio natural, de todos modos siempre están presentes en éste, aspectos sociales determinantes. En sus relaciones con el ambiente, el hombre siempre se vale de su experiencia social. Si al mirar un bosque, un río, los árboles, comprendemos que eso es un bosque, un río y unos árboles, los nombramos y comprendemos la designación: los abordamos con operaciones tan complejas

de la experiencia social que no se nota, debido a la misma ley por la cual no advertimos que respiramos, que crecemos, que giramos junto con la tierra, que participamos de cambios que se operan en forma ininterrumpida y permanente. Únicamente en un sentido muy estricto, limitado y convencional es posible contraponer el medio social al medio natural. Pero si entendemos convencionalmente el medio social como el conjunto de las relaciones humanas, resulta totalmente comprensible la excepcional plasticidad del medio social que lo hace casi el recurso más flexible de la educación. Los elementos del medio no se hallan entre sí en un estado congelado y estático, sino mutable, que cambia fácilmente sus formas y configuración. Cuando combina en cierto modo estos elementos, el hombre va creando siempre nuevas formas

del medio social.

Esa es la causa por la cual le toca al maestro un papel activo en el proceso de la educación: modelar, cortar trozar y tallar los elementos del medio para que estos realicen el objetivo que él busca. Por consiguiente, el proceso educativo resulta ser ya trilateralmente activo: es activo el alumno, es activo el maestro y activo es el medio existente entre ellos. Por eso es incorrecto concebir el proceso educativo como un proceso plácidamente pacífico y sin altibajos Por el contrario, su naturaleza psicológica (pág. 120) descubre que es una complejísima lucha en la que están involucrados miles de las más complicadas y heterogéneas fuerzas, que constituye un proceso dinámico, activo y dialéctico, que se asemeja al proceso evolutivo del crecimiento. Nada lento, es un proceso a saltos y revolucionario, de combates incesantes entre el hombre y el mundo.

## Los objetivos de la educación desde el punto de vista psicológico

La cuestión de los objetivos de la educación en todo su alcance no concierne a la psicología pedagógica. Ésta debe descubrir el aspecto formal de todo proceso educativo, independientemente de sus objetivos, esclarecer cuáles son las leyes que lo gobiernan al margen de la dirección hacia la que está orientada su acción. Indicar y trazar los objetivos de la educación es asunto de la pedagogía general y de la ética social.

La naturaleza psicológica del proceso educativo es complejamente la misma si deseamos educar a un fascista o a un proletario (revolucionario), si preparamos un acróbata un buen funcionario. Nos debe interesar sólo el propio mecanismo de formación de las nuevas reacciones, cualquiera sea el objetivo final deseado hacia el que estas reacciones tiendan.

Sin embargo, en este problema existe cierto aspecto formal que pude ser considerado únicamente desde el punto de vista psicológico. En psicología no se debe plantear la cuestión de tal o cual objetivo particular de la educación, sino qué clase de objetivos, en general, deben ser propuestos al proceso educativo, desde el punto de vista científico. Cuáles son las condiciones cuya observancia obligará a nuestros objetivos a estar de acuerdo con el proceso educativo son un problema que la teoría psicológica de la educación y sólo ella, es idónea para resolverlo.

Por todo lo precedente, vemos que el proceso educativo es totalmente concreto. No consiste en otra cosa que en establecer nuevos nexos, que son materiales y concretos en todos los casos. Es por eso que resulta enteramente comprensible que al proceso educativo se le puede asignar sólo objetivos honestos. Desde el punto de vista científico, uno puede referirse por igual a la

educación de un fascista o un revolucionario, de un acróbata o un funcionario, ya que en todos estos casos tenemos siempre presente el carácter bien determinado de las reacciones; tenemos completamente claro el sistema de la conducta y el ideal exacto de la actividad que deseamos realizar. (pág. 121)

Pero, desde el punto de vista científico, es absurdo hablar sobre ideales abstractos de la educación, como lo es hablar sobre el desarrollo de una personalidad integral y armónica y de un hombre culto y civilizado, puesto que esto no significa absolutamente nada para la elección de los nexos que debemos utilizar en el proceso educativo. Por consiguiente, formular científicamente los objetivos de la educación equivale a fijar muy concreta y exactamente el sistema de conducta que queremos plasmar en nuestro educando.

Basta con observar los sistemas educativos en su desarrollo histórico para advertir que los objetivos de la educción fueron siempre, en los hechos, totalmente concretos y vitales, y siempre respondieron a los ideales de la época a la estructura económica y social de la sociedad que determina toda la historia de una época. Pero si de palabra esos ideales siempre fueron formulados de otro modo, eso dependió, encada oportunidad, o bien de la incapacidad científica del pensador, o bien de la hipocresía de clase de la época.

El feudalismo, cuyo único interés educativo era crear siervos sumisos y resignados, no podía, desde luego decir esto francamente y entonces debió disfrazarlo con la doctrina religiosa de la salvación del alma. Lo mismo ocurrió en todas las épocas, en las que la clase (social) dominante de los explotadores, que también dirigía la educación, disimulaba, con palabras abstractas, el

verdadero objetivo de la educación. Actualmente al desnudarse las contradicciones de clase, la necesidad de ese enmascaramiento ha desparecido y el hombre de nuestro tiempo tiende a formular de modo totalmente concreto y preciso el objetivo vital de la educación.

Debemos tener en cuenta que la educación siempre y en todas partes tuvo un carácter clasista, tuvieran o no conciencia de ello sus apologistas y apóstoles. Lo que sucede es que en la sociedad humana la educación es una función social enteramente determinada, que se orienta siempre a favor de los intereses de la clase dominante, y la libertad e independencia del pequeño medio educativo artificial respecto del gran medio social son, en realidad, una libertad y una independencia muy relativas y condicionales, convencionales, dentro de las fronteras y límites estrechos.

Siempre existe una interacción de las influencias y un vínculo entre el gran medio social y el pequeño; y toda la complejidad del problema psicológico de la educación no reside en otra cosa que en determinar las auténticas fronteras de esa independencia. No es difícil mostrar y poner de manifiesto la naturaleza y el contenido clasista de cualquier sistema educativo. Basta con recordar el sistema de instrucción imperante en la escuela zarista rusa, que creaba liceos y universidades para la nobleza, colegios (pág. 122) secundarios para la burguesía urbana, y asilos y escuelas de oficios para los pobres.

Por eso, desde el punto de vista psicológico, carece de sentido hablar de ciertos objetivos abstractos y generales de cualquier educación. Cada educación posee sus propios objetivos –incluso en cada período de la educación puede haber objetivos propios- y sea como fuere que se expresen, siempre formularán los aspectos y el carácter de la conducta que esa

educación desea hacer realidad. Sólo tales objetivos de la educación pueden tener una significación real en la elección y orientación del proceso educativo, pues sólo éstos pueden brindar la regla para elegir las influencias educativas adecuadas y para combinarlas acertadamente en u sistema pedagógico armónico.

## La educación como selección social

Ahora debemos abordar la formulación definitiva de la naturaleza psicológica del proceso educativo, sobre la base de todo el material expuesto. Sería extremadamente difícil hacerlo en una sola frase ya que toda definición – según un dicho francés- es una limitación, es decir, un enfoque parcial y unilateral del tema. Por eso trataremos de encarar el tema de la educación desde algunos de los aspectos más importantes.

La primera definición aproximada de la educación ha de indicar que el proceso educativo, en esencia, se reduce a establecer y acumular reacciones condicionadas, sobre la base de las formas de conducta innatas y a elaborar las que son útiles para la adaptación al medio social. Dicho de otro modo, la educación es definida como la adaptación de la experiencia hereditaria a un medio social dado.

Pero no es difícil observar que esa definición es desmedidamente amplia, porque, en tal caso, cabría en el concepto de educación toda nueva reacción condicionada y perderíamos todo criterio para diferenciar la educación de cualquier formación de una nueva reacción condicionada que cerramos (formamos) diariamente, cuando nos decidimos a saludar a una persona recién conocida, a comprender una nueva palabra extranjera, a reaccionar a un

acontecimiento nuevo. Debido a esto es preciso distinguir entre educación y vida cotidiana.

No cabe duda alguna de que todo advenimiento a la vida de una nueva reacción es, en realidad, influencia psicológica sobre uno mismo, un proceso de auto educación. Esto salta a la vista con particular nitidez allí donde no nos encontramos con formaciones singulares y casuales de (pág.123) reacciones, sino con un proceso planificado, racional y prolongado de elaboración de nuevos sistemas de conducta íntegros en personas adultas. Por ejemplo, cuando encaramos el adiestramiento de un soldado, la enseñanza de un juego nuevo, un curso de taquigrafía o dactilografía indudablemente tropezamos con procesos psicológicos de naturaleza educativa, ya que en todos estos casos se trata de la elaboración y el reforzamiento de nuevos sistemas de reacciones, de nuevas formas de conducta.

No obstante, a favor de la claridad y exactitud del problema aquí sería más correcto hablar de *reeducación* –en el sentido amplio de esta palabra- más que de educación. La diferencia entre una y otra palabra se entiende por el significado que se les da en el uso popular. En el lenguaje cotidiano, se entiende por reeducación la elaboración profunda, la reorganización de los sistemas de reacciones ya existentes. Por eso convencionalmente se habla de la reeducación de un delincuente, de un enfermo mental etc. Nadie se pondría a hablar, en el lenguaje común sobre la reeducación en cursos de dactilografía o taquigrafía. Desde el punto de vista popular, en tal caso no reeducamos nada, sino que comunicamos y elaboramos algo así como nuevos hábitos. Por otra parte, desde el punto de vista científico, en todos esos casos sería más acertado hablar precisamente de reeducación porque, psicológicamente, aquí

estamos ante la formación de varios vínculos nuevos dentro de un sistema de conducta previamente conformado.

Debe considerarse como rasgo esenciadle la *educación* al momento de no consolidación, de fluidez del crecimiento y de cambios originales en el individuo. Por lo tanto, en forma pura el concepto de educación es aplicable sólo a un niño, es decir, a un organismo en crecimiento y automodificación. Esto es totalmente análogo a todos los demás procesos físicos del organismo. Las modificaciones en el organismo se producen sin cesar en el transcurso de toda la vida. Sin embargo, las modificaciones que se han dado en denominar crecimiento poseen un significado biológico completamente distinto. Su destino y objetivo consiste en preparar al ser joven para la compleja y múltiple actividad de la vida. La palabra “educación” es aplicable únicamente al crecimiento.

Por lo tanto, se puede definir la educación como la influencia e intervención planificadas, adecuadas al objetivo, premeditadas, conscientes, en los procesos de crecimiento natural del organismo. Por lo tanto, sólo tendrá carácter educativo el establecimiento de nuevas reacciones que en una u otra medida intervengan en los procesos de crecimiento y los oriente. No todos los nuevos vínculos que se cierran (forman) en el niño, por consiguiente, serán actos educativos. (pág. 124)

Sí, al salir de la casa, convengo con el niño dónde lo dejaré la llave para él, con esto indudablemente cierro (creo) un nuevo círculo en el niño. Pero si esta reacción no tiene ninguna otra misión que la de ayudar al niño encontrar la llave, no puede ser denominada educativa desde el punto de vista psicológico. Por ende, no todo lo que hacemos con el niño es educación en el sentido científico de la palabra.

De aquí resulta evidente que la educación puede ser un tema y un problema de la psicología infantil. Pero ¿en qué reside el significado de este proceso? Lo más correcto es definirlo como un proceso de selección social. Recordemos que la reacción es un proceso complejo de interrelación entre el mundo y el hombre, que está determinado por la adaptación. La conducta es la forma superior de adaptación al medio. Pero el niño posee gran cantidad de posibilidades sociales. En él pueden crearse las más diversas personalidades. Dice Frank(4):

“El niño que se ‘imagina’ un bandido, un soldado o un caballo y ‘representa’ esos seres, en realidad está más en lo cierto que sus padres o los psicólogos científicos que ven en él sólo a un ser pequeño y desvalido que vive en el mundo infantil, pues bajo esta apariencia se esconde *realmente* una reserva potencial de fuerzas y realidades que no encajan en la realidad objetiva de su vida. En ese pequeño ser *viven realmente* las fuerzas y tendencias de bandido, como las del soldado y hasta las del caballo; *es*, *en realidad*, algo inconmensurablemente más grande de lo que parece a la mirada ajena.”

En el niño están contenidas potencialmente muchas personalidades futuras; puede llegar a ser esto, eso o aquello. La educación produce la selección social de la personalidad externa. A partir del hombre como biotipo, la educación, por medio de la selección, forma al hombre como sociotipo.

## Notas

(1). Vigotski tiene aquí como referente la revolución socialista rusa de fines de octubre de 1917, según el antiguo calendario juliano, atrasado 13 días respecto del gregoriano –el nuestro-. Según el gregoriano, la Revolución de Octubre

tuvo lugar el 7 de noviembre. A partir de la Revolución de Octubre, Rusia adoptó nuestro calendario. De cualquier modo, Vigotski se está refiriendo al año 1918. (pág. 125)

1. Vigotski adelanta aquí una idea que será capital en toda su obra. En el manifiesto fundacional de su escuela histórico-cultural, “El problema cultural del desarrollo del niño”, de 1928, citará –como volverá a hacerlo otras veces-, un *dictum* del libro *Novm organon* (1620) de Francis Bacon: *“Natura non vincitur nisi parendo” (*“Para dominar la naturaleza debemos obedecerla”). Ese artículo de Vigotski está incluido en: L. S. Vigotski, *El Desarrollo Cultural del Niño y otros escritos inéditos*, edición de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998, pp. 31- 55.
2. Vigotski se refiere a la concepción exagerada de la plasticidad del psiquismo humano que mencionó en el cap. No. 2 (*cf*. También la nota nº 14 de ese capítulo).
3. Semión Liúdvigovich Frank (1877-1950) fue un filósofo ruso *émigré*. Las referencias que Vigotski hace a Frank en el presente libro pertenecen a su obra *Dushá chielovieka* (*El alma del hombre)*, Moscú, 1917. Hay una reedición en ruso de este texto (*cf.* París: MICA Press,1977). (pág. 126),

## 5

**Los instintos como objeto, mecanismo y medios de la educación**

La actividad instintiva del animal y del hombre siempre pareció ser, para el observador, algo misterioso y enigmático. Hasta el presente sigue siendo lo más oscuro y no esclarecido de la psicología del animal y del hombre. Las causas de esta falta de claridad y comprensión de tema residen sobre todo en la oscuridad de la propia actividad instintiva.

Nos encontramos con instintos tanto en los niveles más simples de la vida cuanto en los más complejos. Se va estableciendo con certeza que la conducta puramente instintiva es infinitamente más perfecta en los animales inferiores que en los superiores. En el hombre el instinto casi no existe en su forma pura, sino que siempre aparece como elemento en la composición de un todo más complejo y por eso actúa siempre de manera más encubierta, como un resorte secreto de los mecanismos evidentes de la conducta.

Hasta el presente la ciencia no ha resuelto la cuestión de la naturaleza de los instintos ni lo que concierne a su clasificación. Desde tiempos lejanos algunos investigadores respaldan insistentemente el criterio de que el instinto, como forma peculiar de la conducta, no existe en absoluto. Otros, por el contrario, ven en el instinto algo peculiar, totalmente irreductible a cualquier otra cosa, cierta clase especial de reacciones de hombre y el animal.

Un investigador observó con mucho acierto que llamamos instintos a todo lo que no comprendemos. Y, en realidad, en el lenguaje ordinario, la palabra “instinto” se aplica a todos los casos en los que no estamos en condiciones de señalar la causa verdadera y más cercana de nuestro comportamiento.

Lo más sencillo es explicar la naturaleza del instinto comparándolo con el reflejo común. Existe la opinión de que el instinto representa sólo un reflejo complejo o en cadena. Sin embargo, como ya hemos visto (en el cap. Nº 2) hay toda una serie de diferencias entre el instinto y el reflejo. (pág. 127) El académico Béjterev(1) propone denominar “instintos” a los reflejos orgánicos complejos y los separa en una clase especial de los reflejos simples e incondicionados. Esto significa también, en realidad, reconocer el instinto como

una clase particular de las reacciones, (una clase) que posee una naturaleza independiente.

Antes de considerar los instintos como una clase particular de las reacciones debemos considerar cómo están relacionadas con la anatomía y la fisiología. La ciencia actual divide todo el sistema nervioso en dos sistemas fundamentales: el sistema nervioso animal y el vegetativo o de las plantas. El primero gobierna todas las funciones animales del organismo –en primer lugar, las reacciones motoras-, establece la correlación entre el organismo y el mundo externo. El segundo gobierna las funciones vegetativas del organismo, actuando en los órganos internos, cavidades, tejidos, etc. Según todos los datos, los instintos, a diferencia de las demás reacciones, están vinculados estrechamente con esa parte íntima vegetativa, del sistema nervioso. Precisamente sus nervios, que llegan a las glándulas y las zonas internas del cuerpo, que alimentan absolutamente todos los tejidos y tapizan los vasos sanguíneos, son las vías primarias por las cuales los estímulos intraorgánicos, vinculados con el instinto, llegan hasta el sistema nervioso central.

La actividad instintiva radica en las confusas llamadas del cuerpo a la satisfacción orgánica, en los complejos procesos químico-vegetativos del organismo aparecen ser el resultado de las demandas más íntimas que el organismo le hace al mundo.

Además, desde el punto de vista fisiológico, resulta muy fácilmente admisible que también los procesos profundamente íntimos de la secreción interna son estímulos delos instintos. Podemos considerar establecido sin duda que el instinto sexual es estimulado fundamentalmente por estas dos vías: a través de los ganglios nerviosos del sistema vegetativo y directamente por la

estimulación hormonal de los centros nerviosos del cerebro. En este segundo caso, la reacción instintiva se diferenciará sustancialmente del reflejo en que no tendrá como correlato un arco reflejo, sino que surgirá gracias a la estimulación directa delos centros cerebrales. Esto le otorga a esta reacción una suerte de carácter independiente, autónomo, a diferencia del reflejo que posee un carácter de respuesta.

Debemos tener presente la diferencia biológica entre el reflejo y el instinto, que generalmente se reduce a que los instintos representan las mismas reacciones hereditarias que los reflejos, vinculadas, sin embargo, a peculiaridades tan manifiestas como la edad, la periodicidad, etc. En otras palabras, el reflejo es una reacción permanente, que no varía en el (pág. 128) transcurso de toda la vida, en cambio las reacciones instintivas pueden modificarse, manifestarse y desaparecer de acuerdo con la edad, el período fisiológico y natural, etc.

Por último, desde el punto de vista psicológico, el instinto presenta desviaciones tales que no permite que se lo reduzca a una simple suma o sucesión de reflejos. Ante todo, se trata de la dependencia no tan rigurosa entre excitador y reacción (estímulo y respuesta), que caracteriza al instinto. Los naturalistas dicen desde hace mucho tiempo que los instintos son ciegos, es decir, que no advierten la falta de excitador y pueden actuar si (el organismo) fue trasladado a una situación completamente distinta.(2) No es rigurosa la formación de la propia composición de los reflejos que participan en una reacción instintiva. Jamás se puede calcular y determinar de antemano los movimientos ni el orden de los reflejos que entran en la composición de la reacción instintiva. Por el contrario, el reflejo funciona con una regularidad

maquinal. Y, aunque representa un todo complejo y compuesto, sin embargo ese todo está formado de tal manera que, en un reflejo complejo donde participan muchos músculos distintos, uno puede predecir con exactitud en qué sucesión han de entrar en funcionamiento uno tras otro.

Ya hemos mencionado (en el capº 2) la diferencia entre instinto y reflejo establecida sobre la base de las observaciones experimentales del profesor Vágner en el apareamiento de moscas decapitadas. Este experimento muestra mejor que nada en el instinto puede hallarse en combinaciones particularmente complejas con los reflejos, pero constituye, de todos modos, algo distinto del reflejo en tanto el propio carácter del vínculo y la asociación con la reacción es en éste esencialmente diferente.

Lo dicho da suficiente fundamento al psicólogo para separar la conducta instintiva en una clase particular y, siguiendo al profesor Vágner, admitir que el instinto representa una reacción de la conducta de todo el organismo, mientras que el reflejo es una reacción de la función de los órganos por separado.

Al compararlo con el reflejo, fácilmente se advierte en el instinto la integración hereditaria preestablecida de reflejos, la predeterminación de la dominancia del proceso, el resultado prefijado de la lucha por la vía final, y el carácter integral de la conducta.

## El origen de los instintos

Existen divergencias en cuanto al origen y la naturaleza de los instintos. (pág. 129)

Algunos suponen que las reacciones instintivas originariamente, en tiempos pasados, fueron reacciones de tipo consciente, inteligente, racional, a partir de las cuales el animal, por causas fortuitas o por el “método de ensayo y

error”, escogió consolidó y transmitió por herencia las reacciones útiles. Los partidarios de este criterio ven su confirmación en esa automatización que alcanzan las acciones racionales y conscientes del hombre si se repiten a menudo, uniformemente y con la misma sucesión.

En rigor, las nueve décimas partes de nuestra conducta transcurre de modo absolutamente automático, es decir, maquinalmente, independientemente de nuestra conciencia. Los centros nerviosos que gobiernan estos movimientos es como si se hicieran autónomos. Respiramos, caminamos, escribimos y hablamos, tocamos el piano, leemos y nos vestimos de manera totalmente automática, vale decir, sin pensar cada vez en la acción que nos toca efectuar. Las piernas parecen conducirnos por sí solas sin exigirnos, en cada oportunidad, un impulso volitivo, la decisión de levantar y apoyar el pie; del mismo modo, los dedos de un pianista experto o el aparato fonador de cada persona realizan su trabajo de manera independiente.

Basta comparar el esfuerzo, el grado de tensión, el gasto de atención que produce en el hombre la primera vez que aprende un idioma extranjero o a tocar el piano, con la facilidad y soltura con las que produce esos mismos movimientos posteriormente, para comprender cuán enorme es la fuerza del automatismo psíquico. Observen con atención a un niño que recién comienza a caminar. Todo su rostro expresa un estado de extrema tensión; está realizando una labor mental sumamente difícil. Cada vez que levanta su piececito y busca un punto de apoyo seguro extendiendo el otro es como si estuviese resolviendo el problema más complicado. Comparémoslo con el niño que corre libremente después de los dos años y percibiremos en concreto la esencial diferencia que aporta la automatización de la reacción humana.

Podríamos demostrar fácilmente que la automatización rebajaría el carácter de la reacción humana, la reduciría al tipo más bajo, la mecanizaría y, en general, sería un paso atrás y un descenso, en comparación con la reacción consciente de tipo racional. Sin embargo, eso no es totalmente cierto. Resulta también muy fácil mostrar que la automatización de nuestros movimientos constituye la condición psicológica necesaria, precisamente, para que surjan los tipos superiores de actividad.

En primer lugar, sólo los actos automatizados son el tipo más perfecto de reacción. La ejecución del pianista, el discurso del orador, la danza de la bailarina, todo esto exige una extremada sutileza y exactitud de (pág. 130) los movimientos, llega a la perfección cuando los centros que gobiernan los movimientos necesarios parecen automatizase, se aíslan de todas las demás influencias del sistema nervioso y cumplen su trabajo con la máxima delicadez y ritmo, los que en su cabal naturaleza son accesibles nada más que al sistema nervioso humano.

En segundo lugar, la automatización de los movimientos es una condición necesaria para descargar al sistema nervioso central de toda una serie de trabajos extraños. Es una suerte de peculiar distribución del trabajo entre los centros nerviosos, la liberación de los centros superiores de un conjunto de formas del trabajo inferior y habitual. Si la marcha no se efectuara automáticamente sino que exigiera, en cada oportunidad, la toma de conciencia de los movimientos, absorbería una cantidad tan enorme de energía nerviosa que no dejaría sitio alguno para otros actos. Precisamente por esto el orador puede entregarse a la composición del sentido de su discurso: el proceso de pronunciación de los sonidos se efectúa como si fuese por sí solo y no

demanda del que habla atención ni pensamiento alguno. Tal es el motivo por el que resulta tan difícil hablar en un idioma poco habitual en el que nuestra pronunciación todavía no se ha automatizado suficientemente.

(pág. 131 de libro)

Por lo tanto, la automatización de nuestros movimientos es una ley universal de nuestra actividad y posee una importancia psicológica sustancial. La base de esta ley reside en la peculiar plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, en la que se forman caminos trillados de las vías nerviosas, donde parece conservarse la huella de las excitaciones antes experimentadas, y existe la predisposición a repetirlas.

Si doblamos una hoja de papel se forma una raya en el lugar del pliegue. Es la huella del movimiento realizado, cierta deformación y cambio de la distribución de las moléculas. Ahora, el papel está predispuesto a plegarse justamente en ese lugar. Basta el más ligero soplo para que eso suceda. Algo similar ocurre en el sistema nervioso, aunque de ningún modo debe entenderse esta comparación en un sentido literal e imaginar las huellas de las excitaciones nerviosas similares a las rayas del papel.

El proceso de automatización permite explicar el proceso de origen de las reacciones instintivas a partir de las conscientes. Quienes adhieren a este criterio suponen que aproximadamente del mismo modo que el movimiento consciente, (p. ej.) cuando se aprende a tocar el piano, posteriormente se convierte en automático, las reacciones instintivas surgen mediante la selección de las acciones conscientes y voluntarias. Por lo tanto, estos psicólogos entienden el instinto como un acto inteligente mecanizado y este les

permite afirmar que todo lo que actualmente es instintivo y (pág. 131) maquinal alguna vez fue razonado. “El instinto es la razón perdida”; tal es la formulación exacta de este criterio. El esquema de desarrollo de las reacciones, según el punto de vista de esta concepción puede ser representado de este modo: razón

- instinto – reflejo.

Este criterio, aunque parezca confirmado por la brillante analogía con la automatización de los movimientos humanos, no puede considerarse muy verosímil. El automatismo sólo explica de qué modo los actos casuales, después de una serie de repeticiones, se tornan precisos y mecánicos, pero esto no significa en absoluto que esos actos originariamente hayan sido raciales. Lo único que dices que también los actos razonados pueden automatizarse, pero esto no implica que esa capacidad es sea inherente únicamente a éstos. Por el contrario, todas las consideraciones muestran, como resulta evidente por lo expuesto anteriormente, que la actividad de tipo racional –que surge con participación directa de la corteza cerebral-, se estructura sobre la base de las reacciones hereditarias y que en el proceso de la evolución le corresponde un lugar más tardío que a los instintos.

De aquí se infiere que es mucho más verosímil otro punto de vista, según el cual se debe considerar que los instintos tienen un origen más temprano que los actos razonados. Desde este ángulo, la razón (razúm) es el instinto aprehendido del que se toma conciencia, es decir, que pasa a través de la experiencia personal. El esquema de desarrollo de las reacciones, de acuerdo con este punto de vista, se representará así: reflejo – instinto –razón. Por consiguiente, el reflejo como la forma más primitiva de la conducta es tomado como fundamento, como base de todas las formas de la actividad

humana.

No obstante, esto no significa que el instinto sea reducido al reflejo. En el proceso de la evolución, sobre la base del reflejo, el instinto pudo surgir como forma completamente distinta del reflejo, aunque genéticamente vinculada a este. Dice el profesor Vágner.

“Por los cimientos de una casa no es posible apreciar qué se va a levantar sobre éstos. Una tienda de comestibles, un laboratorio químico o la oficina de un escribano. La clase de los reptiles constituye la base tanto de la clase de las aves, como de la clase de los mamíferos; no obstante, sería insensato buscar en el pico de una paloma los dientes de un lagarto, y una uña prensil de pájaro en las garras de las patas de un cocodrilo.” (V.A. Vágner, Biopsijologuia is smezhne naúki (La Biopsicología y las ciencias relacionadas con ella), Petrogrado: Obrazvanie, 1923, cap. No.4) (pág. 132)

Pero tampoco este segundo esquema es por completo satisfactorio porque sabemos que las formas “racionales” de conducta surgen directamente del reflejo y no necesitan en absoluto un eslabón intermedio en forma de instinto. De igual modo, en toda una serie de organismos hasta el instinto más perfecto no conduce en absoluto, en su desarrollo, a la formación y elaboración de reacciones razonadas. Por todo esto, lo más acertado y correcto en cuanto al origen del instinto es adoptar el esquema propuesto por el profesor Vágner, según el cual el instinto y la razón, teniendo como fundamento común el reflejo, se han desarrollado paralela e independientemente en formas de conducta peculiares y autónomas entre sí. El esquema(3) adopta el siguiente aspecto:

Reflejo

Instinto Razón

## Las relaciones entre el instinto, el reflejo y la razón

Para un maestro es sumamente interesante el vínculo existente entre instinto, reflejo y razón hallado en la zoopsicología (psicología animal) y, por lo visto, confirmado en el hombre.

Este vínculo consiste en que los instintos ejercen una influencia frenadora en el reflejo. Esto se hace evidente en el siguiente experimento. Si a un insecto decapitado que se arrastra en cierta dirección siguiendo una línea recta, se lo golpea con una pinza, iniciará un movimiento reflejo giratorio a izquierda y derecha. Las oscilaciones se llevarán a cabo hasta que les ponga fin el simple cansancio y el agotamiento del sistema nervioso. Esa es una forma puramente refleja de conducta. Un insecto normal, que no haya perdido la reacción instintiva, reaccionará a la misma irritación de otra manera. (Al principio) se moverá reflejamente hacia un lado, pero después los movimientos reflejos posteriores van a cesar y a ser reprimidos por el instinto de autoconservación, que obligará al insecto a recurrir a movimientos más complejos a fin de eludir el peligro.

Una acción frenadora exactamente igual sobre los reflejos es la que ejerce la conciencia. Es conocida la anécdota de la apuesta que les hizo (pág. 133) Darwin a doce jóvenes [Darwin afirmó] que después de oler el tabaco más fuerte, ellos no podrían estornudar. Y realmente ninguno estornudó en el momento de la prueba, aunque antes y después de la misma ese mismo tabaco les había hecho un intenso efecto. El fuerte deseo de ganar la apuesta de una gran suma de dinero, la concentración de la atención en este acto, el

temor a perder y otros procesos conscientes paralizaron e inhibieron el reflejo. (4)

Aquí cabe mencionar de paso la interesante conclusión pedagógica que se debe extraer de esto. Si una emoción intensa vinculada a un deseo y al miedo actúa tan perturbadoramente en la conducta e incluso desorganiza el curso de las reacciones inferiores, es fácil comprender hasta qué punto son antipsicológicos todos los métodos pedagógicos en forma de exámenes, etc., que a ciencia cierta colocan a los alumnos en la misma situación en que Darwin puso a sus colaboradores y que, por lo común, distorsionan intensamente el curso y la reproducción normal de las reacciones.

Como regla psicológica general e indudable puede decirse que los exámenes y todos los procedimientos similares dan un cuadro totalmente falso y deformado de la conducta y en gran pare actúan reduciendo y desorganizado los sistemas de reproducción de las reacciones. Es cierto que son posibles los casos inversos –que cualquiera conoce- en los que la agitación por un examen estimula de modo excepcional recuerdos vívidos, respuestas inteligentes; pero esto precisamente, desde el punto de vista psicológico, se presenta como anormalidad.

De la misma manera, se dan todos los fundamentos para suponer que así como los instintos ejercen una acción frenadora y extinguidora sobre los reflejos, aquéllos son sometidos a esa misma acción por parte de las reacciones razonables.

## Los instintos y la ley biogenética

Los estudiosos de las ciencias naturales observaron hace mucho la extraña dependencia que existe entre la ontogénesis y la filogénesis de los

organismos, es decir, entre el desarrollo del individuo y el de la especie, [respectivamente]. En el feto humano, por ejemplo, en cierto estadios se observan características tales como aberturas branquiales, una cola y vellosidad, que presentan analogía con los estadios superados hace mucho por la evolución, en los [muy remotos] antepasados del hombre vivían en el agua y poseían cola. (Pág. 134)

Toda una serie de hechos indica la correlación entre la historia del desarrollo del organismo, desde la célula embrionaria, y el desarrollo de toda la especie. Estas circunstancias dieron motivo a Häckel(5) para formular su ley biogenética aproximadamente en la siguiente forma: la historia del individuo representa la historia, abreviada y resumida, de la especie(6). La evolución del organismo repite la evolución de la especie, y el embrión y la cría atraviesan en su desarrollo todos los estadios por los cuales pasó el desarrollo de la especie. Por consiguiente, el embrión efectúa algo así como el recorrido abreviado y acelerado de todo el camino evolutivo.

Muchos psicólogos trasladaron esta ley a la psicología y hasta el presente la promueven como el principio básico del desarrollo de la psiquis infantil y el fundamento del principio normativo de la psicología pedagógica. Se supone que en su desarrollo el niño repite de modo abreviado y modificado todas las etapas fundamentales por las que pasó la humanidad desde el momento de la aparición del hombre sobre la tierra hasta nuestra época. En el primer período de su vida el niño es un simple atrapador de objetos. Atrae todo hacia él, lo mete todo en la boca, y eso corresponde a la época en que el hombre primitivo, a semejanza del animal, no conocía el trabajo, se alimentaba apoderándose de alimentos ya listos. Algo después se manifiesta en el niño el

instinto de vagabundeo: escapar, trepar, investigar todo lo que lo rodea, y esto corresponde al segundo nivel del desarrollo histórico cuando la humanidad pasó al modo de vida nómade. El interés de los niños por los animales domésticos en cierto estadio se vincula con la primitiva cría de ganado. La tendencia infantil a pelear y el instinto de lucha se consideran como ecos de las cruentas riñas de la humanidad en la época antigua. Por último, la personificación generalizada de los objetos por el niño, su amor a todo lo fantástico, su apego a los cuentos, las formas primitivas de sus dibujos y su lenguaje, encuentran analogía en el animismo de los [hombres] salvajes, de las creencias religiosas primitivas y de los mitos.

Todo esto tomado globalmente permitiría afirmar que el niño realmente atravesaría, en sus pocos años, los muchos milenios vividos por la humanidad, y de esto se saca la conclusión pedagógica respecto de la legitimidad de estos fenómenos primitivos en la infancia, de ver en el niño a un pequeño salvaje y, por ende, de exigir que éstos no se combatan se permita que el niño vivencia libremente los instintos primitivos y las inclinaciones del salvaje. Es por esto que la atención desmedida hacia el relato fantástico, la explicación animista que se da habitualmente a los niños sobre los fenómenos del mundo, la creencia en seres fabulosos, en la personificación de los objetos, etc., se han convertido en método (pág. 135) pedagógico en un modelo del cual difícilmente se vea libre hasta el maestro más avanzado y de mentalidad científica.

Pero este principio no puede ser tomado en forma definitiva; ya que ante todo no poseemos suficientes datos con respecto a la historia del desarrollo de la humanidad como para juzgar en base a analogías. Lo que conocemos no

son más que analogías aisladas, fragmentarias y con frecuencia sumamente remotas que, de ningún modo, nos autorizan a decir que todo el desarrollo del niño, en su curso general, repite la historia del desarrollo de la humanidad. Únicamente se puede afirmar con certeza científica que algunos momentos en el desarrollo del niño pueden ser relacionados, a veces más de cerca de veces de modo más alejado, con distintos momentos de la historia de la humanidad. Siguiendo a Marshall(7), debemos admitir que, si la historia del individuo repite la historia de la especie, hay en esa repetición enormes capítulos enteramente omitidos, otros están deformados hasta hacerse irreconocibles, otros se presentan en un orden tal que, en conjunto, esta repetición de ningún modo puede ser reconocida como una verdadera reproducción, sino más bien como una desfiguración y no sólo dista de ser un principio explicativo para el desarrollo del niño, sino que, por el contrario él mismo necesita ser explicado.

Con esa limitación esta ley pierde su atracción y deja de ser una explicación universal para convertirse en un problema. “Explicar el desarrollo del niño apelando al desarrollo de la humanidad –dice el profesor Kornílov(8)- equivale a explicar una incógnita a través de otra.”

Aplicado a la psicología del instinto, esto significa que también aquí debemos limitarnos a comparar algunos instintos del niño con formas análogas de la actividad del [hombre] salvaje, pero no a admitir que en el desarrollo de los instintos se da un mecanismo directo e inerte de simple repetición de la historia ya pasada. Admitirlo estaría en profunda contradicción con el condicionamiento social dinámico de la psiquis que hemos establecido anteriormente [en el cap. 4°] como principio fundamental. Es muy fácil demostrar que en el sistema de la conducta humana, los instintos constituyen

algo yerto, estático, que sólo se mueve a causa de la inercia. En el sistema real de la conducta, los instintos también están socialmente condicionados, también se adaptan y modifica, también son capaces de pasar a nuevas formas, como todas las demás reacciones. No debe tener un significado esencial para el maestro el paralelismo en el desarrollo de los instintos, sino el mecanismo de su adaptación social y su inclusión en la red general de la conducta.

## Dos criterios extremos sobre el instinto

Con el anterior punto de vista estático sobre el instinto existían dos extremos en su valoración psicológica y pedagógica. Unos veían en los instintos la herencia de lo animal en el hombre, la expresión de las pasiones más desenfrenadas y salvajes, supervivencias de la carga de los tiempos primitivos y salvajes, ya vividas y superadas por la humanidad. El instinto les parecía algo así como órganos rudimentarios, es decir, órganos que en su época tenían un significado y una misión biológica correspondientes al estadio más bajo de la evolución del organismo. Con el paso al estadio superior, estos órganos pasan a ser innecesarios y están condenados a una paulatina atrofia y extinción. De ahí la evaluación psicológica sumamente baja de las capacidades instintivas y el lema pedagógico de negar a los instintos todo valor educativo, la total falta de preocupación por el desarrollo del instinto y, a veces, la exigencia de combatir, reprimir y frenar los instintos infantiles. Todo el sistema de la pedagogía realizaba la educación bajo la bandera de esa lucha contra los instintos.

El otro criterio, exactamente opuesto, exhortaba a rendirse ante los instintos y quería poner el instinto como piedra de toque del sistema educativo. Estos psicólogos veían en los instintos la sabia voz de la propia naturaleza, el

más perfecto de los mecanismos de una conducta infalible y justa, y consideraban que el ideal y modelo de una actividad perfecta era la instintiva. De estas consideraciones se extraía la conclusión pedagógica de que era preciso reconocer que los instintos eran guías sabios en la causa de la educación. Y, mientras los primeros sistemas convocaban a combatir los instintos, los segundos veían todo el sentido de la educación en la observancia posiblemente inofensiva, del proceso natural de despliegue de los mismos.

No es difícil comprender que ninguno de estos puntos de vista puede admitirse como correcto, que cada uno de estos encierra cierta parte verdadera y cierta parte errónea. El criterio científico reconoce tanto aspectos negativos como positivos en los instintos y tiende a afirmar, en concordancia con el punto de vista general sobre el proceso educativo –así como sobre el proceso de dominio del crecimiento espontáneo del niño-, que los instintos representan una enorme fuerza educativa que puede ser igualmente tanto nociva cuanto útil. La electricidad del rayo mata, pero sometida al hombre mueve el tren, ilumina la ciudad y transmite de un extremo al otro de la Tierra la palabra humana. Del mismo modo, el psicólogo aborda los instintos como una enorme fuerza natural, espontánea, que de por sí constituye un hecho que puede ser igualmente útil como (pág. 137)nocivo. Hay que obligar a los instintos a servirnos: “Son terribles como amor y excelentes como servidores”, dice un psicólogo norteamericano. Por eso el problema no debe consistir en la observancia o la lucha contra el instinto, son en conocer cuál es su auténtica naturaleza psicológica, lo que nos dará la posibilidad de dominar esta fuerza educativa.

## El instinto como un mecanismo de la educación

Desde el ángulo psicológico, el instinto se muestra como un poderoso impulso ligado a las más complejas necesidades orgánicas y que en ocasiones alcanza una fuerza totalmente insuperable. El instinto es el impulso y el estímulo más poderoso para la actividad. Por eso resulta comprensible que esta enorme fuerza de impulso natural debe ser utilizada plenamente en la educación. Precisamente, gracias a que la conducta instintiva no presenta – como ya lo hemos determinado- formas rígidas, establecidas de una vez para siempre, puede fundirse en las formas de actividad más diversas y, como un motor, puede poner en marcha las reacciones más diferentes.

Es absolutamente imposible reprimir o avasallar los instintos, ya que eso significaría combatir infructuosamente la naturaleza del niño, y en el caso de que esa lucha tuviera éxito, equivaldría a menoscabar y aplastar la naturaleza infantil, despojarla de sus propiedades más valiosas e importantes. Basta recordar qué personas insignificantes e indolentes, cobardes ante la vida, inservibles para todo, producía la educación zarista, para la cual la represión del instinto era lo fundamental. Todo el potencial de la creación humana, el más alto florecimiento del genio, no son posibles en el suelo raquítico y anémico de la destrucción de los instintos, sino sobre la base de su florecimiento más elevado y de la tensión pletórica de vida de sus fuerzas. El psicólogo norteamericano Thorndike dice acerca del instinto aproximadamente o siguiente: (9)

“No se puede hacer retroceder el río Niágara hacia el lago Erie y retenerlo allí, pero se puede, construyendo canales de derivación, dar una nueva dirección a sus aguas y obligarlo a servirnos poniendo en

movimiento las ruedas de fábricas y talleres.”

Lo mismo ocurre con el instinto, que constituye una inmensa fuerza natural, es la expresión y la voz de las demandas naturales del organismo, pero eso no quiere decir que deba ser una fuerza terrible y destructora (pág. 138). El instinto, igual que todas las otras formas de la conducta, surgió de la adaptación al medio, pero como los instintos representan formas de adaptación muy antiguas, es lógico que, con el cambio del medio, estas formas de adaptación resultan inadecuadas ante circunstancias cambiantes. Por lo tanto, aparece cierta falta de correspondencia entre el instinto y el medio.

Como ejemplo de esa desarmonía es fácil remitirse al instinto de autoconservación en su forma defensiva y agresiva, conservada hasta el presente. El instinto de temor y huida del peligro es, indudablemente, una de las conquistas biológicas más beneficiosas en el reino animal. Es cierta la expresión: “El miedo es el guardián de la humanidad.” Sin el miedo la vida probablemente no hubiese podido desarrollarse hasta sus formas superiores. Es sumamente útil, que ante el peligro, el animal huya instintivamente. Pero, durante los últimos siglos, las condiciones de vida se han modificado tanto que, ante el encuentro con un peligro, la huida instintiva ante el mismo no es [necesariamente] la reacción mas adecuada para el hombre. Para una liebre es útil que, ante el ruido más leve, se yergan sus orejas y le tiemble todo el cuerpo, ya que esto la protege del cazador y del depredador. Pero para el hombre no siempre resulta útil que al encontrarse con un peligro palidezca, comience a temblar y se quede sin voz. Las condiciones del ambiente han variado tanto que el hombre debe reaccionar al peligro de otro modo completamente distinto. Lo mismo ocurre con la cólera. Para un animal

carnívoro es sumamente útil que, al encontrarse con un enemigo, en forma refleja le enseñe los dientes, la sangre le fluya a la cabeza, las patas se le tensen para atacarlo, pero para el hombre difícilmente sea útil que, en un acceso de cólera, se le pongan tensos los pómulos y se le aprieten las mandíbulas y los puños. Dicho de otro modo, los instintos como forma de adaptación elaborada en unas condiciones pueden resultar útiles sólo en esas condiciones; pero en condiciones modificadas pueden estar en desacuerdo con el ambiente y, entonces, será tarea de la educación eliminar esa desarmonía y poner los instintos nuevamente en concordancia con las condiciones del medio. Toda la cultura humana que concierne al propio hombre y su conducta no es otra cosa que esa adaptación de los instintos al ambiente.

## El concepto de sublimación

Para la vieja psicología, la psiquis del hombre se limitaba al estrecho ámbito de sus vivencias conscientes. Por eso le resultaba incomprensibles (pág. 139) y enigmáticos todos los fenómenos psíquicos de los que el hombre no toma conciencia, pero que, sin embargo, imperiosa e insistentemente se manifiestan en la esfera de la conducta. Los psicólogos propusieron llamar a este campo de reacciones que determina nuestra conducta, esfera subconsciente o subliminal ([del latín] limen = umbral), es decir, que se halla debajo del umbral de la conciencia.

La investigación puso de manifiesto que en la esfera subconsciente yacen ciertas tendencias, ciertos impulsos instintivos, que por algún motivo no pudieron ser satisfechos. Entraron en conflicto con otras fuerzas psíquicas y fueron exiliados al terreno inconsciente. Parecería que se les apartó de tener influencia sobre nuestra conducta. Sin embargo, no fueron destruidos por

complejo. Desplazados allí, de todos modos continuaron existiendo y ejerciendo su acción en el proceso del curso de las reacciones. A la vez, esta acción puede ser de doble carácter, de acuerdo con el resultado que tenga el conflicto. Si el conflicto adopta formas duraderas, las tendencias y deseos desplazadas ejercerán una acción perturbador y desorganizadora sobre el curso de las reacciones, utilizarán cada oportunidad para penetrar de nuevo en la conciencia, irrumpir en sus procesos y dominar el mecanismo motor. En ese caso, tenemos siempre en el subconsciente un enemigo rabioso, menoscabado, acorralado en la clandestinidad. El desenlace de este conflicto adopta a veces las formas morbosas de la enfermedad neurótica. La neurosis, dicho con propiedad, es una forma de enfermedad en la cual el conflicto entre los instintos y el medio conduce a la insatisfacción de aquéllos, al desplazamiento de las pulsiones a la esfera subconsciente, a una grave disociación de la vida psíquica. Aunque estos conflictos no asuman formas claramente morbosas, siguen siendo, en realidad, una anormalidad, y podemos decir francamente que el sistema de educación que no resuelve la cuestión del instinto es una fábrica de neuróticos. El refugiarse en la neurosis es la única salida para las pasiones que no han sido satisfechas y para los instintos no realizados.

El conflicto adoptará una forma distinta cuando las pasiones desplazadas de la esfera de la conciencia adopten formas más elevadas, se transformen, convirtiéndose en formas más altas de energía psíquica. Este caso es el que se ha convenido en denominar sublimación. Igual que en la física ocurre la transformación de la energía mecánica, lumínica, eléctrica, etc., en la psiquis el funcionamiento de los distintos centros no es algo cerrado y

aislado, sino que admite la posibilidad de transición de unas inclinaciones a otras de unas, de unas reacciones a otras. Se denomina sublimación a la transformación, mediante la represión al subconsciente, de los tipos inferiores de energía en tipos superiores. Por lo tanto, desde el punto (pág. 140) de vista psicológico, para la educación de los instintos existe un dilema: o bien la neurosis o bien la sublimación, es decir, o bien un eterno conflicto entre las pasiones insatisfechas con nuestro comportamiento, o bien la transformación de las pasiones inadmisibles en formas más elevadas y complejas de actividad. **La educación del instinto sexual**

Para esclarecer todos los problemas del instinto veamos, por ejemplo, el instinto sexual y la educación. El hecho de que el instinto sexual sea el mecanismo biológico más poderoso de conservación de la especie y de que allí donde se agota se extingue la vida no requiere aclaraciones especiales. También es evidente que, psicológicamente, el instinto sexual representa la fuente más poderosa de impulsos psíquicos, de sufrimientos, goces, deseos, dolor y alegría.

El problema de la educación sexual se resolvió siempre de diferente modo, pero particularmente adoptó formas penosas en las últimas décadas, en las que la moral burguesa, por un lado, y las condiciones de la cultura, por otro, junto con el régimen del sistema educativo, llevaron el problema a un callejón sin salida y no brindaron ningún modo de resolverlo. Es difícil imaginar algo más terrible que la actitud hacia la vida sexual en una escuela del pasado cercano.

El problema sexual fue oficialmente desterrado de la vida escolar y se suponía inexistente. Esta ignorancia del problema sexual condujo a luchar

contra todas las manifestaciones del sentimiento sexual, a declarar que todo este campo era sucio y ruin, a lo cual los educando respondieron con neurosis, con penosos dramas o realmente arrojaron a la clandestinidad esta magnífica fuerza del cuerpo humano; [esto condujo a] poner la educación e instrucción sexual en manos de criados y de compañeros corruptos. De ahí provienen todas las formas de anormalidades sexuales que tan trágicamente cortaron las raíces mismas de la vida, y encontraron cabida en la escuela.

Debemos contraponer a la vieja escuela dos tesis fundamentales relacionadas con este tema. En primer lugar, el rechazo del criterio de que la infancia es una edad angelical asexuada y que, por lo tanto, para la infancia el problema sexual no existe. En segundo lugar, la eliminación de la educación sexual del sistema común de influencias educativas; la total anulación de este ámbito vital en la juventud; la mera prohibición burocrática impuesta a estas cuestiones es la peor de las salidas. (pág. 141)

El nuevo punto de vista nos obliga a admitir que el estado infantil no se debe concebir como totalmente asexuado hasta el período que se denomina maduración sexual. Por lo contrario, la investigación psicológica muestra que en la edad más temprana e incluso en la infancia existe una sexualidad infantil y distintas manifestaciones patológicas y normales de la misma. La masturbación en los primeros años e incluso en la primera infancia es un fenómeno establecido hace mucho por la práctica médica. La práctica del psicoanálisis, así como la investigación de adultos enfermos mentales, descubre el conflicto en el que se incluyen vivencias sexuales de la más lejana y temprana infancia.

Estas vivencias sexuales adoptan formas absolutamente distintas a las

de los adultos. Ante todo, en la infancia existe una forma de erotismo ampliamente distribuido, no vinculado al funcionamiento de los órganos sexuales, no localizado en sitios rigurosamente delimitados, sino estimulado por las aferencias de los más diversos órganos y vinculado, sobre todo, con las membranas mucosas del cuerpo, con las zonas erógenas. El carácter de este erotismo se diferencia del erotismo del adulto: adopta la forma del autoerotismo, es decir, de un erotismo dirigido hacia uno mismo y de un narcisismo psicológicamente normal, o sea, de un estado tal que las excitaciones eróticas parten del propio cuerpo y se resuelven en el mismo. Sería totalmente inadmisible suponer que un sistema tan importante como el sexual pueda existir de modo absolutamente independiente de todo lo demás y de repente manifestarse con el advenimiento de cierta edad.

Durante el período inmediato posterior, el erotismo infantil adopta nuevas formas. Suele estar orientado hacia las personas más cercanas con las que el niño se encuentra vinculado e introduce un complejo componente en su actitud hacia la madre y otras personas. El sentimiento de la diferencia sexual está ausente en los niños en la edad temprana, pero con mucha frecuencia nos encontramos con el enamoramiento infantil, a menudo impulsivo e intenso. En general, podemos decir que en todo este período de la vida del niño el instinto sexual toma formas ocultas y no manifiestas, y que en condiciones normales sigue el camino de la sublimación. Ya en la edad más temprana observamos en la conducta de niños y niñas una serie de peculiaridades que hacen de ellos hombrecitos y mujercitas. En todos estos casos estamos sin duda ante el instinto sexual sublimado.

Mucho más complejo es el problema de la educación del instinto sexual

en el período de maduración sexual [pubertad], cuando las pasiones que han despertado no pueden encontrar salida ni satisfacción y se manifiestan en ese estado tempestuoso, confuso e inquieto de las psiquis que vivencia cada uno en el período de la adolescencia y la juventud tempranas. (pág. 142) Aquí el sentimiento sexual inevitablemente el carácter de un conflicto, cuyo feliz resultado sólo es posible en caso de que se produzca la necesaria sublimación, es decir, si las fuerzas tempestuosas y dañinas del instinto son orientadas por canales adecuados. Como objeto de la educación, el instinto sexual exige adaptaciones a la estructura social de la vida que no vayan en contra de las formas establecidas de la misma, y la tarea no consiste, en general, en reprimir o debilitar el instinto sexual. Por lo contrario, el educador debe preocuparse por su conservación plena y normal desarrollo. La divergencia fundamental de este instinto con las condiciones del ambiente reside en que el instinto, en sus formas hereditarias, naturales, es completamente indiferente, ciego e inconexo del fin último al que sirve. El instinto sexual del animal y del hombre está orientado hacia todo ser del sexo opuesto.

La diferencia esencial que la cultura introduce en la conducta sexual radica en el carácter personal electivo que adopta el sentimiento sexual en el hombre. Desde el momento en que este instinto se orienta hacia una persona determinada y parece extinguirse en relación con todas las restantes; desde ese instante deja de ser instinto animal y se convierte en sentimiento humano. Romeo y Julieta no pudieron sobrevivir uno al otro, a pesar de que en Venecia había muchas muchachas y jóvenes bellos, y cada uno de ellos podía encontrar esposa o esposo. Pero Romeo necesitaba sólo a Julieta y ésta a su Romeo.(10) En el mundo de los animales este hecho sería inconcebible y es a

partir de aquí que comienza lo humano en el instinto sexual. Tal es el motivo por el cual el psicólogo contemporáneo debe realizar una profunda reestimación de los valores en la pedagogía sexual.

El amor juvenil, que entre nosotros se consideraba hasta los últimos tiempos como algo inadmisible y nocivo, y por eso adoptaba las formas anómalas de la seducción o la conquista frívola, para el nuevo psicólogo es el único medio de humanizar el instinto sexual. Ese amor enseña a limitar ese instinto y a orientarlo sólo en una dirección, crea la primera habilidad para establecer relaciones absolutamente excepcionales con una sola persona, a diferenciarla de todas las otras relaciones humanas, confiriéndole un significado exclusivo y profundo. El amor en la juventud es la forma más natural e inevitable de sublimación del instinto sexual. Y el objetivo final, el fin último de esta educación consiste sólo en enseñar el amor a las personas. La otra divergencia del instinto con el medio es la desarmonía entre su no utilización práctica y la enorme tensión que transmite, y en este sentido la tarea de la educación no reside en orientar el instinto por la línea de la menor resistencia, ni por el camino más corto y (pág. 143) sencillo del logro de una satisfacción inmediata, sino a través de un largo, difícil y bello camino.

Por último, es preciso vencer al instinto ciego, introducirlo en la esfera común de la conciencia, ponerlo en vinculación con el resto de la conducta, ligarlo a la meta y función que está destinado a cumplir. Hace mucho se promueve la instrucción sexual como medida educativa fundamental. Entendemos por instrucción sexual hacerles conocer a los niños, desde la más temprana edad, el criterio científico sobre la vida sexual. En rigor, no se puede dejar de reconocer las saludables fuerzas educativas de la instrucción sexual.

Todos los cuentos de cigüeñas que traen a los niños, de bebés encontrados en un repollo, muy pronto ponen en evidencia ante el niño su falacia, ponen sobre el tema un manto de secreto, despiertan la curiosidad infantil, relacionan en su comprensión todo esto con algo malo y vergonzoso, lo impelen a tratar de conocer todo de fuentes sucias y corruptas, enturbiando y ensuciando la psiquis y la imaginación infantiles. En este sentido, el hecho de que el niño conozca la verdad acerca de la vida sexual se convierte en una imperiosa necesidad psicológica, y el lema de los maestros respecto de este tema ha pasado a ser la expresión: “Mejor un día antes que una hora después.”

No obstante, debemos desechar la valoración exagerada de la instrucción sexual, ya que ésta tiene una significación limitada y con frecuencia convencional. Ante todo, es imposible considerar la instrucción sexual como un recurso cardinal de la educación sexual. El hombre puede estar muy correctamente instruido y muy mal educado en el aspecto sexual. Los instintos son una cosa demasiado compleja y sutil para que sea posible combatirlos y someterlos sólo con conocimientos. La instrucción sexual, igual que una norma moral, resulta completamente impotente ante las inclinaciones reales, no puede darle la dirección necesaria. Que uno comprenda cómo debe actuar no significa, ni de lejos, que vaya a actuar correctamente. Por el contrario, con mucha frecuencia esto determina colisiones muy dolorosas en la conducta del niño. Por ejemplo, resultan por complejo ineficaces en la lucha contra la masturbación infantil las explicaciones e indicaciones sobre el daño que esta ocasiona, la intimidación, etc.(11). Precisamente, la parte fundamental del daño ha surgido de una instrucción inepta porque la intimidación del niño ha creado un penoso conflicto entre una inclinación invencible que no encuentra otra

salida y la conciencia atormentadora de la culpa, del temor y de la vergüenza. Incapaz de superar este conflicto, el niño sufrirá mucho más a causa del peligro imaginario que del real. Es más, la instrucción sexual no siempre toma en cuenta la psicología de los intereses del niño. Es común que en los (pág. 144) manuales extranjeros se ofrezca a los niños el material sin considerar sus intereses genuinos. Por ejemplo, el proceso de reproducción de los vegetales y animales, con los que se suele iniciar la instrucción sexual, generalmente le interesa menos al niño que la cuestión de cómo nació su hermanito menor. Más aún, no está al alcance del niño captar [dos] procesos tan distantes como la germinación de los vegetales y el nacimiento de un niño mediante una sola idea común; tampoco comprender la unidad de ambos.

Por último, el extraordinario tacto que hace falta en la cuestión de la instrucción sexual se debe también al hecho de que el niño, en realidad, no comprende ningún tipo de conocimiento abstracto, no sabrá separar esas nuevas informaciones en un grupo especial, sino que las combinará con su propio instinto de curiosidad e investigación, es decir, los objetivos de la instrucción sexual pueden estar por encima de las posibilidades del niño. Todo esto, desde luego, obliga sólo a encarar la instrucción sexual con la máxima cautela, pero de ningún modo desecharla enteramente. Se le debe reconocer un valor relativo y postergarla, por consideraciones psicológicas, para una edad posterior cuando los tres peligros ligados a ésta, como el interés sólo por lo concreto, la incapacidad de hacer generalizaciones científicas y el empleo práctico de cualquier conocimiento, se debiliten considerablemente.

Vinculada con otras medidas educativas, la instrucción sexual impartida con cierto tanto pedagógico puede ser sumamente útil e importante. El

mecanismo de la educación del instinto sexual consiste en esa sublimación sobre la que ya hablamos. Hace tiempo se observó que la secreción interna de las glándulas sexuales está relacionada estrechamente con las formas superiores de la actividad humana, de la creación y del genio. En particular, las raíces sexuales de la creación artística son completamente evidentes. Este nexo lo comprendían bien los antiguos griegos cuando llamaron Eros no sólo a la fuerza de la atracción sexual, sino también a la tensión de la creación poética y del pensamiento filosófico. Platón(12) expresó muy fielmente, aunque en forma mítica, esta profunda verdad. Según su teoría, lo más bajo y lo más elevado se combinan por igual en Eros, al que representa como hijo del dios de la abundancia y la diosa de la miseria: “es pobre, grosero, sucio, duerme en la tierra sin cubrirse, pero siempre está en busca del bien y de la belleza, es un gran mago y hechicero”.(13) Schopenhauer expresó esta misma idea cuando señaló que la máxima tensión de la creación aparece precisamente cuando madura el deseo sexual.(14) Y es fácil advertir por vía de la mera experiencia que toda perturbación y agotamiento del sentimiento sexual está acompañada de un debilitamiento y agonía de la creación. No resulta asombroso que la edad (pág. 145) más creativa del hombre sea la de la plenitud sexual. Por consiguiente, la sublimación del instinto sexual, es decir, su desplazamiento al inconsciente para intereses de orden más elevado, para alimentar desde allí la creatividad, es la línea fundamental de la educación sexual. Cualquiera sabe hasta qué punto [la creatividad] se ve facilitada por ese estado peculiar de tempestad y empuje por esa sed de hazañas, por esa enorme cantidad de aspiraciones que se da en la juventud. En estos casos el maestro no debe crear artificialmente ninguna fuente para la sublimación. La juventud es la edad

de la creatividad natural y sólo le corresponde al maestro elegir la dirección en la que debe producirse la sublimación.

La segunda fuente de sublimación, no menos rica que la creación personal, pueden ser las relaciones sociales, que también son una suerte de canales naturales por los cuales se orienta el instinto sexual sublimado. La amistad y el compañerismo, los profundos afectos y vínculos espirituales que unen a los jóvenes en este período no tienen parangón en ningún otro período de la vida humana. Una amistad como la juvenil no se conoce en ninguna otra edad del hombre. E indudablemente también estas relaciones sociales se nutren, en última instancia, de la misma fuente que la creatividad juvenil. A la vez, hay que tener en cuenta que la sublimación es un proceso interno, profundamente íntimo de agonía de la simiente para volver a germinar.

## Las premisas psicológicas de la educación mixta

Queda en pie el problema relacionado con los medios que permiten lograr esa sublimación. Es comprensible para todos que los recursos de la prédica moral e incluso los de la instrucción sexual resultan completamente inoperantes como oposición a los intensos focos de excitación que surgen a raíz de la actividad sexual. A esta última es preciso contraponerle focos igualmente intensos y que actúen en forma permanente. Esto no se logra aislando la educación sexual como una cuestión especial, sino solo creando un clima sistemático de trabajo que corresponda a los intereses vitales de los jóvenes y que represente un sistema bien organizado de canales que puedan abarcar y dar acertada orientación a la energía sexual sublimada. Precisamente en la creación de esos canales reside la tarea de la educación sexual, que debe ser resuelta, por lo tanto, en un sitio al margen de las

cuestiones del sexo.

La única medida de carácter social, completamente necesaria, es la práctica de la educación conjunta de ambos sexos, que se ha vuelto habitual para nuestra escuela (pág. 146), pero que todavía no ha obtenido la aceptación general y continúa encontrando objeciones. Las premisas psicológicas de este sistema son absolutamente simples y claras. La primera de éstas consiste en la regla psicológica básica según la cual si queremos lograr la extinción de la fuerza de un excitador debemos ocuparnos de hacerlo constante, habitual, totalmente imperceptible e incapaz de provocar una reacción especial. Cuanto mayor sea la cantidad de combinaciones en las que dicho excitador esté presente, tanto más fácil será lograr que pase a ser imperceptible y relativamente neutral. Dejaremos de notarlo como a la luz, al aire, a una situación acostumbrada, y elaboraremos las reacciones automáticas, más sutiles y finas, sólidas y breves en el trato.

Así la primera tarea de la educación sexual es debilitar esta reacción ante cualquier persona del sexo contrario. Pero precisamente la educación no mixta alcanza el objetivo opuesto. Deseando lograr el aislamiento de los excitadores sexuales y con eso preservar al instinto de una manifestación prematura, la educación separa y subraya la diferencia entre los sexos, excluye la existencia entre los mismos de un centro de comunicación, concentrando toda la atención de los educandos en las diferencias sexuales. Desde el primer grado el niño aprende a mirar a la niña como a un ser completamente distinto, con otros intereses, cuyo trato no está permitido y constituye algo impropio, vergonzoso e indecente, y con quien están excluidas de antemano todas las relaciones de compañerismo, y viceversa. El sistema de educación zarista, por

ejemplo, en el antiguo gimnasio, conservaba en las relaciones de ambos sexos solamente formas tales de comunicación como los bailes en fiestas, el galanteo secreto y el flirteo frívolo. Se sobreentiende que esto contribuía a crear un medio peculiar cerrado y malsano en la relación sexual, en el cual el instinto sexual estaba desplazado y limitado, pero, al no tener salida y una utilización racional, se manifestaba impetuosa y vivamente en las formas más animales, más bruscas y groseras.

Como resultado de esa educación, naturalmente se elaboraba el criterio de que con la mujer son imposibles otras relaciones que las sexuales, que la mujer es ante todo una hembra, y que toda persona del otro sexo, ya sólo por eso, es el más intenso excitador del instinto. En ninguna parte, ni en los sitios más depravados, la opinión sobre la mujer se vinculaba tanto con las peculiaridades sexuales como en los monasterios. Precisamente porque era sumamente infrecuente, el excitador conservaba una extraordinaria fuerza en su acción, y al sistema de esa educación se lo denomina con acierto sistema de excitación del instinto sexual. También resulta muy convincente el hecho de que cuanto más riguroso era el sistema de educación separada, cuanto más aislados estaban los dos sexos, tanto más agudas y desagradables formas adoptaba el instinto, como ocurría, por ejemplo, en los centros de enseñanza cerrados, exclusivos para varones o para mujeres.

En segundo lugar, al hallarse en comunicación constante entre sí, al establecer miles de las más diversas y complejas relaciones entre sí, tanto los varones como las niñas aprenden a no reaccionar, a no advertir las particularidades sexuales; éstas se tornan habituales y no obsesivas, no irritantes, comprensibles. Entonces, el sexo deja de ser advertido como la luz,

el aire o el cuerpo. Se establecen y crean canales tan vastos y poderosos, por los cuales puede fluir la excitación sexual, de modo que la tarea de la sublimación se resuelve en enorme medida ya por este solo hecho.

## Pág. 148

En tercer lugar, lo más importante: la posibilidad de realizar la principal tarea de la educación del instinto sexual, es decir, la elaboración de la función selectiva, la capacidad de hace converger y concentrar el amor en una sola persona se va conformando de manera óptima sobre el telón de fondo de la amortiguación de los excitadores sexuales. Además la comunidad de intereses puede crear una dilución del componente puramente sexual del amor juvenil en una pluralidad de otras manifestaciones de la simpatía, y se obtendrán las formas más sutiles y complejas de la sublimación. Los jóvenes deben atravesar, inevitablemente, su “etapa de caballeros” con respecto a la mujer. Actuar como “caballero” como categoría psicológica, es una forma ineludible de la educación sexual.

Por lo común, contra la educación mixta se argumenta que existen diferencias fisiológicas y psicológicas entre los varones y las niñas, y que estas diferencias demandan distintos sistemas y programas educativos en uno y otro caso, como ocurría entre nosotros cuando el gimnasio femenino se distinguía del masculino tanto por sus programas como por el sistema de educación. No es difícil percibir que estas exigencias eran, la mayoría de las veces, de carácter social y provenían de fuentes por completo distintas. Ante todo, en esto desempeñaban un papel los diversos destinos para los que se preparaban en la escuela burguesa a las niñas y los varones. El ideal de la educación

estaba calcado de la vida que en el futuro debían llevar una mujer y un hombre. En otras palabras, esto se debía a la correspondencia entre la escuela y el medio social que, como hemos visto, es la regla principal de la pedagogía. Actualmente, en medio de la reorganización revolucionaria del sistema social, como es lógico, cambian también las relaciones en la escuela. Y en la medida en que una ética igualitaria de la vida sexual se convierte en norma fundamental tanto para el hombre cuanto para la mujer, se va borrando toda necesidad de una educación especial para la mujer. (pág. 148)

Por último, las diferencias puramente psicológicas entre un niño y una niña, así como las diferentes capacidades para algunas materias, por ejemplo, la cacareada ineptitud de las niñas para la matemática o para una actividad dinámica, tampoco son dotes primariamente condicionadas, sino derivadas del papel histórico de la mujer, en el que la diferenciación de las funciones sociales la condenaba al estrecho círculo de las cuatro K. (*Kinder, Küche, Kleider, Kirche* [en alemán], o sea: Hijos, Cocina, Vestidos e Iglesia.

Sin embargo, no cabe duda alguna de que existen diferencias esenciales en la conducta de varones y niñas, resultantes de sus diferencias sexuales y que se manifiestan en la más temprana edad. Todas esas diferencias están relacionadas en gran parte, más menos, con los instintos pero también aquí es sumamente difícil decir hasta qué punto desempeña un poderoso papel el ejemplo contaminante del medio social y la imitación de los niños. Por ejemplo, cuando juegan a las muñecas y en otras manifestaciones del instinto paternal o maternal, encontramos indudablemente una copia más o menos exacta de las relaciones que el niño ve en su hogar. No obstante, es indudable la diferencia psicológica esencial entre el varón y la niña, pero ocurre

que esta diferencia es de tal índole que no puede ser tenida en cuenta en los manuales y programas educativos.

La tarea de la escuela no reside en absoluto en medir a todos con el

mismo rasero; por el contrario, uno de los objetivos de la estructuración del

medio social escolar consiste en lograr la organización más compleja, diversa y

flexible que sea posible de sus elementos. Lo único que hace falta es que estos

elementos no representen algo incompatible y concuerden en un solo sistema.

Con un sistema que posea riqueza y flexibilidad las diferencias sexuales

podrán ser tenidas fácilmente en cuenta durante la influencia educativa. Y por

cuanto la premisa psicológica básica de nuestros sistemas educativos es

establecer en la escuela los vínculos que posteriormente serán necesarios en

la vida, debemos impregnar de antemano a la escuela con una red de esas

relaciones no sexuales que luego nos serán imprescindibles en la vida. Y esto

presupone la más amplia comunicación de ambos sexos en la escuela como

base del sistema educativo.

Todavía queda una última cuestión acerca de la defensa de la educación

separada para varones y niñas sólo para el período de la edad de transición,

(15) que vivencian con particular dramatismo y en períodos distintos los

varones y las niñas. Se advierte fácilmente que esta propuesta padece de

todas las deficiencias de un compromiso a medias y pone de manifiesto aun

más su falacia. En los hechos, si admitimos el saludable papel sexual de la

educación mixta, debemos reconocer también que nunca la (pág. 149)

necesidad de la misma se siente tan aguda y poderosamente como en los años

críticos de la maduración sexual. Y a la inversa, si convenimos que la

educación separada subraya las diferencias sexuales, irrita y agudiza el instinto

sexual, convendremos en que jamás el daño de esta irritación puede ser tan fuerte y perceptible como en ese período. Por consiguiente, la particularidad de estos años, en el sentido de ser el período más crítico de la vida sexual, no sólo no debilita, sino que acentúa la necesidad psicológica de la educación mixta.

La aplicación pedagógica de los instintos

La primera cuestión que se le plantea al maestro es el problema general de la dirección en la cual deben desarrollarse los instintos. La regla más general será aquí la utilidad social del instinto y la posibilidad de emplearlo en las formas más inofensivas, cultas y aceptables. Son posibles dos puntos de vista sobre el tema, si dejamos a un lado la pedagogía de la represión del instinto.

El primer punto de vista, conservador, plantea la exigencia de superar los instintos, es decir, una educación de tal tipo que el instinto, asumiendo formas inofensivas y pacíficas, permita reaccionar a las excitaciones vinculadas con éste con actividades artificiales. Así, por ejemplo mencionan la pasión de coleccionar como una forma inofensiva de superar el instinto de codicia y acumulación. Señalan el deporte como una forma de superar los instintos de lucha, afán de entablar pelea y rivalidad. A la vez, se tiene en cuenta crear, como si fuesen válvulas de seguridad del instinto, tipos de actividad en los que la excesiva energía instintiva encuentre salida.

Se señala que esta superación da resultados psicológicos óptimos, que el hombre que ha coleccionado mucho en la infancia, jamás manifiesta después codicia ni avaricia y que, por consiguiente, es preciso ocuparse de crear tipos sustitutivos de actividad donde el instinto, aunque conserve todas

sus peculiaridades, esté orientado hacia un objeto inocente. Todo consiste en qué dirección dar al instinto, hacia qué lado orientarlo. En esto reside la esencia del problema, dicen los partidarios de este criterio. En el afán de coleccionar se conserva toda la fuerza, agudeza y pasión de la inclinación instintiva a la acumulación, pero orientada a sellos postales o a pipas y, por lo tanto, inocua. En el deporte queda en pie toda la fuerza del instinto de rivalidad, el deseo de vencer al enemigo, de superar al competidor, de causar una contrariedad al otro, de abrirse camino u obtener el éxito desplazando a los demás, pero a estas cualidades sociales (pág. 150) dudosas se les ha conferido una orientación inofensiva puesto que el daño se causa aquí en el tablero de ajedrez o en la pista de croquet, la competencia se expresa en el mejor golpe de martillo o en la forma de llevar la pelota de fútbol.

Sin embargo, es fácil ver que este punto de vista padece insuficiencias. En primer lugar, al crear y cultivar actividades artificiales de ese tipo se vuelve a correr el riesgo de formar toda una serie de pasiones, parcialidades, y de recurrir a la educación de personas excéntricas. Algo frívolo y ofensivo para la vida, algo poco inteligente está contenido en la pasión desmedida por las satisfacciones más inocentes, y el cazador apasionado que se ocupa de nimiedades o el que borda en seda sobre tul, aunque sea inofensivo, como el célebre personaje gogoliano,(16) representan una especie de caricatura de personalidad. Se comprende fácilmente que con un fuerte desarrollo del instinto obtendremos inevitablemente tales formas de excentricidad, y así cabe admitir que el principio de superación de los instintos no representa una solución radical del problema.

En segundo lugar, este principio educativo es antieconómico. Se propone volver inofensivo el instinto, pero la cuestión reside en su utilización; gasta en vano, en fines insignificantes y vacíos, las más preciosas fuerzas de la ambición, el ímpetu y la perseverancia humanas.

En tercero y último lugar, resulta que este principio no siempre, ni mucho menos, logra sus fines. No reeduca el instinto, sino sólo la esfera de su aplicación. El instinto en sí no sólo no se supera sino que, como ocurre en un jugador o coleccionista apasionado, a menudo se torna más estable, tenaz y es reforzado sin cesar. Por lo tanto se obtiene continuamente algo así como un arraigamiento y reforzamiento del instinto, en lugar de su superación.

Por todo esto en la pedagogía de los instintos se debe promover otro principio y no la superación de los instintos, sino su máxima utilización en el proceso educativo. Desde este punto de vista, cabe hablar de construir cada vez con mayor decisión los sistemas de educación tomando como base las tendencias instintivas del niño. A la vez, tienen que ser reelaboradas formas de la actividad instintiva que ayuden a orientarlo por el camino de un desarrollo educativo útil al máximo. En ese sentido, se convierte en la base de la educación de los instintos el mismo principio psicológico de formación de nuevos vínculos que ocurre en el caso de los reflejos condicionados. En el proceso de la actividad y de la reacción, los instintos pasan fácilmente de uno a otro. Como en el caso del caballero codicioso de Pushkin,(17) el afán de poder generó la codicia porque el logro del poder estaba vinculado a una incesante acumulación de dinero. Del mismo modo, la ley (pág. 151) psicológica fundamental reside en el paso de un instinto a otro, en la transformación de cualquier actividad de medio en fin en sí.

Es sumamente fácil esclarecer la diferencia psicológica de ambos principios sobre la base de los ejemplos dados. Coleccionar sellos postales, de por sí infructuoso e innecesario, puede convertirse, sin embargo, en un valioso medio educativo si lo combinamos con cualquier actividad más compleja, por ejemplo, con el estudio inicial de la geografía, con la práctica de la correspondencia internacional, con la valoración estética de los sellos postales, y entonces el coleccionar, combinado en todos los casos con una actividad más compleja, dará realmente la posibilidad de trasladar el instinto de acumulación de los sellos postales al conocimiento geográfico relacionado con estos o al sentimiento de comunicación internacional.

Aquí se efectúa una real conquista del instinto cuando la inclinación innata a la acumulación y la apropiación comienza a nutrir e impulsar la pasión por acumular conocimientos o la pasión por conocer el mundo entero. O bien, en el caso del ajedrez, la complejidad de las combinaciones mentales, la necesidad del más complicado trabajo mental en cada momento en que buscamos las movidas adecuadas, se convierte primero en un simple medio y una necesidad para lograr el propósito del juego, pero poco a poco deja de ser un medio para transformarse en un fin en sí, y para un buen ajedrecista el momento puramente emocional de la lucha, el triunfo y la defensa se desplazan a un segundo plano en comparación con el puro gozo del pensamiento abstracto, de la solución de las tareas más complejas. La satisfacción que siente un ajedrecista por sus jugadas ya no es la mera satisfacción de haber causado una contrariedad al adversario, sino la satisfacción enormemente más grande de haber resuelto con acierto un problema, de haber hallado la salida correcta a una situación confusa. Si esto fuese psicológicamente falso, el

interés del juego contra un adversario débil –si las demás condiciones son iguales- sería exactamente el mismo que el de jugar con uno fuerte. El principio general puede ser formulado así: la regla pedagógica básica de la educación de los instintos demanda no su mera anulación sino su utilización, sino su traslación a tipos más elevados de actividad.

## Los intereses infantiles

La forma principal de manifestación del instinto en la infancia es el interés, es decir, la inclinación particular del aparato psíquico del niño a uno u otro objeto. Los intereses tienen una significación universal en la vida infantil. Todo lo que hacemos, incluso lo menos interesante, dice Thorndike, lo hacemos, pese a todo, por interés, aunque sea por un interés negativo: el temor a lo desagradable. Por lo tanto, el interés es una suerte de motor natural de la conducta infantil, es la fiel expresión de una inclinación instintiva, el indicador de que la actividad del niño coincide con sus necesidades orgánicas. He ahí porqué la regla fundamental exige construir todo el sistema educativo y toda la enseñanza sobre la base de la consideración exacta de los intereses infantiles.

Una ley psicológica dice: antes de que quieras incorporar al niño a cualquier actividad, interésalo por ésta, preocúpate de descubrir si está preparado para esa actividad, si tiene tensas todas las fuerzas necesarias para ésta, y si el niño está preparado para actuar por sí solo, al maestro sólo le corresponde dirigir y orientar su actividad. Hasta la mímica externa del interés muestra claramente que el interés no denota otra cosa que la disposición y preparación del organismo para cierta actividad, que están acompañadas de una elevación de la vitalidad general y de un sentimiento generalizado de

satisfacción. Quien escucha con interés retiene la respiración, orienta el oído hacia el lado del hablante, no le quita los ojos de encima, abandona cualquier otro trabajo y movimiento y, como suele decirse, “se vuelve todo oídos”. Es ésta precisamente la más evidente expresión de la concentración total del organismo en un solo punto, de su completa reducción a un solo tipo de actividad.

A la vez, debe tenerse en cuenta un peligro sumamente esencial con el que tropieza aquí el maestro y que consiste en que, con el afán de interesar en algo y a toda cosa, surja fácilmente una sustitución de los intereses. Se provoca el interés pero no en lo que es necesario y para lo que es necesario. En un manual de psicología norteamericano se da un relato elocuente. En una escuela rural, una maestra, deseando enseñar geografía decidió comenzar por hacer conocer a los niños lo que les resultaba accesible cercano y comprensible –los campos, colinas, ríos y llanuras que los rodeaban.- Pero a los niños eso les pareció tedioso y no les despertó ningún interés. Ocurría que la maestra anterior, deseando interesar a los niños para explicarles qué es un géiser, trajo una pelota de goma con un orificio, la llenó de agua, la escondió deliberadamente en un montón de arena y, presionándola con el pie en el sitio adecuado, logró que el chorro de agua se abriera camino a través de la arena, para entusiasmo general de los niños. Esa misma maestra, cuando se trató de explicar un volcán, se valió de un trozo de algodón embebido en azufre metido en una montañita de arena a modo de cráter. Todo eso despertó en los niños el más vivo interés, y le declararon a la nueva maestra: “Todo esto ya lo sabemos, mejor (pág. 153) muéstrenos fuegos artificiales, como Miss N.”; “o una jeringa de goma”, propuso otro de los niños.

Es fácil advertir en este ejemplo la equivocada sustitución de un interés por otro. Indudablemente, la primera maestra logró despertar el más vivo interés de los niños, pero era un interés por el truco, por los fuegos artificiales y la jeringa de goma y no por el géiser y el volcán. Tal tipo de interés no sólo no es pedagógicamente útil, sino incluso profundamente nocivo porque, lejos de facilitar la actividad que exigimos de los niños, les crea un fuerte competidor en forma de un poderoso interés y, por tanto, debilita la preparación del organismo que espera provocar el maestro. Es muy fácil despertar el interés contando anécdotas en las clases de historia, pero resulta difícil evitar que ése sea un interés por la anécdota y no por la historia. Esos medios colaterales que provocan interés no siempre facilitan, sino que incluso frenan la actividad que necesitamos.

Tal es la causa por la que no vale nada el interés o la atención de un niño hacia un trabajo si su estímulo es el temor al castigo o la expectativa de una recompensa. Podemos estar seguros de que no estamos desarrollando en los educandos el interés por el bordado o la aritmética- aunque borden o hagan cuentas con aplicación-, sino el interés por el caramelo que recibirán como premio o el temor a quedarse sin la golosina si cometen una falta. Es un área psicológica compleja la habilidad para encontrar un interés cierto y velar por éste de modo que no se desvíe ni sea reemplazado por ningún otro.

Dicho sea de paso, en esto reside la causa de porqué el premio y el castigo son un recurso totalmente inadmisible en la escuela desde el punto de vista psicológico. Además de todas las otras influencias nocivas, acerca de las cuales hablaremos más adelante, son nocivos por el solo hecho de ser inútiles, es decir, impotentes para provocar el tipo de actividad que necesitamos, ya que

introducen un interés inconmensurablemente más poderoso que, por cierto, hace coincidir exteriormente la conducta del niño con la que deseamos, pero interiormente el niño queda por completo inmutable. “El castigo educa a esclavos”; este antiguo principio es profundamente correcto desde el ángulo psicológico, porque el castigo en realidad no enseña otra cosa que el temor y la habilidad de gobernar la propia conducta por el temor. Por algo el castigo es el recurso pedagógico más fácil y mediocre, que brinda un efecto rápido y superficial sin preocuparse de la educación interna del instinto. Resulta muy fácil apoyándose en la aversión natural del niño al dolor, atemorizarlo con un azote y así obligarlo a frenar un mal hábito, pero eso no lo destruye, sino que por el contrario, en lugar de un solo hábito incorrecto agrega uno nuevo, (pág. 154) o sea el sometimiento al temor. De igual modo ocurre con el premio: es fácil provocar una reacción si su cumplimiento está vinculado, para el niño, con la obtención de un goce, pero si queremos educar en él precisamente esa reacción, debemos preocuparnos de que la satisfacción y el placer sean vinculados precisamente con esa reacción y no con la expectativa de un premio.

Por consiguiente, la regla consiste no sólo en despertar el interés, sino en que ese interés esté correctamente orientado. A la vez, hay que atenerse siempre a la regla psicológica de pasar de los intereses naturales del niño –que encontramos en él en cantidad suficiente- a los intereses inculcados. Desde el punto de vista psicológico es acertado diferenciar, en este caso, los nuevos intereses cuya educación constituye un fin en sí, de los intereses que se educan sólo como un medio. Únicamente pueden representar un fin en sí aquellos intereses cuyo prolongado reforzamiento lleva a que se arraiguen y

permanezcan toda la vida. Aquí el desarrollo y el reforzamiento del interés de la ley básica de la educación y exige del maestro una gradual implantación de ese interés en el proceso de la actividad. Tales son, por ejemplo, los intereses por las cuestiones vitales, por la ciencia, el trabajo, etc.

Otros intereses de carácter más parcial o más temporario pueden servir, durante el proceso de la educación, sólo como medios para educar algunas reacciones necesarias. Entre éstos podemos mencionar, por ejemplo, el interés por la gramática de un idioma extranjero, por el baño y otras normas de higiene, etc. Es de suma importancia interesar al niño en el proceso del baño o en las formas gramaticales de declinación mientras éste no haya elaborado el hábito de bañarse o hable correctamente el idioma extranjero. Pero en cuanto eso se ha logrado, no tendremos más necesidad de preocuparnos por ese interés, de mantenerlo, desarrollarlo y reforzarlo, y podremos tranquilamente dejarlo de lado.

Tienen una misión aun más transitoria los intereses indirectos que no están directamente vinculados a la reacción necesaria pero pueden servir en forma indirecta para elaborarla. Por ejemplo, el carácter de la tarea pedagógica de Thorndike, en la que éste propone utilizar durante el estudio de la química el natural interés de los niños por la cocina, pero a la vez es preciso que el nuevo interés emergente hacia la química absorba y someta al interés inicial por cocinar.

La regla psicológica general del desarrollo del interés será la siguiente. Por un lado, a fin de que nos interese un tema, debe estar ligado con algo que nos interesa, con algo ya conocido y, al mismo tiempo, siempre debe contener algunas nuevas formas de actividad, de lo contrario será (pág. 155) infructuoso.

Lo que es completamente nuevo, así como lo que es completamente viejo, es incapaz de interesarnos, de promover el interés hacia algún objeto o fenómenos. Esto quiere decir que para colocar este objeto o fenómeno en relación personal con el alumno es preciso convertir el estudio de este objeto en cuestión personal del alumno; entonces podemos estar seguros del éxito. Del interés infantil hacia un nuevo interés –esa es la regla-.

Una ayuda esencial es el método laboral de educación. Éste parte precisamente de las inclinaciones naturales de los niños a hacer cosas, a actuar; permite que cada objeto se transforme en una serie de acciones interesantes, y nada es tan propio del niño como sentir satisfacción por su propia actividad. A la vez, la actividad del niño permite que cada objeto se ponga en relación personal con él, se convierta en cuestión de su éxito personal. Aquí es donde corresponde combinar las tareas escolares con la vida; la exigencia de que cada conocimiento nuevo que se imparta esté relacionado con algo ya conocido y que aclare al alumno algo nuevo. Es difícil imaginar algo menos psicológico que el sistema zarista de educación en el que se enseñaba aritmética, álgebra, alemán, sin que el niño comprendiese absolutamente a qué se refería todo eso y para qué lo necesitaba. Cuando se procedía de este modo y surgía algún interés, eso ocurría de forma casual e independientemente de la voluntad del maestro.

Hay *tres* importantes conclusiones [reglas] pedagógicas *más* que se deben extraer de la teoría sobre el interés.(18) La primera [regla] consiste en la vinculación entre todos los temas de un curso, que es la mejor garantía de que se despierte un interés único, concentrándolo en torno de un solo eje. Solo podemos hablar de un interés más o menos prolongado, estable y profundo

cuando éste no se fragmenta en decenas de partes separadas, lo que impide captar la idea única y general de los fragmentarios temas de enseñanza.

La segunda regla se refiere a que todos deben recurrir a la repetición como método de recordación y asimilación de conocimientos. Y todos saben qué poco interesante es para los niños la repetición, cómo les disgusta esa tarea aunque no les ofrece dificultad alguna. La causa reside en que allí se viola la regla fundamental del interés y, debido a eso, la repetición es un mero marcar el paso sin moverse del lugar y representa el recurso más irracional y nada psicológico. La regla [correcta] consiste en evitar totalmente la repetición y en hacer que la enseñanza sea concéntrica, es decir, disponer el tema de tal modo que sea recorrido en su totalidad en la forma más breve y sencilla posible de una sola vez. Después, el maestro vuelve al mismo tema, pero no para una simple repetición de lo ya visto, sino para recorrer una vez más el mismo tema en forma (pág. 156) profundizada y ampliada, con muchos hechos nuevos, generalizaciones y conclusiones, de manera que todo lo aprendido por los alumnos vuelve a repetirse, pero desplegado desde un nuevo aspecto, y éste se vincula con lo ya conocido, de modo que el interés surge fácilmente por sí solo. En este sentido, tanto en la ciencia como en la vida, sólo lo nuevo acerca de lo viejo puede despertar nuestro interés.

Por último, la tercera regla de utilización del interés prescribe estructurar todo el sistema escolar en contacto directo con la vida, enseñar a los niños lo que les interesa partiendo de lo que conocen y que despierta naturalmente su interés. Froebel señala que el niño obtiene sus primeros conocimientos sobre la base de su interés natural por la vida y las ocupaciones de los adultos.(19) Desde sus primeros años de vida, el hijo de un campesino, un comerciante o

un artesano adquiere espontáneamente una multitud de los más diversos conocimientos durante el proceso de observación de la conducta del padre. Así también, en una edad posterior siempre se debe observar el punto de partida para elaborar un nuevo interés, tomando el ya existente y partiendo de lo ya conocido y cercano. Éste es el motivo por el que era tediosa la enseñanza clásica que se iniciaba de golpe con la mitología y las lenguas antiguas, y con temas que nada tienen en común con la vida que concierne al niño. Por consiguiente, la regla fundamental pasa a ser la tesis de que antes de comunicar al niño un nuevo conocimiento o reforzar en él una nueva reacción, debemos preocuparnos de preparar el terreno para eso, es decir, despertar el correspondiente interés. Esto es similar a mullir la tierra antes de la siembra.

El patrón de los intereses infantiles

El desarrollo de los intereses infantiles se halla en estrecha conexión con el crecimiento biológico general del niño. Los intereses son la expresión de las necesidades orgánicas del niño. En el primer período de la vida, cuando el niño comienza a aprender a gobernar sus propios órganos perceptores –a mover las manos, la cabeza, los ojos-, surge el interés por todos los estímulos, sean sonoros, lumínicos u otros. Una voz fuerte, un color brillante, la palpación de un objeto, todo esto despierta en él interés. En ese período el niño es un cazador natural de todo lo que cae cerca de sus manos y, como para él todo está vinculado a la alimentación, trata de probar el gusto de cada cosa y de llevarse a la boca todos los objetos.

Paulatinamente, el niño comienza a aprender a caminar. El objeto de su interés pasa a ser la traslación en el espacio, escudrinar, arrastrarse, (pág. 157) gatear, trasladar objetos [caminar, etc.]. El niño comienza a interesarse

por el medio. Los años siguientes están dedicados a una orientación más segura en el medio, un conocimiento más sutil de algunos elementos del ambiente, una actividad más dinámica y la combinación de tales o cuales elementos. La independencia pasa a ser el interés fundamental del niño, el deseo de hacerlo todo por sí solo guía todo su comportamiento. Ahora, el niño es capaz de empeñarse en cualquier trabajo hasta el cansando, encuentra una infinita satisfacción en este proceso de repetir sus propias acciones simples una y otra vez.

El período ulterior se caracteriza por la ampliación de sus intereses más allá de los límites de su ambiente circundante inmediato, ya que ahora el niño conoce bien todo lo que lo rodea y el total de las combinaciones de que es capaz. Aparece el interés por viajar, por vagabundear, por corretear. Precisamente corresponde a estos años un interés particular por las aventuras, los grandes viajes y las hazañas. Por último, el período de la adolescencia se caracteriza por un elevado interés hacia sí mismo, el niño se convierte de nuevo en un filósofo y un lírico como lo fue antes, cuando hacía una cantidad infinita de preguntas. Las vivencias personales, los problemas de su “yo” tienen atrapada ahora toda la atención del adolescente, mientras que en la juventud vuelve a ser sustituida por un vasto y elevado interés por el mundo y por los problemas más profundos de la existencia que ahora atormentan su conciencia. En el joven los ojos siempre están muy abiertos al mundo y esto denota una elevada madurez de su ser para la vida.

EL significado psicológico del juego

El instrumento más precioso para la educación del instinto es tal vez el juego.

El criterio popular considera al juego como una distracción, como una diversión a la que se debe dedicar sólo una hora. Por ello no se suele ver en el juego ningún valor y, en el mejor de los casos, se estima que se trata de una debilidad natural de la infancia que ayuda al niño durante cierto período a matar el tiempo. Sin embargo, ya hace mucho que la observación atenta descubrió que [el juego] invariablemente aparecen en todos los estadios de la vida cultural de los pueblos más diversos y, por lo tanto, representa una peculiaridad insuperable y natural de la condición humana. Además, no sólo es inherente al ser humano, sino que también juega al cachorro animal y, por ende, este hecho debe tener cierto (pág. 158) sentido biológico. El juego debe ser necesario para algo, debe tener cierta misión biológica, de lo contrario no existiría ni tendría una difusión tan amplia. Se han propuesto varias teorías científicas del juego, que intentaron descifrar su sentido.

Una de éstas reducía el juego a la descarga de energía acumulada en el joven que no encuentra salida en las necesidades naturales. De hecho, el animal joven, lo mismo que el niño, están apartados de la lucha por la existencia, de la construcción de la vida, no tienen en qué gastar la energía acumulada en su organismo y entonces realizan una serie de movimientos innecesarios e inútiles, corren, retozan, saltan y con esto dan salida a la energía acumulada.

Por consiguiente, ya esta teoría no ve en el juego un capricho casual, un pasatiempo, sino una importante necesidad vital. Constituye un paso adelante con respecto al criterio popular, pero todavía dista mucho de agotar el sentido del juego. Para esa teoría, el juego es sólo una válvula, sólo un conducto a

través del cual fluye la energía no utilizada. Pero aún no responde la pregunta:

¿en qué se invierte esa energía? ¿Se usa una inversión sensata?

A esta interrogante responde otra teoría que percibe la utilidad biológica del juego como una suerte de escuela de educación para el cachorro. Si se observa atentamente, se nota sin esfuerzo que el juego incluye no sólo movimientos inútiles e innecesarios, sino movimientos vinculados a la futura actividad del animal, que va elaborando el hábito y la habilidad para esa actividad, preparándose para la vida, estableciendo y ejercitando las disposiciones adecuadas. El juego es la escuela natural del animal. El gato, cuando juega con un ovillo de hilo o con un ratón muerto traído por la madre, aprende a cazar ratones vivos. Este significado biológico del juego, como escuela y preparación para la actividad ulterior, está confirmado íntegramente por el estudio del juego humano.

El niño siempre juega, es un ser que juega, pero su juego siempre posee un gran sentido. Siempre corresponde exactamente a su edad y sus intereses, e incluye elementos tales que llevan a la elaboración de los hábitos y habilidades necesarios. El primer grupo de juegos está constituido por los juegos del niño *con distintos objetos* (20) [p. ej.] con sonajeros, consiste en arrojar y tomar objetos y, mientras el niño se ocupa de los objetos, aprende a ver y oír, a tomar y a apartar un objeto, a dominarlos. El período posterior de los juegos, que incluye esconder, escapar, etc., está vinculado con la elaboración de la habilidad de *desplazarse y orientarse* en el ambiente. Podemos decir sin exageración que casi todas nuestras reacciones más fundamentales y profundas se van elaborando y creando en el proceso (pág. 159) del juego infantil. El

mismo significado tiene el componente de *imitación* en los juegos infantiles. El niño reproduce y asimila activamente lo que ve en los adultos, aprende las mismas actitudes y desarrolla las habilidades primordiales que necesitará en su actividad futura.

Un psicólogo dijo: “Si queremos saber cuál niña, entre dos de ellas, será mejor madre, observemos cuál de ellas juega más y mejor con su muñeca.” Con esto deseaba señalar la importancia educativa del juego a las muñecas para el desarrollo del instinto maternal. Sería incorrecto pensar que, al jugar con la muñeca, la niña aprende a ser madre en el sentido en que el gato, en el juego con un ratón muerto, se adiestra para perseguir a uno vivo. Aquí la relación entre el juego y la experiencia es mucho más distante y compleja, y tal vez la futura madre no conserve ni recuerde un solo movimiento de los que hizo para tratar a su muñeca, pero es indudable que, de todos modos, aquí se trazan las líneas básicas, se forman los rasgos internos fundamentales de su futura experiencia, que la ayudarán a realizar en la vida lo que ahora la ocupa en el juego. Al jugar con muñecas la niña no aprende a tratar a un niño vivo, pero sí a sentirse madre.

Los elementos de imitación que entran en el juego deben considerarse de este modo. Estos contribuyen a la activa asimilación de distintos aspectos de la vida por el niño y organizan su experiencia interna en esa misma dirección.

Otros juegos, los denominados *constructivos*, están relacionados con el trabajo con un material, enseñan exactitud y acierto a nuestros movimientos, van elaborando miles de los hábitos más valiosos, diversifican y multiplica nuestras reacciones. Estos juegos nos enseñan a proponernos cierto objetivo y

a organizar nuestros movimientos de tal modo que pueden ser orientados a la realización de ese objetivo. De manera que las primeras lecciones de actividad planificada y racional, de coordinación de los movimientos, de habilidad para gobernar los propios órganos y controlarlos, pertenecen a estos juegos [constructivos]. En otras palabras, éstos son los organizadores y maestros de la experiencia externa, así como los [juegos] anteriores organizaban la experiencia interna.

Por último, el tercer grupo de juegos, los llamados juegos *reglados*, que surgen de reglas puramente convencionales y de las acciones ligadas a éstas, son algo así como una escuela superior de juego. Organizan las formas superiores de conducta, suelen estar vinculados con la resolución de problemas de conducta bastante complejos, exigen del jugador tensiones, conjeturas, sagacidad e ingenio, una acción conjunta y combinada de las más diversas aptitudes y fuerzas.

Ningún juego repite con exactitud a otro. Cada juego presenta instantáneamente nuevas situaciones que exigen, en cada caso, nuevas (pág. 160) decisiones. A la vez, debe tenerse en cuenta que ese tipo de juego es la más grande escuela de experiencia social. En el juego, el esfuerzo del niño siempre está limitado y regulado por la multitud de esfuerzos de los otros jugadores. En cada tarea-juego está incorporada como condición infaltable la habilidad de coordinar la propia conducta y ésta con la conducta de los otros, establecer una relación activa con los otros, atacar y defenderse, dañar y ayudar, calcular de antemano el resultado de su intervención dentro del conjunto general de todos los jugadores. Tal juego es una experiencia social

viva, colectiva, del niño y, en este sentido, constituye un instrumento irremplazable para educar los hábitos y aptitudes sociales.

En general, se debe decir que en la cuestión de la educación del instinto social no todo, ni mucho menos, está bien en la pedagogía actual. La familia constituye un todo social no demasiado complejo con una pequeña cantidad de elementos bien conocido y con formas completamente establecidas de relaciones entre sus miembros. Por eso es capaz de crear en el alma infantil vínculos sociales profundos y sólidos, pero de una extensión sumamente limitada: la aptitud de llegar a ser ciudadano de un pequeño mundo social con vínculos directos muy estrechos y que se graban hondamente en la personalidad. La familia sólo enseña con el más íntimo y cercano nexo social, va educando lo hogareño, mientras que la época exige las grandiosas tareas de educar a un ciudadano del mundo en relación con los vínculos mundiales que se acrecientan día a día. En este sentido la escuela tampoco [es amplia], ya que también consta de elementos pocos numerosos, donde las relaciones sociales adoptan formas que se establecen y consolidan muy pronto, donde las relaciones también se acomodan muy pronto una a otra sin provocar nuevas reacciones y donde todas éstas se van elaborando según cierto molde, de manera uniforme y árida. La colectividad escolar constituye un escenario insuficiente, poco amplia para el desarrollo de las grandes pasiones sociales, incluso es una escuela demasiado estrecha y poco significativa para el instinto social. Entretanto, se plantean a la educación dos objetivos grandiosos. El primero es educar este instinto en dimensiones grandiosas, mundiales. Esta tarea puede ser resuelta psicológicamente sólo mediante una enorme ampliación del medio social. Debemos romper los muros del hogar en nombre

del aula, los muros del aula en nombre de la escuela, los muros de la escuela en nombre de la unión de todas las escuelas de una ciudad, etc., hasta llegar a movimientos infantiles que abarquen todo el país o hasta lograr un movimiento infantil mundial como el de los Pioneros o el de la Juventud Comunista [*Komsomol.*(21) En estos movimientos, y solamente en éstos, el niño puede aprender a reaccionar a los estímulos más distantes, a (pág. 161) establecer un vínculo entre su reacción y el acontecimiento que ocurre a miles de kilómetros, a coordinar, a vincular su conducta con la conducta de enormes masas humanas, con el movimiento obrero internacional.

El segundo objetivo de la educación social consiste en la elaboración y pulimento de formas de comunicación social particularmente sutiles. Se trata de que las relaciones sociales en nuestra época se tornan grandiosas; no sólo por su envergadura sino también por su grado de diferenciación y complejidad. Las relaciones sociales de la época prerrevolucionaria se agotaban en un pequeño grupo de relaciones estereotipadas y las reglas cotidianas de la cortesía habitual abarcaban todo el curso de la conducta social del hombre. Junto con la complejidad siempre creciente de la vida, el hombre se incorpora a relaciones sociales cada vez más complicadas y diversas, entra en parte en las más diferentes formaciones sociales y por ese motivo toda la diversidad de las relaciones sociales del hombre contemporáneo no puede ser plenamente abarcada por ciertos hábitos o aptitudes preparadas de antemano. Aquí se le plantea a la educación el objetivo de no elaborar determinada cantidad de aptitudes, sino capacidades creativas para una rápida y adecuada orientación social.

Desde las más hueras y superficiales relaciones sociales que surgen entre los pasajeros de un tranvía, hasta las más profundas y complejas que emergen cuando se dan las formas profundas del amor y la amistad, el hombre necesita poner de manifiesto una genuina habilidad creativa en sus relaciones con otros. El amor y la amistad constituyen la misma creación de relaciones sociales que la educación política y profesional. Y el juego puede enseñar esta precisión, pulimento y diversidad de las relaciones sociales. Poniendo en cada oportunidad al niño en situaciones siempre nuevas, sometiéndolo a condiciones también siempre nuevas [el juego] lo obliga a diversificar ilimitadamente la coordinación social de sus movimientos y le enseña una flexibilidad, plasticidad y aptitud creativa como ningún otro ámbito de la educación.

Por último, aparece aquí de manera particularmente notable y clara la última peculiaridad del juego. Precisamente el hecho de que, al subordinar toda la conducta a ciertas reglas convencionales, es el primero en enseñar una conducta racional y consciente. Es la primera escuela de pensamiento para el niño. Todo pensamiento surge como respuesta a un problema, como consecuencia de un choque nuevo o difícil de los elementos del medio. Allí donde no existe esa dificultad, donde el medio nos resulta conocido a fondo y nuestra conducta, como proceso de correlación con éste, transcurre fácilmente y sin obstáculos, no hay pensamiento y funcionan por doquier los aparatos automáticos. Pero en cuanto el medio nos presenta combinaciones nuevas e inesperadas que demandan también de nuestra conducta nuevas combinaciones y reacciones, una rápida reorganización de nuestra actividad, surge el pensamiento como un estadio preliminar de la conducta, como organización interna de las formas más complejas de la experiencia, cuya

esencia psicológica se reduce, en última instancia, a la elección, entre la multitud de reacciones que parecen posibles, de las únicas necesarias y en concordancia con el objetivo fundamental que la conducta debe resolver.

Por consiguiente, el pensamiento es en cada caso algo así como la solución de un nuevo problema de la conducta mediante la elección de las reacciones adecuadas. Un momento esencial es el de la *orientación,* es decir, la reacción preparatoria del organismo con cuya ayuda éste acomoda cierta forma de conducta. (22) Y todo el mecanismo de selección es interno, no manifiesto, hasta el logro de unos resultados finales, que obligan a desechar unas formas y adoptar otras. Por lo tanto, el pensamiento surge de la colisión de múltiples reacciones y de la selección de algunas de éstas bajo la influencia de reacciones preliminares. Pero justamente esto es lo que nos dará la posibilidad, si introducimos en el juego determinadas reglas y limitamos así las posibilidades de la conducta, planteando al niño la tarea de lograr un fin determinado, tensando todas sus aptitudes instintivas y acicateando su interés hasta el punto más alto; [nos dará la posibilidad] de obligarlo a organizar su conducta de tal modo que se someta a ciertas reglas, que se oriente hacia un fin único y que resuelva conscientemente determinadas tareas.(23)

En otras palabras, el juego [reglado] es un sistema racional y adecuado, planificado, socialmente coordinado, subordinado a ciertas reglas. Con esto pone de manifiesto su total analogía con el gasto laboral de energía en el adulto, cuyas características coinciden con los atributos del juego, con la sola excepción de los resultados, que en el trabajo se expresan en determinado resultado objetivo que se tenía en vista con anticipación, mientras que en el juego se expresan en una satisfacción afectiva convencional que se resuelve

subjetivamente dentro de quien juega como goce por el juego ganado. Por consiguiente, pese a toda la diferencia objetiva que existe entre el juego y el trabajo, que hasta permitiría considerarlos polarmente opuestos ente sí, su naturaleza psicológica coincide totalmente e indica que el juego es la forma natural de trabajo del niño, la forma de actividad que le es inherente, la preparación para la vida futura. (24)

Un psicólogo ha relatado que en una de las colonias inglesas los nativos observaban con asombro a los ingleses que pateaban hasta el cansancio una pelota de fútbol. Estaban habituados a que los señores no hacían (pág. 163) nada y los nativos solían cumplir sus encargos por algunas monedas. En esa oportunidad uno de ellos se acercó a los ingleses que jugaban y les propuso, a cambio de unos chelines, jugar por ellos al fútbol, para que no se fatigaran. El nativo no comprendía la diferencia psicológica entre el juego y el trabajo, que consiste en el efecto subjetivo del juego, y se dejó engañar por la completa similitud externa de la actividad lúdica y la laboral

## Notas

1. Vladímir Mijáilovich Béjterev (1867-1927) fue un fisiólogo, neurólogo y psicólogo ruso y soviético que, junto a Pávlov, fue el creador de la reflexología. Si bien fue un científico de alto nivel, desde una perspectiva *internalista* fue quien tuvo la máxima responsabilidad por los excesos, el mecanicismo y el reduccionismo de ese *programa de investigación*, si nos expresamos con las categorías epistemológicas de Lakatos. En nuestra opinión, en rigor, debería denominarse *reflexología* a la escuela de Béjterev, mientras que *teoría de la actividad nerviosa superior* debería reservarse para la de Pávlov –que también incurrió en esas desviaciones, como ya hemos dicho- Una exposición accesible a las teorías de Béjterev es: W. Bechterev, *Psicología Objetiva*, Buenos Aires: Paidós, 1953, 425 pp. La edición rusa que solía citar Vigotski y muy probablemente a la que aquí hace referencia es: V. M. Béjterev, *Obshchie osnovi refleksologui chielovieka* (*Fundamentos generales de la reflexología del hombre*] Moscú: GIZ, 1923.
2. Actualmente, muchos naturalistas lo siguen afirmando. Esta concepción del instinto está claramente explicada por el discípulo de Konrad Lorenz, Irenäus Eibl-Eibeswfeldt (*cf*. su *Etiología*, Barcelona: Omega, 1974): “La ardilla escarba

primero en el suelo, después coloca la nuez [...]; siguen los movimientos de cubrir el agujero con tierra y apisonarla, incluso si no ha hecho ningún agujero en el suelo. Cada uno de los movimientos tiene aquí un lugar fijo en la secuencia total. Y cada movimiento es a su vez una secuencia internamente programada de distintas contracciones musculares [210]” “Los patrones fijos de conducta se desenvuelven sin considerar el sentido de preservación de la especie que tiene la actividad. [...] Así, p. ej., el perro que esconde un hueso en una habitación efectúa movimientos con el hocico como si quiera enterrarlo, ya que éste es su comportamiento *innato*. Y también dará vueltas por la habitación antes de echarse, aunque no exista ninguna hierba que aplanar [35]”

(3) Este esquema al que aquí hace referencia Vigotski se encuentra en: V. A. Vágner, Biologuícheskie osnovania sravnítelnoi psijologui (biopsijologuia). Vol.

II. Instinkt y rázum [Fundamentos de psicología biológica comparativa (biopsicología). Vol. II Instinto y razón], San Petersburgo: Wolf, 1913, p. 282.

1. Esta anécdota está relatada en la p. 39 de la 2° ed., ampliada y editada por Francis Darwin, de: Ch. Darwin, *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. Londres: John Murray, 1892. Citamos de esa edición: “[M]any years ago I laid a *small* wager with a dozen young men that they would not sneeze if they took snuff, although they all declared that they invariably did so; accordingly they all took a pinch, but from wishing much to succeed, no one sneezed, through theyir eyes watered, and all, without exception, had to pay me the wager.” Las cursivas son nuestras. Darwin era muy cuidadoso con el dinero y, como se ve, no se trataba de una “gran” suma, como dice Vigotski, que está refiriéndose a la anécdota de memoria. Hay traducción castellana de esta obra (Madrid: Alianza). En el original ruso Vigotski dice “doce” [*dvienádtsat]* jóvenes, tal como dijo Darwin; sin embargo, en la edición norteamericana se ha traducido “20 young people” (sic; p. 65) como si Vigotski hubiese escrito “dvádtsat”.
2. Ernest Häckel (1834-1919) fue un importante zoólogo evolucionista alemán, que introdujo innovaciones no siempre atinadas en las teorías de Darwin. Prolífico inventor de palabras, a él le pertenecen “ecología”, “ontogenia”, “filogenia”, “ley biogenética”, etc. Esta última ley, de su creación afirma erróneamente que “la ontogenia es la corta y rápida recapitulación de la filogenia” cf. E. Häckel, *Antropogenie [Antropogénesis*]; hay trad. inglesa de la 5° ed. con el título *The evolution of man*, 2 vols., Londres: Watts, 1905, p. 7). Para una exposición crítica de esta ley y su aplicación a la psicología y la pedagogía, cf L. S. Vigotski, “La Ley Biogenética en Psicología y en Pedagogía” (1927), en el libro: L. S. Vigotski, *El Desarrollo Cultural del Niño y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998, pp. 69- 78.
3. Más que “de la especie” diríamos “de las especies”. Es difícil establecer con precisión el comienzo de la secuencia filogenética para esta ley. P. ej., para el *Homo sapiens*, ésta no debería iniciarse en el *Auistralopitecus* o, más atrás, p. ej., en el *Ramapitecus*, sino mucho antes: desde la aparición de los vertebrados. Es decir, en este caso las especies atraviesan filogenéticamente casi toda la taxonomía: desde el subtipo pasan por la clase, el orden, la familia y el género, hasta llegar a la especie. *Cf*. G. Blanck, *La evolución del hombre*,

Departamento de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 1989-2000, 12 ediciones.

1. Aquí Vigotski se refiere al biólogo evolucionista inglés A. Marshall, quien en 1890 dedicó su discurso presidencial en el 60° encuentro de la *British Association for the Advance of Science* al tema de la ley biogenética. (pág. 165) en el que sostuvo que esta ley constituía “la base de la ciencia de la Embriología” (cf. A. Marshall, “Development of animals”, en el *journal* de dicha sociedad científica, 1891, pp. 826-852). Hemos sido incapaces de ubicar las aserciones de Marshall a las que aquí se refiere Vigotski.
2. Konstantín Nikoláievich Kornílov (1879-1957) fue el psicólogo ruso que invitó en 1924 a Vigotski a trabajar en el Instituto de Psicología Experimental que dirigía, anexo a la Universidad de Moscú. Todos los psicólogos soviéticos a la sazón querían construir una psicología marxista. Kornílov creó la *reactología*, que definió como “ciencia de las reacciones” y que gravitó fuertemente sobre Vigotski en su primera etapa, como es evidente en el presente texto. A partir de 1928 Vigotski comenzó a crear su propia concepción marxista de la psicología: *la teoría histórico-cultural* de los procesos psíquicos. *Circa* 1930 la reactología perdió consenso y finalmente se extinguió. En 1943, Kornílov fue incorporado a la Academia de Ciencias Pedagógicas/Psicológicas de Rusia. Es probable que la cita que sigue a continuación –y otras ulteriores en el libro- sean del texto de Kornílov *Ochierk psijologui riebionka doshkólnogo vózrasta* [Ensayo sobre la psicología de los niños prescolares], Moscú, 1922.
3. Edward Lee Thorndike (1874-1949) fue un psicólogo norteamericano que se destacó como gran teórico de la psicología del aprendizaje. Discípulo de James, fue quien más investigó el aprendizaje de los organismos por “ensayo y error” [*try and error*]. Aquí Vigotski está citando de memoria. Por eso escribe. “Thorndike [...] dice *aproximadamente* lo siguiente” (las cursivas son nuestras). La cita es del libro de E. L. Thorndike, *The principles of teaching based on Psychology*, cuya 1° edición es de 1906. Esta es la que debe haber leído Vigotski, quien más tarde fue el editor y prologuista de la versión rusa (Moscú, 1926). Una característica de casi todos los prólogos que escribió Vigotski en esta época es la reproducción de párrafos enteros de *Psicología Pedagógica*. El “Prólogo” al libro de Thorndike está incluido en el t. I de sus *Obras*..., ob. cit. pp. 143-162.
4. En esta referencia a la obra de Shakespeare *Romeo y Julieta*, Vigotski dice “Venecia” cuando en rigor la tragedia tiene lugar en Verona, ciudad vecina a Venecia. En Venecia transcurre *inter alia* la obra *Otelo.*
5. Aunque muchas veces Vigotski se adelantó a su época, fue un hijo de la misma. Por eso pueden asombrarnos la vigencia que tiene lo *esencial* de sus concepciones sobre la sexualidad y la educación sexual, mientras que no lo hacen varias ideas erróneas muy difundidas a la sazón y que nos suscitan algunas aclaraciones. Hoy día existen ideas muy distintas sobre estas cuestiones que suponen una discusión de la concepción física –catexias, energía, etcétera- decimonónica de la sublimación, o que las (pág. 166) premisas biológicas para la sexualidad en los humanos tengan tanto poder como afirma Vigotski- influido por Freud en este período de su formación-. No está consensuado que dicho “instinto” como dice Vigotski, tienda a orientar sexualmente a la persona hacia personas del sexo opuesto: la orientación

sexual en los humanos se atribuye principalmente a un aprendizaje de modelos de interacción social –hay que señalar que la homosexualidad dejó de considerarse hace años una enfermedad por la comunidad científica mundial de psiquiatras y psicólogos clínicos-. Tampoco está consensuada la alternativa de la castidad que proponía Vigotski a los jóvenes (para más detalles, *cf*. el cap No. 12) y que también prescribía Freud. *Se debe tener presente* que Vigotski llamaba “adolescencia” a la pubertad, incluso dice a veces “el niño adolescente”, es decir, no se refería a los grandulones actuales que, por sus características histórico-psicológicas hoy suelen denominarse “adolescentes” y que en la época de Vigotski eran considerados ya adultos (*cf.* también la nota No. 15).

1. Platón (428-347 a.C.) fue uno de los grandes filósofos idealistas griegos. Fue un ideólogo defensor de la clase social esclavista, asesor profesional de tiranos, y su ideal fue un modelo de sociedad dividida en tres clases sociales: la de los trabajadores, la de los militares que mantuvieran la chusma a raya y la de los gobernantes-filósofos que gozaran del ocio y de los privilegios originados en la explotación de los trabajadores. *Explícitamente* Platón legitimó el uso de la mentira por parte de los gobernantes y propuso *la educación* como el medio para introducir en las clases dominadas la ideología de las clases dominantes: “Será, pues, lícito el ejercicio de la mentira a los gobernantes de la ciudad, quienes podrán utilizarla para engañar [...] a los ciudadanos [...] ¿Cómo nos ingeniaríamos para hacer creer una noble mentira? ¿No será haberles dado una buena educación?” Sí, pero no de adultos –agrega-, sino desde la infancia, para hacer de los niños “hombres honrados sumisos a las leyes” (Platón, *La República*, Buenos Aires EUDEBA, 1968, p. 193 y ss.)
2. Esta es una típica cita *á la* Vigotski de memoria. Mejor dicho, no es una cita, a pesar de las comillas: en estas *dos líneas (*cf. Platón. *El banquete*, Madrid: Planeta, 1995, p. 165). Según Sócrates, esa descripción de Eros la hizo Diotima en una conversación que tuvo con ella. Vigotski podía leer griego, latín e idish. Además, podía escribir y hablar en ruso, hebreo, alemán, inglés, francés y esperanto.
3. Arthur Schopenhauer (1788-1860) fue un filósofo alemán irracionalista y antihegeliano. Su principal obra es *Die Welt als Wille und Vorstellung [El mundo como voluntad y representación]*, de 1818. Aquí Vigotski se (pág. 167) refiere a ese libro. El siguiente pasaje expresa esa idea: “[...] en la vida de los animales, su punto culminante es la procreación; conseguido este fin la vida del individuo declina más o menos rápidamente” *cf.* Madrid, Orbis, 1985, último párrafo del Libro II). Para Schopenhauer la voluntad es un impulso presente en los organismos, desde las plantas hasta el hombre. Esta idea, así como su hipostasiado pesimismo y sus concepciones sobre los sueños, el egoísmo, etc., influyeron en las teorías de Freud, quien “en sus premisas fundamentales, así como en las líneas determinantes de su sistema, está ligado a la filosofía [...] del gran pesimista”, a la “metafísica idealista de la voluntad y a las representaciones de Schopenhauer” (*cf.* Vygotski, *Obras*..., t. I, ob. cit. p. 299). En varios de sus textos, Freud reconoce esa influencia.
4. Vigotski llamaba “edad de transición” a la adolescencia. Otras veces la llamaba directamente “adolescencia”: *podróstok¸* en ruso.
5. Vigotski se refiere al gobernador de la ciudad provinciana de N., un personaje de la novela *Las Almas Muertas* de Gógol. Nikolái Vasílievich Gógol (1809-1852) fue el más importante escritor ruso de comedias del siglo XIX. Es considerado uno de los narradores con mejor dominio de la prosa rusa. Algunos análisis detallados de esa maestría pueden verse en: M. Bajtín, “La Construcción de la Enunciación”, en M. M. Bajtín/V. N. Voloshínov, *Qué es el Lenguaje y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Buenos Aires: Almagesto, 1998. Según S. Dobkin, Vigotski dirigió en Gómel la puesta en escena de la obra de Gógol *El casamiento*.
6. Esta es una referencia a la obra *El caballero codicioso*, de Pushkin. Aleksándr. Seguéievich Pushkin (1799-1837) es el Poeta Nacional ruso. Sus “novelas en verso”, como solía subtitular a sus dramas, tuvieron una proyección nacional e internacional, que continúa en nuestros días. Entre éstas *Mozart y Salieri, Borís Godunov, Evgueni Oneguin*. Desde Chaikovski hasta Stravinsky compusieron óperas adaptando sus libretos de los dramas de Pushkin. Pushkin también escribió importantes obras en prosa. Era noble y mulato. Su esposa era una histérica y él un marido celoso. Esta trampa neurótica lo llevó a desafiar a duelo a medio mundo. Murió en un duelo. *Cf* A. S. Pushkin *Obras Escogidas*, trad. de A. Marcoff, México, 1946, 468 pp.
7. Las cursivas son nuestras.
8. Para Froebel la escuela no es una preparación para la vida, sino “un aspecto de la vida” (*cf.* F. W. A. Froebel, *Die Menschenerziehung [La educación del hombre]*, 1826). Según Froebel, la actividad espontánea, movida por el *interés*, es el principio rector de la educación. Para más detalles sobre Froebel, *cf.* la nota No. 3 del cap. No. 19.
9. Las cursivas en las palabras que caracterizan las distintas clases de juegos son nuestras.
10. Antes del colapso del sistema socialista internacional (c. 1990), tanto dentro como fuera de los países socialistas, existieron estos dos movimientos, que organizaban los PP. CC. El movimiento de Pioneros era propio de los niños de enseñanza primaria. El de la Juventud Comunista era más amplio y abarcaba jóvenes de edades correspondientes a las de la enseñanza media y universitaria –en Cuba, p. ej., estos movimientos siguen existiendo-. Celebraban festivales anuales, con la asistencia de delegaciones de todo el mundo.
11. Las cursivas son nuestras. El vocablo ruso es *ustanovka*, que se traduce al inglés como *set* y al español *orientación*. *Es importante considerar que toda vez que Vigotski hable de* orientación *o de* reacción de orientación *se refiere a esta categoría psicológica*, salvo que el contexto así no lo indique. La *orientación –el set-* es un procesamiento inconsciente de la información dirigido y regulado por su meta final. Las investigaciones sobre la *orientación* fueron el objeto de estudio de la escuela de psicología de Georgina, dirigida por

D. N. Uznadze (1886-1950). Uznadze tomó la categoría de “predisposición a la acción” de Külpe, durante sus estudios en Alemania. Para las investigaciones de esta escuela georginana, *cf*. F. V. Bassin, *El problema del inconsciente*, prólogo de Marie Langer, Buenos Aires: Granica, 1972, 384 pp.

1. Vigotski siempre dice “tarea” y “cumplimiento, resolución, etc., de la tarea.” En el lenguaje técnico actual de la psicología se dice “problema y re/solución de problemas”.
2. Es altamente probable que esta sección se haya basado en gran parte en

K. Groos, *Die Spiele der Menschen [El juego del hombre]* , Jena: Fischer, 1899. Karl Groos (1861-1946) fue un psicólogo alemán al que Vigotski se refirió frecuentemente. Desarrolló una teoría del juego, según la cual éste es una escuela que prepara a los niños para situaciones críticas de la vida. (pág. 169)

## 6.

**La educación de la conducta emocional El concepto de emoción**

La teoría de los sentimientos o las emociones(1) es el capítulo menos elaborado de la vieja psicología. Describir, clasificar y vincular a ciertas leyes este campo de la conducta humana resultó ser más difícil que todos los restantes(2). No obstante, también en la vieja psicología se enunciaron criterios totalmente justos sobre la naturaleza de las reacciones emocionales.

Les cupo señalar esto por primera vez a James y a Lange.(3). Mientras acompañan las emociones, Lange se concentró en los cambios vasomotores que [las emociones] conlleva. Independientemente uno del otro, ambos investigadores llegaron a la conclusión de que la noción habitual sobre las emociones es fruto de un profundo error y que, en realidad, las emociones no transcurren de ningún modo siguiendo el orden que aparentan.

La psicología y el pensamiento comunes diferencian en el sentimiento tres momentos. El primero es la *percepción* de cualquier objeto o acontecimiento o la *representación* del mismo (el encuentro con un asaltante, el recuerdo de la muerte de un ser amado, etc.) [y es designado] A. El *sentimiento* que esto provoca (temor, pena), [es designado] B. Y las *expresiones corporales* de este sentimiento (temblores, lágrimas), [es

designado] C.(4) El proceso completo del curso de la emoción se representa en el siguiente orden: ABC

Si observamos atentamente cualquier sentimiento, es fácil advertir que siempre posee su propia expresión corporal. Los sentimientos intensos siempre están como escritos en nuestro rostro y, al mirar a una persona, podemos comprender sin ningún tipo de explicaciones si está enojada, atemorizada o serenamente contenta.

Todos los parámetros corporales que acompañan a un sentimiento se dividen fácilmente en tres grupos. Ante todo, está el grupo de los movimientos mímicos y pantomímicos, el de las contracciones peculiares de los músculos, sobre todo de los ojos, la boca, los pómulos, las manos, el (pág. 171) tronco. Son la clase de las reacciones motoras emocionales. El siguiente grupo son las reacciones somáticas, es decir, las modificaciones de la actividad de varios órganos vinculados a las funciones vitales más importantes del organismo, como las modificaciones de la respiración, los latidos del corazón y la circulación sanguínea. El tercer grupo es el de las reacciones secretorias: determinadas secreciones de orden externo o interno, como las lágrimas, la transpiración, la salivación, la secreción interna de las glándulas sexuales, etc. De estos tres grupos se conforma por lo común la expresión corporal de cualquier sentimiento.

James distingue los tres momentos mencionados en todo sentimiento, pero promueve la teoría según la cual el orden y la sucesión de esos tres momentos son distintos. Mientras el esquema corriente establece la sucesión ABC de los tres momentos, es decir, percepción –sentimiento –mímica, el

verdadero estado de cosas, según supone james, corresponde a otra fórmula: ACB, es decir, percepción – mímica –sentimiento.

Dicho de otro modo, James supone que los objetos poseen la capacidad de provocar en nosotros, directamente por vía refleja, varias modificaciones corporales y que el sentimiento será el momento secundario de la percepción de estas modificaciones. El encuentro con un asaltante, dice James, de modo reflejo y sin la mediación de sentimiento alguno, nos provoca temblor, sequedad en la boca, palidez, respiración entrecortada y demás síntomas del miedo. El propio sentimiento de miedo no es otra cosa que sentir el conjunto de esas modificaciones del organismo. Tener miedo significa sentir el propio temblor, sentir las propias palpitaciones, la propia palidez, etc. Casi del mismo modo, el recuerdo de la muerte de un ser querido y cercano provoca reflejamente lágrimas, la caída de la cabeza, etc. La tristeza se reduce a la sensación de estas manifestaciones y entristecerse significa percibir las propias lágrimas, la postura encorvada, la cabeza caída, etc.

Por lo común se dice: lloramos porque estamos tristes, golpeamos porque estamos irritados, temblamos porque tenemos miedo. De acuerdo con james sería más correcto decir: estamos tristes porque lloramos, estamos irritados porque golpeamos, estamos asustados porque temblamos.

Lo que antes se consideraba causa es, en rigor, una consecuencia y, viceversa, la consecuencia resulta ser causa.

Es posible ver que esto es realmente así considerando los siguientes argumentos. El primero consiste en que si provocamos artificialmente varias expresiones exteriores de un sentimiento, no tarde en aparecer el propio sentimiento. Como dice James, intenten a modo de experimento, al levantarse

por la mañana, adoptar una expresión melancólica, hablen con (pág. 172) voz mortecina, no levanten los ojos, suspiren más a menudo, encorven apenas la columna y el cuello, en una palabra, asuman todos los rasgos de la tristeza y, hacia la tarde, los invadirá tal melancolía que no sabrán dónde meterse. Los educadores saben muy bien con qué facilidad una broma en este terreno pasa en los niños a ser realidad. [p. ej.] cómo dos chicos que comenzaron a pelearse en broma, sin animosidad alguna uno contra el otro, de pronto, en el calor de la lucha, empiezan a sentir dentro de sí ira contra el adversario y no pueden decir si el juego ha terminado o todavía sigue. Con la misma facilidad, un niño atemorizado en broma, de pronto empieza a tener miedo de verdad. Y, en general, cualquier expresión externa facilita la aparición del sentimiento correspondiente. El que huye se asusta fácilmente, etc. Esto lo saben bien los actores, cuando determinada postura, entonación o gesto provocan en ellos una intensa emoción.

La regularidad opuesta habla en forma aun más convincente a favor de esta tesis. Basta con superarlas expresiones corporales de una emoción para que de inmediato ésta desaparezca. Si en caso de temor se reprime el temblor, se obliga a latir acompasadamente al corazón, se confiere una expresión normal al rostro, el sentimiento de temor desaparecerá Repriman la expresión de cualquier pasión y ésta se extinguirá. Un psicólogo relata que cada vez que sentía un ataque de ira, estiraba ampliamente las palmas de las manos y abría los dedos hasta sentir dolor. Esto siempre paralizaba la ira, porque es imposible enojarse con la mano ampliamente abierta, ya que la ira equivale a puños cerrados y boca apretada. Si privamos mentalmente a la emoción,

restándole todos los cambios corporales, es fácil notar que nada queda del sentimiento. Quiten al temor sus síntomas y dejarán de temer.

Las objeciones visibles contra este punto de vista son dos hechos que, no obstante, con una comprensión correcta, lejos de refutar, incluso confirman esta teoría. El primero es el conocido hecho de que con frecuencia unas u otras reacciones no están asociadas obligadamente, ni mucho menos, con una emoción. Por ejemplo, si se pasa cebolla por los ojos, se pueden provocar fácilmente lágrimas, pero eso no implica en absoluto que a continuación de éstas surgirá tristeza. Resulta fácil comprende que en tal caso estamos provocando sólo un síntoma aislado que por sí solo no es capaz de despertar una emoción, pero que sin duda la provocaría si se encontrase en la combinación necesaria con todos los síntomas restantes. No basta provocar lágrimas en los ojos para que después aparezca la tristeza, porque ésta consiste no únicamente de lágrimas, sino, además, de toda una serie de síntomas internos y externos que están ausentes en dicho instante. (pág. 173)

Por último, la segunda objeción es que uno u otro sentimiento es provocado fácilmente mediante la asimilación interna de tóxicos introducidos en la sangre. Sin adoptar ninguna de las expresiones artificiales del sentimiento basta con tomar cierta dosis de alcohol, morfina u opio para provocar toda una serie de complejos sentimientos. Pero, en tal caso, resulta evidente que al inocular estas sustancias estamos actuando [directamente] sobre la propia base de las reacciones emocionales [el cerebro]. Modificamos la composición química de la sangre, modificamos todo el sistema de la circulación y todos aquellos procesos internos vinculados a la sangre –en particular, la secreción

interna- y, a causa de esto, obtenemos fácilmente un marcado efecto emocional en el organismo.

Por consiguiente, todo nos permite afirmar que es cierto que la emoción es un sistema de reacciones vinculado de modo reflejo con unos y otros estímulos. El esquema de las emociones de James coincide totalmente con el esquema de la conducta y de la experiencia consciente del cual partimos todo el tiempo. El sentimiento no surge por sí solo en un estado normal. Siempre está precedido por determinado estímulo, por determinada causa, sea ésta externa o interna (A). Aquello que nos impele a temer o a alegrarnos será el estímulo a partir del cual se inicia, en cada oportunidad, la reacción. Después, sigue una serie de reacciones reflejas motoras, somáticas y secretorias (C). Por último, sigue la reacción circular [retroalimentación], el retorno de las propias reacciones al organismo en calidad de nuevos estímulos –la percepción de orden secundario del campo propioceptivo- que representan lo que antes se denominada emoción (B).

Es fácil comprender el carácter subjetivo del sentimiento, es decir, el hecho de que la persona que lo experimenta y aquélla que mira sus expresiones externas, tendrán nociones completamente distintas acerca del mismo. Esto deriva de que ambos observadores registran, en este caso, dos momentos diferentes de un mismo proceso. El que mira desde afuera registra el momento C, es decir, las reacciones emocionales en sí. El que mira desde adentro registra la excitación propioceptiva que parte de las mismas reacciones

–el momento B-, y aquí, como ya explicamos, estamos ante vías nerviosas totalmente distintas y, por consiguiente, ante procesos diferentes.

## La naturaleza biológica de las emociones

No es difícil advertir que las emociones surgen sobre la base de los instintos y constituyen ramificaciones cercanas de éstos. Por eso algunos investigadores consideran la conducta instintivo-emocional como un todo único. (Pág. 174)

Es particularmente clara la raíz instintiva de las emociones en los sentimientos primitivos, elementales; en los llamados sentimientos inferiores. (5). Aquí, algunos investigadores refieren las mismas reacciones ya sea a los instintos, ya sea a las emociones. Veamos, por ejemplo, dos emociones elementales en su posible significación biológica: la ira y el temor. Es fácil observar que todos los cambios corporales que están acompañados por el miedo poseen un origen biológicamente explicable.

Existen muchos fundamentos para suponer que, alguna vez, todas las reacciones motoras, somáticas y secretorias que entran en la composición de una emoción como forma integral de conducta, fueron una serie de reacciones adaptativas útiles de carácter biológico. Es indudable que el miedo fue la forma superior de la huida instantánea e impetuosa del peligro y que en los animales, y a veces también en el hombre, lleva aún las huellas completamente evidentes de su origen. Las reacciones mímicas del miedo se reducen por lo común a la ampliación y preparación de los órganos perceptores, cuyo fin reside en la alerta, en la captación sumamente inquieta de los más pequeños cambios del medio. Los ojos muy abiertos, las fosas nasales dilatadas, las orejas tiesas implican una actitud alerta hacia el mundo; una atenta escucha del peligro. Después, aparece un grupo de músculos tenso, como preparado para la acción, como movilizado para realizar el salto, la huida, etc. El temblor, tan habitual en el miedo humano, no es otra cosa que una rápida contracción de

los músculos, como si se adaptaran para una carrera extraordinariamente rápida. En los animales, el temblor durante el miedo se convierte directamente en carrera. El mismo sentido y significación de huida del peligro tienen también las reacciones somáticas de nuestro cuerpo. La palidez, la interrupción de la digestión, la diarrea denota el reflujo de la sangre de aquellos órganos cuya actividad no es ahora una necesidad primordial para el organismo y su afluencia hacia aquellos órganos a los que corresponde decir la palabra decisiva en esta situación. Esto se parece, en verdad a una movilización en la que la sangre, ese intendente de nuestro organismo, cierra e interrumpe la actividad de los órganos que se encuentran en la retaguardia y que están relacionados con la actividad pacífica del organismo, y lanza toda la fuerza de su alimentación a los sectores combativos, a los que salvan directamente del peligro. También ocurre lo mismo con la respiración: profunda, jadeante, adaptada para una carrera veloz. Las reacciones secretorias, ligadas a la sequedad de la boca y otras, parecen testimoniar el mismo reflujo de la sangre.

Finalmente, las últimas investigaciones con animales mostraron que las emociones provocan también cambios de la secreción interna. (pág. 175) Sabemos que en un gato asustado se modifica el quimismo de la sangre. En otras palabras, sabemos que también los procesos internos más íntimos se van adaptando a la tarea fundamental del organismo: huir del peligro. Todo esto, tomado en su conjunto, nos permite definir el miedo como una movilización de todas las fuerzas del organismo para la huida del peligro como *una huida inhibida*, y comprender que el miedo representa una forma consolidada de conducta que surge del instinto de autoconservación en su forma defensiva.

De modo completamente análogo es fácil demostrar que la ira es el instinto de autoconservación en su forma ofensiva, que constituye otro grupo de reacciones, otra forma de conducta, agresiva; que la ira es *una pelea inhibida*. Tal es el origen de la mímica de la ira, que se expresa en los puños apretados y dispuestos para el golpe, en los pómulos salientes y los dientes apretados –resabios de la época en que nuestros antepasados mordían-, en el enrojecimiento de la cara y las posturas amenazantes.

Pero es fácil advertir que tanto el miedo como la ira, en la forma en que se encuentran hoy en el hombre, son formas sumamente atenuadas de estos instintos y, sin quererlo, surge la idea de que en el curso de la transformación del animal al hombre, las emociones van mermando y no se incrementa, sino que se atrofian.

El miedo y la ira de un perro son más fuertes y expresivos que la ira de un [hombre] salvaje; esos mismos sentimientos son más impulsivos en un salvaje que en un niño; y en el niño resultan más fuertes que en el adulto. De aquí es fácil extraer la conclusión general de que, en el sistema de la conducta, las emociones desempeñan el papel de órganos rudimentarios que en su tiempo tuvieron una gran importancia, pero que ahora, a consecuencia de las modificadas condiciones de la vida, están condenadas a extinguirse y representan un elemento innecesario y a veces nocivo dentro del sistema de la conducta.

En efecto, en el aspecto pedagógico, los sentimientos constituyen una rara excepción. Para el maestro es deseable que aumenten y se refuercen todas las demás formas de la conducta y las reacciones. Si imagináramos que por cierta vía lográramos aumentar en diez veces la recordación o la

comprensión en los alumnos, eso, desde luego, nos facilitaría la labor educativa igualmente en diez veces. Pero si imaginamos por un instante que se incrementa en diez veces la capacidad emocional del niño, es decir, que éste se torna diez veces más sensible y que a causa de un mínimo gozo puede llegar al éxtasis, y debido a la más pequeña aflicción se pone a sollozar, por supuesto que obtendremos un tipo de conducta extremadamente indeseable (pág. 176)

Por consiguiente, el ideal de la educación emocional reside, supuestamente, no en el desarrollo y el reforzamiento, sino, por el contrario, en la represión y el debilitamiento de las emociones. Dado que las emociones representan formas biológicamente inútiles de adaptación a consecuencia de las modificadas circunstancias y condiciones del ambiente y de la vida. Estarían por lo tanto condenadas a extinguirse en el proceso de la evolución y el hombre del futuro no tendría emociones, como no tendría noción de otros órganos rudimentarios. El sentimiento sería el intestino ciego del hombre. Sin embargo, este modo de ver, que habla de la completa inutilidad de las emociones, es profundamente erróneo.

## La naturaleza psicológica de las emociones

Por simple observación sabemos de qué modo los sentimientos hacen más compleja y diversa la conducta, y hasta qué punto una persona emocionalmente dotada, sutil y educada se encuentra, en este sentido, por encima de una carente de educación. En otras palabras, hasta la observación cotidiana señala un cierto nuevo sentido que aporta a la conducta la presencia de los sentimientos. La misma conducta, dotada de un tinte emocional, adquiere un carácter totalmente distinto que la incolora. Las mismas palabras,

pronunciadas con sentimiento, actúan sobe nosotros de manera diferente que las pronunciadas sin vida.

¿Qué aporta de nuevo la emoción a la conducta? Para responder a esta pregunta es preciso recordar el carácter general de la conducta, tal como fue descripto anteriormente. Desde nuestro punto de vista, la conducta es un proceso de interacción entre el organismo y el ambiente. Y, por consiguiente, en este proceso siempre son posibles tres formas de esa correlación que, en los hechos, se alternan entre sí. El primer caso se presenta cuando el organismo siente su predominio sobre el ambiente, cuando las tareas y exigencias que éste plantea a la conducta son resueltas por el organismo sin dificultad ni tensión, cuando el comportamiento transcurre sin trabas internas de ningún tipo y se efectúa una adaptación óptima con el mínimo gasto de energía y fuerza. Aquí hay un predominio del organismo sobre el ambiente.

Otro caso[el segundo] se produce cuando la preponderancia y la superioridad están del lado del ambiente, cuando el organismo se adapta al medio con dificultad. La falta de correspondencia entre la extraordinaria complejidad del medio y la relativamente débil capacidad defensiva del organismo se siente con una tensión desmedida En este caso la conducta (pág. 177) transcurrirá con el máximo gasto de fuerzas, con la máxima inversión de energía y el efecto de adaptación será mínimo.

Por último, el tercer caso, posible y real, es cuando surge cierto equilibro entre el organismo y el ambiente, es decir, cuando no hay preponderancia hacia un lado ni el otro, sino que uno y otro están equilibrados en su disputa.

Estos tres casos son el fundamento para el desarrollo de la conducta emocional. Con sólo considerar el origen de las emociones a partir de las formas instintivas de conducta, podemos ver que éstas son una suerte de resultado de la valoración por parte del propio organismo de su relación con el ambiente. Y todas aquellas emociones que están vinculadas a la sensación de fuerza, de satisfacción, etc., las llamadas sensaciones positivas, están ubicadas en el primer grupo. Aquéllas que están relacionadas con la sensación de agobio, de debilidad, de sufrimiento –las sensaciones negativas- al segundo grupo. Sólo el tercer caso será de relativa neutralidad emocional en la conducta.

Por consiguiente, debe entenderse la emoción como una reacción de la conducta en los momentos críticos y catastróficos, como puntos de desequilibrio, como resumen y resultado de la conducta que, en cualquier instante, impone directamente las formas de la conducta ulterior,.

Es interesante el hecho de que la conducta emocional tiene una difusión sumamente amplia y que, en rigor, hasta en nuestras reacciones más primarias es fácil descubrir el aspecto emocional.

La vieja psicología enseñaba que en toda sensación existe un tono emocional, es decir, que incluso las vivencias más simples de cada color, de cada sonido, de cada olor poseen infaltablemente uno u otro tinte sensible. En lo que concierne a los olores y gustos, cualquiera sabe muy bien que son poquísimas las sensaciones neutrales, emocionalmente indiferentes, que se pueden hallar entre éstos. Cada olor, como casi todos los gustos, son infaliblemente agradables o desagradables, causan placer o disgusto, están ligados a una satisfacción o a un rechazo

Resulta un tanto más difícil revelar esto en los estímulos visuales y auditivos, pero también aquí es fácil mostrar que cualquier color, cualquier forma al igual que cualquier sonido, poseen un tinte emocional único, que sólo le pertenece a éste. Todos sabemos que unos colores y formas nos tranquilizan; otros, por el contrario, nos excitan. Unos provocan ternura y otros repugnancia; unos despiertan alegría, otros causan sufrimiento. Para convencerse de esto basta recordar el evidente significado emocional del color rojo –ese constante compañero de cualquier insurrección, pasión y rebelión-, o del azul –ese color fresco y sereno de la lejanía y de los sueños-.

En verdad, basta con reflexionar un poco sobre cómo aparecen en el idioma formas de expresión tales como un “color frío” o un “color cálido”, un “sonido alto” o un “sonido bajo”, una ”voz suave” o una “voz dura”. De por sí, un color no es ni cálido ni frío, así como el sonido tampoco es, de por sí, alto ni bajo y en general no posee formas espaciales. Sin embargo, para cualquiera resulta comprensible cuando se dice del color naranja que es cálido, o de una voz grave que es baja o “gruesa”, como la llamaban los griegos. Es evidente que nada hay en común entre el color y la temperatura, entre el sonido y el tamaño, pero por lo visto existe algo que los une en el tono emocional que colorea ambas impresiones. Un tono cálido o un sonido alto implica que existe alguna similitud entre el tono emocional del color y de la temperatura. El color naranja por sí solo no se parece a lo cálido, pero en su acción sobre nosotros hay algo de tal índole que recuerda la acción de lo cálido. Recordemos que ya hemos definido la reacción emocional como una reacción que evalúa, secundaria; como una reacción circular [*feedback*] del campo propioceptivo. Y el tono emocional de la sensación no significa otra cosa que el grado de interés

y participación de todo el organismo en cada una de las reacciones de un órgano. Al organismo no le resulta indiferente qué ve el ojo: o bien se solidariza con esta reacción o se le opone. “Por lo tanto –dice Münsterberg- el ‘agrado’ o el ‘desagrado’ en realidad no precede a la acción, sino que es la acción que conduce a la continuación o el cese del estímulo.”

Por ende, la reacción emocional, entendida como reacción secundaria, es un poderoso organizador de la conducta. En la reacción emocional se realiza la actividad de nuestro organismo. Hemos visto que las emociones surgieron, por vía instintiva, de los movimientos más complejos y vivos En su época, fueron las organizadoras del comportamiento en los momentos más difíciles, más fatídicos e importantes de la vida. Emergieron en los puntos culminantes de la vida, cuando el organismo triunfaba sobre el ambiente o se acercaba a ser destruido por éste. Las emociones ejercieron en cada oportunidad algo así como una dictadura sobre la conducta.

Ahora, en condiciones diferentes, las formas externas de los movimientos que acompañaban a la emoción se debilitaron y, poco a poco, se van atrofiando a consecuencia de su inutilidad. Pero la función interna de organizadora de toda la conducta, que fue su papel primario, sigue estando a su cargo también ahora. Y es este aspecto de actividad en la emoción lo que constituye el rasgo más importante en el estudio de su naturaleza psicológica. Quien piensa que la emoción representaría una vivencia puramente pasiva del organismo y que la misma no conduce a actividad alguna concibe la cuestión erróneamente. (pág. 179)

Por el contrario, se dan todos los fundamentos para pensar que es más verdadera la teoría del origen de la psiquis que vincula su aparición con la

denominada *consciencia hedonista*, es decir, con el sentimiento primitivo [original] de satisfacción e insatisfacción que, como momento secundario de retroalimentación de la reacción, influía de manera frenadora o estimulante de la misma. Por lo tanto, la dirección inicial de las reacciones surge de las emociones. Ligada a la reacción, la emoción regula y orienta a la reacción, según el estado general del organismo. Y el paso al tipo psíquico de conducta surgió, sin duda alguna, sobre la base de las emociones. Igualmente, existen fundamentos para suponer que las formas primarias de la conducta puramente psíquica del niño son también las reacciones de placer y disgusto, que aparecen antes que las demás.

Este carácter activo de las reacciones emocionales se explica de la mejor manera sobre la base de la teoría tridimensional del sentimiento, propuesta por Wundt.(6). [Esta teoría] supone que todo sentimiento tiene tres dimensiones y, además, en cada dimensión posee dos direcciones. El sentimiento puede fluir en la dirección: (1) del goce y el desagrado; (2) de la excitación y la inhibición; y (3) de la tensión y la relajación.

Puede suponerse rápidamente que la tensión coincide con la excitación, mientras que la inhibición coincide con la relajación. Pero esto no es así. Si una persona teme algo, su conducta se caracteriza por una extraordinaria tensión, por la tensión de cada músculo y, a la vez, por una extrema inhibición de sus reacciones. Del mismo modo, la expectativa de un premio o la anticipación de un veredicto [favorable] lleva a una excitación gozosa, asociada a la desaparición de la tensión.

Estas tres dimensiones de cualquier emoción implican, en rigor, el carácter activo del sentimiento. Toda emoción es un llamado a la acción o al

rechazo de la acción. Ningún sentimiento puede permanecer indiferente e infructuoso en la conducta. Las emociones son, precisamente, el organizador interno de nuestras reacciones; [el organizador] que tensiona, excita, estimula o frena tales o cuales reacciones. Por lo tanto, la emoción conserva el papel de organizador interno de nuestra conducta.

Si hacemos algo con alegría, las reacciones emocionales de alegría no significan otra cosa que, en adelante, también trataremos de hacer o mismo. Si hacemos algo con repulsión, esto significa que tenderemos por todos los medios posibles a interrumpir esta tarea. Por consiguiente, ese nuevo componente que las emociones introducen en la conducta se reduce enteramente a la regulación, por el organismo, de cada una de sus reacciones.

Entonces, se torna totalmente comprensible esa diversidad coordinada con las reacciones emocionales que incorpora al proceso de cada (pág. 180) reacción singular todos los órganos fundamentales de nuestro cuerpo. Investigaciones experimentales demuestran, mediante el registro de los movimientos respiratorios, los latidos del corazón y el pulso, que estas curvas de los registros que expresan el curso de los procesos orgánicos más importantes, responden dócilmente a la mínima irritación, como si se adaptaran de inmediato a las más pequeñas modificaciones del ambiente.

No en vano hace tanto tiempo que se considera al corazón como el órgano del sentimiento. En este sentido, las conclusiones de la ciencia coinciden con el criterio antiguo sobre el papel del corazón. Las reacciones emocionales son ante todo reacciones del corazón y la circulación; y si recordamos que la respiración y la sangre determinan decididamente el curso de todos los procesos en todos los órganos y tejidos, comprenderemos porqué

las reacciones del corazón pueden asumir el papel de organizadoras internas de la conducta. Dice Lange:

“Debemos todos los contenidos emocionales de nuestra vida espiritual, nuestras alegrías y penas, las horas de alegría y tristeza a nuestro sistema vasomotor. Si los objetos que ejercen influencia sobre nuestros órganos externos, no pusieran en acción también ese sistema, pasaríamos de largo por la vida, indiferentes e impasibles, Las impresiones del mundo exterior aumentarían nuestro saber, pero todo se limitaría a eso; no despertarían en nosotros ni alegría, ni ira, ni preocupación, ni temo.” (C.G. Lange, *The emotions*, Nueva York: Hafner, 1967, p. 80)

## La educación de los sentimientos

“La educación siempre implica cambio”. Si no hubiera nada que modificar, no habría nada que educar. ¿Qué cambios educativos deben efectuarse en los sentimientos? Anteriormente, vimos que todo sentimiento no es otra cosa que el mecanismo de la reacción, es decir, cierta respuesta del organismo a cualquier estímulo del medio. Por lo tanto, el mecanismo de la educación de los sentimientos es, en líneas generales, el mismo que para todas las demás reacciones.

Mediante la vinculación de varios estímulos siempre podemos cerrar [formar] nuevas conexiones entre la reacción emocional y cualquier elemento del ambiente. De manera que la primera influencia educativa será el cambio de los estímulos con los que la reacción está vinculada. Todos saben que en la acción no tememos aquello que tememos más tarde [cuando la acción quedó atrás y estamos alejados de ésta]. Lo que provocaba (pág. 181) temor y

asustaba se vuelve inofensivo. Por otra parte, también aprendemos a temer muchos objetos y cosas a las que antes tomábamos con confianza.

¿De qué modo se cumple este traslado del miedo de un objeto a otro? Aquí el mecanismo más simple es la educación de un reflejo condicionado, es decir, de ese mecanismo de traslado de la reacción a un nuevo estímulo, el cual se realiza en cada oportunidad que este nuevo estímulo coincide con el estímulo incondicionado de una reacción innata.

Por ejemplo, si el hecho que asusta a un niño se acompaña en cada caso de otras circunstancias, éstas por sí solas serán capaces posteriormente de provocar miedo en el niño. Un niño teme entrar a la habitación donde, así haya ocurrido solo una vez, le tocó vivir algo temible. Evita los objetos que estaban presentes en el momento en que se asustó. De aquí deriva que la primera regla de la educación del sentimiento debe consistir en lo siguiente: esfuércense por organizar la vida y la conducta del niño de tal manera que se enfrente con los estímulos entre los cuales se debe crear ese traslado del sentimiento, con la máxima frecuencia posible.(7)

Inicialmente, el niño reacciona con temor sólo ante la proximidad de sus contrariedades personales, pero supongamos que alguna amenace asiduamente a sus allegados, a su madre o a su hermana. Esto se vincula también con el dolor personal para el niño. En el transcurso de un corto período, se cierra una nueva conexión en el niño, quien va a reaccionar con temor ante la aproximación de una contrariedad o sufrimiento que no lo afectan personalmente en absoluto, pero que amenazan a sus allegados. Por consiguiente, el sentimiento estrecho y egoísta de temor puede pasar a ser una potente base de amplios y profundos sentimientos sociales.

Igualmente, podemos sacar con facilidad del estrecho círculo personal todos los sentimientos egoístas, es decir, enseñar al niño a no reaccionar con ira a una ofensa personal, sino a la ofensa a su país, a su clase [social] a su causa. Esa posibilidad de la más vasta traslación de los sentimientos constituye la garantía de su educación, que se expresa en la posibilidad de relaciones completamente nuevas entre el individuo y el ambiente. He aquí porqué para el maestro no debe haber emociones inaceptables o indeseables. Por el contrario, siempre debe partir de los sentimientos llamados inferiores, egoístas, como los más primarios, básicos e intensos y, sobre la base de estos sentimientos, poner los fundamentos de la construcción emocional de la personalidad.

Por lo mismo, la división de los sentimientos en inferiores y superiores, egoístas y altruistas debe desaparecer, en tanto absolutamente todo sentimiento puede ser orientado por el educador hacia cualquier lado y (pág. 182) conectado con cualquier estímulo. Se puede enseñar a un niño a temerle a un granito que le sale o a una araña en la pared, y es posible enseñarle a temer las calamidades generales, las derrotas de la causa preferida, la desgracia que sucede a los suyos. Y lo que hemos dicho sobre el miedo puede referirse en igual medida a todo lo demás. Todas las otras reacciones emocionales pueden ser vinculadas con los más diversos estímulos, y sólo es posible realizar este vínculo haciendo confrontar los diferentes estímulos en la experiencia personal del alumno.

Dicho de otro modo, también en este caso el mecanismo educativo se reduce a una determinada organización del medio. Por consiguiente, la educación de las emociones es siempre, en esencia, una reeducación de las

emociones es decir, una modificación en la dirección de la reacción emocional innata.

Existe, además, un mecanismo psíquico de la educación de los sentimientos que es inherente sólo a las reacciones emocionales y radica en las peculiaridades de su carácter. Este mecanismo consiste en que no sólo por la vía antes mencionada puede cerrarse una conexión entre una reacción y cualquier hecho. También es posible que el sentimiento de, digamos, miedo se vincule con un estímulo que no estuvo unido en la experiencia a un estímulo condicionado de miedo, sino que en la experiencia del niño fue vinculado con un sentimiento de dolor, de desagrado, etc.

Basta con esto para que se cree la denominada *reacción preventiva*. Así, el niño pequeño la primera vez tiende con confianza sus manos hacia la luz [p. ej., una vela], pero, con que se haya quemado una sola vez, ya comienza a tener miedo al fuego y reacciona a su cercanía con un temor notoriamente expresado. En ese caso, tenemos el cierre de una nueva reacción no por vía del establecimiento de un reflejo condicionado, sino de algo distinto, o sea, la conexión independiente entre dos emociones, donde una emoción de dolor fuertemente vivenciada provoca la emoción del miedo. Dicho de otro modo, el efecto emocional de uno u otro hecho, de otra reacción resulta ser la causa para la formación de toda una serie de otras conexiones emocionales. Si se desea que el niño sienta miedo hacia algo, hay que vincular la aparición de eso con dolor o sufrimiento para el organismo; así, el temor surge por sí mismo.

De manera que debe considerarse a los sentimientos como un sistema de reacciones preventivas que le comunican al organismo el futuro inmediato de su conducta y organizan las formas de esa conducta. De aquí resulta que el

maestro encuentra en los sentimientos una herramienta sumamente valiosa para la educación de las reacciones. Ninguna forma de conducta es tan sólida como la vinculada a la emoción. Por eso, si desean (pág. 183) provocar en el alumno las formas de conducta que necesitan, siempre deben preocuparse de que estas reacciones dejen una huella emocional en el alumno. Ninguna prédica moral educa tanto como un dolor vívido, un sentimiento vívido y, en este sentido, el aparato de los sentimientos es algo así como un instrumento especialmente adaptado y fino a través del cual es más fácil influir en la conducta que de ningún otro modo.

Las reacciones emocionales ejercen una influencia esencial y absoluta en todas las formas de nuestra conducta y en todos los momentos del proceso educativo. Si queremos obtener una mejor recordación por parte de los alumnos o un trabajo más exitoso del pensamiento, debemos preocuparnos de que tal o cual actividad se vean emocionalmente estimuladas. La experiencia y la investigación han demostrado que un hecho impregnado de un tinte emocional se recuerda más sólida, firme y prolongadamente que uno indiferente. Cada vez que usted comunique algo al alumno ocúpese de afectar su sentimiento. Esto no sólo es necesario como medio para una mejor recordación y asimilación, sino también como fin en sí.

Nuestra educación en los tiempos prerrevolucionarios intelectualizaba ilimitadamente nuestra conducta, y el resultado fue esa terrible “sequedad del corazón”, esa completa falta de sentimiento que se convirtió en el rasgo inevitable de toda persona que tuvo esa educación. En el hombre contemporáneo todo se ha automatizado hasta tal punto, sus impresiones singulares se han unido en tal medida con conceptos, que la vida transcurre

apaciblemente sin afectar ni rozar su psiquis, y en el aspecto emocional esta vida sin júbilo ni tristeza, sin conmociones vívidas, pero también sin grandes alegrías, crea la base para esos sentimientos de pequeño calibre que en el lenguaje literario ruso recibió hace mucho la denominación de mentalidad pequeño burguesa o pancismo.

A consecuencia de esa educación, perdimos la espontánea sensación de vida y, por añadidura, el método muerto, sin alma, de enseñar las materias desempeñó un papel no poco importante en quitarle el alma al mundo y matar los sentimientos. Quién de nosotros no ha reflexionado sobre qué manantial inagotable de estímulos emocionales encierra en curso corriente de geografía, astronomía e historia; todo lo que debemos hacer es pensar que la enseñanza de estas disciplinas debe salir de los límites de los áridos esquemas lógicos y convertirse no sólo en objeto y labor del pensamiento, sino también en labor del sentimiento.

La emoción no es una herramienta menos importante que el pensamiento. La preocupación del maestro debe consistir no sólo en que sus alumnos piensen detenidamente y asimilen la geografía, sino también que la sienta. Por algún motivo esta idea comúnmente no se nos ocurre y la (pág. 184) enseñanza emocionalmente matizada es entre nosotros un raro huésped. [La enseñanza] está la mayor parte de las veces vinculada con el cariño impotente que el maestro siente hacia su materia, pero no conoce el medio para transmitir ese amor a sus alumnos y, por consiguiente, suele tomárselo por un extravagante.

Entre tanto, precisamente las reacciones emocionales deben constituir el fundamento del proceso educativo. Antes de comunicar uno u otro

conocimiento, el maestro debe provocar la correspondiente emoción del alumno y preocuparse de que esa emoción esté conectada al nuevo conocimiento. Sólo puede arraigar el nuevo conocimiento que ha pasado a través del sentimiento del alumno. Todo lo demás es conocimiento muerto, que mata cualquier actitud viva hacia el mundo. De todas las materias que se enseñan en la escuela, sólo en la literatura –y aquí también en un grado ínfimo- se reconoció a necesidad de que el momento emocional estuviera presente en la estructuración del proceso educativo.

Los antiguos griegos decían que la filosofía comienza por el asombro. Y esto es psicológicamente cierto aplicado a cualquier saber, en el sentido de que todo conocimiento debe estar presidido por un sentimiento de avidez. Un cierto grado de sensibilidad emocional, de compromiso, debe servir necesariamente de punto de partida para cualquier trabajo educativo.

El mejor ejemplo de esa insensibilidad estéril de la que hablamos es un pequeño relato cómico de Chéjov(8) que posee un hondo sentido. Cuenta que un viejo funcionario que jamás había estudiado, recordaba por experiencia el significado de todos los signos de puntuación. Sabía que, antes, que la coma separaba el apellido y las enumeraciones; en otras palabras, en toda su vida y su experiencia siempre fueron así los momentos cuyo significado emocional se denotaba con estos signos. Pero no le toco encontrar una sola vez, en todos los años de su trabajo, el signo de admiración. Por su mujer se entera de la regla, aprendida por ella en el colegio, según la cual se pone signo de admiración para expresar entusiasmo, admiración, ira indignación y demás sentimientos. Pero estos sentimientos eran los que no habían existido en la vida del funcionario, y un sentimiento de infinita amargura por la vida

tontamente vivida, de rebelión e indignación, le provoca por primera vez un fuerte estallido y, en el libro de felicitación de su jefe, escribe tres grandes signos de admiración después de su firma.

Si ustedes quieren que sus educandos no lleven una vida tan lamentable como el funcionario chejoviano, preocúpense de que el entusiasmo, (pág. 185) la indignación y demás sentimientos no pasen de largo junto a sus vidas, que haya en éstas más signos de admiración.

No sé por qué en nuestra sociedad se ha formado un criterio unilateral sobre la personalidad humana, ni por qué todos toman las dotes y el talento sólo con respecto al intelecto. Pero no sólo es posible pensar con talento, sino también *sentir talentosamente*. El aspecto emocional de la personalidad no tiene menos importancia que otros y constituye el objeto y el desvelo de la educación en la misma medida que el intelecto y la voluntad. El amor puede hacerse con tanto *talento* e incluso *genialidad*, como descubrimiento del cálculo diferencial.(9) Tanto en un caso como en el otro, la conducta humana adopta formas excepcionales y grandiosas.

El otro extremo, y no el mejor, de la educación emocional es el desmedido y falsamente inflado sentimentalismo que se debe diferenciar rigurosamente del sentimiento. Hay que entender por sentimentalismo las formas de reacciones emocionales en las que la emoción no se vincula con acción alguna y se resuelve enteramente en las reacciones internas que la acompañan. A título de ejemplo de un falso sentimiento, james menciona a los sentimentales aristócratas rusos que lloran en el teatro la representación de cualquier drama sentimental y sin se les ocurre pensar que sus cocheros se hielan en la calle a cuarenta grados bajo cero. En la misma medida en que la

emoción es poderosa e importante para la acción, el sentimentalismo es estéril e insignificante.

En lo que atañe a la educación de los sentimientos en el sentido propio de la palabra, la tarea pedagógica esencial consiste en el dominio de las emociones, es decir, en la inclusión de las mismas en la red general de la conducta de tal modo que estén estrechamente vinculadas con todas las otras reacciones y que no se expresen en su curso de manera perturbadora y desorganizadora.

Saber dominar los propios sentimientos no implica psicológicamente otra cosa que saber dominar sus expresiones externas, es decir, las reacciones ligadas a éstas. Por eso el sentimiento sólo se vence a través del dominio de su expresión motora y aquél que aprende a no hacer muecas ni fruncir el ceño ante un gusto aborrecible, vence también la propia repulsión. De aquí deriva el extraordinario pode sobre la educación de los sentimientos que es inherente al desarrollo de los movimientos conscientes y a su manejo.

“El cobarde que adopte una postura altiva y que, con aspecto belicoso, marche al encuentro del enemigo audaz y abiertamente, con esto ya ha vencido su cobardía.” Sabemos que célebres valientes como Pedro el Grande(10) y Napoléon(11), temían hasta el paroxismo a los ratones o a los (pág. 186) insectos. Por lo tanto, conocían el sentimiento de miedo, eran propias de ellos las reacciones emocionales. Sin embargo, en el combate podían mantenerse firmes sin temblar bajo las balas porque sabían dominar su temor.

Este dominio de los sentimientos, que constituye el objetivo de toda educación, puede parecer, a primera vista, una represión de todo sentimiento. Pero, en rigor, sólo implica la subordinación del sentimiento, su vinculación con las restantes formas de la conducta, la orientación racional del mismo. Puede darse como ejemplo de esa utilización racional del sentimiento a los denominados sentimientos intelectuales, es decir, sentimientos tales como la curiosidad, el interés, el asombro, etc., que surgen en conexión directa con la actividad intelectual y la dirigen de modo evidente, aunque, a la vez, por sí solos tienen una expresión corporal totalmente insignificante y que se agota en algunos sutiles movimientos de los ojos y del rostro la mayor parte de las veces.

El juego, sobre el que ya hemos hablado como el mejor mecanismo educativo del instinto, es al mismo tiempo la forma óptima de organización de la conducta emocional. El juego del niño siempre es emocional, siempre despertará en él sentimientos intensos y vívidos, pero también enseña al niño a no seguir ciegamente los sentimientos sino a coordinarlos con las reglas del juego y con su objetivo final.

Por lo tanto, el juego constituye las primeras formas de comportamiento consciente que emergen sobre la base de lo instintivo y lo emocional. Es el mejor medio para la educación integral de todas esas diferentes formas y para establecer una coordinación acertada y una conexión entre éstas.

## Notas

1. En este capítulo Vigotski habla de las *emociones* y los *sentimientos* como si estos términos fueran sinónimos. El vasto y rico campo de la afectividad humana –emociones, pasiones, afectos, sentimientos-, vio reducida, en la psicología del siglo XX, su denotación a un solo término: “emoción”. En nuestra opinión, los distintos conceptos mencionados de la afectividad abarcan varios

campos ontológicamente diferentes de la realidad de la psique. La emoción estaría más cercana a lo biológico mientras que el sentimiento sería una emoción socializada, un producto cultural. Cf., p. ej., el cap. No.4, titulado “Emoción, Afecto, Sentimiento” –sobre todo el original tratamiento de los sentimientos estéticos superiores-, de la *Psicología Dialéctica* de Jorge Thenon (Buenos Aires: Paidós 2° ed., 1974, pp. 163-186) (pág 187)

1. La muerte no le permitió a Vigotski concluir una monografía sobre las emociones que comenzó a escribir en 1931 y que siguió redactando hasta 133. Este ensayo inconcluso está incluido en el t. VI de sus Obras Escogidas (Madrid: Visor, e.p.). El manuscrito original, según Roza Nóievna Vigódskaia (*cf. Voprosi Filosofi* [*Problemas de Filosofía*], 1970, No. 6), tiene tres títulos: (1) *La teoría de las emociones a la luz de la psiconeurología contemporánea: Investigaciones histórico-psicológicas*; (2) *Spinoza*; y (3) *Ensayos de psicología: El problema de las emociones*. El título provisorio de la versión del t. VI (e.p.) de las *Obras* de Vigotski en castellano, traducidas de la versión de

la Editorial Pedagóguika de Moscú, no coincide con ninguno de estos tres: es

*Doctrina de las emociones. Investigación histórico-psicológica.*

1. Cf. W. James, “What is an Emotion”, *Mind*, No. 9 (1884), pp. 188-205. En 1890, James amplió este artículo en el capítulo sobre las emociones de sus *Principios de Psicología*, trad. de A. Bárcena, México: FCE, 1989, pp. 909-943; este es el libro que hemos consultado para este capítulo. La versión rusa de *Principios* , trad. de I. I. Lapshin, fue publicada en 1911 en San Petersburgo.

Carl George Lange (1834-1900) fue un médico y fisiólogo danés que investigó las emociones y llegó independientemente a conclusiones semejantes a las de William James sobre las mismas –de ahí que se hable de “la teoría de las emociones de James-Lange”-. Hemos utilizado una versión inglesa del libro de Lange (cf. C. G. Lange, *The Emotions*, ob, cit.: el texto original danés es de 1885: *Om Sindsbevaegelser).*

1. Las cursivas son nuestras.
2. El hecho de que aquí Vigotski hable de “sentimientos inferiores” y, más adelante, de “sentimientos superiores” no permite inferir –dado que lo hace en un sentido axiológico- que alude a su futura división de los procesos psíquicos en inferiores y superiores. En cambio, en el cap. No. 7, puede advertirse una noción *embrionaria* de esa división.
3. Aquí Vigotski se refiere a W. Wundt, *Grundriss der Psychologie* [*Compendio de Psicología*], cuya 1ra. ed. es de 1896 y que llegó en 1911 a diez eds. Revisadas, seguidas de cinco reimpresiones.
4. Esta prescripción que hace Vigotski es idéntica en sus fundamentos a las técnicas que se usan en las terapias conductistas para el tratamiento de las fobias. Si bien la reflexología y el *conductismo* son esencialmente diferentes, aquí hay un punto de coincidencia con el conductismo de 1ra. generación *á la* Watson. El conductismo radical de Skinner –el de 2da. generación- está más bien circunscripto a los laboratorios de investigación de comportamiento animal, fisiología, farmacología, etc. Las actuales psicoterapias conductuales- cognitivas utilizadas en la labor clínica (pág. 188) pertenecen a un conductismo de 3ra. generación, según los períodos demarcados por Arthur Staats (cf. Conductismo Social, México: El Manual Moderno, 1979). Es interesante

observar que la convergencia de las corrientes conductuales y cognitivas, que se dio a partir de la década del 80 en los EE.UU., fue anticipada por Vigotski 60 años antes de que se produjese (cf. sus comentarios sobre lo que él denominó “psico-conductismo” en su artículo de 1928 “El conductismo”, p. 91; en: L. S. Vigotski, *La Genialidad y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998, pp. 87-96). Es muy interesante cómo Vigotski analizó los alcances y los límites de esta corriente, sus logros y sus carencias antes de que el conductismo se convirtiese en el principal sistema psicológico del mundo, desde 1930 hasta los años 70. Para una visión de los cambios en la psicología actual, así como las tendencias dominantes, véase M. Carretero, *Introducción a la Psicología Cognitiva*, Bs. As.: Aique, 1997, pp. 76-78.

1. Vigotski se refiere aquí al cuento de Chéjov *El signo de admiración. (Cuento de Navidad).* Hay versión española en: A. P. Chejov, *Cuentos Completos*, Madrid: Aguilar, pp. 703-9. Antón Pávlovich Chéjov (1860-1904) fue un médico, dramaturgo y cuentista ruso –uno de los más importantes cuentistas de la historia de la literatura-. Chéjov murió de tuberculosis. Su tumba se encuentra a muy pocos pasos de la de Vigotski, en el cementerio Novodiévichi de Moscú.
2. Las cursivas son nuestras. No dejan de llamar la atención las aserciones de Vigotski en este párrafo, escritas 70 años antes de que se empezase a hablar en psicología de “inteligencia emocional”.

(10) Pedro el Grande (1672-1725) fue el zar que *introdujo a Rusia en la esfera cultural europea*, incorporó su tecnología y construyó la ciudad de San Petersburgo en el estilo de las grandes ciudades occidentales; allí trasladó la capital de Rusia. No obstante, este movimiento que inauguró Pedro fue fuertemente resistido hasta hoy por la *eslavofilia* [*slavianofilstvo*], corriente que considera que Rusia pertenece a la esfera cultural asiática y que sus males se han originado en las importaciones occidentales. En la actualidad, desde Solyenitsin hasta el nuevo Partido Comunista ruso son eslavófilos.

(11). Napoleón Bonaparte (1769-1821) fue la figura histórica más importante del siglo XIX. La Revolución Francesa institucionalizó el poder de la burguesía con Napoleón. Napoleón *encarnó la movilidad social* que introdujo el capitalismo: desde su egreso de la academia militar como teniente segundo llegó por sus méritos al grado más alto del escalafón militar francés y, más tarde, en su carrera política, se convirtió en la máxima autoridad de Francia (e incluso en emperador, en un ademán grotesco). Sus (pág. 189) campañas militares *socavaron las bases feudales* de los países que invadió. Más allá de reveses momentáneos, en términos históricos puede decirse en general que donde Napoleón pisó, triunfó finalmente la burguesía.

(pág. 190)

(pág. 191 del libro)

## 7.

**La psicología y la pedagogía de la atención La naturaleza psicológica de la atención**

La psicología tradicional define la *atención* [*vnimanie*] como la actividad mediante la cual logramos desmembrar la complicada composición de las impresiones que nos llegan del exterior, separar de ese torrente la parte más importante, concentrar en esa parte toda la fuerza de nuestra actividad y facilitar así su penetración en la conciencia. Gracias a esto se alcanza la precisión y la claridad peculiares con que se vivencia esa parte por separado.

Sin embargo, también la vieja psicología sabía que en los actos de la atención nos encontramos con fenómenos que no son de un solo orden “psíquico”, y que la atención también se inicia, con mayor frecuencia, en toda una serie de manifestaciones de carácter puramente motor. Basta con observar los actos más simples de la atención para advertir que, en cada caso, esos actos comienzan con unas reacciones de ajuste que se reducen a movimientos de los diferentes órganos perceptores. Así, cuando nos disponemos a mirar algo atentamente, adoptamos la postura adecuada, ponemos en cierta posición la cabeza, adaptamos y fijamos los ojos del modo necesario. En el acto de escuchar atentamente, el papel de los movimientos adaptativos y orientadores del oído, el cuello y la cabeza no es menor.

El sentido y la función de todos estos movimientos siempre residen en poner en la posición más cómoda y favorable a los órganos perceptores, que tienen el trabajo más importante, Pero estas reacciones motoras de la atención van más allá de las reacciones mencionadas de los órganos externos de la percepción. Todo el organismo se halla penetrado por estas adaptaciones motoras a la percepción de las impresiones externas. Hasta los actos más

fáciles de la atención –como lo ha demostrado la investigación experimental- se acompañan por modificaciones del trazado de la respiración y del pulso. (pág. 191)

Incluso estos procesos más íntimos del organismo se adaptan a la actividad inminente. Sin embargo, estas reacciones motoras activas constituyen sólo la mitad del proceso. La otra mitad, no menos importante consiste en el cese de todos los demás movimientos y reacciones no vinculados con la actividad inminente. Por su experiencia personal todos saben hasta qué punto la oscuridad contribuye a una escucha atenta, el silencio a una mirada atenta; en otras palabras, cuánto facilita la inacción y tranquilidad de los órganos no involucrados la concentración de la atención en la labor del órgano fundamental. Desde el punto de vista psicológico, la interrupción de una reacción o su inhibición, representa lo mismo que la reacción motora de cualquier movimiento activo. Por lo tanto, desde el aspecto motor, la atención se caracteriza por movimientos adaptativos de los órganos internos y externos, y por la inhibición de toda otra actividad del organismo.

No obstante, en nuestra vida les cabe el principal papel a aquellos actos de atención en los que la primera parte de este cuadro falta por completo. Esto ocurre en la denominada atención “interna”, es decir, cuando el objeto hacia el que está orientada la fuerza de nuestra atención no es externo al organismo, sino que constituye una parte de la reacción del propio organismo que, en tal caso, asume el papel de estímulo interno.

Desde el punto de vista reactológico, los fenómenos de la atención deben considerarse como cierto sistema de *reacciones de orientación* [*ustanovka*], es decir, de las reacciones preparatorias del organismo que ponen

el cuerpo en la postura y el estado necesarios y los prepara para la actividad que le espera.(1). Desde ese ángulo, las reacciones de orientación no se diferencian absolutamente en nada de todas las demás reacciones. Es muy fácil descubrir y mostrar en éstas los mismos tres componentes necesarios que surgen durante el curso completo de cualquier reacción.

El primero de éstos es la presencia del correspondiente estímulo o impulso, se exprese éste en lo que fuere, en cualquier impresión externa o en una excitación interna –en una palabra no pronunciada, en un deseo, una emoción, etc.-. Sin este punto de apoyo nunca aparece ninguna reacción de orientación.

Después, le sigue el componente de elaboración [procesamiento] central de este impulso, acerca de cuya existencia siempre podemos juzgar por las diversas formas que adoptan estas reacciones, aunque sean provocadas por el mismo impulso, según la diversidad y la complejidad de los estados en los que se encuentra el sistema nervioso central. Si un mismo estímulo va a dar a un grupo de focos de excitación provocará un efecto, pero si el agrupamiento de estos focos se modifica, el efecto de ese mismo estímulo será completamente distinto.

Por último, el tercer componente de la reacción es el efecto de respuesta, que siempre se realiza en un acto de atención, mediante una serie de movimientos de órganos externos o internos, una serie de reacciones somáticas de los órganos internos o de secreción interna. La reacción de orientación, en este sentido, es la reacción más corriente del organismo, sólo que en la conducta del hombre le cabe un papel peculiar: el de preparadora de

nuestra conducta ulterior. Por eso puede llamarse a esta reacción previa “pre- reacción”.

## Las características de la orientación

Las *reacciones de orientación* [*ustanovka*] se deben describir desde varios aspectos. El primero, que permite diferenciar entre sí las reacciones de orientación, es lo que se denomina su *capacidad*, o sea, la cantidad de excitaciones simultáneas que, en una orientación dada, puede ser incluida en el mecanismo de acción de nuestra conducta. Según los cálculos de Wundt,(2), nuestra conciencia puede abarcar simultáneamente de 16 a 40 impresiones simples, en tanto que la atención es capaz de preparar nuestro organismo para reaccionar simultáneamente a una cantidad menor de impresiones del mismo carácter, de 6 a 12. Resulta totalmente claro el carácter selectivo de la reacción de orientación, que elige de toda nuestra conducta una pequeña parte de la misma y, por lo visto, la pone para que transcurra en otras condiciones que todas las demás.

Hay que decir que la extensión de la orientación no pertenece a las magnitudes constantes, biológicamente invariables. Presenta muy bruscas variaciones según el sexo, la edad y la individualidad, pero lo fundamental es que depende de la ejercitación, los hábitos y la experiencia de cada persona. Incluso para una misma persona la capacidad de las orientaciones posibles no es algo constante, sino que puede variar de acuerdo con el estado general de su organismo El concepto de los marcos y límites de las posibilidades de ajuste del organismo constituye uno de los logros más valiosos de la psicología de la atención e introduce esta teoría en marcos económicos que siempre permiten calcular y tener en cuenta de antemano las posibilidades de nuestra atención.

El segundo aspecto que caracteriza a la orientación es su *duración(3).* La orientación evidencia un estado sumamente inestable, inconstante y diríase oscilante. Esto puede verse en los experimentos más sencillos. Si fijamos los ojos de la manera más atenta en un punto o una letra durante un largo período, resulta fácil advertir que la atención, intensa al comienzo (pág. 193) empieza poco a poco a debilitarse: el punto, inicialmente percibido con máxima precisión y claridad, comenzará a empañarse ante nuestros ojos, se hará confuso y oscuro, escapará a nuestro campo de visión, volverá a aparecer, temblará, parecerá titilar ante la vista, aunque todas las condiciones externas que determinan el curso de las excitaciones hayan permanecido invariables. Es evidente que el cambio en los resultados debe atribuirse a las modificaciones de los procesos internos, en particular al proceso de orientación [*ustanovka*].

Por extraño que parezca la duración de la orientación se mide en un intervalo sumamente insignificante de tiempo y, en los casos más extensos, apenas supera varios minutos; después de esto comienza una suerte de fluctuación rítmica de la orientación. Ésta decae y vuelve a surgir, si las condiciones de la conducta le exigen mantenerse durante un largo período. Por consiguiente, la orientación es como una serie de impulsos con intervalos, una línea punteada y no llena, que regula nuestras reacciones por impulsos, permitiéndoles fluir por inercia en los intervalos entre un impulso y otro.

De manera que el carácter rítmico se convierte en ley fundamental de nuestras orientaciones y demanda que tengamos en cuenta todas las exigencias pedagógicas que de esto derivan. Los sencillos experimentos de Urbantschitsch lo han confirmado totalmente.(4) En estos experimentos se propuso al sujeto de la prueba escuchar atentamente, con los ojos cerrados, el

tic-tac de un reloj, y señalar con las palabras “más lejos” y “más cerca” cuando le pareciera que el tic-tac del reloj se tornaba más débil o más fuerte. Al hacerlo, en todos los casos, se obtenía inequívocamente el mismo resultado: el sujeto, por orden, con correcta alternancia, decía ”más lejos” y “más cerca”, ya que continuamente estaba bajo la impresión de que el tic-tac ora se debilitaba, ora se intensificaba, y le parecía que el reloj era acercado y alejado regularmente de él por el experimentador, cuando en realidad el reloj estaba inmóvil colgado en un marco y todo el tiempo no había cambiado su posición.

De nuevo es evidente que no se debe buscar la causa del debilitamiento e intensificación del sonido en los procesos externos, sino en los procesos internos de la orientación. En el caso dado, estamos ante una forma completamente pura del ritmo o carácter ondulatorio en nuestra orientación, la cual cuando está dirigida a una serie regular e ininterrumpida de excitaciones no las percibe como una serie dispersa de excitaciones completamente similares, sino como un todo único ondiforme que tiene sus puntos de auge y de caída. (pág. 194)

De acuerdo con esto está también el último rasgo y función de la orientación, a saber, su rol como *unificadora y organizadora* de las impresiones externas. Gracias al carácter rítmico de nuestra atención somos propensos a introducir el ritmo y atribuirlo a todos los estímulos externos, independientemente de que en la realidad lo posean o no. Dicho de otro modo, no percibimos el mundo en su forma fragmentaria y caótica, sino como un todo vinculado y rítmico, uniendo los elementos más pequeños en grupos, estos grupos en nuevas y mayores formaciones; y nos resulta comprensible la expresión de un psicólogo de que, gracias a la atención percibimos el mundo

como si fuesen poesías, donde las sílabas separadas se unen en pies, éstos en hemistiquios, los hemistiquios en versos, los versos en estrofas, etc.

## La orientación externa e interna

En el aspecto cualitativo, la psicología empírica caracter5izaba la atención como involuntaria y voluntaria. Consideraban *involuntaria* [*externa*], por lo general, los actos que son respuesta a estímulos externos que nos atraen por su enorme fuerza, interés o expresividad. Si en una habitación silenciosamente vuelvo todo oídos ante el ruido de un balazo, éste es un claro ejemplo de la atención involuntaria. Aquí la causa de mis reacciones de orientación [*ustanovka*] no se encuentra en el organismo sino en fenómenos que están fuera de él, en la sorpresiva fuerza del nuevo estímulo que se apodera de todo el campo libre de la atención, desplaza e inhibe todas nuestras restantes reacciones.

Los psicólogos denominamos atención *voluntaria* o *interna* a los casos en que la concentración no está dirigida hacia fuera, sino hacia dentro del organismo y se convierte en objeto de la atención la propia vivencia, acto o pensamiento del hombre. Podemos dar como ejemplo de esa atención voluntaria cualquier concentración en el propio pensamiento9, cuando tratamos de recordar algo, de comprender algo, o cuando emprendemos algún trabajo, la lectura de un libro, la escritura de una carta, y en forma totalmente consciente y voluntaria realizamos la preparación de todos los órganos necesarios para esa labor.

Durante mucho tiempo pareció que existía una diferencia radical entre ambos tipos de atención, debida a la diferencia entre la naturaleza fisiológica de la involuntaria y la naturaleza psicológica de la voluntaria. Los psicólogos

caracterizaban la voluntaria como voluntad interna, como un puro acto de esfuerzo volitivo, no relacionado directamente con manifestaciones (pág. 195) corporales. Sin embargo, la investigación experimental demostró que también en el caso de la atención voluntaria estamos ante las mismas reacciones somáticas de la respiración y la circulación que en el tipo involuntario de atención. Más aun, estos actos están acompañados por idéntica interrupción de los movimientos ajenos, por la misma detención de la actividad que la atención externa [involuntaria], y que la única diferencia entre uno y otro tipo de atención debe considerarse la ausencia, en la voluntaria, de reacciones adaptativas evidentes de los órganos externos.(5)

Pero esta diferencia se explica clara y plenamente por la diferencia en el objeto al que está orientada la atención en los dos casos. Se comprende que en la atención despertada por cualquier impresión proveniente de afuera, el organismo reaccionará con la preparación de los correspondientes órganos de percepción a través de los cuales esa impresión será llevada hasta la conciencia. Y asimismo se comprende que no existe la mínima necesidad de tales reacciones cuando la orientación se concentra en estímulos internos, que percibimos desde el campo propioceptivo e interoceptivo –los estímulos externos los percibimos desde el campo exteroceptivo.

El lenguaje corriente ha registrado esta similitud en las expresiones con que se designan los actos de la atención interna [voluntaria]. Cuando estamos recordando intensa y concentradamente algo es como si prestáramos oído a palabras que resuenan dentro de nosotros, y nos molestan los sonidos y voces ajenos al asunto como, por ejemplo, cuando escuchamos atentamente hablar a alguien o una música. Aquí el lenguaje refuerza la plena semejanza que existe

entre los movimientos adaptativos del oído y los movimientos adaptativos de las vías nerviosas propioceptivas en el primero y segundo tipos de atención. La diferencia psicológica esencial sólo será la presencia, en el segundo caso [la atención voluntaria], de cierta excitación interna que resulta capaz de provocar el mismo efecto de reacción de orientación que un estímulo externo.

No nos equivocamos en absoluto si admitimos que la diferencia entre uno y otro tipo de orientación se reduce a la diferencia entre el reflejo innato o incondicionado y el adquirido o condicionado. La concentración, en sus formas elementales, más simples, es –como lo ha demostrado la observación- un reflejo incondicionado que se manifiesta en los primeros días de vida del lactante y tiene, a la vez, absolutamente todos los rasgos más típicos de la atención del adulto. Pero, como todo reflejo incondicionado, también el reflejo de concentración está sujeto a educación y reeducación. Si el estímulo que provoca este reflejo se acompaña siempre de otro estímulo extraño, como resultado de esa coincidencia reiterada en el tiempo de ambos estímulos se cierra [crea] una nueva conexión (pág. 196) en la corteza cerebral entre el segundo estímulo neutral y la reacción coincidente con el mismo. Ahora se ha formado un reflejo condicionado que actuará con regularidad mecánica y será provocado por el nuevo estímulo con la misma precisión con la que fuera provocado antes por el incondicionado.

Supongamos que el reflejo de concentración es provocado en un niño siempre por las impresiones que le llegan a la madre que lo alimenta. Si el sistema de estos estímulos ha coincidido en todos los casos con excitaciones de los ojos que provienen de las reacciones correspondientes o bien de su propio llanto involuntario, como resultado de un breve entrenamiento bastará

sólo con la sensación de la vista o con el llanto para que todas las reacciones del niño se concentren en la comida, en la ingestión de alimento, aunque la madre esté ausente en ese instante.

Así la orientación externa, que fue provocada por un estímulo externo, pasará ahora a una segunda fase, convirtiéndose en orientación interna, ya que se ha subordinado a un estímulo interno.

## La atención y la distracción

Se suele concebir la *distracción* como el acto directamente opuesto a la atención. Y, en realidad, si concebimos por actos de la atención a la preparación del organismo para la llegada de ciertos estímulos, la distracción denota, por supuesto, lo totalmente inesperado del estímulo que se recibe y la completa inadaptación del organismo para reaccionar al mismo. Si estamos atentos a las palabras de otra persona, reaccionamos a ellas de inmediato con una respuesta oportuna y consciente. Si escuchamos distraídamente, no respondemos en absoluto o bien respondemos con demora e inadecuadamente.

Pero esta noción necesita una enmienda importante. Ocurre que, desde el punto de vista psicológico, se deben diferenciar dos aspectos completamente distintos en la distracción, y que son también inconciliables. La distracción puede provenir, en realidad, de una débil atención, de la incapacidad de reunir y concentrar la orientación [*ustanovka*] en alguna cosa. Por eso puede estar indicando cierta detención y frustración de todo el mecanismo de nuestra conducta y, en este sentido, si se dan algunos rasgos notorios adopta un carácter patológico evidente y pertenece al ámbito de lo anormal.

Sin embargo, la distracción con la que tiene que vérselas la mayor parte de las veces el maestro, y que se manifiesta a cada paso en la vida de (pág. 197) una persona normal, constituye una compañera necesaria y útil de la atención. Antes hemos aclarado la importancia que la orientación adquiere al limitar nuestra conducta. El sentido de la orientación siempre se reduce a restringir nuestro comportamiento a un sendero angosto. La reducción del curso de las reacciones, a expensas de su cantidad, gana en fuerza, calidad y claridad. Eso, naturalmente, supone también una reducción de nuestra conducta, hasta el punto en que toda una serie de estímulos que nos llegan no provocan en nosotros ninguna reacción.

Estar atento a algo único presupone inevitablemente estar distraído con respecto a todo lo demás. la relación adquiere aquí el carácter completamente matemático de una proporcionalidad directa, y podemos decir sin dudas que cuanto mayor es la intensidad de la atención, tanto mayor es la intensidad de la distracción. Dicho de otro modo, cuanto más exacta y completa es la orientación a una reacción cualquiera, tanto menos adaptado está el organismo a otra. En las conocidas anécdotas sobre la distracción de los sabios y, en general, de las personas ocupadas en una idea cualquiera, esta ley psicológica de los vínculos entre atención y distracción encuentra su confirmación más elocuente. La distracción del sabio, la distracción del investigador, siempre implica una extraordinaria concentración de su pensar en un solo punto. Desde el punto de vista científico, será correcto no hablar sobre la educación de la atención y la lucha contra la distracción, sino sobre la acertada educación de ambas conjuntamente.

## El significado biológico de la orientación

El significado biológico de la orientación [*ustanovka*] se descubre mejor si tomamos en cuenta las necesidades de las cuales ha surgido. Cuanto más complejo es un organismo, tanto más diversa y sutil es la forma de sus interrelaciones con el ambiente, tanto más elevadas son las formas que adopta su conducta. La complejidad fundamental, que distingue la conducta de los animales superiores, es una supraestructura de experiencia individual o reflejos condicionados, que se edifica sobre la experiencia heredada. La conducta de la araña o de la mariposa está determinada en un 1% por formas instintivas heredadas y sólo en un 1% -para decirlo de modo burdo y aproximado- por los nexos individuales establecidos por condicionamiento [aprendizaje]. Esta relación [proporción] varía precisamente en orden inverso cuando pasamos de los animales inferiores a los superiores.(6) (pág. 198)

En la complicada composición de la conducta del hombre apenas un centenar de las reacciones son innatas, no afectadas por influencias individuales de la experiencia personal. El sentido biológico de esta supraestructura reside en la llamada adaptación “anticipada” o “de señal” del organismo al advenimiento de hechos que ahora no están presentes, pero que, por ciertos indicios conocidos, indefectiblemente ocurrirán. En sus formas superiores, esta señal o forma anticipada de adaptación a modificaciones futuras del medio se transforma en reacción de atención o de orientación, es decir, está ligada reflejamente con impulsos de aquellas reacciones que conducen el organismo al estado más completo de preparación.

Por consiguiente, según la exacta definición de Karl Groos, (7) la orientación puede ser definida, desde el punto de vista biológico, como la espera del futuro, como una herramienta en la lucha por la existencia que

permite al organismo reaccionar con los movimientos necesarios no en el momento mismo de aparición del peligro, sino con anticipación a su aparición.

La conducta del hombre, en sus formas complejas, diríamos que se divide en dos partes. Como consecuencia de la enorme cantidad de reacciones elaboradas por el organismo y de la excepcional complejidad de sus combinaciones y uniones, surge la necesidad de una dirección especial del curso de estas reacciones, del control del organismo sobre su propia conducta. Asumen, naturalmente, el papel de reacciones de control y regulación, ante todo, las excitaciones internas que aparecen en el campo propioceptivo y que llevan al organismo a una disposición combativa ante cada reacción.

Es por eso que, con todo derecho, podemos comparar la atención con una estrategia interna del organismo. En realidad, actúa en el papel de estratega, es decir, de guía y organizadora, de dirigente y controlador del combate, pero sin tomar parte directamente en la lucha.

Desde este punto de vista fundamental, resultan fácilmente explicables también todos los rasgos, antes establecidos, de la orientación. Es totalmente comprensible que, para conservar la unidad de funcionamiento de nuestros órganos, se torna biológicamente indispensable para el organismo elaborar un estrecho corte para la reacción de orientación y restringir su extensión, a fin de asegurar la unidad de acción de los más diversos órganos de nuestro cuerpo También resulta comprensible la excepcional brevedad de la orientación, ya que la orientación es algo sumamente arriesgado para el organismo precisamente a causa de la estrechez de su extensión. Al preparar el organismo para el combate en un sector, lo debilita y desmoviliza para el combate en otros sectores, y si la orientación (pág. 199) no fuese tan temerosa

e instantánea expondría al organismo muchas veces a los riesgos de un enorme peligro, contra los cuales se vería incapaz de ofrecer resistencia.

Biológicamente, es necesario que la orientación pase rápidamente de una reacción a otra, abarcando con su acción organizadora todos los aspectos de nuestra conducta. Esa naturaleza y el carácter rítmico de la atención, que no es otra cosa que un descanso de la atención, es imprescindible para que funcione un largo tiempo. El carácter rítmico, por tanto, no se debe concebir como un principio de disminución de la atención, sino por el contrario, como un principio de prolongación de la atención porque al saturar y cortar el trabajo de la atención con minutos de detención y descanso, el ritmo conserva y refuerza su energía, sin que se agote ni se gaste del todo durante un plazo prolongado al máximo.

Por fin, lo último que se descubre en la naturaleza de la atención, cuando se devela su importancia biológica, es que la reacción de orientación debe entenderse como un esfuerzo del organismo que se prolonga sin cesar, y en absoluto como una manifestación instantánea de su actividad. En tal sentido, tienen razón los que dicen que, como un motor, la atención funciona con explosiones, manteniendo la fuerza del impulso de una explosión a otra. De manera que el acto de atención debe comprenderse como algo que se extingue y resurge incesantemente, como algo que se calma y se autoenciende a cada instante.

## El valor educativo de la orientación

Podemos decir, sin temor a exagerar, que la orientación [*ustanovska*] es la primera condición gracias a la cual resulta posible ejercer influencia pedagógica en el niño. Algunos pedagogos prefieren incluso reducir todo el

proceso de la educación a la elaboración de ciertas formas de orientación y, de ese modo, dicen, toda educación es ante todo la educación de la atención, y que los diferentes tipos de educación se distinguen unos de otros sólo por el carácter de las orientaciones que deben ser elaboradas.

En cierto sentido, esto es completamente correcto, ya que en la educación siempre tenemos que operar no con movimientos y comportamientos que poseen una meta y un valor por sí solos, sino con la elaboración de aptitudes y hábitos para la futura actuación y actividad. Y si es así, nuestra tarea no es la de provocar ciertas reacciones por sí mismas, sino sólo educar las orientaciones necesarias. La educación debe incorporar cierta coordinación, aprehensión y dirección en el cúmulo caótico y desordenado (pág. 200) de movimientos del recién nacido. Toda la conducta del adulto se diferencia de la conducta del recién nacido únicamente por la presencia de esta característica. Es por eso que se convierte en principio fundamental de la educación la elección de las reacciones más necesarias e importantes, que deben ser conservadas, puestas como piedra basa y en torno de las cuales deben cristalizar y organizarse en grupo las otras reacciones de menor significado, considerando que, en última instancia, los movimientos absolutamente inútiles para el organismo han sido inhibidos y reprimidos.

Pero son precisamente estas tres funciones –separación, agrupamiento y demora- las que cumple el mecanismo de la orientación. Para aclarar la importancia pedagógica de la atención, suele recurrirse a la observación de cómo una madre, indiferente por completo a todos los golpes y ruidos posibles que llegan de la calle, se despierta ante un débil chillido del hijo; cómo un molinero a quien no puede despertar el más potente trueno o el ruido de la

tormenta se despierta a causa del más leve murmullo del agua. En otras palabras, por lo común –y para eso citamos tales casos- la orientación permite destacar las influencias del medio biológicamente más importantes para el organismo, aunque las mismas sean menos intensas que otras.

## El desarrollo de la atención

No menos valiosa resulta la orientación, como objeto de la educación, por su ilimitada capacidad de desarrollarse. Si comparamos las diferentes capacidades en el niño y el adulto, en ningún terreno hallamos tan colosal y enorme diferencia como en el ámbito de la orientación [ustanovka]. La atención en la edad inicial suele ser casi exclusivamente de carácter instintivo-reflejo y sólo poco a poco, mediante un prolongado y complejo entrenamiento, se va transformando en orientación voluntaria, que está dirigida por las necesidades fundamentales del organismo y que, a su vez, dirige todo el curso de nuestra conducta.

A la vez, adquiere excepcional significado pedagógico el interés infantil, como la forma más frecuente de manifestación de la atención involuntaria. La atención infantil está dirigida y guiada casi enteramente por el interés, y por eso la causa natural de la distracción del niño es siempre la falta de coincidencia de dos líneas en la tarea pedagógica: la línea del propio interés del niño y la línea de las tareas que se le requieren al niño como obligatorias. (pág. 201)

He ahí porqué el viejo sistema escolar, en el que la divergencia de esas dos líneas se tomaba por base de la sabiduría psicológica, se veía obligado, por sobre todo, a recurrir a medidas eternas de organización de la atención; estaba compelido a valorar la atención de los alumnos con una nota especial y, en

esencia, era absolutamente incapaz de elaborar las formas adecuadas de orientación

Si se permite al niño seguir sus intereses y desarrollarse de acuerdo con ellos, esto implicará inevitablemente la observancia de sus caprichos y necesidades y llevará a lo mismo a que llevaría esa actitud por parte del jinete hacia el caballo. A muchos maestros esto les parecía renunciar a la guía y dirección del proceso educativo y razonaban más o menos así: si el niño ha de guiarse por su interés, ¿para qué hace falta entonces el maestro? Éste es inútil si va a seguir ciegamente tras el niño en pos de su interés. [Pero también] es nocivo si, delante del niño, se esfuerza en rechazar ese interés y paralizar su fuerza de acción.

Este equívoco evidente se resuelve, en realidad, del modo menos doloroso en la psicología pedagógica si nos situamos en el único punto de vista correcto: la educación no significa el mero seguimiento de las inclinaciones naturales del organismo como tampoco la lucha estéril contra estas inclinaciones. La línea de la educación científica ha pasado entre estos dos extremos, pero hoy debemos combinarlos en un todo unificado. Ninguna educación es factible de otro modo que a través de las inclinaciones naturales del niño; en todas sus tendencias, la educación debe tomar como punto de partida precisamente estas inclinaciones. Pero confirmaría su propia impotencia si viera sólo en esto el objetivo y el sentido de su misión. En rigor, la educación interviene activamente en estas inclinaciones naturales del niño, las hace entrar en colisión entre sí, las agrupa a su arbitrio, patrocina alguna, estimula unas a expensas de otras y, de ese modo, canaliza el proceso

espontáneo de las inclinaciones infantiles por el cauce organizador y formador del medio educativo social.

En la misma situación se encuentra el problema referente al papel del maestro en el desarrollo de los intereses infantiles. Por un lado, el psicólogo se ve obligado a reconocer la omnipotencia de esta ley y a afirmar, siguiendo a Thorndike, que este principio tiene una significación universal y que hasta la tarea menos interesante la hacemos, en definitiva, por interés, aunque sea por un interés negativo: evitar una situación desagradable.

Desde este punto de vista, todo aprendizaje es posible sólo en la medida en que se apoya en el propio interés del niño. No existe otro modo de enseñar. Toda la cuestión radica en hasta qué punto ese interés está orientado según la línea del tema en estudio y no vinculado a influencias ajenas al mismo, como premios, castigos, miedo, deseo de complacer, etc. Pero esta admisión de la omnipotencia del interés infantil de ningún modo condena al maestro a seguir de modo impotente el interés infantil. Al organizar el medio, y la vida del niño en el medio, el maestro se inmiscuye activamente en los procesos del curso de los intereses infantiles e influye en éstos del mismo modo que influye en toda la conducta del niño. Pero su norma será siempre: antes de explicar, interesar; antes de obligar a actuar, preparar para esa acción; antes de apelar a las reacciones, preparar la orientación; antes de comunicar algo nuevo, provocar la expectativa de eso nuevo.

Por lo tanto, en el aspecto subjetivo, para el alumno la orientación se despliega ante todo como una expectativa de la actividad inminente.

## El valor psicológico de la expectativa

Puede observarse fácilmente en la vida cotidiana que la *expectativa* [*oyidanie*] facilita la conducta ante el advenimiento de cualquier hecho. La sorpresa denota frecuentemente que la acción no está preparada y que la reacción es inadecuada. No obstante, gracias a experimentos psicológicos rigurosos, se logró descubrir la verdadera naturaleza de la expectativa y trazar acertadamente los límites de su valor educativo.

La experiencia demostró que la expectativa, en rigor, se reduce siempre a cierta preparación previa de los correspondientes órganos funcionales; que la expectativa es algo así como una movilización del organismo para la acción posterior; que constituye una acción ya iniciada, sólo que no llevada hasta el fin. Esta acción que se ha iniciado es denominada por Binet(8) “estado psíquico”.

Del mismo modo que la actitud surge como resultado de ciertos movimientos y sirve de punto departida para los posteriores, esos estados psíquicos de la expectativa aparecen como consecuencia de determinadas reacciones y crean la base para el surgimiento de las siguientes.

Al medir la duración de una reacción simple se ha logrado establecer un hecho sumamente interesante que consiste en que en todas las personas, en la reacción simple, ante cualquier excitación simple son posibles tres reacciones de tipo completamente distinto, notoriamente diferentes entre sí, en concordancia con la orientación [ustanovka] preliminar.

Al tipo más común de reacción se ha convenido en llamarlo reacción *natural*. Es la reacción que se produce cuando el movimiento se realiza en el caso de la orientación más acostumbrada, común y propia de la (pág. 203) persona dada. Esto ocurre en los casos en que no intervenimos activamente en

la orientación del sujeto del experimento ni la organizamos a nuestro modo, de acuerdo a los fines de la prueba. El experimento demostró que en estos casos tenemos un tiempo medio de reacción típico de cada persona, es decir, la magnitud promedio habitual de su orientación, que se manifiesta en el ritmo habitual y natural de los movimientos –la marcha, la conversación, la escritura- de esa persona. En otros términos, en estos casos es como si provocáramos la orientación natural que se ha ido elaborando y formando en la persona en el transcurso de muchos años y que constituye una parte inseparable de su temperamento y su carácter.

Todos saben que cada uno de nosotros tiene su manera habitual de hablar, su velocidad habitual de caminar y su ritmo habitual de gesticular y hablar. Esta orientación natural puede ser marcadamente apartada de su tiempo promedio en ambas direcciones si, con la instrucción previa que se da al sujeto, provocamos en él una nueva orientación.

Si antes de la prueba pedimos al sujeto que no reaccione del modo que le es habitual, sino lo más rápidamente posible, en cuanto percibe la impresión externa y al mismo tiempo le pedimos que dirija toda su atención al órgano que más reacciona, digamos, al dedo con el que debe ser realizado el movimiento de respuesta, obtendremos en cada oportunidad un efecto sumamente notable [este efecto] se expresa en una caída considerable del tiempo de reacción debida a que la orientación previa al movimiento correspondiente inducido por nosotros ya ha producido todas las excitaciones nerviosas necesarias e imprescindibles para efectuar ese movimiento, y sólo demora el propio movimiento hasta la aparición de la señal. Ante la aparición de la señal, la demora desaparece y la reacción se efectúa en forma vigorosa e intensa.

Esta ley es tenida muy en cuenta por la pedagogía militar cuando, al tratar de elaborar durante la enseñanza movimientos rápidos y precisos al máximo, procede a dividir una orden, es decir, divide las excitaciones [los estímulos] esenciales en dos partes: en la voz de mando preliminar y en la voz de mando ejecutiva. A la vez, en el proceso de aprendizaje, ambas partes son separadas una de la otra frecuentemente por un intervalo de varios minutos, a fin de educar en el soldado un movimiento absolutamente preciso de la orientación y un movimiento preciso de la reacción misma. Cuando se da la orden "de frente", los soldados permanecen en su lugar pero saben que deberán marchar; ejecutan, según la orden, sólo la orientación, preparan los grupos musculares necesarios para el movimiento, los movilizan, y exteriormente esto se expresa en esa peculiar tensión, en esa peculiar disposición a ponerse en marcha a cada instante, la que se transforma inmediatamente en movimiento activo en cuanto se oye la parte ejecutiva (pág. 204) de la orden “march”. Y sólo con esa división consciente de la orientación y el movimiento se va elaborando una reacción vigorosa y perfecta.

Uno se pregunta: ¿de dónde proviene esta aceleración que se opera en esa reacción muscular o, dicho de otro modo, en la orientación a la parte muscular del movimiento? Es evidente que se produce a expensas de la parte de los procesos que se cumplieron previamente bajo la misma orientación y, si la orientación motora acorta el tiempo en que transcurre la reacción muscular, significa que una parte de este trabajo lo efectuó ésta misma y que la reacción muscular se operará ahora bajo el control y la dirección de esa orientación.

La total confirmación de esto la encontramos en el caso inverso, cuando se provoca una orientación de carácter directamente contrario. Esto sucederá

en los casos en que la instrucción exija del sujeto que dirija toda su atención no al órgano que reacciona, sino a los órganos perceptores; cuando le pedimos al sujeto de la prueba que escuche o mire atentamente, y que no reaccione antes de que perciba con claridad y tome conciencia de la excitación. Con la orientación sensorial, que dirige todas las operaciones preparatorias al primer componente perceptivo de la reacción, obtenemos un efecto excepcionalmente evidente de retardo general de la reacción en comparación con el tiempo promedio de su forma natural.

Este retardo del movimiento es provocado, sin duda, por la acción dilatoria que ejerce en la reacción cualquier orientación secundaria. En el caso dado, la atención fue dirigida por entero a los órganos perceptores y, naturalmente, retardó y enlenteció la reacción de la mano.

Por consiguiente, las investigaciones experimentales demostraron la influencia completamente real de la orientación sobre el curso de las reacciones posteriores. La psicología experimental señala que el tiempo, la fuerza y la forma de cualquier movimiento están determinados completamente por la orientación preliminar.

El experimento con dos pesas del mismo peso pero de distinto tamaño muestra simple y elocuentemente la acción de la orientación. Si se levanta con la misma mano sucesivamente las dos pesas de igual peso, primero la más grande y después la más pequeña, la impresión siempre nos indicará que la mayor nos parece más liviana, aunque ante nuestra vista estas dos pesas se hayan equilibrado reiteradamente en la balanza. En otros términos, aquí incluso el conocimiento preciso será impotente para refutar la ilusión y, por consiguiente, no hay que buscar la raíz de esta ilusión en el propio proceso de

medir el peso, sino en la orientación previa que se realiza inconscientemente en virtud de un hábito adquirido, es decir, antes del proceso de medir el peso. (9) (PÁG. 205)

Esta orientación se reduce a que, al ver un objeto grande, efectuamos la orientación para levantar un gran peso, le asignamos un gran impulso motor y realizamos un envío más considerable de energía que cuando vemos un objeto pequeño. De acuerdo con esto, un mismo peso se distribuye, en un caso, en un esfuerzo muscular menor y, en el otro caso, en uno mayor. Y, sin que se modifique su tamaño, la misma pesa puede parecernos alguna vez más grande y otra vez más chica, según nuestra orientación.

Todos estos experimentos nos dicen sólo una cosa, a saber, que toda conducta está determinada y regulada por las reacciones de orientación completamente reales que la preceden, pero que la influencia de estas reacciones no siempre se expresa directamente, sino en ocasiones de modo indirecto, en las reacciones que le siguen.

## Conclusiones pedagógicas

Las principales conclusiones pedagógicas que deben ser extraídas de la teoría de la orientación [*ustanovka*] consisten, ante todo, en la fórmula general que exige del maestro atención no sólo a las reacciones del alumno que ocurren y son evidentes, sino también a las orientaciones invisibles y subterráneas que preceden a estas reacciones. De manera que el maestro no sólo debe observar al alumno, sino también conjeturar, en cada oportunidad, según lo visible, lo no visible que en él se opera.

Para asegurar el éxito de la enseñanza y el aprendizaje, el maestro no sólo debe garantizar todas las condiciones necesarias para el curso correcto de

las reacciones, sino, lo que es mucho más importante, garantizar una correcta orientación. Podemos decir, en total acuerdo con la teoría psicológica, que el acento fundamental en la educación debe ponerse precisamente en las orientaciones. El maestro debe considerar siempre si el material que presenta corresponde a las leyes fundamentales de la actividad de la atención.

Ante todo, este material debe estar organizado y presentado de manera que responda a la estrecha extensión de las reacciones de orientación y, por el carácter de su efecto, no debe contradecir la duración de su curso. Las más simples y triviales reglas de cortesía pedagógica, que exigen que la lección no se extienda demasiado, ni que se dicte a toda prisa, en realidad expresan la misma exigencia de que el material corresponda a las reacciones adaptativas del alumno en la forma más primitiva.

A la vez, es muy importante que el material esté organizado de tal manera que corresponda también al ritmo de funcionamiento de nuestra orientación. La simple observación de los errores que cometen los niños en los dictados, bajo el influjo de la distracción y no por ignorancia de la ortografía, ponen de manifiesto el ritmo ondiforme, ya que, si se divide el dictado en intervalos iguales, cada una de esas fases se caracteriza sucesivamente por el aumento o disminución del número de errores.

Tiene enorme importancia organizar la lección didácticamente, dividir el material de manera que a los momentos de ascenso de la fuerza de la atención les correspondan las partes más difíciles e importantes, y que con los momentos de descenso de la onda de atención coincidan las partes menos importantes de la exposición.

Más aún. El propio material debe encerrar flexibilidad y capacidad para tomar una forma rítmica, es decir, debe estar presentado en una forma tan coherente que permita percibir todas sus partes como un todo único.

Por fin, la última y más importante norma demanda del maestro la misma atención y preocupación hacia la atención que hacia la distracción. Se equivoca profundamente el maestro que ve en la distracción su encarnizada enemiga y no comprende la sencilla verdad de que puede ser más atento precisamente aquél que es el más distraído de su clase.

El secreto de la transformación de la distracción en atención es, en rigor, el secreto de cambiar las agujas de la atención de un sentido al otro, y se logra con el método educativo general de trasladar el interés de un objeto a otro, mediante la vinculación de ambos. En esto reside la labor fundamental para desarrollar la atención y transformar la atención involuntaria en voluntaria.

El educador debe preocuparse por crear y elaborar en el alumno una cantidad suficiente de excitaciones internas vinculadas con ciertas reacciones de orientación, y cuando haya realizado esto puede estar seguro de que la atención está inserta en los mecanismos internos de nuestra conducta y funciona en concordancia con éstos.

En relación con esto, resulta absoluta la necesidad de tener en cuenta la orientación fundamental de la educación, ésa a la que, en la literatura pedagógica de los últimos años, se ha dado en llamar *orientación hacia un objetivo* de cada acto educativo. Por cuanto la nueva psicología transfiere el propio proceso educativo de manos del maestro a manos del alumno, exige asimismo trasladar la conciencia del objetivo de este acto del maestro al alumno. No sólo demanda que el alumno se eduque a sí mismo con sus

propios actos, mientras que el maestro orienta y regula los factores que determinan estos actos; también, demanda que no sólo el maestro, sino también el alumno creen el objetivo de esos actos.

El ejemplo más sencillo de la importancia de esa fundamental orientación hacia un objetivo en el proceso educativo puede ser la (pág. 207) orientación hacia los exámenes, común en la escuela zarista, psicológicamente absurda y pedagógicamente nociva. Los exámenes, relacionados habitualmente con el final del período lectivo, por su posición temporal en el sistema de enseñanza y por las consecuencias que implicaban para los alumnos, se transformaban, en contra del deseo y la idea de los maestros, es esa natural orientación hacia un objetivo. Y cuando los mejores maestros veían con profundo pesar que en la escuela media se estudiaba para probar los exámenes y se aprobaban los exámenes para obtener un diploma, se sentían impotentes para luchar contra eso porque no podían promover en lugar de esta orientación natural ninguna otra y, debido a ello, quedaban inermes ante la fuerza natural y espontánea de esta orientación.

A la vez, resulta muy importante señalar que incluso en procesos que diríamos mecánicos y “pasivos”, tales como la memoria y el aprendizaje, la orientación desempeña un papel decisivo. La experiencia ha demostrado que el aprendizaje transcurre de modo completamente diferente y da resultados completamente diferentes, de acuerdo con la prueba a que se somete posteriormente al sujeto del experimento. Si los sujetos saben que les toca, como rendición de cuentas de lo aprendido, reproducir completamente todo, aprenden de un modo; si saben que deben solamente reconocer lo reproducido ante ellos, el estudio se realiza de otro modo totalmente [distinto]. Por

consiguiente, un momento decisivo en el proceso educativo es el conocimiento de para qué se produce una u otra acción, para qué se estudia un material, y este fin último, a través de la orientación previa, ejerce la acción orientadora más importante en el proceso educativo.

El valor pedagógico de la expectativa se resume no tanto en mullir y preparar el terreno para la percepción de nuevos conocimientos, sino en mucho más que eso, a saber, en elaborar la dirección correcta que será comunicada a la reacción recién surgida. Queda bien claro que el proceso de educación, en resumidas cuentas, es la elaboración en los alumnos de cierta cantidad de reacciones y de otras formas más complejas de conducta. Y el hecho decisivo para que este proceso tenga éxito o fracase es la coincidencia o falta de coincidencia de la dirección de esas reacciones con aquella en la que están destinadas a actuar. Si conservo en mi memoria miles de conocimientos útiles, pero no puedo emplearlos en el momento necesario y adecuado, esos conocimientos yacen en mí como un peso muerto no sólo resultan inútiles en el sistema de la conducta, sino que causan daño porque ocupan lugar y no permiten establecerse y elaborarse a otras reacciones, menos ricas pero más seguras por su dirección.

Lo que en la literatura pedagógica de divulgación se llamaba falta de vitalidad de la escuela, designa, en realidad, la misma incorrección en (pág. 208) la fundamental orientación hacia un objetivo de la educación. El pecado más grande de la escuela zarista consistía en que ninguno de sus participantes podrá responder la pregunta de para qué se estudiaba geografía e historia, matemática y literatura. Se equivocan los que creen que la antigua escuela daba pocos conocimientos. Por el contrario, con frecuencia comunicaba una

cantidad extraordinaria de conocimientos, en particular la escuela europea. Sólo que eso era, las más de las veces, un tesoro en el desierto, una riqueza a la que nadie podía dar el uso debido, porque la orientación básica de esos conocimientos machacaba a un lado de la vida y se hallaba siempre en extremo desacuerdo con ella. Como un brillante en el desierto, esos conocimientos no eran capaces de saciar las más simples demandas vitales del alumno más común y corriente.

Por su experiencia personal, al lector le resultaría fácil recordar que casi la única utilización que pudo hacer de los conocimientos adquiridos en la escuela fue dar una respuesta más o menos correcta en un examen, pero aún a nadie el conocimiento de geografía le ayudó a orientarse en el mundo, ni amplió el conjunto de impresiones recibidas en un viaje, como tampoco el conocimiento de astronomía el permitió vivenciar más intensa y brillantemente la grandeza del cielo.

De esto deriva que la exigencia pedagógica fundamental sea que absolutamente todo el material didáctico y educativo esté totalmente penetrado e impregnado de esta orientación hacia un objetivo, y que el educador conozca siempre exactamente la dirección en la que debe actuar la reacción que se establece.

## La atención y el hábito

El hábito y la atención se encuentran en posiciones antagónicas y allí donde echa raíces el hábito, desaparece la atención. Todos saben cómo nos asombra todo lo inhabitual y nuevo, y cómo frecuentemente no estamos en condiciones de decir de qué color es el empapelado de nuestra habitación o los ojos de una persona con la que nos encontramos a diario.

En el mismo sentido, la labor de la atención debe ser particularmente tensa y seria cuando la conducta excede los límites del hábito y se nos plantean tareas que exigen reaccionar de un modo particularmente complejo y difícil. En relación a esto se ha dado en llamar al hábito “el enemigo y la tregua de la atención” y en la psicología pedagógica predominaba hasta hace poco tiempo una actitud contradictoria hacia ambos. (pág. 209)

En los hechos, el valor pedagógico de ambos procesos es tan claro y evidente que, por cierto, no se debe renunciar a uno de ellos a favor del oro, sino que se debe buscar el modo de conciliar a ambos. Ese modo consiste en la elucidación psicológica correcta de la verdadera interrelación entre la atención y el hábito. La atención realmente interrumpe su trabajo en cuanto la conducta se torna habitual, pero esto no sólo no implica un debilitamiento de la atención, sino, por el contrario, suele estar vinculado a la intensificación de su actividad.

Esto se hace comprensible si recordamos la estrechez básica de la atención y el hecho de que, en cada caso, gana en intensidad en cuanto pierde en amplitud. El hábito, al automatizar acciones enteras, al subordinarlas al funcionamiento autónomo de los centros nerviosos inferiores, libera por completo y descarga la labor de nuestra atención y, de tal manera, provoca algo así como una excepción relativa de la ley de inhibición diferencial(10) de las reacciones secundarias cuando se da una orientación fundamental.

Dijimos anteriormente que toda orientación [*ustanovka*] inhibe el curso de las reacciones ajenas. Sería correcto añadir: excepto las automáticas y habituales. Podemos conversar con suma atención mientras continuamos caminando por la calle, podemos entablar una charla mientras seguimos con

un complejo trabajo manual. El significado psicológico sumamente importante de esta excepción de la ley de inhibición se hace evidente si se tiene en cuenta cuánto gana nuestra conducta en diversidad y amplitud cuando paralelamente a la orientación principal surge en nosotros una serie de orientaciones parciales paralelas a acciones habituales.

A la vez, en rigor, este fenómeno no se debe entender como una excepción de una ley psicológica general, sino más bien como la ampliación de un mismo principio. Tanto las acciones habituales como los actos completamente automáticos exigen, para iniciarse y cesar, la participación de las orientaciones correspondientes y, si queremos hacer labores de aguja sin reparar para nada en ello, de todos modos hace falta atención para ir [a buscar el trabajo], tomar el trabajo, parar, retomarlo por un rato y dejarlo, es decir, que el comienzo y el final de las acciones automáticas de ningún modo puede prescindir de la correspondiente orientación.

Es más, esta orientación –la dirección tomada previamente y el ritmo de las reacciones- se va a expresar durante todo el curso de las acciones habituales. Por consiguiente, tenemos derecho a referirnos no a una sola orientación en nuestro organismo sino también a una serie de orientaciones simultáneas, de las cuales una es la que domina, mientras las demás se subordinan a ésa. Y esta observación psicológica coincide totalmente (pág. 210) con la teoría fisiológica de la existencia de focos de excitación nerviosa dominantes y subdominantes en el sistema nervioso central.(11)

## El correlato fisiológico de la atención

Sólo en el último período los fisiólogos lograron descubrir en el sistema nervioso fenómenos que, sin duda, pueden ser puestos en conexión con la

atención. Se refiere a este ámbito la teoría de las llamadas excitaciones dominantes del sistema nervioso, elaborada en los últimos tiempos.

La esencia de esta teoría reside en el establecimiento del hecho de que en el sistema nervioso algunas de las excitaciones surgidas resultan ser tan intensas que actúan como excitaciones dominantes, que reprimen todas las demás o las desvían de su dirección o, por último, las atraen hacia sí y aumentan a sus expensas. A esta excitación básica se ha convenido en denominarla dominante, y a todos los demás focos en el sistema nervioso, subdominantes.

A la vez, se puso de manifiesto un hecho de extraordinaria importancia, a saber, que cuando existe una dominante vinculada a un acto instintivo, el foco principal de excitación se refuerza cada vez que penetra en el sistema nervioso cualquier excitación colateral. El acto del reflejo de abrazo en la rana, el acto de defecación y deglución en el caballo, la excitación sexual en la gata aislada de los machos en el período de celo, representan esas dominantes naturales estudiadas con precisión de laboratorio.

Resulta que todos estos actos se refuerzan ante la presencia de una excitación extraña. Así, si durante el reflejo de abrazo se pellizca a la rana, se la pincha, se le aplica un irritante como ácido o corriente eléctrica, la excitación extraña, lejos de debilitar el reflejo de abrazo, incluso lo refuerza. Por consiguiente, en las más simples organizaciones nerviosas, el acto de la atención está estructurado de tal manera que no sólo provoca la inhibición de las reacciones vinculadas a éste, sino que hasta resulta capaz de reforzarse a expensas de las mismas.

Tal vez el hecho más esencial para los psicólogos sea el caso sumamente interesante de la creación experimental en una rana de una dominante sensorial y una dominante motora separadamente. Aquí el análisis fisiológico penetra tan profundamente en el sistema nervioso que parece que intenta diferenciar las raíces –incluidas en éste- de los dos tipos de atención: la sensorial y la motora.

Se observó que si con un medio artificial, por ejemplo, con fenol, (12) se provoca en la rana una excitación dominante de los centros motores de (pág. 211) la pata trasera derecha, la rana reaccionará precisamente con este órgano a toda excitación que provenga de cualquier lugar del cuerpo. En cambio, si se provoca una excitación dominante de los centros motores de la misma pata, cuando se aplican estímulos en los puntos más diversos del cuerpo, el reflejo de frotación se manifestará con exactitud mecánica, pero siempre estará dirigido al sitio ligado con la excitación dominante de los centros, por ejemplo, la pata posterior derecha, aunque se exciten en la rana el abdomen, la espalda, el cuello, etc.

Por lo tanto, queda establecido que la dominante sensorial conserva todos los demás reflejos, pero modifica su curso y los desvía hacia el lugar que fue más excitado; en tanto que la dominante motora adelanta el órgano motor ligado a ésta en todos los casos en que, según la marcha normal de un reflejo, debían entrar en acción otros órganos.

La traslación al hombre de estudio de tales fenómenos, por cierto que no puede jactarse de esa precisión idea, sólo posible y realizable en sujetos de laboratorio experimental. Superficialmente, puede parecer que los resultados obtenidos por los fisiólogos se contraponen a los hechos que son establecidos

por la psicología. parecería paradójico admitir la posibilidad de un acto de atención que no sólo no es debilitado por las excitaciones extrañas, sino que por el contrario se refuerza a costa de éstas. Sin embargo, toda una serie de observaciones, todavía no reunidas en ninguna ley psicológica, confirman lo correcto de este criterio.

Un hecho curioso es el relato que hace el profesor M. M. Rubinshtéin(13) sobre la construcción del edificio de un centro de enseñanza superior en una gran ciudad europea. Según la idea de los constructores debía ser un edificio adaptado idealmente para los objetivos docentes y por eso se esforzaron en eliminar todo lo que pudiera servir de estímulo extraño durante las clases. Partiendo del criterio tradicional sobre la atención consideraron que, quitando todo lo superfluo, contribuirían a estimular la atención.

De acuerdo con este propósito, el edificio fue construido sin ningún tipo de formas salientes y angulares, hasta los rincones en cada sala fueron deliberadamente disimulados, y la pared viraba imperceptiblemente y se continuaba en la siguiente pared para excluir todo elemento de influencia de la forma espacial sobre los estudiantes. Del mismo modo, fueron hechos los otros detalles, todas las partes del edificio se pintaron homogéneamente, desde el primer escalón hasta la cúpula, incluyendo todos los accesorios –tanto los objetos como la ropa de los estudiantes eran de un color gris suave, neutral y uniforme-.

Pero resultó que ese edificio, que debía responder a la última palabra de la teoría psicológica sobre la atención, dio resultados absolutamente (pág. 212) contrarios a los esperados. Según el reconocimiento general y unánime de los estudiantes y los profesores, ese clima, lejos de contribuir a estimular la

atención, por lo contrario, actuaba de manera depresiva y hasta en las conferencias y clases más interesantes a los estudiantes les daba sueño apenas unos minutos después de adoptar una posición inmóvil y atenta.

Evidentemente, la ausencia de estímulos ajenos resulta mortal para el acto de la atención y la correlación que fue establecida por los fisiólogos es cierta también para la psicología, ya que el acto de atención, por lo visto, exige ciertas excitaciones subdominantes, de las que se nutre. En otros términos, se puede estar atento sólo cuando los estímulos que nos distraen son puestos en una situación subordinada con respecto a la tarea fundamental que nos ocupa, pero no son eliminados del todo del campo de nuestra conciencia y continúan actuando sobre nosotros.

Los psicólogos saben desde hace mucho qué influencia esencial sobre el sistema general de trabajo ejerce la atmósfera, que por la marcha y el sentido de las tareas, puede y hasta debe permanecer imperceptible para los alumnos en el proceso de trabajo. Basta con que, de manera completamente inadvertida para una persona mientras está ocupada y absorbida por cualquier tarea –conversación, lectura o escritura-, se cambie el color de las paredes de la habitación del azul al amarillo y, aunque ésta ni siquiera sospeche acerca del cambio, de inmediato se pueden encontrar signos objetivos de las modificaciones operadas en el carácter de su labor. Una persona habla de una manera cuando está rodeada de paredes azules y de otra distinta cuando la rodean paredes amarillas.

Meumann pudo demostrar que el proceso de la audición no transcurre mejor en medio de un silencio absoluto y sepulcral, sino en auditorios a los cuales llega un ruido amortiguado y apenas audible. La influencia excitadora de

los estímulos rítmicos débiles sobre nuestra atención ha sido establecida por la práctica hace tiempo. Al respecto, Kant relata el curioso caso psicológico de un abogado que tenía el hábito de enrollar un largo hilo teniéndolo continuamente en las manos cuando pronunciaba un complicado discurso jurídico. Al advertir esta pequeña debilidad, el abogado de la parte contraria retiró furtivamente ese hilo antes de un juicio y, según el testimonio de Kant, con esta hábil maniobra privó totalmente al adversario de la capacidad de atención psicológica, ya que, al pronunciar su alegato, saltaba de un tema a otro.(14)

Titchener(15) estableció que la atención voluntaria o secundaria surge del conflicto de las atenciones involuntarias o primarias y de las consiguientes situaciones motoras incompatibles. Por lo tanto, el mecanismo de (pág. 213) la lucha por la vía fundamental se encuentra en la base de la atención y, en general, de todas las formas superiores, conscientes, de la conducta que derivan de la necesidad biológica de resolver los conflictos entre las reacciones y conferir unidad a la conducta.

La conclusión pedagógica que de aquí se extrae hace aun más complica la preocupación del maestro y le exige no sólo la organización de la tarea principal que encomienda ahora al alumno, sino también de todas las circunstancias extrañas –el ambiente, la posición y vestimenta de los alumnos, la vista que se despliega tras la ventana que, como excitaciones subdominantes, distan de ser indiferentes para el funcionamiento general de la atención. Un escritor decía que en el hombre ruso todo depende del ambiente, que no puede dejar de ser un canalla en la taberna y resultar completamente incapaz de una canallada en medio de una arquitectura seria y severa. Ésta es,

sin duda, una observación del mismo orden, sólo que expresada en forma aproximada y exagerada.

## El funcionamiento de la atención en su conjunto

Para caracterizar el valor pedagógico de la atención en su conjunto, es preciso indicar el carácter integral que la distingue. Podemos decir, sin caer en exageraciones, que del trabajo de la atención depende absolutamente todo el cuadro del mundo que percibimos. Una atención apenas modificada en este sentido cambia de inmediato y de manera radical el cuadro, aunque no se hayan producido modificaciones físicas de ninguna especie en el medio que nos rodea.

Se acostumbra ilustrar esta tesis con figuras tales que ponen de manifiesto la existencia evidente de fluctuaciones de la atención. Si imaginamos un cuadrado dentro de otro cuadrado, dispuesto de tal modo que los vértices de ambos están unidos entre sí, y miramos este dibujo fijándolo el mayor tiempo posible observaremos que, según las fluctuaciones de nuestra atención, el dibujo se nos presentará entres formas distintas [ver figura 1](16). De pronto nos parecerá que la superficie anterior está representada por el cuadrado pequeño y que tenemos delante una pirámide seccionada con el plano pequeño vuelto hacia nosotros, Pero por más que nos esforcemos en mantener la vista de esta posición, la atención muta, después de unos minutos, y nos mostrará el mismo cuadro en la perspectiva inversa. Nos parecerá una habitación o una caja que parte de nosotros, estando como plano anterior el cuadrado grande, en tanto que el menor será reinterpretado por nosotros como la pared que está más lejos reducida por la perspectiva. (pág. 214). Por último, el tercer caso sería toda la figura vuelta hacia nosotros en su verdadero

aspecto: aparecerá toda en un mismo plano, como un cuadrado encerrado dentro de otro cuadrado.

figura

Si en el caso dado tenemos ante nosotros la fluctuación natural de la atención y las modificaciones naturales del cuadro que percibimos, lo mismo sigue siendo cierto cuando estimulamos deliberadamente el cambio de la atención. Y, de acuerdo con esto, modificamos el cuadro del medio que estamos percibiendo. Mirar la misma cosa con una atención orientada de distinta manera, equivale a verla en un aspecto completamente nuevo.

Se hizo una observación de extraordinario valor para la psicología cuando se prestó atención al raro y extraordinario cuadro que presenta una habitación o lugar habitual y conocido por nosotros, si de pronto lo miramos echando hacia atrás la cabeza, adoptando un punto de vista totalmente nuevo e inesperado. Por eso existe una verdad psicológica en el popular relato sobre el sabio que afirmaba que las almas humanas reencarnadas en otros cuerpos, después de la muerte, vivirán en un mundo distinto. Le decía a su vecino:

“Una vez verás el mundo como mercader; otra vea lo verás como navegante, y el mismo mundo con los mismos barcos se te presentará completamente diferente.”

## La atención y la apercepción

Como resultado de un prolongado trabajo de la atención, orientada constantemente en la misma dirección, se organiza y se forma toda (pág. 215 **)** nuestra experiencia en esa misma dirección. Este fenómeno se denomina

*apercepción*(17)*.* Con este término deben entenderse todos los elementos previos de la experiencia que introdujimos en la percepción externa y que determinan el modo en que un nuevo objeto será percibido por nosotros.

En otras palabras, la apercepción no es otra cosa que la participación de nuestra experiencia anterior en la formación de la presente, Si al mirar los objetos que tengo ante mí, no sólo veo y tomo conciencia de sus cualidades sensibles, color, forma etc. –aunque actúan sobre mí con la fuerza directa de las cosas que tengo delante-, sino que ante todo capto claramente que se trata de un sombrero, un portafolios y un tintero. Esto ocurre en virtud de la apercepción, es decir, en virtud de la experiencia y atención ya acumuladas.

Se compara muy acertadamente la apercepción con la aguja que traslada el tren de una vía a otra. El curso de nuestros pensamientos y percepciones está determinado enteramente por el orden de los objetos que se encuentran ante nosotros, por una parte, y por las leyes de nuestras asociaciones, por otra. El papel decisivo de unos y otras es comparado correctamente con los rieles que definen el movimiento de nuestra psiquis. Pero la libre actividad de nuestra apercepción y nuestra atención es, justamente, la aguja que permite a los pensamientos elegir uno entre la pluralidad de caminos que existen. Por consiguiente, la atención se define acertadamente como la relativa libertad de nuestra conducta, como la libertad de elección y limitación.

La apercepción, por lo tanto, se nos presenta como si fuese el capital acumulado de atención. Pero ésa, a su vez acumula y forma el tipo peculiar de nuestra conducta que desde hace mucho se ha dado en llamar *carácter*. Por

consiguiente, en esta formación de tres niveles de la experiencia tenemos niveles sucesivos: atención, apercepción, y carácter.

Para un maestro, esto equivale a un papel aun mayor de la atención en la educación, ya que aquí la atención no es considerada como un medio para facilitar cierta tarea educativa o docente sino que resulta ser de extraordinaria importancia como fin en sí. Nunca transcurre sin dejar huella, sino que en todos los casos deja un resultado tras de sí. Una multitud de resultados se van acumulando en la apercepción que tiende a dirigir nuestra conducta. Una multitud de apercepciones van conformando el carácter y hasta las más sutiles influencias educativas suelen ser impotentes para combatirlas. Por consiguiente, al guiar la atención, tomamos en nuestras manos la clave para la formación de la personalidad y del carácter. (Pág. 216)

## Notas

1. En la lectura de ese capítulo es importante tener en cuenta lo dicho en la nota No. 22 del cap. No. 5.
2. La fuente de estos datos es la 5ta. Ed. de 1902-3 de W. Wundt, *Physiologische Psycologie* [*Psicología fisiológica*]. Si Vigotski no los obtuvo directamente de este libro, puede haberlos encontrado en la revista *Philosophische Studien* (1881-1903), que dio cuenta de 100 investigaciones experimentales realizadas en 20 años de trabajo de laboratorio, o citados por algún autor. Wilhelm Wundt (Alemania, 1832-1920) fue el fundador de la psicología experimental y quien logró constituir la psicología como matriz disciplinaria independiente. Fundó en Leipzig el primer laboratorio experimental de Psicología del mundo (1880). Fue autor de 491 textos que tienen 110 pp. de promedio, con lo que supera 50.000 pp. escritas.
3. Todas las cursivas, desde esta palabra hasta el próximo subtítulo, son nuestras.
4. Aquí Vigotski se refiere a V. Urbantschitsche, “Über eine Eigenthümlichkeit der Schallenpfindungen geringster Intensität [“Sobre una peculiaridad de la aprehensión del sonido de baja intensidad”], *Centralbt. Med. Wissensch*. (1875), 13:37,pp. 625-9. En la edición norteamericana del presente libro, Silverman tradujo erróneamente el nombre de este importante investigador. Lo transcribió literalmente del ruso como “Urbanchich”. Viktor Urbantschitsch fue un conspicuo psicólogo experimental alemán. Descubrió la “imagen intuitiva subjetiva” [*subjektive Anschauunsgsbilder*] llamada “eidética” por algunos (*cf. Über subjektive optische Anschauungsbilder* [*Sobre las imágenes intuitivas*

*subjetivas visuales*], Viena, 1907). El nombre de Urbantschitsch se halla inusualmente extendido en la bibliografía psicológica y psicopatológica. Se lo encuentra, p. ej., en libros de autores tan variados como Charlotte Bühler (*cf. Infancia y Juventud* [*Kindheit und Jugend*], Buenos Aires: Espasa. Calpe Argentina, 1946, p. 323), S. L. Rubinstein (*cf. Principios de Psicología General* [*Osnovi óbshchei psijologui*], México: Grijalbo, 1967, p. 324), Karl Jaspers (*cf. Psicopatología General* [*Allgemeine Psychopatologie*], Buenos Aires: El Ateneo, p. 99).

1. A partir de 1928, Vigotski establecerá una diferencia fundamentalmente la atención involuntaria y la voluntaria. La primera es innata, biológica, y pertenecerá a los procesos psíquicos elementales o inferiores, comunes a los animales y al hombre. La segunda tiene un origen cultural y será paradigmáticamente un *proceso psíquico superior*. Las funciones psíquicas superiores, a cuyo estudio se dedicó especialmente Vigotski, son exclusivas (pág. 217) y específicamente humanas, sociales, “artificiales”, de origen cultural, internalizadas, construidas sobre la reestructuración de las inferiores, que dialécticamente se subsumen en las superiores –*Aufgebund*, según Hegel-.
2. Este párrafo tiene, en nuestra opinión, una importancia fundamental para establecer una particularidad esencial y específica de la psiquis humana, si bien Vigotski habla aquí de los animales superiores en general. *En nuestra opinión, la afirmación que hace al final de este párrafo*, en el período inicial de su obra y en el libro que más pareciera enfatizar el rol de los procesos biológicos innatamente determinados, *establece la correcta proporción de su participación en la psique humana, en relación a los procesos psíquicos aprendidos, internalizados culturalmente.*
3. Es probable que esta sea una referencia a K. Groos, *Das Seelenleben des Kindes* La vida interior de los niños], Berlín: Reuther und Reichard, 1922, Cf. También la nota No. 24 al cap. No. 5.
4. Alfred Binet (1857-1911) fue un psicólogo positivista francés que estudió el pensamiento de los niños, la inteligencia y las diferencias individuales. Más detalles de su vida y su obra se dan en el capítulo No. 18 y las notas No. 1 y No. 2 de ese capítulo.
5. El primero en escribir sobre la ilusión de peso fue Fechner en 1860. Hacia fines del siglo XIX, Charpentier publicó sobre la denominada “ilusión de Charpentier”: de dos cilindros de madera del mismo peso levantados mediante una cuerda, el más grande es percibido como más liviano. Para explicar esta ilusión, Müller y Schumann publicaron un estudio experimental en el que intentaron una interpretación teórica de este fenómeno, desde entonces universalmente aceptado como la teoría de “ilusión de peso” en general.

(10) Cf. la primera parte del cap. No. 3.

1. Vigotski ya explicó la teoría de la excitación dominante, en Ujtomski, en el cap. No. 3.
2. El fenol es un cuerpo que se extrae por destilación de los aceites de alquitrán.
3. Moséi Matvéievich Rubinshtéin (1878-1953) fue un psicólogo educativo y un pedagogo ruso y soviético. Es muy probable que Vigotski se refiera a su libro: M. : Rubinshtéin, *Ochierk poedagoguícheskoi psijologui v sviasi óbshchiem pedagóguik* [*Ensayo de psicología pedagógica en relación con la pedagogía general*], Moscú, 1916. *Se debe evitar la habitual confusión* de este autor con Serguéi Lenídovich Rubinshtéin (1889-1960), uno de los más conspicuos psicólogos soviéticos, como ha ocurrido en la edición norteamericana del presente libro. Su obra está publicada íntegramente en español con la grafía “Rubinstein” (Montevideo: Pueblos Unidos, y México: (pág. 218) Grijalbo). Rubinshtéin combatió la obra de Vigotski, aunque eso no le impidió robarle ideas, sin nombrarlo por supuesto –esto fue denunciado públicamente por Kolbanovski en los años 40-. La hostilidad hacia Vigotski por los seguidores de S. L. Rubinshtéin se expresa, p. ej., en el libro de K. A. Abuljánova, *O subiekte psijíchieskoi diéiatielsnosti* (Moscú: Náuka, 1973) [El sujeto de la actividad psíquica (México: Roca, 1980)], donde Vigotski aparece mencionado de modo insignificante sólo un par de veces en sus 360 pp.
4. Esta es una anécdota que Kant conoció leyendo el periódico inglés *The Spectator*, No. 77, dirigido por Joseph Addison, y que narra y refiere en su *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht* [Antropología en sentido pragmático], 1798. Nosotros hemos utilizado la traducción castellana de José Gaos (cf. I. Kant. *Antropología en sentido pragmático*, Madrid: Alianza, 1991, p. 80). Es probable que Vigotski, que se graduó en abogacía, haya conocido la anécdota de mentas o la haya leído en la traducción rusa del libro de Kant. (cf. su *Antropologuia pragmatíchieskoi tochki zrenia*, San Petersburgo, 1900).
5. Esta es una referencia a E. B. Titchener, *Uchiébnik psijologuia [Manual de psicología],* Parte I, Moscú: Mir, 1914. Vigotski también se refiere a este manual en su Psicología del Arte. Edward Bradford Titchener (Inglaterra, 1867- 1927, EE.UU.) fue un psicólogo que consideró que el objeto de la psicología era la mente y su método la introspección, concebida de un modo diferente al que tiene en su acepción habitual. Titchener fundó la psicología *estructuralista*, que no debe confundirse con la ”psicología de la Gestalt”, denominada también “psicología estructuralista o estructural”, como solía hacerlo Vigotski. Titchener estudió dos años con Wundt en Alemania y fue su más fiel representante en los EE.UU., donde dirigió el laboratorio de psicología de la Universidad de Cornell. Se ha dicho que Titchener fue un ciudadano *inglés* que trabajó en psicología alemana en los EE.UU. Boring escribió que el libro *Psicología Experimental* de Titchener era “la obra más erudita en inglés” (cf. E. G. Boring, *Historia de la Psicología Experimental*, trad. de R. Ardila y E. Ribes Iñesta, México: Trillas, 1983). El monumental y clásico libro de Boring está dedicado, precisamente a Titchener.
6. La figura 1 ha sido agregada por nosotros: no está en la edición original del libro.
7. La teoría de la apercepción de W. Wundt consideraba que existían dos grados de conciencia. Los procesos debían estar dentro del campo consciente [*Blickfeld*], pero sólo algunos de ellos llegaban a estar dentro de su punto de mira [*Blickpunkt*]. Estos últimos son los procesos apercibidos. El alcance del *Blickpunkt* es el de la atención y siempre es menor que el de la conciencia. Cf. su *Physiologische Psychologie*, 5ta. Ed. de 1902-03.

## 8.

**El reforzamiento y la reproducción de las reacciones [la memoria y la imaginación]**

## El concepto de la plasticidad de la materia

La plasticidad constituye una de las propiedades fundamentales y primarias de toda la materia. Toda sustancia es más o menos plática, es decir, posee la propiedad de modificarse bajo la acción de influencias, cambia la estructura y disposición de las moléculas y conserva las huellas de estos cambios. Son plásticos el hierro, la cera y el aire, pero ceden a la influencia en distinta medida y también en distinta medida conservan las huellas de esa influencia. Estos fenómenos están ampliamente extendidos en las propiedades primarias de cualquier materia y tienen sus raíces en los procesos inherentes a la naturaleza inorgánica. Así, se podría decir que un camino recuerda cómo pasaron por él las ruedas porque conserva las huellas de los cambios operados en la disposición de sus partículas, que ocurrieron a consecuencia de la presión de las ruedas En ese sentido, podríamos decir que también recuerdan las piedras y las plantas. De manera que la plasticidad denota tres propiedades básicas de la materia: (1) la capacidad para modificar la disposición de las partículas; (2) la conservación de las huellas de estas modificaciones; y (3) la predisposición a repetir dichas modificaciones. Así, la huella facilita el nuevo paso para las ruedas; igualmente, una hoja de papel, doblada en determinado lugar, tiene tendencia, ante el más insignificante impulso, a repetir el doblez en ese mismo lugar. Nuestra sustancia nerviosa es, con toda seguridad, la más plástica de todas las que conocemos en la naturaleza. Por consiguiente, puede desarrollar, como ninguna otra, la capacidad para los cambios, para la

acumulación de sus huellas y para la predisposición, las cuales constituyen la base de la memoria. (pág. 221)

## La naturaleza psicológica de la memoria

Cuando nos referimos a la memoria [*pámiat*] en el sentido usual de la palabra tenemos presentes dos procesos completamente diferentes. Ya la vieja psicología diferenciaba dos tipos de memoria, la *memoria mecánica* y la *memoria lógica o asociativa.* Por memoria mecánica se sobreentendía la capacidad del organismo de conservar la huella de reacciones reiteradamente repetidas, de producir los correspondientes cambios en las vías nerviosas. Los psicólogos comparaban acertadamente este proceso con la rodada del camino y hablaban de un camino trillado como el fundamento para la acumulación de la experiencia individual. Toda esa suma de hábitos, habilidades, movimientos y reacciones individuales de la que disponemos, no es otra cosa que el resultado de esa trilladura. Un movimiento repetido varias veces deja algo así como una huella en el sistema nervioso y facilita el paso por esas mismas vías para nuevas excitaciones.

El significado de esta trilladura de las vías nerviosas se establece fácilmente mediante un sencillo experimento en un cronoscopio, es decir, un reloj especial que se usa en psicología para medir la velocidad de la reacción y da una precisión de 0,0001 parte de segundo. Probemos medir el tiempo que se necesita para reaccionar a cualquier cifra con la que le sigue. Por ejemplo, se muestra al sujeto del experimento el número 17 y debe mencionar [el número siguiente] el 18. Luego, se plantea el experimento de tal modo que el sujeto, cuando se le presenta el número 17, no debe reaccionar nombrando el

siguiente, sino el anterior, es decir, 16. Resulta que, en el primer caso, el tiempo necesario para la reacción fue 1 ½ vez menor que en el segundo caso. Esto se explica porque la reacción en ese orden es más habitual para el organismo y se realiza por un camino trillado, en tanto que reaccionar en el orden inverso es menos habitual para el sistema nervioso y se realiza más dificultosamente, de modo que el índice objetivo de esta dificultad es el aumento del tiempo que insume el curso de la reacción.

La otra forma de la memoria es la denominada memoria asociativa. La teoría de las asociaciones fue, durante mucho tiempo, el fundamento de la psicología y muchos psicólogos llamaban asociación a cualquier conexión o combinación de reacciones. Pero siempre se tenía presente sólo la asociación de representaciones. Con el mismo derecho podríamos hablar, además, de asociación de absolutamente todos los movimientos. Por lo tanto, vamos a entender por asociación un vínculo de las reacciones tal, que la aparición de una de éstas infaliblemente conlleve la aparición de la otra. En la forma más simple, la teoría de las asociaciones anticipó la teoría de los reflejos condicionados, los cuales, en realidad, son un caso particular y una variedad de asociación. A la vez, sería correcto considerar el reflejo condicionado como un caso de asociación incompleta, en la que el vínculo no se cierra totalmente entre dos reacciones, sino entre el estímulo de una y la parte de respuesta de la otra reacción. Los psicólogos diferenciaban tres tipos de asociación: por semejanza, por contigüidad y por contraste. No hay necesidad de estas diferenciaciones, ya que expresan más diferencia lógica en el curso de nuestro pensamiento que la peculiaridad psicológica de cada proceso. En todo caso, la vieja psicología sabía que la formación de una asociación depende de la

experiencia y que la asociación no implica otra cosa que una conexión nerviosa de reacciones que se ha cerrado [establecido] sobre la base de un vínculo dado en la experiencia. Por consiguiente, también la vieja psicología conocía que toda la riqueza de la conducta personal surge de la experiencia.

Son sumamente interesantes los experimentos psicológicos que se realizaron sobre la comparación de ambos tipos de memoria, para esclarecer cuál de éstas era más necesaria y útil. Las pruebas se efectuaron de tal modo que se propuso estudiar un mismo material de dos maneras diferentes: primero, por repetición mecánica; después, mediante el establecimiento del nexo lógico entre los elementos que se estudiaban. Más tarde, se efectuó la valoración comparativa del éxito de uno y otro métodos. Al hacerlo, se logró aclarar que la memoria lógica es a la memoria mecánica, cuantitativamente, como 22 es a 1. En otras palabras, la investigación experimental mostró que, si las demás condiciones son iguales, el material se asimila y recuerda 22 veces mejor y más exitosamente en caso de que su estudio se produzca lógicamente, mediante la vinculación de lo nuevo con lo asimilado anteriormente.

El experimento puede ser hecho fácilmente del siguiente modo. Se toman 100 palabras, aproximadamente de idéntica dificultad, se presentan por escrito o en forma oral, y luego se cuenta la cantidad de palabras que después de esa lectura única resulta retenida por el sujeto. Por lo común, tratándose de palabras de dificultad media, resultan retenidas cerca de 10 palabras, y aun así, sin una reproducción correcta en su orden y secuencia. Después, se presenta una segunda serie, también compuesta de 100 palabras, de igual dificultad, con los mismos intervalos, pero a la vez se propone al sujeto que anticipadamente elija cualquier serie que conozca bien, integrada por 100

palabras en una sucesión que le sea conocida. Por ejemplo, son bien conocidas en su sucesión las denominadas geográficas, los nombres de los compañeros de curso, las personalidades históricas, los escritores, etc. Entonces, se le sugiere que establezca mentalmente (pág. 223) una asociación entre cualquier palabra dada y la palabra que le corresponde en el ordenamiento del sistema que eligió.

Por ejemplo, supongamos que se ha tomado como base el sistema de los escritores rusos, desde Lomonósov(1) hasta Maiakovski(2). La primera palabra dada, digamos “pescado”, corresponde a Lomonósov. El sujeto busca un nexo entre ambas palabras y lo encuentra en el hecho de que Lomonósov era hijo de un pescador. Después, del mismo modo se establece un vínculo entre el segundo nombre y la segunda palabra, etc., hasta el final. Por lo general resulta que el sujeto es capaz de reproducir en exacta sucesión las 100 palabras presentadas, del principio al fin.(3) Dado el número del lugar puede denominar la palabra, y dada la palabra, puede designar el número de su lugar. Sucede que las 100 palabras se recuerdan sin la menor tensión y se retienen en la memoria por completo y en la sucesión completamente exacta- si se cometen errores, suelen ser no más de 2 ó 3 en toda la serie-. Este experimento puede parecer que recordar, en realidad, denota dos cosas diferentes: que implique directamente meter las reacciones en la cabeza –el camino trillado-, o bien que establezca en cada caso un nuevo vínculo entre lo ya estudiado y lo que debe ser estudiado de nuevo. Y este último caso es de particular importancia para el maestro. Para cada tipo de memoria deben extraerse separadamente las conclusiones pedagógicas.

## La estructura del proceso de la memoria

Lo que comúnmente llamamos memoria no constituye en absoluto algo homogéneo, sino que en realidad, incluye una serie de componentes complejos. La vieja psicología consideraba que esos componentes eran cuatro, y denominaba primero a la propia fijación de la reacción, es decir, a la presencia de la huella nerviosa de un estímulo dado. Este componente es inherente con toda probabilidad a todas las sensaciones que pasan por nuestro cerebro.

La investigación de la esfera inconsciente de nuestros sueños, fantasías, etc., ha demostrado que ninguna de las representaciones e impresiones que percibimos desaparece sin dejar huella, sino que es como si todo se conservara en las esferas subconscientes y, con una estructura modificada, vuelve a penetrar en la conciencia. Es conocido el relato, citado con frecuencia por los psicólogos, de una mujer ignorante que durante un delirio comenzó a enunciar largas citas en hebreo y griego antiguos, lenguas de las que no poseía la más mínima noción [cuando estaba consciente]. (pág. 224) Ocurría que esta mujer, hasta su enfermedad había servido como criada en casa de un pastor protestante y al barrer el cuarto algunas veces, oía, sin prestar atención alguna, como el pastor leía *La Biblia* en esos idiomas. En estado normal, jamás hubiese podido, desde luego, repetir una sola palabra siguiendo al pastor, hasta tal punto las huellas de esas sensaciones eran débiles e insignificantes en ella. Pero, de todos modos, se conservaron y resultaron ser lo suficientemente intensas para exteriorizarse y manifestarse en el delirio. Este ejemplo demuestra que ninguna sensación que llega a nuestro sistema nervioso desaparece, todas se conservan y, en determinadas circunstancias y condiciones, pueden ser reproducidas.(4)

El segundo componente del proceso de la memoria consiste en que, ante una seña conocida, el sujeto produce el movimiento aprendido o pronuncia la palabra necesaria. Así si el sujeto pronuncia varias veces un poema, teniendo ante sus ojos el libro, llamaremos momentos de reproducción de estas reacciones al momento en que estas reacciones puedan surgir en él sin la presencia de los estímulos correspondientes, es decir, cuando el poema pueda ser dicho sin estar el libro delante. Pero sabemos muy bien que no es posible ninguna reacción sin la presencia de estímulos, por consiguiente también la reproducción que, en realidad, denota una reacción, siempre necesita ciertos estímulos para surgir. ¿Cuáles serán esos estímulos en el caso dado? Toda la cuestión se reduce, evidentemente, a que el proceso de reproducción de la reacción, como su impulso fundamental, se subordina a la excitación interna. Después, todas las partes de las reacciones reproducidas se conectan entre sí de modo tal que la respuesta a una reacción hace de estímulo para la siguiente. Esto se ve con suma facilidad en el sencillo ejemplo de lo que ocurre cuando, habiendo olvidado algún verso, comenzamos a decir el poema desde el principio y entonces el verso precedente hace aparecer al que faltaba. Por lo tanto, el segundo componente consiste en el establecimiento del nexo entre la excitación interna y el grupo de reacciones dado, por una parte, y algunos miembros del grupo, por la otra.

El tercer componente en el proceso de la memoria es el denominado momento de reconocimiento, que se produce cuando tomamos conciencia de la reacción reproducida como ya ocurrida. En dicho caso, se trata de que la reacción reproduzca se une a la nueva reacción, la cual identificaría la reacción reproducida con una previamente existente.

Por último, debe ser situado en cuarto lugar el último componente –que en realidad representa otra vez una reacción totalmente nueva-, el momento de la localización, es decir, del hallazgo del lugar y el tiempo, así como del nexo de circunstancias en los cuales se manifestó dicha reacción. (pág. 225).

Debemos comprender claramente porqué cada uno de estos componentes puede existir completamente separado de los restantes, la causa reside en que aquí tenemos ante nosotros tipos absolutamente diversos de actividad de la memoria.

## Los tipos de memoria

Durante mucho tiempo se consideraba la memoria como una propiedad general del sistema nervioso, que funciona por igual en todos. La observación posterior demostró que, por lo común, el funcionamiento de la memoria en cada persona se aproxima a uno u otro tipo, según las formas más frecuentes de las que se vale en su vida. Los psicólogos comenzaron a diferenciar varios tipos de memoria; empezaron a referirse a la memoria visual, en los casos en que la persona utiliza con mayor frecuencia sus reacciones visuales durante la reproducción. En idéntico sentido establecieron la memoria auditiva, la motora, así como hablaban de tipos mixtos de memoria –visomotora, audiovisual, etc.-. Lo más sencillo para aclarar esta diferencia de los tipos de memoria es recurrir al último ejemplo, el del aprendizaje de cualquier poema. Personas pertenecientes a diversos tipos de memoria pueden aprender un mismo poema con los métodos más diversos. A uno le resultará más fácil estudiar leyendo del libro en silencio. Va asimilando con ayuda de la vista y, posteriormente, en la reproducción, recuerda en qué página eso estaba escrito. Algunas personas, después de decenas de años, pueden indicar en qué ángulo de una página

estaba impresa una palabra determinada en un manual –esta es la llamada memoria visual-. Otros, para estudiarlo, deben oír el poema. Les resulta más fácil aprender de oído y en la reproducción les parecerá que oyen algo así como la resonancia interna de la palabra y recordarán la entonación con que fue emitida, el timbre de voz, etc. Un rasgo curioso consiste en que, mientras que los primeros, durante la reproducción, va a entrecerrar los ojos y a escudriñar con la mirada; los segundos, para recordar lo olvidado, realizarán movimientos semejantes a los que se hacen para escuchar. Cuentan de Mozart, como de otros grandes músicos que poseían una asombrosa memoria de tipo auditivo. Cuando tenía 14 años de edad, escuchó una sola vez una compleja sinfonía y eso le bastó para escribirla completamente de memoria. (5)

Por último el tercer tipo es el que no estudia con la vista ni con el oído, sino a través de los propios movimientos, con la ayuda de las sensaciones musculares y cinética que aparecen al realizarlos. Las personas de (pág. 226) este tipo, al estudiar el mismo poema, no pueden prescindir de escribirlo o lo van a ir diciendo, aunque sea sin sonido. Al esforzarse por recordar lo olvidado, van a realizar reacciones fonomotoras, y el propio acto de la recordación va a transcurrir en la punta de la lengua o los labios. Decimos que “tenemos la palabra en la punta de la lengua”, o, cuando intentamos recordar la ortografía de cualquier palabra, le encomendamos esto a nuestra mano y, según el movimiento de la mano y los dedos, recordamos cuál es su ortografía.

Debemos decir que cada tipo de memoria muy raramente se encuentra en forma pura, la mayor parte de las veces sus tipos suelen ser mixtos. Ningún tipo de memoria interrumpe la labor de la memoria de los otros tipos, por el contrario, estos otros tipos pueden ser utilizados si llega el caso. Pero también

es raro encontrar un tipo neutral puro, es decir, un trabajo de la memoria que transcurra igualmente por los tres tipos. Generalmente, la combinación consiste en que dos tipos cualesquiera de memoria predominan en forma combinada y son los predominantes. La elección de un tipo de memoria se explica, evidentemente, por toda una serie de causas, pero ante todo, por la estructura general de nuestros órganos perceptores y por el modo de recordar que nos resulta más habitual.

Las conclusiones pedagógicas de la teoría sobre los tipos de memoria consisten en la regla que prescribe al maestro valerse, para la recordación, de las diferentes vías. Cuantos más sean los diferentes caminos por los que penetra la reacción en el sistema nervioso, tanto más firmemente quedará retenida en éste. El modo más empleado de aplicar todas las formas de recordación es una tras otra; así, durante el estudio de un idioma extranjero, los alumnos ven una palabra escrita ante ellos, la oyen pronunciar, la repiten y la anotan –con esto se garantiza la exactitud y facilidad de su asimilación-. De todos modos, es útil para el maestro conocer el tipo individual de memoria de cada educando y apelar con frecuencia precisamente a ese tipo.

## Las peculiaridades individuales de la memoria

El reforzamiento y la reproducción de las reacciones, al igual que todas las demás formas de la conducta, no constituye una magnitud constante, sino que varía fuertemente según la edad, el sexo y la individualidad. En particular, se ha convenido diferenciar la memoria desde el ángulo de la rapidez y estabilidad de la recordación. James compara, en tal sentido, la memoria de las diferentes personas con la cera y la jalea, ya que (pág. 227) tanto en una como en la otra, gracias a la plasticidad de la sustancia, se obtiene fácil y

rápidamente la huella deseada, pero en tanto que la cera la conserva, en la jalea desaparece con igual rapidez. Además, la memoria varía en el sentido de la extensión, es decir, de la cantidad de reacciones fijadas, de la duración, o sea del plazo durante el cual se conserva la reacción registrada, de la exactitud, etc. Todos estos aspectos –dados los distintos tipos de fijación- no tienen la misma importancia.

En una oportunidad necesitamos obtener una recordación prolongada pero no particularmente precisa; en otra, por el contrario, nos hace falta tener un recuerdo exacto al máximo, pero no especialmente prolongado. Para un maestro resulta de particular importancia darse cuenta en más adelante- de esto dependen el carácter y los resultados del recuerdo.

En los niños, la memoria no se desarrolla de golpe y, en el primer estadio, el niño es –según la expresión de Sterna- un ser del presente.(6) Poco después, la memoria comienza a desarrollarse en el niño, pero a pesar de todo la memoria inmediata es más débil en los niños que en los adultos. Ebbinghaus,(7) que realizó una investigación experimental de la memoria mediante el aprendizaje de sílabas sin sentido, encontró que los niños de 8 a 10 años son capaces de reproducir 1 ½ menos sílabas directamente después de haberlas aprendido que las personas de 18 a 20 años de edad. Los mismos resultados obtuvo Binet al estudiar la memoria en tres cursos escolares. Los del curso inferior dieron un 73% de respuestas erróneas, los del nivel medio un 69% y los del superior, un 50%. De acuerdo con los datos disponibles, cabe pensar que la memoria crece y se desarrolla en la infancia, llegando a su punto máximo, según Meumann, a los 25 años, pero después empieza a descender lentamente.(8).

## Los límites de la educación de la memoria

Es natural que surja el interrogante de si es posible mejorar la naturaleza y fuerza de la memoria humana mediante la influencia educativa. Como en la base de nuestra memoria se encuentra determinada plasticidad en nuestra sustancia nerviosa, se sobreentiende que los poderes naturales de la memoria no pueden ser aumentados o disminuidos por otros medios salvo los que conducen directamente a relajar y restablecer el sistema nervioso. Una profunda anemia, la presencia de tóxicos en el organismo, el debilitamiento general del sistema nervioso están vinculados, desde luego, con el debilitamiento de la memoria. Y toda nutrición, (pág. 228) fortalecimiento y reforzamiento del sistema nervioso restablece la memoria. Por eso james, por ejemplo, considera indudable el hecho de que las cualidades naturales de nuestra memoria no pueden ser mejoradas con ningún tipo de ejercicios.(9).

Sin embargo, es indudable que la recordación puede ser fácilmente mejorada con la ayuda de ejercicios y de la educación. Meumann encontró que su sujeto de prueba, como resultado de varias semanas de ejercicios en el estudio de sílabas sin sentido, redujo el tiempo para aprender 12 sílabas de 56 repeticiones a 25, y otro [sujeto] de 18 1 6. La recordación es una actividad y como tal puede ser mejorada mediante la ejercitación. Se pueden elaborar hábitos y habilidades especiales para recordar. Y el primer efecto de la educación y de la memoria consiste precisamente en el mejoramiento de la recordación. Más aún, en aspectos especiales le memoria siempre puede ser mejorada y fortalecida, aunque esto no implica elevar la capacidad natural de la memoria. Recordemos que, psicológicamente, la memoria denota un vínculo que se establece entre una reacción y otra. Cuanto mayor es la cantidad de asociaciones de la que disponemos, tanto más fácil es establecer una nueva

asociación y, por consiguiente, se eleva la calidad de nuestra memoria especial.

Cabe señalar que lo que antes se denominaba memoria es una forma de conducta compleja y combinada, desde una simple reacción hasta los complicados reflejos mentales. De esto deriva que, mediante ejercicios especiales, puedan ser mejorados tanto algunos aspectos de esa conducta, como las más importantes uniones mutuas de sus diferentes partes. De tal modo, se va elaborando en la persona una memoria especial, es decir, la habilidad de fijar y reproducir aquellos tipos de reacción que resultan, en primer lugar, más necesarios para la vida y, en segundo lugar, los que se ejercitan con mayor frecuencia. Siempre nos asombra la memoria del bibliotecario que conoce por el lomo decenas de miles de libros y sabe el sitio de cada uno de éstos en los anaqueles, la memoria del farmacéutico en materia de probetas y frascos, la memoria del médico en cuanto a los síntomas de una enfermedad. Pero en todos estos casos estamos ante un nuevo fenómeno.

## El interés y el tinte emocional

Las investigaciones de la memoria mostraron que ésta trabaja con la máxima intensidad y eficiencia cuando es atraída y orientada por cierto interés. Lo que miramos con el máximo interés lo asimilamos de la (pág. 228) mejor manera. Consideramos el *interés* [*interiés*] como una inclinación interna que orienta nuestras fuerzas hacia la investigación de un objeto. Los psicólogos comparan muy acertadamente el papel del interés en la recordación con el papel del apetito en la asimilación del alimento. Experimentos con un perro mostraron que, en los casos en que la ingestión de alimento se acompañaba con una intensa excitación del apetito, con la participación de la vista y el olfato

del perro, la ingesta se unía a una rápida secreción de jugo gástrico, a una rápida digestión del alimento y a su completa asimilación. En aquellos casos en que se excluía esa excitación previa del apetito, donde el alimento era introducido directamente en el estómago del perro a través de un orificio, su asimilación transcurría lánguida y lentamente, aunque conservaba todo su poder nutritivo. Es evidente que el apetito desempeña un papel enorme en preparar la digestión y excitar su actividad. Los psicólogos dicen que el interés produce exactamente la misma acción preparatoria en nuestro organismo cuando se trata de asimilar una nueva reacción. Todos saben qué acción extraordinariamente estimulante ejerce el interés sobre la psiquis. Una persona que resulta poco capaz para los problemas científicos en la escuela, que es incapaz de aprender cualquier regla, resulta sumamente talentosa y capaz en la esfera de actividad que despierta su interés.

Es curioso que en la vida, por ejemplo en la actividad comercial o en coleccionar sellos postales, un alumno resulta totalmente capaz de efectuar las combinaciones y cálculos que no logró resolver en la escuela. Aquí, estimulado por el interés, recuerda gran cantidad de nombres geográficos o un conjunto de dibujos. En cambio, en la escuela no ha podido aprender el nombre de la capital de cualquier país. En este caso, lo fundamental es la exigencia que prescribe que, para lograr una buena asimilación, se debe coordinar siempre el interés con la recordación. Si el maestro desea que algo sea bien asimilado, debe preocuparse de que sea interesante. Desde este punto de vista, la escuela zarista era antipsicológica porque no era interesante.

El siguiente papel del interés consiste en la función unificadora que cumple con respecto a los diferentes elementos del material que se asimila. El

interés crea una orientación constante en el sentido de la acumulación del recuerdo y, en definitiva, es el órgano de la selección en lo referente a elegir las impresiones y a unirlas en un todo único. Por eso es extraordinariamente importante el papel que desempeña el interés en la orientación del objetivo del estudio. La investigación ha demostrado que toda recordación se efectúa bajo el control de cierta orientación de este proceso. Los psicólogos denominan a esto influencia de la orientación (pág. 230) diferencial en los experimentos de recordación. La experiencia ha demostrado que los resultados de la recordación dependen en gran medida de la instrucción que se da al comienzo de la prueba.

Esta instrucción explica al sujeto qué se exige de él, cuáles son los objetivos que debe plantear a su recordación, a qué prueba será sometido después. En consecuencia, la instrucción establece una serie de reacciones de orientación que se expresan en la adaptación del recuerdo a los fines del aprendizaje. Esto nos convence aun más de que la memoria es sólo uno de los tipos de actividad, una de las formas de la conducta.

Los experimentos de Aall(10) demostraron que en la duración de nuestro recuerdo influye la orientación fundamental, es decir, algo así como la intención de conservar lo aprendido durante cierto plazo. Este autor le decía a sus sujetos experimentales que aprendieran un material de memoria, advirtiéndoles que una parte se les interrogaría al día siguiente, mientras que la otra parte cuatro semanas más tarde. Luego, postergaba el interrogatorio de la una y la otra para cuatro semanas después y los resultados mostraban que los niños habían retenido mucho mejor lo que al momento del aprendizaje se planteaba para ser reproducido en ese plazo; lo que se había propuesto para comprobar

al día siguiente había sido peor asimilado. Experimentos de otros científicos mostraron que, dependiendo de la orientación, el mismo material puede ser asimilado en términos de significado sin recordar las palabras aisladas, o solo aprenderse las palabras sin que se capte el significado de todo.

De aquí es preciso extraer una conclusión de suma importancia pedagógica con respecto a la necesidad de que los alumnos sean conscientes de los objetivos del estudio y de las exigencias que después se les va a hacer. El pecado más grande de la escuela zarista no constituía en que en ésta se recordara poco, sino en que la recordación se producía en una dirección innecesaria y estéril, es decir, que el objetivo de la recordación era siempre la respuesta al maestro en el examen, toda la recordación estaba adaptada sólo a eso, y en consecuencia resultaba inadecuada para otros fines.

Lo último que guía a la memoria es el *tinte emocional* de lo que se recuerda. Los experimentos demostraron que las palabras que se vinculan a ciertas vivencias personales, se recuerdan con mucha más frecuencia que las afectivamente indiferentes. Los experimentos de Peters y Nemecsek,(11) que reunieron 15.000 respuestas, demostraron que lo que se retiene más frecuentemente en nuestra memoria son elementos impregnados por una reacción emocionalmente positiva. Nada se recuerda tanto como aquello que, en su momento, estuvo ligado al placer. En esto parece expresarse la tendencia biológica del organismo a retener y reproducir las (pág. 231) vivencias relacionadas con el placer. De aquí que se convierta en regla pedagógica la exigencia de una cierta vivencia emocional, a través de la cual debe pasar todo el material didáctico.

El maestro debe preocuparse, en toda oportunidad no solo de preparar las correspondientes fuerzas de la inteligencia, sino también las correspondientes fuerzas de los sentimientos. No se olviden de estimular el sentimiento del alumno cada vez que quieran que algo eche raíces en su mente. Con frecuencia decimos: “Recuerdo esto porque me sorprendió en la infancia.”

## El olvido y la recordación errónea

El *olvido*, es decir, la desaparición de los vínculos que se establecieron en nosotros como nexos temporales, es un hecho biológica y psicológicamente muy útil, porque precisamente gracias a esto surgen las formas extraordinariamente diversas y flexibles de nuestra conducta. La capacidad de olvidar lo innecesario, de desechar lo superfluo, de desconectar los vínculos después de que han cumplido su objetivo, constituye tanto una necesidad de nuestra conducta como lo es el establecer nuevas conexiones. Suele citarse un dicho de Temístocles,(12) quien en respuesta a una propuesta de enseñarle a recordar, dijo: “Mejor enséñenme a olvidar.”

Lamentablemente, los pedagogos no siempre valoran esta importancia útil e higiénica del olvido. Al proceder así, pierden de vista que la memoria no es simplemente un almacén o depósito del sistema nervioso para conservar las reacciones adquiridas en la forma en que fueron asimiladas. Es un proceso creativo de elaboración de las reacciones percibidas y nutre todas las esferas de nuestra psiquis. Esto demanda un enfoque higiénico de la memoria infantil, no abrumarla con el peso desmedido del material, con exceso de detalles, con una exagerada recordación de trivialidades que van más allá de lo que necesario, con el nocivo atascamiento de la memoria.

Así perdemos el poder sobre la recordación y ésta adquiere poder sobre nosotros. Una norma pedagógica fundamental exige poner a la memoria en una posición subordinada, al servicio de nuestra conducta en su integridad, y la condición necesaria para esto es expulsar de la memoria las reacciones innecesarias y que han perdido su vínculo. El maestro precisa librarse de todo lo que en nuestra memoria no se utiliza activamente todo eso representa una carga nociva y muerta, un lastre.

Por lo tanto, el olvido no siempre es un mal, sino que a veces es un bien, y es función del tacto pedagógico hallar los límites en los cuales el (pág. 232) recuerdo y el olvido, como dos funciones opuestas pero que cooperan entre sí, trabajen en común y de mutuo acuerdo. Un peligro mucho mayor, desde el punto de vista pedagógico, es el caso de la *recordación errónea*, o sea, el establecimiento de vínculos y reacciones falsos e inútiles. La cómica historia sobre el apellido que evocaba a un caballo, relatada por Chéjov(13), ilustra mejor que cualquier otra cosa esos casos de recordación errónea. La asociación o nexo establecido por casualidad entre el apellido Ovsov(14) y el vocablo “caballo” condujo a que, cuando fue imprescindible recordar ese apellido, había sido olvidado, venían a la mente las más diversas palabras derivadas de todos los objetos relacionados con un caballo, pero el apellido buscado no aparecía. En cambio, surgió casualmente cuando se abandonó su búsqueda. Esta equivocación cómica se produjo a consecuencia de que la aparición del apellido fue establecida en un plano completamente distinto que el recuerdo. Y si queremos librarnos de tales sucesos cómicos, nunca debemos confiar en el azar, permitiéndole que establezca una asociación casual.

La elección de estas asociaciones siempre debe efectuarse bajo el control del maestro y siempre debe ser orientada hacia esa actividad futura de recordación en la cual las asociaciones de reacciones tendrán necesidad de manifestarse. Podemos decir sin exageración que allí donde los conocimientos de la escuela no están dirigidos hacia la vida, siempre se producen vínculos falsos y erróneos, y aunque se adquieren conocimientos, estos quedan sin ser utilizados en el proceso de la acción. Si encontráramos el modo de realizar en nuestra conducta todos los conocimientos que adquirimos en la escuela, podríamos paralizar fácilmente toda la imperfección de la educación. Pero lo trágico de la situación reside en que nuestros conocimientos siempre se van conformando simultáneamente con el mecanismo que después lo pone en acción. Dicho de otro modo, cada vez que recordamos algo, tenemos que darnos cuenta de qué uso hacemos de eso y, de acuerdo con eso, producimos el reforzamiento de la reacción. Es distinta la forma de recordar para un examen que para la vida. A esos mismos casos de recordación errónea se refiere todo el ámbito de la mnemónica [mnemotecnia o mnemotécnica], es decir, de los sistemas artificiales de recordar por medio de la conexión de la palabra necesaria con cifras u otros signos convencionales. En la literatura psicológica ha quedado establecida una actitud sumamente negativa hacia tales recursos mnemónicos [mnemotécnicos], a causa de su artificialidad, complejidad y carácter abrumador.

Sin embargo, deben valorarse estas reglas mnemónicas por su racionalidad y el grado de economía que aportan. Se entiende que frecuentemente (pág. 233) los sistemas mnemónicos son totalmente casuales, frágiles y accesorios, y no se puede confiar en estos para reforzar una

reacción. Pero no podemos olvidar el hecho de que todos los sistemas de notación alfabética, numérica, de noción musical, etc., representan en rigor, las mismas reglas mnemónicas que permiten vincular una serie de signos con las reacciones internas. Los inventores de los alfabetos, de los números, de las notas musicales fueron grandes creadores en el terreno de la mnemónica. La mnemónica tiene como base, sin duda alguna, la ley psicológica general de la asociación, sobre la cual se estructura, en general, toda la enseñanza de la lectura, la escritura, el cálculo, el idioma, etc.

Münsterberg dice acertadamente que para que la vida intelectual del hombre sea rica, es mucho más necesaria la capacidad de unir fácilmente conceptos que poseer un vasto bagaje de conceptos. Las 26 letras del alfabeto inglés(15) bastaron para que con éstas se compusieran todos los dramas de Shakespeare. Por consiguiente, el principio económico de nuestra memoria consiste en la diversidad infinita de sistemas convencionales tales, que permitan en forma breve y cómoda, conservar y transmitir valores espirituales tan complejos como los dramas de Shakespeare.(16) Todo reside en cuán económica y racionalmente cumple la mnemónica esta labor. Resulta claro para todos que el alfabeto crea una grandiosa economía de pensamiento. En la mnemónica popular es muy frecuente que la complejidad de las asociaciones requeridas no sólo no abrevia, sino que hasta demora el camino de la recordación. En lugar de un solo vínculo simple crea a menudo gran cantidad de caminos indirectos y zigzagueantes que sólo dificultan el recuerdo. El daño de tal mnemónica es totalmente claro para cualquiera.

## Las funciones psíquicas de la memoria

En la economía general de nuestra psiquis le corresponde a la memoria el papel que en la economía mundial tiene el capital. Como el capital, ésta implica cierta cantidad de bienes acumulados, no creados para su consumo directo, sino para la producción posterior. En otras palabras, la memoria lleva implícita la utilización y participación de la experiencia anterior en la conducta presente. Desde este punto de vista, la memoria, tanto en el momento de la fijación de la reacción como en el momento de su reproducción, representa una actividad en el sentido estricto de la palabra. En la fijación, la actividad se expresa en esa inclinación deliberada del organismo hacia una u otra reacción, que permite realizar la reacción (pág. 234) en tales condiciones de la orientación que garantizan que la misma quede fijada. Si de pronto percibiéramos la memoria, nuestra conducta asumiría un carácter discontinuo y fragmentario. Un día no se vincularía con el otro, ni un acto con el otro. Nuestra conducta presentaría –en el sentido cabal de la palabra- un caos de reacciones aisladas, no unidas en ninguna forma común.

Sin embargo, la presencia de la memoria sola no crea aún la riqueza de la vida espiritual, y con mucha frecuencia los niños mentalmente retardados o completamente anormales, se distinguen por una memoria colosal, que, sin embargo, al no ser utilizada, queda completamente sin aplicación. Tales casos constituyen una suerte de experimento especialmente montado por la naturaleza, para demostrar qué poco es poseer solamente memoria. Existen oligofrénicos que pueden recordar miles de datos diversos, éxitos, etc., pero se muestran totalmente incapaces de leer cualquier palabra.(17) Por eso es un principio pedagógico fundamental vincular el trabajo de la memoria con las restantes formas de nuestra actividad. Hemos visto que en la base de todos los

principales procesos de nuestra conducta se encuentra el proceso de asociación, que determina en lo fundamental también la memoria.

A través de la asociación, la memoria debe estar vinculada con los demás aspectos de nuestra conducta.

## La técnica de la memoria

La memoria es la esfera de la actividad en la que resulta más fácil evaluar la productividad. Por eso la pedagogía dispone de todo un conjunto de reglas con respecto a la profilaxis y la técnica de la memoria. Ante todo, la condición fundamental para el reforzamiento de las formas complejas de reacciones es la exigencia de que el alumno aprenda todo como una totalidad, que capte el significado como una unidad integrada y que no estudie tópicos aislados. Meumann promueve la importancia de un método con intervalos, en el que todo el material se divide en partes y después de cada una se hace un recreo. A la vez, se unifica en una totalidad el contenido de las unidades más pequeñas; aquí tiene una extraordinaria importancia la distribución de las repeticiones. Lo que ocurre es que la repetición constituye el método básico par reforzar la reacción.

Ante todo, interesa observar que las repeticiones poseen un límite, después del cual dejan de actuar, son inútiles e incluso nocivas, en tanto agotan toda la fuerza de cualquier reacción significativa y despojan el (pág. 235) material de significado. Además, tiene suma importancia la distribución de estas repeticiones. No es en absoluto indiferente si el alumno va a hacer repeticiones seguidas una tras otra o con pausas entre las repeticiones.

La conclusión psicológica demanda una distribución de las repeticiones, en la que cierta parte de la misma se trasladan a un intervalo de tiempo más

alejado, distanciado del primero por determinada pausa. Cabe señalar también que cada persona tiene su ritmo habitual de reaccionar y la modificación de este ritmo en el sentido de aceleración o retardo debilita la potencia de la recordación. Por último un papel decisivo en el tema del estudio lo desempeña el ritmo, que consiste en la unión de las partes del material, en conferirles una lógica consecuente y, finalmente, en organizar los elementos en una totalidad integrada. Si recordamos que todo el papel de la memoria se reduce a una actividad vinculante resulta fácil comprender qué ventajas le caben al ritmo, que da de antemano las formas de esa vinculación.

## Los dos tipos de recordación de las reacciones

La recordación de las reacciones es, exactamente igual que la fijación [el esfuerzo] de una actividad, sólo que representa un momento más tardío en ese mismo proceso. En la psicología tradicional por lo común se diferenciaban dos tipos de recordación. Una se denominaba imaginación reproductiva y abarcaba todos los casos en que las reacciones reproducían [recordaban] todo lo que realmente pasó con el organismo. Se llamaba imaginación creativa o constructiva a la que reproducía cierta forma de experiencia no vivida en la realidad. Al mismo tiempo, precisamente el criterio de realidad permitía distinguir la memoria de la fantasía, las reacciones de recordación de las reacciones de imaginación. No obstante, este criterio debe ser calificado como completamente incorrecto por las siguientes consideraciones. No existe ninguna recordación exacta de la experiencia pasada, no hay recuerdos totalmente exactos, la recordación implica siempre cierta elaboración de lo percibido y, por lo tanto, cierta deformación de la realidad. Y viceversa, las imágenes de la fantasía, por complejas que sean, siempre incluyen elementos

tomados de la realidad. Por eso no hay una diferencia esencial entre fantasía y recuerdo. Aquí más bien podemos hablar de una diferencia cuantitativa que de una cualitativa. Las imágenes de la fantasía también pueden estar orientadas hacia la realidad, por ejemplo, cuando imagino lo que sucederá hoy por la tarde, o cuando formo en mi imaginación un panorama del Sahara, que jamás (Pág. 236) he visto; en todos estos casos la conducta imaginativa esta dirigida a objetos no menos reales que cuando recuerdo el pasaje de mi ciudad natal o rememoro lo que ocurrió ayer.

Por eso no debemos considerar como única distinción entre unas otras reacciones si son o no reales, sino exclusivamente su relación con nuestra experiencia. Algunas de éstas constituyen un ámbito que existió en nuestra experiencia; las otras, uno que no existió. Cualquier error de la memoria no constituye un fenómeno sin causa ni es fortuito, sino que siempre está motivado por algún impulso interno sumamente importante. Por lo tanto, ahora diferenciamos los recuerdos a todas luces deformados, de la fantasía que sirve de cobertura para ciertos recuerdos indeseables, desplazados tras el umbral de la conciencia. En general, puede decirse que la memoria está relacionada estrechamente con lo inconsciente y, en realidad, representa aspectos de la conducta tales que no sólo están determinados en la esfera de la conciencia; así son nuestros recuerdos de la infancia que, como lo demuestra la teoría psicoanalítica, son formas de semifantasía, semimemoria.

## La realidad de la fantasía

La fantasía [*fantazia]* , a la que suelen definir como una experiencia opuesta a la realidad, en rigor, tiene por entero sus raíces en la experiencia real del hombre. La investigación de los productos más complejos de la creación

mitológica, de las tradiciones religiosas, creencias y leyendas, de las imágenes e invenciones fantásticas muestra que, aunque el hombre tensara al máximo el potencial de su fantasía, no puede inventar algo que no haya sido vivido por él en su experiencia. Cuando imaginamos un ser fantástico, un centauro o una sirena, desde luego que estamos operando con las imágenes de semicaballo- semihombre o de semipez-semimujer. Pero aquí la irrealidad se debe a la combinación de los elementos en estas imágenes. Esos mismos elementos, de los cuales están compuestos el caballo y el hombre, el pez y la mujer están dados en la experiencia real. Nadie aún ha podido crear nunca una representación de tal índole que no tenga relación alguna con la realidad. Hasta imágenes tan distantes e irreales como las imágenes del ángel, del diablo de Kaschchéi(18), etc., en esencia, están compuestas de combinaciones más complejas de elementos tomados de la realidad. Por lo tanto, todo el material de la fantasía, sin excepción, tiene su origen en la realidad. La segunda fuente de realidad en la fantasía es el sistema de nuestras vivencias internas, sobre todo, las emociones (pág. 238) y los deseos, cuyo curso está determinado por la combinación de los elementos reales en las representaciones fantásticas.

Aunque la fantasía suele presentarse como la forma de conducta más caprichosa, inexplicable e inmotivada, sin embargo, está tan rigurosamente condicionada y determinada en cada uno de sus puntos, como todas las otras funciones de nuestra psiquis La cuestión consiste sólo en que las causas que condicionan su trabajo yacen profundamente dentro del hombre y a menudo permanecen ocultas para la conciencia. De esto surge la ilusión de que el funcionamiento de la imaginación sería espontáneo e inmotivado. Pero eso es

sólo resultado del desconocimiento de los motivos que condicionan ese funcionamiento. Aquí cabe mencionar en primer término a nuestras inclinaciones que han quedado insatisfechas en la vida. Son éstas las verdaderas fuentes de la fantasía y las que determinan el segundo principio de realidad de la fantasía. Esta ley puede formularse así: independientemente de que la causa sea real o irreal, la emoción vinculada a ésa siempre es real. Si lloro por el héroe imaginado de una novela o me atemorizo por el terrible monstruo que se me apareció en sueños o me enternezco al conversar en una fantasía con mi hermano muerto hace mucho,(19) en todos estos casos las causas de mis emociones, por cierto no existen en la realidad, pero mi temor, mi pena, mi compasión siguen siendo, al margen de eso, vivencias completamente reales. Por consiguiente, la fantasía es real de dos maneras: por un lado, por el material que la compone; por otro, por las emociones ligadas a ésta.

## Las funciones de la imaginación

Por lo dicho, resulta fácil comprender que la función básica de la imaginación [*voobrayenie]* reside en organizar formas de conducta tales que no se han encontrado todavía ni una vez en la experiencia del hombre, mientras que la función de la memoria consiste en organizar la experiencia para formas tales que repiten aproximadamente las que ya existieron. De acuerdo con esto, en la imaginación se perfilan varias funciones de naturaleza totalmente diferente, pero íntimamente relacionadas con la función básica de encontrar la conducta que corresponde a las nuevas condiciones del ambiente.

La primera función de la conducta imaginativa puede ser denominada

*sucesiva* y es sumamente importante para un maestro. Todo lo que sabemos

de lo no ocurrido en nuestra experiencia, lo sabemos con ayuda de la imaginación. Concretamente: si estudiamos geografía, historia, física o (pág. 238) química, astronomía o cualquier ciencia, siempre estamos encarando el conocimiento de objetos que no están dados directamente en nuestra experiencia, pero que constituyen la principal adquisición de la experiencia social colectiva de la humanidad. Y si el estudio de los temas no se limita al mero estudio del relato verbal sobre éstos, sino que tiende a penetrar, a través de la envoltura verbal de su descripción, en su propia esencia, inevitablemente debe valerse de la función cognoscitiva de la imaginación. A la vez, debe utilizar todas las leyes de la actividad de la imaginación.

Esto quiere decir, en primer lugar, que ninguna construcción de la fantasía debe ser provocada antes de que el maestro haya garantizado la presencia, en la experiencia personal del alumno, de todos los elementos con los cuales debe ser construida la comprensión adecuada del nuevo tema. Si deseamos suscitar en el alumno una representación vívida sobre el Sahara, debemos encontrar en su experiencia real absolutamente todos los elementos a partir de los cuales debe ser construida esta representación. Por ejemplo, la esterilidad, los arenales, la inmensidad, la falta de agua, el calor; todo esto tiene que ser unido, pero a la vez todo, en definitiva, debe apoyarse en la experiencia directa del alumno. Eso no quiere decir, desde luego, que cada uno de esos elementos tenga que ser tomado directamente de una percepción inmediata. Por el contrario, muchas cosas pueden ser adoptadas de la experiencia del alumno, elaborada y reelaborada en el pensamiento, pero de todos modos, al encarar la construcción de un nuevo tipo de representación

debemos preparar anticipadamente todo el material necesario para esa construcción, provenga de donde proviniere.

He aquí porqué el conocimiento de la experiencia que posee el alumno es una condición imprescindible de la labor pedagógica. Hay que conocer siempre el terreno y el material sobre el cual nos disponemos a construir, de lo contrario corremos el riesgo de levantar un edificio frágil sobre arena. Por eso, la más grande preocupación del maestro pasa a ser la tarea de cómo traducir el material nuevo y no existente en la experiencia del alumno, al lenguaje de su propia experiencia. James da un ejemplo interesante que puede aclarar bien a qué nos estamos refiriendo.

Supongamos que estamos explicando en clase la distancia de la Tierra al Sol. Por cierto que disponemos de varios métodos. Podemos comunicar simplemente al alumno la cantidad de kilómetros que separa la Tierra del Sol, pero al hacerlo debemos tener presente que tal método difícilmente logre el objetivo. En primer lugar, obtenemos como resultado una mera reacción verbal, es decir, una designación verbal; no obtenemos un conocimiento vivo sobre el hecho que necesitamos, sino solo el (pág. 239) Conocimiento de la fórmula con que se designa este hecho. Por lo tanto, no penetraremos en la propia esencia del hecho. Sirve como elocuente confirmación de esto el siguiente caso. Durante el período de devaluación de la divisa soviética, cuando los niños se acostumbraron a tratar a diario con enormes cifras “astronómicas”, muchos maestros notaron que cuando tuvieron que comunicar a los niños las verdaderas cifras astronómicas, eso surtía un efecto completamente inesperado. Por ejemplo, un niño al oír que la longitud del ecuador terrestre es igual a 40.000 verstas(20) dijo: “¡Tan poco! La misma cantidad de rublos cuesta

un vaso de semillitas de girasol”. La significación de las grandes cifras estaba desprestigiada hasta tal punto en la experiencia personal del alumno que los niños no podían comprender de ningún modo porqué, cuando se quería representar distancias enormes, se operaba con cifras sobre las cuales se les había creado la impresión de que eran magnitudes insignificantes. En todo caso, aun cuando se soslaye este efecto negativo, la cifra en sí nada dice a la imaginación del alumno, salvo que deja en su memoria determinado número. El maestro que desee suscitar una verdadera noción sobre la magnitud de esta distancia procedería más acertadamente si se preocupara de traducirla al lenguaje propio del niño. James ofrece esta explicación psicológica y pedagógicamente más racional. Decirle al alumno: “Imagínate que disparan contra ti desde el Sol, ¿qué harías?” El alumno, por supuesto, responde que saltaría a un lado. El maestro replica que no tiene ninguna necesidad de hacerlo, que podría:

“acostarse a dormir tranquilamente en su habitación y levantarse al día siguiente, vivir sin inquietud hasta la mayoría de edad, terminar los estudios de comercio, llegar a mi edad, recién entonces la bala comenzaría a acercarse a ti, y tendrías que hacerte a un lado. ¿Se dan cuenta qué enorme es la distancia de la Tierra al Sol?”

Esta representación se formaría en el alumno en base a nociones completamente reales, existentes en su experiencia personal, y lo impulsarían a medir la magnitud en unidades que le resultan totalmente accesibles y comprensibles. Tanto la velocidad del vuelo del proyectil, como la enorme duración del tiempo que cubre toda una vida, en comparación con el segundo

en que es preciso alejarse de la dirección de la bala; todo esto el alumno lo conoce con absoluta precisión y la noción construida sobre este material será para él un conocimiento completamente exacto, una penetración en el hecho. Este ejemplo muestra en qué formas generales debe plasmarse la imaginación a fin de que conduzca al conocimiento de la (pág. 240) realidad. Siempre debe partir de lo conocido y sabido para comprender lo desconocido e ignorado. Además, la segunda ley de la fantasía exige que no sólo nos preocupemos del material sino también de la correcta combinación del mismo. La ley de la realidad de la fantasía dice que siempre es real la emoción ligada a nuestra construcción. Por eso es preciso provocar la emoción y, al transmitir al alumno nociones diversas, no preocuparse sólo del material, sino que en el alumno surja la correspondiente emoción.

La otra función de la imaginación se denomina *emocional*. Consiste en que absolutamente toda emoción no sólo tiene su expresión externa, sino también interna y que, por lo tanto, la fantasía es el aparato que realiza directamente la labor de nuestras emociones. De la teoría sobre la lucha por el campo motor final sabemos que no todos los impulsos e inclinaciones que se encuentran en nosotros llegan a concretarse. Uno se pregunta: ¿cuál es el destino de los estímulos nerviosos que surgen de manera absolutamente real en el sistema nervioso, pero no llegan a plasmarse? Se sobreentiende que adquieren el carácter de un conflicto entre la conducta del niño y el medio circundante. De ese conflicto deriva la enfermedad –la neurosis o la psicosis- cuando la tensión es intensa, sino encuentra otro desenlace, es decir, si no es sublimado ni se convierte en otras formas de conducta.

Esta es la razón por la cual la sublimación, es decir, la realización socialmente superior de las posibilidades que no se han cumplido, es también una responsabilidad de la imaginación. En el juego o en la mentira, o bien en los cuentos, el niño encuentra un manantial inagotable de vivencias, y de esa manera la fantasía abre nuevas puertas para que nuestras necesidades y aspiraciones salgan a la vida. En este sentido, en la mentira infantil está implícito un profundo sentido psicológico al que también el maestro debe prestar especial atención.

Esta función emocional de la fantasía inadvertidamente se convierte en el juego en una nueva función, o sea en la organización de tales formas del ambiente que permitan al niño desarrollar y ejercitar sus inclinaciones naturales. Podemos decir que el mecanismo psicológico el juego se reduce por entero al trabajo de la imaginación, y que entre el juego y la conducta imaginativa, puede ponerse un signo de igualdad. El juego no es otra cosa que la fantasía en acción, y la propia fantasía no es más que un juego inhibido y reprimido, no exteriorizado. Por ese motivo en la edad infantil corresponde a la imaginación una tercera función a la que denominaremos *educativa*, y cuyo sentido y misión es organizar la conducta cotidiana del niño de tal modo que pueda ejercitarse y desarrollarse para el futuro. De (pág. 241) modo que las tres funciones de la fantasía concuerdan por entero en lo fundamental con su propiedad psicológica, o sea que se trata de la conducta dirigida a formas que todavía no existieron en nuestra experiencia.

## La educación de la conducta imaginativa

El criterio corriente considera que la fantasía se encuentra en el niño en una forma mucho más vívida y rica que en la persona adulta. Debemos

considerar erróneo ese criterio por muchas causas, una de las cuales es que, como hemos visto, la fuente principal de la conducta imaginativa es la experiencia rea. Por cuanto la reserva de representaciones reales es extremadamente pobre en el niño, en la misma medida su imaginación, sin duda alguna trabaja más débilmente y peor que en el adulto. De aquí se comprende que la conducta imaginativa también necesita desarrollo educación como todas las demás.

La primera tarea de esa educación consiste en que –como ya hemos dicho-corresponden a la imaginación las mismas funciones que a la memoria, y por esto una peculiaridad de la imaginación infantil es que la fantasía del niño no está diferenciada aún de su memoria. Tanto una como otra surgen de la recordación de las reacciones y ambas condicionan esa fusión en el niño, de una u otra forma. Lo primero es que toda la experiencia del niño tiene todavía un carácter inestable, no acabado ni elaborado, y por lo tanto, toda recordación en él será hasta cierto punto deformada e inexacta. Pese a toda su buena intención y deseo, el niño no está en condiciones de reproducir exactamente todos los detalles de su experiencia real. Siempre se producirá una involuntaria tergiversación de los detalles, que depende ya sea de que el niño no los notó, ya sea de que los inventó bajo la influencia del sentimiento.

Esa invención, esa mentira sincera siempre estará presente incluso en la recordación del adulto. En este sentido, son muy elocuentes y aleccionadores los experimentos con declaraciones testimoniales de adultos y de niños. en esos casos quedó claro que resulta imposible obtener una descripción fiel y detallada de ningún testigo ocular, por más exactamente que haya observado el hecho y por honesto que se esfuerce en ser al exponer lo que vio. En su

testimonio estarán presentes muchos elementos que él aporta de su propia cosecha y en los cuales él mismo creerá a pie juntillas. A título de prueba suele presentarse a los niños una lámina cualquiera o se les lee un relato omitiendo detalles, y cuando después de hacerlo se les pregunta acerca del relato, por lo general ellos inventan los (pág. 242) pormenores. Lo mismo sucede con los adultos cuando presencian un escándalo coincidente cualquiera, escenificado a propósito y luego se los interroga sobre los detalles de lo sucedido. Entonces, resulta que no sólo suelen aparecer lagunas en la memoria de cada uno y, por consiguiente, los hechos ya adquieren en los testimonios un aspecto un tanto deformado, sino que también cada uno de los testigos inventa algunos detalles que no existieron y así tergiversa los hechos.

Tales tergiversaciones involuntarias de nuestra memoria se manifiestan con particular claridad en los niños y, aunque la naturaleza psicológica de ambas formas de conducta es la misma, en la conducta real recae en cada una de éstas su función especial y por eso es tarea del maestro trazar el límite más preciso posible entre la fantasía y la realidad. Esto concierne en primer término a la lucha contra la mentira infantil que, en conjunto, de ningún modo debe comprenderse como la mentira de los adultos, es decir, como un delito moral.

La mentira infantil tiene como origen la verdad interna de la vivencia emocional. Los niños mienten y ésta es una ley general de la conducta infantil, incluso cuando para ellos no representa ventaja alguna ni constituye una necesidad, en virtud de que la vida emocional de los niños tiene un carácter elevadamente excitado; a consecuencia de que la pasión, como lo señalara Séchenov, es una característica distintiva de la edad infantil, ya que a esa edad aún no está elaborada en el niño la fuerza moderadora que regula su conducta.

Su fantasía no conoce la represión ni el autocontrol y es extremadamente impulsiva en el sentido de que realiza dócilmente cada deseo emocional del niño. Por eso con mucha frecuencia un niño no relata lo que ocurrió en realidad, sino lo que hubiese querido ver en la realidad. Por lo tanto, nada nos descubre tanto los deseos, aspiraciones y anhelos infantiles como su mentira. James, con total acierto, denomina a la mentira infantil “un engaño sincero” y Hall(21) observa que la mentira infantil es más que nada fantástica y heroica y, raramente, egoísta. En rigor, cada mentira infantil deriva de un estado emocionalmente elevado del niño y él se esfuerza naturalmente en exagerar el peso emocional de un acontecimiento, de hacer que todo lo que ocurre parezca “heroico”, de acuerdo con su elevado apasionamiento. Otras mentiras infantiles son el eco directo de deseos, como suele suceder en los adultos. El niño miente con la misma desenvoltura y tan naturalmente como ve un sueño. Es preciso descifrar y hallar el fundamento de cada mentira infantil y sólo entonces podemos valorar este acto y reaccionar de modo correcto ante él. Exactamente en la misma situación se encuentra la fantasía infantil, la creencia en diversos seres fantásticos con los que los atemorizan las niñeras, [la creencia] en cualquier absurdo que les dice un adulto. (pág. 243)

Nos referiremos con detalle, en el capítulo sobre la educación estética [cap. 13), al daño [que puede causar] ese fantasear. Por eso es necesaria la lucha más grande e implacable contra ese sentimiento poco desarrollado de la realidad, y la educación de la fantasía debe encauzarse ante todo por la línea de la elaboración del respeto a la realidad. El niño debe ser educado en el mayor respeto a lo real, pero por real no se debe entender el pequeño mundo que rodea al niño. Aquí se trata de esa gran realidad que nos circunda, si no

queremos crear un pequeño pancista y un mediocre. Debemos admitir que el encierro en el estrecho círculo de los intereses inmediatos va formando en los niños y en los adultos una forma de ver la vida de pequeña envergadura, propia de gorrión, limitada y engreída.

El respeto a la gran realidad en modo alguno puede soslayar la salida de los estrechos límites de la experiencia personal y esta salida se desecha por la realidad no debe implicar la destrucción de la fantasía, sino sólo la exigencia de que la fantasía sea puesta en su lugar, en el cauce de sus propias funciones y que la conducta imaginativa esté rigurosamente condicionada y determinada. En otras palabras, es preciso que la fantasía trabaje, pero no hay que olvidar que uno está sólo fantaseando. Una conducta imaginativa es peligrosa cuando en ésta se concilian todos los conflictos entre la realidad y los sueños, y por eso es riesgoso renunciar a la lucha real y ceder a la tentación de que cualquier situación difícil se pueda resolver en el ensueño. La entrega desmedida a la ensoñación aparta del mundo real, debilita y paraliza la posibilidad de influir activamente en el mundo, perturba la elección correcta de las reacciones necesarias en el organismo, contribuye a que se elaboren y persistan reacciones socialmente servidora y dañina como amo porque, según la expresión de un psicólogo, se parece al fuego.

La otra tarea de educación de la imaginación consiste en desarrollar las funciones positivas que le caben a la fantasía. El juego infantil es la esfera en la que la fantasía encuentra su más plena manifestación y donde fluye por entero dentro de sus propios cauces. Y no sólo no socava en lo más mínimo el sentido de la realidad, sino que, por el contrario, desarrolla y ejercita todos los hábitos y reacciones que sirven para elaborar este sentido. Todos conocemos los roles

infinitamente diversos que pueden desempeñar en el juego infantil los diferentes objetos. La habitación puede ser un bosque, o la cubierta de un barco, o bien un salón; la misma silla puede representar con idéntico éxito un caballo, o un tren, o una mesa (pág. 244) común. Pero el juego es completamente inofensivo por el hecho de que, al suscitar emociones absolutamente reales, al reproducir elementos de la experiencia enteramente reales, de todos modos sigue siendo francamente juego y no aleja al niño de la vida en lo más mínimo, sino que, por el contrario, desarrolla y ejercita las aptitudes que le serán necesarias en la vida. Es interesante señalar que el juego está tan fuertemente ligado a la fantasía que los niños prefieren los juguetes sencillos y burdos a los costosos y lujosos que no dejan lugar alguno para el trabajo de la fantasía infantil y demandan ser tratados con mucha prudencia. Un juguete costoso exige del niño una actitud pasiva y no es un objeto que pueda servir como material adecuado para desarrollar la fantasía. Dice Gaupp: “En ningún otro período de su vida el niño aprende tanto como en los años de sus juegos infantiles”.(22)

No en vano el profesor K. N. Kornílov tomó como epígrafe, para la investigación de la psicología del juego infantil con muñecas, las palabras de Rabindranath Tagore(23):

“Preguntó un niño a su madre: ‘¿De dónde vine yo, dónde me encontraste?’ Ella respondió, entre lágrimas y sonrisas, estrechando el pequeño contra su pecho: ‘Tú estabas escondido en mi corazón como deseo, querido mío. Tú estabas en las muñecas de mis juegos infantiles’”

## Notas

1. Mijaíl Vasílievich Lomonósov (1711-1765) fue el más importante científico y filólogo ruso del siglo XVIII. La principal universidad rusa, en Moscú, lleva su nombre.
2. Vladímir Vladímirovich Maiakovski (1893-1930) fue el principal poeta soviético de vanguardia y uno de los más importantes del silo. Fue un revolucionario bolchevique desde sus 13 años de edad. Se suicidó por motivos que caen exclusivamente dentro de la esfera de su vida privada, como lo prueban con creces todas las evidencias, y no porque estuviese decepcionado de la situación política de la URSS, como generalmente suele afirmarse. Su tumba se encuentra a pocos pasos de la de Vigotski. La Editorial Platina de Buenos Aires publicó cuatro grandes tomos que recogen lo fundamental de su obra.
3. Vigotski podía hacer esto fácilmente, con lo que solía ilustrar sus clases sobre la memoria. Aquí se deslizó una revelación personal: precisamente en su propio procedimiento mnemotécnico él usaba una lista (pág. 245) cronológica de escritores previamente memorizada. Alguien entrenado en esta técnica puede recordar 250 palabras sin errores significativos. Este ejercicio mnemotécnico era un juego de salón bastante difundido en el siglo XIX. Como curiosidad, el poeta nacional de la Argentina, José Hernández, se destacaba en el mismo.
4. El caso cItado y la conclusión que remata el párrafo han sido tomados por Vigotski de W. James

(Cf. sus *Principios...* ob. cit. pp. 546-7). Este ejemplo se encuentra en una cita que Jameshace de Coleridge: “*Biographia Literaria*, 1847, I, 117”; a su vez citada por “Carpenter, *Mental Physiology*, cap. X”. Estos datos son *todos* los que da James. James era consciente de su desprolijidad respecto a las

referencias*.* Dice en el Prefacio *de Principios*... “La bibliografía –me apena decirlo- no es nada sistemática” (p.4). Los autores a los que James hace referencia son el poeta romántico inglés Samuel Taylor Coleridge (1772-1934) y el anatomista W. B. Carpenter, cuya obra *Fisiología Mental* fue publicada en 1881.

1. Si bien esta afirmación es válida para muchos músicos, no creemos que sea apropiada para el caso de Mozart. Aquí se está hablando de músicos con desarrollada memoria musical, y hay bastantes músicos memoriosos que no se apartan de la norma. Ahora bien, precisamente Mozart *no* es un buen ejemplo, ya que era un g*enio*, es decir una persona que *procesaba la información en su cerebro de un modo singular*, al margen de la norma y en una forma aún desconocida por la ciencia psicológica. Según este criterio no fueron genios, entonces, Kant, Beethoven o Wundt. Sí lo fueron Ramanujan, Charlie Parker y Vigotski. P. ej., según Luria, “Vigotski leía en diagonal” con velocidad excepcional cualquier texto, por complejo que fuera. También existen los “discapacitados mentales *geniales*”. Un débil mental que vimos hacía correctos cálculos matemáticos de multiplicación y división de varios dígitos mucho más rápidamente que cualquiera con una calculadora. El lector puede tener presente al autista de la película *Rain Man* (1988), fielmente interpretado por el actor Dustin Hoffman. Nuestra concepción de la genialidad no coincide exactamente con a de Vigotski (cf. su artículo "“La genialidad"(1929), en L. S. Vigotski, *La Genialidad y otros textos inéditos*, ed. de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998).
2. Es probable que ésta sea una referencia al libro de W. Stern, *Psychologie der frühen Kindheit* [*La psicología de la infancia temprana]* Leipzig: Quelle-

Meyer, cuya versión rusa es de 1922. William Stern (Alemania 1871-EE.UU., 1938) fue un filósofo y psicólogo que estudió aspectos de las psicologías infantil y diferencial. Fundó la escuela psicológica *personalista*, que distingue entre las personas y las cosas: “El hecho fundamental del mundo [...] son las personas reales.” Su teoría tiene vinculaciones con la de Piaget y la de Vigotski, por su consideración de la totalidad de la persona y no de procesos aislados. Stern y su esposa emigraron a los EE.UU. cuando el nazismo tomó el poder en Alemania.

7). Vigotski se refiere aquí al libro de H. Ebbinghaus Über das Gedächtnis: Untersuchungen zur experimentallen Psychologie [*Sobre la memoria: Una contribución a la psicología experimental*], Leipzig: Duncker und Humboldt, 1885. Hemos usado la traducción inglesa: *Memory. A contribution to experimental psychology*, Nueva York: Dover, 1964, 126 pp, Hermann Ebbinghaus (1850-1909) fue un psicólogo alemán que, en una famosa controversia con Wilhelm –Dilthey en 1894 defendió la psicología experimental contra la “psicología comprensiva” [*verstehende Psychologie*], una de las “ciencias del espíritu” creadas por Dilthey sus investigaciones sobre la memoria están consideradas entre las mejores de la historia de la psicología. Según Boring, ob. cit., Ebbinghaus fue para Alemania lo que James fue para los EE.UU. Cuando Ebbinghaus murió repentinamente de pulmonía se consideró que la psicología alemana había sufrido una pérdida irreparable.

1. Esta es una referencia a E. Maumann, *Ökonomie und Technik des Gedächtnisses* [*Economía y técnica de la memoria*], Leipzig: Klinkhardt, 1912. Todas las veces que Vigotski menciona a Meumann en este capítulo se refiere a esta obra.
2. Esta es una referencia a W. James, *Principios...* ob. cit., subcapítulo “La retentiva de cada quien es incambiable”, p. 531 y ss.
3. Anathon Aall (1867-1943) fue un filósofo y psicólogo noruego que concibió la psicología como una ciencia empírica.
4. Aquí Vigotski se refiere a la comunicación de Peters y Nemecsek sobre la relación entre la evocación y el des/agrado publicada en la revista *Fortschritte der Psychologie und ihrer Anwendungen* [*Progresos en Psicología y sus aplicaciones*] No. 2 p. 226 y ss., 1914. Peters ya había publicado en 1911 su artículo “Gefühl und Erinnerung” [Sentimiento y Recuerdo”], en *Psychol Arb.,* No. 6, p. 197 y ss. Wilhelm Peters (Viena, 1880-1963, Wurzburgo) fue un médico psicólogo experimental y pedagogo alemán. Peters fue expulsado de su trabajo en Alemania cuando Hitler tomó el poder por ser judío. Se exilió en Londres y más tarde en Estambul. Regresó a Alemania en 1952, donde siguió trabajando hasta su muerte. No hemos podido encontrar datos del coautor de la presente referencia. Nemecsek es un apellido de origen húngaro y se pronuncia “Némechek”. En la versión rusa original se lee literalmente “Nemechka”, genitivo de ”Nemechok”. Esto explicaría porqué fue así transliterado, como si se tratara de un apellido ruso, erróneamente, en la edición norteamericana de Silverman, quien obviamente no pudo hallar esta referencia. (pág. 247)
5. Temístocles (528-462) a.C.) fue uno de los más eximios estadistas atenienses.
6. Vigotski se refiere al cuento satírico de Chéjov *Un apellido de caballo* (Cf.

A. P. Chéjov, *Cuentos Completos*, ob. cit. pp. 329-334). (14). El apellido Ovsov es derivado de “avena” en ruso.

1. Aquí *hemos corregido un error.* En el original dice: “las 22 letras del alfabeto inglés”, cuando en realidad éste tiene 26 letras. En el cap No. 10 se repite exactamente el mismo error, que allí también hemos corregido. Se trata de un descuido Vigotski conocía suficientemente el inglés. Por otra parte, su hermana Zinaída, a quien estaba muy apegado, era una experta en Shakespeare y una lingüista coautora de varios diccionarios de inglés (p. ej., *cf*.

O. S. Achmanova y Z-. S. Vigódskaia, *Rusko-Angliski Slovar Diccionario Ruso- Inglés*], Moscú: GIZ, 1962).

1. William Shakespeare (1564-1616) es el escritor más importante del canon literario occidental. Tuvo una gravitación importante sobre Vigotski, quien escribió tres versiones –una en 1915 y dos en 1916- de una monografía titulada *Traguiedia o Gámlietie, printsie Dátskom, U. Shiekspira* [*La tragedia de Hamlet, Príncipe de Dinamarca, de w. Shakespeare*], antes de cumplir sus veinte años. La versión de 1916 de esta obra se publicó por primera vez en 1965, como “Apéndice” a la 1° ed. de *Psicología del Arte*, Moscú: Iskusstvo. El *Hamlet* de Shakespeare y la *Ética* de Spinoza fueron los libros favoritos de Vigotski. Cuando se internó en el sanatorio donde sabía que moriría, *Hamlet* fue el único libro que llevó consigo *cf*. G. Blanck, “Vigotski y Hamlet. Hacia una Psicología del Arte”, *Intercambios. Revista de Psicología y Cultura,* No. 3, 1995, Buenos Aires, Almagesto, pp. 76-78.
2. Cf. la nota n°5 de este capítulo.
3. Kashchéi es un personaje de los cuentos populares rusos, avaro, ruin e inmortal.
4. En el texto Vigotski escribe literalmente “alucinación”, pero hemos preferido “fantasía” por el contexto y la evolución semántica que tuvo el término. Es probable que este ejemplo se nutra de su propia experiencia biográfica: sus hermanos menores David (apodado Dódik) e Isaak un activo militante del *Komsomol*, murieron en 1919 y 1920, respectivamente (G. Vigódskaia, comunicación personal, 1988).
5. Medida itineraria rusa equivalente a 1067 metros.
6. Aquí Vigotski se refiere a: G. S. Hall, “The contents of children’s minds”,

*Princeton’s Review*, 1883, vol. XI, pp. 249-272. Hay traducción española en J.

M. Gondra [ed.], *La psicología moderna* [antología], Bilbao: Desclée de Brouwer, 1982, pp. 87-106. Granville Stanley Hall (1844-1924) fue uno de los creadores de la psicología norteamericana y ha sido considerado el fundador de las psicologías evolutiva y educativa. Relacionó toda la psicología de su tiempo, publicó 489 trabajos y fundó *la American Psychological Association*.

1. Referencia a Robert Gaupp, *Psycghologie des Kindes* [*Psicología de los niños*], Leipzig, 1908 (ed. rusa: 1909); obra citada en otros textos de Vigotski.

R. Gaupp fue un psiquiatra que escribió sobre la dipsomanía, los asesinos en masa y otros temas de esa especialidad médica.

1. [Sir] Rabindranath Tagore 81861-1941) fue un poeta indio formado en Inglaterra. Le fue otorgado el Premio Nobel de literatura en 1913. Aplicó sus ideas filantrópicas a la educación en su escuela Santiniketan, cerca de Calcuta. Esta cita de Tagore es de su libro *Personalidad,* cuya edición rusa es de 1922.

## 9.

**El pensamiento como forma de conducta particularmente compleja La naturaleza motora de los procesos de pensamiento (1)**

El proceso del pensamiento figura entre los problemas psicológicos más difíciles y menos estudiados.(2) Sólo últimamente la psicología se ocupó de estas cuestiones y se empeñó en esclarecer, por vía experimental, todas las particularidades específicas que permiten distinguirlo de las restantes formas de la conducta. Hasta los últimos decenios imperaba la convicción de que pensar es, en esencia, sólo una combinación más compleja y de orden elevado de procesos asociativos comunes, es decir, una simple conexión de reacciones verbales.

Sin embargo, ya una autoobservación detenida, puesta bajo el control del experimento y de la medición exacta, demostró que la composición del acto pensante es inconmensurablemente más complicada, que incluye muchos

componentes que sólo son inherentes a éste y que no permiten reducirlo a un simple y libre fluir de imágenes. Paralelamente con estas sutiles autoobservaciones, planteadas y elaboradas sobre todo por la escuela psicológica de Wurzburgo,(3) se desarrolló el estudio de la naturaleza motora de los procesos mentales, o sea, la captación de los signos objetivos del pensar que pueden someterse a la comprobación externa y el cálculo. Tanto unas investigaciones como otras llegaron a establecer los mismos hechos, sólo que desde distintos enfoques, y permitieron establecer un nuevo criterio sobre el proceso del pensamiento, del que arranca la psicología actual como punto de partida.

Ante todo, resulta completamente claro para el psicólogo actual el aspecto del proceso del pensamiento con el que éste entra en el sistema de la conducta como conjunto de las reacciones motoras del organismo. Todo acto de pensamiento, vinculado con un movimiento, provoca cierta tensión previa de la musculatura correspondiente, expresando la tendencia a realizarse en el movimiento y, si se queda sólo en el acto de pensar, (pág. 251) ese movimiento queda sin haber llegado a su fin, no manifestado por completo y subsiste en forma latente, aunque perceptible y activa.

Las observaciones más simples indican que un pensamiento intenso sobre una acción o acto posterior cualquiera se manifiesta de modo completamente involuntario, en la pose o el gesto, como si fuera el esfuerzo preparatorio y preliminar que nos disponemos a realizar. Un experimento muy sencillo consiste en que el sujeto de la prueba está sentado con los ojos cerrados entre dos objetos, situados uno a su derecha y el otro a su izquierda. Se propone al sujeto que piense intensamente en cualquiera de estos objetos y

entonces, si se cumple escrupulosamente esta condición no es difícil adivinar, por el movimiento de los globos oculares bajo los párpados, por la tensión de la musculatura del cuello, precisamente en cuál de los objetos ha pensado. El movimiento de los ojos y la tensión de la musculatura siempre coinciden con la dirección hacia la que su acto de pensamiento estaba apuntando. Es como si traicionaran el pensamiento en secreto y permitieran adivinarlo con la infalible exactitud que tenemos cuando leemos.

El mismo experimento, que se realiza por lo general en el ambiente escolar, exige del sujeto que, con los ojos cerrados, sostenga en la mano una pesa suspendida de un hilo, y a la vez se esfuerce en pensar y representarse que la pesa se balancea de derecha a izquierda. Pasados varios minutos, el efecto suele expresarse en que la pesa realmente se pone en movimiento y precisamente en esa dirección, aunque el propio sujeto, por lo general, no puede darse cuenta de los movimientos que está produciendo. Continúa afirmando que mantiene la mano completamente inmóvil y, en realidad los movimientos no son efectuados por el esfuerzo “voluntario” de la mano, sino sobre todo, por asuntas de los dedos que aprietan el hilo; y este pequeñísimo movimiento puede pasar realmente inadvertido para el propio sujeto.

Sobre hechos de esta índole, pero más complejos, está construida la lectura del pensamiento ajeno, que fue tomada por los psicólogos de los prestidigitadores y artistas de varietés, pero que como muchas cosas provenientes de ese ámbito, obtuvo un reconocimiento y un significado absolutamente indiscutible para la ciencia. La esencia de esta lectura consiste en que se pida a cualquier persona que piense en un movimiento o en una serie de movimientos más o menos complicados, por ejemplo, elegir una nota

en el piano, tomar algún objeto de cualquiera de los centenares de asistentes, entregarlo a otra persona, escribir una palabra, cambiar de lugar una cosa, abrir una ventana, etc. A la vez, como control, lo pensado se escribe previamente en un papel. El lector del pensamiento (pág. 252) suele proponerle al que piensa que lo haga con la mayor intensidad y tensión posibles, estimulando su actividad de pensamiento, y después, mediante operaciones simples, por lo general sin errores ni dificultad, realiza lo que el sujeto pensó. Lo que aquí ocurre es algo así como un proceso de lectura de los músculos del que piensa, que se asemeja por completo a una verdadera lectura, es decir, la percepción del sistema de determinados signos externos conocidos, que son interpretados según su verdadero significado. El lector se sitúa frente al sujeto y mantiene sus manos sobre los hombros del que piensa, lo hace mover a su alrededor y sin dificultad determina la dirección en la que debe ser efectuada la acción que éste ha pesado. Si el lector se mueve hacia el lado inadecuado, choca con la resistencia de la musculatura y, viceversa, cuando ha dado con la dirección correcta la musculatura revela una evidente docilidad, como si diese su acuerdo a las acciones cumplidas. Del mismo modo se manifiesta en el momento de una detención o giro, porque esa docilidad se termina y, junto a los nuevos movimientos orientadores el lector elige el giro o la detención.

Mediante tales pruebas y palpaciones de los grupos musculares tensos, el lector reconoce precisamente qué movimientos están preparados en los músculos del sujeto y, generalmente, llega a formas sumamente completas y complejas, haciendo estas técnicas más detalladas. Basta decir que de tal manera, a partir de los músculos, es posible tocar una pieza entera en el piano, escribir una complicada operación aritmética, efectuar la entrega de objetos en

una sala teatral concurrida. En todos estos casos tenemos una lectura muscular real que justifica por completo la afirmación de un psicólogo norteamericano de que pensamos con los músculos. Con esto el psicólogo sólo quería decir que absolutamente cualquier pensamiento se realiza en las tensiones musculares y que sin tales movimientos musculares no existe el pensamiento.

Al mismo tiempo, es notable el hecho de que cuanto más concentrado y tenso es el pensamiento, tanto más clara y compleja es su naturaleza motora. La persona que piensa intensamente no se contenta con esas palabras silenciosas que pronuncia para sí. Comienza a mover los labios, a veces pasa al murmullo y, en ocasiones, empieza a hablar en voz alta consigo misma. Los actores saben bien que psicológicamente un monólogo equivale a interpretar previamente la escena en profunda e intensa reflexión. Entonces, la meditación por sí misma e inadvertidamente se resuelve en un discurso en voz alta. Esto suele notarse en los niños, cuando absortos en la solución de algún problema difícil mediante el pensamiento, comienzan a ayudarlo con los labios, y en las operaciones de (pág. 253) multiplicación y división empiezan a tomar parte activa también la frente, las mejillas y la lengua.

A este mismo grupo pertenecen de hecho todos los fenómenos de la escritura automática, que han asombrado a muchos observadores en las denominadas sesiones de espiritismo. Después de la cuidadosa comprobación realizada por muchos científicos, apenas cabe duda de que en estas evocaciones de los espíritus de muertos estamos ante la indudable presencia de una escritura automática que permanece inconsciente para los propios participantes de la sesión. Que aquí se exterioriza la misma naturaleza motora

del proceso del pensamiento puede ser revelado también mediante los experimentos más simples. Basta con que durante una sesión de espiritismo, que transcurre sin dificultad alguna, se haga al “espíritu” –en realidad a los propios participantes- una pregunta con respecto a la cual diverjan las opiniones o una de la que exista en los presentes una noción falsa, para que en el primer caso se obtenga una respuesta confusa y contradictoria, y en el segundo una respuesta evidentemente equivocada.

Si usted comunica previamente a los presentes que su esposa murió en Canadá dos años atrás, aunque felizmente está gozando de buena salud en Europa, puede estar seguro de que ante su pregunta sobre la esposa, el platillo o la mesita espiritista le golpetearán “Canadá” y “muerte”. Numerosos experimentos de este tipo mostraron que las respuestas se hallan en dependencia directa de la expectativa que las prepara y realiza. El propio proceso del trance espiritista no consiste más que en una extraordinaria tensión de la musculatura de los dedos y en su permanente entumecimiento, de modo que no se subordinan a nuestra consciencia, sino, por el contrario, se tornan sumamente dóciles para la estimulación automática del pensamiento. A la vez, las manos de los asistentes suelen estar entrelazadas entre sí, de manera que el temblor o el movimiento se inicia en un extremo, se difunde fácilmente y es como si se transformara en un movimiento generalizado.

Hace mucho ha quedado establecido en psicología el hecho aleccionador de que todo pensamiento en un movimiento provoca ese mismo movimiento. En los hechos, si se propone a cualquier persona normal que pase por una tabla que yace en el suelo en la habitación, seguramente nadie tendrá dificultad de estar de acuerdo con tal propuesta y hará la prueba sin el más

mínimo riesgo de fracaso. Pero basta con imaginar solamente que esa misma tabla está tendida desde el sexto piso de un edificio al sexto piso de otro, o en cualquier parte sobre un abismo en las montañas, para que la cantidad de pasajes felices por la tabla se reduzca a un mínimo. La diferencia en ambos casos se explica porque en el segundo caso el (pág. 254) que pasa tendrá la idea totalmente vívida y clara de la profundidad, de la posibilidad de caer, la que en la realidad se cumple en nueve casos de cada diez.

En esto está basado el significado psicológico de la baranda en los puentes tendidos sobre un río, que fue aclarado más de una vez por los psicólogos. En rigor, difícilmente a alguien le haya tocado ver que la baranda de los puentes salvara a las personas de una caída, es decir, que una persona que va por un puente pierda el equilibrio y que la baranda lo vuelva a la posición segura. Por lo común, las personas van junto a la baranda, casi tocándola con su hombro y sin inclinarse en absoluto hacia su lado, Pero basta con retirar la baranda o dar paso por un puente sin terminar para que infaliblemente haya accidentes. Y lo más importantes es que nadie se atreve a ir tan cerca del borde del puente. La acción de las barandas, en este caso, es puramente psicológica. Eliminan de la conciencia la idea o la representación de una caída y con eso imprimen una dirección correcta a nuestro movimiento. Este fenómeno es del mismo orden que el vértigo y el deseo de arrojarse hacia abajo cuando miramos desde una gran altura, es decir, la tendencia a realizar el pensamiento, la idea que en ese momento se apodera con particular claridad y fuerza de la conciencia.

Es por eso que el peor procedimiento pedagógico consiste en inculcar con fuerza e insistencia en la conciencia del educando aquellos actos que no

debe realizar. El precepto “no hagas tal cosa” ya es un impulso para realizar ese acto, porque introduce en la conciencia la idea de ese acto y, por lo tanto, la tendencia a efectuarlo.

Thorndike señala con absoluta razón lo nocivo que son los preceptos morales comunes en los manuales de moral de los colegios secundarios franceses. La descripción detallada de actos inmorales, de los cuales los maestros desean proteger a sus alumnos, en realidad solo conduce a generar en la conciencia de éstos cierto deseo y la tendencia a realizarlos. He aquí porqué –concluye este autor- sería sumamente dañino, como hacen los autores de esos manuales, aclarar y describir en detalle porqué está mal suicidarse. La literatura brinda innumerable cantidad de ejemplos de situaciones y casos en que el intenso temor o la aprehensión ante algo provoca precisamente la acción con la que estaba vinculado el peligro. En la novela *El idiota*, de Dostoievski, (4) el temor del príncipe Mishkin de romper un costoso jarrón en un baile lo lleva, con la seguridad de un sonámbulo, a que eso ocurra, es decir, la idea que se halla continuamente en la conciencia se realiza en la acción. No hay mejor medio de obligar a un niño a romper un vaso que decirle varias veces: “cuidado, no lo rompas” o “seguramente lo vas a romper”. (pág. 255)

Si pasamos a formas de conducta más amplias y complejas, cabe decir que la naturaleza motora del proceso de pensar no se agota en este grupo de hechos. Tenemos lo que en psicología se ha denominado actos ideomotores, o sea representaciones del movimiento de tal índole que de inmediato se realiza en el propio movimiento. Componen otro grupo de fenómenos del mismo tipo las denominadas sensaciones cinestésicas, descubiertas y estudiadas con particular dedicación durante las últimas décadas, sobre todo por la psicología

norteamericana. Los psicólogos llaman cinestésicas a las excitaciones y vivencias que se vinculan con los movimientos de varios órganos del hombre y que parecen rendir cuentas al hombre de sus propios actos. Toda nuestra musculatura, articulaciones y tendones, así como casi todos los tejidos están atravesado en las más profundas capas internas por finísimas ramificaciones nerviosas que nos comunican el movimiento y la posición de los órganos con la misma precisión con que los órganos externos nos comunican la posición y movimiento de los objetos del mundo externo. A la vez, las sensaciones cinestésicas están vinculadas casi siempre con el campo propioceptivo, sobre el que ya hemos hablado [en el cap. No. 3].

Estas sensaciones cinestésicas, como lo muestra el análisis psicológico, constituyen el componente esencial de nuestro proceso de pensar e incluso del acto volitivo. Para realizar cualquier movimiento es preciso que esté presente previamente en nuestra conciencia la imagen o el recuerdo de aquellos estímulos que estuvieron vinculados con estos movimientos. Por lo tanto, la opinión general de los psicólogos concuerda en que todo movimiento voluntario inicialmente debe producirse como si fuese de modo involuntario, para provocar la correspondiente reacción cinestésica, o sea, la correspondiente excitación interna. Y solo después, mediante la renovación de esta reacción, es posible la repetición del movimiento en forma de un acto voluntario. En la composición inexpresable y compleja que determina nuestro pensamiento o representación de cualquier objeto, las vivencias cinestésicas desempeñan un papel decisivo. [Las vivencias cinestésicas] no están localizadas con precisión, nos parecen algo interno nada similar a otros estados porque, de hecho, tienen

una naturaleza nerviosa totalmente diferente y un material de percepción también distinto.

La presencia de estos componentes cinestésicos en cualquier movimiento consciente está confirmada por los experimentos de Ber,(5) quien enseñó a sujetos experimentales a mover las orejas y a realizar otros movimientos habitualmente involuntarios; moviéndoles las orejas por medios mecánicos les creaba la reacción cinestésica que posteriormente les permitía realizar dicha acción por su propia iniciativa y deseo. (pág. 256)

Por último, el tercer grupo de estos mismos fenómenos pertenece al ámbito del pensamiento y la representación de objetos, cosas y relaciones que, a primera vista, es difícil concebir plasmados en un movimiento. En otras palabras, la dificultad reside en establecer la naturaleza motora de pensamientos que estén dirigidos no a un movimiento, sino, por ejemplo, a una alta torre cuadrangular, al color azul, a un peso enorme. No obstante, es fácil convencerse de que también en estos casos estamos ante una serie de movimientos rudimentarios y difícilmente exteriorizables, aunque sin duda existentes. La mayoría de las veces se trata de movimientos de los órganos perceptores que, en su momento, acompañaron la percepción de uno u otro objeto. Por ejemplo, al pensar en algo muy sonoro o suave, realizamos en estado rudimentario los mismos movimientos que fueron necesarios para adaptar el oído y la cabeza a la percepción de tales sonidos en nuestra experiencia vital. Al pensar en un círculo, grande o pequeño, efectuamos con la musculatura de los ojos los mismos movimientos adaptativos [que son necesarios] para enfocar esos objetos que, en algún momento, fueron realmente percibidos por nosotros.

Incluso las relaciones del pensamiento más abstractas y difíciles de traducir al lenguaje del movimiento, como ciertas fórmulas matemáticas, enunciados filosóficos o leyes lógicas abstractas, están vinculadas en ultima instancia con tales o cuales resabios de movimientos que existieron y son reproducidos de nuevo ahora. Si uno imagina la absoluta paralización de toda la musculatura, la conclusión natural de esto sería la interrupción completa de toda actividad del pensamiento.

Cabe separar especialmente un grupo de movimientos internos en los cuales se realizan los pensamientos y que tienen la importancia más sustancial en la conducta del hombre. Es el grupo de las denominadas *reacciones fonomotoras*, es decir, de movimientos reprimidos no manifiestos del aparato de fonación que consisten en elementos complejos de reacciones respiratorias, musculares y sonoras, que conjuntamente forman la base de todo pensamiento del hombre [...] y que sería muy correcto denominar *sistema del habla interna* o *habla silenciosa.*

Es curioso que el hombre primitivo y [la gente] en los primeros estadios de la civilización identifiquen el pensamiento y el habla, en total concordancia con los datos científicos, definiendo el pensamiento como “conversación con nuestro abdomen” o, según *La Biblia*, “conversación con nuestro corazón”.(6) Que el pensamiento es una conversación, pero sólo que escondida en cierto órgano interno, no llevada hasta el final ni dirigida a nadie sino sólo a uno mismo, es una definición que suscribirían (pág. 257 por igual un [hombre] salvaje y un científico moderno. Precisamente a esto se refería Séchenov cuando definió el pensamiento como los primeros dos tercios del reflejo

psíquico o como un reflejo cortado en los dos tercios: tenía en mente un reflejo no llevado hasta el final, inhibido en su parte externa.

La observación más sencilla y cotidiana muestra que esto es realmente así. Intenten esforzadamente recordar cualquier melodía y verán que la están cantando para sí. Traten con toda concentración de recordar las palabras de cualquier poesía y observarán que, guardando silencio, las pronuncia para sí. Esa retención del habla en un órgano interno, el no llevarla hasta el final, obtuvo un significado particularmente amplio e importante en la comunidad humana, a causa de la extraordinaria complejidad de las interrelaciones que surgen en ésta, incluso en los primeros estadios de la cultura.

Inicialmente, cualquier reflejo se efectúa en toda su plenitud, en todas sus partes. Tenemos el esquema completo del movimiento; el niño antes aprende a hablar y después a pensar. Es sumamente importante para un maestro saber que en los hechos no sucede tal como esto se concebía habitualmente, es decir, que es como si primero el niño empezara a pensar y después aprendiera las palabras para expresar sus pensamientos.(7). El primer pensamiento del niño se vincula con sus primeros sonidos todavía no bien articulados. Su pensamiento tiene un origen secundario. Surge sólo cuando el niño, reprimiendo los sonidos, aprende a cortar el reflejo antes del último tercio y a retenerlo dentro de sí.

En este caso, es sumamente importante tener presente las consecuencias psicológicas esenciales que derivan de esto. Sería fácil representar las cosas como si el reflejo cortado en los dos tercios se distinguiera del reflejo completo sólo cuantitativamente, porque no ha sido llevado hasta el final. Pero ocurre que, a la par con esto, también se modifica

de manera radical la naturaleza psicológica y, junto con ésta, su propósito biológico y social.

Si es cierto que todo pensamiento es habla, no menos cierto es que el habla interna es distinta de la externa por su propia naturaleza psicológica Esta diferencia puede ser reducida a dos puntos fundamentales: el primero consiste en que en todo reflejo tenemos algo así como tres puntos de sostén en los cuales se apoya el arco reflejo y en los que se opera la descarga intensiva y el gasto de energía nerviosa. Esta descarga se inicia por lo general en cualquier órgano periférico debido a un impulso o estímulo externo, un rayo de luz, una onda de aire, etc. Después es elaborada en el sistema nervioso central y en el efecto de periférico de respuesta. (pág. 258).

A la vez, los psicólogos lograron establecer que el gasto de energía en el punto central del sistema nervioso y en el órgano ejecutor se encuentra en relación inversa. Cuanto más intenso y grande es el gasto de energía central, tanto más débil y menor es su manifestación externa y, viceversa, cuanto más intenso es el efecto externo de la reacción, tanto más débil es el componente central. El organismo parece disponer de cierto fondo de energía nerviosa. Cada reacción es como si se realizara en los límites de un presupuesto energético determinado. Y cualquier intensificación y mayor complejidad del componente central se paga con el correspondiente debilitamiento del movimiento de respuesta del órgano efector. Este principio fue denominado por el profesor K. N. Kornílov “principio de gasto unipolar de energía” y fue formulado sobre la base de experimentos precisos con distintos tipos de reacción.(8)

La esencia del experimento del profesor Kornílov consiste en que se mide la cantidad de energía gastada durante la reacción mientras se va haciendo gradualmente más complejo el acto mental. Se propone al sujeto de la prueba que reaccione a un timbre presionando el botón de una llave. Después, se le pide que no reaccione antes de reconocer un timbre que se le mostró antes del inicio del experimento. Después se le pide que reaccione a un timbre con la mano derecha y a timbre con la izquierda. En otras palabras, se introduce en la reacción, entre los componentes de la percepción de la excitación y el movimiento de respuesta del órgano efector, un proceso mental de reconocimiento, de diferenciación o de elección que, como ya lo habían mostrado las investigaciones de Wundt, se expresa en la creciente duración de la reacción o, como lo demuestran las últimas investigaciones, en la caída de su intensidad.

En otras palabras, si debemos realizar un movimiento sólo después de que pudimos comprender bien la señal o hacer la elección entre una señal y la otra; en estos casos, nuestro movimiento resulta más débil y menos enérgico que si tenemos que reaccionar directamente después de llegada la señal.

Además, la investigación demostró que esa disminución del gasto de energía periférica se encuentra en una relación matemática directa con la cantidad total de energía consumible en una reacción y, por lo tanto, puede servir para medir la energía que se gasta durante un particular proceso mental. Si admitimos que, durante la reacción a una simple señal, el sujeto ha gastado A unidades de energía, y,durante la reacción de elección entre dos señales, una cantidad B, entonces

A-B

A

(pág. 259) será la medida de la energía psíquica que en este caso ha consumido el acto de elección entre dos señales.

También las más simples observaciones demuestran que es difícil combinar algún trabajo físico intenso con operaciones mentales complejas; no es posible resolver problemas complicados mientras se corre rápidamente por la habitación. No es posible concentrarse y pensar, y al mismo tiempo hachar leña. Cada miembro provoca una especie de pasmo, de entumecimiento y por su propia naturaleza paraliza y detiene el movimiento. Es por eso que una persona que se ha quedado pensativa siempre tiene el aspecto de haberse detenido; y si, si algo nos sorprende intensamente, con toda seguridad detenemos nuestro movimiento. Por lo tanto, queda establecido que, aunque el pensar es movimiento, también –y por extraño que parezca- es en igual medida detención del movimiento, es decir, una forma tal del movimiento en que la mayor complejidad de los componentes centrales de la reacción debilita y tiene tendencia a anular toda manifestación externa suya.

De aquí, los psicólogos extraen, entre otras cosas, una conclusión extraordinariamente importante para la pedagogía: la combinación del trabajo mental y físico, que se considera el fundamento de la pedagogía laboral, no se debe entender en absoluto como una síntesis simultánea de uno y otro. Cavar un bancal en la huerta y escuchar simultáneamente una lección de botánica, cepillar una tabla en el taller de carpintería y al mismo tiempo estudiar la ley de composición y descomposición de fuerzas equivale –como lo mostró el profesor

K. N. Kornílov- a cavar mal el bancal y asimilar igualmente mal la botánica, a tergiversar la ley del paralelogramo de fuerzas y también arruinar la tabla.

Desde el unto de vista psicológico, la combinación de la teoría y la práctica en la educación no debe implicar otra cosa que la alternancia planificada y acorde al objetivo de tales o cuales tipos de trabajo, y que efectúa armónicamente el gasto rítmico de energía ya en uno, ya en otro polo de nuestro organismo.

El ritmo, precisamente porque denota la forma superior de actividad orgánica y de vida, representa una especie de alternancia de movimiento y reposo, y por eso garantiza la perfección y continuidad del movimiento. Desde el punto de vista psicológico, el ritmo no es más que la forma más perfecta de síntesis de movimiento y reposo. He aquí porqué el inigualable y asombroso trabajo de los incansables músculos en nuestro corazón sólo es posible gracias al carácter rítmico de sus labios. Late durante toda la vida sin cesar sólo porque late por impulsos y después de cada golpe descansa. De aquí que el principio de cierta actividad rítmica en la educación se convierte en algo psicológicamente ineludible para la teoría y la práctica de la escuela laboral. (pág. 260)

Si se lo aplica a la explicación psicológica de la actividad de pensar, este principio del gasto unipolar de energía explica que la ruptura del reflejo en los dos tercos, se compensa con el esfuerzo y la mayor complejidad de su parte central, es decir, con la elaboración a la que se somete en el sistema nervioso central toda excitación que parte de adentro. Esto significa que gracias a la ruptura y represión del reflejo, es decir, gracias a la interrupción de la reacción completa en el pensamiento, nuestra reacción gana en flexibilidad, precisión y complejidad de sus interrelaciones con los elementos del mundo, y a la vez nuestra acción puede ser cumplida en formas infinitamente más elevadas y sutiles.

La otra diferencia entre el pensamiento y la reacción completa reside en que, al actuar en el papel de movimiento interno solamente, esta reacción pierde el significado de toda reacción como un movimiento dirigido hacia adentro y adquiere el significado completamente nuevo de organizador interno de nuestra conducta. En realidad, una palabra dicha en voz alta, como cualquier movimiento del organismo, siempre a crear o producir un cambio en los elementos del medio. La reacción no manifestada hasta el final, resuelta dentro del propio organismo, naturalmente, no puede tener tal misión: o bien debe hacerse biológicamente innecesaria y junto con los desechos psíquicos se va atrofiando y destruyendo en el proceso del desarrollo, o bien debe obtener un significado completamente nuevo y un nuevo sentido. Y es por eso que gracias a que esta reacción se resuelve por completo dentro del organismo adquiere el significado y el papel de excitador interno de nuestras nuevas reacciones. Es como si el sistema de nuestros pensamientos organizara previamente nuestra conducta, y si primero se piensa y después se actúa, esto no implica otra cosa que esa duplicación y mayor complejidad de la conducta, cuando la reacción interna del pensamiento primero ha preparado y adaptado el organismo, y después las reacciones externas efectuaron lo que de antemano fue establecido y dispuesto en el pensamiento. El pensamiento actúa como el organizador previo de nuestra conducta.

## La conducta consciente y la voluntad

Superficialmente puede parecer que, con el establecimiento de la naturaleza motora y refleja de nuestros procesos de pensamiento, se suprime toda diferencia entre el tipo de conducta racional o consciente y el tipo (pág. 261) reflejo o instintivo. De por sí surge la idea de que la psiquis y la conducta

humanas están sometidas, en esa concepción, a una interpretación mecánica; que se está determinando un criterio del organismo humano como autómata que reacciona con tales o cuales acciones a unos u otros estímulos del medio. Así como Descartes(9) definición a los animales como mecanismos móviles y les negó tener alguna animación o psiquis, los psicólogos contemporáneos son propensos a comprender e interpretar al hombre del mismo modo. No obstante, la enorme diferencia entre la experiencia humana y la experiencia animal refuta evidentemente este criterio.

Cuando establece las peculiaridades del trabajo humano, Marx señala la diferencia psicológica extraordinariamente grande que distingue el trabajo del hombre del trabajo del animal. En el análisis de la conducta racional o consciente lo más conveniente es partir de [lo siguiente]:

“Una araña ejecuta operaciones que recuerdan las del tejedor, y una abeja avergonzaría, por la construcción de las celdillas de su panal a más de un maestro albañil. Pero lo que distingue ventajosamente al peor maestro albañil de la mejor abeja es que el primero ha modelado la celdilla en su cabeza antes de construirla en la cera. Al final del proceso de trabajo se obtiene un resultado que ya antes de comenzar este proceso existía idealmente, es decir, en la conciencia del trabajador.” [K. Marx, *El Capital*, ob. cit., p. 216)

La construcción de la tela o la celdilla todavía pertenece completamente a las formas de la conducta instintiva, es decir, de la adaptación pasiva del organismo al medio, que no se distingue en nada del mecanismo que del mismo modo digiere el alimento en el estómago o los intestinos humanos. La conducta del hombre incluye realmente un componente nuevo esencial, es

decir, la presencia preliminar en lamente de los resultados del trabajo, como estímulo orientador de todas las reacciones. Es fácil advertir que aquí se trata ni más ni menos que de cierta duplicación de nuestra experiencia.

La construcción humana se distingue de la de la abeja solo porque el hombre construye como si fuese dos voces: la primera en sus pensamientos, luego en los hechos. De Aquí deriva la ilusión de una voluntad libre y consciente. En el hombre actuante surge la impresión de que sus actos poseen un doble carácter: primero deseó, después lo hizo. La ilusión se acentúa aun más por el hecho de que el primer componente puede estar desgajado del segundo y ser cumplido independientemente de éste. Se tiene la impresión de que las ganas o el deseo, el esfuerzo volitivo libre, (pág. 262) son absolutamente independientes y no están subordinados al movimiento real. Puedo querer levantar la mano y al mismo tiempo tomar conciencia de que está atada y, por lo tanto, el movimiento no puede ser efectuado. En todos estos casos, estamos ante una indudable ilusión cuya naturaleza psicológica se esclarece entera y exhaustivamente por el papel interno que les cabe a nuestros pensamientos.

Nos encontramos reiteradas veces con el hecho de que la parte de respuesta de cualquiera de nuestras reacciones puede convertirse en estímulo de una nueva reacción, como ocurre en el mecanismo en cadena del instinto. Un perro, en respuesta a la excitación con carne, segrega saliva, y bajo la influencia de un nuevo estímulo surgido al mismo tiempo, o bien segrega saliva, o bien la traga, de modo que la parte de repuesta de un reflejo –la secreción de saliva- se transforma en estímulo del siguiente.

Esta traslación de los reflejos de unos sistemas a otros es precisamente ese mecanismo básico con el cual funciona lo que se denomina nuestra *voluntad consciente*. Un acto volitivo presupone infaltablemente la existencia previa en nuestra conciencia de algunos deseos, ganas, tendencias vinculados, primero, con la representación del fin último al cual aspiramos; y segundo con la representación de los actos y acciones que hace falta realizar por nuestra pare para cumplir nuestro objetivo. De manera que la dualidad se encuentra en la propia base del acto volitivo, y esta dualidad se torna particularmente notoria y evidente cuando en nuestra conciencia colisionan varios motivos, varias tendencias opuestas y le toca a la conciencia hacer una elección entre estas diversas tendencias y motivos.

Precisamente estos momentos de lucha entre motivos se despliegan a nuestra observación como las pruebas más convincentes y directas de la existencia de la libre elección. Jamás se siente el hombre tan libre de proceder según su arbitrio como cuando se ve simultáneamente ante varias posibilidades y comportamientos, y él, como si fuese por un acto libre de la voluntad, escoge entre éstos. Pero ninguno de los actos de nuestra psiquis resulta tan adecuado, al hacer un análisis objetivo, para descubrir la verdadera determinación y falta de libertad como el acto de lucha entre motivos. Es sumamente fácil comprender que, desde el punto de vista objetivo, la presencia de un motivo volitivo no es otra cosa que una excitación interna determinada que nos impulsa hacia una u otra acción. El choque simultáneo de varios motivos implica el surgimiento de varias excitaciones internas que luchan por la vía fundamental con la fuerza espontánea de los procesos nerviosos. A la vez, el desenlace de la lucha siempre está predeterminado, por una parte, por la

fuerza relativa de las partes en pugna y, por otra, por las condiciones de la lucha que se crean a partir del equilibrio general de todas las fuerzas dentro del organismo. (pág. 263)

La antigua anécdota filosófica sobre el asno de Buridan(10) que se murió de hambre entre dos pilas de heno sólo porque no pudo decidir cuál de las dos le resultaba más conveniente tiene un profundo significado psicológico. En la realidad, desde luego, ese caso es completamente imposible, ya que en los hechos un equilibrio total de dos excitaciones difícilmente ocurra. Es más, en ese caso ejercería una influencia decisiva la experiencia previa del asno, que está habituado a encontrar su alimento del lado derecho o del izquierdo. Pero teóricamente este caso expresa la idea psicológica cierta de que, ante un pleno e ideal equilibro de todos los motivos, orientados en direcciones opuestas, obtenemos una total inacción de la voluntad, y en tal caso el mecanismo psíquico funcionará según todas las leyes de la mecánica exacta que dejan en reposo al cuerpo que se encuentra bajo la acción de dos fuerzas iguales con sentidos opuestos.

Por consiguiente, se debe entender el acto volitivo pleno como el sistema de conducta que surge sobre la base de las pulsiones instintivas y emocionales del organismo y está predeterminado enteramente por las mismas. En realidad, la aparición de uno u otro deseo en la conciencia siempre tiene como causa cierto cambio en el organismo. Lo que acostumbramos llamar deseos inmotivados, son tales sólo en la medida en que su causa está oculta para nosotros y escondida en la esfera inconsciente. Más aun, esa inclinación se refracta por lo común en procesos mentales complejos: trata de dominar nuestros pensamientos porque el pensamiento es el acceso a la

conducta y quien domina los accesos se apodera también de la fortaleza. Por consiguiente, pensar en algo así como un mecanismo rudimentario entre los deseos y la conducta, y guía la conducta en dependencia de los móviles e impulsos que parten de las bases profundas de nuestra psiquis. He aquí porque la plena determinación de nuestra voluntad es para la psicología la premisa completamente fundamentada y principal para un análisis científico de sus procesos. Los fenómenos inmotivados e indeterminados no pueden ser objeto de un estudio científico ni de afirmaciones científicas. (pág. 264 del libro)

psico 005 (pág. 264 del libro)

**La psicología del lenguaje**

La forma más fácil y sencilla de esclarecer los mecanismos del proceso del pensamiento y de la voluntad antes descriptos, es el ejemplo particular del lenguaje, que constituye el elemento básico realizado por nuestro pensamiento como sistema de organización interna de la experiencia (pág. 264). Desde el punto de vista de la psicología, el lenguaje individual y racional pasa por tres estadios diferentes en su desarrollo.

Originariamente, el lenguaje surge del grito reflejo que es completamente inseparable de los otros signos emocionales e instintivos de la conducta. Es sencillo demostrar que en los estados altamente emocionales –el miedo, la ira, etc.- el lenguaje es algo así como una parte del complejo biológico general de movimientos adaptativos, que cumple en particular la función de expresión, por una parte, y de coordinación de la conducta, por otra. El grito expresivo está directamente ligado a la respiración expresiva, es decir que gritamos tal como respiramos.

Pero aun en los estadios más tempranos del desarrollo, el grito no se limitaba a esto. En el comportamiento gregario del animal, era el medio de pedir ayuda, la señal del jefe al rebaño, etc.

En ese estadio del grito reflejo aparece primitivamente la voz en el hombre. El niño recién nacido grita porque el chorro de aire agita sus cuerdas vocales. En los primeros días de vida queda determinado y conformado el carácter reflejo del grito infantil. Probablemente es en ese estadio donde queda estancado el lenguaje en los animales inferiores. Pero en los primeros meses de vida surge otro estadio

del lenguaje, que se estructura según todas las leyes de la educación del reflejo condicionado. El niño percibe su propio grito y a continuación del mismo una serie de estímulos, digamos, la cercanía de la madre, el amamantamiento, el cambio de palabras, etc. Gracias a la frecuente coincidencia de una y otra cosa, se forma en el niño un nuevo vínculo condicionado y ya comienza a exigir la aparición de la madre con un grito reproducido especialmente para eso. Aquí aparece, por primera vea, el lenguaje como tal, con su significado psicológico, como vínculo entre una acción determinada del organismo y el significado que depende de la misma El grito del niño ya posee un significado porque expresa algo comprensible para el propio niño y para su madre.

Pero también en este estadio el lenguaje es todavía sumamente limitado. Es sólo comprensible para el que habla, es decir, está enteramente determinado y limitado por ese vínculo condicionado que fue dado en la experiencia individual del hombre. Tal es el lenguaje de los animales. Es un hecho bien conocido que los animales aprenden a comprender el significado de las palabras y relacionan determinados sonidos con sus acciones o las de otro, por ejemplo, tenderse, pararse, hacer algo según la orden del amo.(11). Pero este lenguaje se distingue del lenguaje humano por el hecho de que para la elaboración de la comprensión de su significado es preciso que en cada oportunidad pase por la experiencia individual del (pág. 165) animal dado ese vínculo condicionado que debe cerrarse ente el sonido y la acción. En otros términos, la comprensión de ese lenguaje está limitada sólo a aquel en cuya conciencia individual participa.

La lingüística psicológica ha demostrado que también todos los lenguajes existentes pasaron por este estadio y que, inicialmente, cualquier palabra que

aparece en el lenguaje se crea precisamente de ese modo. Es muy fácil observar que en el lenguaje moderno existen palabras de dos tipos. Unas palabras vinculan, en forma totalmente evidente para nosotros, ciertos sonidos con un significado determinado, mientras que otras, por el contrario, realizan esa conexión de manera completamente incomprensible para nosotros. Si tomamos palabras tales como, por un lado, naranjo y castaño[como árboles], y por otro, anaranjado y castaño [como colores] es fácil ver que en el primer grupo nos resulta por completo incomprensible porqué el sonido “naranjo” denota precisamente un naranjo y los podemos imaginar fácilmente que, en ciertas condiciones, podríamos designar con la palabra “naranjo” al castaño, y viceversa. Por el contrario, cuando decimos “anaranjado” y “castaño” no solo oímos los sonidos, no solo comprendemos su significado, sino que [también] entendemos la causa por la cual estos sonidos designan precisamente esos colores. Seria absurdo para nosotros llamar “castaño” a un color anaranjado y “anaranjado” a un árbol de castañas porque “anaranjado” significa parecido al color del naranjo, y “castaño” designa el color del fruto del castaño.

Por consiguiente, los psicólogos-lingüistas diferencian en la palabra tres elementos: el sonido, el significado y la imagen, entendiendo por “imagen” el vínculo del sonido con el significado, algo así como la aclaración de por qué una palabra dada está vinculada con un sonido dado. Las palabras precisamente se diferencian en el lenguaje por la presencia o ausencia de este tercer elemento. Al mismo tiempo, las investigaciones etimológicas demuestran en todos los casos que, aunque una palabra haya perdido su imagen, en su significado precedente siempre lo tuvo y que, por consiguiente, ninguna palabra surge casualmente; en

ninguna parte el vínculo entre el sentido y el sonido es arbitrario y siempre radica en esa proximidad de dos fenómenos similares, que puede notarse fácilmente en el origen de palabras tales como “celeste”(12) y “castaño”. Una palabra nueva, en ese caso, designa el vínculo que se establece entre un objeto y otro, y ese vínculo, dado en la experiencia está siempre presente en el origen de cada palabra.

En otros términos, cualquier palabra en el momento de su aparición posee una imagen, es decir, una motivación de su sentido, evidente y comprensible para todos. La palabra no sólo significa, sino que también (pág. 266) indica porqué significa. Poco a poco, en el proceso de crecimiento y desarrollo del lenguaje, la imagen se va extinguiendo y la palabra conserva sólo significado y sonido. Esto quiere decir que la diferencia entre las palabras de ambas especies se reduce enteramente a la creciente diferencia de las palabras: las palabras más jóvenes poseen imagen, las más viejas casi la han olvidado pero aún pueden descubrirse fácilmente si se las examina con atención. Las palabras profundamente antiguas revelan su imagen sólo después de cuidadosas excavaciones históricas de los significados y formas originarios de las palabras.

Demostrar cómo se opera ese proceso de extinción equivale a mostrar de qué manera la palabra pasa del estadio inicial del lenguaje, sólo apto para sus creadores, al lenguaje nacional de todo un pueblo. La extinción de la imagen ocurre porque la palabra se emplea en vinculaciones mucho más amplias de las que sirvieron de causas a su surgimiento. Si tomamos palabras como “tinta” [*chiernila]* y “tranvía de caballos” es fácil advertir la imagen que sirve de base a estas palabras. Sin embargo, ahora hablemos en forma completamente desembarazada [...] de tintas rojas, azules y verdes, o de tranvías a vapor, aunque

desde el punto de vista etimológico esas combinaciones no resultan posibles. El que denominó al líquido para escribir tinta se detuvo en un solo rasgo de este objeto, en su color negro [*chiorni*], y buscando la afinidad del nuevo fenómeno con un rasgo antes conocido, denominó con ése todo el objeto Pero ese atributo no resultó ser en realidad el más esencial, el principal, el único en el objeto, como suele ocurrir casi siempre. Resultó ser fortuito y desapareció entre la multitud de otros rasgos que, en su conjunto, sirvieron ara elaborar el concepto general sobre las tintas. Cuando “tinta” designó ineludiblemente algo negro, éste era un vínculo que se había establecido en la experiencia individual de una sola persona; en cambio, cuando esta designación comenzó a incluirse en gran número de otras experiencias, los hombres olvidaron que la tinta designa exclusivamente algo negro, y la palabra, de vínculo condicionado personal se convirtió en un término general, social. Dicho de otro modo, el pensamiento desplazó a la imagen, la diluyó en sí mismo, y sólo por el parentesco [...] sonoro cualquiera puede enterarse fácilmente del origen de la palabra.

Desde aquí resulta fácil ver que todos los procesos de comprensión, incluida la comprensión del lenguaje, psicológicamente implican un vínculo. Entender el idioma francés implica poder establecer el vínculo entre los sonidos que se perciben y los significados de las palabras. Y este vínculo puede ser tanto de carácter individual, como ocurre en el lenguaje de los animales, cuanto de carácter ampliamente social, como ocurre en el lenguaje de los seres humanos.

Pero lo más curioso para la psicología del lenguaje es el hecho de que el lenguaje cumple así como dos funciones totalmente diversas; por una parte, sirve

como medio de coordinación social de la experiencia de las personas; por otra, es el instrumento más importante de nuestro pensamiento.

Siempre pensamos en algún lenguaje, es decir, conversamos con nosotros mismos y organizamos nuestra conducta internamente del mismo modo que organizamos nuestra conducta de acuerdo con la conducta de las otras personas. En otros términos, el proceso de pensar pone de manifiesto fácilmente su carácter social e indica que nuestra personalidad está organizada según el mismo modelo que las relaciones sociales, y que la noción primitiva sobre la psiquis como un doble que vive dentro del hombre es la más cercana a nuestros conceptos.

Las teorías psicológicas tradicionales consideraban un enigma indescifrable la comprensión de la psiquis ajena, ya que toda vivencia psíquica es inaccesible a la percepción de otra persona y sólo se nos revela en la introspección. Sólo siento mi propia alegría; ¿por qué vía puedo sentir la alegría de otra persona? Al mismo tiempo, todas las teorías psicológicas, por diferentes que fueran, siempre colocaban en la base de la solución del problema que podemos conocer a otros [sólo] en la medida en que nos conocemos a nosotros mismos. ¿Acaso no interpretamos los movimientos ajenos por analogía con los propios, acaso no realizamos el proceso de apropiación de sentimientos, es decir que suscitamos en nosotros emociones propias a propósito de una mímica ajena? Como afirmaban los psicólogos, siempre traducidos la psiquis ajena al lenguaje de la nuestra y conocemos a los otros a través de nosotros mismos.

En rigor, desde el punto de vista genético(13) del desarrollo de la conciencia infantil y desde el ángulo de la teoría psicológica sobre el acto volitivo es más cierta precisamente la afirmación contraria. Hemos visto que la propia

comprensión o toma de conciencia de nuestros actos surge como vínculo entre las excitaciones interna y, como cualquier vínculo de carácter condicionado, emerge de la experiencia, en el proceso de coincidencia de diversas excitaciones. Por lo tanto, el niño aprende primero a comprender a los otros y sólo después, según este mismo modelo, aprende a comprenderse. Sería más correcto decir que nos conocemos en la medida en que conocemos a los otros (14) o, aun más exactamente, que nos conocemos sólo en la medida en que somos otro, algo extraño para nosotros mismos. Es por eso que el lenguaje, ese instrumento de comunicación social, es también un instrumento de comunicación íntima del hombre consigo mismo. A la vez, se debe entender el carácter (pág. 268) consciente de nuestros pensamientos y actos como ese mismo mecanismo de traslación de nuestros reflejos a otros sistemas o, para decirlo en los términos de la psicología tradicional, como una reacción circular [una retroalimentación].

**El Yo y el Ello**

Ha quedado muy atrás la época en que los psicólogos podían considerar la personalidad humana como algo único y simple. Actualmente el análisis psicológico va revelando en la estructura de nuestra personalidad capas tan completamente heterogéneas que no permiten concebirla más en forma de cierta entidad única, sino que dan una noción más cercana sobre ésta cuando intentan representarla en forma de colisión dialéctica de las más diversas tendencias y fuerzas.

Hasta el lenguaje popular establece muy fácilmente una distinción entre lo que “yo deseo” [*Iá jochú*] o hago y lo que es “deseado por mí” [*mnié jochietsia*], marcando así una especie de diferencia entre los dos ejes fundamentales de

nuestra personalidad, los que se designan convencionalmente en la nueva psicología como el “Yo” [*Ego*] y el “Ello” [*id*](15). Al mismo tiempo, se manifiesta con absoluta precisión el carácter dual de nuestro pensamiento como un permanente choque entre el Yo y el Ello. Freud dice que el Yo se parece al jinete, mientras que el Ello se asemeja al caballo.(16). Y si el jinete no desea ser derribado por el caballo con frecuencia debe conducirlo adonde él quiere Exactamente igual, nuestro Yo tiene que seguir con mucha frecuencia las inclinaciones yacentes en las capas más profundas de la personalidad, de lo contrario surge un conflicto sustancial y grave que termina en una afección transitoria o en una enfermedad más prolongada. Como muestran las investigaciones, las psicosis y las neurosis, representan justamente formas de esas enfermedades que aparecen en el terreno de un conflicto interno entre capas distintas de la personalidad. Al mismo tiempo, el Yo es el núcleo consciente y organizador de la conducta que designamos “pensamiento”. El Yo es la parte pensante de nuestra personalidad. Pero de aquí resulta absolutamente clara la dependencia en la que se encuentra el proceso de pensar respecto de las tendencias más raigales y básicas del organismo.

Empezamos a comprender que el proceso del pensamiento surge sólo sobre una base instintiva y emocional, y está dirigido precisamente por las fuerzas de esta última. Quizá la determinación del carácter emocional y activo del pensamiento constituya la conquista más importante de (pág. 269) la psicología de las últimas décadas. Se promueve y enfatiza con particular insistencia el hecho de que pensar siempre implica un interés extraordinario del organismo en uno u otro fenómeno, que al pensamiento le es inherente un carácter activo y volitivo, que en

su curso los pensamientos no están subordinados a las leyes mecánicas de la asociación, ni a las leyes lógicas de la certeza, sino a las leyes psicológicas de la emoción.

En este sentido, el pensamiento debe entenderse en cada oportunidad como un problema peculiar que la conducta resolvió de nuevo en nuevas circunstancias. El pensamiento surge siempre de la dificultad. Allí donde todo fluye fácilmente y no es estorbado por nada no surge el pensamiento. Éste surge allí donde la conducta encuentra un obstáculo. Y es la dificultad como fuente básica del proceso de pensar la que dio pretexto para todos los análisis psicológicos que establecen la subordinación de nuestro pensamiento a la tendencia determinante, es decir, a la tarea predeterminante que debe ser resuelta en ese caso. De aquí también los elementos de esfuerzo, de búsqueda de orientación y de todos los demás resabios informes y caóticos de la actividad adaptativa que emergen mientras pensamos.

**Conclusiones pedagógicas**

La primera y más importante conclusión pedagógica que se impone, debido a esa concepción del proceso del pensamiento, residen en el nuevo criterio de que lo fundamental en la educación se caracteriza por una franca recusación de la enseñanza con ayudas visuales. La pedagogía del pasado reciente estaba impregnada hasta la médula de esta tendencia a facilitar toda la educación, tratando de eliminar de la misma cualquier dificultad y a hacerla completamente liviana, simple y fácil. Se trata de una reacción muy sana contra las dificultades cuarteleras e inhumanas que le tocaron en suerte al niño en la época precedente.

Pero, junto con la tendencia social saludable, penetró en esta teoría una porción bastante considerable de error psicológico. La exigencia de lo gráfico [visual] en toda la enseñanza, como expresión suprema de esa pedagogía de la facilitación, revela mejor que nada todos sus lados débiles. El reino visual implica ante todo la eliminación de cualquier dificultad de pensamiento para el niño. Demanda que todo lo que se brinde al niño le sea brindado, primero, en la experiencia personal y, segundo, en una forma tan accesible, directa y fácil que no quede nada acerca de lo cual pueda dudar, ni nada por inferir, sino sólo mirar y tocar. (pág. 270)

Demás está decir que esa exigencia, ante todo, limita la experiencia sólo al cierre de vínculos personales, que no bastan ni siquiera en la escuela más ricamente equipada y en óptimas condiciones exteriores, la experiencia del hombre siempre es más vasta que su experiencia personal: sabemos mucho más que lo que hemos visto, y si alguien quisiera que supiéramos sólo lo que vemos, esa persona limitaría y estrecharía enormemente la esfera de nuestra experiencia. Pero es más importante considerar que esa tendencia a la facilitación contradice de raíz los principios educativos de la psicología. esto equivale a que en la higiene infantil se planteara la exigencia de no crear dificultades a los niños con la masticación de los alimentos, sino de darles todo en forma de papilla o líquido. Para nosotros, en cambio, es mucho más relevante enseñar al niño a comer. Lo mismo que en la enseñanza es mucho más importante enseñar al niño a pensar que comunicarle determinados conocimientos. En cambio, el método visual, al crear el camino más cómodo y fácil para la asimilación de los conocimientos, paraliza completamente el acostumbramiento a pensar de manera

independiente, le quita al niño esa preocupación y elimina deliberadamente de la educación todos los momentos de elaboración compleja de la experiencia y al exigir que todo se brinde al alumno en forma fraccionada, masticada y digerida. Mientras que lo imprescndible es preocuparse precisamente de crear la mayor cantidad de dificultades en la educación del niño, como puntos de partida para su pensamiento.(17).

El medio social y toda la conducta del niño deben estar organizados de tal manera que cada día traiga consigo nuevas combinaciones, casos imprevistos de conducta, para los cuales en el niño no se encuentren hábitos y respuestas preparados en el almacén de su experiencia, sino que le demanden en cada oportunidad nuevas combinaciones de pensamientos. Ya que pensar, como ven, no significa otra cosa que la participación de toda nuestra experiencia anterior en la solución de la tarea presente, y la peculiaridad de esta forma de conducta reside enteramente en que aporta el elemento creativo, al formar todas las combinaciones posibles de los elementos existentes en la experiencia previa. Esto en esencia constituye [lo que designamos] “pensar”. Este hecho [pensar] multiplica la ilimitada posibilidad de aquellas combinaciones que pueden ser realizadas a partir de las reacciones humanas y hace que la conducta humana sea diversa hasta lo inagotable y compleja hasta lo excepcional.

El trabajo creativo se distingue del trabajo del esclavo por el hecho de que en éste el momento de organización previa de la experiencia y el momento de la ejecución están separados. El trabajo físico y el trabajo (pág. 271) mental fueron segregados del proceso general y único del trabajo porque, debido a la necesidad social, fueron divididos entre grupos sociales diferentes. A unos les tocó en suerte

una mitad, o sea, la organización interna previa de la experiencia, a otros la ejecución física. Psicológicamente, el proceso completo del trabajo supone infaltablemente lo opuesto, es decir, la unión en cada acto de ambos elementos: el previo y el ejecutivo.

Por lo tanto, desde el punto de vista pedagógico lo correcto no es la tendencia a las representaciones [visuales y fáciles] sino precisamente la tendencia contraria: que el niño se oriente por sí solo en las circunstancias más complicadas y confusas. Si ustedes desean educar en el niño algo con cierta solidez, preocupénse por los obstáculos.

A la vez, se sobreentiende que no se trata de crear a sabiendas situaciones sin salida para el niño, que provocarían un gasto infructuoso y no sistemático de energías por su parte. Se trata sólo de una organización de la vida y la enseñanza de tal modo que el niño encuentre los dos elementos necesarios para el desarrollo del proceso de penar como forma superior de la conducta. Estos dos elementos consisten, en primer lugar, en una tarea que es preciso resolver y, en segundo lugar, en los elementos y medios con los que ese problema puede ser resuelto.

La solución de la tarea [el problema] en sí, que anteriormente era un 90% obligación del maestro, hoy se traslada enteramente al esfuerzo del alumno. En este sentido, el Plan Dalton(18) de enseñanza, que transfiere del maestro al alumno la obligación de encontrar y formular las leyes científicas, que sustituye la clase por los laboratorios, que reduce el papel del maestro a cero allí donde puede ser reemplazado por los libros, el vademécum, las ilustraciones y otros materiales didácticos por el estilo, y que reserva al maestro sólo la función de organizador y controlador de la experiencia del propio alumno; es, desde el punto de vista

psicológico, el que más corresponde a la naturaleza de la educación del proceso de pensar.

Aquí el alumno recibe una especie de contrato, es decir, una tarea dividida y dosificada en cuanto al tiempo. En el laboratorio recibe todos los materiales y medios necesarios que hacen falta para resolver esa tarea y su misión es organizar de tal manera su experiencia y fragmentar y calcular su tiempo de tal modo que el contrato sea cumplido exitosamente y en el plazo establecido. Este plan enseña a cada alumno a pensar independientemente, por sí mismo, mientras que el sistema zarista de enseñanza depositaba esta obligación en un solo maestro para todo un curso. Este sistema de enseñanza pone cada vez al alumno en la situación del investigador que insiste en establecer una u otra verdad y sólo es dirigido por el profesor. Con esto se conserva el proceso de trabajo psicológicamente (pág. 272) completo, que presupone inevitablemente un estadio previo de planificación, mientras que la reacción que se efectúa después queda cabalmente expresada en ese plan.

Por fin, el último aspecto que distingue favorablemente a ese sistema de enseñanza del precedente reside en el carácter puramente concreto de la actividad de pensar que se adquiere con tal sistema de educación. Pensar de todo totalmente abstracto es incomprensible para el alumno y, en el sistema de educación zarista, engendraba un mero y estéril verbalismo, o sea, una propensión ilimitada a la formulación verbal, a las definiciones verbales sin profundización alguna en la esencia del tema en el cual el conocimiento de las palabras reemplazaba al conocimiento del hecho.

Sobre una de sus heroínas, relata Nekrásov(19) que pese a todas las habilidades que extrajo de su educación sintió de pronto que carecía de una sola: la aptitud para pensar. Sabía hacer muchas cosas e incluso andaba perfectamente a caballo, pero nunca tuvo que pensar, precisamente porque a lo largo de toda su vida no podía recordar un solo instante en que se encontrara frente a dificultades.

Hay que decir que si en la rutina de la escuela zarista los alumnos también aprendieron a pensar, esto sucedió en cada caso al margen de las intenciones de la escuela, porque las dificultades que ésta planteaba siempre despertaban el pensamiento en una dirección que no era la necesaria para la marcha del proceso pedagógico.

Es de suma importancia que en el proceso de elaboración del pensamiento se forme en la conciencia del alumno ese vínculo general, ese objetivo final que constituye la tendencia determinante de todo el proceso de pensar. ¿Para qué pienso? A esta pregunta se le debe dar, desde el comienzo, una respuesta precisa y satisfactoria. Sin embargo, todo el sistema de nuestros manuales anteriores estaba estructurado sobre la base de la falta de ese vínculo orientador, y el alumno, al pasar de lo particular a lo particular, comprendía el nexo entre las distintas partes del curso, como el caballo entiende el nexo entre cada tirón de las riendas y cada viraje, pero el sentido de todo el camino, desde su punto de partida hasta su meta –sentido al que están supeditados los diferentes virajes- era para él tan secreto como para el caballo.

**El análisis y la síntesis**

Se acostumbra considerar la actividad analítica y sintética de la mente como las formas lógicas fundamentales en las que se realiza nuestro (pág. 273)

pensamiento, vale decir, una actividad que primero divide el mundo que se percibe en elementos separados y luego construye con esos elementos nuevas formaciones que ayuda a entender mejor lo circundante. Al respecto es muy importante esclarecer el mecanismo psíquico de la formación de conceptos, o sea de las reacciones generales y genéricas que no se refieren a un objeto individual, sino a una clase completa o a un grupo entero de objetos simultáneamente. Cada reacción representa, en este sentido, un acumulador de experiencia sumamente concatenado y es, en realidad, ya una teoría integra. Cuando digo “lámpara”, teniendo en cuenta toda una clase de objetos homogéneos, estoy utilizando los resultados de una enorme labor analítica efectuada anteriormente, es decir, la labor de dividir todos los objetos que hubo en mi experiencia en sus partes componentes de asimilar, v al decir, de comparar los elementos similares, de desechar los fortuitos, de sintetizar los restantes en un concepto integral.

Esta actividad analítica parecía en los primeros tiempos extraordinariamente enigmática y compleja, hasta que se estableció que la labor analógica se produce siempre en el lenguaje cuando operamos incluso con objetos singulares. Hasta cuando no hablo de lámparas en general, sino de una lámpara dada, no opero, en esencia, con la mera experiencia sensorial sino con una experiencia sometida a una elaboración esencial. En rigor, en mi experiencia real incluso esta lámpara estuvo dada cada vez de un modo un tanto diferente, es decir, la experiencia siempre fue variando. La lámpara ora ardía, ora estaba apagada, alumbrada o no, se encontraba rodeada de unos objetos o bien de otros, se la descubría desde un ángulo u otro diferente, y ahora, cuando digo “lámpara”,

ignoro todas esas variantes particulares de la experiencia y determino cierto sentido neutral y general de este objeto.

La conclusión pedagógica natural que emana de aquí es que a través de la experiencia de los alumnos debe pasar la máxima cantidad posible de objetos y fenómenos, que tienen que servir para la elaboración del hecho correspondiente, y a la vez, su selección debe ser hecha considerando que la propia elección de los objetos facilite y sugiera al alumno la labor analítica y sintética. Como ejemplo elemental podemos menciona el procedimiento pedagógico de elaboración del concepto de forma y de color en el niño. Seleccionamos objetos de diversa forma geométrica pero de un mismo color, después procedemos exactamente a la inversa y, como resultado, el atributo común del color y de la forma, sobre el telón de fondo de un entorno diferente, aparece particularmente preciso y claro, como si se separara de los objetos que lo contienen y, gracias a su frecuente repetición, comienza a dominar en la conciencia y a llevar en ésta una suerte de (pág. 274) existencia independiente. Por lo tanto, la labor analítica se ve facilitada por un agrupamiento del material en el cual el atributo que es preciso aislar se encuentra en las combinaciones más diversas.

Justamente a la inversa, facilita la labor sintética de suma de rasgos un agrupamiento del material en el que los elementos sometidos a vinculación se encuentran en la conexión más clara y precisa, y, lo que es más importante, depurada de todo nexo extraño. Al mismo tiempo, es preciso tener en cuenta la ley principal para el maestro. La dependencia inversamente proporcional entre la extensión y el contenido del concepto. Se denomina *extensión* a la cantidad de objetos o fenómenos que abarca el concepto dado. El *contenido* es la cantidad de

atributos que se piensan en ese concepto. Y cuanto más amplio es la extensión de cualquier concepto, tanto más estrecho es su contenido, y viceversa.

Por lo tanto, el educador siempre debe darse cuenta de antemano que, ampliando la extensión de un concepto, restringe su contenido y, a la inversa, llenado el contenido de una infinita cantidad de detalles y pormenores concretos, reduce y limita su extensión.

Si a modo de ejemplo tomamos los conceptos de hombre y [hombre de raza] negro, podemos explicar fácilmente el significado de esta ley. Por la extensión del concepto, hombre es más amplio que negro, pero negro es igualmente más amplio por el contenido, es decir, por la cantidad de atributos que abarca, porque todos los atributos del concepto hombre son inherentes también al negro, pero además de este concepto se representan rasgos específicos que no entran en el concepto de hombre, sino que contribuyen a limitar este concepto, ya que queda restringido a causa de la diferencia genérica.

Un psicólogo llama con acierto a esta ley, la ley trágica de la enseñanza. En realidad, aquí el maestro se encuentra ante extremos inconciliables. Cualquier ampliación de la denotación conlleva, en la misma medida, un achicamiento de su contenido y su sentido. Y todo enriquecimiento del contenido restringe su extensión. El hallazgo de la correlación acertada entre uno y otro representa, en cada oportunidad, un difícil problema para el tacto pedagógico, problema que no puede ser resuelto en forma general mientras la pedagogía no se convierta en una ciencia exacta.

**La importancia del pensamiento para la educación interna**

El estudio de todas las formas posibles que adoptan las variadas formas psicopatológicas y la deficiencia mental ha demostrado que el bajo (pág. 275) desarrollo general casi siempre se combina con un bajo desarrollo de la esfera intelectual. En otros términos, la patología pone de manifiesto el mismo vínculo entre el proceso del pensamiento y el aspecto interno de la personalidad que [pone de manifiesto] la psicología.

He aquí porqué el maestro debe tener en cuenta que pensar es no sólo el mecanismo que hace más compleja y precisa nuestra interacción con el mundo externo, sino que también organiza el aspecto interno de nuestra conducta.

Todos conocen hasta qué punto es impotente el pensamiento en la lucha contra las pulsiones emocionales e instintivas. Ningún precepto moral puede obligarnos a proceder en contra de nuestra pulsión. Comprender cómo se debe actuar correctamente aún no significa actuar correctamente. No obstante, es evidente e indudable para la psicología actual que el saneamiento de nuestra conducta debe comenzar desde sus formas preliminares, es decir, el saneamiento del comportamiento debe iniciarse por el saneamiento de los pensamientos. Tal es el motivo por el cual, en la psicología pedagógica del último período, se promueve a primer plano no tanto la orientación externa de nuestros pensamientos como la claridad de su objetivo interno, esa función íntima que le toca en suerte. Enseñar a pensar correctamente acerca del mundo significa preocuparse de que en la experiencia del alumno se establezcan nexos correctos entre los elementos del mundo y sus reacciones. Enseñarle a pensar correctamente sobre sí mismo

equivale a establecer en su experiencia vínculos correctos entre sus pensamientos y actos, o sea, entre sus reacciones preparatorias y las efectoras.

Los psicólogos contemporáneos se inclinan a ver en este carácter interno de los procesos pensantes su diferencia específica, que permite distinguir dichos procesos en una clase especial de reacciones que constituyen una forma completamente nueva de conducta. Desde ese punto de vista, cabe diferenciar en la conducta del hombre, tres clases de reacciones: (1) el instinto (los reflejos condicionados, estereotipados, hereditarios, los modos preparados de conducta que forman la base para todas las reacciones de las dos clases superiores);(2) el adiestramiento (reflejos condicionados o establecidos por medio de la asociación y el aprendizaje, nuevos mecanismos consistentes en la adquisición de experiencia personal y estructurados sobre la base del instinto); y (3) el intelecto (el proceso del pensamiento).

La distinción esencial de esta tercera forma de conducta reside en el carácter repentino de la manifestación de estas reacciones. Köhler estableció la presencia de similares conjeturas y soluciones repentinas, es (pág. 276) decir, de gérmenes de intelecto, en el chimpancé(20). Thorndike también considera que lo súbito de la aparición de tales reacciones y su fijación “de una vez y para siempre” las distinguen tato de la educación habitual del reflejo condicionado, que requiere un prolongado entrenamiento y gradualidad en el reforzamiento, que esta nuevas cualidades indican “algo más” que el adiestramiento corriente.

“El *descubrimiento* –dice Bühler(21)-, en el verdadero sentido de la palabra, es precisamente la labor biológica del intelecto.” Al mismo tiempo, define pensar

como “una conducta racional en nuevas situaciones, sin ensayos sobre el objeto mismo”.

Esto último o sea, la ausencia de ensayos externos y su reemplazo por la comprobación interna, es la distinción esencial del proceso del pensamiento. La gallina que se agita ante la valla del huerto, ensayando penetrar en cada orificio hasta encontrar finalmente el adecuado, no representa un ejemplo de pensamiento En el proceso del pensamiento, los ensayos están traslados al interior. Se caracteriza por la demora, por la interrupción de los movimientos externos –reflexión-, por la acentuación de la tensión de las corrientes nerviosas y por la súbita aparición de la solución, que está acompañada comúnmente por la exclamación: “¡Ajá!”, por lo cual Bühler llamo a esto “vivencia ¡Ajá!” o “reacción

¡Ajá!”.

También, desde el punto de vista físico-químico, según Lázarev, resulta que “en el sistema nervioso son posibles procesos cuyo punto de partida inicial es la reacción que surge originariamente en los centros cerebrales y da, a causa de esto, un sentido de voluntariedad”. Lázarev admite la existencia de “centros autovoluntarios de excitación en el cerebro, condicionados por los procesos radioactivos que dan las sales de potasio”. Aquí no estamos ante un reflejo condicionado, sino ante una reacción de nuevo tipo “que nace en el cerebro como proceso voluntario”.(22).

**Notas**

1. En ruso hay dos palabras que se refiere a lo que generalmente denominamos “pensamiento” en español: *mishlenie* y *misl*. La primera se refiere *al proceso*, la conducta, la actividad, la función, etc., de “pensar”; la segunda *al resultado* de ese

proceso: el “pensamiento” o la “idea”. En este capítulo estableceremos esa diferencia.

1. La obra más leída de Vigotski es *Pensamiento y lenguaje*, de la que hoy existen tres diferentes versiones en español: dos resumidas y una (pág. 277) completa –de las editoriales Fausto, Paidós y Visor, respectivamente-. Aunque éste no sea el título correcto del libro, lo hemos conservado porque es un clásico ya consolidado por la tradición. En la Nota No. 35 del cap. No. 13, aclaramos cuál sería la traducción correcta del título al español. Sugerimos, para una mejor comprensión de esta obra leer primero el artículo de Vigotski, “El Pensamiento” en

L. S. Vigotski, *La Genialidad y otros textos inéditos* edición de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998, pp. 37-60.

1. La escuela psicológica de Wurzburgo tomó su nombre de la ciudad alemana donde trabajaba. Fundada por Oswald Külpe, sus miembros hicieron los *primeros experimentos* sobre los procesos del pensamiento, usando únicamente el método introspectivo.
2. Fiódor Mijáilovich Dostoievski (1821-1881) fue, después de Tolstoi, el más importante novelista ruso del siglo XIX. L. A. Radzijovski ha afirmado que Vigotski habría escrito un ensayo sobre Dostoievski, hoy perdido (conversación, Moscú, 1988). Dobkin supuso que el temprano interés de Vigotski por la psicología podría haber nacido de sus lecturas de las novelas psicológicas de Dostoievski. Toda su vida Dostoievski fue un fanático eslavófilo. En su juventud fue revolucionario y purgó cuatro años de trabajos forzados en una cárcel en Siberia. Más tarde se convirtió en un monárquico reaccionario y religioso. Sus mejores novelas son *Los hermanos Karamázov* y *Crimen y castigo.*
3. No hemos podido establecer la identidad de ese investigador. Esta grafía probablemente sea errónea y, de no ser ruso, la doble transliteración dificulta aun más su búsqueda. Es probable que se trate de Th. Beer, pero Vigotski bien puede estar refiriéndose a cualquier otro científico.
4. En estos dos casos es poco probable que las comillas del texto original denoten citas literales. Las referencias bíblicas de Vigotski ofrecen dificultades para su ubicación, ya que nunca indica libro, ni capítulo, ni dificultades para su ubicación, ya que nunca indica libro, ni capítulo, ni versículos. Existe, además, el problema de la traición de las traducciones. Sabemos que Vigotski leyó *La Torra* en hebreo, pero ésta sólo comprende el Pentateuco, es decir, los primeros cinco libros del Antiguo Testamento, que constituyen sólo la primera de sus tres partes. Vigotski puede haber leído el resto del Antiguo Testamento y el Nuevo Testamento en una traducción. Nosotros usamos *La Biblia de Jerusalén* (Bilbao: Descleé de Brouwer, 1075), pero ésta no está traducida del original, sino que es una traducción al español, de una traducción al francés, del original escrito en hebreo, arameo y griego. Vale lo dicho para todas las referencias a *La Biblia* existentes en el presente libro. Con respecto a “pensar” como “conversar con nuestro corazón”, no hemos podido ubicar ese pasaje, aunque hay varios que pueden sugerir esta noción: P. ej., en la citada versión (pág 278) española en “Proverbios”, 24:32, se lee: “medité en mi corazón”; en el “Libro de la Sabiduría”, 8: 17 y 21, Salomón dice: “Pensando esto conmigo mismo y considerándolo en mi corazón [...]”; etc. (7). El primer teórico relevante de la concepción de que el niño tiene primero ideas, que después puede expresar gracias a la adquisición del lenguaje, fue San Agustín en quien se apoyó Lerry Fodor para recursar completamente las ideas de

Vigotski expuestas en la 2ra. ed. norteamericana de *Pensamiento y lenguaje*, en una reseña crítica implacable (J. Fodor, “Some Reflections on L. S. Vygotski’s *Thought and Language,* Cogniticion, 1972, No. 1 pp. 83-95).

1. Aquí Vigotski se refiere a la obra de K. N. Kornílov, Uchienie o rieaktsiaj chielovieka (“rieaktologuia”) [Lecciones sobre las reacciones del hombre (“reactología”)], Moscú, GIZ, 1922, p. 122 y ss.
2. René Descartes (1596-1650) fue un filósofo y matemático francés cuyas ideas dualistas fueron consideradas por Vigotski ominosas para el desarrollo de la psicología, *versus* el monismo de Baruch Spinoza.
3. Jean Buridan (1300-1358) fue un filósofo francés, un lógico que estudió las leyes de validez de la deducción. En sus escritos no aparece el famoso dilema del asno, pero Buridan solía comentarlo, basándose en uno análogo de Aristóteles. Probablemente Vigotski leyó por primera vez acerca de este dilema en la *Ética* de Spinoza.
4. Hay imprecisión en estas proposiciones. Los animales son incapaces de comprender significados porque no tienen conciencia, pero sí asocian determinados sonidos con acciones. El lector puede comprobarlo con un sencillo experimento si tiene una mascota, p. ej., un perro. Si lo elogia pero en un tono de reproche, el perro reaccionará como habitualmente lo hace ante un reproche. En cambio, si le dice toda clase de insultos pero en un tono de elogio, se pondrá contento. Esto demuestra que el perro no comprende el significado de lo que se le dice, sino que reacciona, en este caso, a la prosodia -a la entonación- de lo que se le dice. Por otra parte –independientemente de la prosodia-, si el perro fue adiestrado a sentarse cuando se le dice “sit”, por la formación de un reflejo

condicionado, se sentará si escucha “sit”. Pero eso no evidencia que comprende el significado –en un plano semántico- de la palabra “sit”, ya que igualmente se sentaría al percibir, p. ej., un silbido, si un silbido hubiera sido el estímulo usado en el condicionamiento.

1. “Celeste” es un argentinismo por “azul claro” (etimológicamente: del color del cielo). En estos ejemplos dados se han cambiado por inevitables dificultades de traducción al castellano, algunos colores y objetos mencionados en el original ruso. (pág. 279)
2. Cuando aquí Vigotski usa el término “genético” no se refiere a la herencia o a la Genética como disciplina, sino que está siguiendo la tradición hegeliano- marxista de considerar un fenómeno en su devenir histórico-evolutivo. *Sea esta aclaración válida para la totalidad del presente libro.*
3. Estamos persuadidos que estas líneas y las siguientes son una referencia a Paul Natorp. En una nota a su artículo “La conciencia como problema de la psicología del comportamiento”, Vigotski escribió: “No hay comprensión del propio yo [comprensión de uno mismo] que no tenga como base la comprensión de los otros. [...] Hasta cuando nos encontramos solos, cuando pensamos silenciosamente acerca de nosotros mismos usamos palabras del lenguaje y mantenemos por lo menos la ficción de estar comunicándonos (P. Natorp. *Sozialpädagogui*k [*La Pedagogía Social*], 1899 Paderborn Schöning, 1974, p. 95])”. Y agregó: “En nuestra opinión, la conciencia es, de hecho ‘la ficción de la comunicación’. Sobre Natorp, cf. la nota No. 27 del capítulo 12. No obstante Vigotski podría estar refiriéndose también a I. I. Lashin, *Probliema chuzogo “Iá” novieishei filosofi [El problema del “Yo” de otro en la filosofía actual]*, San

Petersburgo 1910; o a un capítulo de Th. Lipps, “Das Wissen vom fremden Ichen” [El conocimiento de los ‘Yo’ ajenos], de una compilación de 1907 Estos últimos textos también están citados en otra nota del citado artículo de Vigotski, escrito en 1925. Aunque este artículo de Vigotski esta incluido en el t. I de sus Obras..., ob. cit., en esa edición no figuran ni éstas ni muchas otras notas originales, con lo que se confirma lo que dijimos en el “Prefacio” acerca de las alteraciones que presentan las distintas ediciones de los textos de Vigotski. (La omisión de las notas ya está en la edición rusa de Editorial Pedagóguika de 1982, de la que ha sido traducida la versión española.) Nosotros hemos usado la 1ra. edición del artículo [“Soznanie kak probliema psijologuia poviedienia”] publicado en K. N. Ornílov [ed.,] *Psijologuia i markesizm ] Leningrado: GIZ*, 1925, pp. 175-198.

1. Como se ve, estas dos proposiciones lingüísticas significan lo mismo en ruso, pero su distinción es que la primera es personal y la segunda es impersonal. Según R. Silverman, Vigotski podría haber visto la diferencia entre el Yo y el Ello en esta diferencia gramatical (cf. L. S. Vigotski, *Educational Psychology*, ob. cit., p. 180).
2. Referencias a la edición rusa –*Iá i onó*- del libro de S. Freud, *Das Ich und das Es El Yo y el Ello],* del que hay varias eds. Españolas. Sigmund Freud (Moravia, 1856-1939 Inglaterra) fue el psiquiatra que creó el *psicoanálisis.* El exilio de Freud se debió a la persecución que sufrió por parte de los nazis. Freud tuvo la suerte de no llegar a saber que cuatro de sus hermanas, que permanecieron en el continente, murieron en campos de concentración nazis Adolfine murió de inanición en Thjeresienstadt, las otras en el campo de exterminio de Auschwitz en 1942, Vigotski, como se ve, adoptó varias de sus teorías al comienzo de su

formación en psicología. En los archivos de su hija Guita Vigódskaia pudimos ver fotos donde Vigotski aparece con su amiga Vera Schmidt y otros psicoanalistas. De hecho Vigotski tuvo una participación activa en la Sociedad Psicoanalítica Rusa, de la cual fue miembro hasta 1927 (cf. la lista de miembros de la *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*) aunque comenzó a tomar distancia de las teorías de Freud con anterioridad (cf. su cap. Sobre el psicoanálisis en *Psicología del Arte*, cit en el cap. No. 13). En una primera etapa crítica, Vigotski no cuestionó –por el contrario- los problemas que Freud había planteado, sino la respuesta que éste les había dado. Posteriormente, Freud dejó de ser una referencia importante en su obra, en tanto la evolución de su pensamiento lo condujo a una concepción de la psiquis muy diferente de la de Freud.

1. Estas afirmaciones de Vigotski son plenamente vigentes para fundamentar, en las discusiones de hoy día porqué es ominoso el desplazamiento de la cultura letrada por la audiovisual, en general. Y, particularmente en la educación, en nuestra opinión, la cultura letrada debe ser la base de la misma y el material visual debe ser complemento auxiliar, contra la tendencia posmoderna dominante en la actualidad. Cf. G. Blanck,”Cultura y procesos cognitivos: Una mirada vigotskiana a las relaciones entre la alfabetización, la escuela, la mente y la conducta”, *Propuesta Educativa* (FLACSO), no. 11 (1994, pp. 39-42).
2. El Plan Dalton fue una técnica de educación secundaria basada en el aprendizaje individual, creada por Helen Parkhurst en 1919. Desde 1920 se usó en el colegio de la ciudad de Dalton, Massachusetts, EE.UU. Fue adoptado en varios países, incluso en la URSS. Criticado por su carácter individualista, fue finalmente abandonado en todas partes.
3. Nikolái Alekséievich Nekrásov (1821-1878) fue el máximo representante de la “escuela realista” que incorporó problemas sociales y políticos a la poesía rusa. Fue considerado un poeta del calibre de sus antecesores Pushkin y Lérmontov. (20). Vigotski se refiere a los experimentos de resolución de problemas que Wolfgang Köhler realizó en un laboratorio alemán de primates sito en las Islas Canarias, durante la Primera Guerra Mundial (cf. W. Köhler, *Intelligenzprüfungen an Menschenaffen*, Berlín: Springer, 1921, 2da. ed., hay edición española: W. Köhler, *Experimentos sobre la inteligencia de los chimpancés*, Madrid: Debate, 1989 –en rigor, la traducción literal es: *Pruebas de inteligencia aplicadas a monos antropoides-).* Vigotski leyó este libro en (pág. 281) alemán y fue el responsable de que se publicara en ruso varios años más tarde, en 1930, por la Editorial de la Academia Comunista; fue el editor y prologuista del mismo, cuyo título en ruso es: *Isliédovanie intieliekta chieloviekopodovni obiezián*. Vigotski y Luria examinaron críticamente estas experiencias de Köhler en: Etiudi po istori poviedienia. Obieziana. Primitiv. Riebióno [*Estudios en la historia de la conducta. El simio, El Hombre primitivo. El niño*] Moscú GIZ, 1930. Por otra parte, Pávlov *replicó* las ya clásicas experiencias de Köhler en su laboratorio de Koltushi, en Leningrado, y discrepó con las conclusiones de Köhler (cf. E. G. Vatsuro, *La doctrina de Pávlov sobre la actividad nerviosa superior*, trad. de J. Laín Entralgo, Barcelona: Vergara, 1959, cap. 12). El “Prólogo” escrito por Vigotski al libro de Köhler está incluido en el t. I de sus *Obras* ..., ob. cit., pp. 177-205.

Wolfgang Köhler (Alemania, 1887-1967, EE.UU. fue uno de los fundadores de la Psicología de la Gestalt y emigró a los EE.UU. después de la toma del poder por los nazis en Alemania (cf. L. S. Vigotski. “El Fascismo y la psicología”, en L. S.

Vigotski, *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos,* edición de G. Blanck Bs. As.: Almagesto, 1998, p. 105-123; numerosos psicólogos que debieron escapar de Alemania durante el Tercer Reich de Hitler).

1. Karl Bühler (1879-1963) fue un psiquiatra y psicólogo alemán. Fue profesor en Viena desde 1922. Después de la toma del poder por los nazis en 1933, fue arrestado porque su esposa Charlotte, una destacada psicóloga evolutiva era de origen judío. Emigraron a los EE.UU.. Él murió en Los Angeles y ella regresó a Alemania. Karl Bühler investigó la psicología del lenguaje, la psicología evolutiva y la epistemología de la psicología. Cf. su libro *Die geistige Entwicklung des Kindes* [*El desarrollo psíquico de los niños*], Jena: Fischer, 1918.
2. Cf. la nota no. 4 del cap. No. 2.

**10.**

**El esclarecimiento psicológico de la educación laboral**

**Los tipos de escuela laboral**

En el desarrollo histórico y en las posibilidades psicológicas existen tres tipos fundamentales de educación laboral. El primero consiste en la denominada escuela laboral manual o de oficios, donde el trabajo se convierte en objeto de la enseñanza porque el objetivo de la escuela es preparar a los educandos para un tipo dado de trabajo. Crear técnicos, artesanos, transmitirles los hábitos y el conocimiento técnico de su oficio es la tarea de esa educación.

Con tal concepción, la educación laboral no se distingue absolutamente en nada de cualquier otra educación, porque siempre la pedagogía, cualquiera que sea, tiende a establecer cierto nuevo sistema de conducta, sea cual sea la forma

en que ese sistema se exprese. Ya sea la escuela escolástica que preparaba al futuro polemista, al jurista, al predicador, o la escuela de oficios que prepara al cerrajero o al zapatero, en todos los casos las reacciones de la futura actividad son el objetivo de la enseñanza.

Distinta es la posición que ocupa el trabajo en el sistema de instrucción de una escuela ilustrativa,(1) donde el trabajo no figura como objetivo de la enseñanza, sino en calidad de un nuevo método, o sea, de un medio para estudiar otras disciplinas. Si se introduce el trabajo en tal escuela, al hacerlo no se tiene en cuenta para nada el valor independiente de los procedimientos laborales. Cuando el niño aprende a aserrar o a clavar clavos, la preocupación del maestro está orientada a todo, excepto a enseñarle al alumno a hacer la tarea lo mejor y más prolijamente posible.

Mientras que los hábitos laborales son en la escuela de oficios un fin en sí, en la escuela ilustrativa constituyen sólo un medio para una mejor asimilación de algunas otras materias. Tanto histórica como psicológicamente el trabajo se presenta aquí como el triunfo supremo del método visual, como la última palabra de “la pedagogía de la facilitación”, porque (pág. 283) hacer evidente no significa sólo demostrar a través de la visión, sino incorporar al proceso perceptivo la mayor cantidad de órganos; acercar el tema al niño no sólo por medio de la visión, sino también por medio del tacto, por medio del movimiento.

El propio sistema y los objetivos de la enseñanza pueden manifestarse en forma completamente invariable, ya que esta enseñanza presupone enseñar sólo *a través* de las manos, pero enseñar *cualquier cosa*. Es por eso que en tal sistema el trabajo actúa sólo como ilustración, como el mejor medio de asimilar,

comprender y recordar algo. En otras palabras, le cabe un papel auxiliar, complementario y subordinado.

Si se estudia en esta escuela, por ejemplo, historia, la tarea del maestro, como es común, consiste en elaborar en los alumnos un saber lo más preciso y exacto posible de los hechos, situaciones y leyes de la historia. Pero precisamente, para cumplir con esta tarea de un saber abstracto, resulta útil hacer que los alumnos dibujen mapas, armen modelos de construcciones antiguas, reproduzcan la vestimenta y las armas. De aquí deriva una actividad laboral muy complicada para los alumnos, pero la orientación de la educación y su tendencia básica se encuentran siempre al margen del trabajo.

Por último, la tercera posibilidad de la escuela y la educación laboral reside en un criterio completamente nuevo del trabajo como la propia base del proceso educativo. En esta escuela puramente laboral, el trabajo no se incorpora como tema de enseñanza ni como método o medio de enseñanza, sino como materia misma de la educación. Según la feliz expresión de un pedagogo, no sólo se introduce el trabajo en la escuela, sino también la escuela en el trabajo.

Justamente esta última concepción de la escuela laboral es la que se encuentra en la base del sistema soviético de instrucción y es la que necesita, más que todas las otras, una fundamentación psicológica.

La insignificante importancia formadora de la escuela laboral del tipo de la escuela de oficios resulta absolutamente evidente para cualquiera. Debemos tomar en cuenta que el carácter artesanal del trabajo se origina en la organización corporativa de la sociedad medieval, cuando los procesos de la producción eran sumamente primitivos y cuando la mayor cantidad de habilidades no estaban

concentradas en la herramienta, sino en las manos del artesano. La producción se fue especializando sin cesar, exigía un adiestramiento enorme y complejo y maestría técnica, quedó encerrada en el estrecho círculo corporativo, a menudo pasaba del padre al hijo y del suegro al yerno, como un tesoro familiar y hereditario y, de este modo, adquirió un carácter limitado y cerrado. (pág. 284)

Como cualquier forma de trabajo, el oficio, desde luego, también acumulaba cierta experiencia creativa y la habilidad de generaciones, pero era una experiencia y una habilidad estrecha, aunque la finura y delicadeza del trabajo llegaba a una perfección no superada aún hoy. Precisamente porque el artesano realizaba a mano cada objeto, éste adquiría una índole absolutamente individual y por entonces no existía frontera alguna entre la artesanía y el arte. El artista era un artesano. El artesano era también un artista en su labor. No creaba mercancías [objetos destinados al mercado], sino obras cuyo nivel de perfección individual dejaba muy atrás cualquier producción maquinizada en masa.

Por eso es comprensible que la importancia educativa del trabajo artesanal resulta totalmente insignificante. La cantidad de conocimientos teóricos con que opera un artesano es sumamente pequeña; el conjunto de materiales que son accesibles a su elaboración es mínimo. Su vocabulario técnico, por así decirlo, o sea la suma de los procedimientos y movimientos que emplea, se agotan con frecuencia en varias decenas de estereotipos. En tal sentido, el trabajo artesanal representa un material pedagógico ingrato, que demanda un enorme gasto de energía para elaborar la finura y exactitud de los movimientos laborales, para lograr la automatización más elevada de la mano humana, que la acerque a la

perfección del instrumento; pero, a la vez, no da nada en cambio, ni conlleva ningún tipo de elementos de desarrollo o ampliamente instructivos.

Se sobreentiende que tal naturaleza psicológica de la educación profesional concuerda por completo con el carácter social de la escuela de oficios, que surge en el estado burgués bajo el influjo de la necesidad de una clase media-baja de buenos artesanos productores, y que a tal escuela se le asigna el estrecho lugar que conviene, como escuela complementaria, en el sistema de instrucción pública general. También se comprende que las restantes exigencias pedagógicas de esa escuela están en total acuerdo con este carácter estrecho que la distingue.

El ideólogo más representativo de esa escuela es Kerschensteiner,(2) quien dice con absoluta franqueza que el ideal de esa educación laboral es la formación de ciudadanos y artesanos probos, educados en el debido respeto al régimen social, político y cultural existente. Por lo tanto, esta educación implica una preocupación mucho mayor por el orden social establecido que por una personalidad del alumno.

Mucho más amplia en tal sentido es el segundo tipo de escuela laboral, la denominada ilustrativa [de prototipos, piloto, visual], pero también ésta resulta psicológicamente errónea en toda una serie de puntos. El primero es la consideración de que la propia tendencia a la intuición y a la (pág. 285) facilitación de la instrucción debe estimarse como un estadio ya recorrido en la pedagogía. Los principios de la educación laboral responden mucho más a las necesidades de la pedagogía que la enseñanza visual. Es comprensible que el método laboral, como la más plena expresión de esa enseñanza visual, encierra en la forma más extrema todos los vicios e insuficiencias de este principio.

Aquí aparece otra vez la extrema falta de correspondencia entre los hábitos que hacen falta especialmente para una forma particular de trabajo y aquéllos que se requieren para la cuestión particular al que este trabajo está destinado a servir de prototipo [ilustración]. Construir un buen modelo o herramienta es una tarea que de por sí exige tanta atención, habilidad, trabajo del pensamiento y de las manos, que al realizarlo la importancia puramente histórica de los objetos que se elaboran pasa a un segundo plano, y según la expresión de un pedagogo norteamericano, los momentos laborales en esa escuela se convierten en instantes de detención y amortiguación del proceso educativo. El estudio de la historia parece detenerse cuando los alumnos se dedican al trabajo ilustrativo [de construcción de modelos] y el propio trabajo no adquiere el carácter de un avance, sino de una repetición estancada, de fijación y estudio de resultados ya obtenidos, de una carrera sin sentido.

La labor con el medio histórico no hace avanzar al alumno en historia, sino que lo pone por entro bajo el dominio de lo ya recorrido. Sin embargo, aun en tales condiciones, el trabajo obtiene un significado psicológico más amplio en comparación con la escuela de oficios. Ya no es rebajado al nivel de una producción profesional y, por consiguiente, no hace recaer sobre el alumno tan enorme peso. Ya no se encierra en el estrecho círculo de una actividad sola, sino que traslada las posibilidades del alumno de una actividad a otra. Ya es un gran maestro movilizador que adiestra los movimientos y la destreza del alumno enseñándole a dominar sus manos, piernas y tronco. Ya asume el papel de poderoso educador de la conducta general acostumbrando a los alumnos al

autocontrol, a la autorregulación y la planificación de sus movimientos, a la posibilidad de autovalorarse con la ayuda de los evidentes resultados obtenidos.

Pero, pese a todo esto, también aquí el trabajo sigue desempeñando el papel de *caligrafía de la conducta*, es decir, igualmente infructuoso, de por sí un gasto innecesario de fuerzas, cuya esterilidad aumenta y parece aun más pesada a raíz de que el trabajo está destinado aquí sólo a repetir y copiar lecciones ya sabidas. El alumno se empeña en realizar lo que de todos modos ya sabe bien y la utilidad de tal trabajo es evidente para el maestro pero queda oculta para el propio alumno. (pág. 286)

De esta insuficiencia se ve libre la escuela laboral de oficios. Su deficiencia en realidad no reside en aquello de que peca la escuela ilustrativa. En la escuela de oficios se asigna al trabajo el importante lugar que realmente ocupa en la vida. Al adquirir estos hábitos laborales, los niños que cursan tal escuela pasan directamente a la vida laboral. Pero, por desgracia esa escuela cultiva formas de trabajo que pertenecen más al pasado que al futuro, está orientada hacia atrás y no hacia delante. Y lo que transmite a sus alumnos no tiene gran valor para la vida contemporánea.

El significado educativo del trabajo artesanal es casi nulo, porque contiene una experiencia tan restringidamente acumulada que no permite salir de los límites acotados de la maestría artesanal. El trabajo artesanal, en nuestra época, hace mucho que perdió el significado de maestría artística que le era inherente en la Edad Media, cuando el nombre de maestro se adjudicaba por igual al maestro de pintura y al maestro de muebles, y cuando tanto el calzado como el mueble y otros artículos llevaban, en realidad, el sello de la perfección individual y por su

naturaleza interna pertenecían realmente al ámbito de la industria artística. Cualquier cosa nacía de un proyecto original y el proceso de su ejecución estaba determinado y orientado también por las exigencias individuales de plasmar ese proyecto.

Esos tiempos quedaron atrás hace mucho y en la industria moderna le cabe al trabajo artesanal el papel lamentable y carente de interés de servir como producción auxiliar que remienda los agujeros de la gran industria. La artesanía se ha conservado en la medida en que el modo de vida medieval todavía no ha desaparecido definitivamente de la cultura contemporánea. Pero con cada nueva máquina en la fábrica, con cada nuevo perfeccionamiento de la técnica [tecnología], la importancia del trabajo artesanal se va anulando cada vez más y en todos los sentidos el trabajo artesanal está quedando en el patio trasero de la vida.

La propia división del trabajo en oficios concentra la atención del trabajador en el último momento del trabajo –el de ejecución-, y no en sus premisas generales. En oros términos, el trabajo artesanal no subraya en cada producción los elementos comunes que son propios de todos los tipos de trabajo humano, sino los elementos que distinguen a ese trabajo de cualquier otro.

En contraposición al estrecho trabajo de oficios, el trabajo industrial moderno se distingue por la politécnica, cuyo valor psicológico y pedagógico imponen que se reconozcan en ésta el método fundamental de la educación laboral. La industria contemporánea es politécnica por las peculiaridades económicas, tecnológicas y –lo fundamental- psicológicas del trabajo.

Las causas económicas residen en esos enormes reflujos y desplazamientos de las masas obreras que son acompañantes inevitables de la producción capitalista. Ya Marx señaló el mecanismo económico que con ayuda de las crisis y las consiguientes reducciones y ampliaciones de la producción hacen necesaria la existencia de un ejército de reserva de proletarios [la existencia de desocupados] y los propietarios lanzan ingentes masas de obreros de una rama productiva a la otra. El obrero que trabajaba en una fábrica de botellas, mañana se dedica a la producción de calzado, pasado mañana ingresa a una fábrica de automóviles y, con el paso de una rama de la producción a otra, sólo se le plantea la exigencia de un mínimo desarrollo técnico general, es decir, la habilidad de operar con máquinas; no se le demandan conocimientos especiales y profesionales de ningún tipo.(3)

Por eso las propias condiciones económicas ponen al obrero ante la exigencia de ser politécnico, es decir, en ninguna clase de producción ir más allá de sus fundamentos generales, o bien perecer durante la próxima crisis. Y efectivamente así sucede. Las nueve décimas partes del ejército de obreros europeos y norteamericanos no están vinculadas con ningún profesionalismo que los ataría a algún tipo determinado de producción. Se suele contar al respecto el caso de una gran huelga en Norteamérica, en la que una rama de la producción fue abandonada por todos los que trabajaban en ésta. Ocurrió que hicieron falta sólo dos días para que esa importantísima rama pudiera renovar su funcionamiento, manteniendo la productividad anterior, con un personal obrero completamente nuevo.

Las causas técnicas que también conducen a la politécnica residen en el progreso de las máquinas, que nivela todas las diferencias de los diversos mecanismos y los conduce a tipos más o menos homogéneos de máquinas más económicas, ventajosas y baratas. Las condiciones de la competencia son tales que las máquinas más ventajosas deben ser inevitablemente introducidas en todas las ramas productivas de un tipo dado, en el plazo más breve posible. De lo contrario, los empresarios se arriesgan a ser desplazados y a verse aplastados en la lucha comercial por los mercados. De hecho, nunca antes ocurrió una marcha triunfal en la que cualquier nuevo perfeccionamiento se produjera con la misma rapidez del rayo de las últimas décadas.

Esto es lo que define la propia supraestructura de toda forma de producción maquinizada, en el sentido de sus partes fundamentales, y estas partes componentes resultaron ser muy similares en las más diversas empresas. Absolutamente toda la producción tiene como parte principal de su equipamiento maquinizado los motores, que son del mismo tipo (pág. 288) en las fábricas más diversas. Después están los mecanismos de transmisión, también de un mismo tipo, y la diferenciación aparece sólo en la parte ejecutiva o efectora de la máquina, de acuerdo con la función de las últimas operaciones que le toca realizar para lanzar el producto terminado al mercado.

Por lo tanto, en sus dos tercios, la producción contemporánea se torna uniforme y sólo en el último tercio se admite cierta variación, la cual, a medida que se desarrolla la técnica, se va nivelando cada vez más. Esto sucede a raíz de que todas las formas posibles de movimientos elementales, los que, en diferentes

combinaciones y con diferente sucesión efectúan todas las formas del trabajo complejo de las que dispone la industria mundial.

Esto no debe asombrarnos, como igualmente, según la expresión de Münsterberg, no debe causarnos asombro que las 26 letras del alfabeto inglés hayan bastado para contener todos los dramas de Shakespeare. De aquí resulta completamente comprensible que también la tercera pare, la parte ejecutiva de la máquina, en resumidas cuentas se reduce a un alfabeto técnico que es el mismo para cualquier producción. Y así como ocurre con el auténtico alfabeto, basta asimilar el alfabeto técnico para leer cualquier “libro” escrito con este sistema.

Es muy probable que estemos viviendo la época más grande de la historia en la evolución del trabajo y que ante nuestros ojos esté muriendo el concepto de profesión.

Por último, lo más esencial son las premisas psicológicas de la politécnica, que consisten en lo siguiente. Todo proceso de trabajo humano es un proceso doble, por cuanto el hombre representa, por una parte, la fuente directa de energía física, y por otra, es el organizador del proceso laboral. En las formas más primitivas del trabajo, el trabajador aparece en un papel dual: como parte de su propia máquina, como origen directo de energía física, papel en el que puede ser sustituido por ganado de labor, un motor de vapor, un motor eléctrico, etc.; y en el papel de dirigente y organizador de sus instrumentos y sus movimientos, y en este papel no pude ser reemplazado por nadie.

La división del trabajo en mental y físico se produjo en la época en que ambas funciones psicológicas, indisolublemente unidas en un acto de trabajo único, fueron distribuidas entre distintos miembros de la comunidad, en virtud de la

diferenciación social. en unos recayeron sólo las funciones de organización y mando; en otros, sólo las ejecutivas. (pág. 289)

La situación varió un tanto cuando se introdujo la máquina, y cuando el papel del obrero quedó en cierto punto intermedio entre una y otra función. Con la máquina, el obrero resultó estar en el papel de un lamentable apéndice de ésta: comúnmente cumplía una sola operación, sumamente insignificante, que no se podía encomendar a la máquina. De tal manera, el gasto de energía física se redujo enormemente, pero el aspecto mental del trabajo tampoco exigía una gran tensión del obrero.

La acción embrutecedora de ese trabajo puede ser valorada si recordamos que en las producciones más corrientes el producto pasa por varias decenas de operaciones, y le toca al obrero repetir durante décadas un mismo movimiento con una exactitud totalmente mecánica. Por eso tienen razón los que dicen que el trabajo premaquinizado era, pese a todo, más humano desde el punto de vista psicológico que el trabajo con la máquina.

No obstante, con el desarrollo de la técnica la situación se modifica radicalmente. En la composición dual del trabajo comienza a predominar cada vez más el momento de dirección y organización de la producción, en tanto que el momento ejecutivo se va anulando paulatinamente. La fuerza humana es sustituida cada vez más por la máquina, y el obrero moderno asume el papel de organizador y director de la producción, de comandante de la máquina, de contralor y regulador de sus acciones.

En la producción altamente perfeccionada este proceso llega a tal magnitud que recae en el obrero, por lo general, la dirección ya no de las máquinas de modo

directo, sino de los controladores mecánicos que a su vez regulan las máquinas, por lo tanto, en esas empresas el obrero es el regulador de los reguladores, es decir, de los ejecutores de las funciones organizativas superiores y más complejas. Quien haya conocido el trabajo del fogonero en las condiciones de Rusia, seguramente se asombraría si conociera el trabajo de los principales foguistas en las más importantes fábricas norteamericanas y si se enterara de que esta labor se cumple manteniendo las manos absolutamente limpias.(4) Esto se explica por el hecho de que el trabajo sucio directo de arrojar carbón al horno de descargar los restos, de eliminar las partes quemadas, de avivar las llamas, de abrir las salidas de humo, de limpiar el hollín y otras, las cumplen máquinas automáticas, manos metálicas que rinden cuenta de su trabajo y de su estado a través de varias decenas de adaptadores mecánicos que se encuentran en un tablero y que se regulan con palancas desde ese tablero.

El mismo foguista que calienta una inmensa fábrica y que en ese sentido cumple las mismas funciones que nuestro fogonero, actúa en el papel de comandante en jefe todo un ejército de máquinas y su mesa de trabajo se parece al estado mayor de campo donde se reúnen los informes de todas las unidades, se recogen las exigencias, se envían órdenes, se coordinan las acciones; y todo eso se efectúa a través de adaptadores muy complejos y exactos, para cuya dirección hacen falta tanto una gran captación mental, como una vista penetrante y conocimientos técnicos.

El desarrollo del trabajo cada vez se acerca más precisamente a esas formas y los resabios de trabajo físico que subsisten en esas producciones se reducen cada vez en mayor medida a insignificantes traslaciones de palancas que

recuerdan las agujas del reloj, la presión de llaves eléctricas, los pequeños movimientos rotatorios de la manivela de un cilindro.

En tales condiciones, naturalmente, el trabajo, como cierto gasto de energía física, como trabajo forzado de ejecución, es cumplido por la máquina, y al hombre le corresponde cada vez más la labor responsable y mental de dirigir esas máquinas. De aquí resulta completamente comprensible la necesidad de formación politécnica para el trabajador moderno. A la vez, hay que comprender que, en contra del sentido exacto de la palabra, esa politécnica no significa pluralidad de oficios, la combinación de muchas especialidades en una persona, sino más bien el conocimiento de los fundamentos generales del trabajo humano, de ese alfabeto con el que se crean todas sus formas, o algo así como sacar fuera de paréntesis el factor común de todas esas formas.

De más está decir que la significación formativa de ese trabajo es ilimitada, enorme porque testimonia el más alto florecimiento de la técnica [tecnología] y éste se realiza a la par con el más alto florecimiento de la ciencia. La técnica es la ciencia en acción o la ciencia aplicada a la producción, y el paso de una a otra se efectúa minuto a minuto, en formas completamente inadvertidas e imperceptibles.

Por más extraño que aparezca, hasta el obrero común de una gran empresa debe ir al compás de la ciencia y al respecto es demostrativa la expresión de un empresario norteamericano: “Un obrero que se ha rezagado en 10 años respecto al desarrollo contemporáneo de la ciencia, no puede contar con un puesto en mi fábrica.”(5)

En estas formas, el trabajo se convierte en conocimiento científico cristalizado y para adquirir los hábitos necesarios para ese trabajo es preciso

dominar realmente todo el enorme capital de conocimientos acumulado sobre la naturaleza, que se utilizan en cada perfeccionamiento técnico. El trabajo politécnico por primera vez en toda la historia de la humanidad forma un entrecruzamiento de todas las líneas principales de la cultura humana; hubiese sido inconcebible todas las épocas precedentes.

La importancia formativa de ese trabajo es ilimitada porque, para dominarlo (pág. 291) por completo, hace falta el pleno dominio de todo el material de la ciencia acumulado en siglos.

Por último, lo más importante es la acción puramente educativa que se cumple durante este trabajo: se transforma en un trabajo consciente por excelencia y exige de sus participantes la máxima tensión de todas las fuerzas de la inteligencia y la atención, y eleva la labor de un obrero común a los peldaños superiores del trabajo creativo humano. Ese es el motivo por el cual el industrialismo en la escuela implica la incorporación a la industria mundial; la elevación a las cumbres de la técnica moderna constituye la demanda fundamental de la escuela de trabajo.

Es fácil advertir cuán lejos se encuentran de esto las formas de la escuela laboral que veían todo el método de trabajo en que recayera sobre los niños la labor degradante y sucia en la cocina, en los baños, en la limpieza de los pisos, y consideraban que en este trabajo rutinario y oscuro residía el principio de los hábitos laborales. El trabajo se revelaba a los niños desde el ángulo de una tensión física inhabitual y justificaba a la vez su significado etimológico que en el idioma ruso hace que esta palabra equivalga a enfermedad y sufrimiento [*boliezn* y *piechal* respectivamente].

Son sumamente interesantes las formas de trabajo que pueden ser introducidas en la escuela si está orientada, en la estructuración de su plan docente, no a las formas primitivas y hace mucho perimidas del trabajo físico doméstico, sino a las formas del trabajo industrial y técnicamente superior. De tal modo, sin esfuerzo alguno de nuestra parte, el niño se incorpora directamente en los dos ámbitos entre los cuales debe estar dividida la influencia educativa sobre él: el primero es la ciencia natural moderna y el segundo es la vida social contemporánea que abarca don sus hilos todo el mundo.

En la fábrica moderna late el pulso de la vida mundial y de la ciencia mundial, y el niño situado en ese lugar aprende a sentir por sí mismo este pulso de la contemporaneidad. A la vez, es sumamente importante organizar de tal manera las formas de la vida laboral del niño y su actividad laboral, que se lo coloque en relaciones absolutamente activas y creadoras con los procesos que le toca realizar. Esto no se logra mediante la gradual enseñanza profesional al niño de las habilidades para operar con las máquinas, sino que el niño se introduzca de inmediato en el sentido de toda la producción y al mismo tiempo aprenda a encontrar el lugar y el significado de los distintos procedimientos técnicos como partes necesarias de una totalidad integral. (pág. 292)

**El conocimiento de la naturaleza a través del trabajo**

En el trabajo industrial, el niño tropieza desde el comienzo con las formas superiores de elaboración de los materiales naturales y aprende a seguir el largo camino por el que pasa el material en bruto, desde el momento que entra en la fábrica hasta que sale de ésta como producto elaborado y terminado. En el transcurso de este largo camino, el material tiene que poner de manifiesto casi

todas sus propiedades esenciales y principales, tiene que evidenciar en los hechos que se supedita a todas las leyes de la física y la química, y por lo tanto el proceso de elaboración de cualquier materia prima es algo así como la demostración de estas leyes especialmente organizadas para el alumno.

A la vez, las propias características del material que lo distinguen de otros no desempeñan un papel esencial. El material actúa, ante todo, como material en general, como portador de ciertas propiedades comunes que, de acuerdo con el tipo de producción, se modifican cuantitativa pero no cualitativamente. Ya sea que operemos con madera o metal, con lana o algodón, con piedra o queso, de todos estos casos nos vemos ante cierta magnitud, densidad, elasticidad, deformación del material y otras propiedades del mismo. Por lo tanto, el carácter de la producción moderna permite discriminar de todos los más diversos materiales sus partes comunes y generalizar palpablemente ante los ojos del alumno los atributos comunes de la materia.

En la producción moderna –y éste es su rasgo esencial- el material no aparece como tal con todas sus características individuales y específicas, sino como cuerpo físico o conglomerado químico y, en este sentido, ante los alumnos, no solo en las páginas del manual, sino también en las páginas de la vida, se revelan los rasgos comunes que son inherentes por igual, pero en diferente cantidad, tanto a las más finas hebreas de algodón como al más duro acero. Por consiguiente, las leyes generales de la física y la química de la sustancia universal pasan ante los alumnos en el proceso del trabajo industrial con una fuerza totalmente directa e impactante.

No menos importante es el hecho de que en el proceso de esa producción pasan ante los alumnos también las principales leyes de elaboración de ese material que están estructuradas teniendo en cuenta la mecánica científica y que le descubren no una ciencia natural estática, sino una ciencia práctica y dinámica. El conocimiento de las tres partes de la fábrica moderna presupone necesariamente que el alumno posea el más preciso conocimiento de mecánica, y la habilidad de dirigir esas máquinas se basa, en última instancia, en estos conocimientos. (pág. 293)

En la fábrica, cada día de labor es un examen vívido y no surge la menor necesidad de comprobaciones especialmente organizadas para evaluar y descubrir hasta qué punto esos conocimientos se han arraigado sólida y fundadamente.

Está vinculado con esto el tercer aspecto que hemos señalado como una nueva ventaja del trabajo industrial y que consiste en que los propios movimientos del alumno vuelven a él en forma del producto terminado del trabajo, que le permite controlarse a sí mismo, evaluar su propia labor por los resultados indudables y objetivos del trabajo y, lo que es más importante, crea la posibilidad para realizar ese momento final de satisfacción, triunfo y cierta victoria en aras del cual, en esencia, se despiertan todas nuestras aspiraciones y todos los tipos de actividad.

Los psicólogos señalaron hace mucho la utilidad psicológica de las notas a las que James, por ejemplo, consideraba tan grande que para él tapaba todo el caño evidente que produce el sistema de calificaciones. Exigía no sólo que se conservara el sistema de calificaciones con notas en la escuela, sino también que

los estudiantes conocieran sus calificaciones, ya que una nota lleva implícito ese momento útil que confiere sentido a todo el trabajo del alumno y le permite juzgar si sus esfuerzos fueron estériles o fructíferos. Es cierto que también james convenía en que las conclusiones psicológicas deben ceder el paso a los argumentos de la experiencia y admitía el caso en que a pesar de esta regla psicológica, al maestro le corresponde abstenerse de dar a conocer las calificaciones. Sin embargo, con esto no se resolvía el problema psicológico, y la concepción de James encerraba la gran verdad de que todo trabajo se llevara hasta el punto en que se ve coronado, y que ese momento de éxito o fracaso se comunicara al alumno y lo ayudara a otorgar un sentido a toda la labor realizada. Además, el más alto valor de la educación laboral reside precisamente en que este último momento no es algo ajeno y desgajado de todo el proceso del trabajo, como ocurría, por ejemplo, con la calificación escolar y que, por lo tanto, al efectuarlo no existe en absoluto el peligro de que las aspiraciones del alumno tengan una dirección totalmente falsa, como sucedía en cada oportunidad en que el alumno comenzaba a esforzarse sólo para obtener una buena nota. Cuanto más aspiraciones e intereses del alumno se vinculan con este punto final de sus esfuerzos laborales, tanto más fuerte y eficaz resultará su influencia organizativa y coordinadora en el sistema de sus reacciones.

Por consiguiente, el rasgo distintivo del trabajo humano que exige el conocimiento previo de los resultados finales, así como la coincidencia de esos resultados con lo que se proponía desde el comienzo, encuentra (pág. 294) su expresión más plena y pura precisamente en las formas del trabajo industrial. Lo mismo, en realidad, plantean los psicólogos cuando se refieren a la saludable

acción colectiva que ejerce el trabajo industrial sobre cada persona. Además, dicen, entre la masa de trabajadores cada individuo halla algo así como enormes espejos en los cuales aprende a ver sus más mínimos movimientos y, de tal modo, el grado de dominio de su propio cuerpo y de su conducta adquiere el nivel más elevado justamente aquí. Esto ocurre en virtud de ese mismo retorno de la impresión reflejada al propio alumno, en tanto que la colectividad de los que trabajan desempeña en este caso el papel de un inmenso resonador que intensifica y transmite en enormes dimensiones las mismas emociones que son posibles en un pequeño grupo de personas. En este sentido, es cierto que la emoción se acrecienta de acuerdo con el público ante el cual se vive. La vergüenza que se experimenta ante una multitud es miles de personas es mil veces más intensa que la vergüenza ante una sola persona. Del mismo modo, también la emoción de placer que dirige todas nuestras reacciones hacia el objetivo final se acentúa y amplía en su significación junto con la ampliación de la colectividad en cuyo cauce transcurre.

**La coordinación de los esfuerzos laborales**

Incluso en sus formas más primitivas, el trabajo aparece no sólo como un proceso entre el hombre y la naturaleza, sino también como un proceso entre los hombres, ya que hasta las formas más primitivas de trabajo exigen la necesaria coordinación de los esfuerzos, cierta habilidad para hacer concordar la conducta propia con la de los otros hombres, organizar y regular las propias reacciones de tal modo que puedan entrar como parte componente en la trama general de la conducta colectiva. Es por eso que el trabajo, particularmente en sus formas superiores y técnica siempre implica la más grandiosa escuela de experiencia

social. Un psicólogo dice que en ninguna parte el hombre aprende la auténtica cortesía y civilidad como en la fábrica moderna, porque ésta enseña a cada uno la más sutil coordinación de sus movimientos con los de los otros.

A la vez, la propiedad más importante de este aprendizaje consiste en que enseña simultáneamente la subordinación y la dominación, excluyendo absolutamente todos los aspectos negativos de una y otra. En este sentido, la acción educativa del trabajo industrial recuerda por completo la acción educativa del juego infantil, donde los niños se sienten vinculados en cada caso por toda una red de complicadas reglas y donde, junto (pág. 295) con eso, aprenden no sólo a supeditarse a esas reglas sino también a subordinar a las mismas la conducta de los demás y a actuar dentro de los marcos rigurosos trazados por las condiciones de juego.

En definitiva, tanto el juego como el trabajo industrial representan al respecto sólo el modelo más puro de cualquier forma de conducta en la vida, porque sean cuales sean las formas a las que recurramos, siempre tendremos que ver con dos elementos, es decir, con la necesidad de subordinarse primero a ciertas reglas, para subordinar a uno alguna otra cosa. Por lo tanto, las formas básicas de la conducta consciente y la voluntad, en tanto están determinadas por estos dos componentes, también se conforman y se desarrollan en el proceso del trabajo técnico.

Es sumamente importante el hecho de que toda la complejidad de las relaciones humanas, sean geográficas, políticas o culturales, encuentra su expresión más neta también en la fábrica contemporánea. Al trabajar en ésta, el alumno, en cada oportunidad, es como si se pusiera en el tablero de ajedrez de la

lucha social contemporánea de un modo completamente real, quiérase o no, con cada uno de sus pasos comienza a tomar parte de ésta. En otros términos, todos los problemas de la educación pública que exigían al parecer enfoques y formas totalmente especiales de la organización de la colectividad escolar, se resuelven sin dificultad en la educación laboral.

Por fin, el último peligro que amenazaba en este caso, es decir, cierta estrechez de las relaciones y vínculos sociales que surgen entre las personas en el terreno del trabajo, también existen sólo para las formas inferiores de trabajo y está excluida de sus formas técnicas superiores. Muchos decían que el trabajo elabora sólo hábitos sociales estrechos y unilaterales; que enseña a ver en otra persona nada más que a un colaborador, un ayudante o un jefe –y estos aspectos de las relaciones humanas se adiestran y pulen hasta la perfección artística. En la gran industria moderna se crean grupos enteros de personas interdependientemente vinculadas por el trabajo que conjuntamente logran armonía, como diferentes partes de un mismo mecanismo, totalmente ajustadas y pulidas una a la otra. Pero este pulimento de las relaciones humanas en el trabajo en gran escala no debe entenderse como una excepcional armonía de su ritmo y hábito en el trabajo. En las formas serias de trabajo se exige del colaborador no sólo la habilidad de repicar a tiempo, sino también una comprensión seria y cierta afinidad, La condición psicológica del trabajo conjunto se convierte, en las formas elevadas de la técnica, en una confianza laboral mutua que demanda de ambas partes una cierta unidad. Nunca ha ocurrido todavía que en la actividad laboral dos seres se encuentran tan íntimamente (pág. 296) unidos como en la fábrica

moderna, cuando hablan entre sí por teléfono con palabras breves y entrecortadas.

Para comprender la significación pedagógica de esto es preciso recordar que la educación laboral promueve métodos didácticos de enseñanza absolutamente nuevos. El método anterior, denominado *acromático*, de simple transmisión del conocimiento del maestro al alumno, así como el método *erotemático*, es decir, el método de hallazgo conjunto del conocimiento por el maestro y el alumno por medio de preguntas, lo mismo que el método *heurístico*, o sea la búsqueda de los conocimientos por los propios alumnos; todos éstos en conjunto no abarcan la esencia pedagógica de la enseñanza laboral.(6) todos éstos presuponen la presencia del significado final de los conocimientos no en el propio alumno, sino en el educador que los dirige, y por eso se distinguen esencialmente de la enseñanza laboral, con el sentido del saber, el punto final al que debe llegar, se le da al propio alumno en la forma de la producción, a la que ése se incorpora.

Resulta muy correcto, en este sentido, comparar el camino psicológico de la enseñanza laboral con un círculo, porque esa educación realmente describe un círculo, y como resultado del trabajo retorna al mismo punto de partida desde el cual se inició su movimiento. Sólo que este retorno se produce en un nuevo estado del alumno. Ve las mismas cosas con nuevos aojos, enriquecido por una nueva experiencia. En otras palabras, aborda ese mismo punto desde otro ángulo y esto ayuda particularmente al propio alumno a mirar al mismo tiempo y de una sola ojeada todo el camino que ha recorrido y -lo que es fundamental- a explicarse para qué fue transitado ese camino.

Todas las partes del proceso psicológico, como la tarea que se plantea a los alumnos, la toma de conciencia de los medios y caminos para su solución, la preocupación por asimilar y consolidar esos conocimientos, el control y la comprobación de los mismos y la evaluación final de toda la labor realizada; todo est unía de modo totalmente mecánico, en el sistema pedagógico zarista, técnicas pedagógicas diversas y desvinculadas entre sí. Basta recordar los exámenes, las otras, las explicaciones de las lecciones, al estudiar hasta agotarse y otras, para ver que todas esas partes del proceso pedagógico carecían de todo vínculo orgánico entre sí y sólo se reunían mecánicamente en un proceso general porque unas seguían a las otras.

Por el contrario, en la enseñanza laboral se logra, en tal sentido, la fusión y la integridad de todo el proceso pedagógico, la unión orgánica de todas sus partes en un todo único; y este carácter circular de la enseñanza (pág. 297) laboral indica más claramente que todos los estadios sucesivos de este proceso se conforman y cierran en un círculo completo.

**El valor del esfuerzo laboral**

El valor psicológico del esfuerzo laboral consiste en que significa un proceso de reacción completo y totalmente terminado. El estímulo, que se inició con la excitación de los órganos internos, pasa a través de las vías nerviosas centrales y sale al exterior en el acto de respuesta del órgano efector u operante. A la vez, nada queda estancado dentro del organismo; no quedan en él ningún tipo de resabios del trabajo psíquico; todas sus excitaciones han reaccionado plena e íntegramente.

Esto se asemeja a lo que ocurre cuando en canales de circulación que llevan un líquido cualquiera, se desvía absolutamente todo lo que ha ingresado de la masa que penetra a través de estos. La misma presencia del esfuerzo testimonia al mismo tiempo el trabajo totalmente correcto e infalible del organismo, porque precisamente este esfuerzo es el guardaagujas(7) que orienta toda excitación y toda reacción por los rieles correctos.

El resultado más importante que se logra con esto reside en que el trabajo es comprendido y en el alumno que está trabajando no surge ni la más pequeña pregunta acerca de qué sentido está implícito en su labor. El sentido está dado de antemano y antes de que sea provocado el esfuerzo y la presencia del esfuerzo ya testimonia la presencia de un sentido.

Sin embargo, cualquier pedagogía que tenía que ver con un conocimiento desgajado de la práctica, casi siempre demandaba esfuerzos sin justificación alguna y adquiría, desde el punto de vista psicológico, el carácter de una labor infructuosa a lo Sísifo, (8) como verter agua en un recipiente sin fondo. La perplejidad habitual de los alumnos de los gimnasios [colegios secundarios] subraya con suma elocuencia lo absurdo del trabajo que recaía sobre los alumnos.

¿Para qué resolver problemas aritméticos cuando hace mucho que están todos resueltos y al final del libro se publican sus respuestas? ¿Para qué traducir a los autores latinos, cuando hace tiempo están traducidos literalmente? Mis alumnos no podían entender esto de ningún modo.

Y, en efecto, cualquier ejercicio en la escuela estaba construido de tal manera que se proponía al alumno que se esforzara, pero de antemano se comunicaba que ese trabajo era completamente inútil, no le hacía falta a nadie, y

en rigor, era estéril. Por eso, todas las formas posibles de abstenerse de ese trabajo se convirtieron en un medio internacional de lucha de los (pág. 298) escolares contra sus maestros, por la defensa de la racionalidad y la comprensión de su labor. El sistema de educación carecía de toda orientación y jamás pudo responder para qué se estudiaba tal o cual materia.

Al mismo tiempo, los psicólogos siempre afirmaban el valor de la denominada *disciplina formal*; afirmaban que, independientemente de los conocimientos directos que el alumno adquiría mientras estudiaba tal o cual materia, el valor formativo de cualquier materia residía además en el pulimento de nuestras aptitudes, en la acción que estas materias ejercían en el desarrollo de nuestra inteligencia. Así, por ejemplo, se suponía que el estudio de las palabras latinas no sólo creaba en el aluno la posibilidad de leer un libro en latín, sino que también desarrollaba y perfeccionaba de algún modo su memoria. El estudio de la aritmética y la geometría no sólo le enseñaba a multiplicar, dividir y demostrar teoremas, sino que también contribuía al desarrollo del pensamiento lógico y la exactitud en el manejo de las cantidades. En otras palabras, se suponía que la acción educativa de cada asignatura iba más allá de los límites de su acción directa y de algún modo obtenía una interpretación y un valor ampliados.

Hay que decir con franqueza que sobre este punto de vista estaba construido todo el sistema de la instrucción clásica en Rusia y que tenía su expresión en los gimnasios. Todos comprendían perfectamente que esas materias con las que, en nueve décimas partes, estaba recargado nuestro gimnasio no poseían absolutamente ningún significado pedagógico independiente, y su valor se limitaba exclusivamente a esa disciplina formal, a esa “acción desarrollante” de

nuestra inteligencia que supuestamente ejercían. Recordemos que las ciencias naturales fueron introducidas en el gimnasio sólo durante los últimos años [a principios del siglo XX], y que tales asignaturas debieron sostener una lucha considerable antes de penetrar en los planes de estudio.

Esa teoría pedagógica nos parece, en un sentido histórico, heredera de la escuela escolástica medieval donde los interminables ejercicios verbales, las construcciones y operaciones constituían el único material y objeto del conocimiento y donde se suponía que por esa vía se desarrollaba el espíritu, lo mismo que mediante ejercicios corporales se desarrolla el cuerpo. Sobre esa gimnasia de materias instructivas estaba estructurada también la pedagogía, que creía, como hacía la gimnasia [física], que toda la atención no debía enfocar uno u otro movimiento en sí, sino la fuerza desarrollante del mismo para determinado grupo de músculos y órganos.

La enseñanza de la lengua eslava eclesiástica puede ser tan inútil en la forma en que se hacía en la escuela zarista como el levantamiento de pesas en la gimnasia sueca, y en la vida futura del alumno la gramática (pág. 299) memorizada de [la lengua] eslava eclesiástica se usaría tan poco como los procedimientos de la gimnasia sueca en la vida de la mayoría de nosotros. Pero se estimaba que esa gramática mejoraba y reforzaba el cerebro como las pesas suecas lo hacían en los músculos del brazo. Y en el aspecto psicológico esta teoría se basaba por entero en la vieja psicología denominada “Psicología de las capacidades”, la cual desmembraba todo el organismo psíquico en una serie de distintas capacidades espirituales, encontraba para cada una de éstas un lugar especial en el cerebro y creía que la psicología del hombre se conforma a partir de

la acción conjunta de estas capacidades, así como su cuerpo está formado por los distintos órganos.(9).

Debemos decir francamente que ni la base psicológica ni el fundamento pedagógico de esta teoría resisten la menor crítica, y que tanto en la teoría como en la práctica, los criterios de ese tipo, a la luz del saber actual, huelen a cierto oscurantismo medieval. Ante todo, la experiencia pedagógica ha revelado que la disciplina formal de una u otra materia resulta ser sumamente insignificante. Sería más correcto decir que efectivamente adopta también dimensiones considerables, pero sólo en un círculo muy restringido. La recordación de los verbos latinos o de las conjugaciones irregulares puede desarrollar intensamente el hábito de recordar, pero sólo recordar los verbos latinos. En este caso, los procesos generales de memorización no manifiestan en absoluto un mejoramiento alguno, o bien uno muy insignificante. Por lo tanto, la disciplina formal de cada materia resulta estar vinculada sólo con mejoramientos imperceptibles en el terreno de la acumulación de hábitos especiales y, por ende, su importancia educativa se agota por entero con el aprendizaje profesional.

De este modo, el prolongado manejo de latinajes perfecciona la memoria del farmacéutico para las recetas o el bibliotecario aprende a reconocer por el lomo decenas de miles de libros y a recordar el lugar de cada uno en los anaqueles, pero ni la memoria del farmacéutico ni su conocimiento de idiomas extranjeros, ni la memoria del bibliotecario para cualquier otra cosa se perfeccionan a expensas de sus ejercicios profesionales. Por el contrario, existen todos los fundamentos para creer que esta especialización de nuestras aptitudes

siempre se adquiere a costa de una limitación de esas aptitudes en otros ámbitos y así se paga un precio sumamente caro.

Los psicólogos actuales se inclinan a señalar más el daño que la utilidad de esa especialización temprana. En particular, con respecto a la memoria, dicen directamente que se ha convertido en un problema esencial de la pedagogía la cuestión de cómo enseñar a los niños a olvidar lo superfluo y no cómo impulsarlos a recordar lo necesario. Es interesante (pág. 300) recordar, para dar una solución acertada a los problemas de la psicología de la memoria, las palabras de Temístocles, con las que respondiera a la propuesta de enseñarle a recordar todo: “Mejor enséñenme a olvidar”.

La investigación de otras aptitudes, al igual que la investigación de la memoria, condujo a los mismos resultados, es decir, demostró que la disciplina formal de cada materia afecta en cierto grado la elaboración de hábitos especiales. En otras palabras, nuestra capacidad parece especializarse, pero adquiere cierto carácter unilateral y sumamente estrecho. Es cierto que en esta unilateralidad la pérdida en amplitud se ve recompensada por una considerable ganancia tanto en la productividad general como en la flexibilidad de eta capacidad, pero, en conjunto, la disciplina formal de algunas materias, por paradójico que esto sea, actúa más bien de un modo entorpecedor y limitativo en el sentido del desarrollo y la ampliación.

Según un proverbio francés, toda definición es ya una limitación, y en ningún ámbito es esto tan justo como en el terreno del desarrollo de nuestras aptitudes. Por eso en la psicología actual la mayoría de los investigadores son propensos a encarar con una máxima desconfianza la materia que se incorpora al

plan de estudios sólo en virtud de su importancia formal. La utilidad de cada materia y su conveniencia en el sistema pedagógico está deteriorada ante todo y sobre todo por la utilidad directa y por el significado inmediato que pueden ser atribuidos a los conocimientos que comunica.

Por último, la noción psicológica sobre el trabajo del hombre como compuesto por muchas aptitudes distintas no resiste una crítica rigurosa. Cada una de nuestras “aptitudes” funciona en realidad en un todo tan complejo que, si se la toma de por sí, no da una idea ni siquiera aproximada de las verdaderas posibilidades de su acción. Una persona con una memoria débil, cuando la investigamos en forma aislada, puede ser que recuerde mejor que otra persona con una buena memoria, simplemente en virtud de que la memoria jamas actúa por sí sola, sino siempre en estrecha colaboración con la atención, la orientación general, el pensamiento, etc. y la acción conjunta de estas diferentes capacidades siempre puede resultar completamente independiente de la magnitud absoluta de cada uno de los componentes.

Por eso se sobreentiende que en la pedagogía se promueva a primer plano el principio de la enseñanza práctica. Si los conocimientos desarrollan muy poco nuestras capacidades psíquicas se deben valorar esos conocimientos sólo en la medida en que sean necesarios de por sí y sólo dentro de marcos muy limitados, en tanto y en cuanto hagan falta para elaborar (pág. 301) algunos hábitos generales. A la vez, el aspecto formal de la elaboración de estas habilidades se agota con movimientos tan elementales y primitivos que hacen casi indiferente la materia con cuyo estudio o pueden ser adquiridos.

Por consiguiente, el único criterio del conocimiento es su valor vital, su necesidad para la vida o el principio de realidad. La ley fundamental de la educación es la ley de formación de los reflejos condicionados, que se refiere a lo mismo. Si posteriormente en la vida queremos obtener cualquier vínculo entre tales o cuales acontecimientos o hechos, por una parte, y determinada reacción del hombre, por la otra, debemos combinar durante la educación lo uno y lo otro no una sino muchas veces, y entonces podremos estar seguros de que el nuevo vínculo que necesitamos se cerrará [formará] realmente. Por lo tanto, toda la escuela –ese grandioso aparato de cierre de nuevos vínculos- debe estar dirigida a la vida, porque sólo con esa aspiración los métodos escolares pueden obtener su justificación y sentido.

**El conocimiento sintético**

Hasta ahora nuestra escuela ha padecido el profundo dualismo que heredó de la vieja escuela. Como quiera que se encare nuestro sistema escolar no puede dejarse de advertir que, hasta el presente, su plan de estudios se divide en dos grandes grupos inconciliables. Por una parte, las ciencias naturales (las ciencias de la naturaleza), y por otra, las ciencias humanistas (las ciencias del espíritu), y entre unas y otras no se tiende ningún puente en el edificio escolar. A los alumnos se los educa e instruye en la convicción, tal vez inconsciente de que también existen en la realidad dos mundos diferentes: el mundo de la naturaleza y el mundo del hombre, y que están separados uno del otro por un abismo infranqueable.

Ni con una palabra se relaciona un conjunto de temas con el otro y, si el alumno adquiere esos criterios y una comprensión distintos del mundo, eso ocurre

al margen de la escuela. La escuela resulta estar aquí para enraizar y subrayar eta bifurcación de nuestro conocimiento y nuestra experiencia. Cuando el alumno pasa del mundo de la física al mundo de la economía política y la literatura, es como si se trasladara a un mundo completamente nuevo, subordinado por entero a leyes peculiares, y que ni por un solo punto recuerda al mundo que recién dejó, el mundo de las ciencias naturales.

Y esto no representa un vicio casual de la escuela rusa, sino que es la conclusión históricamente inevitable de todo el desarrollo de la ciencia (pág. 302) y la escuela europeas. En este caso, la escuela sólo refleja lo que fue introducido por el propio desarrollo de la filosofía y de la ciencia. Y sólo el trabajo, como materia de estudio, permite unir psicológicamente uno y otro, porque, por un lado, como proceso que transcurre entre el hombre y la naturaleza se apoya por entero en la ciencia natural, y por el otro, como proceso de coordinación de los esfuerzos sociales, constituye la base para las ciencias humanistas, sociales.

El trabajo construido sobre la base del sistema de las reacciones conscientes es precisamente el puente que está tendido entre el mundo de las ciencias naturales y el mundo de las ciencias del hombre. Es la única “materia” que constituye el objeto de estudio de ambas.

De hecho, cuando en la ciencia natural escolar se estudiaba al hombre, sólo se estudiaba esa parte del hombre que entra en la anatomía y la fisiología, sólo se lo estudiaba como un animal mamífero; también el mundo de la naturaleza, del que era excluido el hombre, resulta infinitamente menoscabado y empobrecido en comparación con la riqueza de la vida real. Y a la inversa, el mundo de las

acciones y actos humanos aparecía como suspendido en el aire, como un arco iris suspendido por encima de la naturaleza, sin raíces en la tierra.

Y sólo el trabajo, en su significado histórico y en su esencia psicológica, es el punto de encuentro en el hombre del fundamento biológico y suprabiológico, en el cual se han enlazado en un nudo el animal y el hombre, y donde se han entrecruzado el saber humanista y el natural. Por lo tanto, la síntesis en la educación, con la que soñaban los psicólogos desde tiempos remotos, se hace realizable en la escuela laboral.

**La práctica**

Blonski dice que “la educación laboral es la educación del amo de la naturaleza”, porque la técnica [tecnología] no implica otra cosa que la dominación real y materializada del hombre sobre la naturaleza, la subordinación del hombre a sus leyes para el beneficio del hombre.

En este sentido, el trabajo se revela desde su aspecto psicológico quizá más valioso, en tanto está dirigido a la *práctica* [*práktika*](10). Resulta sumamente ilustrativo que en la filosofía europea de las últimas décadas el principio de la práctica, en una u otra forma, fuera promovido por las más diversas corrientes como la única posibilidad de construir un conocimiento científico. Y, en efecto, la práctica es la comprobación suprema a la que se somete cada disciplina científica, y la expresión de Marx de que (pág. 303) los filósofos no han hecho más que interpretar el mundo, mientras que ahora hay que transformarlo(11), cubre por entero la auténtica historia de la ciencia.

Todo conocimiento, en última instancia, ha surgido y siempre surge de alguna demanda o necesidad práctica y, si en el proceso de su desarrollo se

aparta de las tareas prácticas que lo han engendrado, en los puntos finales de su desarrollo vuelve a dirigirse a la práctica y encuentra en ésta su más alta justificación, confirmación y verificación.

En particular, el máximo pecado psicológico de todo el sistema escolástico y clásico de educación fue el carácter absolutamente abstracto e inerte de los conocimientos. El saber se asimilaba como un plato ya preparado y absolutamente nadie sabrá qué hacer con éste. A la vez, se olvidaba la propia índole del conocimiento, como la índole de la ciencia o sea, que no es un capital de reserva pre-orientado [pre-*set*] o un plato preparado, sino que es siempre un proceso de actividad, la batalla de la humanidad por el dominio de la naturaleza.

La verdad científica es mortal, vive decenas y centenares de años pero después muere, porque en el proceso de conquista de la naturaleza la humanidad siempre sigue avanzando. En total ruptura con esta tesis se hallaba la ciencia en nuestras escuelas cuando, en forma dogmática, buscaba verdades que debían ser estudiadas a fondo por los alumnos. Ninguna noción psicológica sobre la verdad es más falsa que la que extraían nuestros alumnos de los manuales escolares.

La verdad se les presentaba como algo terminado y definitivo, como resultado de cierto proceso incondicionalmente cierto. Al mismo tiempo, es interesante qué enorme irreverencia a la verdad científica se formaba en los alumnos como resultado de conocerla de las páginas [de los manuales] de Kraevich y Sadovnik, cuando la verdad parecía encolumnada en párrafos y el alumno de ninguna manera podía distinguir dónde estaba la verdad científica en sí y dónde los procedimientos didácticos de los autores del manual.

El proceso en sí de la búsqueda de la verdad se ocultaba y ésta no era presentada en la dinámica de su surgimiento, sino en la estática de una regla ya hallada. Y como todo esto se estudiaba hasta el cansancio y se aprendía a pie juntillas como un loro, era completamente natural que la actitud de nuestros estudiantes hacia la ciencia y la verdad científica se diferenciaba poco de la actitud de los [hombres primitivos] salvajes hacia sus creencias; y ese supersticioso y obtuso culto a la letra de la verdad escolar, que fue en Rusia la última palabra de la pedagogía, sólo era capaz de educar a salvajes civilizados. (pág. 304)

En segundo lugar, la verdad se presentaba siempre en forma de una regla teórica abstracta, lograda no en un proceso de búsqueda y trabajo, sino en una labor puramente mental. Al mismo tiempo, jamás se la relacionaba con las demandas vitales que la generaron ni con las conclusiones vitales que derivaban de ésta. No obstante, la propia índole de la verdad científica, ya se refiera a cualquier regla higiénica insignificante o a la teoría de la relatividad(12), igualmente posee un carácter práctico. Dicho de otro modo, la verdad es siempre concreta.

En tercer y último lugar, en esa infinita mezcla de verdades científicas que se ofrecía al alumno podría haberse orientado ni el más experto metodólogo [epistemólogo] de la pedagogía sin llegar a las más desoladoras conclusiones. Durante el curso escolar las verdades científicas llovían a montones, en el sentido cabal de la palabra, y ningún pedagogo ingenioso hubiese podido explicar cuál era el vínculo entre las declinaciones latinas, las guerras napoleónicas y las leyes de la electrólisis.

Esta fragmentación y aislamiento de los conocimientos escolares recargaba la percepción del alumno con una infinita cantidad de hechos separados y excluía un punto de vista unificador y vinculante del tema. Por eso en el ámbito de la filosofía y la concepción del mundo siempre reinaba aquí, en los círculos instruidos, la más vergonzosa ligereza, una fraseología superficial y una monstruosa falta de información sobre los problemas más elementales. Estos tres vicios de la escuela zarista se van superando fácilmente con la educación laboral que, en primer lugar sintetiza y unifica todas las materias; en segundo lugar, les confiere una inclinación y un empleo prácticos; y en tercero y último lugar, descubre el propio proceso de hallazgo de la verdad y de su movimiento después que ésta ya ha sido encontrada.

**El profesionalismo y la politécnica**

Aunque las tendencias de la industria moderna están orientadas hacia una politécnica completa del trabajo, este proceso no se debe considerar ni mínimamente concluido, ni siquiera en un país capitalista tan altamente desarrollado como [los EE.UU. de] América y mucho menos aquí, en Rusia.

Por lo tanto, la politécnica es una verdad del día de mañana hacia la cual debe orientarse la escuela en su labor, pero esa verdad todavía no está hoy definitivamente plasmada y a la escuela se le plantean no sólo la meta de implementar un programa de educación politécnica, sino también (pág. 305) satisfacer las demandas vitales inmediatas que se le presentan. A la vez, el profesionalismo, que necesariamente se le plantea a nuestra escuela, debemos entenderlo como una concesión a la vida, como un puente tendido de la educación pública a la práctica de la vida.

Esto significa que la escuela, con la orientación profesional, no pierde para nada su carácter politécnico. La politécnica sigue siendo su núcleo fundamental y básico, pero esa educación politécnica se acentúa en un extremo, para que con este extremo pueda penetrar directamente en la vida. Al respecto el vínculo entre la educación general y especial en la nueva interpretación queda plenamente comprendido en la vieja fórmula que hace mucho fue promovida por la psicología y que dice que *cada uno debe saber algo acerca de todo y todo acerca de algo.* Que “cada uno debe saber algo acerca de todo” significa que las nociones más elementales y más generales sobre los principales elementos de todo universal deben figurar en la base de la educación general de cada persona. Y “todo acerca de algo” implica que se exige de nuestra educación reunir absolutamente todo el saber de un área cualquiera que esté directamente relacionado con nuestro trabajo.

Es fácil comprender que esta antigua fórmula resulta aplicable enteramente a la educación laboral si se considera que “todo acerca de algo” es equivalente a la exigencia del profesionalismo, mientras que “algo acerca de todo”, concierne a la politécnica.

Ningún principio pedagógico enunciado ahora implica tan temibles consecuencias, en caso de que no se lo comprenda con acierto, como el principio de la escuela laboral; y debemos decir sin tapujos que la práctica rusa de la escuela de trabajo fue un claro ejemplo de tales tergiversaciones. Blonski, en su libro sobre la escuela laboral, dice que no hay en ésta una sola página ni un solo principio que puedan ser transformados en la más terrible caricatura del principio laboral:

“He visto escuelas-comunas que han resucitado por completo las prácticas de las instituciones cerradas tipo asilo. He visto a instructores que preparar el ‘día del niño’ para todo un barrio con una precisión que llega a los 15 minutos. He visto a educadores preescolares que enseñaban a niños de 5 años a cocer la comida en cocinas hediondas. Acudieron a mí niños que escapaban del trabajo en la huerta porque los llevaba al agotamiento total a causa del calor agobiante y el cansancio. He visto maestras que creen que arrastrar pesados y sucios leños, limpiar los retretes y barrer el polvo es escuela laboral, mientras que, en mi opinión, éste es un trabajo nocivo y cuartelero hasta para los adultos, He visto talleres de carpintería donde yo (pág.306) un adulto, me ahogaba, y donde los niños trabajaban en posturas increíbles. He visto trabajos en metal después de los cuales, a mi parecer, los niños deberían haber contraído una pulmonía. He visto charlatanas que al hacer una larga conversación con motivo de cualquier nimiedad de la vida cotidiana creían que estaban realizando la escuela laboral. He visto cátedras para maestros relatores sobre cocina escolar. Estoy seguro de que muchos maestros llevarán a los niños al infierno de la fábrica, lanzarán a adolescentes en medio del estruendo y el calor de los talleres, los pondrán al frente de máquinas peligrosas, llenarán sus pulmones de polvo y carbón, y después comenzarán a convencer a todos los que están educando ‘al estilo Blonski’. [P. P. Blonski, *Trudovaia shkola* (*La escuela de educación laboral*), 1919]

**Notas**

1. Este segundo tipo de escuela, que hemos traducido como “ilustrativa” o “visual” podría ser también traducida como escuela “ de prototipos”.
2. Georg Kerschensteiner (Munich, 1854-1932) fue un pedagogo alemán. Elaboró una teoría reaccionaria que llamó “educación cívica”, para contrarrestar las influencias de ideologías revolucionarias en la juventud. Consideraba que el medio para lograr dicha educación era la escuela laboral y no la tradicional. Al comienzo de la Primera Guerra Mundial se publicó en Rusia una selección de sus obras. Muy probablemente Vigotski se refiera aquí a su libro de 1912, *Der Begriff der Arbeitsschule* [*El concepto de la escuela laboral*], publicado en ruso en 1918. (3). Este párrafo fue escrito hace 75 años, en relación con los estudios de Marx de hace 150 años. Para una exposición más detallada, cf. L. S. Vigotski. “la Modificación Socialista del Hombre”, en L. S. Vigotski, *La Genialidad y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck Bs. As.: Almagesto, 1998, pp. 109-125.

(4) En esta y otras aserciones de Vigotski se evidencia la abismal diferencia de desarrollo económico existente a la sazón entre los EE.UU. y Rusia. Con estas aserciones de Vigotski coincide la habitual afirmación de Noam Chomsky en sus conferencias de que “sólo a un loco [*crazy*] se le ocurriría comparar la situación económica soviética con la estadounidense de los años 20; la única equivalencia válida en ese sentido sería comparar a Rusia con el Brasil de esa época”. Pese a que la URSS llegó a un desarrollo económico excepcional 30 años más tarde, que la convirtió en la segunda potencia mundial, jamás llegó al grado de desarrollo de las fuerzas productivas que habían logrado los EE.UU. (pág. 307)

(5). Es muy probable que Vigotski aquí se refiera a Henry Ford. No habría mencionado al industrial norteamericano por su pública actividad antisemita.

1. La denominación de estos diferentes métodos fue totalmente suprimida en la edición norteamericana de este libro. Las cursivas son nuestras.
2. “Guardaagujas” es un término técnico que designa el dispositivo mediante el cual se selecciona por cuáles rieles pasará un tren. Vigotski usa en este libro un par de veces esta “metáfora ferroviaria”.
3. En la mitología griega, Sísifo fue un rey que, por haber ofendido a Zeus, fue castigado al trabajo eterno de empujar una enorme piedra hasta el tope de una colina; cuando lo lograba, la piedra caía y Sísifo debía comenzar nuevamente su trabajo.
4. Esta teoría psicológica, también llamada “psicología de las facultades”, ha sido últimamente defendida como vigente por Fiodor (cf. su *Modularidad de la Mente*, Madrid: Morata, 1986.)

(10) “Praxis” es una palabra del vocabulario alemán, de origen griego, que designa la “práctica” en el vocabulario de Marx. *Práctica* es una categoría central del marxismo que se refiere a la “actividad social humana, cuya base es la producción material, la relación entre los hombres y el mundo, de carácter fundamentalmente activo” (Lucien Séve, *Une introduction a la philosophie marxiste*, París: Éditions Sociales, 1980, p. 701). Séve está a favor del uso del vocablo “práctica” en las lenguas en las que existe el término, en lugar de “praxis”, ya que en castellano “práctica” habría adquirido connotaciones desvalorizantes (cf. Su *Filosofía de la praxis*, México: Grijalbo N 2° ed. corregida, 1980, Introducción). Hemos adoptado

“práctica” ya que en nuestra opinión se adecua mejor al contexto en que Vigotski produjo este libro.

1. Vigotski se refiere a K. Marx. “Tesis sobre Feuerbach”, precisamente a la tesis XI, ob. cit. en el cap. No. 1.
2. Dijimos en el “Prefacio” que Vigotski en uno de los “Lunes Literarios” de Gómel dio una conferencia sobre Albert Einstein y su teoría de la relatividad. También se refiere a esta teoría y a la Newton, desde el punto de vista epistemológico, en “El significado histórico de la crisis de la psicología”, en: *Obras*..., t. I, ob. cit. (pág. 308)

**11.**

**La conducta social y su relación con el desarrollo del niño El concepto de adaptación**

Como es sabido, la biología moderna ve en el concepto de adaptación [*priposóblivanie*] el principio fundamental del desarrollo de la vida orgánica en la Tierra.(1). Así también en pedagogía decimos que el objetivo final de toda educación consiste en la adaptación del niño al ambiente en el que le toca vivir y actuar.

Pero es preciso tener en cuenta dos circunstancias. En primer término, el hecho de que la adaptación al ambiente puede ser de la más diversa índole. Está adaptado al medio el astuto arribista, el negociante y el ladronzuelo que toma en consideración, de modo admirable, los mínimos estímulos del ambiente, sabe reaccionar adecuadamente y logra satisfacer todas sus demandas vitales experimentando, al hacerlo, el máximo sentimiento de autosatisfacción, que se

expresa en un efecto emocional positivo y le da la posibilidad de dominar la situación en todos los casos.

Cabe preguntarse: ¿representa acaso tal persona el ideal de personalidad educada desde el punto de vista de la pedagogía? Y, a la inversa, ante cualquier revolucionario que no puede conformarse con ningún círculo social, que se rebela contra la sociedad y que siempre entra en colisión con el medio, poniendo así de manifiesto su inadaptación, ¿podemos decir que esa persona que está mal o erróneamente educada?

La segunda dificultad consiste en que, debido a su desarrollo evolutivo el niño resulta estar adaptado al ambiente en diversos grados.

Por lo tanto, el problema de la adaptación a medio debe ser analizado también en relación a la conducta evolutiva del niño. Veamos ambas cuestiones.

Con respecto a la primera, corresponde decir que la adaptación no debe considerada de otra manera que no sea desde el punto de vista social. al mismo tiempo, nunca se debe partir del medio lado y (pág. 309) existente como algo invariable y permanente. El medio social contiene una cantidad innumerable de aspectos y elementos de lo más diversos, que siempre se encuentran en una flagrante contradicción y lucha entre sí, no debemos concebir el ambiente como un todo estático, elemental y estable, sino como un proceso dinámico que se desarrolla dialécticamente. Por eso, un revolucionario puede estar, desde el punto de vista social, más adaptado a las tendencias superiores del ambiente que un arribista, porque está adaptado a la dinámica y no a la estática social.

La actitud del hombre hacia el ambiente siempre debe poseer el carácter de actividad y no de mera dependencia. Por tal motivo la adaptación al ambiente

puede implicar la más dura lucha contra sus distintos elementos y siempre denota interrelaciones activas con éste. Por consiguiente, en el mismo ambiente social son posibles orientaciones sociales absolutamente diversas del individuo, y toda la cuestión reside en qué dirección será educada esa actividad.

El segundo problema se resuelve del siguiente modo: el niño, en realidad, pasa por muchos estadios de adaptación al ambiente social, y las funciones de su conducta social se modifican intensamente de acuerdo con una u otra etapa evolutiva. Por eso, la conducta social del niño debe ser considerada como una conducta que es interpretada reiteradamente de acuerdo con el desarrollo biológico del organismo.

**El niño y el ambiente**

A. Zalkind revela el significado objetivo y materialista de la teoría de Freud aproximadamente de la siguiente forma (2).

Freud, según Zalkind establece dos principios a los que está subordinada la actividad del hombre: el principio del placer y el principio de realidad. Las pasiones y los deseos, profundamente ocultos en el hombre, y su interacción con el ambiente conforman el origen de la psiquis humana. “Toda la vida espiritual está orientada por el deseo de goce y el rechazo al sufrimiento.” Estas pulsiones hacia el goce organizan toda la orientación de la personalidad, colmando de determinado contenido la atención, la memoria, el pensamiento. “Todo el mundo psíquico del hombre es la suma de sus deseos y la experiencia de la lucha por realizarlos.” Pero el deseo de goce choca con las exigencias del medio real, al que es preciso adaptarse y, por ende, el principio del placer choca con el principio de realidad. El organismo se ve precisado a renunciar a muchos deseos. Ese deseo

insatisfecho es desplazado al área inconsciente y allí continúa existiendo en forma latente, (pág. 310)

“[...] abriéndose camino a la vida psíquica, dirigiéndola por sus caminos, sometiéndola a las influencias de esos deseos inconscientes desplazados. *el principio del placer,* al no lograr un compromiso con el principio de realidad, se venga de éste creando en lugar del mundo real, o como su complemento, otro mundo particular: el de las pasiones no conscientes, desplazadas, inconscientes. Se crean en el hombre algo así como dos realidades no conciliables entre sí: la realidad externa de la que se toma conciencia, que contiene en sí los elementos de adaptación al medio circundante, y la realidad psíquica, ajena y hostil al medio externo, acorralada por éste en el subsuelo de lo inconsciente, pero hambrienta, insatisfecha y que tiende a irrumpir hacia fuera. Toda la vida psíquica está impregnada por la feroz lucha entre estas dos realidades.” (A. B. Zalkind, "Freidizm i Marksizm” (Freudismo y Marxismo”) *Krásnaia Nov*, No. 4, 1924)

Esta lucha se expresa en la denominada censura, la que desfigura las pasiones reprimidas que irrumpen durante el debilitamiento del estado consciente, en el sueño y en los actos fallidos.

La forma superior de este conflicto, de esta discordia con el ambiente, se expresa en la denominada evasión en la enfermedad, la que se debe entender como una actitud enfermiza hacia la realidad, como una forma peculiar de conducta, en la que triunfan los deseos desplazados e insatisfechos, que se han encerrado en cierto “complejo”, es decir, en un grupo de representaciones vinculadas con alguna vivencia afectiva.

Hasta nuestro proceso de pensar suele estar orientado según la línea de estos deseos desplazados o complejos, sin siquiera mencionar que todas las restantes fuerzas psíquicas se encuentran subordinadas a esta ley.

“[E]l hombre dirige al medio circundante sólo una parte de su riqueza creativa; la parte restante la guarda para su uso interno, que es ajeno a las obligaciones impuestas por ese medio. La cantidad de atención, de memoria, el material de los procesos pensantes, la calidad de las aptitudes generales y especiales, la cantidad de resistencia y flexibilidad que un individuo manifiesta en los actos de su real adaptación representa a menudo un fragmento insignificante de sus posibilidades creadoras. En cambio, una parte inmensamente mayor de las mismas permanece oculta para nosotros, encubierta, dirigida hacia los procesos internos cerrados, nutriendo una excitación excedente, irreal y no creativa. Así sucede no sólo con las denominadas personalidades patológicas, sino también con las personas absolutamente normales, en virtud de la extrema relatividad del concepto de lo normal en las condiciones del demencial medio social de nuestros (pág. 311) días. La estructura congénita de la personalidad y los hábitos que acumula en el curso de la temprana y libre infancia, durante el período de su crecimiento ulterior, se encuentran en ineludible colisión con las obligaciones de la realidad circundante. Se acrecienta la desorganización interna, una brusca escisión, una marcada disociación de la personalidad, que entrega al medio sólo lo que éste le saca coercitivamente, y la mayor parte de su caudal se mantiene en el estado de una hambrienta tensión potencial.” [A. B. Zalkind, ibídem]

Freud supone que gran parte de estos deseos reprimidos son de origen sexual. Refiere el desarrollo del instinto sexual a la más tierna infancia. Desde luego, no habla de un instinto sexual completamente desarrollado y conformado en el niño. Se trata más bien de elementos embrionarios, parciales, de distintas sensaciones que parten de las membranas mucosas, del funcionamiento de ciertos órganos, y constituyen los gérmenes del futuro sentimiento sexual, la denominada “libido”.

Ocurre que la experiencia primaria del niño, así como también los primeros hábitos de la infancia, la llamada conducta infantil transcurre sobre todo bajo la acción del principio del placer. La preocupación por la adaptación al medio recae sobre los adultos. Precisamente ellos facilitan al niño el establecimiento de las primeras interrelaciones con el medio. Esto es lo que imprime cierto sello a la conducta infantil del período de la infancia temprana. Ésta se conforma, primero, a partir de las reacciones congénitas incondicionadas y, después, a partir de los reflejos condicionados de primer grado, afines a aquéllas.

Esto es lo que explica la trágica contradicción “entre la reserva congénita, la experiencia infantil temprana y sus adquisiciones posteriores”. Como existe una enorme falta de correspondencia entre esa experiencia infantil temprana, surgida sobre la base de los hábitos biológicos, y el ambiente, con todas sus exigencias objetivas, aparece una desorganización biológica del hombre y el paso de la conducta infantil a la conducta del adulto representa siempre una tragedia, que Freud llama “lucha entre el principio del placer y el principio de realidad”.

Como observa A. Zalkind, estas conclusiones coinciden totalmente con los experimentos del laboratorio de Pávlov. Allí se reproduce en forma experimental *la definición* de la experiencia infantil al ingresar a la vida. A un perro se le ofrece

polvo de carne oloroso. Responde a esto con reflejos de prensión y secreción salival, pero se le da el polvo solamente cuando está precedido por cierta señal luminosa o sonora –sin ésta no le dan el alimento al animal-. El perro, al comienzo, tiende hacia el polvo (pág. 312) en todos los casos, segrega saliva, etc. Pero como resultado de insistentes repeticiones del experimento, comienza a inhibir su reflejo básico: “sin obtener el permiso, sin la señal condicionada, simplemente no está bioquímicamente en condiciones de comer –no se producen saliva ni los demás jugos-, no tiene apetito y no desea comer”.

**El ambiente contemporáneo y la educación**

El ambiente social contemporáneo, es decir, el medio de la sociedad capitalista, crea, a causa de su sistema caótico de influencias, una contradicción radical entre la experiencia temprana del niño y sus formas de adaptación más tardías. Por eso el organismo debe asimilar ciertas formas de inhibición, encubrir sus deseos; y estos deseos encuentran salida en el sueño, pero no en forma clara, sino enmascarada, ya que los obstaculiza la censura. Como consecuencia, se crea una flagrante contradicción entre el ambiente y la personalidad. Como consecuencia surge un cuadro que A. B Zalkind describe de este modo: Todas las pulsiones no realizadas reciben una dirección incorrecta y refluyen hacia el instinto sexual, que así se nutre por cuenta ajena, como un parásito se alimenta de su huésped.

La combinación caótica de las excitaciones [estímulos] sociales contemporáneas crea una ostensible falta de correspondencia entre la reserva heredada, la experiencia de la temprana infancia y las acumulaciones psíquicas posteriores, más maduras. De ahí deriva el ocultamiento de una enorme parte de

las fuerzas biopsíquicas el hombre, su empleo distorsionado, con el aprovechamiento de sólo una parte insignificante de esa energía por el medio social. Pero en el subsuelo de la psicofisiología humana yacen poderosas reserva que esperan los estímulos sociales correspondientes. Poseen una extraordinaria plasticidad. Solar esas reservas, realizar la liberación social de esa energía significa producir el siguiente proceso. En el hombre residen muchas energías en forma de inclinaciones, deseos, aspiraciones, una parte de esa energía no obtiene satisfacción a razón del principio de la realidad y es desplazada al inconsciente. Para esa parte restante de energía, resultan posibles tres salidas. La primera es entrar en lucha con las formas consientes de la conducta, vencerlas y vengarse del principio de la realidad: esto es la evasión de la enfermedad o psiconeurosis. La segunda es una lucha que termina en un empate o, más exactamente, no termina en absoluto y el hombre, manteniendo formas normales de conducta, vive en un permanente y prolongado conflicto entre el medio y sí mismo, y también dentro de sí. Por último, la tercera: (pág. 313)empujada al inconsciente y desplazada por la realidad, la energía vuelve a liberarse, de nuevo en nombre de la realidad, pero ya en una dirección socialmente útil, creativa. El ambiente triunfa aquí por completo, ya que no sólo ha desplazado a las fueras que se le oponían, sino que se ha adueñado de nuevo de éstas en forma modificada.

Por consiguiente, este proceso, o *sublimación*, constituye precisamente la máxima realización de todos nuestros deseos, sólo que en una dirección socialmente útil. Por lo tanto, este es el camino que debe recorrer la educación. Esta sublimación posee mucho de similar con las formas corrientes de inhibición de los reflejos, incluso de los no desplazados a la esfera inconsciente. Para

esclarecer el mecanismo de acción de la sublimación nos valdremos de un ejemplo tomado de la vida diaria por A. Zalkind.

“Un pequeño funcionario es groseramente ofendido por su jefe; ‘irritaciones’ de esta índole siempre provocaban en él inhibición, en lugar del reflejo de agresión, debido a que el medio burocrático del régimen zarista no creaba, por supuesto, un terreno propicio para la formación de reflejos agresivos manifiestos. La suma de estas excitaciones inhibidas puede manifestarse al exterior en dos direcciones: (1) El funcionario está en su casa, se sienta a almorzar; cualquier nimiedad, un pequeño desorden en la mesa, lo ‘irritan’, la irritación cae en el campo de la excitación inhibida y, de pronto, [surge] un brusco y violento arrebato, la enorme fuerza del reflejo de agresión: los platos vuelan hacia la esposa, los hijos, los puños golpean la mesa, ruge por todo el apartamento –la catarsis freudiana: una explosión, una expansión tempestuosa de la excitación reprimida-. Éste es uno de los caminos. (2) También es posible otro. La inhibición sigue actuando, los posteriores agravios del jefe la mantienen, alimentan y condensan. Pero, además, aparecen también nuevos estímulos: una manifestación revolucionaria por la ciudad, una proclama clandestina que llama a la lucha contra ‘los jefes’ en general, métodos de una lucha prolongada, tenaz, organizada. El reflejo de agresión se libera, pero no en forma tempestuosa sino organizada, se va desarrollando durante un tiempo, transformándose en militancia revolucionaria ilegal(3), perseverante. El reflejo de agresión se organiza, se sublima: un reflejo de orden iferior se convierte, mediante la suma –aumento- a su alrededor de estímulos, mediante su proongada

inhibición y su liberación paulatina, en un reflejo de orden superior, es decir en *proceso creativo* [A. B. Zalkind, ibídem]

De aquí resulta claro que una educación idealmente efectuada sólo es posible sobre la base de un ambiente social orientado de modo (pág. 314) adecuado y, por lo tanto, los problemas esenciales de la educación no pueden ser resueltos de otro modo que después de haber resuelto la cuestión social en toda su plenitud. Pero también de esto deriva la conclusión de que el material humano posee una infinita plasticidad si el medio social está correctamente organizado. Todo en el hombre es educable y reeducable con la influencia social correspondiente. La propia personalidad no debe entenderse como una forma acabada, sino como una forma dinámica de interacción que fluye permanentemente entre el organismo y el medio.

A propósito, se debe recordar que, si bien absolutamente todo en el organismo humano está sujeto a educación, en las condiciones reales de nuestro siglo esa educación tropieza con una serie de obstáculos. Veamos las formas reales de la conducta social del niño.(pág. 315)

**Las formas reales de la conducta social**

En la vida real las personas mantienen su existencia porque en el proceso del trabajo adaptan la naturaleza a sus demandas. La producción del hombre se distingue por su carácter colectivo y siempre necesita de un grado de organización de las fuerzas sociales como momento preliminar para su surgimiento.

En general, en los seres vivos existe una íntima dependencia entre los organismos de una misma especie. Sin embargo, las formas de la comunidad

humana se diferencian de las formas de la comunidad animal. La comunidad animal surgió sobre la base de los instintos de alimentación, defensa, ataque y procreación que exigían la colaboración conjunta de diversos organismos. En la humanidad estos instintos condujeron a la formación y aparición de la actividad económica que se encuentra en el fundamento de todo el desarrollo histórico. Marx dice al respecto:

“En la producción social de su vida, los hombres entran en determinadas relaciones necesarias e independientes de su voluntad, relaciones de producción que corresponden a una fase determinada del desarrollo de sus fuerzas productivas materiales. El conjunto de estas relaciones de producción forma la estructura económica de la sociedad, la base real sobre la que se levanta la supraestructura jurídica y política y a la que corresponden determinadas formas de la conciencia social. [...] Al cambiar la base económica, se conmociona, más o menos rápidamente, toda la inmensa supraestructura erigida sobre ella. Cuando se estudian estas conmociones hay que distinguir siempre entre los cambios materiales ocurridos en las (pág. 315) condiciones económicas de producción y que pueden apreciarse con la exactitud propia de las ciencias naturales, y las formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas o filosóficas, en una palabra, las formas ideológicas en que los hombres adquieren conciencia de este conflicto y luchan por resolverlo.” (K. Marx,”Prefacio” de 1859 a *Contribución a la crítica de la economía política*, trad. de Carlos Martínez y Floreal Mazía, Buenos Aires: Estudio, 1970, pp. 8-9](4).

Por lo tanto, desde el punto de vista del materialismo histórico, dice Engels:

“[...] las causas fundamentales de todos los cambios sociales y transformaciones políticas no se deben buscar en la mente de los hombres [...], sino en el cambio del modo de producción y distribución. No se las debe buscar en la filosofía, sino en la economía de cada época.” (E. Engels, “Del socialismo utópico al socialismo científico”, en: C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas*, Moscú: Progreso, 1969, p. 441, cap. No. 3 párr. 1°] (5)

De manera que el proceso de producción adquiere en la humanidad el más vasto carácter social, que en los tiempos actuales abarca el mundo entero. De esto depende que surjan formas más complejas de organización de la conducta social de los hombres, con las que el niño se encuentra antes de enfrentarse directamente con la naturaleza.

Por eso, el carácter de la educación del hombre se halla enteramente determinado por el medio social dentro del cual crece y se desarrolla. Pero este ambiente no siempre influye en el hombre directa e inmediatamente, sino también de modo indirecto, a través de su ideología. Llamaremos *ideología* a todos los estímulos sociales que se han establecido en el proceso del desarrollo histórico y han cristalizado en forma de normas jurídicas, reglas morales, gustos artísticos, etc. Estas normas están impregnadas enteramente por la estructura de clase de la sociedad que las engendró y sirven a la organización clasista de la producción. Condicionan toda la conducta del hombre y, en este sentido, tenemos derecho a hablar de la conducta *clasista* del hombre.(6)

Sabemos que absolutamente todos los reflejos condicionados del hombre están determinados por las influencias del ambiente, que el ser humano recibe desde afuera. En la medida en que este medio social es clasista en su estructura,

resulta natural que todos los nuevos vínculos se graben con el tinte clasista de dicho medio. Es por eso que algunos investigadores hablan no sólo de una psicología clasista, sino también de una (pág. 316) fisiología clasista. Las mentes más audaces se refieren a “una total inmersión social” [*vsepropitannost*] del organismo y a que nuestras funciones más íntimas constituyen, en fin de cuentas, portavoces de esta naturaleza social. Respiramos y efectuamos las funciones esenciales de nuestro organismo siempre en consonancia con los estímulos que actúan sobre nosotros. Al analizar la psicología del hombre contemporáneo, encontramos en él tal cantidad de opiniones ajenas, de palabras ajenas, de ideas ajenas, que no podemos afirmar tajantemente dónde termina su personalidad individual y dónde comienza la social Por eso, cada persona en la sociedad actual, quiéralo o no, es inevitablemente portavoz de una u otra clase [social].

En la medida en que sabemos que la experiencia individual de cada persona está condicionada por su rol con respecto al medio, y que la pertenencia de clase es lo que determina ese rol, resulta claro que la pertenencia de clase define la psicología y la conducta del hombre. Dice Blonski

“Por lo tanto, no existe en la sociedad ningún tipo de leyes inmutables y universalmente obligatorias de la conducta humana. En la sociedad clasista el concepto de ‘hombre’ es, en realidad, un concepto abstracto y vacío. La conducta social del hombre está determinada por la conducta de su clase [social] y cada hombre es inevitablemente un hombre de tal o cual clase.”

Al respecto debemos ser profundamente históricos y poner siempre la conducta del hombre en relación con la situación de clase en el momento dado. Éste tiene que ser el procedimiento psicológico fundamental para todo psicólogo

científico. Recordemos que la estructura de clase de la sociedad determina la posición que el hombre ocupa en el trabajo social organizado. Por consiguiente, la pertenencia de clase determina simultáneamente la orientación cultural y natural de la personalidad en el ambiente. De aquí, afirma Blonski:

“[...] todo hombre es cierta variación promedio, la más frecuente, mínima, máxima, etc., de una u otra clase social. De esto deriva que la conducta del individuo sea una derivada de la conducta de la clase correspondiente”.

Lo que ocurre es que el trabajo humano, es decir, la lucha por la existencia, adopta necesariamente las formas de lucha social y, en función de esto, pone en iguales condiciones a masas enteras, exigiéndoles que elaboran iguales formas de conducta. Estas formas de conducta iguales (pág. 317) son las que constituyen los credos religiosos generalizados, los ritos y las normas en los cuales vive una sociedad dada. De manera que, lo deseemos o no, consciente o inconscientemente, la educación siempre se orienta según una línea clasista.

Para un psicólogo, esto significa que el sistema de estímulos que forma los sistemas de conducta del niño está integrado por estímulos de clase.

Debemos tener en cuenta este hecho cuando se le plantea a la pedagogía actual el viejo problema de cuál es el ideal de la educación: de tipo internacional, humano en general, o nacional. Hay que tener presente la índole clasista de todos los ideales; hay que recordar que los ideales del nacionalismo, del patriotismo, etc., son formas encubiertas de esa orientación clasista de la educación. Es por eso que para nuestra pedagogía la solución adecuada del problema no puede ser ni una ni otra. Por el contrario, en la medida en que la educación actual se vaya

adaptando a la clase obrera que sale a la arena histórica, los ideales del desarrollo internacional y de la solidaridad de clase deben superar a los ideales de la educación nacional y “humana en general”.

Sin embargo, esto no implica que la pedagogía moderna encare con descuido las formas nacionales de desarrollo. Lo que sucede es que las formas nacionales representan un indudable y grandioso hecho histórico. Por eso, se sobreentiende, integran como condición psicológica infaltable nuestra labor escolar. Todo lo que el niño asimila se va adaptando a las formas peculiares de conducta, lenguaje, costumbres, hábitos y gustos que el niño percibe.

Al mismo tiempo, es importante evitar los errores fundamentales que comete generalmente la pedagogía en este sentido. En primer lugar, se trata del desmedido culto al carácter nacional [*narodnost*], que acentúa más de lo adecuado el elemento nacional en la conducta y, junto con lo nacional, cultiva en los alumnos el nacionalismo. Por lo general, esto está vinculado a toda una serie de fenómenos negativos, en forma de rechazo a otras nacionalidades, al patrioterismo, etc., es decir, a la parcialidad con respecto a los atributos externos y ostensibles de la propia nacionalidad. El colorido nacional de la conducta humana representa, igual que todas las adquisiciones culturales, un enorme valor humano, pero sólo cuando no se convierte en una caparazón en la que el hombre se encierra, como el caracol en su concha, y que lo aísla de todas las influencias externas.

El encuentro de diferentes culturas ha llevado frecuentemente a formas mixtas y falsas del lenguaje, el arte, etc., pero a la vez ha dado excelentes resultados en el sentido del desarrollo de nuevas formas (pág. 318) de creación

cultural. La lealtad al propio pueblo es la lealtad a la propia individualidad y constituye el único camino de conducta normal y auténtico.

El otro peligro del nacionalismo es la excesiva preocupación por estas cuestiones. De hecho, las formas nacionales de cultura se van adquiriendo espontáneamente y entran inconscientemente en la estructura de nuestra conducta. En este sentido, tanto psicológica como pedagógicamente, lo nacional no contradice a la clase, sino que ambos tienen una función psicológica muy importante. (pág. 319).

**Las fluctuaciones en el desarrollo del niño**

El desarrollo infantil constituye el principio básico de la psicología. Un niño

no es un ser acabado, sino un organismo en desarrollo y, por consiguiente, su

conducta se va conformando no sólo bajo la influencia de la acción sistemática del

ambiente, sino también en relación a varios ciclos o períodos en la evolución del

propio organismo infantil, los que, a su vez, determinan la relación del hombre con

el medio. El niño se desarrolla de modo desigual, paulatino, por la acumulación de

pequeños cambios, pero también a los empujones, a los saltos, de manera

ondulatoria, de modo tal que, a los períodos de auge del crecimiento les siguen

períodos de estancamiento y abatimiento.

Esta intermitencia de las fluctuaciones rítmicas constituye la ley básica de la

conducta del niño y se manifiesta hasta en oscilaciones diarias y anuales. Por

ejemplo, Meumann supone que la psiquis infantil se distingue por su máxima

intensidad en otoño e invierno; de octubre a febrero se inicia la mayor tensión de

las fuerzas psíquicas; en marzo empieza a declinar y llega a ser nula en el verano.

(7) Paralelamente a las oscilaciones anuales, se observan también las diarias, de

acuerdo con las cuales la pedagogía plantea la exigencia de distribuir las

lecciones de los niños de modo tal que, en los momentos de intensificación de la

energía, se les den las tareas más difíciles. Es particularmente notorio el perjuicio

de las tareas al atardecer y por la noche, en el momento de máximo decaimiento

de la energía, así como después del almuerzo cuando, debido a la acentuación de

la digestión, se opera un considerable reflujo de sangre de la cabeza y su aflujo hacia el abdomen.

Aplicado al desarrollo del niño, este principio de periodicidad puede ser denominado principio dialéctico del desarrollo infantil, ya que no se realiza mediante cambios lentos y graduales sino con saltos en ciertos puntos nodales donde la cantidad de pronto se convierte en calidad; y tenemos (pág. 319) derecho a diferenciar períodos cualitativos del desarrollo infantil. Exactamente igual al agua que, con un enfriamiento uniforme, en el punto de congelamiento de pronto comienza a transformarse en hielo y, con un calentamiento uniforme, al pasar al punto de ebullición, de repente comienza a convertirse en vapor. En otros términos, también el proceso de desarrollo del niño, como todo en la naturaleza, se opera *dialécticamente* mediante el desarrollo de contradicciones y el paso de la cantidad a calidad.(8)

Ya Aristóteles estableció a grandes rasgos el paso de un estadio a otro que, en general, coincide con las gradaciones en las cuales todos coinciden más o menos.(9) Ahora diferenciamos cuatro estadios evolutivos básicos en el desarrollo de los niños, cada uno de los cuales posee su significado biológico peculiar y, por ende, su peculiar relación con el ambiente.

El primer período puede denominarse período de la infancia temprana, en el que la actividad del niño es casi nula. Sus funciones biológicas están determinadas sobre todo por la alimentación: el niño come y duerme, crece y respira, y su conducta está enteramente definida por estas funciones esenciales. Por eso, de las formas de su conducta se desarrollan aquéllas que lo ayudan a realizar estas funciones. Casi todas las reacciones infantiles de este período están encaminadas a la más superficial familiarización con el medio. Ya en esta etapa el niño pone de manifiesto una serie de reacciones vinculadas al juego. Así el niño juega, se orienta en el medio y ejercita sus órganos principales de percepción y movimiento. Precisamente en este período se produce un acontecimiento de enorme significación en la vida del niño: aprende a dirigir sus movimientos, por primera vez coordina la actividad de los ojos y las manos, aprende a tender hacia un objeto que se encuentra ante él. En este período está aislado del medio por los adultos, que efectúan por él las funciones más importantes de adaptación al ambiente. Empero, ya cae bajo la influencia del medio de sus seres más cercanos, del entorno, y –lo que es fundamental- del rol que con respecto a él desempeña lo que le rodea.

Por eso, para el niño la madre es promovida al primer lugar, y según la acertada expresión de un psicólogo,(10) ella es precisamente el primer medio social para el niño. Un abrupto salto en este período es la aparición de la primera dentición, cuando el niño al pasar a una alimentación distinta modifica también su relación con el ambiente. En general, todo el período de la infancia temprana, rico en acontecimientos, en el que el niño aprende a caminar, a hablar y a moverse,

está signado por la orientación inicial en el ambiente y se extiende, por tanto, más o menos hasta los seis o siete años..

Durante este estadio de ininterrumpido crecimiento, el niño domina definitivamente todos sus movimientos y sus relaciones con el medio (pág. 320) se encuentran determinadas por el hecho de que el medio le llega a través de los adultos. Algunos psicólogos denominan “períodos del juego” a todo este período.

Entonces aparece cierta crisis, una detención del crecimiento que representa algo así como el punto de ebullición o de congelamiento, tras la cual ya se inicia un período nuevo, cualitativamente distinto: el período de la infancia tardía, entre los 7 y los 13 ó 14 años. Este período pone al niño en relación directa con el ambiente. Adquiere todos los hábitos que le son necesarios para ser un adulto. Las formas de su conducta se hacen más complejas y establece nuevas relaciones con quienes lo rodean. Una especie de nueva y segunda ola lo arroja más profundamente al mundo, a una relación más estrecha con ése. Este período termina con la época de la maduración sexual que todos los psicólogos están de acuerdo en reconocer como una época trágica en la vida del niño. El viraje se hace notorio absolutamente en todo: en el cambio de la voz, del rostro, de la estructura del cuerpo. Como dice [M. M.] Rubinstein:

“[...] cuando todos los miembros se encuentra, en su correlación, como ante una encrucijada: han abandonado el estadio de la integridad infantil y todavía no han alcanzado a establecer firmemente la sólida armonía del cuerpo maduro.”

Este período se caracteriza por el mayor conflicto con el medio. Está acompañado de conmociones externas e internas y, a menudo, da origen a

enfermedades posteriores y a perturbaciones del organismo que quedan para toda la vida. Esto ocurre porque el instinto, tempestuoso y fuerte, que se manifiesta súbitamente en el cuerpo, está condenado a la inacción, a consecuencia de lo cual surge un grave conflicto entre el niño y el ambiente, y dentro del niño mismo. Este período se destaca por una excitabilidad extraordinariamente elevada y por torpeza, es decir, por una suerte de permanente conciencia de su inadaptación al medio. Por eso es, en el sentido cabal de la palabra, una edad crítica.

Es también decisiva para la educación, en el sentido de que se van estableciendo las formas básicas de sublimación, a causa de la exteriorización de la energía sexual por la sublimación que se alcanza por acción de la educación.

Tras esa detención sigue el período de la adolescencia, de los 13 a los 18 años, que se caracteriza por el establecimiento definitivo de las relaciones con el ambiente. Esto resulta visible aunque más no sea por el hecho de que en el período de la maduración sexual se desarrolla el último (pág. 321) tercio del peso total del cerebro. El primero lo encontramos en el recién nacido; el segundo crece durante toda la infancia hasta los 14 años. Después de este período y hasta los 18 años, se extiende la etapa de la juventud donde la incorporación al medio es definitiva.

Todas estas divisiones deben considerarse como ciertas designaciones convencionales que no poseen límites totalmente exactos y que están acompañadas por toda una serie de peculiaridades psíquicas transitorias inherentes en gran medida a cada una de estas edades.

Como ejemplo, observemos el período de negativismo infantil en la vida de los niños de edad preescolar. La manifestación más elocuente de negativismo es

la afición a las disputas, a la negación y al comportamiento en contra de algo. Algunos psicólogos refieren este período a la edad entre los 3 y los 5 años, pero, según ciertos fundamentos, cabe pensar que concierte también a una edad posterior, encontrándose a menudo en formas más sutiles en niños de 7 u 8 años.

Podemos pensar que el significado psicológico de tal conducta reside en el viraje que se acentúa en el niño con el incremento de su actividad en relación con el medio. Ese niño dice ante cualquier cosa. “deja, yo solo” y padece continuamente “la comezón de la negación”. Basta con acercarse a ese niño y decirle insistentemente “sí” para oír en respuesta un tajante y decidido “no”. Un segundo después, a nuestro “no” el niño replica con un “sí” categórico. Basta que a un niño en tales condiciones, vestido de blanco, uno se acerque y le diga: “Hoy tienes traje blanco”, para que responda: “no, es negro”. Dice [M. M. ] Rubinshtéin.

“Con frecuencia en este período los niños responden tanto a los pedidos como a las órdenes e incluso a los simples llamados por el nombre con una negativa: ‘Volodia no’, ‘mamá no’, etc. En una oportunidad recurrió a mí en busca de una explicación una madre, sumamente confundida por el siguiente caso, que representa sólo una forma agudizada de este período crítico. Su pequeño de 4 años respondía a todo con una negativa, fuera correcta o no, pero al mismo tiempo no solía rehusarse a hacer lo que le pedía. En una ocasión, al acostarse a dormir, ante la propuesta de decir junto con la madre la oración habitual, cumplió su pedido en forma completamente inesperada: ‘No padre, no nuestro, no estás, no en el cielo’, etc. (11) (pág. 322)

Hechos similares, quizá sólo que en forma menos agudizada, se encuentran con frecuencia. Al autor le tocó observar como una niña que se encontraba en el período del negativismo, copiaba del pizarrón en orden inverso, de derecha a izquierda. Su ejemplo contagió a todo el curso y la maestra, que en general estaba en buenas relaciones con su clase, no pudo de ningún modo contra este ataque de negativismo. Pero lo más curioso de todo es que este caso se pudo solucionar sin dificultades en cuanto la maestra, a propuesta del autor, comenzara escribir en el pizarrón de derecha a izquierda. Ese mismo día los niños retornaron a la escritura normal. (12)

Este negativismo es sólo un caso particular de la manifestación de inadaptación general que constituye un rasgo básico de la infancia. En el momento de nacer y en el transcurso de toda la infancia, el niño es un organismo sumamente inadaptado, no equilibrado con el ambiente. Por eso necesita en todo momento un equilibrio artificial con la ayuda de los adultos. Por eso es el ser más emocional y debe reírse o llorar, raramente permanecer neutral, ya que las emociones son puntos de desequilibrio en nuestra conducta cuando nos sentimos presionados por el medio o cuando triunfamos sobre éste.

Debido a esto, la impronta de lo trágico es imborrable de los procesos del crecimiento y la educación infantiles, y el ingreso del niño a la vida fue y seguirá siendo siempre un proceso de dolorosa ruptura y de creación, de desgarramientos y de generación de tejidos. Tiene absoluta razón Bühler, cuando dice que “la transformación de nuestros niños en hombres es el más grande de todos los dramas de desarrollo.” Como un diente que va cortando la encía, el niño entra con dolor y fuerza en la vida.

**Notas**

(1). A pesar de las múltiples exégesis y revisiones de la teoría de la evolución de Darwin, realizadas a lo largo de un siglo, sigue vigente el *núcleo duro* de la misma: las categorías de *cambio y adaptación*, como recientemente afirmara Stephen Jay Gould en su polémica con Daniel Dennett, en varios números de la revista *The New York Review of Books*, durante 1998. También, cf. la nota No. 10 del cap. No. 2.

1. . En este capítulo, todas las veces que Vigotski se refiere a Zalkind, lo hace a su artículo, también publicado como folleto, A. B. Zaldind, “Freidizm i Marksizm” [Freudismo y Marxismo”], *Krásnaia Nov*, No. 4, 1924. Para una visión marxista del psicoanálisis en la Rusia de los años 20, cf. L. S. Vigotski, *El significado histórico de la crisis de la psicología*, ob. cit.: también M. Bajtín/V. Voloshínov, “Más allá de lo social. Un ensayo sobre la teoría freudiana”, en: M. Bajtín/V. Voloshínov, *Qué es el lenguaje y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Buenos Aires: Almagesto, 1998, pp. 79-126. (pág. 323). Como se ve en estos textos, el psicoanálisis dejó de ser considerado filosóficamente “materialista”, como dice aquí Vigotski, y fue caracterizado como “idealista”.

Aarón Borísovich Zalkind (1888-1936) fue un psiquiatra y educador soviético que tempranamente adhirió y divulgó la teoría de Freud en la URSS. Zalkind fue médico del Instituto de Psiconeurología de Petersburgo (1911-1914), director del Instituto Clínico de Psicoterapia (1917-1921) y profesor de la Universidad de Moscú. Fue autor de varios libros. En 1936 –el año en que las obras de Vigotski fueron prohibidas-, Zalkind fue víctima del terror estalinista, no

soportó el acoso de los ataques ideológicos y personales que sufrió y se suicidó, por lo que fue póstuma y públicamente insultado.

1. Zalkind se está refiriendo a una oposición política justa en condiciones de dictadura totalitaria, como ocurría en la Rusia del zar Nicolás II.

(4). Aquí, en la edición norteamericana, Silverman ha agregado erróneamente, como fuente de la cita: “(Das Capital)” (sic!) en el cuerpo del texto como si fuera una referencia hecha por el propio Vigotski. En el original ruso, Vigotski no da ninguna referencia y, de haberlo hecho, jamás habría confundido su procedencia, por descuidado que fuera, y, mucho menos, habría cometido el error ortográfico de escribir “Kapital” con “C”.

(5) Friedrich Engels (Alemania, 1820-1895, Londres) fue el más íntimo amigo y colaborador de Marx. Ambos sentaron las bases teóricas y prácticas del comunismo moderno. Este texto fue escrito a principios de 1880, en los nros. 3,4 y 5 de la *Revue socialiste* y su 1° edición como folleto fue en francés. *Socialisme utopique et socialismo scientifique*, París, 1880. Esta obra es una separata del libro de F. Engels, *Herrn eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaf* [*La subversión de la ciencia por el Señor E. Dühring*] más conocido como *Anti-Dühring* (cf. México: Grijalbo, traducción de Manuel Sacristán, varias eds.). La cita de Vigotski presenta algunas diferencias con lo que Engels, en rigor escribió “[...] las causas últimas de todos los cambios sociales y de todas las revoluciones políticas no deben buscarse en las cabezas de los hombres ni en la idea que ellos se forjen de la verdad eterna ni de la eterna justicia, sino en las transformaciones operadas en el modo de producción y de cambio; no se han de buscar en la *filosofía*, sino en la *economía* de la época de que se trata*.”*

1. En este párrafo las cursivas son nuestras.
2. Meumann se está refiriendo al hemisferio norte.
3. Las cursivas son nuestras. Esta noción de la dialéctica es de Engels y Nok, como algunos podrían suponer, de Hegel. Cf. F. Engels, *Dialéctica de la naturaleza*, México: Grijalbo, varias eds. (pág. 324)

(9) Aristóteles (384-322 a C.) fue el filósofo y el *biólogo* más importante de la Edad Antigua. Darwin le escribió a A. W. Ogle el 22.II.1882: “Linneo y Cuvier han sido mis dioses, [...] pero no eran sino simples escolares al lado del viejo Aristóteles.” (Cf. Ch. Darwin, *Memorias y Epistolario,* Buenos Aires: Elevación, 1946, p. 271). Esta referencia de Vigotski es vaga. Por una parte, Aristóteles considera el devenir de la naturaleza y señala las cuatro causas que actúan en ella, en su *Física*. Por otra, en *De anima* y otras obras reconoce cuatro funciones principales en su concepción biológica y psicológica –para decirlo en términos actuales, ya que para él no existía esta separación-, a saber, la nutrición, la sensación, el movimiento y el pensamiento. Para una comprensión de la concepción aristotélica de la filosofía de la naturaleza, la biología y la psicología, cf. W. D. Ross, *Aristóteles*, Buenos aires: Charcas, 1981, pp. 94-221.

1. El psicólogo a quien se refiere aquí Vigotski es Pável Blonski.
2. El texto de M. M. Rubinshtéin que aquí cita Vigotski muy probablemente es *Ochierk pedagoguícheskoi psijologui v sviasi óbshchiem pedagóguik* [*Ensayo de psicología pedagógica en relación con la pedagogía general*] Moscú, 1916.
3. Vigotski fue un terapeuta y un psicopedagogo notablemente creativo. Entre otros, Luria ha dado testimonio de esto en sus memorias (cf. A. r. Luria, *Mirando hacia atrás*, Madrid: Norma, 1979. También, cf. L. S. Vigotski, “El Papel del

Ambiente en el Desarrollo del Niño”, en L. S. Vigotski, La Genialidad y otros textos inéditos, edición de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998, pp. 13-36. (pág. 325)

**12.**

**La conducta moral La naturaleza de la moral desde el punto de vista psicológico**

El problema de la educación moral pertenece a las cuestiones que en el presente se están revisando en la psicología y en la cultura del modo más decidido y profundo. El nexo milenario entre la moral [moral] y la religión se hace polvo y, sometida a la presión del análisis, la moral empieza a adquirir cada vez más un carácter terrenal. Se logra establecer, sin duda alguna, su origen en la experiencia, en la Tierra, su dependencia de las condiciones sociales e históricas y su carácter de clase.

Cada pueblo, cada época, así como también cada clase [social] tiene su propia moral, que siempre es producto de la psicología social. Es conocida la moral de los hotentotes que se expresaba en su respuesta a la pregunta: ¿qué considera bueno y qué malo? “Es bueno –respondía un hotentote- si robo una mujer; es malo que me la roben a mí”.

En cada medio social se modificaron los conceptos y las nociones morales, y lo que en una época y un sitio se consideraba malo, en otro lugar podía estimarse como el mérito más grande. Y si en todas estas diferentes manifestaciones de la conciencia moral se destaca algún rasgo común, eso ocurre sólo porque también en los sistemas sociales existieron elementos comunes.

Por lo tanto, desde el punto de vista de la psicología social, se debe considerar a la moral como cierta forma de la conducta social que es elaborada y establecida en beneficio de la clase dominante, y es diferente para las diversas clases. He aquí porqué siempre existió la moral del amo y la moral del esclavo, y también porqué los períodos de crisis fueron los de las más grandes crisis de la moral.

Se cuenta acerca de la escuela espartana que se obligaba a los niños a servir la mesa durante la comida de los adultos. El niño debía robar algo de la mesa, y lo castigaban tanto si no podía hacerlo como si lo sorprendían en su robo. El objetivo moral de esta tarea consistía en robar y no ser sorprendido. Tal ideal respondía por entero al orden comunista de la (pág. 327) Esparta aristocrática y cerrada,(1) donde la preocupación por la propiedad no constituía una norma de moral y por eso el robo no se consideraba un vicio, pero donde la fuerza, la habilidad, la picardía y el autodominio eran el ideal del espartano; y donde se consideraba un pecado máximo el no saber engañar a otro ni dominarse.

La educación moral en cada escuela también coincide completamente con la moral de clase que guía la escuela. En Francia, donde se implantaron clases especiales de moral, se utilizan manuales de moral en los que el ideal de la educación son las virtudes burguesas que impregnan el espíritu y la mente de la clase media-alta francesa. Por ejemplo, en un manual de moral francés casi no existen “criterios de moralidad”, como cuenta M. M. Rubinshtéin, y en su lugar es exaltada la economía, y su medida y su índice es la libreta de ahorro.

Tales ideales de clase son inherentes asimismo a todos los demás sistemas de educación. Así ocurría también en nuestra escuela media [gimnasio zarista],

que se había estructurado sobre la base de principios autoritarios, donde el ideal para el alumno se consideraba la obediencia y donde los objetivos generales de la educación residían en formar un súbdito fiel o un funcionario puntual.

Ahora, cuando el mundo está viviendo la tormenta depuradora de la revolución social,(2) cuando se conmueven los propios pilares de la moral burguesa, quizás en ningún otro terreno tenemos nociones tan confusas y tambaleantes como en el de las normas morales. Desaparece toda una serie de reglas de la moral burguesa, impregnadas de hipocresía y falsedad. La moral burguesa se veía obligada a fingir, porque enseñaba una cosa y hacia otra, porque estaba construida sobre la limitación de los intereses de clase y, mientras pregonaba el reinado de Dios en el más allá, implantaba el reinado de los explotadores en la Tierra. La fuente natural de esa moral fue la mentira y la hipocresía. El fariseísmo era su inevitable acompañante. Mientras los niños veían en la vida una cosa y oían en las palabras otra diferente, todos los esfuerzos de la escuela estaban encaminados a conciliar esa divergencia entre la vida y la moral de la manera que requiriese menos esfuerzo en el niño como fuera posible.

El niño o bien no podía conciliar estas dos cosas, o bien, si aprendía a hacerlo, se acostumbraba a que la moral era cierta forma de cortesía social, cuya observancia se le exigía a todos, pero de hecho lo lograba con gran esfuerzo y sólo por ese esfuerzo podía llegar a asumir ese punto de vista. La conciencia moral de los niños se reducía a la convicción de la camarera de Griboiédov: “no hay nada malo en el pecado, lo que está mal es el chisme.(3)

(pág. 328)

Se había convertido en sanción obligatoria de la moral, además de la opinión pública, el miedo a la expiación moral, y en su conducta moral el hombre se guiaba fácilmente en el plano psicológico por las mismas reglas policíacas: esto no se puede, esto sí. Y exactamente del mismo modo, por lo común, orientaba todo su comportamiento. Un filósofo ruso denomina con acierto “policía moral” a estas nociones morales, porque la fuerza de las leyes morales se asentaba en la fuerza compulsiva y humillante del miedo al castigo moral y a los tormentos de la conciencia. Surgió una moral peculiar de los fuertes y los débiles y, como ocurre con respecto a la ley externa, los débiles se sometían a las leyes de la conciencia mientras que los fuertes se rebelaban y las infringían. La filosofía europea, en rebelión contra la moral burguesa, proclamaba la inmoralidad como su ley fundamental, a la vez que declaraba, por boca de Nietzsche, estar más allá del bien y del mal.(4)

Shestov(5) dice que la actitud del hombre hacia el imperativo categórico(6) es completamente similar a la actitud del *muyik*(7) [campesino] ruso hacia el bosque que Pedro el Grande prohibió talar. Tanto allí como aquí al hombre le atraía realizar cualquier acto, pero lo detenía el temor a la expiación y el castigo, en un caso interno y en el otro externo. El precepto moral “no matarás” se entendía siempre exactamente en ese sentido, pero no porque el otro valiese, sino porque uno mismo se perdería a causa de los tormentos de la conciencia. Dostoievski, en [su novela] *Crimen y castigo*, pone al descubierto esta contradicción interna de la moral burguesa. En la rebelión de Nietzsche, toda la labor crítica negativa del pensamiento, dirigida contra la moral burguesa,

encerraba tanta fuerza explosiva que hizo estallar los pilares de la moral cristiana desde adentro.

La nueva moral será creada cuando se cree también una nueva sociedad humana,(8) pero entonces, probablemente, la conducta moral se diluirá completamente en las formas generales de la conducta. Toda la conducta, globalmente, será moral, porque no existirán fundamentos de ninguna índole para conflictos entre la conducta de una persona y la de toda la sociedad.

Ahora podemos señalar sólo unos cuantos puntos con los que debe enfrentarse la pedagogía moral.

El primero de éstos reside en la negación del origen absoluto, metaempírico, de la moral o de cualquier sentimiento moral [que se pretenda] innato. Desde el unto de vista psicológico, la conducta moral, como cualquier otra, surge sobre la base de las reacciones instintivas y congénitas, pero se elabora bajo la influencia de las acciones sistemáticas del ambiente Es indudable que en el fundamento de un sentimiento moral (pág. 329) encontraremos una simpatía instintiva hacia otra persona, así como el instinto social y muchas otras cosas. Al encontrarse, durante el proceso de crecimiento, con la multitud de todos los hechos, conceptos y fenómenos posibles, esas reacciones innatas se van convirtiendo en las formas condicionadas de conducta que denominamos morales. De esto podemos extraer la conclusión de que la conducta moral es una conducta educable, exactamente igual que cualquier otra, a través del ambiente

social.

El segundo rasgo consiste en la inestabilidad por la que hoy pasa la moral. Por un lado, hace falta audacia revolucionaria y apartar el juicio pequeñoburgués

para discernir lo que ocurre, su verdadero significado, y poder deshacerse de los prejuicios que hasta hace poco todos consideraban dogmas morales inmutables. Todo lo que ha quedado como corrupta herencia del modo de vida anterior, de la moral burguesa, debe ser definitivamente barrido de la escuela. Pero, por otro lado, en esa inestabilidad de la moral en nuestra época reside también cierto peligro, es decir, el rechazo de toda contención moral y la plena arbitrariedad de la conducta infantil.

Hay que tener en cuenta que una completa amoralidad, una absoluta falta de principios moderadores, nos hace retornar a los ideales ingenuos y hace tiempo superados de seguir los instintos naturales, con lo que de ningún modo puede estar de acuerdo el hombre contemporáneo. No podemos aceptar la ciega observancia de las demandas de nuestro instinto, porque sabemos de antemano que las exigencias son engendradas por épocas precedentes, constituyen un resabio de la ya pasada experiencia de adaptación a condiciones del ambiente que han desaparecido y, por lo tanto, no conducen hacia delante, sino hacia atrás. Y por eso la inevitable limitación y adaptación de las pulsiones a las nuevas condiciones de vida es una exigencia perentoria de la educación.

Por consiguiente, en ese caos inestable que representa el estado actual de la moral, de todos modos deberán destacarse algunas de las normas fundamentales de la conducta social del hombre. No es tarea de la psicología pedagógica ocuparse de la definición exacta del contenido y la calidad de esas normas morales, en tanto eso es preocupación de la ética social. La tarea de la psicología es sólo evaluar las posibilidades de ponerlas en práctica en el mundo real.

Debemos tener presente que las épocas revolucionarias de ruptura y derrumbe del viejo orden social presentan a menudo tal combinación y diferentes culturas morales que al niño suele resultarle muy difícil orientarse en esa confusión. Las crisis morales lo acechan a cada paso y, (pág. 330) por ende, el pedagogo y el maestro no pueden en modo alguno desentenderse de las cuestiones de la educación moral. Ninguna otra época crea posibilidades tan brillantes para el heroísmo moral, así como ninguna otra crea tantos peligros de deformidad moral.

El único criterio es aquí incorporarse al espíritu de la época, a las grandes corrientes que impregnan el mundo. A su vez, la percepción puramente estética y pasiva de la música de la revolución, a la que convocó con pasión Blok(9) dirigiéndose a la intelectualidad rusa cuando escribió: “con todo el cuerpo, con todo el corazón, con toda la conciencia escuchen la revolución”, no puede ser la base de la educación moral, ya que sólo escuchar la revolución no lleva al contacto vivo con ésta, y el llamamiento del poeta, aplicado a nuestros niños, debe resonar de tal manera que su significado no exprese la exigencia de escuchar, sino de componer uno mismo la música de la revolución.

El tercer rasgo fundamental de la educación moral en nuestro tiempo consiste en esa característica de verdad por la que se distingue la moral que se está creando ante nuestros ojos. La verdad y la osada aptitud de mirar la realidad directamente de frente en todas las más difíciles y confusas situaciones de la vida es la primera exigencia de la moral revolucionaria. Jamás la educación moral pudo llegar hasta una verdad tan decidida e implacable como ahora, cuando están

puestos sobre la mesa y desenmascarados, en su verdadero contenido, absolutamente todos los “valores” morales que estaban disfrazados.

También en este ámbito, como en todos los otros, la época revolucionaria apenas si es capaz de promover los sistemas acabados de moral de los que pudieron jactarse las épocas anteriores. Pero, en cambio, podemos plantearle a nuestra educación moral algunas exigencias que van mucho más lejos que las de las épocas precedentes Podemos exigir a la educación soviética que prepare en la esfera de la moral a los luchadores y revolucionarios como en todas las demás esferas. No se debe plantear el ideal abstracto de crear una personalidad perfecta, porque esa personalidad no existe y semejante educación olvida las metas actuales y se ocupa de futilezas. Estamos ante los fines concretos de preparar personas para la próxima época, personas de la generación venidera, en plena correspondencia con el papel histórico que les toca en suerte. De aquí que el carácter extremadamente concreto y la veracidad se conviertan en la base de la educación moral en nuestros tiempos. (pág. 331)

Psico006 (pág. 332)

**Los principios de la educación moral**

La primera cuestión que aquí se plantea expresa qué relación existe entre la educación moral y la cultura general de la personalidad. En ese problema Tolstói(10) asumió el punto de vista de la negación de la cultura. Según él, allí donde prosperan las formas superiores de la cultura también prosperan las formas

más altas de inmoralidad. De esto se extraen conclusiones en el espíritu de Rousseau,(11) con respecto a que el ideal moral no está adelante, sino detrás de nosotros y que consiste en negar la civilización y retornar a la naturaleza.

Resulta evidente para cualquiera que tal criterio está en flagrante contradicción con la ideología revolucionaria de clase, que supone todo el futuro de la humanidad en la fuerza y la dominación del hombre dotado de cultura sobre la naturaleza. No obstante, en la crítica de Tolstói a la cultura existe una semilla completamente sana y, con alguna enmienda, esta crítica puede ser adoptada si se tiene en cuenta el hecho de que se debe referir no a la cultura en general, sino a la cultura capitalista en particular. Es cierto que en los niveles superiores de la cultura humana las contradicciones morales alcanzan el punto más alto y que una aldea de [hombres primitivos] salvajes presenta un clima moral más normal que una ciudad europea. Pero de esto sólo podemos extraer la conclusión que la cultura europea ha sobrevivido a sí misma, y no que la cultura en general se encuentra en antagonismo con la moral. A la inversa, desde la época de Sócrates se promueve la opinión contraria, que identifica la conducta moral con la conciencia moral. Dijo Sócrates que “la moral es el conocimiento, mientras que la inmoralidad es fruto de la ignorancia”.(12) Aquí está implícito un serio problema psicológico que es preciso llegar a comprender. James dice:

“Representa un ejemplo de vacilación moral lo que se le plantea al borracho [alcohólico] que ha decidido corregirse, pero de nuevo le atrae la botella. Su victoria o derrota moral dependen literalmente de que encuentre una *denominación* correcta para toda la situación. Si dice que es lamentable que se pierda una buena bebida ya servida, o que no se debe ser grosero ni

huraño cuando uno se halla entre amigos [que beben], o que se da el caso de conocer una nueva marca de whisky que nunca había encontrado antes, o que le toca asistir a una reunión social, o que es preciso beber para reforzar definitivamente la decisión tomada, está perdido; con su elección de una denominación incorrecta firma su propia sentencia. En cambio, si pese a todas las denominaciones plausibles, que en tanta (pág. 332) abundancia le sugiere la imaginación excitada por su dependencia al alcohol, sin vacilaciones elige una denominación fea, pero más acertada, y comienza a decirse a sí mismo: ‘soy un borracho, soy un borracho, soy un borracho’, entonces sus pies se encuentran en el camino a la salvación; se salva a sí mismo al pensar correctamente.” W. James, *Talks to teachers*..., ob. cit., p. 110(3)

Por lo tanto, también aquí se establece en cierto modo una completa identidad entre la conducta moral y la conciencia moral [Continúa James:]

“Nuestro esfuerzo moral, en el sentido propio de la palabra, consiste sólo en aferrarse a la idea apropiada. Por eso, si a usted le preguntan ¿ *en qué consiste la acción moral* reducida a su forma más simple y más elemental? puede dar sólo una respuesta. Puede decir que *consiste en el esfuerzo de atención con cuya ayuda retenemos en la mente cierta idea* , ya que sin ese esfuerzo de la atención [esa idea] sería desplazada por otras tendencias psíquicas presentes. *Pensar* es el secreto de la voluntad, como también es el secreto de la memoria.” (ibídem, pp. 109-110).

Para encontrar la solución a este difícil problema es preciso añadir que existen hechos que muestran precisamente la relación inversa entre la conciencia

y la conducta moral. El lector seguramente sabe que una cosa es comprender cómo se debe actuar y otra enteramente diferente es actuar correctamente. Se puede comprender perfectamente que el alcohol es dañino y pese a ello no tener fuerzas para renunciar a la bebida. Es evidente que aquí cabe decir que la conciencia, desde luego, desempeña cierto papel, pero no el decisivo, sino que es sólo uno de varios componentes y que, muy frecuentemente, cede a otras pulsiones instintivas más poderosas. Por lo tanto, aún no basta con llevar a la conciencia la representación de un proceder correcto, sino que es mucho más importante garantizar para esta representación su predominio en la conciencia. Y garantizarlo significa organizar de tal manera la conciencia del niño que se lo ayude a triunfar sobre todos sus deseos e inclinaciones [dañinos], conscientes e inconscientes.

De nuevo la cuestión no se reduce solo a la conciencia. James tiene razón cuando, al analizar los estados psíquicos de un alcohólico, dice que su victoria y su derrota morales dependen por entero de si sabe dar una denominación correcta a su estado. Pero cabe preguntar más aun: de qué depende este estado. Y a este interrogante se puede responder, (pág. 333) se sobrentiende, sólo en el sentido de que la aparición en la conciencia de tales o cuales representaciones depende, a su vez, de los diversos estímulos que lo precedieron, papel que suelen asumir las pulsiones emociones intensas. Por consiguiente, podemos referirnos a la influencia consciente sólo en el caso de que la comprendamos como algo vinculado con el sistema nervioso, como un sistema de reacciones exactamente iguales a las que conforman toda la conducta, pero sólo estamos hablando de aquellas reacciones que frenan y regulan el resto de la conducta. En otros

términos. Sólo la comprensión de la conciencia como formas previas de organización de la conducta puede explicarnos el papel de la conciencia en asegurar una conducta correcta.

De esto se desprenden algunas conclusiones. La conciencia, sin duda, ejerce una influencia decisiva en nuestra conducta moral, aunque ningún tipo de dependencia directa puede ser establecido entre una y otra. Es por eso que la investigación de Meumann demostró que el desarrollo moral y la instrucción general van de la mano, mientras que Witheft(14) estableció la regla de que los éxitos escolares poseen una importancia fundamental para toda la vida moral del alumno. Debemos plantear la cuestión de tal modo que podamos descubrir la relación entre los éxitos escolares y la conducta, aunque esto aún no significa explicar [el carácter de] esa relación.

Uno puede convencerse de esto si observa a los niños moralmente retrasados. Sabemos que el desarrollo intelectual puede combinarse con la más grande inmoralidad y, por lo tanto, por sí solo, todavía no es garantía de una conducta moral. Sabemos también otra cosa: que la conducta moral puede ser brillante y concomitante con un marcado retraso de la inteligencia, que los niños retrasados pueden evidenciar una verdadera y sutil inteligencia del corazón y, por ende, el desarrollo mental tampoco puede ser admitido como condición necesaria de las dotes morales. Sin embargo, tenemos derecho a afirmar que existe una profunda relación entre uno y otro, y que el desarrollo intelectual es requisito propicio para la educación moral.

Esa relación implica una vida más sutil, formas más complejas y diversas de comportamiento y, por consiguiente, admite muchos más casos y posibilidades

para la injerencia educativa. En el niño mentalmente poco desarrollado, el proceso de la conducta es mucho más simple y por eso no da posibilidades para las combinaciones infinitamente complejas que se deben suscitar en los niños para influir en su conducta.

Sin embargo, resulta decisiva para la moralidad la conciencia que está directamente vinculada a la conducta y se realiza directamente en la (pág. 334) actividad. De lo contrario, una conciencia correcta puede conducir a comportamiento incorrectos

Por eso debemos considerar como absolutamente infructuosos los intentos de enseñanza moral, de prédica moral. La moral debe constituir una parte inseparable de toda la educación tomada globalmente y actúa moralmente aquél que no se da cuenta que se comporta moralmente. Como la salud, que sólo advertimos cuando está perturbada, como el aire que respiramos, también la conducta moral despierta en nosotros una serie de preocupaciones sólo cuando hay en ésta algún grave perjuicio. “No educar demasiado”, la regla de Herbart(15), no es aplicable en tan gran medida a nada como a la educación moral.

Es por eso que nos parece absurdo enseñar moral. Por sí solas, las reglas de moral representarán en la mente del alumno una colección de respuestas puramente verbales, completamente desvinculadas de la conducta. Será, en el mejor de los casos, un motor, no incluido en la acción del mecanismo y condenado a funcionar en el vacío. Por eso, en el mejor de los casos, puede provocar cierto conflicto entre el comportamiento del niño y la regla moral. No cabe duda alguna, por ejemplo, de que la lucha de la pedagogía zarista contra algunos vicios infantiles de carácter sexual no sólo no condujo a resultados útiles, sino que, al

contrario, ejerció indudablemente una influencia nociva, porque creaba en el alma del niño sentimientos complejos y penosos. El niño, que se sentía incapaz de dominar sus pulsiones y no tenía que contraponerles, sufría por la conciencia de su culpa, sus miedos y su vergüenza y, como consecuencia, cosas que de por sí no eran tan terribles se convertían, bajo la influencia de esa educación irracional, en una grave conmoción neuropsíquica.

No sólo la enseñanza de la moral nos parece estéril y nociva. Cualquier forma de educación moral nos resulta ya un testimonio de cierta anormalidad en este terreno. La educación moral debe diluirse inadvertidamente en los modos generales de la conducta que son establecidos y regulados por el ambiente social. Ni el alumno ni el maestro deben notar que se trata de una enseñanza especial de la moral. La concepción de la conducta moral se amplía extraordinariamente porque estamos adquiriendo el derecho a hablar no sólo de la conducta moral en el sentido estricto de la palabra, sino de la actitud moral hacia las cosas, hacía sí mismo, hacia el propio cuerpo, etc.

Sólo será conducta moral la que esté vinculada a la libre elección de las formas sociales de conducta. Spinoza(16) escribe que si un hombre elude algo sobre la base de que es malo, procede como un esclavo. El hombre libre, según la opinión de Spinoza, es sólo aquél que elude eso mismo (pág. 335) porque alguna otra cosa es mejor. Con este fundamento, James da un método completamente preciso de educación moral, sobre la base de que siempre hay que partir del bien, y no del mal:

“Les ruego que se esfuercen por hacer de sus alumnos personas libres, habituándolos a actuar, siempre que sea posible, considerando las

cosas desde el punto de vista del bien. Procuren que se habitúen a decir siempre la verdad, pero para eso no se preocupen tanto por mostrarles los aspectos malos de la mentira, cuanto por despertar en ellos un entusiasmo por la honestidad y la veracidad. [...] Y cuando estén legalmente obligados a hablarles sobre la nociva influencia del alcohol, no enfatice, tal como se hace en los libros, las enfermedades del estómago, los riñones y los nervios a las que está expuesto el bebedor, tampoco subrayen la baja posición que éste ocupa en la sociedad, sino que mejor señalen la alegría de poseer un organismo sano, que conserva en el curso de toda la vida, gracias a la sangre pura y sana, una flexibilidad juvenil, que desconoce los estimulantes tóxicos y en el cual el sol de la mañana, el aire y el rocío provocan cada día una poderosa elevación del espíritu.” (ibídem, pp. 113-4)

Dicho de otro modo, no se debe proceder con la educación moral tal como procedemos con las leyes policíacas, cuando evitamos cualquier acto porque tememos el castigo que acarrea. No debemos, en otros términos, transformar la moral en la policía interna del espíritu. Evitar algo por miedo, todavía no significa realizar un acto moral. En este sentido, Rousseau procedió en forma profundamente errónea cuando, en el afán de proteger a su Emilio(17) de un amor peligroso y sucio, llevó al niño al hospital para enfermos venéreos para asustarlo con las llagas, la fetidez, el oprobio y la humillación del cuerpo humano. La castidad, comprada al precio del temor desde el punto de vista psicológico, ensucia el alma peor que la promiscuidad, porque no destruye en la psiquis del niño todas las malas inclinaciones e impulsos, sino que sólo crea en su psiquis una sórdida y mezquina lucha entre esas inclinaciones y los sentimientos de

miedo, no menos humillantes y ruines. Sólo es valiosa la castidad adquirida con una actitud positiva hacia el acto y con la comprensión de su verdadera esencia. No hacer algo por temor a las malas consecuencias es tan inmoral como hacerlo. Cualquier actitud que no sea libre hacia una cosa, cualquier temor y dependencia, ya implican falta de sentimiento moral. En el sentido psicológico, lo moral es siempre libre.

Por todo esto, la pedagogía actual se encuentra en profunda contradicción con la moral religiosa y, en particular, con la moral cristiana, cuyo recurso fundamental han sido la intimidación, la amenaza, etc. [Dice James:]

“Aquél cuya vida está basada en la palabra ‘no’ que dice la verdad porque la mentira es mala, que debe luchar constantemente dentro de sí contra inclinaciones como la envidia, la cobardía, la vileza, está en todos los aspectos en una situación inferior, en todo sentido, de la que estaría si el amor a la verdad y la generosidad fuesen sus características cardinales y si nunca experimentara tentaciones mezquinas. En este mundo una persona con nobles inclinaciones tiene mayor valor que cualquier monstruo que, en eterno combate, se resiste a sus ‘vicios innatos’, aunque a los ojos de Dios, según dicen los teólogos católicos, este último es el que puede reunir mayor cantidad de ‘méritos’. [ibídem, p. 113]

Una pedagogía de este tipo tiene tres deficiencias indiscutibles. La primera es que jamás puede estar segura del éxito. Atemoriza al débil, pero desafía la resistencia del fuerte y otorga a la violación de la regla una aureola peculiar de fuerza y osadía. Es sumamente notable para la psicología moral la circunstancia de que los rebeldes e infractores de sus reglas siempre se presentaron a la

imaginación humana bajo una luz atractiva precisamente porque en ellos sorprendía la fuerza, el orgullo indeclinable y la insubordinación a la regla. Desde los héroes rebeldes de Byron(18) hasta los más corrientes revoltosos del colegio, todo lo insolente y que no se somete a la intimidación atrae naturalmente las simpatías del niño. En tales casos, el niño parece responder como el apóstol: “Veo lo mejor y lo apruebo, pero sigo tras lo peor”.(19)

La segunda deficiencia de esa educación moral basada siempre en la falta de libertad es que crea la noción absolutamente incorrecta sobre los valores morales, al atribuir una suerte de riqueza a la virtud moral, generando narcisismo y una actitud expectativa hacia lo erróneo El torturante conflicto moral que describiera Andréiev(20) en su obra *Tinieblas*, tarde o temprano le toca vivirlo a cualquiera y para todos llega el momento de reconocer que, a veces suele ser vergonzoso ser bueno como es vergonzoso ser rico, cuando está combinado con la terrible tiniebla no iluminada del alma humana. Entonces, el hombre honesto y puro que se ha inflamado en el ardor de una hazaña filantrópica, siente la humillación y la insignificancia de su pureza moral ante una torpe prostituta y decide que, si somos impotentes para iluminar las tinieblas con nuestras lamentables linternas, es mejor apagarlas y hundir todo en esas tinieblas.

Por último, el tercer peligro consiste en que cualquier descripción de las faltas, al generar en la mente del alumno una serie de representaciones, crea al mismo tiempo el impulso y la tendencia a cometerlas. Recordemos que toda conciencia es un movimiento que se ha iniciado y (pág. 337) que, por lo tanto, al prevenir a nuestros discípulos contra lo que, por lo tanto, al prevenir a nuestros discípulos contra lo que no deben hacer fijamos al mismo tiempo su atención en

esa falta y de ese modo los empujamos a cometerla. La expresión corriente de que el fruto prohibido es dulce, encierra una gran verdad psicológica, y en parte implica exactamente lo que estamos diciendo. No hay mejor manera de obligar a un niño a romper el vaso que tiene en la mano que advirténdole todo el tiempo: “cuidado no lo rompas”, “seguramente lo vas a romper”. Del mismo modo no hay forma más segura de impulsa a un niño a cualquier acto inmoral como describirlo en detalle.

Es por eso que Thorndike señala con absoluto acierto el daño que causa analizar con los niños en forma detallada y cuidadosa los motivos, formas y posibilidades del suicidio, tal como se hace en algunos manuales franceses de moral. Proceder así equivale a crear en la mente de los alumnos las condiciones propicias y un material que, en el instante adecuado, pueden dominar al niño y orientar su conducta no contra el suicidio, sino hacia éste. No se debe decir a los niños, aclara Thorndike: “No tienen que destrozar a un gato para mirar qué tiene adentro.” Toda conciencia de cualquier fenómeno encierra cierto impulso motor, y este impulso suele ser particularmente intenso en un niño. Todos nosotros sabemos qué poder sobre la conducta infantil adquieren los libros recién leídos, cómo unos niños que leyeron a Cooper(21) y Mayne Reid(22) huyeron a América para convertirse en indios(23). Por consiguiente, no hay nada más peligroso en la edad infantil que esa enseñanza de moral que, en virtud de una consecuencia psicológica natural, se transforma en enseñanza de inmoralidad. Aquí debemos decir, sin temor a cometer un error, que si la conciencia de un acto correcto dista de garantizar la realización de ese acto, la conciencia de uno incorrecto, en todo caso, contribuye a éste.

**Las infracciones morales de los niños**

A todo educador le toca enfrentarse con faltas morales de los niños que se sitúan en una escala sumamente amplia, desde infracciones leves e imperceptibles hasta auténticos y terribles delitos como asesinatos, incendios, etc. Del mismo modo, las medidas aplicadas por los maestros contra esos niños comienzan por leyes y simples apercibimientos orales, y terminan en los reformatorios para delincuentes juveniles, donde se mantiene a los niños tras las rejas y se los somete a un régimen carcelario.

¿Cómo deben considerarse desde el punto de vista psicológico esas faltas morales de los niños? Hasta que se descubrió la verdadera naturaleza (pág. 338) de la moral, la conducta moral parecía algo tan objetivamente necesario para el comportamiento como una regla de la lógica para el pensamiento. Y el hombre o el niño que violaba las reglas de la moral parecía anormal o enfermo. La pedagogía, en tales casos, hablaba de la defectividad moral del niño como de una enfermedad, en el mismo sentido en que comúnmente se habla de un defecto mental o físico. También se suponía que la defectividad moral era una deficiencia innata, debida a causas biológicas, la herencia, o causas fisiológicas por algún defecto en la estructura del organismo, como la sordera o la ceguera congénitas. Por lo tanto, se afirmaba que hay personas morales e inmorales de nacimiento y que, por consiguiente, existen niños que están destinados por la propia naturaleza a estar entre rejas porque nacieron delincuentes, como un ciego está condenado a no ver la luz porque nació sin visión.

De más está decir que desde el punto de vista fisiológico y psicológico tal noción es absurda. A ningún fisiólogo le tocó tropezar con ciertos órganos especiales de la moral en el cuerpo humano, cuya lesión acarreara un inevitable amor por el delito y las exteriorizaciones inmorales. Tampoco ningún psicólogo, al analizar las formas de la conducta humana y explicar las leyes de su formación, pudo descubrir la existencia de esas reacciones innatas que gobernarían la conducta moral o inmoral. Por lo tanto, el concepto de imperfección moral no es un concepto biológico sino social. No es innato sino adquirido. No surge de factores biológicos que conforman el organismo y su conducta, sino de factores sociales que gobiernan y adaptan esa conducta a las condiciones de existencia en el ambiente donde al niño le toca vivir.

De manera que la imperfección moral siempre se origina en la experiencia y nunca denota deficiencias de las reacciones innatas y de los instintos, es decir, un defecto del organismo y de la conducta, sino deficiencias de los vínculos condicionados adaptativos a las condiciones del ambiente, es decir, un defecto de la educación. Por eso es mucho más correcto no hablar de defectividad moral, sino de una insuficiente educación pública(14) o de abandono del niño. De aquí se extrae una conclusión absolutamente clara y general que debe servir de punto de partida para considerar el problema de la educación de esos niños. No demandan pedagogía especial alguna, ni medidas prohibitivas, correctivas y punitivas de ningún tipo, sino sólo una duplicada atención social hacia ellos y una cuadruplicada influencia educativa del medio. En todos los casos de faltas morales de los niños, desde la más insignificante hasta la más seria, estamos ante un conflicto entre el niño y el ambiente, y debemos reconocer que todo niño es un

inadaptado moral innato en virtud del solo hecho de (pág. 339) que viene al mundo con reacciones notoriamente inadaptadas al ambiente dado. Incluso en las familias perfectamente educadas ningún niño nace con una aptitud ya lista para comportarse bien: por el contrario, en todas sus funciones y actos naturales no se subordina en absoluto a las normas de la urbanidad y la moral, y en este sentido toda la tarea de la educación se reduce sólo a establecer la adaptación del niño y sus reacciones a las condiciones del ambiente.

El único recurso para la adaptación de esas reacciones es la influencia educativa del niño por el ambiente circundante. Y como en las condiciones del sistema [que heredamos] el medio social está siempre organizado del modo más inarmónico, por consiguiente, a raíz de las contradicciones implícitas en éste, siempre debe surgir, inevitablemente, gente que cae bajo el influjo de esas condiciones desfavorables y que elabora dentro de sí formas antisociales de conducta. Y, por ende, en estos casos debemos referirnos a la reeducación social como el único medio pedagógico para combatir este mal.

El niño [moralmente inadaptado] debe ser ubicado en un ambiente de tal tipo que le inculque nuevas formas de trato con las personas y lo adapte a las condiciones de su existencia, en lugar de las formas antisociales de conducta que en el niño se establecieron. Un acto moralmente imperfecto es un acto ante todo antisocial y la educación moral es, por sobre todo, educación pública. En tal sentido, la regla de la pedagogía científica es precisamente la inversa de la que comúnmente se aplica con respecto a los infractores de las leyes en la sociedad y el Estado, que son habitualmente expulsados del medio social. Mientas que en un caso se preocupan muy poco de la personalidad del delincuente y todo el afán

está encaminado a neutralizarlo y a poner al ambiente fuera del peligro de su influencia, en el otro, por el contrario, se busca una inclusión más estrecha, un contacto social. Aquí, la preocupación debe estar encauzada a conservar y transformar la personalidad del niño y, por consiguiente, a reeducarlo con máxima intensidad. Incluso en nuestra época el Estado, en su política punitiva con respecto a los delincuentes, adopta el punto de vista de que los castigos deben servir más bien a la reeducación que a la intimidación y la expiación. Y exactamente igual tanto un delito grave como la más leve falta infantil siempre, en última instancia, denota una pequeña o gran ruptura en la conducta social del niño.

Tanto la delincuencia en general, como la delincuencia infantil, no significan en absoluto un bajo nivel de desarrollo general del hombre. Por el contrario, el delito hace ver con frecuencia cierta fuerza, una capacidad de protesta, una gran voluntad y la aptitud para sentir intensamente, (pág. 340) desear mucho y conseguir mucho. En las condiciones de la moralidad y el derecho burgueses al delincuente lo entusiasmaba todo lo que salía de los límites del estereotipo común, [lo entusiasmaba] que sentía en sí una fuerza y no podía conformarse con el orden establecido. Dostoievski, cuando habla de *La casa de los muertos*, (25) observa que en el presidio estaban reunidas las fuerzas más dotadas, más poderosas del pueblo, sólo que se hallaban mutiladas, desfiguradas y utilizadas para el mal.

Del mismo modo, la delincuencia infantil no sólo no denota algún defecto en la psiquis del niño, sino, por el contrario, concuerda y convive my fácilmente con un gran talento general. Las faltas morales no sólo no indican que el niño sea incapaz de elaborar hábitos sociales o sea inepto para la convivencia social. Por lo

contrario, con mucha frecuencia ese niño manifiesta una inusual astucia, destreza, inteligencia, auténtico heroísmo y, lo que es más importante, la más grande fidelidad a cierta moral peculiar, la de los ladronzuelos callejeros o carteristas, que poseen su propia moral, su propia ética profesional, su propio concepto sobre el bien y el mal.

Con mucha frecuencia este desequilibrio moral del niño se produce en virtud de dos causas fundamentales. En primer lugar, el abandono [la ausencia de un hogar](26), que constituye un hecho de enorme significación social y equivale, por su sentido, a la falta de toda educación pública, es decir, de toda preocupación por elaborar las reacciones de adaptación al ambiente. En segundo lugar existe el problema de los niños con dotes elevadas que no encuentran salida para su energía en los patrones corrientes de conducta. Por el contrario, los niños muy obedientes representan por lo común, en el aspecto moral, un modelo evidente de ineptitud, porque suelen ser niños raquíticos y débiles, indolentes y de mente estrecha, que siguen la línea de la más fácil adaptación al medio; son los que no necesitan mucho o los que en la más tierna infancia comprendieron el secreto de la existencia próspera y la valoran por encima de todo. Las personas de grandes pasiones, de inmensas proezas, de intensos deseos, incluso simplemente las personas de gran pensamiento y carácter fuerte, raramente provienen de esos niños y niñas buenos.

Y ninguno de los atributos de la educación moral tradicional testimonia tan elocuentemente en contra de ese sistema como dichos casos. En otras palabras, no sólo en los casos en que la educación moral no ha tenido éxito, sino, mucho más frecuentemente, en aquellos casos en que lo ha tenido evidenció su completa

impotencia. En ninguna parte se alcanzó tal decadencia como allí donde la educación moral tuvo todo lo que deseaba. Ahí se reveló su auténtica naturaleza. Hemos visto que donde ésta fracasó confirmó su total impotencia, creando en teoría el concepto de (pág. 341) defectividad moral innata y, en la práctica, sustituyendo el pupitre por las rejas, el régimen escolar por el del presidio y encomendando a los carceleros la tarea de completar aquellas tareas que los maestros dejaron inclusas.

Pero esto también ocurrió allí donde la educación moral tradicional hizo triunfar su fuerza y poder, donde cosechó éxitos completos. Incluso allí puso de manifiesto que sólo es capaz de crear un niño bien intencionado y cauteloso, pusilánime y propenso a la obediencia, sumiso y cobarde. Y esto ocurrió porque todo el sistema de la educación moral estaba estructurado sobre la base del principio autoritario, es decir, sobre la atribución de cierto significado compulsivo a la autoridad de los padres o los maestros, respaldada por la sanción de premio y el castigo, la intimidación y la felicidad. “escucha a los mayores y te irá bien, de lo contrario será peor”, tal es la fórmula burda pero exacta de esta pedagogía.

Se atribuía el más alto valor moral a la obediencia motivada por el miedo, en tanto que, desde el punto de vista psicológico, precisamente la obediencia carece de toda fuerza educativa moral porque supone de antemano una actitud carente de libertad y servil hacia las cosas y los actos. Por consiguiente, el mecanismo psicológico fundamental que yacía en la base de la educación moral constituía, de hecho, la más profunda alucinación pedagógica imaginable.

Al mismo tiempo, es importante observar que este mecanismo se arraigó tan profundamente en la carne y la sangre que hasta un pedagogo avanzado y un

padre instruido no pueden apartarse de este método clásico, y cuando una madre le dice al hijo: “ no hagas eso porque, si lo haces, mamá no te querrá”, comete el mismo error –aunque atenuado- que la policía, cuando encierra tras las rejas al ladrón menor de edad. Un niño realmente puede abstenerse de esa falta, pero la influencia moral y educativa de esa abstención o será igual a cero o de magnitud negativa, porque ha sido adquirida al precio del miedo, al precio de la humillación, y no al precio de una verdadera regeneración del niño. Es por eso que el valor moral de la obediencia nos parece insignificante y la buena conducta, comprada a ese precio, no es, según nuestra mirada, el ideal pedagógico.

El principio autoritario en moral, provenga de quien provenga, debe ser destruido y en su lugar debe ser erigido algo absolutamente nuevo. Esto nuevo, que debe ser puesto en la base de la educación moral, podemos definirlo muy aproximadamente, en concordancia con el criterio general de la educación, como la coordinación social de la propia conducta con la conducta de la colectividad, y aquí la obediencia debe ser reemplazada totalmente por la libre coordinación social. La regla que parte de todos, de la colectividad, y que está destinada también a toda la colectividad, (pág. 342) respaldada por el más eficaz mecanismo de organización y ordenamiento de la vida escolar, debe sustituir ese “dueto pedagógico” que predominaba entre maestro y alumno bajo el sistema autoritario.

No se trata de obedecer a alguien o a algo, sino de asumir libremente las formas de conducta que garanticen corrección en la conducta general. Este mecanismo no es algo ajeno, impuesto al niño; por el contrario, está en su propia naturaleza, y el juego es el mecanismo natural que desarrolla y combina estos hábitos. En ninguna parte la conducta del niño está tan reglamentada por normas

como en el juego y en ninguna parte asume una forma educativa tan libre y moral como en éste. Y no se trata de formas impuestas al niño por el adulto.

De ninguna manera se trata de gérmenes naturales de la futura conducta moral. El niño se somete a la regla del juego no porque lo amenace un castigo o porque tema causar algún fracaso o daño, sino solamente porque la observancia de la regla le promete –y cumple su promesa a cada instante- la satisfacción interna por el juego, porque el niño actúa como parte de un mecanismo común compuesto de una colectividad que juega. La inobservancia de la regla no lo amenaza con otra cosa que con el hecho de que el juego no saldrá bien, y que perderá su interés por éste. Esto constituye un regulador suficientemente poderoso para la conducta del niño.

De este modo se resuelve también la cuestión de las medidas de influencia que debe adoptar un maestro contra las infracciones morales del niño. Con el sistema autoritario de moralidad, toda regla moral estaba acompañada de una sanción que implicaba el castigo del niño en caso de insubordinación y el premio en caso de sometimiento. El premio y el castigo adoptaban las más diversas formas, desde los castigos físicos, el dejarlo sin almuerzo, la celda de castigo, una recompensa, hasta formas bastante sutiles y blandas: una reprensión, una amonestación, elogios. La utilidad pedagógica o, mejor dicho, el daño de estas medidas suele ser muy diferente, pero todas ellas sirven como medios de una influencia profundamente mecánica y enseñan, en el mejor de los casos sólo las virtudes del sometimiento y sólo una regla moral: evitar lo desagradable.

Se supone que si esta sanción fuese eliminada, el niño podría pensar que su acto malo no provocará la más mínima reacción por parte de quienes lo rodean

y no tendría motivo alguno para renunciar a este acto. Pero la conducta moral no debe basase en una prohibición externa, sino en una contención interna o, más correctamente, en que el hombre debe tener naturalmente al bien y a la belleza. La conducta moral debe convertirse en su naturaleza y cumplirse libremente y sin esfuerzo. (pág. 343).

Hasta el presente todavía está viva en la pedagogía la idea de que el mejor maestro del niño es su propio dolor. Es conocido el criterio popular de maestros que no enseñan a los niños a cuidarse del peligro, sino que les permiten hacer por sí solos la experiencia de sentir las dolorosas consecuencias de sus actos y aprender a evitarlos. Así, si un niño, en virtud el instinto, tiende hacia la llama de una vela o hacia un samovar hirviendo, en opinión de esos maestros esto no se le debe impedir. Por el contrario, hay que darle la posibilidad de quemarse, y ésa será para él la mejor escuela, la que con más intensidad que cualquier otra medida le enseñará a cuidarse del fuego. En el mismo mecanismo psicológico del dolor y de la tendencia a eludirlo, los educadores encontraron el medio más poderoso, y el ejemplo recién citado representa un caso típico de tal educación.

Al hacer el análisis crítico de este criterio debemos tener en cuenta que, aplicado a casos de este tipo, en los que la acción dolorosa está directamente vinculada al acto, una medida educativa de tal índole difícilmente puede obtener una amplia difusión y ser elevada al rango de principio general. Si el maestro quiere actuar según esta regla y permitir a los propios niños que experimenten las malas consecuencias de sus actos, ¿cómo procede si la consecuencia indeseable del acto no se manifiesta inmediatamente, sino después de un prolongado intervalo de tiempo o después de años? En efecto, durante ese período el niño

tiene tiempo de acostumbrarse a un mal hábito y todo el daño descubierto posteriormente por él no lo ayudará a librarse de ese hábito. Las consecuencias nocivas de fumar un solo cigarrillo pueden ser insignificantes e imperceptibles en los hechos, pero si permitimos al niño que experimente en la práctica lo dañino que es fumar, nos arriesgamos a formar un fumador consumado antes de que llegue a la decisión de que es preciso rechazar la idea de convertirse en un fumador.

Es igualmente posible el caso de que las malas consecuencias estén ligadas por un vínculo tal con el acto que, para el entendimiento del niño, resulta inaccesible e incomprensible la dependencia existente entre el acto y la mala consecuencia. Por último, toda una serie de actos provoca consecuencias tan funestas que sería sumamente riesgoso fiarse de su influencia educativa. Si el niño trata de tirarse por una ventana, difícilmente un maestro encontrará razonable que se le permita hacerlo, porque conoce las consecuencias nocivas reales que puede implicar el salto. Tales casos pueden ser muy numerosos y no sólo en el sentido del daño físico, sino también del perjuicio moral.

De modo que la aplicación de ese principio puede ser limitada a casos insignificantes, del tipo antes mencionado, pero no puede cobrar un (pág. 346) amplio significado pedagógico y, en particular, es absolutamente inadecuado para la educación de la conducta moral. Carece de la necesaria libertad de elección, que es la única capaz de crear una conducta moral. Natorp(27) dice que no pensamos en absoluto que las personas podrían convertirse en ángeles sin dificultad si se les diera libertad; sólo sabemos que se transforman en diablos cuando se sienten esclavizadas. Y en tal sentido, la inutilidad de este principio del

dolor para justificar el castigo resulta completamente evidente y clara. El niño aprende con mucha rapidez a comprender que el castigo no necesariamente está vinculado a su falta, pero [sí aprende] que aquí se une un componente adicional e intermediario expresado en la injerencia de los adultos. Entonces, aprende a evitar esa injerencia, a ocultar su acto, a mentir, etc.

Además, todo castigo pone en la más penosa y difícil situación tanto al educador cuanto al educando. No pueden conservarse amor, ni respeto, ni confianza entre un maestro que castiga y un niño castigado. Cualquier castigo, no importa en qué consista, coloca siempre en una posición humillante al educando, socava en él el amor y la confianza. Herbart dice al respecto:

“Las amenazas constituyen un medio educativo malo, irritan a las naturalezas fuertes y hacen abstenerse poco de las faltas a las débiles, porque no están en condiciones de luchar contra sus deseos negativos. El peligro del castigo está erosionado en ellos por los deseos.”

Dicho de otro modo, cualquier castigo resulta, desde el punto de vista psicológico, nocivo y en la escuela soviética no debe tener cabida. El propio concepto de falta del niño debe denotar siempre un defecto de la educación. El delito de un escolar es ante todo un delito de la escuela y sólo es apropiado la eliminación de ese defecto en la organización social de la escuela. En este sentido, la autogestión en la escuela, la organización de los propios niños, son el mejor medio de educación moral en las aulas.

A la vez, es preciso tender a que las formas de esta autogestión no se conviertan en una mera copia de las formas de conducta de los adultos y a que el interés por las formalidades externas no mate el sentimiento de sociabilidad en los

niños. En concordancia con esto, organizar el medio social en la escuela implica no sólo crear una constitución de la dirección escolar y convocar a los niños regularmente a reuniones generales, efectuar elecciones y observar todas las formas de sociabilidad que tan gustosamente toman los niños de los adultos. Esto implica más bien preocuparse por los vínculos realmente sociales que deben impregnar ese medio. (pág. 345) Comenzando por las relaciones íntimas y amistosas que abarcan los grupos sociales más pequeños, pasando luego a las uniones más amplias de carácter fraternal y terminando por las más vastas e importantes formas del movimiento infantil, la escuela debe impregnar y envolver la vida del niño con miles de vínculos sociales que ayuden a elaborar el carácter moral. En ningún otro ámbito como allí posee tanta fuerza y justeza la tesis general sobre la educación, a saber, educar significa organizar la vida. En una vida correcta, los niños se crían correctamente.

De aquí resulta comprensible el nexo de la educación con la vida y [el nexo] De la escuela con el sistema social que debe servir como punto de partida para la pedagogía. Los problemas de la educación serán resueltos definitivamente sólo cuando sean resueltos definitivamente los problemas del sistema social. Todo intento de construir ideales de educación en una sociedad socialmente contradictoria es una utopía, porque, como hemos visto, el único factor educativo que determina las nuevas reacciones del niño es el medio social, y mientras éste encierre contradicciones insolubles, estas contradicciones provocarán grietas en la educación mejor pensada y mejor inspirada.

De acuerdo con esto, en nuestra época de transición [hacia una sociedad socialista] siempre nos tocará enfrentarnos en la escuela con formas indeseables

de la conducta de los niños y, de antemano, debemos estar preparados para que nos quepa la compleja y difícil labor de la reeducación. Aquí se plantea la cuestión de cómo podemos retener, en la pedagogía soviética, los aspectos positivos del sistema de premios y castigos como medidas educativas. Aunque los premios y los castigos deben ser eliminados de las escuelas soviéticas por su influencia dañina, de todos modos es indudable que una parte de sus efectos debe ser conservada. [...] Este aspecto positivo debe ser conservado en una forma tal que cada acto del niño retorne a él como impresión de lo que hace sobre quienes lo rodean. Nada impulsa tanto a la acción como el goce relacionado con la misma.

Tal es la razón por la cual James encontró un aspecto positivo en el sistema de calificaciones e incluso exigía que los niños conocieran sus metas. En esto halló la plasmación de la ley psicológica según la cual en la circulación del trabajo nuestro propio acto retorna a nosotros en la forma de una impresión reflejada.

“Por lo tanto, obtenemos por medio de nuestros órganos la sensación de la información sobre estos actos y sobre sus resultados. Oímos las palabras pronunciadas por nosotros, sentimos el golpe que hemos dado, leemos en los ojos de los circundantes si nuestras acciones se han visto coronadas por el éxito o han fracasado. Esta impresión reflejada inversamente es necesaria para que toda la experiencia resulta completa. Pero todas las conclusiones psicológicas a las que por ahora podemos llegar nos dicen que el deseo del alumno de tener conocimiento de su éxito constituye el eslabón final normal en la cadena de su función. Y ese deseo jamás debe quedar incumplido si en contra del mismo no existen ciertos argumentos muy serios. Por eso, hagan conocer a los alumnos los

resultados de su trabajo y las esperanzas que pueden alentar, y apártense de esta norma sólo en casos aislados cuando los detengan algunas consideraciones prácticas especiales.” [ibídem, p. 32]

Citamos aquí el pensamiento de James no para actuar en defensa del sistema de notas en la escuela. Por el contrario, su incorrección psicológica resulta completamente evidente a partir de los razonamientos que se han aducido antes, al hablar del castigo. La nota representa una forma de evaluación tan ajena a todo el curso del trabajo que muy pronto comienza a dominar por sobre los propios intereses del aprendizaje y el alumno empieza a estudiar para evitar una mala nota u obtener una buena. La nota combina por igual todos los aspectos negativos del elogio y la reprimenda. Sin embargo, en este pensamiento de a James está implícita una gran verdad psicológica, a saber, que el niño siempre debe conocer los resultados finales de sus actos y que ese conocimiento es un poderoso medio educativo en manos del maestro.

Por eso no se debe concebir la escuela de educación pública como una multitud de niños sin vinculación alguna entre sí. Todos saben muy bien que la unión de una cantidad tan grande de niños, no ligados por ningún tipo de vínculos, ni unidos por intereses comunes, hace sentir más agudamente a cada uno su aislamiento y soledad. En ninguna parte se siente el hombre tan solo como en medio de una muchedumbre a la cual nada lo vincula, o en una ciudad capitalista moderna, donde el hombre no siente ni comprende al hombre. Tal sistema únicamente puede aplastar al niño y actuar de manera profundamente opresora sobre él. Es evidente que en la escuela soviética debemos preocuparnos en las formas de educación pública que provoquen una comunicación viva entre los

niños, ya que el niño aprecia la aceptación o el rechazo de sus compañeros y con tal organización el ambiente será un poderoso aparato que enviará al niño en cada oportunidad la impresión reflejada de su acto.

En un ambiente social acertadamente organizado el niño se sentirá siempre como si fuese totalmente transparente, reflejado en un inmenso resonador, y esas impresiones reflejadas de sus propios actos –impresiones (pág. 347) que constantemente irán a su encuentro- serán las medidas educativas más poderosas de las que dispondrá un maestro.

Al mismo tiempo, se comprende fácilmente que la relación entre el niño y el miedo no siempre poseerá ese carácter feliz e idílico con que se presenta la denominada educación “libre”.

Los ideales de la educación libre, es decir, la absoluta permisividad de los actos infantiles, no restringidos por nada, provoca nuestra objeción desde dos puntos de vista. Primero, porque en los hechos la educación libre casi nunca puede ser realizada en plena medida y siempre, por lo tanto, queda sólo como principio pedagógico de una vigencia relativa, dentro de los límites bastante estrechos. El deseo del niño siempre implicará mucho de funesto y dañino, y el niño al que se le concedan esos deseos se causará a sí mismo tanto daño que ningún maestro razonable se decidirá, en aras de los principios de la educación libre, a permitir que un niño cometa tal acto.

Más aún: la plena libertad en la educación significa que se rechaza toda premeditación, toda adaptación social, es decir, toda influencia educativa. Desde un comienzo, educar implica limitar y restringir la libertad. Por eso, en tanto la educación es un proceso inalienable en la vida del hombre, la educación libre no

implica rechazar, en realidad la restricción, sino trasladarla a la fuerza espontánea de la situación en la que el niño vive. Si el hombre renuncia a la educación, entonces comenzará a ser educado por la calle, por los muebles y por las cosas.

De manera que la libre educación debe entenderse exclusivamente como lo libre que pueda ser dentro de los límites del plan general educativo y del medio social. Y siempre puede resultar –y en los hechos sucede a menudo- que la conducta del niño diste de coincidir con los intereses de la colectividad. Entonces, siempre pude surgir un conflicto que, sin obligar al niño a hacer nada en particular, le mostrará el valor de cambiar su comportamiento de modo que concuerde con el interés del grupo Debemos organizar la vida escolar de tal forma que al niño le resulte beneficioso ir a la par con el grupo, como le es beneficioso ir a la par en el juego; de manera que la divergencia con el grupo despoje de sentido la vida para él, lo mismo que ser excluido del juego. La vida, al igual que el juego, tiene que exigir una constante tensión de las fuerzas en la alegría permanente de la actividad concertada.

En definitiva, la teoría de la educación libre es la cara inversa de la teoría sobre el carácter innato de los sentimientos morales. Ambas admiten la impotencia e inutilidad de la injerencia pedagógica en los procesos del desarrollo y crecimiento del niño, y ambas suponen que lo (pág. 348) fundamental la conducta moral del niño ya está presente al nacer. A partir de aquí es natural que admitan que hay niños buenos y malos, morales e inmorales desde que nacen y por su propia naturaleza.

Gaupp, quien considera que “la degradación moral es una forma peculiar de degeneración psíquica”, aduce como confirmación de esta idea, la opinión de

muchos padres obre su hijo: “[este niño] *no puede ser normal*; es completamente distinto de los otros niños; desde el comienzo no era como ellos, tiene una inextirpable inclinación al mal”.(28).

Asimismo, Tolstói supone que en el niño existe una inextirpable inclinación al bien. Aquí el error es el mismo, es decir, la creencia en lo innato de la conducta moral y la incomprensión de que ésta es por entero producto de la educación.

La educación no sabe de “inextirpables inclinaciones al mal”. *Esas mismas inclinaciones* pueden ser encauzadas al bien.

**Notas**

1. Lo que aquí Vigotski llama “comunismo” debe interpretarse como un *modus vivendi sui generis* de la clase social dominante espartana, ya que Esparta era una sociedad de clases, en la que la aristocracia vía del excedente económico producido por la explotación del trabajo de los esclavos *ilotas*, desde el siglo XI a.C.
2. Vigotski se refiere al período histórico que había inaugurado la Revolución Rusa de 1917.
3. Esta es una referencia al drama satírico en verso del escritor ruso Aleksándr Serguéievich Griboiédov (1795-1829), *Es una locura ser sensato*, publicado definitivamente sin censuras en 1861.
4. Friedrich Nietzsche (Alemania 1844-1900) fue el fundador del irracionalismo filosófico. Uno de sus libros se titula, precisamente, *Más allá del bien y del mal*. Fue el filósofo-ídolo del Tercer Reich de Hitler. Su estilo aforístico favorece valoraciones opuestas. Cf. Georg Lukács, *El asalto a la razón*, México: Grijalbo; y Carlos Astrada, *Nietzsche*, Buenos Aires: Almagesto.
5. León Shestov (1866-1938) fue un filósofo existencialista y un crítico literario ruso *émigré* que vivió en Francia.
6. El imperativo categórico es una categoría del sistema filosófico kantiano. Según Kant el imperativo es un juicio que ordena una acción y cuya cópula no se expresa por *es*, sino por *debe ser*. Kant divide los imperativos en hipotéticos y categóricos. Estos últimos son incondicionales y absolutos. (pág. 349).
7. Cierta tradición ha transliterado *mujik*, pero debe transcribirse *muyik*, considerando en esta palabra la letra “y” como fonema consonántico sonoro al modo rioplatense. La palabra es aguda.
8. Vigotski se refiere a una etapa superior del socialismo desarrollado que nunca llegó a existir, el comunismo, según había sido concebido por el marxismo –con rasgos utópicos, aunque se afirmara lo contrario. Cf. F. Engels, *Del socialismo utópico al socialismo científico*, ob. cit., y A. Sánchez Vázquez, *Del socialismo científico al socialismo utópico*, México: Era, 1983.
9. Aleksándr Aleksándrovich Blok (1880-1921) fue un poeta, ensayista y dramaturgo. Ha sido considerado el iniciador de la literatura postrevolucionaria rusa. Fue una de las principales figuras de la corriente “Escita”, profundamente eslavófila. En relación a la cita de Vigotski, cf. A. Blok, *Un pedante sobre un Poeta y otros textos*, Barcelona: Barral, 1972.
10. El conde Liev Nikoláievh Tolstói (1829-1911) fue, para la mayoría de los críticos, el más grande novelista de la historia. Su *opus magnum es La Guerra y la paz*, aunque su novela más leída es *Ana Karénina.* Tolstoi vivió casi toda su vida en Iásnaia Poliana, su propiedad cercana a Moscú, donde hizo una escuela para los hijos de los campesinos, puso en práctica muchas de sus ideas sobre la

educación y publicó un periódico de pedagogía –finalmente, la escuela fue clausurada por el gobierno zarista-. Tolstói renunció a su título de nobleza y vivió ascéticamente. Defendió la supresión de la propiedad privada y del dinero- era partidario del trueque-, fue excomulgado por la iglesia ortodoxa rusa y la censura zarista prohibió casi toda su obra. Como en este libro muestra Vigotski, Tolstói solía sostener ideas extraviadas. Una de las más desdichadas fue su consideración de que Shakespeare había sido un pésimo escritor, incapaz de crear personajes convincentes; dedicó tres año de su vida a la empresa ridícula de escribir estas opiniones en su ensayo *O Shiekspirie i o dramie [Sobre Shakespeare y el drama]*.

1. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) fue un filósofo francés. Expuso sus ideas pedagógicas en su libro ÉMILE *OU DE L’Éducation*, Del que existen varias eds. En castellano. Emilio es un personaje de ficción.
2. Sócrates (470-399 A.C.) fue uno de los más grandes filósofos griegos. Es imposible que Vigotski esté citando un texto de Sócrates, en tanto no se conoce la existencia de ninguno. Cuando se cita a Sócrates, siempre se lo hace por boca de otro, generalmente su discípulo Platón, o Jenofonte, etc.
3. Todas las citas de W. James que Vigotski hace en ese capítulo son a su obra *Talks to Teachers...,* ob. cit. en el cap. No. 1 y las hemos traducido directamente del original inglés, ya que no tienen diferencias significativas (pág. 350) con la versión rusa que cita Vigotski. En todo este libro Vigotski rara vez señala sus elipsis. Las hemos restaurado.
4. No hemos podido establecer la identidad de este autor. Por eso es probable que en el alfabeto romano esta grafía pueda ser incorrecta, ya que es sólo una

entre varias posibles –p. ej., podría ser “Vithoeft”-. Este problema se presenta porque existen varios criterios de transliteración, pero *principalmente* porque el apellido *no es ruso* y, por consiguiente, fue primero transliterado de nuestro alfabeto al cirílico y, al traducir este libro al castellano, se vuelve a transliterar en sentido inverso.

1. Las referencias que Vigotski hace en este libro a Herbart, son a su obra *Allgemeine Pädagogik [pedagogía Universal]*, 1806; hay traducción española con el título *Pedagogía general derivada del fin de la educación*, 1919. Johann F. Herbart (1776-1841) fue un filósofo idealista alemán y también un psicólogo y un pedagogo. Sucedió a Kant en su cátedra de Königsberg. De concepciones psicológicas asociacionistas, quiso reducir la psiquis a unidades sensoriales elementales. En su concepción pedagógica, la enseñanza pasa siempre por cinco niveles formales. Defendió la idea de que la educación debía ser una disciplina científica e ingresar como tal a la universidad.
2. Baruch Spinoza (1632-1677) fue un filósofo de la comunidad hebrea holandesa que tuvo gran influencia sobre los judíos progresistas. Vale la grafía “Baruch de Espinosa”, por tratarse de un apellido ibérico y porque el propio filósofo firmó algunas veces “Despinosa”, contrayendo preposición y apellido. Vigotski leyó a Spinosa desde su adolescencia y lo citó a lo largo de toda su obra. La obra de Spinoza es la principal protagonista de su inconcluso ensayo sobre las emociones, escrito al final de su vida (cf. L. S. Vygotski, Obras..., t. VI, ob. cit.). Sus libros favoritos fueron el *Hamlet* de Shakespeare y la *Ética* de Spinoza (cf. B. De Espinosa, Ética demostrada según el orden geométrico, ed. de Vidal Peña, Madrid: Nacional, 1979.)
3. Cf. la nota no. 11.
4. [Lord] George Gordon Byron (1788-1824) fue el poeta europeo más popular del romanticismo. De familia escocesa, abandonó Inglaterra y fue miembro del Comité para la Independencia de Grecia. Participó activamente en la lucha y, después de desembarcar en Missolonghi, murió de una enfermedad.
5. Esta es la traducción litera de la frase entre comillas del original ruso. Es improbable que la fuente de Vigotski no haya sido *La Biblia*. No hemos podido encontrar en el Nuevo Testamento esta proposición lingüística. Por otra parte, es dudoso que un apóstol diga “sigo tras lo peor” sin caer en contradicción lógica con su calidad de apóstol. Las comillas le (pág. 351 ) otorgan carácter de cita a lo que *pensamos que no es una cita*, sino una paráfrasis *sui generis* de un pasaje más extenso. Probablemente sea el siguiente de la “Epístola a los Romanos” del apóstol Pablo, 2: 17-22L “Pero si tú que te dices judío y descansas en la ley, [...] y te jactas de ser [...] luz de los que andan en tiniebles, [...] porque *posees* en la ley la expresión misma de la *ciencia* y de *la verdad* [...] *Predicas: ¡no robar!, y ¡robas!* Prohibes el adulterio y ¡adulteras! [...] (cf. *La Biblia*..., ob. cit., p. 1612; las cursivas son nuestras).
6. Leonid Nikoláievich Andréiev (1871-1919) fue un narrador y dramaturgo ruso exiliado. Su obra gozó de fama entre la intelectualidad rusa de la primera década del siglo. Andréiev envió desde Finlandia un S.O.S. al mundo, para que salvase a Rusia del bolchevismo.
7. James Fenimore Cooper [1789-1851] fue un prolífico escritor norteamericano. Su novela más famosa es *El último de los mohicanos* (1826).
8. Reid, [Thomas] Mayne (Irlanda, 1818-1883, Inglaterra) vivió una década como aventurero en los EE.UUU., de la extrajo material para escribir 70 novelas, cuyas excitantes aventuras entusiasmaron a millones de niños. Describió las costumbres de los colonos y los indios del Far West y se convirtió en el heredero de Cooper. Sus novelas tienen títulos estridentes, p. ej., *Los cazadores de cueros cabelludos*. En la edición norteamericana no se ha identificado a este autor, al que se designa como “Captain Mayre-Reade” (sic.).

(23.) Es dudoso que este hecho haya ocurrido en realidad. Dado el contexto en el que Vigotski menciona esta anécdota, es altamente probable que la haya conocido leyendo a Chéjov, quien en su cuento *Muchachos* la narra. En el cuento se leen frases como “¿Ha leído usted a Mayne Reid?”, “Chechevitzin se designaba a si mismo ‘Montigono Garra de Buitre’ y llamaba ‘Hermano Rostro Pálido’ a Volodia”, “los muchachos se preparaban para escaparse a algún punto de América”, etc. En rigor, el objetivo de los niños no era convertirse en indios, sino encontrar oro en California. Finalmente, sus padres se lo impiden. Cf. A. P. Chejov, *Cuentos*... ob. cit., pp. 593-601.

1. En este libro hemos traducido “educación social”, como dice literalmente el original ruso, por “educación pública”.
2. *La casa de los muertos* es una novela de Dostoievski, donde narra el horror de sus cuatro años de trabajos forzados, engrillado, en una prisión en Siberia. Es el auténtico antecedente en la narrativa rusa, de *Un día en la vida de Iván Denísovich* de Aleksándr Solyenitsin y de *Cuentos de Kolimá* de Varlam Shalámov.
3. El régimen zarista, la participación rusa en la Primera Guerra Mundial y la Guerra Civil que le sucedió a la Revolución de Octubre, en (pág. 352) la que los contrarrevolucionarios pelearon por la Restauración con el apoyo de catorce ejércitos extranjeros instalados en territorio ruso, dejaron hacia 1921 una herencia de *siete* millones de “chicos de la calle” (*biezpriezorniki*], que se dedicaban al robo y la prostitución (cf. J. A Stevens,”Children of the Revolution: Soviet Russia’s Homeless Children in the 1920’s, *Russian History*, 1982, 9:2-3 pp. 242-264). Ese grave problema desapareció en pocos años, mediante la creación de colonias como la que describe Antón S. Makarenko en su novela *Poema Pedagógico.*
4. Paul Gerbard Natorp (1854-1924) fue un filósofo alemán neokantiano de la escuela de Marburgo. Concibió la conciencia como un sistema de normas que fundamenta las ciencias, incluyendo la ética, la educación, la política. Entre sus obras, además de una monografía clásica sobre Pestalozzi, se destaca: *Sozialpädagogik* [*La pedagogía social*], ob. cit, en la nota no. 14 del cap. No. 9, editada en ruso en 1911. Aquí Vigotski muy probablemente se refiere a este libro. (28). Es muy probable que ésta sea una referencia a Robert Gaupp, *Physchologie des Kindes* [*Psicología de los niños*], ob. cit.

**13.**

**La educación estética**

**La estética al servicio de la pedagogía**

El problema concerniente a la naturaleza, el significado, los objetivos y los métodos de la educación estética no está resuelto definitivamente en la ciencia psicológica ni en la pedagogía teórica. Desde tiempos remotos hasta nuestros

días se expresan al respecto puntos de vista extremos y contradictorios que, década tras década, supuestamente encuentran siempre nuevas confirmaciones en toda una serie de investigaciones psicológicas. Y, por lo tanto, la polémica y el problema, lejos de resolverse y acercarse a su fin, parecen complicarse cada vez más con el avance del conocimiento científico.

Muchos autores se inclinan a negar casi todo significado educativo a las vivencias estéticas y la corriente de la pedagogía que se vincula a estos autores y que se desarrolló a partir de una raíz común con esto continúa defendiendo la misma idea, adjudicándole un significado estrecho y limitado a la educación estética Por el contrario, los psicólogos de la corriente opuesta tienden a sobreestimar desmedidamente el significado de las vivencias estéticas y poco les falta para ver en éstas el medio pedagógico radical que resuelve decididamente todos los problemas complejos y difíciles de la educación.

Entre estos dos puntos extremos se sitúa toda una serie de criterios moderados sobre el papel de la estética en la vida infantil, la mayoría de los cuales suelen ser propensos a reducir el significado de la estética al entretenimiento y el goce.(1) Donde algunos ven el sentido serio y profundo de la vivencia estética, casi por doquier no se habla de la *educación estética como un fin en sí*, sino sólo como un medio para lograr resultados pedagógicos, ajenos a la estética. *Esa estética al servicio de la pedagogía* siempre cumple encargos ajenos y, según la idea de algunos pedagogos, debe servir como medio para la educación del conocimiento, del sentimiento o de la voluntad moral.

Ahora se puede considerar establecido indudablemente la falsedad y la falta de valor científico de este [último] criterio. Los tres objetivos (pág. 355) extraños e

impuestos a la estética –el conocimiento, el sentimiento y la moral- desempeñaron en la historia de esta cuestión un papel que retardó muchísimo todos los esfuerzos realizados para su comprensión correcta.

**La moral y el arte**

Comúnmente, se supone que una obra de arte posee un efecto moral, bueno o malo, pero directo, y cuando se valoran las impresiones estéticas, en particular en la edad infantil y juvenil, se tiende a partir, ante todo, de la valoración de ese impulso moral que emerge de cada cosa. Las bibliotecas infantiles se forman para que los niños extraigan de los libros ejemplos morales aleccionadores; así, la tediosa moral trillada, lo falsamente aleccionador, se convierten en el estilo esencial de la insincera literatura infantil.

Lo único serio que el niño puede extraer del contacto con el arte –así lo creen- es una ilustración más o menos vívida de tal o cual norma moral. Todo lo demás se declara inaccesible a la comprensión del niño. Más allá de los límites de la moral, la literatura infantil se reduce por lo común a poesía de absurdos y disparates, en tanto sería lo único accesible a la comprensión infantil.(2) De aquí surge también el necio sentimentalismo inherente a la literatura infantil como su rasgo distintivo. El adulto se afana por imitar la psicología infantil y, suponiendo que el sentimiento serio no es accesible para el niño, sin aptitud ni habilidad endulza los eventos y los héroes, reemplaza el sentimiento por la sensiblería y la emoción por el sentimentalismo. El sentimentalismo no es otra cosa que la estupidez del sentimiento.

Como resultado, la literatura infantil es por lo común un brillante ejemplo de falta de gusto, de alteración profunda del estilo artístico y de la más desoladora incomprensión del psiquismo infantil.

Ante todo, debemos rechazar el criterio de que, supuestamente, las vivencias estéticas poseen cierta relación directa con las morales y que toda obra de arte encierra algo así como un incentivo hacia la conducta moral. Un hecho sumamente curioso se publicó en la literatura [bibliografía] pedagógica norteamericana con respecto a la influencia moral de un libro, al parecer tan indiscutiblemente humano como *La cabaña del Tío Tom* de Beecher Stowe.(3) Cuando se interrogó a los escolares de ese país sobre los deseos y pensamientos que les despertó la lectura de ese libro, algunos de ellos respondieron que lo que lamentaban sobre todo era que la época de la esclavitud hubiera pasado y que en Norteamérica ya no existieran (pág. 356) esclavos. Y este hecho es tanto más significativo porque en este caso no se trata de una excepcional torpeza o incomprensión moral, sino que la posibilidad de esa conclusión está inserta en la propia naturaleza de las vivencias estéticas infantiles y que nunca podemos estar seguros de antemano cuál será la influencia moral de un libro.

Es aleccionador en este sentido el cuento de Chéjov sobre un monje medieval, que con un talento asombroso de artista relató a sus hermanos de monasterio el poder del diablo, la corrupción, el horror y las tentaciones que le tocó ver en la ciudad. El relator estaba animado por la más sincera indignación y, como era un verdadero artista y habló con gran entusiasmo, en forma elocuente y sonora, esa fuerza del diablo y la seducción mortal del pecado fueron pintadas tan

claramente que, por la mañana, no quedaba en el monasterio un solo monje, ya que todos habían escapado a la ciudad.(4)

La acción moral del arte recuerda con mucha frecuencia la suerte de ese sermón y jamás podemos estar seguros de que nuestro cálculo lógico siempre resultará como deseamos si estamos tratando con niños. Al respecto, no son sumamente aleccionadores los ejemplos y analogías, sino directamente los hechos de la vida y la psicología infantiles, publicados en la literatura [bibliografía] acerca de cómo entienden los niños las fábulas de Krilov.(5)

En los casos en que los niños no tratan de adivinar qué respuesta el maestro espera de ellos, sino que hablan sinceramente y por su cuenta, sus juicios son opuestos a la moral del maestro, hasta tal punto que a algunos pedagogos se les ocurrió que hasta esas obras tan indiscutiblemente “éticas” pueden ejercer una influencia moral dañina cuando han pasado por la psiquis de los niños. Es preciso tener en cuenta las leyes de ese medio refractante [la psiquis infantil]. Si no lo hacemos nos arriesgamos a obtener resultados como los recién descriptos.

Por ejemplo, en la fábula [de Krílov] *El Cuervo y la Zorra* toda la simpatía de los niños estuvo dirigida a la zorra. Ésta despertó su admiración y les pareció un ser que se burló con inteligencia y sutileza del cuervo tonto. No se obtuvo el efecto que esperaba lograr el maestro. La aversión a la adulación y a la aduladora. Los niños se rieron del cuervo y la acción de la zorra se les presentó admirable. La conclusión de que “la adulación es ruin y dañina” de ningún modo fue extraída por los niños de la fábula y llegaron más bien a un sentimiento moral opuesto del que se suponía al comienzo.

Exactamente igual, en la fábula [de Krilov] *La Cigarra y la Hormiga*, la simpatía de los niños fue provocada por la despreocupada y poética (pág. 357) cigarra que cantaba durante todo el verano, y la enfurruñada y tediosa hormiga les pareció odiosa, y toda la fábula, en su opinión, estaba enfilada contra la obtusa y engreída avaricia de la hormiga. De nuevo, el filo de las burlas no estuvo encauzado hacia el lado deseado y, en lugar de inspirar a los niños respeto por la diligencia y el trabajo, la fábula les inculcó la alegría y la belleza de una vida fácil y despreocupada.

Igualmente en [la fábula de Krilov] *El lobo en la Perrera*, los niños convirtieron en héroe al lobo, que les pareció el ejecutor de una verdadera grandeza, de una burla y un magnánimo desprecio hacia los perros y los perros, en el instante en que [el lobo] no sólo no imploró su propia salvación, sino que ofreció, con altivez y arrogancia, su defensa y protección. Y toda la fábula no se desplegó para los niños desde el ángulo de su sentido moral, es decir, del castigo al lobo, sino desde el ángulo –si podemos decirlo así- de la trágica grandeza de su muerte heroica.

Podríamos citar una cantidad infinita de ejemplos y casos con estas mismas fábulas o con otras para confirmar el mismo hecho. Sin embargo, la escuela rusa, sin tener en cuenta para nada el hecho psicológico de la diversidad de posibles interpretaciones y conclusiones morales, se empeñaba siempre en adaptar cualquier vivencia artística a cierto dogma moral y se conformaba con la asimilación de ese dogma, sin sospechar que un texto literario a menudo no sólo no contribuía a esa asimilación, sino que por el contrario, inculcaba una noción moral precisamente opuesta. Blonski caracterizó con total acierto nuestra

educación estética cuando dijo que, en las clases de literatura en nuestro país, la poesía estaba ausente, se perdía toda la diferencia entre el texto de una fábula de Krilov y la exposición prosaica de su contenido.

La forma suprema y caricaturesca de esto se logró en la búsqueda del sentido fundamental de cualquier obra, durante la explicación de “lo que quiso decir el autor” y de cuál es el significado moral de cada personaje por separado. Sologub(6) cita la interpretación [ridícula] que el maestro Peredónov hace de un verso de un poema de Pushkin: “Con su loba hambrienta salió el lobo al camino”.

(7) Se da aquí un cuadro exagerado pero no tergiversado de ese prosaísmo sistemático de la poesía, que integraba la base de toda la educación estética y que se reducía a aislar de la obra literaria sus elementos no artísticos y a la invención de varias reglas morales, en relación al tema de esa obra.

No basta decir que esto se encuentra en profunda contradicción con la naturaleza de la vivencia estética, es preciso observar que actúa de modo mortífero sobre la posibilidad misma de la percepción estética y de la actitud estética hacia las cosas. Se sobreentiende que con tal criterio la (pág. 358) obra de arte queda desprovista de su valor independiente se convierte en una especie de ilustración de una tesis moral general; toda la atención se concentra precisamente en esto último y la obra de arte cae fuera de la percepción del alumno. Y, en realidad, con tal concepción no sólo no se crean ni educan aptitudes y hábitos estéticos; no sólo no se comunican la flexibilidad, sutileza y diversidad de las formas a las vivencias estéticas, sino que, por el contrario, se transforma en regla pedagógica la traslación de la atención del alumno de la obra a su significado moral. El resultado de esa educación fue una sistemática destrucción

del sentimiento estético, su reemplazo por el aspecto moral ajeno a la estética, y de aquí esa natural aversión a la literatura clásica que padece el 99% de los que cursaron nuestra escuela media. Muchos de los que se pronuncian por la exclusión de la literatura de las asignaturas de enseñanza escolar asumen precisamente ese punto de vista y afirman que el mejor medio para inspirar aversión a cualquier escritor e impulsar a no leerlo es introducirlo en el curso escolar.

**El arte y el estudio de la realidad**

Otro error psicológico en la educación estética, no menos dañino, fue imponer a la estética tareas y fine también ajenos a ésta, pero ya no de carácter moral, sino social y cognoscitivo. La educación estética se adoptaba y admitía como un medio para ampliar el conocimiento de los alumnos. Por ejemplo todos nuestros cursos de historia de la literatura estaban construidos sobre ese principio y deliberadamente sustituían el estudio de las leyes y hechos artísticos por el estudio de los elementos sociales contenidos en las obras [literarias]. No está desprovista de profunda importancia que los manuales escolares más populares sobre historia de la literatura rusa, en los que se inspiraba la enseñanza impartida por nuestros profesores de literatura avanzados, lleven por título *Historia de la intelectualidad rusa* ([de] Ovsiánniko-Kulikovski(8)) e *Historia del pensamiento social ruso* ([de] Ivanov-Razúmnik(9)). A ciencia cierta y conscientemente no se estudian los fenómenos y hechos literarios, sino la historia de la intelectualidad y la historia del pensamiento social, es decir, temas que, en realidad, son ajenos y extraños a la educación estética.

Todo esto tenía un gran significado y un sentido histórico en la época anterior [zarista], cuando nuestra escuela estaba separada por una muralla china de las disciplinas sociales y cuando obteníamos los gérmenes de la educación social y cívica en las clases de literatura. Pero ahora, cuando se les ha asignado a las disciplinas sociales su lugar adecuado, efectuar (pág. 359) esa sustitución de los valores estéticos por los sociales sería igualmente nocivo tanto para una ciencia como para la otra. Y esta mezcla de diferentes campos del conocimiento se parece a esos matrimonios en los que ambas partes están interesadas por igual en el divorcio.

Ante todo, cuando se estudia la sociedad según las imágenes literarias siempre se asimila en formas falsas y distorsionadas, porque la obra de arte nunca refleja la realidad en toda su plenitud y en toda su real verdad, sino que siempre representa un producto sumamente complejo de elaboración de los elementos de la realidad, aportándole un conjunto de elementos totalmente ajenos. Y, en definitiva, quien conoce la historia de la intelectualidad rusa sólo por Oneguin y Chatski(10) se arriesga a quedarse con un criterio absolutamente erróneo sobre esa historia. Procede de modo mucho más razonable quien la estudia sobre la base de documentos históricos, cartas, diarios íntimos todos los materiales sobre cuya base se construye el estudio histórico, y entre los cuales a los monumentos literarios les corresponde el más modesto, si no el último lugar. Estudiar la historia de la intelectualidad rusa según la literatura rusa es tan imposible como estudiar geografía según las novelas de Julio Verne,(11) aunque indudablemente ambos temas se han reflejado en la literatura.

Este criterio se basa en la falsa noción de que la literatura constituye algo así como una copia de la realidad, una fotografía típica que recuerda a una fotografía colectiva. Esta última, que permite fotografiar en la misma placa a toda una serie de personas pertenecientes a un mismo grupo, superpone los rasgos de una persona sobre otra, como resultado de lo cual los rasgos típicos del grupo dado se destacan con una claridad particularmente relevante, pero se esfuman los rasgos individuales y fortuitos. Con este sencillísimo mecanismo se logra el retrato típico de una familia, de un grupo de enfermos o de delincuentes. Se supone que también la imagen literaria es algo así como esa fotografía grupal y que, por ejemplo, el personaje Eugenio Oneguin reunió y combinó en sí los rasgos típicos de la intelectualidad rusa en la década del 20 [del siglo XIX] y por eso sirve como material fidedigno para estudiar esa época. Sin embargo, es fácil demostrar que la verdad artística y la verdad de la realidad en esta figura –como en todas las demás- se encuentran en relaciones sumamente complejas; [es fácil demostrar] que la realidad en el arte está siempre tan transformada y modificada que de ningún modo se puede hacer una traslación directa del significado de los fenómenos del arte a los fenómenos de la vida.

A la vez, en esta forma de enseñanza corremos el riesgo no sólo de quedar con una falsa comprensión de la realidad, sino también con una total exclusión de los aspectos puramente estéticos. El interés y la atención (pág. 360) orientados al estudio del hombre de la década del 20 [del siglo XIX] no tiene, desde el ángulo psicológico, nada en común con el interés y la atención dirigidos a la poesía de Pushkin: se plasman en reacciones, emociones y actos psíquicos absolutamente diferentes, y sólo se valen de un material común para necesidades totalmente

distintas. El techo de cualquier edificio arquitectónico puede utilizarse como defensa de la lluvia, como punto de observación, como local para un restaurante y con tantos otros fines como se quiera, pero en todos estos casos se olvida por completo el significado estético del echado como parte de un todo artístico, como parte de un proyecto arquitectónico.

**El arte como un fin en sí mismo**

Por último, nos resta señalar un tercer error, del que peca la pedagogía tradicional en los casos en que reduce la estética al sentimiento de lo agradable, al placer de la obra de arte, y ve en esto un fin en sí. En otros términos, reduce todo el significado de las vivencias estéticas al sentimiento inmediato de goce y alegría que éstas despiertan en el niño. Aquí de nuevo se encarna la obra de arte como un medio para estimular reacciones hedonitas y, en realidad, vuelve a ponerse a la par con otras reacciones y estímulos similares de índole completamente real. Quien piensa cultivar la estética en la educación como fuente de placer, se arriesga siempre a encontrar en la primera golosina y en el primer paseo los más fuertes competidores. La particularidad de la edad infantil reside precisamente en que la fuerza directa de una vivencia real concreta es para el niño mucho más significativa que la fuerza de una emoción imaginaria.

Por lo tanto, vemos que la pedagogía tradicional se encontró en un callejón sin salida en cuanto a los problemas de la educación estética, al intentar imponerle fines completamente ajenos e impropios de ella y, como consecuencia, primero, perdió de vista su propia importancia y, segundo, a menudo hallaron resultados opuestos a los que esperaba.

**La pasividad y la actividad en la vivencia estética**

Tales errores psicológicos no se debían simplemente al desconocimiento de los pedagogos, sino a un error mucho más amplio y profundo de la propia ciencia psicológica respecto de las cuestiones de estética. Durante mucho tiempo persistió en ésta [la ciencia psicológica] el criterio de (pág. 361) que la percepción estética constituye una vivencia absolutamente pasiva, una total entrega a la impresión, un cese de toda la actividad del organismo. A la vez, los psicólogos incluso señalaban que el desinterés, la admiración generosa, la completa represión de la voluntad y la falta de toda relación personal con el objeto estético eran la condición para la realización de la reacción estética. Todo esto es cierto, pero sólo es la mitad de la verdad y, por consiguiente, da una noción totalmente falsa sobre la naturaleza de esa reacción como totalidad.

Es indudable que cierto grado de pasividad y desinterés son la premisa psicológica infaltable del acto estético. En cuanto el espectador o el lector asume el papel de partícipe activo de la obra que percibe, de inmediato sale de la esfera de la estética definitiva e irreversiblemente. Si al observar una manzana pintada en un cuadro, lo que está más intensamente desarrollado en mí es la actividad ligada a la intención de saborear una manzana de verdad, queda claro que el cuadro permanecerá fuera de mi campo de aprehensión. Sin embargo, esta pasividad constituye –como puede demostrarse fácilmente- sólo el lado inverso de otra actividad, inconmensurablemente más seria y con cuya ayuda se realiza el acto estético. Que esto es realmente así puede juzgarse sin dificultad, aunque sólo sea por el hecho de que la obra de arte no es accesible, ni mucho menos, a la percepción de cualquiera, y que la percepción de una obra artística, representa un

trabajo psíquico difícil y arduo. Evidentemente, la obra de arte no se percibe con total pasividad del organismo, ni sólo con los oídos o los ojos, sino mediante una complejísima actividad interna en la que la vista y el oído no sólo el primer paso el envión, el impulso básico.

Si la misión de un cuadro consistiera sólo en mimar nuestros ojos y la de la música en proporcionar vivencias gratas a nuestro oído, la percepción de estas artes no presentaría dificultad alguna, y todos, salvo los ciegos y sordos, estarían destinados a percibirlas. Sin embargo, el momento de la percepción sensorial de los estímulos es sólo el impulso inicial necesario para despertar una actividad más compleja y que *de por sí* carece de todo sentido estético. Dice Christiansen: “El entretener nuestros sentidos no es el objetivo final del proyecto artístico. Lo principal en la música es lo inaudible; en las artes plásticas, lo invisible e intangible.”(12)

Este invisible e intangible debe entenderse simplemente como el traslado del acento principal, durante el proceso estético, al momento de respuesta de la reacción ante impresiones sensoriales que llegan desde afuera. En este sentido, podemos hablar plenamente de que la vivencia estética se estructura según el modelo exacto de una reacción común, la que presupone necesariamente la presencia de tres componentes: excitación, (pág. 362) elaboración [procesamiento] y respuesta. El componente de la percepción sensorial de la forma, la labor que cumplen los ojos y oídos, constituye nada más que el momento inicial y el primero de la vivencia estética. Nos falta considerar los dos restantes. Sabemos que una obra de arte, en realidad, representa sólo un sistema organizado de una manera especial de las impresiones externas o de las

influencias sensibles sobre el organismo. Pero estas influencias sensibles están organizadas y construidas de tal manera que despiertan en el organismo un tipo de reacción distinto del habitual, y es esta actividad peculiar, vinculada a los estímulos estéticos, de lo que constituye la naturaleza de la vivencia estética.(13)

Todavía no podemos decir con exactitud en qué consiste [la vivencia estética], ya que el análisis psicológico no ha pronunciado aún la ultima palabra acerca de su composición, pero ya sabemos que involucra una actividad constructiva muy compleja que es efectuada por el oyente o el espectador y reside en que, de las impresiones externas que se le presentan, el perceptor mismo construye y crea un objeto estético al cual se refieren ya todas sus reacciones ulteriores. En los hechos, ¿acaso un cuadro no es simplemente un trozo de tela con cierta cantidad de pintura aplicada encima? Pero, cuando el espectador interpreta esa tela y esos colores como la representación de una persona, de un objeto o de una acción, ese complicado trabajo de transformar la tela pintada en un cuadro pertenece por entero al psiquismo del receptor. Es preciso correlacionar las líneas en cierto modo, cerrarlas en determinados contornos, vincularlas entre sí de una cierta manera, interpretarlas en perspectiva y trasladarlas al espacio, para que se parezcan a la figura de un hombre o un paisaje.

Después, hace falta la compleja labor de recordar, de las asociaciones de ideas para comprender qué persona o qué paisaje están representados en el cuadro, en qué relación se encuentran sus distintas partes. Toda esta necesaria labor puede ser denominada “segunda síntesis creativa”, porque existe del receptor que reúna y sintetice los elementos dispersos del todo artístico. Si una

melodía nos llega al alma es porque nosotros mismos podemos coordinar los sonidos que nos llegan de afuera. Los psicólogos hablan desde hace tiempo de que todo el contenido y todo el sentimiento que vinculamos a un objeto de arte no están en éste, sino que son aportados por nosotros. Es como si los introdujéramos con un sentimiento en las imágenes del arte, y al propio proceso los psicólogos lo denominan "empatía". Esta compleja actividad de empatía se reduce, en esencia, a la renovación de una serie de reacciones internas, al enlace que las coordina y a cierta reelaboración creativa del objeto próximo a nosotros. Esta función constituye la actividad estética básica que por su (pág. 363) naturaleza es, de todos modos, una actividad del organismo que reacciona al estímulo externo.

**La importancia biológica de la actividad estética**

La importancia biológica de la actividad estética también figura entre las cuestiones polémicas y confusas. Sólo en los peldaños más bajos del surgimiento de la actividad estética es posible captar su significado biológico. Inicialmente, el arte aparece por necesidad de la vida, el ritmo es la forma primitiva de organización del trabajo y de la lucha, los ornamentos son componentes del cortejo sexual; el arte tiene un carácter utilitario y auxiliar evidente(14), Pero el verdadero significado biológico del arte de la época contemporánea –del arte nuevo- se encuentra, sin duda, aun poco más lejos. Mientras que para el salvaje [hombre primitivo] el cántico guerrero sustituye a la voz de mando y a la organización del combate, y el sollozo fúnebre le parece un trato directo con el espíritu del muerto, tales funciones cotidianas ordinarias e inmediatas de ningún modo pueden atribuírsele al arte contemporáneo y su importancia biológica debe buscarse en alguna otra parte.

Aquí ganó la máxima popularidad una ley enunciada por Spencer(15) la ley de la economía de las fuerzas creativas, según la cual el significado de las obras de arte y del placer que proporcionan se explica enteramente por la economía de fuerzas espirituales, por el ahorro de atención que acompaña toda percepción del arte. La vivencia artística es la más económica y ventajosa para el organismo, rinde el máximo efecto con un gasto mínimo de energía, y esta ganancia de energía es lo que constituye algo así como la base del placer artístico. “El mérito del estilo reside precisamente en que proporciona la mayor cantidad posible de ideas en la menor cantidad posible de palabras”, dice Aleksándr Viesielovski.(16) A respecto, se mencionan habitualmente la importancia facilitadora de la simetría, el descanso que proporciona la intermitencia del ritmo, como claros ejemplos de esta ley.

No obstante, aun si esta ley fuese cierta, tendría en realidad muy poco que ver con los problemas del arte, ya que encontraríamos absolutamente esa misma economía de fuerzas dondequiera se manifiesta la creación humana. En una fórmula matemática y en una ley física, en la clasificación de los vegetales y en la teoría sobre la circulación de la sangre está implícita una economía de fuerzas no menor que en la producción artística y, si se alegara la existencia de una economía en la influencia estética, (pág. 364) sería incomprensible qué es lo que distingue la economía estética de la economía común a toda creación. Pero, además, esta ley no expresa la verdad psicológica y se opone a las investigaciones exactas en el ámbito del arte. El estudio de la forma artística ha mostrado que en la vivencia artística no estamos ante una reproducción de la realidad facilitada sino dificultada, algunos de los investigadores más extremos se

atreven a hablar de una “condensación” [*Ostranenie*] de los objetos como ley fundamental del arte. En todo caso, resulta claro para cualquiera que el lenguaje poético es más difícil que la prosa y que su disposición inhabitual de las palabras, su composición en versos, su ritmo, no sólo no alivian nuestra atención de cualquier trabajo, sino que, por el contrario, exigen de ésta una constante tensión con respecto a los elementos que aquí se manifiestan por primera vez y que en el habla corriente no existen en absoluto.

Para la actual crítica de arte se ha convertido en una completa perogrullada la tesis de que en la obra de arte la percepción de todos sus elementos se despoja de automatismo y se hace consciente y sensible. Así, por ejemplo, en el habla corriente no prestamos atención al aspecto fonético de la palabra. Los sonidos se perciben automáticamente y del mismo modo se relacionan con cierto significado. James señaló qué aspecto extraño e inusual adquiría para nosotros nuestra lengua materna si la oyéramos sin comprender, como un extranjero. A la vez, se debe recordar que la ley del lenguaje poético es precisamente que la presencia de los sonidos en el campo iluminado de la conciencia y la concentración de la atención en éstos produce una actitud emocional hacia los mismos. Por consiguiente, la percepción del lenguaje poético no sólo no es más fácil sino que incluso es más difícil, es decir, exige un trabajo adicional en comparación con el lenguaje cotidiano. Es evidente que la importancia biológica de la actividad estética no reside en absoluto en ese parasitismo que surgiría inevitablemente si todo el goce estético se adquiriera a expensas de una economía de fuerzas espirituales que se lograra gracias al trabajo ajeno.

La solución al problema del significado biológico del acto estético, tal como lo hace la psicología actual, debe buscarse en la elucidación de la psicología de la creación del artista y en la convergencia de la comprensión de la aprehensión y del proceso de creación. Antes de preguntarnos para qué leemos, cabe preguntar para qué escribe la gente. El problema del esfuerzo de creación y de sus fuentes psicológicas vuelve a presentar dificultades no comunes, ya que aquí pasamos de un obstáculo a otro. Pero no cabe duda más de la tesis general según la cual el esfuerzo de creación es la más profunda necesidad de nuestra psiquis, en el sentido de la sublimación de algunos tipos inferiores de energía. La concepción de la creatividad (pág. 365) como sublimación, es decir, como transformación en tipos superiores de los tipos inferiores de energía psíquica no consumidos y que no encuentran salida en la actividad normal del organismo, es la más verosímil de la psicología moderna. Ya hemos aclarado [en el cap. No.5] el concepto de sublimación con respecto a la teoría sobre los instintos y, en particular, citamos la opinión acerca de que existe el nexo más estrecho entre el proceso creativo y la sublimación de la energía sexual. Según las palabras de un psicólogo, en las cuestiones de la creación tenemos algo así como personas ricas y pobres, algunas de las cuales gastan toda la reserva de su energía en sostener la vida cotidiana, otras la reservan y ahorran, ampliando el círculo de necesidades que se deben satisfacer. Aquí y allí la creación surge desde el instante en que cierta energía no puesta en acción, no gastada en un fin inmediato, queda sin realizar y traspasa el umbral de la conciencia, de donde retorna transformada en nuevos tipos de actividad.

También ya hemos aclarado en detalle que nuestras posibilidades superan nuestra actividad, que en la vida del hombre se realiza sólo una parte insignificante de todas las excitaciones que surgen en el sistema nervioso, y esta diferencia entre las posibilidades y la realización, entre lo potencial y lo real en nuestra vida es salvada enteramente por la creación. Por consiguiente, pasa a ser una premisa psicológica fundamental la identidad de los actos de creación y los actos de aprehensión en el arte. Ser Shakespeare y leer a Shakespeare son fenómenos que se diferencian infinitamente por su nivel, pero que son completamente iguales por su naturaleza, como lo explica con acierto Iu. Aijenwald.(7) El autor debe ser tan genial como el poeta y el aprehender la obra de arte es como si la recreáramos una y otra vez. Por lo tanto, tenemos derecho a definir los procesos de la aprehensión como resumen y reproducción de los procesos de creación. Y si es así, resulta inevitable extraer la conclusión de que constituyen el mismo tipo biológico de sublimación de algunas formas de energía espiritual que los procesos de creación. Precisamente, en el arte se realiza para nosotros esa parte de nuestra vida que realmente surge en forma de estímulos de nuestro sistema nervioso pero que queda sin plasmarse en actividad, gracias a que nuestro sistema nervioso percibe más excitaciones que aquellas a las que puede reaccionar.

Lo que ocurre es que siempre existe en el hombre la superioridad de las posibilidades por sobre la vida, de resabios de conducta no realizada, como explicamos en la teoría sobre la lucha por la vía principal [en el cap. No.3], y siempre debe encontrar para sí alguna salida. Si este resabio no halla la salida adecuada, suele entrar en conflicto con la psiquis del hombre, y sobre el terreno

de esa conducta no realizada emergen por lo común formas anormales de conducta, presentándose como neurosis y psicosis, las que no implican otra cosa que el choque de una aspiración irrealizada, inconsciente, con la parte consciente de nuestra conducta. Lo que permanece irrealidad en nuestra vida debe ser sublimado. Para lo que no se ha realizado en la vida existen sólo dos salidas: la sublimación o la neurosis. Por lo tanto, el arte representa, desde el punto de vista psicológico, un mecanismo permanente, biológicamente necesario, de eliminación de las excitaciones no realizadas en la vida y es un acompañante absolutamente inevitable, en una u otra forma, de toda existencia humana.

Esta sublimación en la creación artística se efectúa en formas sumamente tempestuosas y vigorosas, y la aprehensión estética en formas atenuadas, simplificadas y preparadas de antemano por el sistema de excitaciones que nos llegan. De aquí resulta comprensible la significación extraordinariamente importante de la educación estética para la creación de hábitos permanentes de sublimación de lo inconsciente. Educar estéticamente a alguien significa crear en esa persona un canal permanente de funcionamiento correcto de deriva y desvía la presión de lo inconsciente hacia necesidades útiles. La sublimación ejecuta en formas socialmente útiles lo que el sueño y la enfermedad cumplen en formas individuales y patológicas.

**La caracterización psicológica de la reacción estética**

Basta con observar del modo más superficial una reacción estética para advertir que su objetivo final no es la repetición de una reacción real cualquiera, sino su superación y su triunfo sobre ésa. Si los poemas sobre la tristeza tuviesen por finalidad comunicarnos nada más que tristeza, eso sería muy triste para el

arte. Evidentemente, la tarea de la lírica en este caso no consiste simplemente en contagiarnos, según la expresión de Tolstói, los sentimientos de otra persona –en nuestro ejemplo, la melancolía ajena-, sino colocarnos por encima de ésta, impulsarnos a obtener la victoria sobre ésta, a superar la tristeza. En este sentido, la definición que da Bujarin del arte como “socialización [*obobshchiestvliénie*] de los sentimientos”, (19) y la teoría de Tolstói sobre el contagio a muchos de los sentimientos de uno solo,(20) *psicológicamente* no son del todo correctas.

En este caso, el “milagro” del arte se parecería al triste milagro de los Evangelios, donde con cinco panes y dos pescados fueron alimentados “cinco mil hombres, sin contar mujeres y niños” y “comieron y se saciaron; y recogieron de los trozos sobrantes doce canastos llenos”.(21). Aquí, el (pág. 367) “milagro” consiste sólo en la excepcional multiplicación de la experiencia, porque cada uno de los comensales comió únicamente pan y pescado, pescado y pan. Asimismo, con la socialización [generalización social] de los sentimientos en el arte se logra la multiplicación de los sentimientos de uno por miles, aunque el sentimiento en sí mismo es el tipo más ordinario de emoción de orden psicológico, y la obra de arte no puede contener en sí nada que pueda llevar más allá de los límites de esta emoción cuantitativamente enorme. Es completamente comprensible que en tal caso el destino del arte sería muy lamentable, porque todo objeto real y toda emoción rea resultarían varias veces más intensas, agudas y fuertes y, por consiguiente, todo el placer que proporciona el arte emanaría de la pobreza y del hambre del hombre, cuando en realidad deriva de la riqueza del hombre, del hecho de que toda persona posee más riqueza que la que puede realizar en su propia vida.

Por lo tanto, el arte no es un complemento de la vida, sino el resultado de aquello que en el ser humano excede a la vida. El “milagro” del arte recuerda más bien a la transformación del agua en vino(22) y por eso toda obra de arte es portadora de algún tema material real o de alguna emoción totalmente corriente en el mundo. Pero la tarea del etilo y de la forma reside precisamente en superar ese tema real material o ese tinte emocional de una cosa y anticipar algo enteramente nuevo. Por ello el significado de la actividad estética se entendió desde los tiempos más remotos como una catarsis, es decir como una resolución y liberación del espíritu de las pasiones que lo torturan. En la vieja psicología se asignaba a este concepto un significado puramente médico e higiénico de curar el espíritu y resulta indudable que esto se acerca mucho más a la verdadera naturaleza del arte que toda una serie de teorías actuales “Los salmos curan un espíritu doliente”, estas palabras de un poeta expresan con máxima exactitud la línea divisoria que separa el arte de la enfermedad.

No en vano a muchos psicólogos les pareció sumamente tentador encontrar rasgos comunes entre uno y otra, declarar a los genios cercanos a la locura y poner fuera de los límites de lo normal tanto la creación como la locura humanas.

(23) Y sólo si emprendemos este camino podremos comprender el valor cognoscitivo, moral y emocional del are. Todos éstos, sin duda alguna, pueden existir, pero siempre como componente secundario, como una suerte de secuela de la obra de arte que no surge de otro modo que inmediatamente después que se ha cumplido por completo la acción estética.

El efecto moral del arte existe indudablemente y se manifiesta en cierta aclaración interna del mundo espiritual, en una eliminación de los (pág. 368)

conflictos íntimos, y por lo tanto, en la liberación de algunas fuerzas aherrojadas y desplazadas, en particular fuerzas de la conducta moral. Un excelente ejemplo de esto lo encontramos en el cuento de Chéjov *En casa,* donde el padre, un fiscal que durante toda su vida se ejercitó en todos los tipos posibles de represiones, censuras y castigos, se encuentra en una situación sumamente difícil cuando tropieza con un pequeño delito de su hijo, un niño de siete años, quien, según cuenta la gobernante, sacó del escritorio del padre tabaco y fumó. Por más que el padre se empeña en explicar al hijo porqué no se debe fumar, porqué no se debe tomar el tabaco ajeno, su sermón no logra sus objetivos porque choca con obstáculos insalvables en la psiquis del propio niño, que percibe e interpreta el mundo de manera muy peculiar y completamente fuera de lo común. Cuando el padre le explica que no se deben tomar cosas ajenas, el pequeño responde que allí, en el escritorio del padre, está su perrito amarillo y que él no tiene nada en contra, y que si necesita algo más de sus coas, que por favor, el padre las tome y no se sienta molesto. Cuando el padre intenta aclararle que fumar es dañino, que el tío Grigori fumaba y por eso murió, también este ejemplo ejerce en el niño una acción exactamente opuesta porque para él la imagen del tío Grigori se vincula con cierto sentimiento poético; recuerda que el tío Grigori tocaba maravillosamente el violín, y el destino de este tío no sólo es incapaz de hacerlo rechazar lo que el tío hacía, sino que, por el contrario, comunica al acto de fumar un nuevo y atrayente sentido. Así sin haber conseguido nada, el padre interrumpe la charla con el hijo y sólo antes de dormir, cuando por costumbre empieza a contarle un cuento al niño, combinando sin habilidad las primeras ideas que se le ocurren con los modelos tradicionales, su relato adopta inesperadamente la forma ingenua y

ridícula de un cuento sobre un viejo zar que tenía un hijo; el hijo fumaba, enfermó de tuberculosis y murió siendo aún joven; llegados los enemigos, destruyeron el castillo, mataron al anciano, y “hasta en el huerto no había cerezos, ni pájaros, ni campanillas”. Al propio padre le pareció ingenuo y ridículo este cuento; sin embargo, provocó un efecto inesperado en su hijo, quien con aire pensativo y bajando la voz dijo lo que el padre ya no esperaba: que ya no iba a fumar más.

La acción misma del cuento estimuló y despejó en la psiquis del niño nuevas fuerzas, le dio la posibilidad de sentir también el temor y el interés del padre por su salud con una intensidad tan nueva que su efecto moral, sugerido por la insistencia, previa del padre, se manifestó inesperadamente en el resultado que el padre había tratado en vano de lograr anteriormente.

Pero, a la vez, es preciso recordar dos rasgos psicológicos esenciales que distinguen este efecto. El primero es que se realiza en la forma de un (pág. 369) proceso íntimo, interno, de la atención del propio niño, y que de ningún modo se obtiene por medio de una inferencia lógica hecha a partir de un sermón moral o de una lección extraída de una fábula o un cuento. Por el contrario, cuanto más intensa es la emoción y el apasionamiento en la atmósfera en la que tiene lugar la acción de la impresión estética, cuanto más elevada es la animación emocional que la acompaña, mayores fuerzas son incorporadas al efecto moral y tanto más fielmente se realiza la impresión estética.

El segundo rasgo consiste en que, con ese punto de vista, la acción moral de la estética puede ser casual o secundaria, y que basar en ésta la educación de una conducta moral, resulta, por lo menos, no razonable, ni sólido. En el cuento, el padre reflexiona con acierto si es o no correcto que “la medicina debe ser dulce y

la verdad bella”. Una sociedad que extrae sus convicciones de las novelas y las poesías, los conocimientos históricos de las óperas y las antiguas canciones, y la moral de las fábulas, jamás alcanza un nivel sólido y firme en cada uno de estos terrenos. Chéjov denomina con tal justeza esto como un capricho del que hace gala el hombre desde los tiempos de Adán, y, al respecto, coincide plenamente con la pedagogía que exige una formación moral del niño estricta y basada en la verdad.(24).

También, resulta posible y realizable el efecto cognoscitivo del arte. Una obra de arte vivenciada puede realmente ampliar nuestra opinión sobre cierto campo de fenómenos, obligarnos a mirarlo con nuevos ojos, generalizar y unir hechos a menudo completamente dispersos. Ocurre que, como toda vivencia intensa, la vivencia de lo estético crea un estado muy sensible para las acciones posteriores y, por supuesto, jamás pasa sin dejar huellas para nuestra conducta ulterior. Muchos comparan con gran acierto la obra poética con un acumulador de energía, que posteriormente la gasta. Del mismo modo, toda vivencia poética actúa como si acumulara energía para acciones futuras, les confiere una nueva dirección e impulsa a mirar el mundo con nuevos ojos. Los psicólogos más extremos incluso hablan sobre las actitudes puramente motores que provoca determinada obra [de arte]. En efecto, bata recordar la existencia de tipos de arte como la música danzante para notar que en todo estímulo estético está implícito un impulso motor. A la vez, éste se realiza en ocasiones en forma inmediata y burda, en un evidente movimiento de danza o en la marcación del ritmo, y esto pertenece a los géneros inferiores del arte. Pero, a veces, cuando la complejidad de ese estímulo alcanza los más altos grados, la complejidad motora de estos

impulsos no permite realizarlos plena e inmediatamente, sino que se expresa más bien en un sutil trabajo (pág. 370) preliminar para la conducta ulterior. La vivencia estética organiza nuestra conducta. “Por la forma como sale una persona de un concierto siempre puede decirse a quien escuchó, si a Beethoven(25) o a Chopin“(26), dice un investigador.

Los psicólogos que estudiaron los estímulos visuales que parten de la pintura están de acuerdo en extraer la conclusión de que en el sistema de la vivencia del cuadro, el papel fundamental le cabe a las reacciones cinestésicas, es decir, también motoras, y que miramos el cuadro con los músculos más que con los ojos; su acción estética está tanto en las puntas de los dedos como en la vista, ya que habla a nuestra imaginación táctil y motora no menos que a la visual.

Por último, también el momento hedonista de placer producido por las obras de arte puede estar presente como una consecuencia y ejercer influencia educativa en el curso de nuestros sentidos, aunque siempre será secundaria con respecto a la acción fundamental de la poesía y del arte. Esto se parece mucho a aquello que los psicólogos denominan “fuerza expulsora de las emociones superiores”. Y del mismo modo que en la antigüedad el poder exorcista de la palabra rítmica y del estilo poético expulsaba y resuelve las fuerzas internas hostiles al organismo, porque en ambos casos se trata de cierta solución de conflictos internos.

Es sumamente curioso al respecto recordar que el goce de las obras poéticas surge siempre por vía indirecta, contradictoria, y parte infaliblemente de la superación de las impresiones inmediatas que produce el objeto y el arte. Recordamos lo trágico y lo cómico en el arte como los ejemplos más elocuentes

de esta ley psicológica. la tragedia habla siempre de la muerte y nos provoca, según la definición de Aristóteles, miedo, horror y compasión.(27) Si no contemplamos una tragedia desde las alturas de estos sentimientos, sino con una leve sonrisa, su acción trágica permanecerá, por supuesto, desconocida para nosotros. Ya a los antiguos les interesaba el siguiente problema: ¿de qué modo lo doloroso puede de por sí convertirse en una vivencia de lo bello y por qué la contemplación de la muerte ajena puede brindar un goce tan elevado al espectador de una tragedia? Ingenuamente, explicaban esto por el contraste biológico e intentaban reducir el placer que experimentamos de la tragedia a ese sentimiento de seguridad y satisfacción que siente el hombre en cada oportunidad en que la desgracia alcanza a otro. Según esta teoría psicológica, resultaba que la tragedia de Edipo proporcionaba un placer supremo a los espectadores, porque les enseñaba a valorar que eran felices y que no eran ciegos.(28) Sin embargo, los ejemplos más simples citados por los mismos (pág. 371) autores invalidan completamente esta teoría, cuando señalan que los espectadores que están en la costa y miran un barco que se hunde deberían sentir, en tal caso, el máximo placer proveniente de la conciencia de su propia seguridad.

Hasta la observación psicológica más simple nos descubre que, durante la vivencia de la tragedia, el autor nos pone ineludiblemente en una actitud compasiva hacia el protagonista, la que se acentúa con la aproximación de la muerte y que alimenta nuestro sentimiento de temor y admiración. Por consiguiente, la fuente de este placer debe buscarse en otro sitio y, desde luego, la encontraremos sólo en la *catarsis*, es decir, en la resolución de las pasiones generadas por la tragedia, que constituye el fin último del arte. “El terror –dice

Christiansen - no se representa en aras de sí mismo, sino como un impulso para superarlo.”

Exactamente igual, lo cómico o aquello que es de por sí detestable y rastrero también provoca elevados goces, de un modo absolutamente incomprensible a primera vista. En *El Inspector*, de Gógol, no hay una sola palabra que suene con belleza; por lo contrario, el autor se empeñó en buscar todo lo que existe de crujiente, oxidado y grosero en la lengua rusa. No hay allí ninguna persona que no sea repulsiva, ninguna situación que no sea vil, ningún pensamiento un tanto luminoso. Y, pese a todo eso, en este amontonamiento de lo vil y lo repulsivo brota y se revela cierta idea peculiar que Gógol ve, con total acierto en la risa, es decir, en esa reacción psicológica que aporta de sí el espectador y que en la propia comedia no está implícita. En la comedia no se ríen. Al contrario, en ésta todos están abrumados de seriedad, pero todo este material está organizado de tal modo que provoca ineludiblemente en el espectador la reacción de una enorme risotada, que pude estar a la par de la poesía lírica, y a la que Gógol califica acertadamente como el único personaje honesto de su comedia.

Hace mucho, la estética alemana denominó “estética de lo grotesco” a esta peculiaridad psicológica del arte y con esos ejemplos mostró con enorme poder de convicción, el carácter dialéctico de la vivencia estética. La contradicción, la repulsión interna, la superación, la victoria; todos éstos son momentos componentes necesarios del acto estético. Hace falta ver lo grotesco en toda su fuerza para después, en la risa, elevarse por sobre lo grotesco. Hace falta vivir con el personaje de la tragedia todo lo irreparable de la muerte, para elevarse, junto

con el coro, por encima de ésta. El arte siempre es portador de ese comportamiento dialéctico y reconstructivo de la emoción, y por eso siempre implica la más compleja actividad de una lucha interna que se resuelve en la catarsis. (pág. 372)

PÁG. 373

**La educación de la creatividad, del juicio estético y de las habilidades técnicas.**

Esta tesis, trasladada a la educación, se divide lógicamente en tres problemas distintos. Pueden plantearse a la educación las tareas de la educación de la creatividad infantil, de la enseñanza profesional a los niños de determinadas habilidades técnicas del arte y la educación de su juicio estético, vale decir de la aptitud para percibir y vivenciar la obra de arte.

La cuestión de la creatividad infantil se resuelve sin duda alguna en el sentido de su extraordinario valor pedagógico, aunque su valor estético independiente sea casi nulo. El dibujo infantil es siempre un hecho educativamente placentero, aunque en ocasiones también estéticamente feo. Siempre enseña al niño a dominar el sistema de sus vivencias, a vencerlas y superarlas y, según una excelente expresión, enseña a la psiquis a elevarse. El niño que ha dibujado un perro, con eso ha triunfado, la superado y se ha elevado por encima de sus vivencias directas.(29)

En este sentido, también, se convierte en exigencia pedagógica fundamental poder discernir el contenido psicológico del dibujo infantil, es decir, comprobar y examinar las vivencias que llevan a la aparición del dibujo, más que evaluar objetivamente los trazos y líneas. Por ello, rectificar y corregir un dibujo

infantil implica sólo una burda intromisión en la estructura psicológica de su vivencia y amenaza con servir de impedimento para esta última. Al modificar y corregir las líneas infantiles, quizás introduzcamos un orden riguroso en el dibujo, pero llevaremos confusión a la psiquis infantil y la perturbaremos. Es por eso que constituye una exigencia fundamental de la psicología dar plena libertad a la creación infantil, renunciar a la tendencia a equipararla con la conciencia del adulto y admitir su originalidad y particularidades.

El pequeño del cuento de Chéjov mencionado anteriormente,(30) cuando el padre le pregunta por qué dibuja al soldado más alto que la casa si [el niño] sabe perfectamente que una persona no puede ser más alta que una casa, responde con absoluta seguridad que si se dibuja al soldado pequeño no se le verán los ojos. En este afán de subrayar el lugar principal y central del dibujo, que es lo que preocupa al niño en ese momento, y de subordinar a ello todas las demás proporciones, reside la peculiaridad del dibujo infantil y la tendencia del niño a sentirse libre e independiente del trazado real de los objetos. No deriva de que el niño no pueda ver los objetos como en realidad son, sino de que nunca permanece indiferente al objeto. Todo dibujo suyo; si no lo ha hecho por indicación de los adultos, parte siempre de su carácter apasionado –que debe tenerse en (pág. 373) cuenta como propiedad básica del psiquismo infantil- y por eso el niño siempre distorsiona los aspectos para él centrales y los más importantes sin respetar el objeto [en un sentido naturalista].

Esa misma regla la plantea Tolstoi en su pedagogía, cuando exige a que las composiciones [literarias] infantiles no sean corregidas por los adultos, ni siquiera en el aspecto ortográfico, porque la enmienda de un producto terminado de la

creación siempre tergiversa los motivos internos que la generaron. En su famoso artículo “Quién aprende de quién a escribir: ¿los niños campesinos de nosotros o nosotros de los niños campesinos?”(31) Tolstoi defiende la idea, a primera vista paradójica, de que

“[...] un pequeño campesino semianalfabeto manifiesta tal fuerza consciente de artista que en toda la inabarcable elevación de su desarrollo no puede alcanzar Goethe.(32) [...] Me pareció tan extraño y ofensivo que yo, el autor de *Infancia*,(33) que he ganado cierto éxito y reconocimiento de talento artístico por parte del público culto ruso; que yo, en materia de arte, no sólo no puedo dar indicaciones o ayudar a Simomka y a Fiedka de 11 años, sino que apenas –y esto sólo en un feliz momento de excitación- puedo seguirlos y comprenderlos.

En las composiciones de estos niños, Tolstoi encontraba más verdad poética que en los más grandes modelos de la literatura. Y, si en sus composiciones se encontraban ciertos lugares triviales, esto solía ocurrir siempre por culpa del propio Tolstoi; en cambio, allí donde los niños eran librados a su propia iniciativa, no enunciaban nada afectado. Y de ahí Tolstoi extrajo la conclusión de que el ideal de la educación estética, igual que el ideal de lo moral, no está adelante, sino detrás de nosotros, es decir, [el ideal] no es acercar el alma infantil al alma del adulto, sino conservar sus cualidades naturales inicialmente dadas.

[Tolstói decía:] “La educación arruina y no corrige a la gente.” En este sentido, la preocupación de la educación se reduce casi exclusivamente a no

estropear las riquezas espirituales del niño, y el precepto “sed como los niños” parece ser el ideal pedagógico superior también con relación a la estética”.

Casi nadie discute ahora que en esta opinión está contenido la famosa y gran verdad de que en la creación infantil estamos ante modelos absolutamente espontáneos y puros de poesía, carentes de todo elemento de la afectación profesional de los adultos. Pero, al mismo tiempo. Debemos reconocer que se trata de una creación de un tipo muy especial; es, por así decirlo, una creación transitoria, que no crea valores objetivos de (pág. 374) ninguna índole y que mas bien le es necesaria al propio niño y no a quienes lo rodean. Como el juego infantil, es sanadora y nutritiva, pero no desde afuera, sino dentro del propio organismo. El Siomka y el Fiedka de Tolstoi crecieron, pero no se convirtieron en grandes escritores, aunque a los 11 años de edad encontraron palabras que, según la autorizada admisión de Tolstói, estaban por encima de sus novelas y se equiparaban a Goethe por sus acertadísimas palabras.

El indudable error de este criterio reside en la desmesurada exageración y el culto a las imágenes de la creación infantil y la incomprensión de que la fuerza espontánea de la creatividad, aunque también es capaz de crear imágenes de enorme intensidad, sin embargo, está condenada para siempre a permanecer en el estrecho círculo de las formas más elementales, primitivas y, en esencia, pobres.

En este sentido, la regla pedagógica respecto de la educación de la creatividad infantil siempre debe partir del criterio puramente psicológico sobre su utilidad y no ver nunca al niño que compone poesías como un futuro Pushkin o al pequeño que dibuja como un futuro pintor. El niño no escribe versos ni dibuja

porque en él se esté incubando un futuro creador, sino porque *ahora* eso le es necesario y, además, porque en cada uno de nosotros están implícitas ciertas posibilidades creativas. Los procesos de selección de la genialidad y el talento son todavía tan confusos, desconocidos y misteriosos que la pedagogía resulta completamente impotente para decir cuáles son precisamente las medidas que coadyuvan a conservar y a educar a los futuros genios.

Aquí surge un tema sumamente confuso con respecto a la propia posibilidad de la educación estética. Ya hemos visto que las opiniones de L. N. Tolstói sobre este problema no establecen la debida diferencia entre la creación artística del adulto y la del niño. Por eso, Tolstoi no toma en cuenta la gran importancia que en el arte tiene la maestría, que es resultado de la educación, desde luego y evidentemente para todos. La maestría incluye no sólo las habilidades técnicas del arte, sino algo mucho más grande: el sutilísimo conocimiento de las leyes del arte que se cultiva, el sentimiento del estilo, el talento para crear, el gusto, etc. En épocas anteriores, el concepto de maestro implicaba totalmente el concepto de artista.

Pero, además, la noción de la naturaleza mística de la inspiración, de ser un poseído de Dios, etc., cedió lugar en la ciencia a criterios totalmente distintos sobre la naturaleza de la creación. Y la doctrina de Tolstoi acerca de que “el hombre, al nacer, representa un prototipo de armonía, verdad, belleza y bondad” debe admitirse más bien como una leyenda que como una verdad científica. Es cierto que los impulsos directos y la creatividad en la infancia son más fuertes y claros, pero su naturaleza –como ya lo hemos indicado- es distinta de la de los

adultos. Y la creación de Siomka y de Fiedka. Por elevada y bella que haya sido, siempre será diferente a la creación de Goethe y de Tolstoi por su esencia.

Constituye un problema aparte la opinión sustentada por Aijenvald, Guershensón (34) y otros, de que la literatura no puede ser tema de enseñanza en la escuela. Esta opinión parte de un criterio estrecho sobre la escuela, originado en tener permanentemente en cuenta el curso que se dictaba antes de la Revolución [de Octubre de 1917]. Se pierde de vista la diversidad de posibilidades educativas de la nueva escuela soviética. El sentimiento estético debe ser objeto de educación como todos los demás, pero sólo que en formas peculiares.

Desde el mismo punto de vista se debe abordar la enseñanza profesional de la técnica de tal o cual arte. El valor formativo de estas técnicas es extraordinariamente grande como el de toda actividad laboral y compleja. En particular, se incrementa aún más como herramienta para educar en los niños la aprehensión de las obras de arte, porque es imposible penetrar hasta el fondo en una producción artística si es completamente ajeno a la técnica de su lenguaje. Y, por ello, una mínima familiarización técnica con la estructura de cualquier arte debe incorporarse sin falta al sistema de educación pública. En este sentido, actúan pedagógicamente con acierto las escuelas donde la asimilación de la técnica de cada arte se convierte en requisito infaltable de la educación.

Empero, la enseñanza profesional del arte encierra muchos más peligros que beneficios pedagógicos. Producen una impresión abrumadora en el psicólogo las experiencias infructuosas y masivas de enseñar música absolutamente a todos los niños –lo que se ha convertido en regla obligatoria para la clase media acomodada en Europa y en la Rusia prerrevolucionaria durante las últimas

décadas-. Si se resta atención a la cantidad de energía gastada estérilmente en dominar la complejísima técnica del piano; si se compara esto con los insignificantes resultados que se obtienen al cabo de muchos años de trabajo, es imposible dejar de reconocer que este experimento masivo, para toda una clase social, ha terminado en el más vergonzoso de los fracasos. No sólo el arte musical no ganó ni adquirió nada de valioso en este proyecto, sino que incluso la simple educación de la aprehensión, comprensión y vivencia de la música jamás ni en parte alguna fue, según la admisión general, tan baja como en dicho medio, donde la enseñanza de la ejecución se transformó en norma imprescindible de buena crianza.

En lo que concierte a las influencias pedagógicas generales, esa enseñanza fue directamente perniciosa y dañina, porque casi en ninguna (pag. 376) parte ni en ningún caso estuvo vinculada con el interés inmediato del niño y, si se cumplió, fue en aras de ciertos intereses extraños, la mayoría de las veces para subordinar al niño a los intereses del medio que lo rodeaba y de refractar en la psiquis infantil las más sórdidas y triviales ideas cotidianas del entorno.

De aquí que la enseñanza profesional de la técnica de cada arte, como problema de la instrucción general y la educación, debe ser implantada dentro de ciertos marcos, reducida al mínimo y a lo fundamental, debe concordar con otras dos líneas de la educación estética: primero, con la creatividad propia del niño; segundo, con la cultura de sus percepciones artísticas. Unicamente es útil la enseñanza de la técnica que va más allá de esa técnica y enseña aptitudes creativas: a crear o a aprehender.

Por último el aspecto concerniente al nivel cultural de la aprehensión estética sigue siendo aún el menos elaborado, porque los pedagogos ni siquiera sospechaban toda la complejidad del tema, ni pensaron que aquí estaba implícito un problema. Mirar y escuchar, obtener un placer, parecía un trabajo psíquico tan simple que no requería en absoluto una enseñanza especial, cuando de hecho constituye precisamente el objetivo y la tarea fundamental de la educación general.

La estructura común de la educación pública está orientada a ampliar al máximo los límites de la experiencia personal restringida; a organizar el contacto de la psiquis del niño con las esferas más amplias posibles de la experiencia social ya acumulada; a insertar al niño en la red de la vida con la mayor amplitud que se pueda. Estos objetivos generales determinan completamente también las vías de la educación estética. La humanidad ha atesorado en el arte una experiencia tan enorme y excepcional que, comparada con ésta, toda experiencia de creación hogareña y de logros personales parece pobre y mísera. Por eso, cuando se habla sobre educación estética dentro del sistema de la formación general, siempre debe tenerse presente, sobre todo, esa incorporación del niño a la experiencia estética de la humanidad. La tarea y el objetivo fundamentales son acercar de lleno al niño al arte y, a través de éste, incorporar la psiquis del niño al trabajo mundial que ha realizado la humanidad en el curso de milenios, sublimando en el arte su psiquismo.

Y por cuanto la comprensión de una obra de arte resulta irrealizable con los métodos de la interpretación lógica, esto exige un aprendizaje especial, peculiar, así como la elaboración de aptitudes especiales para recrear las obras artísticas.

En este sentido, son un modelo de educación estética las clases para mirar cuadros, como también las lecciones de “lectura lenta”, introducidas en algunas escuelas europeas. (pág. 377)

Aquí está la clave para la tarea más importante de la educación estética: insertar las reacciones estéticas en la propia vida. El arte transforma la realidad no sólo en construcciones de la fantasía, sino también en la elaboración real de las cosas, los objetos, las situaciones. La vivienda y la vestimenta, la conversación y la lectura, la fiesta escolar y el modo de caminar, todo esto puede servir por igual como el material más promisorio para la elaboración estética.

La belleza debe dejar de ser una cosa rara y propia de las fiestas, para convertirse en una exigencia de la vida cotidiana. Y el esfuerzo creativo debe impregnar cada movimiento, cada palabra, y cada sonrisa del niño. Potebniá(35) dijo de un modo bello que, así como la electricidad no está solamente donde hay tormenta, tampoco la poesía está solo donde existen grandes creaciones de arte, sino dondequiera está la palabra humana. Y es esta poesía de “cada instante” lo que constituye quizás el objetivo más importante de la educación estética.

Pero, al mismo tiempo, es preciso considerar el muy serio peligro del falso amaneramiento introducido en la vida, que en el niño fácilmente se convierte en afectación y pretensiones. Nada es de peor gusto que esa “belleza” que se introduce en el juego, en su modo de caminar, etc. La regla a seguir aquí no debe ser el embellecimiento de la vida, sino reelaborar creativamente la realidad, es decir, una elaboración de las cosas y el propio movimiento de las cosas que iluminará y elevará las vivencias cotidianas al nivel de las creativas.

**La fábula [y el cuento para niños]**

Por lo general, se considera que la fábula [*skazka*] pertenece con exclusividad a la edad infantil y, a la vez, se plantan dos consideraciones psicológicas en defensa de esta opinión.

La primera afirma que el niño todavía no se ha elevado hasta la comprensión científica y que por eso necesita ciertos sustitutos de una explicación del mundo. Debido a ello, en primer lugar, se conforma fácilmente con la interpretación fantástica de la realidad y, en segundo lugar, encuentra en el cuento lo mismo que el adulto encuentra en la religión, la ciencia y el arte, es decir, una primera explicación y comprensión del mundo, un agrupamiento de todo un caos inarmónico de impresiones en un sistema único e integral. Para el niño el cuento es su filosofía, su ciencia y su arte. (pág. 378)

Otro punto de vista asevera que, en su desarrollo, el niño, de acuerdo con la ley biogenética,(36) repite en forma abreviada y condensada los principales estadios y épocas que la humanidad ha recorrido en su desarrollo. De ahí deriva la comparación sumamente popular de la psiquis y la creación del niño con la creatividad de los hombres salvajes y primitivos, y la afirmación de que el niño ineludiblemente pasa por un período de animismo –personificación universal- y de antropomorfismo, al igual que la humanidad lo hizo [originariamente] en su conjunto. Por eso se considera necesario, en cierto estadio del desarrollo, introducir esos criterios y creencias primitivos en el mundo infantil, todas esas representaciones sobre diablos, brujas, hadas espíritus malos y buenos, que fueron alguna vez acompañantes de la cultura humana.(37) Esta opinión acepta el

cuento infantil como un mal necesario, como una concesión psicológica a la edad, y según la expresión de un psicólogo, como un biberón estético.

Ambos criterios son profundamente erróneos desde su raíz. En lo referente al primero, la pedagogía rechazó hace mucho todos los sustitutos posibles [de explicación], porque el daño que causan siempre supera a la potencial utilidad. Lo que sucede es que esta utilidad es siempre de carácter temporal, existe hasta que el niño crece y deja de necesitar ese sustituto de la explicación del mundo. Pero el daño subsiste para siempre, porque en la psiquis, lo mismo que en el mundo, nada pasa sin dejar huella, nada desaparece, sino que todo crea sus hábitos, que persisten durante toda la vida. “Expresándonos con rigor científico –dice James- podemos decir que de aquello que hacemos, nada puede ser completamente borrado.”(38) Esto es particularmente cierto con respecto a la edad infantil, cuando la plasticidad y flexibilidad de nuestra sustancia nerviosa alcanza un grado superlativo y las reacciones, después de dos o tres veces, quedan grabadas a veces para toda la vida. Si en ese período obligamos al niño a regular y dirigir su conducta bajo la influencia de nociones y criterios falsos y erróneos, podemos estar profundamente convencidos de que esos criterios crearán la costumbre de actuar en esas direcciones falsas. Y cuando según nuestra opinión, llegue el momento de liberar al niño de estas nociones y criterios, tal vez logremos por vía lógica convencerlo de la inexactitud de todas las nociones que le aportamos; quizás hasta nos justifiquemos moralmente ante él por el engaño al que lo sometimos durante varios años, pero jamás podremos borrar esos hábitos, instintos y estímulos ya elaborados y profundamente arraigados en él y que, en el

mejor de los casos, son capaces de crear un conflicto con los nuevos que ahora se le inculcan.

Debe quedar claro, como punto de vista fundamental, que no existe psiquis sin conducta y, si introducimos en la psiquis una noción falsa que (pág. 379) no corresponde a la verdad ni a la realidad, con eso estamos educando también una conducta falsa. De aquí necesariamente surge la conclusión de que la verdad debe convertirse en el fundamento de la educación desde la más temprana edad, porque una noción incorrecta es también un comportamiento incorrecto. Si desde la infancia el niño se acostumbra a creer en el “cuco”, en el “viejo de la bolsa”, en la hechicera, en la cigüeña que trae a los bebés, con todo eso no sólo se obstruye su psiquis, sino lo que es peor, se determina falsamente su conducta. Resulta completamente claro que el niño o bien teme o bien se siente atraído hacia ese mundo encantado, pero jamás permanece pasivo ante él. En las ilusiones o los deseos, bajo la manta infantil o en la habitación a oscuras, en el sueño o en el temor, siempre reacciona a esas representaciones, reacciona de un modo sumamente excitado y, en la medida en que el sistema formado por estas reacciones se apoya sobre una base completamente fantástica y falsa, se está educando sistemáticamente en el niño una conducta incorrecta y falsa.

Cabe añadir que todo ese mundo fantástico apabulla infinitamente al niño y, sin duda alguna, su fuerza opresora supera su capacidad de resistencia. Al rodear al niño con lo fantástico, lo estamos obligando a vivir algo así como una eterna psicosis. Y, si por un solo instante imaginamos que una persona adulta creyera seriamente en lo mismo que se le enseña al niño ¡qué extraordinaria depresión y angustia se instalaría en su psiquis! Todo esto debe multiplicarse varias veces

cuando trasladamos esta idea al niño, porque lamente débil y no fortalecida del niño resulta aun más impotente ante ese elemento oscuro. Producen una impresión absolutamente trágica los análisis psicológicos de los temores infantiles: los niños siempre testimonian y relatan esos inexpresables gérmenes de terror que los adultos siembran en el alma infantil con sus relatos.

La utilidad educativa que brinda la introducción en el uso hogareño del “viejo de la bolsa” siempre se agota en la ventaja inmediata de la intimidación, mediante la cual puede lograrse que el niño renuncie a una travesura momentánea u obedezca determinada orden. El daño que deriva de esto puede expresarse en formas de conducta humillantes para el hombre que será décadas después.

El ultimo argumento en contra del criterio tradicional sobre el cuento infantil es el de su más profunda falta de respeto a la realidad, la preponderancia por parte de lo invisible que educa sistemáticamente tal tipo de cuento. El niño permanece sordo y tonto ante el mundo real, se encierra en una atmósfera malsana y viciada, la mayoría de las veces en el reino de las mentiras fantásticas. No ve interés en el árbol, ni en el pájaro, y toda la diversidad de la experiencia es como si no existiese para él. (pág. 380). El resultado de esta educación es fabricar alguien ciego, sordo y mudo en relación con el mundo.

Por todo esto, debemos convenir con el criterio que demanda eliminar *absoluta y completamente* esas nociones fantásticas y necias en las que se suele educar al niño. A la vez, es de suma importancia observar que resultan ser más nocivos no sólo los cuentos de hadas, sino también las invenciones tontas y tradicionales con las que no sólo las nodrizas atemorizan a los niños, sino también

muchos docentes cultos. Ningún educador resultará inocente de que en una argumentación con el niño no haya recurrido a cualquier absurdo, sencillamente porque ese absurdo pasará para el niño por verdad y porque resulta la salida más fácil de la situación, la línea educativa del menor esfuerzo. “No vayas ahí si no esa casa se derrumbará”, “no llores, si no el policía te va a llevar”; estos son ejemplos de ese absurdo “seudocientífico-natural” que sustituyó al absurdo fantástico.

De modo general, hay que decir que toda sujeción de la psiquis del maestro a la infantil representa, desde el punto de vista psicológico, un fenómeno educativamente nocivo, porque entonces nunca es posible dar exactamente en el clavo y esto crea en el niño la necesidad de chocar con el pensamiento del educador, de quebrantar y distorsionar también sus reacciones, aproximándolas a las que impone el maestro. La forma más sencilla de comprender esto es tomar el ejemplo del habla infantil, cuando los adultos al conversar con el niño, se empeñan en fingir su modo de hablar creyendo que así son más comprensibles: cecean, pronuncian la “d” en lugar de la “r”. Para el niño tal habla no es más comprensible. Pero si el niño pronuncia incorrectamente no es porque así lo oye, sino porque no puede hacerlo en forma correcta.(39). Y cuando oye del adulto un habla estropeada, se confunde completamente y se esfuerza por hacer que la suya se parezca a ésa. La mayoría de nuestros niños usa un habla no natural, desfigurada por los adultos y no es posible imaginar nada más falso que esa habla chapurreada.

Cabe comentar aquí la manera falsa de hablar siempre a los niños con diminutivos y expresiones mimosas, transformando un caballo en caballito, un perro en perrito y una casa en casita. Al adulto le parece que el niño debe

representarse todo de modo diminuto. Sin embargo, ocurre todo lo contrario. Mucho más psicológicamente procedería quien no disminuyera los objetos en la representación infantil, sino que los aumentara a sus dimensiones naturales. Cuando a un niño le hablan del caballo, que le parece gigantesco y enorme, diciéndole “caballito”, están desfigurando en él el verdadero sentido del lenguaje y la noción de caballo, sin halar ya de esa actitud falsa y almibarada hacia todo lo que se establece con tal (pág. 381) sistema de habla. El lenguaje es el instrumento más sutil del pensamiento. Estropeando el lenguaje, estamos desfigurando el pensamiento, y si una sola maestra reflexionara sobre qué absurdo emocional profiere cuando le dice a un niño: “peguémosle al perrito” o “el perro te morderá”, seguramente se aterrorizaría al advertir la confusión mental que está provocando en los pensamientos del niño. Y si hay algo realmente repulsivo e insoportable de la literatura y el arte infantiles, es precisamente la falsa adaptación del adulto a la psiquis del niño.

El otro criterio –el relativo a la necesidad de que los niños vivencien las creencias y nociones primitivas en los cuentos infantiles- tampoco resiste una crítica seria y se viene abajo junto con la ley biogenética en la que está basado. Nadie ha demostrado aún que el niño repita, en su desarrollo, la historia de la humanidad y todavía la ciencia jamás tuvo fundamentos para hablar más que de algunas comparaciones, de una analogía y afinidad más o menos distante entre el comportamiento del niño y la conducta del [hombre] salvaje. Por el contrario, los cambios esenciales del panorama de la educación, en relación a la situación y el ambiente social o, más correctamente expresado, de ese elemento común de la vida en el que penetra el niño desde el instante del nacimiento; todo está más bien

en contra de la ley biogenética –en todo caso, contra su traslación directa de la biología a la psicología-. El niño es completamente capaz de una interpretación real y veraz de los fenómenos, aunque, por supuesto, no puede explicar de golpe todo y enteramente. El niño por su propia cuenta, jamás resulta ser animista ni antropomorfista, y si se desarrollan en él estas inclinaciones, la culpa recae casi siempre en los adultos que lo rodean.

Por último, lo más importante reside aquí en que si ciertas condiciones psicológicas generaran atavismos en el niño, es decir, el retorno de su psiquis a niveles ya recorridos de la historia, si el niño realmente encerrara en sí algo del [hombre] primitivo, entonces la tarea de la educación no se reduciría en modo alguno a apoyar, alimentar y fortalecer esos elementos de salvaje en la psiquis infantil, sino precisamente lo contrario; su tendencia sería someter a todas las maneras posibles estos elementos a los más vitales y poderosos de la realidad.

¿Significa esto que el cuento infantil debe considerarse definitivamente desprestigiado y condenado a la total eliminación de la habitación infantil, con esa falsa y fantástica representación del mundo que resulta psíquicamente perjudicial? No es del todo así. Es indudable que una parte considerable de nuestros cuentos, por estar basados justamente en esa nociva fantasía y no encerrar ningún otro tipo de valores debe ser abandonada y olvidada lo más pronto posible. Pero esto no implica que el valor estético de una obra fantástica esté vedada al niño. (pág. 382)

Por el contrario, la ley fundamental del arte exige esa libre combinación de elementos de la realidad, esa independencia esencial de la verdad cotidiana que en la estética borra toda frontera que separa lo fantástico de la verdad. En el arte *todo es fantástico o todo es real*, porque todo es convencional, y la realidad del

arte implica sólo la realidad de las emociones que están vinculadas con el mismo. En la práctica, no se trata en absoluto de si puede existir en la realidad lo que se relata en el cuento. Es más importante que el niño sepa que eso jamás existió en la realidad, que es sólo un cuento y que se acostumbre a reaccionar ante eso como ante un cuento, y que, por consiguiente, el interrogante de si es posible que se den o no en la realidad sucesos semejantes deje de existir para él. Para gozar de un cuento no hace falta en absoluto creer en lo que se relata en el mismo. Por el contrario, la creencia en la realidad de un mundo fabuloso va estableciendo relaciones puramente cotidianas con todo, las que excluyen la posibilidad de una actividad estética.

Aquí es preciso aclarar una ley importantísima para este ámbito: la ley de la realidad emocional de la fantasía: Esta ley consiste en que, independientemente de que sea o no real la realidad que influye en nosotros, nuestra emoción vinculada a esa influencia sí es siempre real. Si tengo una ilusión(40) y, al entrar en una habitación [...] veo en un rincón a un asaltante [en lugar de un objeto] esa figura es, desde luego, un equívoco, y el sistema de mis representaciones ligadas a ella no es real; pero sí lo son el temor que experimento por este encuentro y la emoción vinculada a la ilusión, aun en el caso de que sean reprimidos por la conciencia tranquilizante de mi error. Lo que sentimos es siempre real.

Por lo tanto, en esta ley de la realidad de nuestro sentimiento encuentra su justificación lo fantástico. No apartamos en absoluto a los niños de la realidad cuando les contamos un cuento fantástico, con la sola condición de que los sentimientos que surgen al hacerlo estén de cara a la vida. Por eso, la única justificación para una obra fantástica es su base emocional real y no nos

asombrará reconocer que, con la eliminación de lo fantástico nocivo, el cuento siga siendo, de todos modos, una de las formas del arte infantil. Sólo que su papel es totalmente distinto, a saber, deja de ser la filosofía o la ciencia infantil y se convierte única y exclusivamente en un cuento liso y llano.

La significación predominante del cuento se basa en las peculiaridades comprensibles de la edad infantil. Sucede que el proceso de interacción entre el organismo y el mundo –al que se reducen, en última instancia, toda la conducta y la psiquis- se encuentra en el niño en el estadio más frágil y no conformado, y por eso se siente una necesidad particularmente (pág. 383) aguda de algunas formas organizadoras de la emoción. De otro modo, la enorme cantidad de impresiones que actúan sobre el niño y a las que no está en condiciones de dominar, lo apabullarían y conducirían a la perturbación de su psiquis. En este sentido, corresponde al cuento inteligente una significación saludable e higiénica en la estructura de la vida emocional del niño.

La más interesante de las últimas teorías sobre la naturaleza de las emociones coincide precisamente con la ley aquí esbozada. Se ha notado hace mucho tiempo que la emoción posee siempre cierta expresión corporal externa, pero sólo mucho después se observó que también tiene siempre alguna expresión “espiritual” o psíquica. En otras palabras, el sentimiento no sólo está vinculado con la mímica y los síntomas externos, sino con imágenes, representaciones y con un “pensamiento emocional”. Mientras que unos sentimientos gustan cubrirse de colores brillantes y tonos cálidos, otros, por el contrario, se acercan a los tonos fríos y los colores apagados: precisamente aquí se manifiesta la expresión psíquica de la emoción. Un sentimiento de tristeza no sólo me obliga a mantener

el cuerpo de cierta manera, sino también a seleccionar las impresiones; [ese sentimiento] encuentra expresión en recuerdos tristes, fantasías tristes y sueños tristes. En esencia, los sueños representan esa expresión espiritual de las emociones en su forma pura. Las investigaciones han demostrado que un sentimiento que surge espontáneamente, por ejemplo, el sentimiento de miedo, es el hilo que enhebra los más diversos episodios y las partes absurdas de las imágenes oníricas.

De aquí resulta comprensible la importancia emocional de la imaginación. Las emociones no realizadas en la vida, encuentran salida y expresión en la arbitraria combinación de los elementos de la realidad, y sobre todo en el arte. A la vez, debemos recordar que el arte no simplemente da salida y expresión a una u otra emoción, sino que siempre la resuelve, liberando la psiquis de su oscura influencia.

Esto aproxima la acción psicológica del cuento a la del juego. El significado estético del juego se manifiesta no sólo en lo rítmico de los movimientos infantiles, en la asimilación de melodías primitivas en juegos como las rondas, etc. Es mucho más importante el hecho de que el juego, al ser desde el punto de vista biológico una preparación para la vida, en el aspecto psicológico se despliega como una de las formas de la creatividad infantil. Algunos psicólogos denominan a la ley antes mencionada “ley de la doble expresión de los sentimientos”, y el juego sirve precisamente a esa “doble expresión”. En el juego, el niño siempre transforma creativamente la realidad. Las personas y las cosas en él adoptan fácilmente un nuevo (pág. 384) significado. Una silla no representa para él sólo un tren, un caballo, una casa, sino que realmente participa en el juego como tal. Y esta

transformación en la realidad en el juego siempre está orientada por las demandas emocionales del niño”. “No porque jugamos somos niños, sino que la propia infancia nos ha sido dada para que juguemos” – esta fórmula de K. Groos expresa con el máximo acierto la naturaleza biológica del juego-. Su naturaleza psicológica está determinada por entero por esa doble expresión de las emociones que se plasma en los movimientos y en la organización del juego. Un cuento artístico, lo mismo que el juego, es el educador estético natural del niño.

**La educación estética y el talento**

Existe la opinión de que se debe hablar de dos sistemas de educación estética completamente diferentes: uno para las personas dotadas y talentosas, el otro para las personas corrientes. Esa manera de pensar no puede conformarse de ningún modo con que la educación estética de gente especialmente dotada puede coincidir con la educación estética de cualquier hombre común. Sin embargo, los datos de la ciencia nos van apartado cada vez más de ese criterio, y brindan nuevas comprobaciones a favor de la opinión opuesta, o sea, que no existe una diferencia *esencial* entre unos y otros, y que más bien se debe tratar de elaborar un sistema pedagógico único.

En relación a la educación de la voz, cada vez es más aceptado el punto de vista de que cada persona está dotada desde que nace de una voz ideal, que encierra tales posibilidades que superan en muchas veces los logros supremos del arte vocal. La garganta humana, normalmente conformada, es el instrumento musical por excelencia en el mundo, y si, pese a eso, hablamos con voces horribles, eso sucede exclusivamente porque a causa del grito, de la respiración incorrecta, de las condiciones del desarrollo y la vestimenta, hemos estropeado la

voz que al comienzo nos fue dada. Y los más dotados en la calidad de su voz no resultan ser quienes desde el comienzo estuvieron dotados de la mejor voz, sino los que por casualidad pudieron conservarla. Al respecto, el profesor Buldin(41) dijo:

“La voz de Shaliapin(42) no constituye un raro don, sino un caso raro de conservación de un don común. Alguna vez la voz humana alcanzará tal perfección musical que todas nuestras nociones sobre el lenguaje de los ángeles quedarán muy atrás.” (pág. 385)

Este criterio sobre las dotes naturales del organismo humano empieza a encontrar cada vez más partidarios en los más diversos campos de la pedagogía. La noción corriente sobre el talento parece invertirse y el problema y ano se plantea como antes, ya que hoy no hay que preguntar por qué unas personas están más dotadas, sino por qué otras lo están menos, ya que el alto nivel de las dotes iniciales del ser humano es, según las evidencias, un hecho básico en todos los campos de la psiquis y, por consiguiente, merecen aclararse los casos de disminución y pérdida de ese talento. Por el momento, es posible referirse a esto sólo como una suposición científica – es cierto que sólidamente respaldada por una serie de hechos-. Sin embargo, si esto fuese establecido firmemente, se abrirían ante la pedagogía las más vastas posibilidades y se planteará el problema de cómo conservar el talento creativo del niño.

(pág. 386)

Mientras que esta cuestión no puede considerarse resuelta en forma definitiva y general, en su aplicación particular a los problemas de la educación común, puede estimarse que ya se ha resuelto ahora en el sentido de que la tarea de la educación estética, como toda educación creativa, debe partir, en todos los casos normales, de la existencia de las elevadas dotes de la naturaleza humana y de la suposición de que existen las mayores posibilidades creativas en el ser humano y [que se debe] disponer y orientar las influencias educativas para desarrollar y mantener estas posibilidades. Por lo tanto, las dotes también se convierten en *tarea* de la educación, en tanto que, en la vieja psicología, figuraban sólo como una *condición* y un *dato* de la educación. En ningún otro ámbito de la psicología esta idea encuentra una confirmación tan brillante como en el terreno del arte. La posibilidad creativa para cada uno de nosotros de convertirnos en copartícipes de Shakespeare en sus tragedias y de Beethoven en sus sinfonías es el indicador más claro de que en cada uno de nosotros existe potencialmente tanto un Shakespeare como un Beethoven.

La diferencia psicológica entre el creador y el oyente de la música, entre Beethoven y cada uno de nosotros, fue definida muy bien por Tolstoi, quien señaló a la vez una idea importantísima para la educación artística, a saber, la necesidad de reaccionar a cada impresión y de enfatizar la realidad del arte:

“Al escribir la Sonata a Kreutzer, Beethoven sabía porqué se encontraba en el estado de ánimo que lo condujo a hacerlo. Por tanto tenía para él un sentido que no tiene para mí. La música me excita sin darme ninguna resolución. Al son de una marcha militar, los soleados desfilan, y al de una pieza bailable, se baila, y la música ha cumplido su cometido. (pág. 386) En

una misa cantada, se comulga, y otra vez la música alcanzó su finalidad. Pero en general, uno no siente más que excitación y no sabe qué debe hacer. Por eso la música produce a veces esos efectos tan terribles, tan espantosos.[...] Por ejemplo, el primer *presto* de la *Sonata a Kreutzer*,

¿acaso se puede tocar en un salón entre damas escotadas? ¿Cómo es posible tocarlo, después aplaudir, luego tomar un helado y después comentar el último chisme de la ciudad? Estas obras sólo se deberían ejecutar en ciertas ocasiones, solemnes e importantes, o cuando se realizan actos que corresponden a esa música. Es preciso, después de oír la música, hacer lo que le ha inspirado a uno.” [L. Tolstoi. *Sonata a Kreutzer*, trad. de A. Pérez, Madrid SARPE, 1984, p. 119]

**Notas**

1. Para las concepciones estéticas de Vigotski, cf. su *Psijologuia iskusstva*. Hay dos eds. En español: L. S. Vigotski, *Psicología del arte*, trad. de V. Imbert, Barcelona: Barral, 1972¸y L. S. Vygotski *Psicología del arte*, Madrid: Visor, 2000. La 1° ed. rusa fue publicada, con severas mutilaciones “abreviaciones a costa de citas poco importantes” (sic) – en 1965 por la editorial Iskusstvo de Moscú, con un “Anexo” y un “Apéndice” - el cuento de Iván Bunin *Aliento apacible* y el *Hamlet* en 1916 de Vigotski, respectivamente-. Dichas mutilaciones aun persisten en la edición de M. G. Iaroshevski de 1987 (Moscú: Pedagóguika): además, en esta edición desapareció el “Anexo”. Las ediciones castellanas, por consiguiente, también están mutiladas.
2. *El cocodrilo* y otras obras de Chukovski, tan de moda y tan popular actualmente en la literatura infantil, es el mejor modelo de este abuso, de los

absurdos y disparates en la poesía infantil. El autor, al parecer, parte de la opinión de que cuanto más tonta [es la obra] tanto más cercana, amena y comprensible es para el niño. Los niños se habitúan fácilmente a esa literatura boba, pero su acción educativa es indudablemente perniciosa, en particular en las grandes dosis en que se ofrecen a los niños. A la vez, desaparece toda preocupación por el estilo y, en versos chirriantes, el autor amontona absurdos sobre disparates. Esta literatura sólo desarrolla en los niños la estupidez. [nota original de Vigotski]

Kornéi Ivánovich Chukovski (1882-1969) fue una importante figura de la filología, la teoría de la traducción y la crítica literaria rusas. Mereció un doctorado *honoris causa* de la Universidad de Oxford y el Premio Lenin (ambos en 1962). A principios de silo tuvo la desgraciada (pág. 387) ocurrencia de que tenía talento para la literatura infantil. Como se ve, Vigotski y otros críticos se encargaron de señalarle que esta faz de su obra era poco feliz. (Nota de G.B.)

1. Stowe, Harriet E. Beecher (1811-1896) fue una novelista norteamericana que escribió contra la esclavitud. Aquí Vigotski se refiere a su Uncle’sTom Cabin, escrita *circa ( 1850).*
2. No hemos podido ubicar éste ni algunos otros cuentos de Chéjov a los que Vigotski hace referencia y, por consiguiente, no podemos dar sus títulos: En la actualidad no tenemos acceso a la edición rusa de su obra completa y estos relatos no están incluidos en el volumen titulado *Cuentos completos* (!) de Chéjov, publicado por la editorial Aguilar, ob. cit. Esta edición, en sus 1311 pp., sólo reúne 330 cuentos y Chéjov escribió más de 600.

(5), Iván Andréievich Krilov (1769-1844) fue el mayor creador de fábulas ruso y el más popular. También hizo traducciones libres de La Fontaine –introduciéndoles

variaciones-. Fue además periodista y dramaturgo. El zarismo lo censuró durante períodos prolongados. Vigotski realizó un análisis extenso de la estructura de sus fábulas en su *Psicología del arte*, ob. cit. Hay varias eds. En español de las fábulas de Krílov.

1. Fiódor Kuzmich Sologub (1863-1927) fue un narrador, dramaturgo y poeta simbolista ruso. Se inició como maestro de escuela, pero se convirtió en escritor profesional a partir del éxito de su novela *El pequeño demonio* (1907). Su protagonista es el malvado maestro de escuela Peredónov, uno de los personajes más impactantes y grotescos de la ficción rusa. Vigotski vuelve a referirse a Peredónov en el cap. No. 19 del presente libro.
2. Dijo Peredónov a sus alumnos: “Observen, esto hay que comprenderlo como es debido. Aquí se oculta una alegoría. Los lobos andan en pareja: el lobo con la loba hambrienta. El está ahíto, pero ella tiene hambre. La esposa siempre debe comer después que el marido. La esposa debe subordinarse en todo al marido.” (Nota original de Vigotski)

Tanto en ésta como en la anterior nota original de Vigotski en ese capítulo (cf. nota No. 2), en la edición norteamericana se incluyeron párrafos enteros que *pertenecen al cuerpo del texto del libro* y no a las notas al pie. (Notas de G.B.).

1. Dmitri Nikoláievich Ovsiánniko-Kulikovski, (1853-1920) fue un filólogo ruso e historiador de la literatura. Pionero en el estudio de la sintaxis del ruso, sus trabajos fueron de indiscutible excelencia académica y erudición. El libro que menciona Vigotski es de alto nivel académico, aunque es inadecuado como manual escolar de “educación estética.”
2. Aunque inadecuado como manual escolar, como ocurre con el libro de Ovsiánniko-Kulikovski (cf. la nota no. 8), el texto que aquí menciona (pág. 388) Vigotski es de alta excelencia académica, como lo señalara Trotski en un ensayo de 1912 publicado en el periódico *El Pensamiento de Kíev*. R. . Ivanov-Razúmnik (1878-1946) fue un brillante crítico literario soviético. Como A. A. Blok, fue uno de los pilares del movimiento eslavófilo “Escita”. Ivanov perteneció al Partido eserista, enemigo del Partido bolchevique, y sufrió persecuciones y cárceles. Cuando las tropas nazis invadieron Rusia durante la Segunda Guerra Mundial él y su esposa fueron arrestados y deportados a Alemania, donde murieron.
3. Se trata de personajes de ficción. Eugenio Oneguin es el personaje central de la novela en verso *Evgueni Oneguin* de Pushkin, en la que se basó Chaikovski para componer su famosa ópera. Chatski es el del drama satírico *Es una locura ser sensato*, de Griboiédov, ob cit. en el capítulo No. 12. Vigotski repite este mismo pasaje en su *Psicología del Arte*, aunque sustituyendo a Chatski por Pechorin, el personaje de la novela de Lérmontov, *Un héroe de nuestro tiempo...* (11). Jules Verne (1828-1905) fue el novelista francés que creó el género de la ciencia ficción moderna. Previó inventos posteriores como el submarino, el fax, la televisión, las naves espaciales, etc. Entre sus obras: *La vuelta al mundo en 80 días, De la Tierra a la Luna y Viaje al centro de la Tierra*. Su último libro, *El eterno Adán*, eds poco conocido y se caracteriza por su escepticismo y pesimismo (cf. Buenos Aires: Corregidor, 1975).
4. Aquí Vigotski se refiere a la obra *Philosofie der Kunst [Filosofia del arte]*

*del filósofo alemán Broder Christianse. La traducción rusa es: Filosofía iskusstva*, San Petersburgo: Shipovnik, 1911. Vigotski se refiere también a Christiansen en

otros textos, p. ej., en *Psicología del Arte*, ob. cit. en “La Gráfica de Bijovski”. Este último con ilustraciones de A. Ia. Bijovski, se encuentra en L. S. Vigotski, *La Genialidad y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Buenos Aires: Almagesto, 1998, pp. 97.104.

1. Esta aserción de Vigotski es la tesis central de su libro *Psicología del arte*, ob. cit. Cf. G. Blanck, “Vigotski y Hamlet. Hacia una Psicología del Arte”, *Intercambios. Revista de Psicología y Cultura*, ob. cit.
2. Cf. Guillermo Blanck, “Origen del Arte”, en AA. VV., *Breve Diccionario de Estética marxista*, Buenos Aires: Dialéctica, 1989, pp. 55-60.
3. Herbert Spencer (1820-1903) fue un filósofo y sociólogo inglés. Su *opus magnum* es *The Synthetic Philosophy* (1896), un tratado de filosofía, psicología, ética, biología y sociología.
4. Aleksándr Nikoláievich Viesielovski (1838-1906) fue un historiador ruso de la literatura, el más destacado representante del método histórico comparado en teoría literaria. Hay edición de sus obras completas en ruso, en seis tomos. (pág. 389)
5. Iuli I. Aijenvald fue un crítico literario ruso. Fue uno de los mentores de Vigotski en la Universidad Popular Shaniavski. Vigotski escribió un artículo sobre él en la revista *Novi Put*, en 1915. En 1919, cuando Vigotski tuvo su primer brote grave de tuberculosis a sus 23 años de edad, convencido de que moriría le pidió a Aijenvald, vía Dobkin, que publicara póstumamente sus escritos, principalmente su monografía sobre *La Tragedia de Hamlet*, ob. cit. Pero Vigotski no murió hasta sus 37 años. Aijenvald fue expulsado de la URSS, junto a un grupo de intelectuales opositores en 1922 y vivió y murió en el exilio. El Hamlet de Vigotski fue publicado

en Rusia recién en 1965. En español, la extensa monografía sobre Hamlet está publicada como “Apéndice” en su *Psicología del Arte*, como ya dijimos en la nota No. 1.

1. Cf. el cap. No. 8, bajo el subtítulo “Las funciones de la imaginación”.
2. Esta es una referencia a Nikolái Ivánovich Bujarin, Teoría del materialismo Histórico. Manual popular de sociología marxista, Córdoba, Arg. Pasado y Presente, 1972, p. 195. Las comillas en el texto son nuestras. La 1° ed. es: *Tieoria istoríchieskogo materializma*: Populiarni uchiébnik marksistskoi sotsiologui, Moscú, 1921, N. I. Bujarin (1888-1938) fue un antiguo bolchevique y uno de los principales dirigentes de la Revolución de Octubre. Economista y sociólogo destacado, en su carta-testamento, Lenin lo llamó “el favorito del Partido”. Después de su muerte, Bujarin tomó parte activa en las luchas internas. Se alió con Stalin contra Trotski, Zinóviev y Kámenev. Derrotados éstos, Stalin se volvió contra él. Acusado de desviacionista de derecha, en 1934, fue separado de todos sus cargos. Después de cuatro años de torturas sicológicas, fue juzgado públicamente por alta traición y ejecutado en 1938. Esta cita que hace Vigotski de Bujarin y las que hace de Trotski en el cap. No. 19, fueron la causa fundamental para que el presente libro estuviera prohibido en la URSS durante más de 60 años. Aunque durante la *perestroika* de Gorbachov se rehabilitó completamente a Bujarin, no ocurrió lo mismo con Trotski. Si se lee el contenido de todas estas citas, es evidente que nunca contradijeron la ideología oficial soviética, de manera que la explicación de la causa de la interdicción debe ser *ad hominem*.
3. Esta es una paráfrasis de la definición que da Tolstoi en su libro sobre el arte: “[...] es un medio de contagiar emocionalmente a los hombres.” (Cf. León Tolstoi,

¿Qué es el arte? Buenos Aires, El Ateneo, 1949, p. 175, cap. 14.

1. En este párrafo, con excepción del término “milagro”, las comillas a modo de cita son nuestras, ya que esas expresiones son idénticas a las del texto bíblico (cf. *La Biblia de Jerusalén*, ob. cit., p 1409). Ese episodio (pág. 390) llamado Primera Multiplicación de los Panes, está narrado en *varios* libros del Nuevo Testamento, pero aquí Vigotski se refiere sin duda alguna al “Evangelio según San Mateo” (14:19-21). En toda su obra se encuentran citas de La Biblia. Según S. F. Dobkin (1899-1991), su frecuente lectura de La Biblia influyó en su estilo de expresión, p. eje., en la abundancia de repeticiones y paráfrasis (cf. I. M. Feigenberg [ed.] L. S. Vigotski Nachalo Puti, Vospominamia S. F. Dobkina o L. Vigotskom [L. S. Vigotski: Sus comienzos. Memorias de S. F. Dobkin sobre L. Vigotski], Israel: Jerusalem Publishing Centre, 1996, 108 pp.
2. Referencia a La Biblia. Cf. El episodio La Boda de Caná del “Evangelio según San Juan”, 2: 2-9 (ob. cit. pp. 1507-8).
3. Cf. L. S. Vigotski, La Genialidad y otros textos inéditos, ed. de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998, 9-12.
4. Dice el personaje de un cuento: “¿Por qué la moral y la verdad no han de poder presentarse en toda su rudeza, en lugar de las infaltables formas edulcoradas y doradas como las píldoras?... ¡Esto no es normal! ¡Es una falsificación! ¡Un engaño! ¡Son escamoteos!... “ [Nota original de Vigotski].

Dicho personaje es Evgueni Petróvich Bijovski, el padre del niño que fumaba en el cuento *En casa*, de Chéjov. La cita que hace Vigotski en esa nota se encuentra en

A. P. Chéjov, Cuentos..., ob. cit., pp. 877-8 (Nota de G.B.).

1. Ludwig van Beethoven (1770-1827) fue el compositor alemán que hizo el tránsito del clasicismo al romanticismo. Es considerado el compositor más importante del canon musical occidental. Suponemos que el autor no identificado de esta cita quiere decir que el efecto de su música en los espectadores se manifiesta en forma diferente a la de Chopin ya que, en general, la de Beethoven tiene un carácter entusiástico –aunque también tiene composiciones profundamente melancólicas, p. ej., sus ultimos cuartetos para cuerdas-. Cuando Vigotski se refiere a Beethoven alude a sus sinfonías y las califica de “entusiásticas”. Pocos saben que la alta sensibilidad artística de Vigotski excluía la música. Según nos dijo su hija, era incapaz de diferenciar tonos o discriminar melodías, por sencillas que fuesen. En la nosografía del siglo XIX esto se designaba “sordera tonal”, pero en la de principios del siglo XX tenía una denominación más cómica: Vigotski era un “idioma musical”, según José Ingenieros (cf. El lenguaje musical... varias eds. Argentinas; la 1° ed. fue de Alcan, París, 1907). Pocos argentinos saben que Vigotski hizo referencia a Ingenieros (cf. el t. I de sus Obras..., ob. cit., p. 124).
2. Frédéric Chopin (1810-1849) fue un compositor y pianista polaco, paradigmáticamente romántico. En relación con lo dicho en la nota (pág. 391) No. 25, la música de Chopin es en general de carácter íntimo, como se puede apreciar en sus Nocturnos, en muchos de sus Preludios, etc. Chopin también tiene composiciones de carácter entusiástico, p. ej. sus Polonesas.
3. Vigotski se refiere aquí a la Poética de Aristóteles. La mejor traducción española es la de Alfredo Llanos (Buenos Aires: Fausto, 1984).
4. El Rey Edipo es el más conocido de los 123 dramas del griego Sófocles (494-406 aC.). Edipo, sin saber su verdadera identidad, mata a su padre y se casa con su madre, con quien tiene cuatro hijos. Años después descubre la verdad y, en su desesperación, se arranca los ojos.
5. Cf. L. S. Vigotski, *Voobrayenie i tvórchestvo v diétskom vózrastie. Psijologuíchieski ochiert [La imaginación y la creatividad en la infancia. Ensayo psicológico*, Moscú-Leningrado GIZ, 1930. La traducción española de este libro, con el título La imaginación y el arte en la infancia. (Ensayo psicológico) –el destacado es nuestro-, publicada por Akal, Madrid, 1982, tiene numerosas deficiencias y errores. Además no indica si la traducción –por cierto anónima- es del ruso o de otro idioma.
6. Se trata del cuento En casa, cf. la nota No. 24.
7. Este famoso artículo de Tolstoi es el resultado de sus experiencias en la Escuela de Iásnaia Poliana, sobre la que ya hemos escrito en la nota No. 10 del cap. No. 12. Hemos usado una fotocopia del artículo en ruso: “Komu u kogo uchitsia pisat: krestianskim riebiatam u nas, ili nam u krestianskij riebiat?” Hay una edición de algunos escritos educativos de Tolstoi en español (cf. León Tolstoi, La Escuela de Iásnaia Poliana, Barcelona, Calamus Criptorius, 1978, 155 pp.).
8. Esta afirmación de Tolstói acerca de Goethe es tan ridícula como la ya comentada sobre Shakespeare en el Cap. 12. Precisamente, según cálculos recientes, el polifacético alemán Johann Wolfgag von Goethe (1749-1832) es el

escritor que utilizó el léxico más rico de la historia de la literatura occidental, además de haberlo usado artísticamente como pocos del canon.

1. *Infancia* es la primera novela de una trilogía autobiográfica de L. N. Tolstoi. Le siguieron *Adolescencia* y J*uventud* (Moscú: Progreso, varias eds. en español) (34). Mijaíl Ósipovich Guershenzón (1869-1925) fue un filólogo y crítico literario ruso. Es probable que aquí Vigotski se refiera a su obra *Videnie poeta [La visión del poeta]*. Moscú 1919, libro que también cita en su Psicología del Arte y en “La Gráfica de [A. Ia. Bijovski]
2. Aleksándr Afanásievich Potebniá (1835-1891) fue un lingüista ucraniano y ruso, seguidor de Humboldt. El libro de Potebniá, *Misl i iazik [Pensamiento y Lenguaje,* traducido literalmente], publicado en Kíev en (pág. 392) 1850 y reeditado en Járkov en 1913, fue una referencia permanente en Vigotski. Su presencia es evidente en el último capítulo de su último libro *Mishlienie i riech* [*Pensamiento y lenguaje* o, traducido literalmente, *El proceso de pensar y el habla,* o *El razonamiento y el habla*], de 1934.
3. Vigotski ya ha explicado brevemente esta ley en el cap. No. 5 Cf. también nuestras notas No. 5 y No. 6 en ese capítulo. Para una discusión más precisa, ampliada y definitiva, cf. L. S. Vigotski, “La Ley biogenética en Psicología y en Pedagogía”, en: L. S. Vigotski, *El Desarrollo Cultural del Niño y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck. Bs. As.: Almagesto, 1998. pp. 69-77.
4. Vigotski imaginó que seria una realidad una sociedad perfecta y hasta un hombre completamente nuevo, un “superhombre” (cf. el cap. 19). El pasaje “...*fueron alguna vez* acompañantes de la cultura...” (cursivas nuestras) indican que Vigotski, fiel hijo de la Ilustración, jamás pudo imaginar un futuro de signo

negativo para la humanidad. En lo que a esta expresión respecta, 70 años después de que Vigotski la escribiese la cultura occidental volvería a llenarse de brujas, espíritus, magia, etc., como nunca, inficionada por la New Age y otros irracionalismos esotéricos. En la actualidad, los psicólogos y educadores se oponen a estas narraciones, ya sean cuentos, historietas o películas –fácilmente accesibles a los niños en video-clubes y a través de los medios de difusión masivos, la estupidización tecnológicamente organizada, sobre todo la televisión-. Por otra parte, hoy “el viejo de la bolsa” es un bebé de pecho comparado con Freddy Kruger.

1. W. James hace esta afirmación –ya reproducida en ese libro- en más de una oportunidad y en más de un texto, Cf., p. ej., Principios..., ob. cit.
2. Ese problema de adquisición fonológica suele ilustrarse con el siguiente ejemplo. Se le señala a un niño una rosa y se le pregunta: -¿Esta es una dosa?

¡no! ¡No es una “dosa”! ¡Es una “dosa”! contestará el niño.

1. En semiología psiquiátrica se llama ilusión a una percepción equivocada de un objeto, como ocurre cuando, p,. ej., creemos ver a un hombre y en realidad se trata de un árbol. La alucinación, en cambio, es una percepción sin objeto y *el sujeto alucinado no puede rectificar* con su juicio crítico el trastorno perceptivo, aunque *sí puede reaccionar emocionalmente* a su percepción.
2. No hemos podido identificar a esta persona.
3. Fiódor Shaliapin (Kazán, 1873-1938), París) fue un cantante lírico ruso, el mejor bajo de su tiempo. Cantó 21 años en el Teatro Bolshoi. Vivió exiliado desde 1920. A pesar de ello, el gobierno soviético le dio siempre un excepcional trato privilegiado. Cantó en la Argentina en 1908 y en 1930-1.(pág. 393) Consideraba

que el Teatro Colón de Buenos Aires era mejor que la Gran Opera de París (cf. el libro f. J. Shaliapin, Moscú: Iskusstvo, 1958).

1. La sonata *Kreutzer* para violín y piano de Beethoven es su *opus 47. La sonata Kreutzer* es también el título de una obra de Tolstoi: *Kreitse-rova sonata*. Esta cita que hace Vigotski es parte de una argumentación que Tolstói pone en boca de su personaje Pozdnishev en el cap. No. 23 de su novela Vigotski hace esta misma cita en su *Psicología del Arte.* (pág. 394)

**PSICO007 Pág. 395**

**Acerca del hábito**

**14.**

**El ejercicio y la fatiga**

**“**Desde el instante en que nos levantamos hasta el momento en que, por la noche, nos acostamos en la cama –dice James-, 99 de cada 100, y probablemente hasta 999 de cada 1000 de nuestros actos se cumplen en forma puramente automática o por hábito. Vestirnos y desvestirnos, comer y beber, saludar y despedirnos, quitarnos el sombrero y ceder el paso a las damas; todas estas acciones e incluso la mayoría de nuestras palabras cotidianas se han consolidado en nosotros gracias a la repetición en una forma tan típica que se las puede observar casi como movimientos reflejos.

Para cada tipo de impresión tenemos una respuesta preparada, automática” [W. James, *Talks to Teachers...](1)*

Sólo con esto ya es posible apreciar qué importante lugar debe ocupar la formación de los hábitos en la educación. El proceso mediante el cual cualquier acción se transforma en hábito [*privichkie*] y adquiere las propiedades características de un movimiento automático se denomina ejercitación [*uprazhnienie*]*.* Hemos definido la propia conducta como una organización especial de las reacciones; ahora resulta que sólo el 0,0001 de estas reacciones está determinado por algo que no sea el hábito. El hombre, según una expresión de James, es sencillamente un conjunto viviente de hábitos y por eso la meta del maestro es acostumbrar al alumno a los hábitos que pueden serle útiles en su vida futura.

De esto deriva la muy importante regla pedagógica que exige dedicar particular atención a los procesos de ejercitación. No se debe considerar dicho proceso como una simple memoria. Más bien cabe decir que el ejercicio crea la predisposición a realizar de la mejor manera posible cualquier acción. En la investigación de la capacidad de ejercitación suele proponerse, según el método de Kraepelin(2), la suma de números simples. Dice Gaupp:

“Si prestamos atención a la cantidad de sumas efectuadas por unidad de tiempo, notaremos que la mayoría de las veces el rendimiento del trabajo se va acrecentando. Esto se manifiesta con más claridad aun, cuando comparamos el rendimiento inicial de los diferentes días, uno tras otro. Tal elevación del rendimiento se opera bajo la influencia de la ejercitación, la cual, como es sabido, facilita y

acelera todos los tipos de trabajo, tanto físicos como mentales. El ejercicio es cierto tipo de memoria. Durante la ejercitación no se trata de retener impresiones aisladas, sino de facilitar toda la dirección de la actividad. Expresándonos metafóricamente, se trata del camino trillado.”

Según mostraron investigaciones experimentales, el ejercicio se desarrolla al comienzo lentamente. Después, cada vez con mayor rapidez; y se realiza a impulsos. Esto significa que el ejercicio provoca algunos cambios en la disposición de las moléculas cerebrales. En este sentido, dice James:

“[L]a parte fundamental de toda educación consiste en *convertir nuestro sistema nervioso en nuestro aliado y no en nuestro enemigo* [...] *Para lograrlo, debemos, en la edad más temprana posible, convertir en habituales y automáticos la mayor cantidad de actos que podamos*, y evitar la consolidación de hábitos que probablemente pueden resultarnos desventajosos [...] Cuanto mayor sea la cantidad de acciones cotidianas que logremos convertir en automáticas que no demanden esfuerzo, tanto más nuestras capacidades mentales superiores tendrán libertad para la actividad que le es propia.” [W. James, Principios de Psicología, ob. cit. p. 10. Vigotski citó sin el destacado original, que hemos restablecido].

En este sentido, es profundamente atinado el refrán que llama al hábito “la segunda naturaleza”. [Continuemos con James].

“Los niños, con gran rapidez, se transforman simplemente en un conjunto viviente de hábitos. [Si esto se supiera] se le prestaría más

atención a su conducta en la edad en que todavía son plásticos. Nuestro destino esta en nuestras propias manos y, sea bueno o malo, jamás podremos modificar después lo que hemos hecho antes. No hay acto virtuoso o vicioso que no deje en nosotros aunque sea una huella insignificante. El borracho Rip van Winckle, en la comedia de Jefferson,(3) se disculpaba después de cada vez que bebía, diciendo: ‘Esta vez no la voy a contar’. Bueno ¿y qué? El podía no contarla y el Señor misericordioso, quizás no le considerara esa vez, pero, de todos modos, esa vez cuenta. En la profundidad de las (pág. 396) células y fibras nerviosas la cuentan las moléculas, la registran y la almacenan para usarla contra Winkle cuando se presente la próxima tentación. Para expresarlo con rigor científico, podemos decir que nada de lo que hacemos puede ser completamente borrado.” (W. James, Principios..., ob. cit. p. 104]

En uno de los cuentos de Chéjov, su protagonista, después de un amor pasado y engañoso, anota en su diario que el rey David tenía un anillo con la inscripción “todo pasa”. En respuesta a esto, él escribe en su diario las siguientes palabras: “Si tuviese el deseo de encargarme un anillo, elegiría la inscripción *nada pasa*.” De hecho, cada uno de nuestros pasos más pequeños tiene su importancia para el futuro.

Desde el punto de vista psicológico, ambas afirmaciones contrarias son verdades iguales y seguras. Psicológicamente, todo pasa y cualquier movimiento repetido, precisamente porque está precedido por el primero, ya ha perdido algo y

ha adquirido algo nuevo. Pero también es verdad que psicológicamente nada pasa, todo deja su huella y tiene su influencia en la vida presente y futura.

Esta ley debería concitar la atención del maestro, dado el enorme e importante significado que pueden adquirir los actos más insignificantes si se convierten en hábitos. Un gesto descuidado, un movimiento casual, una travesura inocente, una vez realizados, ya han dejado una huella en el sistema nervioso y esa huella se manifiesta ineludiblemente, quizás en forma imperceptible para nosotros, pero perceptible para el organismo.

James establece 5 reglas dadas por el psicólogo Bain(4) para la educación del hábito. Seguiremos a James en su exposición.

“1. Utilicen todo lo que puede contribuir al reforzamiento de motivos correctos. Pónganse tenazmente en aquellas condiciones que los apoyen en el nuevo camino. [...]

* 1. Ni una sola vez renuncien a la observancia de un nuevo hábito mientras no se haya arraigado sólidamente. Cada alteración de un nuevo hábito equivale a la caída de ovillo en el que estamos enrollando un hilo. Si se cae una sola vez, habrá que hacer de nuevo gran cantidad de vueltas para volverlo a su forma anterior. La ejercitación incesante constituye el medio fundamental para hacer impecable la actividad del sistema nervioso. [...]
  2. Aprovechen el primer caso favorable que se presente para poner en acción una decisión tomada y empéñense en satisfacer cualquier tendencia emocional que surja en dirección a aquellos hábitos que pueden adquirirse. La decisión y la tendencia no dejan una huella en el cerebro cuando (pág. 397) surgen, sino cuando producen algunos efectos motores. [...] La tendencia a actuar

se arraiga en nosotros con tanta mayor fuera cuanto más frecuente e ininterrumpidamente repetimos en los hechos las acciones y cuanto más se acrecienta la capacidad del cerebro para provocarlas. Cuando una decisión noble o un impulso sincero del sentimiento se pierde sin dejar huella por nuestra culpa, sin conducir a resultados prácticos, no sólo dejamos pasar un caso favorable para actuar, sino –lo que es aun peor- creamos un retardo que en el futuro comenzará a impedir que nuestras decisiones y emociones se descarguen normalmente en forma de acción. No hay tipo más despreciable de carácter humano que el carácter del sentimentaloide y soñador impotente que se entrega toda su vida a efusiones sentimentales y jamás realizará un acto verdaderamente valiente. [...]

* 1. No den a sus alumnos demasiados sermones ni les digan demasiadas cosas buenas de carácter abstracto.[...]
  2. Conserven viva la capacidad para el esfuerzo, con un pequeño ejercicio voluntario cotidiano, es decir, manifiesten sistemáticamente heroísmo en pequeñeces que no sean imprescindibles, hagan cada día alguna cosa aunque sea por la sola dificultad de cumplirla, de modo que cuando se presente una verdadera necesidad no se sientan débiles y faltos de preparación.” [W. James, Principios..., ob. cit. cap. 4, titulado “El hábito”.]

Incluso las investigaciones puramente fisiológicas ya han demostrado el inmenso significado que posee la repetición de los movimientos y la fatiga consiguiente para el curso normal de nuestra conducta. Lo que ocurre es que están ligados por la acción de un mecanismo nervioso que es casi el más importante: la lucha por la vía principal. Sherrington calcula que son cuatro los factores que definen el desenlace de esta lucha. Al mismo tiempo que la fuerza

relativa de las excitaciones que compiten y del tinte afectivo de los reflejos, menciona la fatiga, que actúa de una doble manera.

En primer lugar la fatiga [*utomlenie*] conduce al debilitamiento del reflejo que predomina sobre el campo final común. “Con el correr del tiempo el reflejo va perdiendo por sí mismo la capacidad de conservar el vínculo con este campo.” Lo más notable en este caso es que el campo final común, de por sí, no pone de manifiesto fatiga. Evidentemente, la fatiga no está localizada en el órgano efector, sino que representa “una adaptación oportuna” elaborada por el sistema nervioso, que excluye el predominio demasiado prolongado de un mismo reflejo.

“Gracias a esto se logra la diversidad de reacciones reflejas del organismo, y la diversidad de reacciones es necesaria dada la millonaria (pág. 398) diversidad de fenómenos que existen en el ambiente que nos rodea. Si no existiese la llamada ‘fatiga’, el organismo del animal podría desarrollar únicamente un órgano cualquiera, el ojo, el oído, la boca, la mano o la pierna, pero jamás poseería esa maravillosa diversidad de órganos receptores que lo caracterizan en la realidad.” [Ch. Sherrington, *The integrative action of the nervious system*, ob. cit., pp. 223-4](5)

En segundo lugar, la acción de la fatiga consiste en que facilita, después de un prolongado trabajo de un mismo reflejo, la aparición de su reflejo antagonista, e incluso lo refuerza. Este fenómeno fue denominado por Sherrington “inducción espinal”, por analogía con fenómenos similares por el órgano de la visión, a los que Hering(6) llamó “inducción visual”.

Por lo tanto, vemos que junto con la utilidad biológica de la acción habitual como reacción oportuna y estereotipada a los estímulos uniformes, estables y más o menos constantes del ambiente, el sistema nervioso dispone de otro mecanismo biológicamente no menos importante pero completamente opuesto por su significado y sentido: el mecanismo de la fatiga, cuya misión reside en frustrar el hábito, cerrarle las vías nerviosas y facilitar la aparición de nuevas reacciones.

Resulta evidente la necesidad de uno y otro mecanismo. Si no existiera el hábito, esto implicaría un modo de conducta muy poco económico. Recordemos que cualquier pensamiento, una conducta inusual, la adaptación a nuevas condiciones, la adquisición de nuevas reacciones, surge ineludiblemente de una *dificultad* y se convierte en un *retardo* más o menos prolongado, es decir, en una detención de todos los movimientos. Un animal que no tuviese hábitos y se valiera de este modo de conducta tropezaría absolutamente en todo con dificultad y reaccionaría absolutamente ante todo con retardo.

Por el contrario, sino existiera la fatiga, no existiría la lucha por la vía principal, ni las transiciones de esta vía de un receptor a otro Toda la diversidad funcional de las adaptaciones del animal al ambiente desaparecería y sería sustituida por una reacción uniforme y automática.

La contradicción dialéctica y el nexo de ambos mecanismos responden totalmente a las leyes generales del desarrollo de la materia viviente.

**El significado pedagógico de los ejercicios**

La conducta consciente se distingue por el rasgo peculiar de que, en cada caso, antes de realizar cualquier acto, tenemos una reacción (pág. 399) frenada no exteriorizada, que anticipa el resultado de nuestro acto y sirve como estímulo

con respecto al reflejo ulterior. Dicho de otro modo, todo acto volitivo está precedido de cierto pensamiento. En relación a esto, Münstenberg dice:

“Pienso que tomaré un libro antes de tender la mano hacia el mismo y, una vez más, el hecho fundamental es que la representación precedente sobre el fin corresponde al resultado final. Sin embargo, parece que, después de todo, se omite lo más sustancial. ¿Acaso no existe aquí un proceso intermedio, o sea, un sentimiento del impulso, un acto de decisión entre mi pensamiento acerca del libro y el movimiento que se opera cuando me pongo de pie y lo alcanzo? ¿No está implícito y oculto precisamente aquí todo el misterio de la voluntad? Pero una psicología exacta no tiene nada que ver con los misterios. Un análisis cuidadoso puede desmembrar también la vivencia que es dada por ese impulso. Resulta fácil mostrar que, en realidad, aquí sólo desempeña un papel la representación precedente sobre el primer movimiento que debe ser cumplido para que se logre el fin último. [...] Cuando pienso que tomo el libro, el estadio final depende del primer paso, es decir, que me incorpore de la silla. [...] EL cumplimiento del primer movimiento determina si será cumplida toda la acción. Por consiguiente, debe haber en mi conciencia la representación sobre el primer movimiento como réplica real para todo el proceso. Esta representación sobre el primer movimiento, que precede al movimiento mismo, es precisamente el contenido de lo que solemos llamar sentimiento del

impulso. [...] El sentimiento del impulso es ese tipo de representación anticipada sobre los resultados del primer movimiento corporal que debe ser cumplido. [...] En otras palabras, toda vivencia y deseo conscientes, incluyendo el sentimiento de la decisión y del impulso, se conforma de las dos representaciones, que compiten entre sí acerca de los fines. Una de éstas logra predominio, se asocia con la representación sobre el primer movimiento que debe ser efectuado, y ese estado mental se transforma en movimiento. Tenemos la sensación de que este movimiento es provocado por nuestra propia voluntad, porque el resultado final obtenido corresponde a la representación anterior sobre el fin. “ [H. Münsterberg, *Psychology and the Teacher*, ob. cit. p.184-5](7).

Por lo tanto, todo el éxito de nuestra conducta depende de la representación inicial del fin, es decir de cuán sólida y decididamente va a predominar en nuestra conciencia la anticipación de la reacción no exteriorizada. [Continúa este autor:]

No existe capacidad volitiva especial alguna que haya que ejercitar, no existe clase alguna de fuerza espiritual peculiar que construya el paso de la representación del fin a la realización del mismo. [...] Lo que el niño debe ir aprendiendo en su desarrollo es la capacidad de mantener tenazmente ante su mirada mental el fin de la acción emprendida. [...] De hecho, en esto reside el centro de la influencia educativa: hacer lo que realmente deseamos significa cumplir con nuestro deber. Y no hay objetivo más alto de la educación que el

desarrollo de esta capacidad de mantener firmemente ante la mirada mental lo que deseamos, nuestra más profunda voluntad.” (ibídem, pp. 187-9)

A partir de este análisis se torna completamente comprensible el significado pedagógico del ejercicio. Münsterberg tiene razón cuando dice que las otras funciones del niño se van desarrollando simplemente con los años, pero su atención, en cambio, sólo se desarrolló gracias a un ejercicio sistemático y minucioso. Explicaremos porqué el ejercicio desempeña ese papel en el acto de la atención. Recordemos que la atención consiste en reacciones adaptativas de orientación [*ustanovka]* de nuestro organismo [cf. cap. No.7]. A la vez, la denominada atención voluntaria surge debido a una reacción mental interna. Por consiguiente, se manifestará con tanta mayor frecuencia cuanto mayor sea el número de estímulos internos con los que esté vinculada. En otras palabras, para surgir necesita una gran reserva de estímulos internos. Ejercitar la atención implica provocarla en cada caso mediante esa reacción interna. Se sobreentiende que cuanto más frecuentemente lo hagamos, cuantos más de esos casos provoquemos, tanto más sólidamente fijaremos el vínculo entre los estímulos internos y las reacciones de atención. Es por eso que Münsterberg dice que no hay medio más decisivo para influir en esa conducta que regular rigurosamente las acciones externas, reprimir los movimientos sin sentido y reforzar los oportunos.

Por lo tanto, la conducta consciente presupone la atención, y la atención se va estableciendo gracias al ejercicio, es decir, gracias a la repetición de ciertos movimientos, reforzados por el método de los reflejos condicionados con la representación de estos movimientos.

Pero éste es sólo un aspecto de la cuestión. El otro reside en el problema del hábito. Cabe preguntarse qué introduce de novedoso el hábito en nuestra conducta consciente. Si puede decirse así, el hábito prolonga la previsión en nuestra conducta, permite que nuestros pensamientos dispongan de grupos cada vez más grandes de movimientos vinculados entre sí y que transcurren sin esfuerzo alguno de nuestra parte. (pág. 401)

Basta con comparar cualquier acción habitual con una no habitual para advertir qué enorme economía de fuerzas se logra gracias al automatismo. Cuán fácil es contar de 1 a 100 y hasta qué punto se dificulta el proceso cuando tenemos que contar en el orden inverso, de 100 a 1. Qué fácil es leer en el orden habitual, de izquierda a derecha, y qué difícil resulta ese proceso cuando comenzamos a leer desde el final de las palabras al principio, aunque nombremos la misma cantidad de letras. Esa economía que obtenemos cuando leemos la misma frase en el orden habitual, en comparación con el acto de leerla en orden inverso, debe ser referida precisamente y por entero a la economía del ejercicio.

Las investigaciones experimentales han demostrado que cuando leemos estamos haciendo movimientos discontinuos con los ojos, percibimos por impulsos y no leemos moviendo uniformemente la vista. Mediante el registro cinematográfico del movimiento del párpado o con el registro de una palanquita sujeta a los párpados, vemos claramente la línea del movimiento de nuestros ojos: leemos con el ojo inmóvil y de ningún modo con el ojo en movimiento. Dicho de otra manera, cada vez percibimos grupos enteros de letras. Observando las primeras letras, adivinamos toda la palabra. Pero, cuando leemos una palabra en el orden inverso, tenemos que visualizar conscientemente cada letra. Esta es

precisamente la acción del hábito, que se expresa en que vincula automáticamente entre sí una serie de reacciones y con esto descarga nuestra conciencia de la necesidad de preocuparse por éstas. Cuanto mayor es la cantidad de reacciones que abarca nuestro hábito, tanto más lejano es el objetivo de nuestra conciencia puede proponerse y fijar. Por ejemplo, si para mí están vinculadas con un hábito todas las acciones mediante las cuales me levanto de la cama y me visto, mi decisión consciente puede consistir sólo en el pensamiento “tengo que levantarme”. Si este pensamiento se vincula al primer movimiento, todo el proceso se realiza fácilmente y, mientras me visto, puedo pensar en cualquier cosa. En cambio, si el hábito abarca el desayuno, un paseo matinal y el viaje al trabajo, mi orientación consciente inicial puede expresarse de golpe en la idea “tengo que ir al trabajo”. Y, por lo tanto, la orientación básica puede abarcar una serie más prolongada de acciones.

Esta economía derivada del hábito consiste en que jamás nos damos cuenta de cómo se realizan nuestros movimientos.

“No sé qué músculos necesito para tomar un libro del anaquel; pienso en tomar el libro y percibo el movimiento de tomarlo. De qué manera una cosa condujo a la otra, eso no concierne a mi voluntad consciente. Mi voluntad confía en la acción correcta de este mecanismo. Pero lo mismo se (pág. 402) puede decir sobre el movimiento de nuestras representaciones. Por ejemplo, quiero traducir cualquier palabra a otro idioma o resolver un problema matemático, o pensar algún plan; y en todos estos casos [..] todo esto se cumple a su turno, de conformidad con el objetivo trazado.

No tomamos conciencia de qué modo la representación del fin conduce a este proceso que se realiza sin obstáculos.” (Münsterberg) [ibídem, p. 187]

La formación de los hábitos pone a disposición de nuestra voluntad mecanismos cada vez más poderosos y le permite plantearse fines cada vez más distantes. Los hábitos descargan a la voluntad y de ese modo, le dan la posibilidad de encarar fines más elevados. “Si el proceso de la lectura y la escritura jamás se convirtiera en hábito, absorbería toda nuestra energía volitiva” [ibídem, p. 194] y no dejaría lugar para la concentración en el significado, que es el fin a lograr durante estos procesos. Cuanto más amplio es el círculo de la actividad abarcado por el hábito menor es la energía volitiva que debemos invertir para alcanzar nuestros fines.

El peligro reside sólo en que el hábito siempre implica un modo mecánico de conducta y, debido a ello, puede ser útil sólo allí donde existen condiciones uniformes la conducta habitual puede resultar nociva en los casos en que hace falta una nueva adaptación.

“Los hábitos nos enriquecen y nos liberan de manera que podamos orientar nuestros esfuerzos hacia objetivos más altos. Pero los hábitos también nos esclavizan y van contra nuestros esfuerzos. La educación debe tener cuidadosamente en cuenta ambos aspectos de la formación de los hábitos.” [ibídem, p. 194]

Este carácter dual del hábito se revela muy claramente si recordamos el nexo indudable que existe entre los procesos del ejercicio y los procesos de la memoria. La memoria funciona en forma puramente refleja, automática.

“Dice James que nada se recuerda sin una ‘indicación’ [“dar pie, en jerga de teatro]. Esta indicación [pie], que pone en acción el reflejo de la memoria, puede ser de un doble tipo. Si pertenece a los estímulos más o menos constantes y que actúan en forma estereotipada, y exige una respuesta igualmente estándar y estereotipada, la acción habitual será la correspondiente reacción a las condiciones, la respuesta correcta y adecuada a la indicación [pie].En cambio, si la indicación [pie] pertenece a circunstancias nuevas, inesperadas e inhabituales; si además encierra algún obstáculo (pág. 403) para el curso normal de las reacciones estereotipadas, la acción habitual será la peor respuesta a ésta y sólo servirá de impedimento al pensamiento. [...] Existe una regla psicológica más, de suma importancia para comprender correctamente el ejercicio. Consiste en que éste sólo resulta completamente exitoso cuando está acompañado de satisfacción interna. De lo contrario, se transforma en una fatigosa repetición, contra la cual se rebela el organismo. ‘El esfuerzo se vio coronado por el éxito’: tal es la condición esencial para avanzar. Cada uno de los casos de satisfacción con los resultados logrados lleva a ciertos cambios en el mecanismo nervioso de adaptación. Este hecho posee un importante significado pedagógico, muestra que la sola y simple repetición todavía no asegura el aumento del progreso, ya que sólo el cumplimiento feliz de cualquier acción contribuye a la formación de la estructura deseada en el sistema nervioso central. Si el mismo movimiento se repite una y otra vez, la fatiga conduce a resultados insatisfactorios que impiden

directamente la formación de nuevas vías de menor resistencia” (Münsterbeg) [ibídem, p. 193]

**La teoría sobre la fatiga**

La fatiga –dice GAUP- es la antagonista del ejercicio. El proceso de ejercitación puede demandar simultáneamente la actividad de varios de nuestros órganos. Por ejemplo, cuando escribimos o caminamos, el movimiento de nuestra mano o piernas está regulado y determinado por el funcionamiento de nuestros ojos, y cualquiera sabe hasta qué punto es difícil escribir o caminar con los ojos cerrados. De manera que cualquier actividad nuestra provoca el trabajo no de un órgano [solo], sino de una serie de órganos tomados en conjunto, y está acompañada en cualquier acto de atención por el retardo activo y la inhibición de todas las demás reacciones. Esto es lo que condiciona el hecho de que además de la fatiga puramente muscular, que se desarrolla en el órgano efector –por ejemplo, en la mano que escribe-, existen fenómenos de fatiga nerviosa general muy extendida y que torna a todo nuestro cuerpo incapaz de continuar la actividad.

Debemos diferenciar tres conceptos fundamentales: el *cansancio*, la *fatiga* y el *agotamiento*. Podemos denominar cansancio al estado nervioso que puede surgir en nosotros incluso cuando no existen fundamentos fisiológicos de ningún tipo para el advenimiento de la fatiga. El cansancio puede darse aún después de un buen sueño o por sugestión, o a consecuencia de la falta de interés y el tedio que derivan de los procesos que (pág. 404) ocurren ante nosotros. Pero, en los casos normales, el cansando es para nosotros una seña de aparición de la fatiga. La fatiga es un factor puramente fisiológico y algunos investigadores suponen que

suele estar vinculada a la aparición de tóxicos peculiares en el sistema nervioso. Durante un tiempo, hasta se supuso que existía un “tóxico de la fatiga” que envenena nuestros tejidos durante un trabajo esforzado y prolongado. Sin embargo, la existencia de ese tóxico no pudo ser demostrada y el carácter fisiológico de la fatiga sigue siendo hasta el presente algo no dilucidado a fondo. En todo caso, no puede dudarse del sencillísimo hecho, por todos conocido, de que cualquier trabajo nervioso se realiza a expensas de ciertas sustancias materiales que se encuentran en nuestro sistema nervioso y que, por consiguiente, el agotamiento de esas sustancias, tarde o temprano, debe poner fin

al trabajo que estamos haciendo.

El sistema nervioso, a necesitar el restablecimiento del alimento gastado, cae en cierta inacción, en una especie de entumecimiento que, en las formas extendidas, adopta el carácter de sueño. El académico Pávlov, al investigar estos fenómenos, llegó a la conclusión de que el sueño representa procesos ampliamente difundidos de inhibición interna en los grandes hemisferios cerebrales.(8). Por lo tanto, la fatiga es un hecho completamente normal y necesario que regula nuestra conducta en el sentido de hacer cesar el trabajo cuando éste ya es nocivo para el organismo. Y, en tal sentido, la aparición normal de la fatiga constituye una ley obligatoria de todos los tipos de trabajo. El maestro no sólo no debe temerle; sólo debe precaverse de los casos en que se presenta una extraordinaria fatiga sin cansancio. Así sucede cuando, con un esfuerzo de voluntad, reprimimos en nosotros el cansancio y lo vencemos, cuando nos toca un trabajo complejo y difícil o cuando a consecuencia de la tensión sentimos una excitación tan grande que nos impide conciliar el sueño.

Por lo tanto, es evidente que el cansancio es una reacción subjetiva y la fatiga es un estado objetivo de nuestro organismo. La fatiga no se manifiesta de golpe, sino poco a poco, y puede ser paralizada por pequeños intervalos en el trabajo y por el cambio de tareas. De aquí se infiere que resulta sumamente importante para el maestro establecer la cantidad de tiempo máxima que el niño puede trabajar por turno sin caer en la fatiga.

La fatigabilidad de los niños pequeños es considerablemente más elevada que la de los niños mayores, y por eso debe admitirse como un gran error pedagógico el hecho de que la duración de las clases en el primer grupo y en el segundo sea la misma, pese a que la fatigabilidad en un niño de 8 años y en uno de 16 dista mucho de aparecer con igual rapidez. (pág. 405)

De aquí surge directamente la exigencia del recreo, es decir, de interrupciones parciales en la labor, y del cambio de un tipo de trabajo por otro, para que la monotonía no produzca fatiga demasiado pronto.

La fatiga en sí misma, es la peor condición para el trabajo. Es como si enunciara la protesta del organismo contra el trabajo; lo desorganiza, lo lentifica y disminuye su precisión, rebajando la calidad y los resultados del ejercicio. Es por eso que se convierte en exigencia prioritaria una especial higiene pedagógica, en la que las tareas del niño se distribuyan de tal manera que lo conduzcan a una fatiga normal, pero que no lo carguen de trabajo cuando ya está fatigado. De por sí, la fatiga, en ese sentido, es un factor deseable porque crea fuertes estímulos para la tranquilidad, el descanso y el sueño y, de tal manera, contribuye más enérgicamente al restablecimiento de las fuerzas agotadas. Al respecto, es mucho

más útil el trabajo que lleva al alumno hasta el umbral mismo de la fatiga y no el que lo deja a varios pasos del mismo.

Por el contrario, el agotamiento implica un gasto tan anormal de fuerzas que ya resulta imposible su pleno restablecimiento. Entonces, siempre surge un déficit, un gasto irreparable de energía que amenaza con consecuencias malsanas para el organismo. A la vez, se crea la más profunda oposición de todo el organismo a ese trabajo que provoca agotamiento.

**Notas**

1. Esta cita está en la p. 48 de la edición que hemos consultado. Cf. la nota no. 15 del cap. No. 1.
2. Emil Kraepelin (1856-1926) fue un psiquiatra alemán, uno de los más importantes de la historia de esta especialidad médica. Alumno de Wundt, investigó prácticamente en todos los campos de la disciplina. Fue quien distinguió la psicosis esquizofrénica de la maníacodepresiva. Es también considerado el fundador de la psicofarmacología.
3. Aquí, William James no cita al verdadero autor de *Rip Van Winkle*, el escritor norteamericano Washington Irving (1783-1859), sino a Joseph Jefferson, quien hizo una adaptación de ese texto narrativo para su representación teatral: Rip *Van Winkle as Played by Joseph Jefferson*, Toronto: Morang, 1899.
4. Alexander Bain (Escocia, 1818-.1903) fue un filósofo que hizo la más completa y sistemática exposición de la psicología asociativa empírica inglesa en numerosos libros. Contribuyó significativamente al avance de la educación en Escocia. Amigo de John Stuart Mill, fue profesor de lógica y de literatura inglesa, y en 1876 fundó *Mind*, la primera revista del mundo dedicada a la psicología.
5. En relación a Ch. Sherrington, cf. el cap. No. 3 y la nota No. 5 de ese capítulo. (6). Ewald Hering (1834-1918) fue un fisiólogo y psicólogo alemán que estudió la visión –tanto la percepción espacial como la visión en colores-. También realizó importantes investigaciones sobre la memoria.
6. A partir de aquí, todas las citas de Münsterberg en el presente capítulo son de

*Psychology and the Teacher*, ob. cit. Cf. la nota No. 20 del cap. No. 1.

1. Cf. I. P. Pávlov. El sueño y la hipnosis. Trabajos experimentales, ed. de J. Torres Norry, Buenos Aires-Madrid: Martínez de Murguía, 1959.

**15.**

**La conducta anormal**

**El concepto de conducta anormal**

El concepto de normalidad pertenece a las nociones científicas más difíciles indeterminadas. En realidad no existe norma alguna, sino que se encuentran una cantidad innumerable de variaciones diferentes, desviaciones de la misma, y a menudo es muy difícil decir dónde la desviación pasa los límites más allá de los cuales comienza el ámbito de lo anormal. Esos límites no existen en ninguna parte y, en este sentido, la norma representa el concepto meramente abstracto de cierta magnitud promedio de los casos más frecuentes de un fenómeno y, en los hechos, no se halla en forma pura, sino siempre mezclada con algunas formas anormales. Por eso no existen límites precisos de ninguna índole entre la conducta normal y la anormal.

Sin embargo, estas desviaciones a veces alcanzan dimensiones cuantitativamente tan considerables que tenemos derecho a hablar de una conducta anormal. Esas formas de conducta anormal pueden encontrarse también

en personas normales, manifestándose como formas de conducta transitorias y temporales; pero pueden encontrarse como formas más persistentes e incluso constantes de su conducta. Todas las formas anormales de conducta pueden ser divididas, desde este punto de vista, en los grupos siguientes: (1) formas pasajeras y fortuitas –lapsus, distracciones, embriaguez, etc.-; (2) estados prolongados y persistentes –neurosis, psicosis-; y, por último, (3) alteraciones de conducta permanentes, de toda la vida. Comenzaremos por estos últimos, pero a la vez es preciso advertir que es incorrecto el viejo criterio según el cual las formas anormales de conducta constituyen algo completamente distinto de las normales. En todas partes nos toca entrar en contradicción con ese criterio y en todas partes nos empeñaremos en demostrar qué sutiles son los límites que separan lo normal de lo anormal y con cuánta frecuencia en la conducta corriente suelen estar insertos rasgos psicopatológicos. (pág. 409)

Los niños físicamente defectivos

La defectividad física puede ser tanto congénita como adquirida y puede darse en las formas más diversas, según en qué se manifieste el defecto [[*defekt*] (1). Éste puede expresarse en la falta de algunos órganos efectores –por ejemplo, los brazos o las piernas- y, entonces, se manifiesta en el defecto de conducta que distingue al inválido. En tal caso, escapa a la conducta del niño todo un grupo de reacciones vinculado a ese órgano, y la anormalidad de la conducta se manifiesta en que para compensar su deficiencia y completar las formas faltantes de conducta, el organismo confía nuevas funciones a otros órganos y organiza su

conducta de manera distinta a las otras personas. Por ejemplo, cuando faltan las piernas, les toca a los brazos ayudar al desplazamiento del cuerpo en el espacio.

La segunda consecuencia de este defecto siempre consistirá en la conciencia de su déficit, que segregará al niño de todo el cuerpo social y lo colocará en una posición menos favorable que a todos los demás niños. Por eso el maestro debe preocuparse por solucionar del modo más indoloro posible una y otra consecuencia de este defecto. Con una organización acertada de la vida infantil, con la actual diferenciación de las funciones sociales, un defecto físico de ningún modo puede llegar a ser para el inválido causa de imperfección total o de invalidez social.

Todo el problema reside en que las técnicas educativas deben ser, en esos casos, individualizadas de acuerdo con cada caso particular. Y con un método de compensación, por un lado, y de adaptación por otro, la cuestión puede ser resuelta sin dificultad. Un inválido, con una educación razonable, puede conservar todo su valor social, hasta tal punto que la influencia de su deficiencia casi pueda ser anulada.

Está muy lejos el tiempo en que el inválido, a causa de su deformidad, era excluido de la vida y su función social se reducía exclusivamente a una existencia parasitaria a expensas de la compasión de los demás.

El milagro de la educación pública consiste precisamente en que enseña a los inválidos a trabajar, a los mudos les enseña el habla y a los ciegos los hace leer. Este milagro debe entenderse sólo como un proceso completamente natural de compensación educativa de esos defectos, como se mostrará más adelante.

La conducta anormal adopta formas mucho más difíciles cuando está vinculada a defectos de los órganos de los sentidos o analizadores. La ceguera o la sordera congénitas constituyen problemas pedagógicos más complejos que los otros tipos de defectividad. En este caso no está afectado en el niño un órgano efector cualquiera, sino los órganos perceptores (pág. 410) a través de los cuales se establecen vínculos de enorme importancia con el ambiente.

A la vez, todo depende de la importancia que posee el analizador correspondiente dentro del sistema general de la conducta. La pérdida de funciones tales como el olfato y el gusto no tienen consecuencias muy esenciales para toda la estructura de nuestra conducta y, en las condiciones contemporáneas de nuestra existencia, representan un defecto poco notable y quizás hasta absolutamente imperceptible. En las actuales condiciones de vida se utiliza el olfato en pocos casos y su función biológica se va anulando cada vez más.

No obstante, esas pérdidas de las funciones aisladas del olfato y el gusto se encuentran con escasa frecuencia, lo mismo que la pérdida del tanto y de la sensación motora. Por el contrario, se encuentran con suma frecuencia formas congénitas de ceguera y sordera. Teniendo en cuenta estas últimas resulta más fácil demostrar en qué reside el principio de la educación de los niños defectivos.

Analicemos, ante todo, a los ciegos. La ceguera, cuando permanecen intactas todas las otras formas de conducta, da de baja un analizador, el más importante, el que permite establecer las relaciones más sutiles y complejas con el mundo externo. Por eso el ciego resulta incapaz para las formas de movimiento que distinguen al vidente. A esto se debe, por un lado, el lamentable papel social que les toca desempeñar siempre y en todas partes a los ciegos y, por el otro, el

apocamiento interno y el estado de depresión que se ha convertido por mucho tiempo en su compañero permanente.

El principio de la educación, que estaba concentrado en manos de la beneficencia, era comúnmente el criterio de que hay que “compadecer a los lisiados”,(2), mantenerlos con recursos públicos, ayudarlos a arrastrar apenas una lamentable existencia humana. En cuanto a los propios ciegos, se les inculcaba de todas las maneras posibles la idea de que debían considerar su desgracia como un castigo o una prueba de Dios y tomarla con la máxima resignación. Al mismo tiempo, no se hacían intentos de ningún tipo por traspasar los límites de la resignación al defecto y, por consiguiente, la regla pedagógica básica era la adaptación de la educación a ese defecto y no a vencerlo. En cambio, se crearon leyendas psicológicas sobre la supuesta existencia de un extraordinario y misterioso sexto sentido de los ciegos que les permitía, por cierta sabia idea de la naturaleza, penetrar a través de las tinieblas mediante un inusual desarrollo de su tacto, que superaba por su intensidad y sutileza al de las personas normales.

Todo esto es profundamente incorrecto. Eh los hechos, la conducta de los ciegos se organiza exactamente del mismo modo que la de las (pág. 411) personas completamente normales, con la sola excepción de que los órganos analizadores faltantes, vinculados con la vista, son sustituidos, en el proceso de acumulación de experiencia, por otras vías analizadoras, la mayoría de las veces táctiles y motoras.

En este sentido, resulta muy notable la lectura de los ciegos. Los libros para ciegos están impresos en letras comunes, pero con tipos en relieve, como repujados en el papel, de modo que el ciego aprende desde temprana edad a

vincular la reacción de pronunciación de tal o cual sonido con el estímulo táctil que parte de esa letra en relieve. Toda la diferencia con la lectura de los videntes se reduce a que la sensación visual es reemplazada aquí por la táctil. Pero debemos recordar siempre que para la formación de un reflejo condicionado resulta completamente indiferente con qué nuevo estímulo tendremos que operar. El reflejo salival del perro pasa a ser igualmente condicionado y se cierra [forma] en un nuevo vínculo así esté excitado por el encendido de una luz azul, el rascado o el golpeteo del metrónomo.

Es más común que los ciegos utilicen los caracteres peculiares de Braille,

(3) quien creó un alfabeto especial para ciegos. En ese alfabeto cada letra está formada por distintas combinaciones de seis puntos, impresos en relieve en el papel. Si una persona vidente, no acostumbrada a estos caracteres, intenta tocar con la mano esa página, siente una multitud de puntos puestos en desorden, obtiene una serie de sensaciones sin sentido e incluso no sabe decir cuál es la cantidad y disposición de esos puntos. En cambio, para el ciego esos puntos se vinculan con la representación de sonidos, los sonidos para él se organizan en una palabra y las palabras se combinan en frases que brindan un determinado significado. En esto es muy fácil advertir que cualquier lectura tiene un carácter puramente reflejo-condicionado y que cualquier sistema de estímulos puede servir como alfabeto para registrar el habla humana.(4). Para esto sólo hace falta que el nuevo estímulo se vincule con el viejo sonido por el método del reflejo condicionado. De aquí resulta comprensible que el tacto en los ciegos no es en modo alguno mejor ni más sutil que en los videntes, sino sólo que está vinculado con una cantidad mucho mayor de nexos y tiene acumulada una experiencia

muchísimo más grande. Esto se comprende fácilmente si se presta atención a cómo mirarían una página impresa del presente texto una persona alfabetizada y un analfabeto. Para la primera no constituye ningún esfuerzo orientarse rápida y exactamente entre los miles de letras que aquí se encuentran. Para el que ve por primera vez [en su vida] un libro, las páginas parecen un amontonamiento desordenado de miles de signos en el que se pierde impotentemente su vista. De manera que el (pág. 412) orden y el significado no son introducidos por la agudeza de la visión y el tacto, sino por la experiencia previamente acumulada, por los vínculos previamente establecidos de las reacciones condicionadas, que agrupan y relacionan una enorme cantidad de estímulos externos. Toda la tarea de la enseñanza de un ciego consiste en sustituir los vínculos de unos estímulos por otros, pero a la vez todas las demás leyes psicológicas pedagógicas sobre las que está construida la educación siguen vigentes.

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que todo cierre de esos vínculos debe tener como objetivo final la incorporación del ciego a la experiencia social de las otras personas, y eso se logra cuando aproximamos lo más cercanamente posible los sistemas de estímulos condicionados de los ciegos a los sistemas sociales universales de la comunicación. Por lo tanto, aunque los caracteres Braille parecen ser lo más económico y cómodo, desde el punto de vista psicológico no pueden ser admitidos como adecuados, ya que esa escritura segrega al ciego del conjunto general de la gente. Una carta escrita en alfabeto Braille sólo puede ser comprensible para un ciego y, de ese modo, no es apta para una amplia comunicación de los ciegos con los videntes, sino para el estrecho y cerrado mundo de los ciegos. Por lo tanto, todas nuestras exigencias deben estar

orientadas absolutamente a sacar la experiencia del ciego más allá de los estrechos límites de su defecto y relacionarlo lo más vasta y directamente que sea posible con la experiencia social de la humanidad.

Es por ese motivo que, desde el punto de vista psicológico, hace falta plantear una posible reducción de la enseñanza especial de los ciegos e incorporarlos, a la edad más temprana posible, a las escuelas comunes, media y superior. El aislamiento de los ciegos en escuelas especiales no puede dar buenos resultados, ya que con tal educación toda la atención de los alumnos se fija en su ceguera, en lugar de imprimirle otra dirección. Esas escuelas refuerzan la psicología del separatismo, propia de los ciegos, y los encierran en un mundo estrecho y sofocante.

Existe la opinión difundida de que los ciegos se distinguen también por una formación espiritual peculiar. Así, se menciona la especial sensibilidad de los ciegos, su pasión por filosofar, su voracidad, etc. Todo esto, en la medida en que parte de observaciones ciertas, puede ser tomado fácilmente por una verdad. Sin embargo, sólo un criterio pobre puede considerar a la ceguera, en tanto que deficiencia congénita, como la causa de todo esto. Indudablemente, todo eso no son defectos del educando sino de la educación, es decir, estratificaciones secundarias sobre la conducta de los ciegos. Han sido creadas mucho más por el clima social en el que se desarrolló y formó el ciego que por la estructura interna de su personalidad. (pág. 413).

Al respecto, es curioso el cuento *El músico ciego*, de Korolenko(5), cuyo protagonista sufre permanentemente y se tortura a causa de su tendencia

instintiva hacia la luz y la conciencia de su déficit. El profesor Schérboma(6), ciego él mismo, señaló acertadamente tanto la incorrección de ese juicio de un vidente acerca de un ciego, como la ausencia en los ciegos de una sensación de encontrarse viviendo en tinieblas. Imaginarse la ceguera como un estado en el que uno vive en permanente oscuridad equivale a juzgar al ciego desde el ángulo de un vidente. Empero, la propia historia de Korolenko también contiene una verdad con la que coincide por completo la teoría psicológica. El músico ciego se consumía en un sufrimiento irremediable mientras estuvo encerrado en el estrecho círculo de su padecimiento personal y egoísta. Pero cuando, después de un viaje con otros ciegos, sumergió su pena personal en el mar de la pena general del pueblo, sólo entonces iluminó su entendimiento, es decir, se encontró a sí mismo como persona, interna y espiritualmente. Resulta sumamente curiosa la circunstancia de que lo salvara la propia música que anteriormente no podía enseñarle nada más que nuevas formas de sufrimiento. Cuando [antes] su madre intentaba traducir al lenguaje de los sonidos el mundo de los colores, esto acentuaba y agudizaba más aun el sentimiento del defecto. En cambio, cuando la música se convirtió para el ciego en manantial de la vasta experiencia social, realmente lo ayudó a superar su defecto.

El principio fundamental de la educación de los ciegos es el método de compensación social de su defecto. Y aquí, como en ninguna otra parte, vemos la impotencia radical de la educación individual y la solución indolora del problema en el plano social.(7).

El problema es todavía más complejo con los niños sordomudos. En la mayoría de los casos aquí estamos, en esencia, sólo ante la sordera como defecto

congénito, ya que la mudez es un fenómeno secundario a consecuencia de que el habla del niño, no alimentada por ningún tipo de estímulos verbales desde afuera y no controlada por el propio niño, queda estancada en el estadio del grito reflejo. El sordo de nacimiento, a causa de que no oye el habla ajena ni la propia, *se convierte* en mudo, aunque los centros del habla y el aparato fonador no están en absoluto afectados. Por consiguiente, en la sordera tenemos un tipo completamente distinto de defecto que en la ceguera. Aunque todo el mundo externo se despliega para nosotros más a través de la vista que del oído y los sonidos desempeñan un papel comparativamente insignificante en el cuadro general del mundo, la sordomudez es un defecto enormemente mayor y más terrible que la ceguera.

Para el ciego está vedado el mundo de la naturaleza, pero en cambio está abierto al mundo social. Para el sordo, por el contrario, está (pág. 414) conservada casi por completo la percepción del mundo natural, pero está excluida la posibilidad de la comunicación social. Aquí apreciamos en forma evidente hasta qué punto, en la época actual, los vínculos sociales son más esenciales e importantes que los vínculos naturales. En realidad, sólo está vinculada con los sonidos la audición del habla humana, pero esto resulta absolutamente necesario para el desarrollo interno de la personalidad. En ninguna parte vemos con tanta claridad como en el ejemplo de los sordomudos que nuestra conciencia tiene un origen puramente social y se desarrolla según el modelo de la comunicación con las otras personas.

En los sordomudos se desarrolla muy tempranamente el habla gestual, que muy pronto sustituye los estímulos sonoros por los visuales. Los mudos hablan

con ayuda del alfabeto manual. Conversan mediante ese alfabeto(8) exactamente igual que nosotros conversamos con sonidos, tanto aquí como allí tenemos sistemas de estímulos condicionados para denotar nuestras reacciones. No obstante, su lenguaje gestual constituye el nivel más bajo y la forma más restringida de desarrollo del lenguaje y la conciencia. Admite sólo la comunicación de sordomudos con sordomudos y los encierra en el limitado círculo de su deficiencia. Ese lenguaje tiene las huellas del pensamiento primitivo y por eso no es capaz de convertirse en instrumento de expresión y conocimiento de fenómenos algo más complejos y sutiles. Finalmente, pero lo más importante, es que el habla, además de las funciones de comunicación social, tiene la función de construcción de la conciencia. Hemos visto ya [en el cap. No. 9] que todas las reacciones mentales, todos los actos de orientación, constituyen el lenguaje interno. Por lo tanto, la mudez es también la ausencia de un pensamiento desarrollado.(9).

El principio de la educación de los sordomudos consiste en la misma regla que concierne a los ciegos, o sea, en la compensación del defecto a través de la ampliación de la experiencia social y de la aproximación del sordomudo a las formas normales de conducta.

Esto puede ser logrado mediante procedimientos pedagógicos más complejos. Aquí no basta con sustituir simplemente el sistema de estímulos auditivos por los visuales. Es preciso, además, restablecer el alterado mecanismo de la reacción circular [la retroalimentación]. Lo que ocurre es que, para elaborar la conciencia del habla y dirigirla, hace falta que la propia reacción retorne a la misma persona en forma de un nuevo estímulo. Esto se realiza, por lo común,

mediante el hecho de que cuando hablamos nos escuchamos a nosotros mismos y a través de esto se desarrolla la conciencia de nuestra propia habla. En los sordomudos este mecanismo de reacción circular se efectúa con ayuda de las sensaciones cinestésicas que surgen durante el habla y reemplazan al oído. Sólo cuando los movimientos (pág. 415) articulatorios surgen en la mente del alumno, éste aprende a dirigir su habla y la estructura conscientemente. A la vez, aprende a vincularla con el trazado visual de la palabra y con la impresión visual de la pronunciación ajena. Como resultado de esto, el sordomudo aprende a hablar y a comprender el habla de otro leyéndola en sus labios, de la misma manera que nosotros la leemos en una página.

Sólo en tal desarrollo del habla está implícita la garantía de una regeneración social del sordomudo y de su desarrollo intelectual. Librado a su propia suerte, sin ayuda del habla, el sordomudo está condenado a permanecer en un estadio de gran retraso intelectual y falta de desarrollo. Es sumamente aleccionadora, en el aspecto psicológico y en lo concerniente a la educación, la historia de la evolución de [algunos] sordomudos como, por ejemplo, la famosa Helen Keller, quien alcanzó tal nivel de conciencia que pudo escribir una serie de libros interesantes sobre distintos temas.(10).

Un modelo para la naturaleza de todo proceso educativo es el aparato destinado a la conversión de un ciego con un sordomudo. Este aparato incluye los seis puntos de Braille que se levantan al presionar los seis botones correspondientes. El ciego, presionando los botones, provoca las combinaciones necesarias de puntos y con éstos forma las palabras que el mudo puede leer. Por el contrario, el mudo, al realizar el mismo trabajo, le permite al ciego palpar los

puntos que han saltado y penetrar en su pensamiento. Aquí vemos por qué vía más simple, cerrando [formando] nuevos vínculos condicionados, la educación vence a las insuficiencias naturales y crea la posibilidad de comunicación social, y por consiguiente, el propio desarrollo.

**Las deficiencias y las enfermedades mentales**

Resultan más complejos los problemas de la educación de niños con deficiencias mentales. Tenemos en este terreno tres grupos básicos de niños.

El primero abarca las distintas formas de oligofrenias en diferentes grados y formas, comenzando por la idiocia y terminando por el grado leve de retardo [mental](11). Estos fenómenos están vinculados, la mayor parte de las veces, con alguna lesión orgánica del sistema nervioso o con enfermedades congénitas de la secreción interna [de las glándulas]. A la vez, estas deficiencias se expresan disminuyendo la acumulación de la experiencia individual. Esos niños suelen resultar lentos en la formación de nuevos reflejos condicionados y, por lo tanto, están limitados de antemano en cuanto a la posibilidad de elaborar un modo de conducta suficientemente rico, diverso y complejo.

Por eso, la tarea natural de la educación de estos niños es establecer aquellas reacciones vitales imprescindibles que puedan concretar una mínima adaptación de ellos al ambiente, hacer de ellos mismos útiles de la sociedad y lograr, para ellos mismos, una vida consciente y laboriosa. Los métodos de enseñanza de estos niños, coinciden en general con los que se aplican a niños normales, sólo que con un ritmo un tanto aminorado y lento. Es sumamente importante, desde el punto de vista psicológico, no encerrar a estos niños en grupos cerrados especiales, sino ejercitar lo mas ampliamente posible su

comunicación con los demás. Las consideraciones pedagógicas prácticas sobre la utilidad de la educación entran a veces aquí en contradicción con las exigencias psicológicas. Por ejemplo cuando se promueve el principio de la escuela complementaria. Algunos pedagogos suponen que la separación de los niños deficientes en escuelas especiales no siempre resulta útil –aunque desde el punto de vista del cumplimiento del programa, es deseable aliviar a las escuelas comunes de esos niños-.

No obstante, en los grados profundos de atraso no hay duda alguna de que nos vemos precisados a confiar la educación de esos niños a escuelas especialmente adaptadas para ese propósito. Todas las peculiaridades pedagógicas de esa escuela pueden ser abarcadas por una regla psicológica común. Debe ser una escuela con un medio social facilitado, es decir, que no presione la mente débil del niño con una cantidad y complejidad de relaciones, pero que le dé la posibilidad de cerrar lenta y serenamente los vínculos condicionados necesarios.

Los niños nerviosos epilépticos, históricos, etc., presentan desviaciones mórbidas en las formas de su conducta y necesitan más bien tratamiento que educación. Pero en este caso adquiere particular fuerza la idea del profesor Zalkind de que, en esencia, no es posible trazar un límite rígido entre educación y tratamiento, entre pedagogía y psicoterapia. Ambas constituyen la sociogogía,(12) una higiene social metódicamente planificada. Y observando a los niños enfermos vemos que, en última instancia, el camino hacia su correcta educación pasa a través de una organización del ambiente que los ayude, con el concurso de la educación, a cerrar los vínculos necesarios. Las exigencias pedagógicas que se le

pueden presentar a la educación de este tipo consisten una vez más en que el ambiente esté adaptado a la afección nerviosa de los educandos. Así, silos estímulos abruptos y ruidosos resultan insoportables para esos niños, su vida debe estar organizada de tal manera que se garantice el silencio y la (pág. 417) tranquilidad. Nadie se atrevería a ser tan optimista como para permitirse pensar que con los recursos de esa educación cualquier conducta anormal puede ser definitivamente encauzada en un curso normal. Sólo creemos que no conocemos ni una centésima parte de las posibilidades que encierra la educación pública y, si bien no se puede hablar de la completa superación de todos los defectos, en cambio existe pleno fundamento para afirmar que sin tal educación, ninguna otra está en condiciones de conferir formas socialmente útiles a esa conducta anormal. Resta el último grupo de formas de conducta anormal: la conducta psiconeurótica en los niños. Por lo común, se incluye en ésta una enfermedad pasajera y temporal. Se ha propuesto diferenciar la psicosis de la neurosis de la siguiente manera. La psicosis surge de un conflicto entre el medio y la personalidad, a causa de que los impulsos internos de la personalidad entran en colisión con las condiciones del ambiente. En tanto que la neurosis deriva de un conflicto dentro del propio “yo”, cuando algunas tendencias internas contradicen el nivel moral básico de la personalidad. En todo caso, tanto en una como en otra estamos ante enfermedades que emergen de un conflicto interno y que testimonian el hecho de que en la interacción entre el organismo y el ambiente se ha producido una situación penosa. Se sobreentiende que la curación del conflicto demanda eliminar las causas que lo generaron y en tal caso el tratamiento del

psiconeurótico se reduce a su reeducación.

Esta reeducación se logra con las nuevas interrelaciones que se van estableciendo entre el medio y el niño, y que permiten superar sin dificultades el conflicto. Esto resulta particularmente evidente si nos detenemos por ejemplo, en el carácter y la naturaleza de la psicopatología infantil durante la guerra. La guerra, como enorme conmoción social, provocó entre nosotros inmensos cambios y desplazamientos y, lógicamente, generó toda una serie de conflictos nerviosos sobre cuya base apareció la denominada “evasión en la neurosis”, es decir, la tentativa del individuo de eliminar su conflicto, su divergencia con el ambiente, en las formas del delirio, la fantasía y la conducta anormal. Y la única salida acertada ante tal tipo de psicopatología es su profilaxis social y terapia, vale decir, impulsar y eliminar el conflicto en formas socialmente aceptables y útiles.

La reeducación de la psiconeurosis se subordina en general, a todas las demás leyes de educación social del reflejo condicionado. Nos referimos sólo a dar una salida a la energía inhibida y latente. Por eso la psicología actual se inclina a considerar la psicopatología infantil como fenómeno social y la reduce a manifestaciones antisociales del niño. Veamos lo que dice al respecto el profesor Zalkind: (pág. 418)

“Hasta tal punto los [enfermos] ‘circulares’ perdieron sus ‘ciclos’, bajo la influencia de las condiciones externas, y los esquizofrénicos no sólo no siguieron su disociación, sino que hasta restauraron sus pasadas pérdidas que, salvo en los casos muy graves, quizás se debe renunciar a la condena diagnóstica, psicopatológica. E incluso las formas graves y especiales de psicopatología, como nos convencemos a cada paso, en otras condiciones sociales y

pedagógicas estarían sujetas completamente a otro ritmo, a otra profundidad en su desarrollo.”

Por lo tanto, también la psicopatología infantil se diluye enteramente en la educación pública.

**La psicopatología de la vida cotidiana**

Pero la conducta anormal no sólo se manifiesta en la anormalidad congénita o en la forma de afecciones transitorias. Se infiltra y penetra en nuestra vida cotidiana y se encuentra a cada paso, en cada persona. Estos fenómenos escaparon durante mucho tiempo a la atención de la ciencia porque la ciencia y la gente común los tomaban por casualidades y no les daban importancia alguna; parecía que en la vida del hombre no cumplían ningún papel esencial.

Freud denominó a estos fenómenos “psicopatología de la vida cotidiana”

(14) e incluyó en ésta formas tales de nuestra conducta como los olvidos casuales, como cuando no podemos recordar algún apellido bien conocido por nosotros o un nombre geográfico; los casos de pérdida inopinada y la rotura accidental de algunos objetos; el olvido de nuestras propias intenciones; las acciones sintomáticas del tipo de las que efectuamos mientras conversamos, cuando jugamos con algún objeto, o rompemos un papel en pequeños trozos; los lapsus linguae; los lapsus cálami; los errores de lectura; etc.(15) Si se los encara con atención, todos estos casos se revelan a la investigación como procesos rigurosamente determinados. El propio concepto de casualidad debe ser eliminado de la investigación científica porque debemos suponer de antemano que no hay acciones sin causa y que las formas más casuales e insignificantes de nuestra

conducta están determinadas y condicionadas, en realidad, por profundos nexos causales.

Por ejemplo, si uno le pide a una persona que diga el primer número que se le ocurra y menciona, digamos, el 3448, recurriendo al psicoanálisis casi siempre es posible demostrar porqué mencionó precisamente ese número y no otro, y cuáles son las causas que están tras éste. (pág. 419) Del mismo modo, se puede demostrar cuáles son las causas a las que responden nuestros pequeños errores, olvidos, lapsus, etc. A la vez, siempre resulta que en la base de tales formas de conducta se encuentran algunos deseos o aspiraciones inconscientes que en estos casos se abren camino hacia fuera. Ese es, por ejemplo, el significado de los lapsus que, muy frecuentemente, de modo inesperado para el propio hablante, traicionan su pensamiento secreto o intención inconsciente.

Está claro que en semejantes casos estamos ante formas embrionarias de psiconeurosis porque cada lapsus y cada nombre olvidado representan exactamente igual que una gran neurosis, el resultado de un conflicto, sólo que aquí el conflicto es provocado por un choque insignificante de dos ideas sin importancia. No obstante, el estudio de esas formas de conducta tiene una profunda significación. Primero para esclarecer los fundamentos generales de la causalidad psíquica y, segundo, para estudiar en forma más simple, el mecanismo por el que se orientan las neurosis, En la labor práctica le cabe al maestro dedicar a estos fenómenos poca atención, pero también aquí el maestro debe saber ante qué se encuentra 7 debe comprender, en cada oportunidad, que a través de cualquier lapsus puede ver, como si fuese en una grieta, lo inconsciente que allí ha emergido. (pág. 410)

**La hipnosis**

La hipnosis pertenece a formas de conducta que no ofrecen gran interés práctico para un pedagogo, pero son sumamente importantes para estudiar las formas fundamentales del comportamiento. Se denomina hipnosis a un estado artificialmente provocado en cualquier persona, similar al sueño, y que se distingue de éste sólo por la manifestación extraordinariamente clara de la sugestión que lo acompaña casi siempre. Entre el hipnotizador y el hipnotizado se establece cierto nexo, llamado *rapport*, que coloca al hipnotizado en una relación subordinada con respecto al hipnotizador. Éste a su arbitrio, puede provocar, por lo común, alucinaciones y alucinaciones negativas(16) en el hipnotizado, sugerirle tales o cuales comportamientos y acciones.

La naturaleza de la hipnosis sigue estando hasta el presente sin ser estudiada por completo, pese a las numerosas observaciones efectuadas en este terreno.(17). Sin embargo, en líneas generales, podemos suponer que la hipnosis no implica otra cosa que una inhibición interna ampliamente extendida en los hemisferios cerebrales, que el hipnotizador, con sus (pág. 420) palabras desinhibe en una u otra dirección y zona. Por eso no es asombroso que la hipnosis provoque una excitación intensa y viva, abrumadora, o una excitación calma y débil, prolongada y monótona, de un órgano perceptor cualquiera.

La forma más curiosa de la conducta hipnótica es la denominada sugestión poshipnótica. Durante el estado hipnótico se le sugiere al hipnotizado que, cuando despierte, en el transcurso de un plazo considerable y alejado, realizará alguna acción. Por ejemplo, se puede sugerir al hipnotizado que tres meses después escribirá una carta con determinado contenido, o que irá a determinado lugar, o

bien que cuando salga de su casa hará algo inofensivo pero tonto, o según cierta señal –cuando pronuncia la palabra “agua” o nombre cierto número- realizará una acción determinada. Después, se le sugiere al hipnotizado que debe olvidar el comportamiento sugerido. Y, realmente, después de despertar, durante el período intermedio el hipnotizado no conserva el recuerdo de qué debe hacer. Pero basta con que llegue el plazo sugerido o aparezca el estímulo sugerido para que inmediatamente realice con exactitud la acción inducida.

Dentro de esto, lo más curioso consiste en que al hipnotizado suele parecerle como si él mismo quisiera realizar la acción en cuestión e inventa pretextos con los que trata de justificar lo extraño de su comportamiento. Por lo tanto, vemos que el vínculo reflejo-condicionado que cerramos [formamos] en el hipnotizado puede ser completamente inconsciente, no subordinado a él. La persona incluso puede no sospechar su existencia y, sin embargo, el vínculo actúa con infalible exactitud.

Con frecuencia se compara la hipnosis con la educación y algunos pedagogos, como por ejemplo Guyau,(18) llegan a afirmar que la educación en general constituye solamente una serie de sugestiones coordinadas. De aquí se deriva que toda sugestión se haga afín a la hipnótica y que se aplique la verdadera hipnosis en algunos casos de niños difícilmente educables.

Tenemos que, en realidad, decir que la sugestión desempeña en la educación un papel de extraordinaria significación, pero se distingue de un recurso educativo normal por el hecho de que crea a menudo vínculos artificiales secundarios en el sistema nervioso del alumno, en lugar de permitir que estos vínculos surjan por vía natural durante el proceso de la experiencia.

La importancia esencial de los experimentos hipnóticos reside en que pusieron de manifiesto por primera vez con absoluta claridad *la realidad del inconsciente*; mostraron que podemos realizar ciertos actos sin saber en absoluto su verdadera causa, oculta en una sugestión inconsciente, y en lugar de esa causa tomar conciencia de un motivo falso, aparente. (pág. 421)

En general, la conducta anormal encierra enormes posibilidades para el investigador. Dice K. Bühler:

“La guardería, el manicomio para locos y las escuelas especiales para los oligofrénicos son los lugares donde es posible conocer más que en ninguna otra parte la estructura de la psiquis humana y las amplias líneas de su desarrollo.” [K. Bühler, *Die geistige Entwicklung des Kindes (El desarrollo psíquico de los niños),* Jena: Fischer, 1918](19).

**Notas**

1. La mejor colección de escritos de Vigotski sobre este tema es: L. S. Vygotski, Obras Escogidas. Tomo V. Fundamentos de Defectología, traducción de Lya Skliar y Guillermo Blanck, adaptación de Napoleón Vidarte e Irina Filanova, Madrid: Visor, 1997, 390 pp. Sobre el uso del término “defectivo”, cf. la nota no. 1 del cap. No. 17.
2. La palabra rusa que aquí usa Vigotski para designar a los lisiados es “ubogui”, cuya etimología denota “aquellos que le pertenecen a Dios”.
3. Louis Braille (1809-1852) fue un pedagogo francés que inventó un alfabeto punteado para ciegos, basado en diferentes combinaciones de seis puntos en

relieve que fue adoptado en el mundo entero. Braille fue ciego desde los 3 años y trabajó como organista en iglesias. El libro más actualizado en español sobre su sistema es: Esperanza Ochaíta, Alberto Rosa et al., Lectura Braille y procesamiento de la información táctil, Madrid: INSERSO, 1987,182 pp.

1. Las cursivas son nuestras. Esta es una de las aserciones en las que se vislumbra un embrión de la futura concepción semiótica de Vigotski (cf. Adriano Silvestre y Guillermo Blanca, *Bajtín y Vigotski*: *La organización semiótica de la conciencia*, prefacio de Michael Cole, Barcelona: Anthropos, 1993, 286 pp). James Wertsch articula esta concepción semiótica de Vigotski con la de A. N. Leóntiev y la de M. M. Bajtín cf. J. Wertsch, *Voces de la Mente*, traducción de A. Silvestri, prólogo de Juan Daniel Ramírez, Madrid: Visor, 1993; o J. Wertsch, *La mente en acción*, Buenos Aires: Aique, 1999, 304 pp.
2. Vladímir Galaktiónovich Korolenko (1853-1921) fue un narrador y crítico literario ruso. Por sus actividades revolucionarias sufrió persecuciones y deportaciones toda su vida. Cf. v. Korolenko. *El músico ciego*, Santiago: Quimantú, 1971.
3. Aquí Vigotski se refiere al libro de A. M. Shchérbina, *Sliepói musikant Korolenko [El músico ciego de Korolenko]*, Moscú, 1916. Aleksándr. Moiséievich Shchérbina (1874-1934) fue un filósofo, psicólogo, defectólogo y pedagogo soviético. Hizo grandes contribuciones al campo de la pedagogía de los ciegos. Vigotski y Shchérbina fueron colegas de trabajo (cf. L. S. Vygotski, Obras Escogidas, t. V, ob. cit. en la nota No. 1).
4. El libro más completo y actualizado sobre los ciegos ha sido escrito en español y desde una mirada vigotskiana, en el más auténtico espíritu de Vigotski:

el de la asimilación crítica –despojada de eclecticismo- de las corrientes psicológicas del pasado y del presente; el del rigor cognoscitivo y no disociado del tratamiento afectivo; y el de la persistente búsqueda de mejores recursos educativos para responder a las necesidades especiales de los ciegos. Se trata del texto *Psicología de la ceguera*, de Alberto Rosa, Esperanza Ochaíta y colegas de la Universidad Autónoma de Madrid, prólogo de Angel Riviere, Madrid: Alianza, 1993, 386 pp.

1. En rigor, no es un alfabeto sino un lenguaje. Las señas representan fundamentalmente palabras y expresiones, pero eso no excluye que ocasionalmente también con algunas señas manuales, sobre todo usando los dedos, se deletree alguna palabra (dactilología) durante una conversación. Pocos saben que no existe sólo un lenguaje de señas, sino muchísimos. Un sordo argentino, p. ej., puede entenderse con uno italiano porque el lenguaje de señas fue introducido en la Argentina por un italiano, pero, en cambio, no puede entenderse con un sordo español, que tiene otro lenguaje de señas diferente. Como ocurre con el lenguaje hablado, tiende a mundializarse el ASL (American Sign Language) estadounidense. También existen dialectos. Quizás nada sea más sorprendente para un hablante que asistir a un congreso internacional de sordos, donde por cada ponente existen varios intérpretes de varios lenguajes, todos gesticulando al mismo tiempo de diferentes maneras para decir lo mismo.
2. Vigotski apela al esquema de A. Poteniá, aquí interpretado un tanto estrechamente: “el lenguaje es un medio de tener conciencia del otro y, por consiguiente, de uno mismo” (A. Potebniá, *Misl i iazik¸ob. cit.)*. Por consiguiente, si no hay lenguaje no hay conciencia y, si no hay conciencia, no hay conciencia del

otro y tampoco de uno mismo. Esto es cierto, pero no da cuenta de ningún modo de la realidad de los sordos. La concepción del lenguaje de señas de Vigotski es incorrecta, según las investigaciones de las últimas décadas. El lenguaje de señas posee todas las características del hablado y permite un pleno desarrollo cognitivo. Este es el auténtico y el primer lenguaje de los sordos. Prohibir la comunicación entre sordos mediante el lenguaje de señas y sustituirlo por la oralización equivale a prohibir hablar catalán en Cataluña y obligar a hablar castellano como ocurrió bajo la dictadura de Franco. Este criterio erróneo es aún (pág. 423) el dominante en la Argentina. Limitado por los conocimientos de su época, Vigotski era partidario de la oralización de los sordos para proveerlos – recusado el lenguaje de señas-. De un primer lenguaje. Los actuales maestros de sordos sostienen que la oralización es un segundo lenguaje, para que los sordos puedan comunicarse con la comunidad no-sorda. La oralización también suele incluir el aprendizaje de la lectura labial. Las personas muy entrenadas en lectura labial prácticamente descodifican en un 100% el discurso de un hablante.

1. Helen Keller (1880-1963) fue una mujer norteamericana que a los 19 meses quedó sorda y ciega, y un poco más tarde, también muda. Cuando tenía 6 años sus padres le pidieron ayuda para educarla a A. Graham Bell, quien los derivó a Anne Sullivan, una maestra de ciegos conductista, que había padecido ceguera (cf. H. Keller, *Anne Sullivan Macy*, Buenos Aires: Mirasol, 1956). El resultado fue que H. Keller llegó a hablar, a graduarse en la universidad *cum laudae* y dedicar su vida a dar conferencias y escribir libros a favor de la causa de los discapacitados. Cf. H. Keller, *La historia de mi vida*, Buenos Aires: Leviatán, 1988; y H. Keller, *El mundo donde vivo*, Buenos Aires: Sudamericana, 1956.
2. La nosología tradicional dividió a las oligofrenias –cuadros de desarrollo cognitivo subnormal debidos a patologías orgánicas- en tres categorías, según el déficit vaya del más al menos grave: idiocia, imbecilidad y debilidad mental. Como puede verse en la p. 191 del t. V de sus Obras Escogidas. Fundamentos de Defectología, ob. cit. en la nota no. 1, Vigotski consideraba que esta clasificación era correcta.
3. “Sociogogía” [*sotsiagoguika*] es un vocablo acuñado por A. Zalkind. Para más detalles acerca de la sociogogía y la referencia bibliográfica, cf. el cap. No. 19, Sobre A. Zalkind, cf. la nota No. 2 del cap. No. 11.
4. En las viejas clasificaciones nosológicas en psiquiatría se llamaban “circulares” a los pacientes que padecían desórdenes anímicos bipolares, en la terminología actual; en la terminología clásica: los maniácodepresivos. Se denominaban “ciclos” los períodos de manía –excitación psicomotriz- y los de depresión –inhibición psicomotriz-.
5. Ya hemos dicho que, según Semión Dobkin, el amigo de juventud de Vigotski, los dos primeros libros de psicología que leyó Vigotski fueron *Zur psychopathologie des Alltagslebens [La psicología de la vida cotidiana]* de S. Freud (1904) y *The Varieties of Religious Experience. A study in human nature* (1902) de W. James (cf. S. Dobkin, “Ages and Days”, en K. Levitin [ed.] *One is not born a personality*, Moscú: Progress, 1982, p. 34). En su libro de 1931, *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores,* Vigotski, ya distanciado de las teorías de Freud, cita como (pág. 424) atinada la importancia –ya no la interpretación- que el mago de Viena le dio a la psicopatología de la vida cotidiana (cf. L. S. Vigotski, Obras..., ob. cit. t. III).
6. *Lapsus linguae* y *lapsus calami* significan, en latín, errores de habla y de escritura, respectivamente. Estas expresiones ya se han convertido en castellanas y como tales las hemos escrito en el texto (cf. Real Academia Española, Diccionario de la lengua española, Madrid, 1992).
7. Si la *alucinación* es una percepción sin objeto –p. ej., ver u oír algo que no existe-, la *alucinación negativa* es lo contrario: no percibir algo que existe y es evidente para nuestros sentidos. Fuera del contexto de la hipnosis y de la actividad teórico-práctica del psicoanálisis, la alucinación negativa es sumamente rara.
8. Cf. la nota No. 8 del cap. No. 14.
9. Jean-Marie Guyau (1854-1883) fue un filósofo y sociólogo francés positivista. Realizó estudios sobre estética, moral y religión. Concibió la obra de arte como un fenómeno biológico, resultado de un exceso de fuerza vital, aunque requería de un trabajo intenso. Creía que la medida de un fenómeno psíquico se encontraba en su utilidad para el funcionamiento biológico y que la moral regulaba el balance de las fuerzas vitales.
10. Vigotski leyó el original alemán del libro de Karl Bühler, ya que fue él mismo el editor y prologuista en la publicación rusa de esta obra de Bühler, en 1930: *Ochierk dujóvnogo razvitia riebionka*. Cf. el “Prólogo” de Vigotski a este libro de Bühler en el t. I de sus Obras..., ob. cit., pp. 163-176. En rigor, la traducción literal al español del título del libro de Bühler es *El desarrollo espiritual de los niños*. (pág. 425)

**16.**

**El temperamento y el carácter**

**El significado de los términos**

Desde los primeros tiempos del desarrollo de la psicología, a la par con

problemas especiales de la conducta humana, se plantearon también los del

temperamento [temperament] y el carácter [*jarákter*] como temas que abarcan

globalmente la conducta humana. A la vez, estos términos modificaron su

contenido muchas veces en el transcurso de todo ese período y aún ahora, al

pronunciar estas palabras, uno nunca está seguro de que será comprendido

correctamente porque los distintos investigadores otorgan a estos términos

distintos significados y los emplean en diferentes sentidos. No obstante, se

justifica el empleo de las mismas palabras para conceptos diversos; esta regla

general expresa la idea de que todo organismo humano individual posee un modo

y un carácter de su conducta global que es peculiar e inherente sólo al mismo, y

estas peculiaridades de la conducta, pese a sus diferencias individuales, pueden

ser, de todas maneras, reducidas a ciertos tipos especiales.

En otras palabras, se supone que toda la diversidad de esas peculiaridades

distintivas puede ser reducida a ciertas clases básicas de casos típicos. Si esto

fuese realmente así, significaría que todas las manifestaciones individuales

estarían subordinadas a una regularidad y podrían ser abarcadas por algunas

leyes generales.

Esta cuestión tiene una importancia esencial para un maestro, porque, en

los hechos, éste nunca se enfrenta con reacciones aisladas del niño, sino con su

conducta global. A la vez, en la pedagogía predominan las más contradictorias

ideas acerca de la siguiente cuestión- ¿A qué debe ser atribuida la formación de

tal estructura común de la personalidad del niño: a sus particularidades

hereditarias o a los rasgos de su personalidad adquiridos y elaborados en la

educación? Expresado de otro modo: ¿son el temperamento y el carácter

premisas o son resultados de la educación?

En la exposición ulterior, ambas palabras serán usadas en el sentido más

corriente para la psicología contemporánea. Vamos a entender por (pág. 427)

“temperamento” las peculiaridades de estructuración de todas las reacciones

congénitas y hereditarias, la constitución heredada del organismo. Por lo tanto,

temperamento es el concepto más fisiológico y biológico, y abarca la esfera de la

personalidad que se manifiesta en las reacciones instintivas, emocionales, reflejas.

En toda esa parte de nuestra conducta que suele admitirse como involuntaria y

heredada el concepto dominante es “temperamento”.

Por el contrario, entenderemos por “carácter” esa estructuración articular de

la personalidad que se va elaborando bajo la influencia de las reacciones

adquiridas. Dicho de otro modo, el carácter significará con respecto a la

supraestructura individual dirigida sobre la conducta congénita lo mismo que el

temperamento con relación a las formas incondicionadas.

Por consiguiente, el problema queda delimitado de modo que el

temperamento es la premisa existente y el carácter el resulto del proceso

educativo. Por supuesto que el empleo de las palabras es un tanto convencional,

pero resulta absolutamente legítimo. Primero, porque no rompe tajantemente con

la tradición psicológica que siempre refirió el carácter a la esfera de la voluntad y

el temperamento a la esfera del sentimiento. Y segundo, porque diferencia con

entera exactitud los dos estratos raigales en la conducta humana: el congénito y

el adquirido. En otras palabras, esta denominación es legítima porque responde a

hechos reales.

El temperamento

Incluso las teorías más antiguas sobre el temperamento lo relacionaban

estrechamente con la estructura del cuerpo y determinaban los tejidos o líquidos

que supuestamente son sus bases en el organismo. Así, el predominio de un

temperamento se vinculaba con la preponderancia de la bilis; el de otro, con la

preponderancia de la sangre, etc.

Posteriormente, se destacaron otros hechos del mismo orden; por ejemplo,

Lésgaft(1) señaló la importancia decisiva que tiene para el temperamento en

diferentes personas el grosor de las paredes de los vasos [sanguíneos] y la

amplitud de su luz. Otros autores establecían una afinidad entre el temperamento

y los distintos tejidos internos del organismo, pero, pese a la diferencia de estos

criterios, los unía la convicción común de que el origen de las particularidades del

temperamento debe ser buscado en las características individuales de la

estructura del cuerpo.

Esta teoría fue abandonada y completamente olvidada por algunos

investigadores y en su reemplazo se promovió la teoría relativa a la esencia

puramente psíquica del temperamento, que trató de explicar la diferencia entre

temperamentos por las diversas correlaciones de las fuerzas psíquicas en el

organismo, como las pasiones bajas y las elevadas, los deseos sensibles y los

ideales, las representaciones abstractas y las concretas. Cabe decir que si los

primeros intentos de explicar el temperamento fueron infructuosos porque nunca

pudieron defender ni confirmar palpablemente el vínculo que suponían, los

segundos resultaron estériles por su propia naturaleza, porque hacían pasar lo

buscado por solución y convertían el problema en respuesta.

En efecto, explicar el temperamento a través de las diferentes

combinaciones de características psíquicas equivale a explicar *idem per idem*(2)

que todo el problema del temperamento reside sólo en esclarecer la presencia y

preponderancia, en la psiquis de una persona, de determinadas pasiones y

representaciones y, en la psiquis de otra, el predominio de otras distintas. Por

consiguiente, casi todas las teorías psicológicas sobre el temperamento cayeron

en un círculo vicioso y eso contribuyó a que este problema, en cierto modo, fuese

desplazado a un segundo plano en la psicología científica, se convirtiera en tema

de una descripción semiliteraria, semiantropológica y, o bien no tuviese cabida en

absoluto en los sistemas psicológicos serios, o bien se trata de paso y con

insuficiente profundidad.

La estructura del cuerpo y el carácter

“En la representación que tienen las masas populares, el diablo es

delgado, con una puntiaguda barbita en un mentón estrecho. Al

mismo tiempo, los demonios obesos llevan el sello de una estupidez

bondadosa. A un intrigante se lo suele imaginar con joroba y

cuchicheando al hablar. A una vieja bruja, con un seco rostro de

pájaro. Donde hay alegría y viveza aparece el gordo caballero

Falstaff,(3) de nariz roja y calvo como un espejo. Una típica mujer de

pueblo con sentido común es de baja estatura y rechonda, con las

manos en las caderas. A los santos se los pinta esbeltos,

transparentes, pálidos, con extremidades largas. En síntesis el

virtuoso y el diablo deben tener una nariz aguda, y el humor la quiere gruesa. ¡Qué se puede decir al respecto!”

Sí comienza el libro de Kretschmer, *Constitución y carácter*(4) que, como se ve por las palabras citadas, en el tema del temperamento y el carácter apela al criterio más antiguo referente al más íntimo condicionamiento (pág. 429) del carácter por la estructura del cuerpo, y en este sentido se da la mano con el criterio popular sobre el cuerpo humano como portavoz fidedigno del temperamento.

Esta teoría se encuentra ahora sólo en estado embrionario, pero el material que está estudiando muestra, con bastante poder de convicción, que hay en ésta una semilla de verdad.

La investigación se inició con los enfermos mentales, lográndose mostrar que la estructura del rostro y del cráneo, la superficie externa del cuerpo y su constitución se hallan en conexión clara y directa con el tipo de afección psíquica que padece el enfermo.

Kretschmer parte de dos formas básicas de enfermedades mentales: la ciclotimia(5) y la esquizofrenia,(6) y establece una correlación entre la constitución del hombre y su carácter en estos casos. Como ambas enfermedades están acompañadas de formas sumamente marcadas y notorias de la formación del carácter, así como de evidentes particularidades de la estructura del cuerpo, también en este caso, como en la idea popular sobre el diablo y los santos, esa dependencia se logra establecer con inusual evidencia. Empero, las conclusiones

de Kretschmer van mucho más allá de los límites de la psiquiatría y su idea se extiende fuera de sus fronteras para llegar a englobar en su consideración absolutamente todas las características del hombre, afirmando que en su base se encuentran los mismos dos tipos de carácter cicloide y esquizoide que, aunque se diferencian esencialmente entre sí y en su expresión extrema dan una enfermedad mental, se encuentran también en la vida corriente en forma más o menos diluida y atenuada.

En este sentido es sumamente importante dominar la clasificación básica de Kretschmer. Su investigación tiene como fundamento tres conceptos. Entiende por “constitución” el conjunto de todas las características individuales condicionadas por la herencia, es decir genotípicamente fijadas. Entiende por “carácter” el conjunto de todas las posibles reacciones afectivas y volitivas del hombre, tal como han surgido en el curso de su vida, es decir, a partir de los antecedentes hereditarios y de todos los factores exógenos: las influencias somáticas, la educación psíquica, el ambiente y las vivencias. Por lo tanto, el concepto de carácter abarca la personalidad psíquica en conjunto con su aspecto afectivo, que no puede ser separado del intelecto.

Por último el vocablo “temperamento” no es aún para Kretschmer un concepto acabado, sino que sirve sólo como una designación temporaria, cuya extensión todavía no conoce, pero que, en su opinión, debe convertirse en el punto de partida para la diferenciación fundamental de la (pág. 430) psicología biológica. Entre tanto, distingue dos esferas de acción principales que se intersectan:

“[L]a *primera* son los aparatos psíquicos aproximadamente lo que se denomina también arco reflejo psíquico. [...] su correlato somático son los centros del cerebro y sus vías, en conexión inseparable con los órganos de los sentidos y los aparatos motores, es decir, el aparato de unión de los sentidos externos, del cerebro y de la esfera motora. La *segunda* son los temperamentos. Estos, como se llegó a saber empíricamente, están condicionados enteramente por el quimismo de la sangre, vale decir, en forma humoral Su representante somático son el cerebro y el aparato glandular, los temperamentos constituyen la parte de la psiquis que, por lo visto, se encuentra por vía humoral en correlación con la estructura del cuerpo. Los temperamentos influyen en el mecanismo de los aparatos psíquicos, dando colorido a los sentimientos, inhibiéndolos o excitándolos. Hasta donde se ha logrado esclarecer empíricamente, los temperamentos ejercen la siguiente influencia en las cualidades anímicas: a) la *psicoestesia*, es decir, una sensibilidad elevada o una insensibilidad a los estímulos psíquicos; (b) *el color del estado de ánimo*, en los matices de placer o disgusto en las vivencias espirituales, sobre todo, en la escala de lo alegre y lo triste;

(c) *el ritmo psíquico*, la aceleración o lentificación de los procesos espirituales en general [...]; y (d) la esfera psicomotora, o sea, tanto en el ritmo general del movimiento (vivaz o lento), como en el carácter especial del movimiento (lánguido, torpe, apresurado,

vigoroso, suave, etcétera).” [E. Kretschmer, *Constitución y carácter*, Barcelona: Labor, 1954, pp. 385-6]

Kretschmer incluso admite que la influencia humoral de las hormonas se difunde por la estructura anatómica del cerebro lo mismo que por la estructura del resto del cuerpo. Dice:

“Gracias a esto toda la cuestión se torna tan compleja que produce vértigos. Haremos bien si por ahora agrupamos el concepto de temperamento en torno de los aparatos psíquicos que reaccionan con particular facilidad y frecuencia a las influencias químicas violentas, tanto exógenas (morfina, alcohol) como endocrinas, es decir, próximas a la afectividad y al ritmo psíquico general.” [Ibídem, p. 386]

Por consiguiente, Krestchmer parte de la importancia prioritaria de las glándulas de secreción interna para la estructura del cuerpo y la formación del temperamento. (pág. 431)

En el organismo, a la par con las glándulas que eliminan su secreción al exterior (lágrimas, saliva, jugo gástrico, sudor, etc.), existe una serie de cuerpos glandulares de la misma estructura pero que no tienen un flujo excretor externo. Durante mucho tiempo parecía completamente enigmática la misión de estos órganos, hasta que se logró establecer por vía empírica y por vía de la extirpación y la inoculación experimentales de esas glándulas que, evidentemente, vierten su secreción directamente en la sangre. Por eso se dio en llamarlas glándulas sanguíneas, endocrinas, incretoras o glándulas de secreción interna. Sirvieron como elemento de observación en este sentido, primero, los casos patológicos de

insuficiencia o hipertrofia congénita o adquirida de alguna de las glándulas; segundo la extirpación experimental y el trasplante quirúrgico de glándulas de un animal a otro; tercero y último, los experimentos de rejuvenecimiento del hombre efectuados recientemente. Todas estas observaciones mostraron concordantemente que la actividad de estas glándulas endocrinas, que vierten en la sangre ciertos estímulos aún desconocidos a los que se ha convenido en llamar hormonas (de la palabra griega [*ormao* = “yo estimulo”], cambia de modo directo la composición de nuestra sangre y a través de la sangre, ejerce una acción directa y muy intensa absolutamente en todos el organismo y en todos los procesos que se operan en el mismo..

A la vez, debemos registrar que en investigaciones posteriores se descubrieron también unas glándulas de tercer orden, que “trabajan en dos frentes” según la expresión de un investigador ruso, es decir que tienen, por un lado una secreción externa, expulsada a través de un conducto excretor especial y, por otro lado, una secreción interna, hormonal. Entre tales glándulas figuran, entre otras, las glándulas sexuales del hombre y la mujer.

La actividad de secreción interna regula el crecimiento y estructura del cuerpo, el tamaño y la forma de los huesos, cartílagos, músculos y tejidos, el funcionamiento del cerebro y del sistema nervioso, las modificaciones evolutivas del cuerpo humano y sus peculiaridades sexuales. Cuando falta congénitamente la glándula tiroides es inevitable que aparezca cretinismo e idiocia, los que se tratan mediante la inoculación de una nueva glándula al paciente. La castración de las glándulas sexuales conduce a la modificación de la estructura de todo el cuerpo: en los hombres éste adopta formas femeninas, con pérdida de las masculinas; en

las mujeres, se vuelve hombruno. Más tarde se produce la modificación de la voz(7) y de todas las características del temperamento que cambian, según lo han demostrado todos los observadores, hasta hacerse irreconocibles. La biología experimental ha logrado, injertando a animales castrados las (pág. 432) glándulas sexuales del sexo opuesto, obtener algo así como un cambio experimental de sexo, es decir, una transformación radical de absolutamente todos los caracteres sexuales secundarios. Una gallina sometida al experimento por Zavadovski fue perdiendo todos los caracteres de su sexo, le crecieron la cresta y los espolones, le apareció el canto de gallo, a veces mostraba atracción por las hembras, y en general, por el carácter del comportamiento y la estructura del cuerpo mostraba una indudable afinidad con el macho. También, son posibles las transformaciones experimentales de sexo en el sentido inverso.(8).

La hipertrofia de la hipófisis produce un crecimiento gigante, un monstruoso aumento de tamaño de algunos órganos. El insuficiente desarrollo de esta glándula provoca enanismo.

Por último, los experimentos sobre rejuvenecimiento han demostrado que todos estos cambios de nuestro cuerpo y carácter que se relacionan con ciertos períodos evolutivos de la vida del hombre, en realidad constituyen una consecuencia directa del funcionamiento de la secreción interna de las glándulas sexuales. Regulando mediante la injerencia quirúrgica la actividad de la glándula sexual, en el sentido de intensificar su secreción interna a expensas de la externa, logramos efectos asombrosamente rápidos de rejuvenecimiento del cuerpo y de todo el carácter.

En experimentos más groseros con animales y con el hombre, el trasplante directo de esa glándula, colocada en cualquier sitio neutral, por ejemplo, detrás de la oreja, da los mismos efectos en formas aun más sorprendentes. Puede considerarse completamente determinado el nexo estrecho y directo, por una parte, entre los órganos de secreción y el quimismo de la sangre condicionado por los mismos, y, por otra, entre toda la psiquis del hombre y la estructura de su cuerpo.(9).

Hasta el presente la investigación ha logrado establecer sólo una dependencia. Ahora el problema pasa a una fase distinta de su solución y se trata entonces de determinar la correlación entre la estructura del cuerpo y el carácter, por cuanto en uno y otro resultan ser comunes las causas que los han generado, es decir, el funcionamiento del aparato secretor.

En este sentido retornamos, como ya se ha indicado, al antiguo criterio sobre el alma y, de acuerdo con éste también nos inclinamos a localizarla en la sangre y a afirmar la significación realmente primordial de la sangre humana para la psiquis: precisamente es el aparato [tejido] que une la labor del cerebro, del sistema nervioso y de las glándulas endocrinas. (pág. 433)

Los cuatro tipos de temperamento

En la psicología tradicional, la descripción del temperamento suele abarcar, desde la Antigüedad, cuatro tipos que se basan en la teoría también antigua de los tipos fundamentales de conducta humana. Estos tipos están descritos del modo más diverso, pero pese a todas las variaciones, en su definición permanecen invariables dos rasgos básicos: en primer lugar, cierta expresión corporal de cada

uno de estos tipos, la circunstancia de que con un dibujo se puede ilustrar el temperamento y, en segundo lugar, cierto carácter de los movimientos y de su ritmo como fundamento del paso de la conducta externa del hombre a la interpretación de su psiquis. Veamos un breve resumen de esos cuatro tipos redactado por el profesor Kornílov con respecto a niños.

“La caracterización detallada de estos temperamentos es la siguiente. Veamos el niño de temperamento *sanguíneo*: es enjuto, esbelto, delicado. En sus movimientos es demasiado rápido y vivaz, incluso agitado; emprende con ímpetu cualquier tarea nueva, pero carente de tenacidad para llevarla hasta el fin, pierde rápidamente interés por ésta. Su inteligencia es viva y aguda pero insuficientemente profunda y reflexiva. Sus sentimientos se acrecientan con rapidez pero lo atrapan muy superficialmente; es alegre, gusta del placer y tiende hacia éste. En general, es un niño agradable, encantador, sin pensamientos alarmantes sobe el futuro y sin pensa profundas[...]. Es un tanto distinto el tipo de niño de temperamento *flemático*. Físicamente bien nutrido, es de movimientos lentos, inerte y holgazán. Su inteligencia es lógica, reflexiva y observadora. Se destaca por su conocimiento en detrimento de la originalidad y la creatividad. Sus sentimientos no son ardientes, pero sí constantes; en general, es un niño bondadoso, equilibrado, de modo que da poco que hacer a sus padres y educadores. Opuestos por completo a estos dos tipos débiles de niños son los dos restantes, o sea los tipos fuertes. Veamos el niño

de tipo *colérico*. Es magro y esbelto, bastante decidido y rápido, y por lo mismo a menudo precipitado en sus movimientos. Es osado, tenaz y duro en la realización de sus propósitos. Su inteligencia aguda, penetrante y burlona, se muestra demasiado categórica en sus conclusiones. Sus sentimientos son demasiado apasionados y es tajante en la manifestación de sus simpatías y antipatías. Es ambicioso, vengativo y propenso a todo tipo de riña. Es el niño más intranquilo y menos equilibrado, por lo que procura muchas preocupaciones a sus educadores, pero, en cambio, si se dan condiciones favorables de educación, promete mucho para el futuro. Presenta características diferentes el (pág. 434) de temperamento *melancólico*. Es un niño sombrío y con una seriedad impropia de su edad, es lento y sólido en las manifestaciones de su voluntad. Con una inteligencia fuerte, profunda y reflexiva, es tenaz e irreductible hasta el fanatismo en sus opiniones predilectas. Sumamente impresionable, sombrío y ensimismado, raramente manifiesta sus sentimientos. Esta criatura, tempranamente envejecida, tan poco parecida al niño alegre, inspira a sus mayores tanto un involuntario respeto como un oculto temor por su futuro.”

Para pasar de estas descripciones tan generales y abstractas del temperamento a su investigación más precisa, necesitamos encontrar algún rasgo fundamental en el cual se realice el temperamento con indudable y exhaustiva plenitud y certeza, y dedicarnos al estudio objetivo de esos atributos externos del temperamento.

Por todo lo precedente resulta muy claro que, al fin y al cabo, definimos el temperamento según el tipo de movimiento que es producido por nuestros órganos o, dicho de otro modo, por la posibilidad o disposición de los movimientos que adivinamos en los rasgos del cuerpo. Por consiguiente, sobre la base de nuestras observaciones, debemos tomar el acto de la reacción como elemento básico e integral del que se componen todas las formas de la conducta. Vinculando el temperamento con el tipo de reacción, adquirimos enseguida un enorme material psicológico experimental sobre la caracterización dinámica temporal de la reacción para abrir juicio acerca de este tema.

Se estableció ya hace mucho que cada uno de nosotros posee su propio ritmo habitual de reacción, y al respecto pueden diferenciarse a las personas, por el carácter de su reacción, en rápidas y lentas. La ulterior diferenciación puede ser lograda si se introduce un nuevo componente en la caracterización de la reacción, o sea el componente del dinamismo o la fuerza, y entonces de la combinación cruzada de ambos componentes se fuerza, y entonces de la combinación cruzada de ambos componentes se obtienen naturalmente cuatro tipos fundamentales de conducta humana que el profesor Kornílov caracteriza como: (1) personas con natural disposición a un modo de reaccionar rápido e intenso, o sea, de tipo muscular-activo; (2) personas con natural inclinación a reaccionar de manera veloz y débil, es decir, de tipo muscular-pasivo; (3) personas con tendencia a un modo lento e intenso de reaccionar, es decir, de tipo sensorio-activo; y (4) personas con natural inclinación a un modo de reaccionar lento y débil, es decir, de tipo sensorio-pasivo.

Es muy fácil advertir que estos cuatro tipos, establecidos totalmente al margen de cualquier dependencia de la teoría sobre los temperamentos (pág. 435) con un método científico completamente distinto, conducen a lo mismo y en sus conclusiones finales coinciden en todo con la teoría clásica sobre el temperamento.

No cuesta notar que por lo común se denominaban y denominan sanguíneas a las personas de tipo muscular pasivo, que reaccionan con rapidez, se excitan fácilmente, pero no culminan sus reacciones hasta su plena intensidad y expresión, y se apagan con la misma velocidad que se apasionan. La caracterización del colérico coincide con el tipo muscular activo, de intensa y rápida reacción, y no en vano este temperamento se adjudica a los personajes históricos notables y enérgicos a gente de perseverancia y voluntad. El melancólico reacciona lenta e intensamente y coincide con el tipo sensorio-activo. De ahí deriva la permanente lentitud, encierro o dilación y tensión en los temperamentos melancólicos, su capacidad de atarse durante muchos años a un mismo pensamiento o idea, su aparente inmovilidad vinculada con cierta severa decisión y esfuerzo valeroso. Y por último, los flemáticos son personas con una inclinación natural a la reacción lenta y débil, es decir, personas del tipo sensorio- pasivo.

La determinación de estos cuatro tipos, incluso si se los mira con todo reparo y se los considera sólo como un esquema científico preliminar y orientador, posee el mérito indiscutible de que traslada la cuestión al terreno objetivo y permite estudiar el temperamento desde el ángulo de su docilidad a las influencias educativas.

Resulta una cuestión sumamente compleja la definición de los límites en la reeducación del temperamento, y sólo pasando al estudio del mismo desde el ángulo de la reacción se podría investigar experimentalmente si resulta posible que personas con inclinación natural a uno de los cuatro tipos de reacción mencionados pasen a otro tipo, como resultado del aprendizaje educativo, del ejercicio, del cambio de orientación, etc. A la vez, las conclusiones generales de las investigaciones experimentales mostraron que todas las reglas de la reeducación de los temperamentos pueden ser abarcadas por una ley general, que posee una importancia prioritaria para la pedagogía.

Cualquier persona pasa fácilmente del tipo de reacción débil a la intensa, es decir, del modo pasivo de reaccionar al activo, y del lento al rápido. El paso inverso, del tipo rápido al lento y del fuerte al débil, resulta sumamente dificultoso y en una serie de casos, es casi imposible. De aquí resulta enteramente comprensible que lo que más fácilmente se somete a reeducación es la persona de tipo sensoriopasivo, es decir, los flemáticos, que asimilan fácilmente la forma de conducta de las naturalezas coléricas activas. Tales son, según la expresión de un psicólogo, todas las “seudo” (pag. 436) figuras históricas, de las que dice, con mucha agudeza, que son flemáticos que se fingieron coléricos. También es posible la transición del temperamento flemático al melancólico o al sanguíneo, ya que cada uno de éstos está vinculado con el cambio de un solo componente característicos en la dirección posible y accesible a la reeducación. Los flemáticos, con la aceleración de los movimientos, pasan fácilmente a ser sanguíneos y con la acentuación de sus reacciones se aproximan al tipo melancólico.

El grupo que es más difícil de reeducar es el de los temperamentos coléricos y lo que jamás se puede lograr de un colérico es habituarlo a que permanezca sereno ante los diferentes acontecimientos de la vida. Las formas de transición al temperamento flemático son casi inalcanzables para el colérico y éste pertenece siempre a los niños difícilmente educables. En la literatura pedagógica denomina a los niños de este tipo discordantes con el ambiente o caracteres indómitos.

Un lugar intermedio en el sentido de la reeducación es ocupado por los otros dos temperamentos que, en líneas generales, podemos considerar reeducables sólo a medias. Dicho de otro modo, el temperamento melancólico se acerca fácilmente al colérico, a condiciones de que se aceleren sus reacciones, y el temperamento sanguíneo también, en ciertas condiciones, puede pasar fácilmente por colérico, siempre que se intensifiquen sus reacciones. Un sanguíneo que ha aprendido a sentir intensamente y a hablar con voz de mando, una vez que conoce lo que significa querer algo fuertemente y lograr lo que quiere, ya no puede ser diferenciado por característica alguna del colérico.

Mientras las consideraciones pedagógicas se distinguen por la excesiva generalidad y ambigüedad de las conclusiones, el mismo esquema puede presentar mucho mayor significado para las conclusiones y juicios psicotécnicos sobre la vocación profesional de una persona.

**El problema de la vocación y la psicotecnia**

Cualquier tipo de trabajo se conforma de combinaciones especiales de las reacciones que le son inherentes. Si en algo se diferencia una profesión de otra, no es por el carácter general de su composición psicológica, sino por la calidad y

sucesión de las reacciones típicas que la integran. Por eso resulta muy fácil dividir cualquier trabajo profesional en algunos elementos primarios que lo componen, es decir, reducir toda la actividad laboral a una serie de reacciones de ciertos tipos y a su unión. (pág. 437)

Es de suma importancia establecer la aptitud en una persona para determinada profesión. Esto no sólo hace falta en beneficio de la tarea, sino también a favor del desarrollo correcto de la personalidad, y desde ambos puntos de vista es que se ha comenzado a encarar la solución de este problema. Inicialmente, la psicotecnia [psicotécnica] surgió del interés por organizar la empresa y se propuso tareas prácticas la denominada *selección negativa*.

Su tarea residía en elegir, mediante un experimento psicológico, entre todos los candidatos a un trabajo, los decididamente inadecuados, los que indiscutiblemente no podían cumplir la labor y sólo habrían de frenar la empresa. En relación con esto, toda la atención de la psicotecnia estuvo dirigida durante los primeros tiempos a elaborar exigencias mínimas cuya inobservancia equivaldría a la inadecuación del sujeto para el trabajo dado. Después, la esfera de intereses de este ámbito científico se amplió: comenzó a ocuparse no sólo de la selección negativa, sino también de una selección positiva, vale decir, a organizar pruebas psicológicas que permitieran juzgar no sólo la ineptitud, sino también el nivel positivo de capacidad y vocación para una profesión. De acuerdo con esto, a la par con la elaboración del mínimo de exigencias necesarias y suficientes, la psicología debía ocuparse de componer un detallado psicograma de cada clase de trabajo profesional, o sea, de hacer un análisis psicológico detallado de todas las partes integrantes de esa clase de trabajo. A la vez, en la base de ese análisis

psicológico del trabajo profesional de los más diversos tipos se debía colocar una gama típica común a los procesos laborales, es decir, establecer algunos tipos fundamentales bajo cuya rúbrica pudiese ser agrupada toda la diversidad de las distintas profesiones u oficios.

En la gama de reacciones laborales, de acuerdo con el esquema del profesor Kornílov, se diferencian varios tipos de procesos laborales. En primer lugar, está el tipo natural de procesos laborales que responde a los oficios que no exigen un intenso trabajo físico ni mental. Son los oficios de servicio doméstico, de los servidores técnicos, de los conserjes, los guardias, los barrenderos, etc. En todos estos oficios las reacciones laborales están formadas por una serie de movimientos más o menos habituales para cada uno de nosotros en nuestra vida cotidiana. Las condiciones de trabajo son tales que ése transcurre de modo más o menos estereotipado y automático, sin demanda una atención particularmente acentuada y, por último y lo más importante, el trabajo profesional casi siempre transcurre aquí en un estado más o menos natural y libre, sin que exija del trabajador ninguna tensión particular de fuerzas ni una celeridad particular. Como es lógico, resulta más fácil efectuar la selección psicotécnica en tales tipos (pág. 438) naturales de procesos laborales, ya que aunque cada uno de los trabajadores manifiesta determinada inclinación natural a tal o cual tipo de reacción, cualquiera puede cumplir fácilmente los objetivos del trabajo.

Es más complejo el trabajo del segundo tipo, el de los llamados procesos músculo-laborales, que demanda la concentración de la atención no en el objeto del trabajo sino, predominantemente, en los movimientos propios. Esta labor exige de sus ejecutores una enorme tensión muscular y un considerable gasto periférico

de energía. Tales son, por ejemplo, el oficio de los picapedreros, forjadores, mineros, martilladores, leñadores, etc.

Ya aquí las exigencias psicotécnicas impone un de modo absolutamente exacto y claro escoger temperamentos tales que contribuyan a la manifestación del tipo de reacción muscular y enérgica. En otros términos, los flemáticos y los sanguíneos, personas habituadas a una reacción débil, es decir, a una insignificante liberación de energía durante sus actos, no están bien ubicadas en el papel de semejantes trabajadores, y lo que es más importante, se encontrarán en un muy grave conflicto con las inclinaciones fundamentales de su propio organismo si nos imposiciones de la vida les toca, pese a todo, efectuar ese trabajo.

Hay que admitir que el más adecuado de los dos tipos restantes es la forma melancólica de conducta y temperamento, ya que la lentitud de sus percepciones garantiza la precisión, resistencia, serenidad y empeño en su trabajo. Y la inmensa fuerza de cada movimiento garantiza el efecto necesario. Por el contrario, los coléricos, que se apagan tan rápidamente como se encienden, trabajan en ese aspecto con menor tenacidad y resistencia.

El tercer tipo de procesos laborales puede ser designado convencionalmente como sensorial, y está caracterizado precisamente por los rasgos opuestos al precedente. Aquí la atención se concentra predominantemente en el objeto del trabajo, exigiéndose como imprescindible condición de la reacción una liberación mínima de energía externa, pero una percepción extraordinariamente compleja y lenta de los estímulos externos. Tales oficios abarcan el trabajo del relojero, del mecánico, del tornero, de sastre, etc.

**De nuevo resulta evidente que el más adecuado para esta clase de trabajo será el tipo de temperamento que se caracteriza justamente por estos rasgos, es decir, por reacciones lentas y débiles. Los flemáticos pueden ser buenos relojeros y sastres, con mucha seguridad de éxito que todos los demás.**

A la vez, para esta clase de oficio -como quedó establecido por simple observación, mucho antes de la aparición de la psicotecnia resultan particularmente desastrosas las personas con un tipo de reacción (pág. 439) inadecuado. Por ejemplo hay personas acostumbradas a un movimiento enérgico y fuerte que, con un desarrollo intelectual completamente insuficiente, resultan incapaces de dominar, en el curso de varios años, por ejemplo, el arte de reparar un reloj, porque infaliblemente pliegan demasiado la espiral o no la pliegan, pero de ningún modo pueden moderar sus movimientos y conferirles esa debilidad fina y sutil con la que se tornan útiles y eficaces en el trabajo. En este sentido, la observación corriente coincide con los datos psicotécnicos. Existen personas a quienes no se puede encargar que laven un vaso, porque, en general o saben sostener en sus manos nada frágil y rompible, si apretarlo con tal fuerza como si fuera vajilla de cobre.

Debemos mencionar como cuarto tipo de procesos laborales los que exigen ya reacciones de tipo complejo, la denominada reacción de discriminación. Tal es, por ejemplo, el trabajo del cajista en la tipografía que, antes de efectuar el movimiento laboral, debe realizar una distinción exacta de una serie de estímulos en la hoja de su composición y en la caja de sus tipos, y no reaccionar antes de que esa distinción se haya producido de modo preciso y correcto. Es evidente que

la adecuación a este tipo de procesos laborales no puede estar determinada unívocamente por un solo atributo del temperamento, como lo hicimos anteriormente a todos los oficios de índole más simple.

Evidentemente, la reacción se hace aquí más compleja a expensas del proceso central hasta tal punto que, para computar el efecto del trabajo, desempeña un papel mucho mayor que las propiedades elementales de la reacción –que se manifiestan en el temperamento- el curso de procesos centrales tan complejos como el pensamiento, la atención, etc. Debido a la diversidad de personas y de su diferente aptitud con respecto a estos oficios deben ser caracterizados con un esquema mucho más complicado que el tetrámetro temperamental, mediante el cual se efectúa la selección psicotécnica más gruesa. Aquí ingresamos en el campo de acción de mecanismos muy complicados, cuyo funcionamiento concierne más bien al carácter que al temperamento, es decir, tienen más que ver con las reacciones educadas y aprendidas que con las heredadas.

Por eso, como regla general, que concierne por igual a todos los tipos ulteriores, se puede adoptar la tesis de que, en realidad, las personas de todos los temperamentos pueden ser en igual medida aptas para ese tipo de oficios, dependiendo del funcionamiento de los mecanismos más complejos que forman parte del carácter.

Sin embargo, también aquí se puede indicar la aptitud profesional más probable, a igualdad de las demás condiciones, para aquellas personas (pág. 440) personas cuya reacción transcurre lenta y débilmente, ya que el componente sensorial está sometido sin duda a un considerable reforzamiento en esos oficios,

mientras que el motor es relativamente indiferente para la eficacia final del trabajo. De todos modos, es común que una reacción que procede débilmente se vincule con un pensamiento intenso y una atención dirigida más estrechamente que en el caso contrario.

Dicho sea de paso, esta regla expresa en general la tendencia de todo trabajo humano, que pasa cada vez más de formas de enorme y pródiga liberación de energía psíquica a reacciones débiles, pero complejas e inteligentes. Por eso, una regla pedagógica general dice: si desea enseñarla a un niño las reacciones adecuadas para las formas superiores de trabajo enséñele movimientos débiles, porque los movimientos débiles son los más “inteligentes”, y esto sigue siendo válido para el presente caso.

En quinto lugar, se encuentran los procesos laborales que involucran elecciones, a saber, los que demandan discriminación no sólo en el proceso de percepción de los estímulos, sino también en el proceso de la reacción de respuesta. En un trabajo de esta clase, antes de efectuar cualquier acción, se debe realizar la consideración exacta y la diferenciación de dos componentes: primero, el componente de excitación [estímulo] y segundo, el componente de respuesta. A los oficios de esa índole corresponde el trabajo de chofer, de maquinista, de conductor de tranvía, de mecanógrafa, de copista, de piloto, etc. Es necesario que el conductor de tranvía perciba con exactitud los objetos que se encuentran delante de él en la trayectoria del vehículo, pero es más importante para el efectuar una correcta e infalible elección entre el giro de la manivela del motor a la derecha o a la izquierda, entre el movimiento de frenado y el de

aceleración. De manera que en ese caso se obtiene algo así como una diferenciación doble o reacción de elección en su forma más pura.

A la vez, adquiere esencial importancia el momento de rapidez de la reacción, ya que no es indiferente, ni mucho menos, con qué velocidad se realizará el frenado o se quitará el freno ante un peligro, con qué rapidez va a seguir la dactilógrafa el texto que se le dicta, en cuantos segundos va a reaccionar el piloto con un giro de volante ante una inclinación del aparato en vuelo.

Aquí, al analizar las características temperamentales elementales obtenemos una respuesta bastante clara a la pregunta sobre la aptitud de una u otra persona pero debemos llegar a la solución acertada del problema. Ese camino consiste en la investigación (pág. 441) experimental del tipo de reacciones que hace falta para un oficio dado. Dicho de otro modo, si lo que estamos tratando es la reacción de un conductor de tranvía o un piloto, la esencia de cuya labor reside en la reacción de la elección, debemos experimentar en cada oportunidad cómo transcurre, con qué rapidez e intensidad, la reacción de elección en el sujeto dado si deseamos determinar su aptitud profesional y resulta muy claro para cualquiera que si estamos ante dos personas iguales en todos los demás aspectos, pero en una de ellas la reacción de elección se produce más rápidamente, es decir, que responde con los movimientos necesarios y precisos a un estímulo correctamente entendido en 0,120-0,130 segundos, mientras que la otra lo hace en 0,160-0, 180 segundos, la primera es más adecuada para el trabajo en cuestión que la segunda.

Esto mismo concierne a todos los tipos de procesos laborales complejos, que admiten en cada oportunidad una investigación psicotécnica mediante la

prueba del funcionamiento integral del organismo durante el curso de una u otra reacción compleja.

En sexto lugar, se encuentran los tipos de procesos laborales de reconocimiento, que exigen el reconocimiento de un estímulo particular como condición anticipada de una reacción dada, de un estímulo previamente desconocido para el trabajador. Lo que distingue ese tipo de la diferenciación simple consiste sólo en que la diferenciación presupone todo un grupo de posibles estímulos conocidos de antemano, mientras que el reconocimiento tiene que ver con una cantidad indeterminada y enorme de estímulos que no pueden ser tenidos en cuenta con anticipación. Tal es, por ejemplo, la labor del corrector, a quien le corresponde hacer un movimiento no antes de advertir y reconocer tal o cual error en el texto compuesto. A la vez, está claro que ese trabajo se distinguirá del trabajo del tipógrafo sólo en que éste opera con una cantidad previamente determinada de elementos (letras), en cambio, el corrector jamás puede prever cuál será el error que encontrará en el sitio más cercano.

Por fin, en último [y séptimo] lugar, corresponde situar los procesos laborales más complejos, que requieren asociaciones, a los que son las más afines las profesiones intelectuales, donde se requiere del trabajador diversas operaciones sobre un material dado, recurriendo al curso de asociaciones libres o limitadas, o donde se debe efectuar cierto trabajo de selección mental encauzado hacia una tarea aceptada en cierto momento. Estos tipos de procesos pertenecen a los más complejos y, naturalmente, necesitan la metodología más completa de investigación psicotécnica a fin de determinar la aptitud para cumplirlos.

El resultado general de estas investigaciones psicotécnicas puede ser reducido a una sola regla que el profesor Kornílov formula aproximadamente (pág. 442) del siguiente modo: todo paso de un gasto periférico de energía a uno central se produce con mayor esfuerzo que el proceso inverso. O de otra manera: el paso del trabajo mental al trabajo físico se opera siempre con mucha mayor facilidad que el proceso inverso, es decir, el paso del trabajo físico al mental.

La significación pedagógica de la psicotecnia no queda agotada, desde luego, con el análisis elemental que se ha hecho anteriormente; sin embargo, éste resulta insuficiente para tener una noción general sobre el problema psicotécnica en el campo de la pedagogía y sobre sus métodos básicos de aplicación.

Al mismo tiempo, hay que tener presente que el contenido de este problema no termina sólo con la definición de la aptitud profesional, sino que desempeña un papel mucho más sustancial en el proceso de enseñanza y educación. Esta investigación siempre nos permite observar con cuánto éxito se desarrollaron y se van formando las reacciones de nuestros alumnos en la dirección que hemos escogido como meta de nuestras influencias. Por lo tanto, tenemos en la psicotecnia un consejero previo y un juez con autoridad al comienzo y al final del proceso educativo, que nos permiten responder la cuestión de si vale la pena enseñar a un alumno determinado una profesión determinada y, además, si ese alumno aprenderá dicha profesión.

Junto con esto tenemos en la psicotecnia una acompañante permanente y una guía en nuestro proceso educativo que cualquier día puede mostrarnos con exactitud objetivo en qué estado se encuentran en ese momento las reacciones que estamos educando, qué se ha logrado ya y qué debe lograrse aún, qué

aspectos de estas reacciones y en qué secuencia deben ser objeto de nuestra preocupación y nuestra solicitud educativas.

Tenemos que advertir que en la comprensión habitual, el problema psicotécnica adquiere un sentido bastante estrecho y limitado porque, según dicen, elegir una profesión no es todo, ni mucho menos, en la vida. La educación tiene objetivos más amplios que la formación de un profesional. En definitiva, a menudo resulta profundamente indiferente qué profesión elija un individuo con tal de que tenga una personalidad desarrollada y completa.

Este criterio, en tanto parte de una valoración poco elevada de la elección del trabajo, constituye un legado muy nocivo de la escuela zarista, que encauzaba los fines fundamentales de la educación hacia “algún sitio lejano”, hacia ideales de una personalidad armónicamente desarrollada y perfecta, pero no realizables en ningún lugar del mundo. La escuela zarista no tenía como meta el trabajo y, en concordancia con esto, (pág. 443) organizaba bajo estricta vigilancia, del modo más deforme y mediocre, la rutina diaria de lecciones que ocupaban todo el tiempo del educando y le absorbían todas sus fuerzas.

De ese modo se determinaba y sancionaba de antemano el profundo fracaso en la vida de cada educando, al que no se preparaba para la vida que en realidad vivía, y se declaraba que esta vida real era una cuestión irrelevante para ellos, ya que no había otra [clase de] vida posible o accesible para él. Ese profundo fracaso en la vida del discípulo de esa escuela solía adoptar la forma de un drama existencial, de una insatisfacción con el propio trabajo, de una pérdida del sentido de la vida y de todas las particularidades que caracterizaban el tipo psíquico del intelectual ruso del pasado reciente.

La vacuidad y falta de contenido de los ideales lejanos y abstractos concordaban, al mismo tiempo, con el oprobio y la limitación de una existencia mezquina, y el trabajo, que determinaba los aspectos más importantes de la existencia personal, quedaba condenado a las formas más humillantes, inhumanas y serviles. Es por eso que, desde el punto de vista de la educación laboral, debemos valorar completamente de otro modo el tema de la aptitud profesional. Debemos convertir una cuestión accesoria y secundaria, de carácter puramente práctico, en un problema teórico de importancia prioritaria sobre los fines individuales concretos que pueden ser planteados a la educación de cada alumno.

Cuando pasamos de las disquisiciones y criterios pedagógicos generales a pensar precisamente en un alumno en particular, a preocuparnos por una personalidad singular, estamos pasando ineludiblemente de problemas puramente pedagógicos a los problemas psicotécnicos. Por lo tanto, para nosotros el problema psicotécnico involucra casi por completo al problema de la pedagogía individual. Pero acerca de éste corresponde hablar en particular en el capítulo sobre la investigación de la inteligencia y la consideración de las peculiaridades individuales de cada uno de los alumnos.

**Los rasgos endógenos y los exógenos del carácter**

Para el maestro tiene una importancia decisiva la diferenciación precisa de los rasgos endógenos y exógenos del carácter, es decir, [la diferenciación] de los rasgos que están determinados por la organización neuropsíquica del niño y actúan en forma completa desde el instante del nacimiento, por una parte; y, por otra parte, aquéllos [otros rasgos] que (pág. 444) constituyen un producto de la

influencia externa y de la adquisición ulterior que pueden ser denominados rasgos educados. En oras palabras, la cuestión se plantea de este modo: en el carácter,

¿qué pertenece a la constitución del organismo y qué a la educación?

Esta interrogante es hasta el presente objeto de las discusiones más apasionadas y tajantes y los investigadores son propensos, según en qué ámbitos se desarrolle su observación, a afirmar ya uno, ya otro rasgo del carácter como dominante. En particular, los biólogos y fisiólogos tienden a conferir una significación decisiva al componente congénito-somático y ponen las formas más complejas del carácter en conexión directa con tales o cuales procesos fisiológicos. Por ejemplo, Kretschmer, cuya teoría ya hemos expuesto resumida, está dispuesto a reducir grupos de caracteres tales como “los bonachones calmos, la gente noble y delicada, los idealistas alejados del mundo, las naturalezas imperiosas y frías, los egoístas etc. etc.,” a los aspectos biológicos de la constitución exclusivamente.

De aquí que se haya hecho popular el criterio de que lo hereditario determina, del modo más sutil e importante, absolutamente todo el tipo de nuestra personalidad. El papel de la educación y, en particular, el papel del medio social donde se produce la formación y el desarrollo de la personalidad se consideran casi igual a cero.

Una posición opuesta adoptan los psicólogos de tendencia social [sociogenética] cuyas investigaciones penetran en el terreno de la realidad histórica y social concreta, y a los que miles de hechos diarios empujan a conclusiones de significado directamente opuesto. Estas observaciones muestran con irrefutable poder de convicción que no sólo los últimos trazos en el diseño

general de nuestra personalidad, sino incluso los contornos más fundamentales que definen su fisonomía, se van desarrollando bajo la imperiosa influencia del ambiente.

Entre ambos puntos de vista extremos parecería inalcanzable algún tipo de conciliación y ante la ciencia se planteaba la alternativa de admitir la herencia o el medio, y la polémica transcurrió siempre precisamente en este plano. Sólo la teoría de los reflejos condicionados iluminó esta cuestión y permitió establecer un planteamiento completamente nuevo de la misma. Esta teoría concilió ambos puntos de vista extremos y determinó, con la precisión de la ciencia natural experimental, el verdadero papel de cada uno de estos dos componentes.

Nada hay más falso que la noción acerca del niño predominante en la pedagogía zarista, según la cual el niño es representado como una hoja de papel en blanco, es decir, como un conjunto de posibilidades absolutamente puras que todavía no llegaron a realizarse. Pensar así equivale a (pág. 445) borrar no sólo todos los procesos de formación y nacimiento de la criatura humana, sino también todo el enorme camino de la evolución orgánica que condujo a la elaboración y creación de la naturaleza humana. De antemano está claro que tanto uno como otro no sólo no pueden ser excluidos de nuestra atención, sino que parece directamente increíble que como resultado de ales procesos se haya obtenido sólo una mera potencialidad en la que nada estaría predeterminado por el carácter de esos procesos.

Por el contrario, ahora estamos dispuestos a contemplar del modo más absoluto todas esas influencias y nos vamos acercando cada vez más a la verdad científica cuando decimos que ningún hecho de la vida de los antepasados

humanos y animales o de las influencias experimentadas por la madre y el feto pasan sin dejar una huella para el organismo del recién nacido, y que éste contiene en sí los resultados perdurables de la experiencia acumulada por la especie cuyos últimos eslabones son un padre y su madre.

En este sentido cabría referirse no tanto a una herencia estrecha que se encierra en el círculo familiar, cuanto a las formas más amplias de la herencia de la experiencia humana global. En tal sentido, nos inclinamos a adjudicar el componente de la herencia un significado absoluto en la conducta del niño y a afirmar que ningún movimiento en su vida futura, así sea el más pequeño, surge de otro origen que de las aptitudes y reacciones hereditariamente adquiridas por él. Podemos afirmar, sin la más mínima exageración, que absolutamente todos los recursos y movimientos de que dispondrá en el curso de toda su vida este futuro hombre y ciudadano del mundo, ya están dados cuando yace en la cuna y se revuelve impotente sin poder detener la mirada ni sostener la mano.

En efecto, ¿de dónde sacará en su vida posterior nuevas posibilidades de movimiento? Éstos no tienen de dónde aparecer, como no aparecerán de ninguna parte nuevos órganos en su cuerpo. Sin embargo, no cabe la menor duda, de que esa experiencia heredada, que se reduce a ciertas formas de conducta estereotipadas y pautadas en todos los individuos de una especie dada, no representan algo petrificado y permanente, sino propenso a cambios constantes.

Y tan verdadera como la anterior es nuestra segunda afirmación de que absolutamente ninguno de los movimientos de los que dispone el niño en la cuna permanece en el curso de su vida ulterior en esa forma y exactamente como le fue dado en la herencia. El mecanismo de la formación del reflejo condicionado

también pone de manifiesto las leyes bajo cuya influencia la experiencia heredada se adapta a las condiciones individuales del ambiente, y si en algo se distingue la conducta del adulto de la conducta del niño es sólo en que, dentro del caos de movimientos (pág. 446) coordinados y desorganizados del recién nacido, mediante la influencia educativa sistemática del ambiente, se introducen la organización, el sentido, el orden y la coherencia. El desvalido forcejeo del lactante se transforma en la lucha del hombre, plena de trágico y elevado sentido con el mundo y consigo mismo.

A la vez, el sentido de la educación pública está determinado con exactitud científica como el sentido de una selección social que la educación realiza entre la multitud de posibilidades encerradas en el niño, permitiendo que se realice una sola. Frank dice:

“El niño juega al soldado, al bandido y a los caballitos porque en él están realmente las inclinaciones del bandido, del soldado y del caballo. El sentido de la educación reside precisamente en que de estas muchas personalidades realmente implícitas, sólo una se realiza mediante la influencia sistemática y la selección.” (10)

De tal modo, el proceso de la educación pierde su carácter feliz y pacífico de preocupación por el niño y de “ayudar a la naturaleza” que le adjudicaban anteriormente; se descubre desde un nuevo aspecto como un proceso dialéctico y trágico de desaparición permanente de unas posibilidades sociales a expensas de la realización de otras, de una constante lucha por las diferentes partes del mundo por el organismo y dentro del organismo, de los conflictos incesantes entre las fuerzas más diversas dentro del propio organismo.

Toda esta lucha, así como su desenlace –tal como mostramos en los primeros capítulos- están determinados en lo esencial por el sistema de vida donde le toca vivir al niño desde los primeros instantes de su nacimiento. Por lo tanto, el punto de vista conciliador parte del reconocimiento de ambos componentes, pero no en el sentido de una solución contemporizadora y sin resolución de los problemas, de manera que a cada una de las tesis que discuten entre sí se le adjudique la mitad o una parte de la influencia, sino en el sentido de su coincidencia dialéctica con pleno reconocimiento de su oposición.

Dicho de otro modo, nosotros tampoco negamos la contradicción entre lo heredado y el ambiente, sólo que esa contradicción nos parece que no existe únicamente en el pensamiento son en la propia vida. Y justamente a partir de esta base, a partir de esta contradicción, es que se inicia la educación. Si un niño naciera como una planta, con todas las formas de conducta que respondieran su vida futura, no habría necesidad alguna de educación. La necesidad de la educación surge, según la expresión (pág. 447) de Thorndike, de que “lo que existe no es lo que debería existir”. Por eso la educación denota siempre una modificación y, por ende, la negación de unas formas de conducta en aras de la elaboración y triunfo de otras.

Sólo bajo esta luz la educación se revela como un proceso que tiene un sentido completamente idéntico a todos los demás procesos de la vida. En este sentido es profundamente cierta la tesis que plantea el carácter trágico de este proceso, que es común con todos los restantes procesos de la vida. “Sin dolor no se produce ni el nacimiento de un niño, ni el nacimiento de una estrella.”

Exactamente del mismo modo tampoco el carácter se debe entender como algo estático, en forma de una suma acabada de peculiaridades, de reacciones – da lo mismo que sea congénitas o adquiridas-, sino como un torrente que se desplaza dinámicamente, de lucha de unas con otras. En otros términos, tampoco el carácter surge de las propiedades heredadas de organismo tomadas tales como son, ni de las influencias sociales del ambiente tomadas independientemente, sino del choque contradictorio de unas con otras y de la transformación dialéctica de la conducta heredada en conducta personal.(11)

De aquí resulta comprensible el enunciado que exige de nosotros que reconozcamos la presencia de elementos de uno y otro tipo en el carácter. También de aquí se esboza la solución del tema concerniente a la reeducación del carácter. ¿Acaso el carácter está condicionado enteramente por la educación, o ésta debe contar con él como condición dada de antemano e invariable? En la psicología científica no se debe plantear así el problema. Lo que designamos provisoriamente como “carácter” es una incesante ruptura y conflicto de la vida personal con la experiencia heredada, y en este proceso de ruptura y de lucha el educador puede intervenir a cada instante y convencerse en los hechos de que tanto una tesis como la otra son igualmente verídicas.

La lucha no es provocada por la educación, se inició antes de ésta y transcurre independientemente de ésta. De aquí resulta comprensible que la injerencia en esta lucha presupone la consideración más completa y exacta de todos los elementos que están determinando la situación de la lucha en el instante dado. Pero esa misma circunstancia permite superar la pasividad educativa y, organizando los elementos del ambiente de un modo nuevo y según nuestra

voluntad, incorporar a esta lucha fuerzas siempre nuevas o, por el contrario, excluir de ésta y dejar fuera de combate aquéllas que nos resultan indeseables.

De tal manera, a menudo con ayuda de las dosis más insignificantes de injerencia, obtenemos los mayores resultados. Para poner en (pág. 448) marcha un cuerpo inmóvil hace falta un impulso de enorme fuerza, En cambio, para ejercer influencia en un sistema complejo de fuerzas en movimiento suele ser suficiente con acentuar o debilitar una cualquiera de las mismas para que toda la resultante adquiera una nueva dirección y un nuevo sentido. Así ocurre [p. ej.] a veces en la guerra, donde basta la intervención de un Estado insignificante para resolver el desenlace y dar la victoria a uno de los beligerantes. Precisamente en este sentido, James acompañó el arte de la educación con el arte militar y dijo que en cierta forma, educar equivale a combatir(12). La pedagogía en cierto sentido también implica estrategia.

Por lo tanto, también aquí sigue siendo válida la regla educativa general. No puede haber ninguna injerencia directa en la formación del carácter, todas las charlas sobre la influencia moral en la formación del carácter del educando, sobre el hecho de que un buen maestro modela el alma de sus alumnos como si fuera de cera y le confiere las formas deseadas; todo eso sigue siendo o bien charlatanería falsa en la que no se debe confiar, o bien no advierten lo más importante y atribuyen a la influencia moral lo que en realidad es cumplido por fuerzas completamente distintas.

La influencia directa del educador en la formación del carácter sería tan absurda y ridícula como si a un jardinero se le ocurriera contribuir al crecimiento

de un árbol tirando mecánicamente de él desde la tierra hacia arriba. Pero el jardinero influye en la germinación de la planta no directamente, tirando de su extremo hacia arriba, sino en forma indirecta, a través de las modificaciones adecuadas del medio. Humedece el suelo, lo abona, organiza el entorno contiguo, modifica la temperatura, la luz, el aire, etc., y a través de esto, realmente logra los resultados que necesita. Exactamente igual, el educador, al influir en el medio circundante, organizarlo de la manera correspondiente, determina el carácter que adopta el choque de las formas de conducta heredadas del niño con el medio y, por consiguiente, adquiere la posibilidad de influir en la conformación del carácter infantil.

A la vez, cabe tener en cuenta que aquí, como en todas partes, nada pasa y desaparece sin dejar huellas y que cada vez el maestro debe contar no sólo con la influencia de lo heredado, sino también con las influencias de toda la experiencia pasada, es decir, con ese mismo patrimonio acumulado de reacciones que fue adquirido en períodos anteriores.

En ese sentido, para dar claridad al tema introducimos con el nombre de “temperamento”, entre paréntesis, los elementos puramente hereditarios del carácter que están dados desde el comienzo mismo en forma de propiedades elementales del carácter. Después, corresponde destacar (pág. 449) lo que podemos denominar “carácter estático”, es decir la forma habitual de conducta que se va elaborando como resultado de la experiencia personal y que representa algo así como su suma. Por último debemos diferenciar por separado el “carácter dinámico”, ese algo fluido al que la ciencia no ha dado todavía un nombre exacto, pero que constituye la realidad más palpable, más auténtica y esencial en el niño.

**Notas (pág. 450**

1. Peter Frantsevich Lésgaft (1837-1909) fue un anatomista, médico y educador ruso. Desarrolló la educación pública y las escuelas nocturnas para obreros, incorporó a las mujeres a la docencia y creó centros de educación física.
2. En latín en el original Significa sobre la base de la sinonimia.
3. Sir John Falstaff es un personaje de Shakespeare que aparece en sus obras *The Merry Wifes of Windsor y Henry IV.* Como acertadamente dijo Auden, el Falstaff mejor dibujado en su carácter es el de *The Merry Wifes of Windsor* y el de su última ópera –Falstaff-, de Verdi.
4. Ernst Kretschmer (1888--1964) fue un eminente psiquiatra alemán. Basándose en la separación kraepeliniana de la psicosis esquizofrénica y la psicosis maníacodepresiva, Kretschmer publicó en 1921 su *Körperbau und Charakter* (Constitución y Carácter). Estableció una relación entre tipos básicos de constitución corporal y cuadros psicopatológicos. Sin otorgarle a esta tesis el exagerado valor que Kretschmer le dio, cualquier psiquiatra experimentado podría decir que dichas relaciones se presentan e un porcentaje que, en nuestra opinión, aún requeriría más investigación para determinar definitivamente cuál es. El mismo Vigotski, un talentoso clínico afirma en este libro que en esta concepción “hay una semilla de verdad”. Sobre la relación de Vigotski con la Psiquiatría, cf. L.

S. Vigotski, “El pensamiento en la esquizofrenia”, en L. S. Vigotski, *La Genialidad y otros textos inéditos,* ob. cit., pp. 61-78, sobre todo nuestras “Notas” a ese artículo, pp. 79-85.

1. EL desorden bipolar del ánimo solía denominarse “psicosis maníacodepresiva” o *ciclotimia* – a los enfermos se los llamaba “ciclotímicos”, “cíclicos”, etc.-.

(6) El término “*esquizofrenia”* es de Eugen Bleuler, quien rebautizó así lo que Kraepelin denominaba “demencia precoz”-. La esquizofrenia es una psicosis que presenta, según sus formas clínicas y las (pág. 450) características idiosincráticas de quienes la padecen, varios de los siguientes signos: alucinaciones auditivas, delirios deshilvanados, habilidad en la asociación de idas, interceptaciones y otros trastornos del curso del pensamiento –que suele ser disgregado-, despersonalización y autismo. Rara vez comienza después de los 35 años de edad y suele hacerlo *circa* los 20. Está consensuado, dicho *grosso modo*, que existe un trastorno bioquímico de base –ya sea el exceso de una amina neurotransmisora, o la presencia de una amina anormal-. De ahí que todas las terapias tienen como recurso básico –no único- la prescripción de fármacos neurolépticos, que ocupan los receptores de dichas sustancias transmisoras y así, la mayoría de los signos y síntomas de los pacientes remiten. Estamos muy lejos aún de saber qué son realmente lo que llamamos “esquizofrenias”.

1. Vigotski se refiere a la *modificación de la tesitura* de la voz, que se hace más aguda en los hombres y más grave en las mujeres.
2. Vigotski hala de un cambio en los “caracteres sexuales secundarios”, también, de un cambio en la orientación sexual, cuando dice que la gallina convertida en gallo “mostraba atracción [sexual] por las hembras”: Ambas aserciones son verdaderas si se trata de animales –que carecen de psiquismo-, y en los que la atracción sexual depende de la acción de las hormonas- lo sabe, p. ej., cualquiera que castra una gata para evitar el período de celo-. Pero no ocurre así en los humanos: lo primero sí es cierto, pero no lo segundo. En los humanos la identidad sexual *debe considerarse desde un punto de vista psicológico.* En tanto los seres

humanos construyen (y les construyen) su personalidad desde contingencias, condicionamientos y determinaciones culturales y ambientales, y no la secretan desde su estructura biológica, su *identidad genérica (sexual) es psicológica*. Este es el fundamento de porqué el soporte biológico, respecto a esta cuestión, debe pasar en el *Homo Sapiens* a un segundo plano. No sería así, si se considera que el género está determinado cromosómicamente –genéticamente-. Tampoco, si se confundiera género sexual con orientación y comportamiento sexual. Con respecto a la orientación sexual, en los humanos es ridículo atribuirla a la influencia hormonal o genética, ya que es puramente psíquica. Estas cuestiones no se planteaban en la época de Vigotski, de fuerte sesgo victoriano; comenzaron a investigarse científicamente *recién en 1966* en los EE.UU. por W. Masters y V. Johnson, con un *permiso especial* del gobierno. Hoy sabemos que existen personas heterosexuales, homosexuales, bisexuales, transexuales y, también, con exclusiva orientación hacia objetos –fetichistas- o animales –zoofílicas-.

1. Los comentarios que aquí hace Vigotski sobre endocrinología son básicamente correctos, pero corresponden a los conocimientos y las (pág. 451) técnicas de investigación y terapéuticas con las que se contaba hace 75 años, y por eso contienen simplismos y errores. Desde entonces los conocimientos y las técnicas han aumentado gigantescamente, a la vez que se han hecho mucho más complejos. En los años 20, estos descubrimientos conmocionaban, pero no todos reaccionaban con el evidente entusiasmo de Vigotski. En 1925, Mijaíl A. Bulgákov, un novelista ruso que había renunciado a su profesión de médico, escribió *Corazón de perro*, una sátira en la que se mofa de los científicos á la Zavadovski y de la *nomenklatura*. La novela narra las vicisitudes que se disparan cuando un

investigador le injerta testículos de proletario a un perro, que paulatinamente se va transformando en un hombre: el agitador revolucionario autobautizado Poligraf Poligráfovich, que le hace la vida imposible al científico acomodado. Éste resuelve el problema extirpándole los testículos injertados a Poligraf, quien vuelve a convertirse en un perro ordinario.

1. Esta cita es del libro del filósofo ruso exiliado S. L. Frank, *Dushá chielovieka [El alma del hombre]*, Moscú, 1917, ob. cit.
2. La *dialéctica* de la articulación entre el componente innato y el aprendido en la constitución del comportamiento humano y la estructura del psiquismo según Vigotski se encuentra mejor explicada en los primeros capítulos de su libro *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores* (1931), de la que existen dos eds. en español. Una es la de Editorial Científico-Técnica, La Habana que sólo incluye la 1ra. parte de la obra –suficiente para la comprensión de este tópico-. La otra –el libro completo- se encuentra en: L. S. Vigotski, Obras Escogidas, Tomo III, Madrid: Visor, 1995, pp. 10-340.
3. Esta concepción de James puede verse en el capítulo No. 19. **PAG 452**

Psico008 pág. 453 del libro

**17**

**El problema del talento y los objetivos Individuales de la educación**

**La personalidad y la educación**

Las reiteradas menciones del carácter social del proceso educativo no implican de ningún modo que en la escuela se supriman los problemas de la personalidad [*lichnost*] o se muestre indiferencia hacia ésta. Después de todo. La educación [*vospitanie*] siempre tiene que ver con las distintas personalidades de los alumnos y el ambiente social se conforma o, mejor dicho, se realiza en una serie de individuos distintos.

Se sobreentiende que el papel y la importancia orientadora de la personalidad del educando en el proceso educativo de ningún modo pueden recordar a ese “dueto pedagógico” al que se reduce la educación individualista como proceso encerrado enteramente entre maestro y alumno. Mientras que anteriormente la personalidad del alumno constituía el centro del mundo educativo, ahora ésta adquiere un nuevo significado y un nuevo sentido.

El problema de la personalidad en la educación pública puede implicar simultáneamente varias cuestiones distintas. La primera de éstas concierne a las diferencias individuales que son propias de cada alumno. Pese a la generalidad natural de la estructura del cuerpo humano y de la conducta, cada constitución humana se distingue por cualidades y características especiales irrepetibles, únicas, que son propias de cada individuo y, esencialmente, representan una variación de ese tipo promedio del “hombre en general”. Se debe considerar a este último como un recurso metodológico conveniente, como una abstracción, pero nada más que eso.

El hombre, en general, así como sus distintas partes y aspectos, digamos, el esqueleto del hombre, la psicología del hombre, etc., existen sólo en sentido

abstracto. En los hechos, en la realidad concreta, existe sólo éste o aquel hombre, el esqueleto y la psicología de este o aquel hombre. Y la atención dirigida a estas peculiaridades concretas de cada persona (pág. 453) individual debe convertirse en algo obligatorio para el educador y el psicólogo.

La educación nunca comienza a edificar en un solar vacío, nunca empieza a forjar reacciones completamente nuevas, nunca efectúa el primer impulso. Por el contrario, siempre parte de normas de conducta ya dadas y preparadas, y sólo se refiere a sus modificaciones, siempre tiende a modificar pero no a creer algo absolutamente nuevo. En este sentido, la educación es reeducación de lo ya realizado. Por eso, la primera exigencia a cualquier educación es el conocimiento absolutamente preciso de las formas de conducta heredadas, sobre cuya base tiene que erigir la esfera personal de la experiencia. Y es aquí precisamente donde surge con fuerza especial el conocimiento de las diferencias individuales.

Esto se evidencia notablemente en los casos en que tratamos con desviaciones muy claras y evidentes de la personalidad respecto del tipo promedio general. Imaginemos un niño ciego, sordomudo o con un defecto orgánico congénito

del sistema nervioso central, por ejemplo un oligofrénico. Para cualquiera resulta claro que todas las formas de la educación y la enseñanza, aunque no deben contravenir las leyes fundamentales de la pedagogía, tienen que tomar cierta dirección y sentido peculiares con respecto a tales niños. Por ejemplo, en los ciegos se van elaborando reflejos condicionados exactamente iguales que en los videntes, sólo que con el tacto y no con la vista, y a causa de que el ciego lee con los dedos caracteres en relieve, es decir, que toca y palpa las letras y no las

percibe con la vista, todo el proceso de la lectura y los actos relacionados con ésta adquieren en él una índole y una tendencia completamente particulares.

De igual manera, los procesos de aprendizaje y adaptación a la vida laboral del sordomudo y el oligofrénico(1) presentan diferencias tan evidentes que no pueden dejar de ser consideradas por el maestro. Por ejemplo, los sordos no aprenden desde que nacen el habla común porque no oyen las palabras ajenas, ni perciben los sonidos que ellos mismos pronuncian. Para incorporarlos al habla humana y hacer posible la comunicación entre ellos y las personas normales, se debe fijar su atención en los movimientos de los labios que efectuamos al pronunciar una u otra palabra, enseñarles a vincular cada movimiento con determinado trazado de la palabra y con determinado significado. Después, hay que enseñarles a leer con la vista el habla humana a partir de los labios [del hablante], exactamente igual como la leemos en una hoja de papel. Para enseñar a hablar a un sordo es preciso darle la posibilidad de percibir lo que él pronuncia y de controlar sus propias reacciones. Ya que no es posible hacer esto por la vía corriente –el oído-. Se debe sustituir en este caso el oído por los estímulos (pág. 454) cinestésicos y táctiles y, apoyando la mano del alumno sobre la garganta, enseñarle a palpar los movimientos que se realizan durante el habla, los que, al retornar al propio hablante, le ayudan a elaborar el habla consciente. En nosotros este habla se va elaborando con ayuda del oído, por medio del cual no sólo pronunciamos sino también oímos y, por consiguiente, evaluamos lo que hemos pronunciado.

De igual modo, en la educación de un oligofrénico, para establecer y reforzar en él las reacciones condicionadas, es preciso apelar a recursos

psicológicos distintos que en la educación de un niño normal y con frecuencia se deben utilizar sus instintos y necesidades más primitivas a fin de enseñarle las formas necesarias de conducta. Por ejemplo, para enseñar a algunos oligofrénicos a asearse o vestirse, se debe vincular este acto con el acto de comer ya que sólo bajo la presión del estímulo más intenso del hambre ese niño resulta capaz de salir del estado de inmovilidad y sentirse impulsado a cierta actividad.

Así, procedimientos que merecerían la más severa condena si se emplearan con un niño normal, resultan ser los únicos razonables y adecuados en la educación de niños deficientes mentales [graves] y niños que tienen otros defectos [graves].

De igual manera, si tomamos el otro extremo, o sea los niños superdotados, también aquí tropezaremos con la necesidad de modificar algunos métodos y reglas generales de la educación con respecto a ellos. Todo esto se manifiesta de nuevo del modo más grosero y simple en algunas formas especiales de talento, por ejemplo, en el talento para el dibujo o la música, o la danza, cuando sólo una enseñanza especial temprana, que se inicia desde la más tierna edad, puede garantizar el desarrollo normal de las posibilidades latentes en el niño.

Por eso, la educación de anormales, sean inválidos o talentosos, es considerada ajena al territorio de la pedagogía desde hace mucho, es decir, [es considerada] de tal tipo que no le conciernen las leyes generales de la educación. Debemos decir que este criterio es profundamente erróneo y que esa extraterritorialidad le ha sido atribuida por error, en virtud de la natural incomprensión de fenómenos que aún no han sido investigados. Las leyes generales de la pedagogía sólo pueden ser leyes científicas en tanto sigan siendo

igualmente aplicables a todos los terrenos de la educación. Las leyes de la presión y la gravedad son absolutamente las mismas, ya sea que tendamos vías en un túnel de montaña o en un terreno pantanoso. La física de ambos lugares es totalmente idéntica, aunque el trabajo práctico relacionado con el tendido de la vía asumirá en cada caso formas completamente distintas, adecuadas a cada lugar. Sin embargo, esta exigencia de (pág. 455) formas peculiares de trabajo para cada sitio no significa que existen leyes diferentes para cada una de éstas, sino que las mismas leyes pueden tener una expresión diferente y grados diferentes de nivel cuantitativo.

Por consiguiente, tanto el genio como el oligofrénico constituyen en la edad infantil exactamente el mismo objeto de la educación, como cualquier otro niño, y las leyes generales de la pedagogía están escritas para ellos del mismo modo que para todos los niños de esa edad. Sólo partiendo de estas leyes pedagógicas generales podremos encontrar las formas correctas de individualización, que debe ser comunicada a la educación de cada uno de ellos.

Resulta por igual incorrecta la idea de que el problema de la individualización surge sólo con respecto a lo que trasciende los límites de la normalidad. Por el contrario, en cada niño tenemos algunas formas de individualización, si bien es cierto que no tan tajantemente subrayadas y expresadas como en la ceguera la genialidad, la sordera o la oligofrenia. Pero un fenómeno no deja de ser el mismo si se reduce su expresión cuantitativo. La exigencia de la individualización de los recursos educativos, por lo tanto, también constituye una demanda general de la pedagogía y se extiende absolutamente a todos los niños.

De aquí se derivan dos tareas que se plantean al maestro: en primer lugar, el estudio individual de todas las características propias de cada educando y, en segundo lugar, la acomodación individual de todos los recursos de la educación y de la influencia el ambiente social a cada uno de ellos. Meter a todos en el mismo molde es el error más grande en pedagogía. La premisa fundamental de la pedagogía demanda ineludiblemente la individualización, o sea, la determinación consciente y precisa de los objetivos individuales de la educación para cada alumno particular.

La psicología contemporánea va aceptando cada vez más esta idea sobre la especificidad de los objetivos individualizados de la educación y, en relación con esto, tiende a revisar la teoría tradicional sobre el talento concebido como una capacidad abstracta y general o, en todo caso, a introducir enmiendas esenciales en este concepto. Burt(2) por ejemplo, sustituye el concepto de dote intelectual por el concepto de aptitud escolar y así confiere a todo el problema un perfil psicológico. Así, el niño es considerado desde el punto de vista de la correspondencia con las tareas prácticas que le plantea la escuela, de un modo completamente análogo al que la psicotecnia estudia al obrero desde el punto de vista de su correspondencia con las exigencias de un oficio particular. En lugar de unas capacidades abstractas, este criterio promueve investigaciones y pruebas concretas y prácticas de las habilidades reales en la escritura, el calculo y la lectura. (pág. 456)

Otra enmienda sustancial concierne al reemplazo del concepto de *datos generales y abstractas*, por el concepto de aptitud especial y concreta. Esta corrección se justifica con igual claridad tanto en un niño defectivo como en un

escritor genial. Todo talento es indudablemente una dote especial para algo singular. Por ejemplo Tolstói ocuparía uno de los primeros puestos si se investigara el talento literario, pero, en cambio estaría probablemente en un lugar muy modesto- quizás en uno de los últimos- si la investigación encarara las aptitudes musicales, o la aptitud para el trabajo de ingeniero, o el talento matemático. Chéjov era un médico muy ordinario y un gran artista. No son infrecuentes los casos en que un semi-retardado mental puede brillar por una memoria tan fenomenal que la envidiaría un genio. Todo esto nos dice una sola cosa: No existe ningún "talento en general" sino que existen predisposiciones diferentes, especiales, hacia determinada actividad.

**Notas**

(1). Vigotski dice literalmente “idiota”. Por las connotaciones peyorativas y las pautas que rigen hoy la denotación de estos cuadros hemos elegido la designación nosográfica “oligofrenia”, menos connotada y más acorde con los años 20, que otra propia del contexto del año 2000. Con respecto a la expresión “niño/persona defectuosa” hemos tenido un criterio similar, tanto en este libro como en el tomo V de las Obras Escogidas. *Fundamentos de Defectología*, de Vigotski, ob. cit. en la nota. No. 1 del cap. 15 –aunque los adaptadores españoles del texto no siempre adoptaron nuestro criterio-. El lector habrá notado que usamos “defectiva”, sinónimo castellano poco usado y menos connotado. Pensamos que sería un grave error usar, para textos escritos a principios de siglo, la expresión “niño/persona discapacitada” o como hoy se dice, “niño/persona con necesidades especiales”, denominación que desplaza la responsabilidad de la persona al medio social, ya que éste es el que debe satisfacer dichas

necesidades. En este último caso, la descontextualización histórica sería incluso ridícula, en tanto nos parece imposible no llamar “defectología” –disciplina cuyo objeto son las personas con defectos biológicos de diverso tipo- al campo clínico en el que más trabajó Vigotski, quien llegó a ser el director del instituto de defectología más importante de la URSS hace 70 años. Por otra parte, Vigotski murió en 1934 y la URSS también murió. Empero, aún en Rusia se sigue denominando “defectología” a dicha disciplina; también se dice “psicología pedagógica” en vez de “psicología educacional”. Es, entonces, por (pág. 457) estas razones que el presente libro de Vigotski, publicado en 1926 y en la URSS se titula *Psicología pedagógica* y no *Psicología educacional* según nuestras informaciones. Vigotski fue un psicólogo ruso de la década del 20 y no un psicólogo estadounidense de los años 90.

**18**

**Las formas fundamentales del estudio de la personalidad del niño**

La psicología actual dispone de tres métodos [formas] fundamentales para estudiar la personalidad del niño El primero puede ser denominado “observación científicamente reglamentada”, que consiste en que observamos las manifestaciones individuales de nuestro educando pero sólo de una manera científicamente regulada. Para comprender el significado y la finalidad de este método debemos recordar la diferencia que existe entre la observación científica y la observación común.

Todos observamos a diario una pluralidad extraordinaria de hechos y la observación científica se distingue de esta observación sólo por algunos rasgos

esenciales. En primer lugar, a diferencia de la observación común, la científica presupone que se establezca a priori la selección de los hechos que son objeto de observación. Supongamos que un eclipse de Sol es observado por un ciudadano común, un astrónomo, un zoólogo que se interesa por el comportamiento de los animales, un psicólogo, etc. Las observaciones científicas han de destacar en cada caso una serie especial de hechos entre los numerosos fenómenos que se relacionan con el eclipse de Sol. Mientras el ciudadano común va a guiarse por su propio interés por la sucesión casual de hechos y trasladará su mirada de una vaca asustada a un hombre que se persigna. Y del disco solar ensombrecido a un reflejo ceniciento en el agua, el observador científico limitará en cada caso su observación sólo a un grupo de hechos, de cuyos límites procura no salirse ni por un instante. El astrónomo seguirá únicamente el paulatino oscurecimiento del Sol, el zoólogo sólo el comportamiento de los animales, etc.

Por lo tanto, la primera habilidad [regla] del observador científico reside en conocer el conjunto de hechos que se debe aislar de los restantes.

La segunda condición [regla] del observador científico es conocer la clasificación de los hechos observados, es decir, la capacidad de distribuir en grupos aquéllos que son similares, algo así como determinar la individualidad (pág. 459) de cada hecho y encontrar el sentido y significado típico que es igual a otros. El cúmulo más grande de hechos observados absolutamente fidedignos no constituirá todavía ni siquiera el material más primario para la ciencia. Es preciso saber para qué se han reunido esos hechos. Dicho de otro modo, hace falta efectuar una nueva selección, una segunda selección de las propiedades

necesarias dentro de esos hechos y escogerlos de modo que esas propiedades se destaquen y aparezcan con inconfundible claridad.

Se considera que la tercera regla del observador científico es la exigencia de establecer cierta relación entre los distintos grupos de hechos, o sea, saber componer un cuadro integral y coherente de un aspecto cualquiera del proceso en estudio; un cuadro que contenga en sí todo ese grupo dispar de hechos.

Y, por último, como cuarta característica [regla], consideraremos la habilidad de la observación científica no sólo para describir os hechos, sino también para explicarlos, es decir, para encontrar las causas y relaciones que se hallan en la base de esos hechos.

Las mismas exigencias generales se deben plantear a la observación científica psicológica. Hacemos la salvedad de que aquí no nos ocupamos de la cuestión general concerniente a la metodología de la observación psicológica, sino de la cuestión parcial acerca de la metodología de las observaciones psicológicas en pedagogía, vale decir, del sentido y el significado que pueden tener las observaciones psicológicas para un maestro. A la vez, se supone que en cada caso no nos dirigimos al psicólogo sino a una persona que apela a la psicología sólo como recurso auxiliar.

Y al respecto acuden en ayuda del maestro todos los tipos posibles de esquemas, programas de observación de la personalidad, planes para investigar la psiquis infantil que, con diversos nombres, poseen un mismo objetivo: poner en manos del maestro un medio que le permita subordinar la gran cantidad de observaciones que hace diariamente a las cuatro reglas expuestas más arriba y,

de ese modo, transformar sus propias observaciones en observaciones psicológicas científicas de la personalidad de los alumnos.

Sin referirnos a las particularidades de cada uno de esos planes, queremos señalar los principios generales y los fundamentos de cada uno de éstos. Cualquiera de esos planes constituye una suerte de serie de preguntas dirigidas al maestro y distribuidas en distintos capítulos, subcapítulos, párrafos y números. Por ejemplo, digamos que el capítulo no. 5 contiene material que responde a cuestiones que tienen que ver con la memoria, atinentes a los distintos aspectos de esta función, como duración (pág. 460) exactitud, alcance, etc. A su vez, cada uno de estos subcapítulos puede dividirse en una serie de preguntas concretas que indican directamente al maestro las manifestaciones que pueden ser referidas al caso dado y constituir índices para el mismo. Por ejemplo, se plantea la siguiente pregunta: ¿durante qué lapso retiene el alumno el material aprendido o asimilado?, o ¿cuántas repeticiones le hacen falta al alumno para aprender un poema? Además, el plan adopta habitualmente el aspecto de una libre o cuaderno, impreso en una mitad de la página, a fin de que en la otra, que se ha dejado en blanco, el maestro anote frente a cada pregunta las observaciones correspondientes.

Este ejemplar impreso puede utilizarse también para toda la escuela, teniendo en cuenta que se haga la anotación en cuadernos separados bajo los correspondientes números de preguntas, párrafos y capítulos. Es necesario que el maestro conozca de antemano el plan en su conjunto para que se oriente en su manejo.

Además, el proceso de acumulación de observaciones psicológicas transcurre de manera completamente inadvertida en el curso de la vida hogareña o del trabajo escolar. El maestro, el educador o los padres trasladan cada hecho que observan en la conducta del niño a un cuaderno, encontrando previamente el lugar y el número de pregunta correspondientes. Cuando para un hecho determinado no se encuentra la pregunta adecuada, significa que dicho hecho no está sujeto a consideración ni observación. Esa anotación, esa acumulación de hechos, se realiza en el curso de un período de tiempo prolongado, medio año o incluso un año, y así se reúne un importante material. Al proceder de este modo, resulta que ya hemos cumplido de manera completamente automática las dos primeras exigencias de la observación científica: en primer lugar, se ha producido por sí sola la selección de los hechos necesarios –gracias a la existencia de un plan, los hechos no significativos o secundarios han sido eliminados por entero del campo de la atención- en segundo lugar, gracias al sistema de anotaciones adoptado, no sólo hemos acumulado hechos, sino que ya están automáticamente clasificados, porque ya están distribuidos en los apartados correspondientes y, por lo tanto, definidos en su significado típico y genérico.

En este sentido, el diario desempeña el papel de una especie de casillero para colección, donde los hechos se van colocando en compartimientos preparados de antemano. De tal manera, le tocan al maestro los dos últimos aspectos de la observación científica: la sistematización de las observaciones acumuladas y su explicación. Si tenemos en cuenta la extraordinaria dificultad del cuarto momento, incluso para una investigación (pag. 461) científica sólidamente organizada, y lo particularmente difícil que resulta explicar completamente los

hechos observados, debemos admitir que esta exigencia sólo puede ser cumplida en forma parcial en la mayoría de los casos susceptibles de interpretación, y que sólo estará planteada como tarea la completa sistematización de las observaciones [el tercer momento].

Los procedimientos para esa sistematización son varios, pero de nuevo el atributo que los une a todos se reduce a pasar de una serie de hechos concretos a algunas conclusiones y formulaciones generales con respecto a tal o cual aspecto de la conducta. Supongamos que en el curso de un año hemos acumulado varias decenas de hechos que testimonian que el alumno recordó en cada oportunidad grupos de material didáctico excepcionalmente grandes y significativos. A la vez, resulta que no encontramos confirmada la duración de la recordación casi por ningún hecho que nos haya tocado observar en el transcurso del año. Se sobreentiende que, al sistematizar nuestras observaciones, extraemos la conclusión natural de que la fijación de las reacciones en dicho alumno debe ser reconocida como excepcionalmente desarrollada y activa en el sentido del volumen de las reacciones que abarca y asimila, pero que presenta una magnitud sumamente modesta en la duración de esa fijación.

En este ejemplo se ve con toda claridad que la sistematización no involucra, en realidad, nada nuevo. Es importante eludir en ésta toda suposición e invención, o aportar cualquier tipo de conjeturas, etc., de cosecha propia. No debe contener nada que no esté contenido en los propios hechos, son que sólo debe pasar de la descripción de los hechos particulares a las formulaciones generales.

A la vez, la explicación causal sólo se hace posible y deseable cuando la comparación de los distintos grupos de hechos, que surge al sistematizarlos,

sugiere la idea de que puede suponerse la existencia de una dependencia causal entre uno y otro grupo de hechos. Cuando en el apartado que caracteriza el componente receptivo de la reacción llegamos, sobre la base de los hechos, a la conclusión de que en nuestro alumno los receptores visuales funcionan débil e indolentemente, y cuando paralelamente en la caracterización de la memoria llegamos también a establecer de modo fáctico que de todos los tipos de memoria el peor desarrollado en el alumno es el visual, lógicamente deberemos extraer la conclusión de que en el caso dado tenemos fenómenos vinculados causalmente entre sí, y que la memoria visual del alumno está insuficientemente desarrollada porque su percepción visual es débil.

Los méritos de esta forma de observación científicamente regulada son, primero, la naturalidad de la observación realizada; segundo, la (pág. 462) clasificación científica de los hechos; y tercero, el paralelismo de las observaciones realizadas con todo el trabajo escolar.

En efecto, siempre observamos al alumno en las condiciones naturales de su labor, y los hechos que acumulamos siempre se refieren a los modos directos de trabajo que son habituales para el alumno. En segundo lugar, estos hechos los clasificamos otra vez de acuerdo con la atmósfera natural del trabajo, tal como van surgiendo. Y por último, nunca el alumno sospecha que él es objeto de una observación. Nosotros, a la vez, jamás interrumpimos nuestra labor pedagógica para hacer observaciones especiales, sino que las incluimos como parte componente del proceso general de la metodología educativa.

Sin embargo, este sistema posee también toda una serie de insuficiencias muy grandes. La primera y más sustancial consiste en la que debe considerar

como indefinición y espontaneidad de tal sistema de observaciones. En el caso dado, no somos dueños de la situación; por el contrario, debemos esperar hasta que el hecho que necesitamos se produzca por sí solo. Por eso toca esperar largo tiempo a veces años, los hechos necesarios, y en ocasiones ocurre también que no se manifiestan en absoluto en la labor escolar. Tal es el motivo de que la falta de unos u otros hechos en tal o cual apartado aún no testimonian que esas formas de conducta no se den en el alumno; sólo nos dice que no pueden ser observadas en el ambiente escolar o familiar.

La segunda deficiencia consiste en la bifurcación de la atención que se exige del maestro y del educador cuando, actuando a la vez como psicólogo y maestro, no sólo debe ocuparse de sus tareas sino también de observar. Es comprensible para cualquiera que, con tal desdoblamiento de la atención, fácilmente pueden sufrir ambos aspectos del trabajo, tanto la exactitud de la observación como la elevación de la creatividad pedagógica.

Por fin, la tercera deficiencia de este sistema es la concentración de la atención del maestro simultáneamente en muchos o en varios alumnos, lo cual en una observación que dure un largo período, no le da al maestro la posibilidad de recordar qué aspectos y cuáles de los alumnos han sido registrados por él en las observaciones en suficiente medida y cuáles aún no están representados en absoluto en su diario. Esta casualidad y falta de sistematicidad de la observación de un instante a otro, de un día a otro, priva a la observación de un carácter activo y eficaz.

De la aspiración a superar estas deficiencias ha surgido otra forma de observación psicológica, sumamente popular que se vinculó estrechamente con la

investigación del talento. Esta segunda forma puede ser denominada “investigación experimental” de la personalidad del alumno. (pág. 463).

**Las investigaciones psicológicas experimentales de la personalidad del niño.**

El método psicológico experimental de estudio consiste en que el niño es puesto en condiciones especiales, en las cuales se le proponen unas u otras tareas para evaluar los distintos aspectos de su personalidad. Para esto existe una serie de procedimientos, de los cuales discutiremos dos sistemas, por ser los más frecuentes, según nuestra experiencia. A la vez, hay que tener en cuenta que todos los métodos de experimentación psicológica pueden dividirse fácilmente en tres grupos fundamentales. El primero son los métodos de estimulación en los que, modificando la fuerza, composición e interdependencia de los elementos del estímulo, determinamos relaciones y conexiones entre la causa externa y las reacciones que provoca. El segundo abarca los métodos de expresión, que consisten en el estudio de signos tales como la modificación del pulso, de la respiración, de la mímica y el habla, en los que se expresan determinados estados psíquicos. El tercero son los métodos de reacción que consisten en provocar reacciones condicionadas a una señal previa.

En forma pura, cada uno de estos métodos resulta inaplicable a un niño. De esa investigación no se espera una descripción detallada y analítica de los hechos, sino una comprobación más o menos integral de los grupos y formas complejas de la conducta. Debido a esto, cualquier reacción se vincula en cada oportunidad con toda una serie de otras reacciones y la conducta se estudia en forma integral y continua.

Binet(1) y Simon(2) crearon una escala de medición para investigar la inteligencia del niño en función de la edad. Esta escala está integrada por una serie de tests o tareas, concordantes con cada nivel evolutivo, y se considera que la solución correcta de todos los tests que se exigen testimonian un desarrollo normal del niño para la edad correspondiente. Debemos decir que esa exactitud de los tests de Binet en cuanto a la edad es groseramente aproximada. Su punto de partida es el cálculo de que el 50% de los niños de esa edad resuelven correctamente todos los tests, el 25% superan su nivel evolutivo y el 25% están por debajo del mismo. Pero, en general, la edad de un niño no constituye una magnitud tan exactamente manifestada en su desarrollo como para que podamos juzgarla de manera totalmente objetiva y precisa. Pero no es ésta la deficiencia cardinal del sistema, ya que aquí, como ocurre en toda medición, su unidad puede ser elegida de forma totalmente convencional. Para nosotros, lo importante es tener alguna norma exacta para comparar a los niños entre sí y, a la vez, esta norma puede responder sólo en parte a los verdaderos niveles evolutivos del desarrollo del niño. (pág. 464)

La prueba se realiza de modo que se le pide al niño que efectúe todos los tests de un nivel cualquiera. A la vez, es preciso encontrar los límites para su solución, es decir, por un lado, llegar a un nivel tal que no pueda resolver ninguna tarea y, por otro lado, hallar un nivel donde las resolverá todas. Para eso hay que desplazarse hacia delante y hacia atrás por los niveles evolutivos, comenzando por el que corresponde a la edad física del niño. Entre ambos límites se sitúan los niveles en los que una parte de las tareas será resuelta y otra parte no.

Luego se hace el cálculo del siguiente modo. Por ejemplo, un pequeño resolvió todas las tareas correspondientes a los 8 años, luego tres tareas de los 9 años, una de los 10 y 2 de los 11 y ninguna de los 12. Por cada tarea resuelva en cualquier nivel se le calcula al niño 1/5 de año. Por lo tanto, así se presenta todo el cálculo: 8 + 3/5 + 1/5 + 2/5 = 9 1/5.

Esta cifra es la que determina la “edad mental del niño”. Ahora, sólo resta encontrar la diferencia entre la edad psíquica y la física, y expresar el retraso o el hiper desarrollo del niño. Esto es lo que daría la diferencia entre la edad física y la psíquica. Así, en nuestro ejemplo [sería] 9 1/5 . 8 = 1 1/5; es decir, el niño superó su edad en 1 1/5. Después, se calcula una relación más entre la edad psíquica y la física que también es un índice del atraso o inteligencia del niño.

Por último, se presta además atención a la cantidad de niveles evolutivos que quedan entre los límites. La edad psíquica del niño puede corresponder a su verdadera edad o incluso superarla y, a la vez, pese a todo el desarrollo del niño no se debe admitir como normal, ya que la cifra de la edad psíquica puede componerse de distintas tareas, dispersas en tal cantidad de niveles evolutivos que ese desarrollo debe ser calificado como evidentemente no uniforme.

Tal es la exposición sucinta del método de Binet-Simon. La particularidad de este método consiste en que intenta aplicar sus tests a la investigación de procesos psíquicos de carácter complejo, tomando formas particulares de conducta de la forma en las que éstas se encuentran en la vida y no desmembradas, como cuando se estudian por separado la memoria, la atención y otras funciones. Binet elige los actos en los cuales se expresa la combinación de reacciones que es característica de un nivel dado. Por eso los tests de Binet

pueden ser fácilmente adaptados a diferentes países y pueden representar – mientras no se hayan creado unos nuevos que los sustituyan- un recurso orientador breve, que permite orientarse convencionalmente en tres cosas nuevas. En primer lugar, distinguir, entre el conjunto de niños normales, un grupo que por su falta de desarrollo puede ser considerado anormal y tiene que ser diferenciado en una (pág. 465) institución educativa especial. Segundo, convencerse de la mayor o menor gravedad del desarrollo de una masa atrasada de pequeños. Y tercero, seguir el curso del desarrollo infantil, midiendo cada año cuánto ha avanzado nuestro niño.

Ese mismo fin persigue el método de Rossolimo, al que su autor llama “perfil psicológico”(3), porque en ése no se estudian las formas integrales de la conducta, sino algunas funciones psíquicas: la memoria, la atención, la voluntad, la receptividad, la sagacidad, etc. Cada función es comprobada con la ayuda de 10 tests. El test resuelto se marca con un signo [signo] más, el no resuelto con un [signo] menos; la suma total de los [signos] más para la función dada caracteriza su altura. Luego, se traslada gráficamente a una hoja divida en 10 casilleros, donde la cantidad de tests resueltos se marca con puntos a la correspondiente altura.

Después, se saca la media aritmética que debe caracterizar la inteligencia general del niño. Además, se extrae por separado la media según tres grupos: la media aritmética de los procesos volitivos, de la memoria y de los procesos asociativos.

Existen formas aproximadamente iguales de tests para investigar las representaciones elementales en niños a distinta edad. La deficiencia común a

este tipo de investigaciones experimentales consiste en que se coloca como fundamento una noción absolutamente errónea acerca de ciertas dotes de inteligencia generales. Es indudable que esta teoría tiene como base la concepción de la “psicología de las capacidades”, ya científicamente muerta. El propio concepto de dote intelectual debe ser sustituido por el concepto de aptitud especial.

Asimismo, no podemos dejar de señalar el nexo de estos sistemas con la vieja escuela, que basaba todos los recursos educativos en un aprendizaje intelectual y, por lo tanto, estos sistemas representan sólo la investigación del intelecto, pero no de las esferas emocional y volitiva de los alumnos.

Por ese motivo es que tales sistemas intelectualizaban unilateralmente la personalidad del niño y, de ese modo, la presentaban a una luz errónea. Por último es inherente a estos sistemas la insuficiencia de todas las investigaciones experimentales, vale decir, la artificialidad, ya que el sujeto de la prueba es puesto en cada oportunidad en una situación inhabitual. Esto es lo que no brindaba la garantía de que la memoria o la atención del alumno funcionarían en la escuela exactamente de la misma manera que funcionaban en el laboratorio. Por eso, pese a que la investigación experimental ofrece ventajas no comunes –en el sentido de que da la posibilidad de provocar a nuestra voluntad el cambio que se quiera en la (pág. 466) conducta del alumno-, presenta sin embargo las deficiencias que son propias de cualquier experimento, o sea que pone al aluno en nuestras condiciones y por eso no se puede estar seguro de obtener conclusiones totalmente ciertas. Por lo tanto, el método experimental, al eludir [la naturalidad] de la observación, es portador de nuevas imperfecciones.

La salida de unos y otros reside en un tercer sistema de investigación psicológica, el sistema denominado “experimento natural”.

A título de ilustración, reproducimos el método de Binet en una exposición que pertenece a K. P. Viesielóvskaia.

**El método de Binet-Simon**

Para determinar el nivel de inteligencia y de retraso de los niños de distinta edad, Binet y Simon indican las tareas en el siguiente orden:

Para niños de 3 años: Señalar su boca, nariz, ojos. Repetir una frase de seis palabras. Repetir un par de números entre tres pares dados. Denominar algunos objetos en una lámina.

Para los de 4 años: Decir su sexo. Nombrar tres objetos de uso doméstico: cuchillo, llave, monedas. Repetir una serie de tres números. Comparar dos líneas (de 5 y 6 cm) y decir cuál es la más larga.

Para los de 5 años: Comparar dos pares de cajitas de 3 y 12 y de 6 y 15 gramos y mostrar la más pesada. Dibujar un cuadrado. Repetir una frase de 10 palabras. Enumerar cuatro monedas simples. Armar un paralelogramo a partir de dos líneas dadas.

Para los de 6 años: Decir qué hora es en el momento presente. Dar la definición o una descripción sencilla de cinco objetos Dibujar un rombo. Sumar trece monedas iguales. Comparar dos rostros desde el punto de vista estético (según dibujos que hay en los álbumes especiales del test de Binet-Simon).

Para los de 7 años: Señalar la mano derecha y la oreja izquierda. Copiar una lámina. Cumplir tres encargos no muy importantes. Decir la suma de tres monedas simples y de tres dobles. Mencionar cuatro colores.

Para los de 8 años: Comparar de memoria tres pares de objetos. Contar en orden inverso de 20 a 0. Indicar las partes que faltan en caras dibujadas. Decir la fecha. Repetir una serie de cinco números.

Para los de 9 años: Dar el vuelto de 20 habiendo gastado 16. Definir cinco objetos. Denominar todas las monedas de un mismo tipo del sistema monetario nacional. Nombrar los meses por orden. Responder a tres preguntas abstractas fáciles. (pág. 467)

Para los de 10 años: Disponer en orden cinco caiitas de distinto peso. Dibujar de memoria un plano sencillo. Encontrar los absurdos en cuatro frases. Responder a preguntas abstractas más difíciles. Redactar dos oraciones usando tres palabras dadas.

Para los de 12 años: Oponerse a una sugerencia. (p. e)j. Se le muestran al niño seis pares de líneas, siendo la longitud del primer par de 4 y 5 cm. el segundo de 5 y 6 cm. y del tercero de 6 y 7 cm. Las líneas de los pares restantes son todas de 7 cm; si el niño, al pasar a la comparación del quinto y sexto par, sigue afirmando que las líneas que se encuentran del lado derecho son más largas, esto se computa como respuesta sugerida. Redactar una oración simple o compuesto con tres palabras dadas. Pronunciar en el curso de tres minutos más de 60 palabras. Definir tres conceptos abstractos. Restablecer el orden intencionalmente alterado de palabras.

Para los de 15 años: Repetir una serie de 7 números. Elegir dos rimas para una palabra dada. Construir una frase de 26 sílabas. Explicar el significado de tres láminas. Extraer la conclusión de una serie de hechos.(4).

Quien cumple todas las tareas propuestas para una edad determinada se considera normal; el que cumple sólo las tareas de la edad precedente se considera atrasado en un año. El que ha cumplido las tareas del año posterior se considera que aventaja a los de su misma edad en un año.

**El experimento natural.**

El solo nombre de este método suena paradójico, ya que un experimento siempre presupone formas artificiales de investigación y “experimento natural”, tomando el significado literal de las palabras, suena como “cuadrado redondo” o “agua seca”(5). Sin embargo, este método creado por el profesor Lazurski(6), constituye una síntesis de la observación y el experimento, para evitar los aspectos negativos de una y de otro, y conservar los aspectos positivos de ambos procesos.

Lazurski dice que cuanto más elevado y complejo es el fenómeno que se investiga tanto más simple y cercano a la vida debe ser el método aplicado. Lo que ocurre es que los diferentes elementos de la conducta se encuentran en una combinación tan complicada que es preciso escoger formas sintéticas de observación.

El experimento natural consiste en que el maestro que desea efectuar la observación, elabora de antemano un programa y un plan de las tareas que se realizan habitualmente, por ejemplo, en la lección de idioma, de física, dibujo, gimnasia, juegos. A la vez, los alumnos, sin sospechar que se hace un experimento con ellos, creen que se trata de las clases corrientes. Con esto se

logra que el trabajo del alumno transcurra en condiciones normales y que no sienta sobre sí, todo el tiempo, la mirada atenta del experimentador.

Pero el maestro conduce la lección como experimentador; de antemano ha elaborado un programa de la clase y ve cada respuesta del alumno como cierta manifestación que permite tal o cual interpretación de su conducta. Para la investigación se forma, por lo común, un grupo d 4 o 5 alumnos. Las preguntas pueden variar enormemente y el programa de tal experimento puede aplicarse en las formas más diversas y flexibles.

Es posible unir toda una serie de distintos programas compuestos de tal modo, que en el resultado final se obtenga una caracterización integral del alumno. A la vez, los datos obtenidos se califican en cada oportunidad con tres valoraciones: normal, por encima y por debajo de la norma. Los resultados se trasladan a un formulario especial que representa tres círculos concéntricos, correspondientes a los tres niveles de evaluación. El círculo está dividido en sectores, cada uno de los cuales corresponde a un aspecto cualquiera de la conducta. De acuerdo con la evaluación que obtiene una función dada, ésta se señala con un punto en la circunferencia correspondiente. Uniendo entre sí todos los puntos, obtenemos una línea quebrada cerrada que suele denominarse “estrellita de Lazurski” y que nos ayuda a juzgar de modo directo, por las salientes y entrantes, el desarrollo de unos u otros aspectos de la conducta del alumno.

Debemos decir, que este método constituye esa línea media que, evidentemente, estará destinada a desempeñar un papel importante en el desarrollo del experimento pedagógico. No obstante, debemos señalar que los tres métodos de estudio psicológico del niño se encuentran hasta ahora en estado

embrionario, y si es que se los utiliza no será sino transitoriamente. La tarea de revisar las tres formas es ineludible y, en la base de su reforma debe ser insertado el concepto de reacción, es decir, la caracterización de la personalidad del niño en interacción con su ambiente.

**Notas**

1. Ya nos hemos referido a Binet en el cap. No. 7. Binet fue un psicólogo que estudió las habilidades de razonamiento y otros procesos psíquicos superiores en los niños, la noción de inteligencia y las diferencias individuales –estas últimas estudiando a sus dos hijas-. Binet tuvo una trayectoria sinuosa. Abandonó la carrera de abogacía para dedicarse a (pág. 46) estudios médicos en un hospital. Después, se incorporó al laboratorio de investigación de la Sorbonne, del que llegó a ser su director. Fundó *L’Année Psychologique*, la primera revista francesa de psicología. Fue uno de los fundadores de la psicología experimental francesa. Creó un laboratorio de docencia experimental en parís. Binet también publicó estudios sobre la sugestión y la histeria. Con Th. Simon creó un método para medir la inteligencia, que se explica en el presente capítulo. Esta escala de medición de la inteligencia la hicieron a pedido del Ministerio de Instrucción pública de Francia, a partir de 1905. Cf. A. Bonet y Th. Simon, *El desarrollo de la inteligencia en los niños, trad. rusa de 1911.*
2. Theodore Simon (1873-1861) fue un psiquiatra francés que estudió la relación entre el desarrollo corporal de los niños y su capacidad intelectual. Trabajó con niños discapacitados mentales en un laboratorio de psicología fisiológica, al que invitó a integrarse a Binet. Juntos hicieron la famosa escala que lleva el nombre de ambos.
3. Vigotski se refiere aquí a G. I. Rossolimo, *Psijologuíchieski prófili. Kolíchiestvienoie isliédovanie psijíchieskij protsiésov v normálnom i patolguíchieskom sostoiániaj* [*Perfiles psicológicos. Una investigación cuantitativa de los procesos psíquicos en estados normales y patológicos*]. Moscú, 1910. Grigori Ivánovich Rossolimo (1860-1928) fue un neuropsicólogo ruso que inventó una gran variedad de instrumentos de aplicación médica. Creó su batería de tests para establecer el estado de las funciones psíquicas en pacientes con lesiones cerebrales. Una neuritis y un reflejo llevan su nombre.
4. Ya dijimos en nuestro “Prefacio” que la traducción de Silverman tiene demasiadas supresiones. Tantas, que no hemos señalado sino algunas. Pero ésta sí debe señalarse: precisamente aquí termina el cap. 18 en la edición norteamericana de este libro. ¡Todo lo que sigue desde aquí hasta el fin del capítulo ha sido suprimido, lisa y llanamente!
5. Vigotski hace referencia *grosso modo* a la figura retórica denominada “oxímoron”. Ejemplos clásicos de oxímoron son: “nieve ardiente”, “victoriosa derrota”, etc.

(6) Aleksándr Fiódorovh Lazurski (1874-1917) fue un psicólogo ruso que estudio la personalidad y el carácter. Se preocupó por la búsqueda de métodos fiables para la investigación de la psiquis del niño. La concepción del “experimento natural” está expuesta en su manual: A. F. Lazurski, *Psijologuia óbschaia i eksperimentálnaia* [*Psicología general y experimental*], de cuya 3ra. ed. publicada en 1925 en Leningrado, Vigotski fue coeditor –junto a A. R. Luria, N. F. Dobrinin, y

V.A. Artiómov, colegas suyos del Instituto de Psicología- y autor del “Prólogo”. El prólogo fue escrito en 1924, (cf. Obras.., t. I, ob. cit., pp. 23-37). La 1ra. ed. de este

libro había sido (pág. 470) publicada 15 años antes y se consideraba que el manual podía seguir siendo útil, ante la ausencia de oros, aunque con modificaciones que lo actualizaran. Para eso, Vigotski y sus colegas suprimieron un capítulo –sobre las vivencias religiosas- y muchos pasajes, que iban desde un par de palabras hasta una página entera; asimismo, entre corchetes, hicieron numerosas adiciones. (Pág. 471)

19.

**La psicología y el maestro**

**La naturaleza psicológica de la labor docente**

Hasta ahora nos hemos ocupado de la psicología del proceso pedagógico desde el punto de vista del educando. Nos empeñamos en esclarecer las leyes e influencias a las que está subordinada la educación en la medida que depende del niño. Los resortes psicológicos del proceso educativo, por cuanto son ínsitos a la psiquis del niño, constituyeron el tema de todas nuestras consideraciones anteriores. Así se plantea el tema en la mayoría de los cursos actuales de psicología pedagógica.

No obstante, tal estudio es sumamente incompleto y unilateral. Para abarcar por entero el proceso integral de la educación y presentar bajo una luz psicológica todos los aspectos principales de su transcurso es preciso tomar en cuenta también la psicología del trabajo del docente y mostrar a qué leyes está sujeta. Esto no puede ser incluido en el objetivo de este breve capítulo final; podría encontrar su sitio sólo en un curso completo y desarrollado de psicología pedagógica, pero esa es una cuestión del futuro.

La ciencia no ha llegado aún a los datos y descubrimientos que le permitirían encontrar la clave para la psicología del maestro. Disponemos únicamente de datos fragmentarios, sólo de observaciones discontinuas aún no organizadas en un sistema y, además, de algunos intentos de naturaleza puramente práctica relacionados con la selección psicotécnica de los maestros Cabe observar que también en el campo de la psicotecnia la elaboración de un psicograma del maestro presenta mayores dificultades que para las restantes profesiones [cf. cap. No.16]

Por consiguiente, debemos admitir que difícilmente podamos escribir ahora, en psicología pedagógica, un capítulo científico sobre el trabajo del maestro. Sin embargo, en el presente libro hemos esbozado consideraciones generales sobre el tema más de una vez y, sin alguna discusión sobre ellas, éste quedaría incompleto. Por eso en la conclusión del libro corresponde darle un lugar a la discusión de esas consideraciones básicas, para completas y terminar la presentación. (pág. 473)

Debemos decir que cada teoría de la educación presenta sus propias exigencias al maestro. Para la pedagogía de Rousseau, el maestro es sólo quien hace de guardián y protector del niño contra la corrupción y las malas influencias. Para Tolstoi [el educador] debe ser necesariamente una persona virtuosa que con su ejemplo personal contagie al niño. Para la pedagogía ascética, el educador es el que sabe cumplir el precepto: “Quiebra la voluntad de tu niño para que no se arruine.” En el *Domostrói(1)* se exigen también nuevas cualidades del educador, cuando se prescribe:

“Castiga a tu hijo desde su juventud y estarás tranquilo en tu vejez y darás belleza a tu alma. Y no desfallezcas al pegar al pequeño: pues si le pegas con un palo no morirá, sino que será más sano. Pégale, pues, en el cuerpo, y su alma liberarás de la muerte.

Para Guyau, un maestro es un hipnotizador y será buen maestro quien se parezca al hipnotizador, o sea a una persona que puede inducir y someter la voluntad ajena. Para Pestalozzi(2) y Groebe,(3) el educador es el jardinero de los niños. Para Blonski, el educador es un ingeniero que usa la antropotécnica [*antropotéjnika*] y la paidotécnica, es decir, un ingeniero cuya ciencia de cultivo de los seres humanos funciona como el cultivo de las plantas y la cría del ganado, como una ciencia semejante a éstas.

Muchos compararon el trabajo del docente con la labor del artista y destacaron como fundamental los aspectos de la creación individual. Otros, como Komenski(4) por ejemplo, afirmaron por el contrario que “cabe desear que el método de la enseñanza humana sea mecánico, es decir, que debe prescribir todo tan definidamente como para que todo lo que se aprende, todo lo que se estudia, no pueda dejar de tener éxito.” Ese mismo autor denominó a la enseñanza “máquina [*mashina*] didáctica”. Pestalozzi se atuvo al mismo criterio.

Por consiguiente, vemos que cada noción acerca del proceso pedagógico está vinculada a un criterio particular sobre la naturaleza del trabajo del educador. Por eso se comprende que el nuevo punto de vista que se plantea ahora en la pedagogía y que intenta crear un nuevo sistema de educación suscite también directamente un nuevo sistema de psicología pedagógica, es decir, una disciplina científica que lo justifique. Pero el nuevo sistema de psicología pedagógica, o sea,

el nuevo criterio sobre la naturaleza del proceso educativo que trata de esclarecer absolutamente todos los aspectos y elementos a partir de una concepción unificada, se sobreentiende que conduce a una nueva comprensión del trabajo del maestro. (pág. 474)

Hemos señalado en uno de los primeros capítulos [el cap. No. 4] que, desde el punto de vista de su propio trabajo, el maestro representa una persona involucrada en un fenómeno esencialmente dual, como cualquier tipo de trabajo humano. El maestro actúa, por un lado, en el papel de simple fuente de conocimientos, de libro de consulta o diccionario, de manual o expositor, en una palabra, de medio auxiliar e instrumento de la educación. A la vez, resulta muy fácil advertir que precisamente este aspecto de la labor docente –como se ha demostrado antes- constituía en la escuela zarista las nueve décimas partes del contenido de todo el trabajo del maestro. Ahora, ese rol se va anulando cada vez más y es sustituído de todas las maneras posibles por la energía activa del propio alumno, que por doquier debe procurarse los conocimientos, buscar por sí mismo, incluso cuando los recién del maestro, pero no deglutir el alimento ya preparado que el maestro le brinda.

Ya hemos abandonado el prejuicio de que supuestamente el maestro debe educar. Estamos lejos de ese criterio así como del que supone que el hombre debe cargar sobre sí los fardos pesados. En este sentido tiene toda la razón Ellen Key, cuando dije que el verdadero secreto de la educación reside en no educar. Como todo lo demás en la naturaleza el proceso de desarrollo está sometido a las mismas leyes férreas de la necesidad. Por consiguiente, los padres y los

educadores “tiene tanto poder o derecho de prescribir leyes a este nuevo ser como de indicar a las estrellas su camino”.(5)

El alumno se educa a sí mismo. La lección que dicta el maestro en forma acabada puede enseñar mucho, pero sólo inculca la habilidad y el deseo de aprovechar todo lo que proviene de manos ajenas, sin hacer ni comprobar nada. Para la educación actual no es tan importante enseñar cierta cantidad de conocimientos, sino a educar la aptitud de adquirir estos conocimientos y valerse de éstos. Y esto se logra únicamente –igual que todo en la vida- en el propio proceso del trabajo y de la conquista del saber.

Como no se puede aprender a nadar quedándose en la orilla, sino que es preciso tirarse al agua aún sin saber nadar, es exactamente igual aprender cualquier cosa, la adquisición del conocimiento sólo es posible haciéndolo, es decir, adquiriendo esos conocimientos.

Por lo tanto, le cabe al maestro un nuevo e importante papel. Le corresponde convertirse en organizador del ambiente social que es el único factor educativo. Allí donde actúa como una simple bomba impelente que atiborra a los alumnos de conocimientos, puede ser reemplazado con éxito por un manual, un diccionario, un mapa, una excursión. Cuando al maestro da una clase o explica una lección, en todos estos casos asume (pág. 475) solo en parte el rol del maestro, precisamente en la parte de su trabajo en la que establece la relación del niño con los elementos del ambiente que actúan sobre él. Pero allí donde simplemente expone fragmentos de algo preparado, deja de ser un maestro.

El peligro más grande vinculado a la psicología del docente consiste precisamente en que en la personalidad del maestro tiende a predominar este

segundo aspecto. El maestro empieza a sentirse en el rol de instrumento de la educación, en el rol de un gramófono que no tiene voz propia y canta lo que le indica el disco. Debemos decir con franqueza que de este modo toda profesión docente imprime rasgos típicos imborrables en su portador y crea lamentables figuras que actúan en el papel de apóstoles de la perogrullada. No por nada el maestro, ese depósito de dichos caminantes, siempre pareció una figura humorística, objeto de bromas y burlas, y fue siempre un personaje cómico, empezando por las comedias antiguas y terminando por los relatos contemporáneos. El *Hombre enfundado* de Chéjov, o ese [otro] personaje suyo que decía permanentemente “el Volga desemboca en el Mar Caspio” y “el caballo come avena y heno” son terribles precisamente porque representan una vívida imagen de falta de personalidad, del sentimiento y del pensamiento definitivamente perdidos.(6)

Que el [río] Volga desemboque en el Mar Caspio es un hecho científico de extraordinaria importancia, de enorme significado educativo, por ende, lo ridículo no está en eso. Lo ridículo consiste en que este hecho se ha convertido en una funda alrededor del hombre que la usa toda su vida y que, por eso, ha dejado de existir. En una vieja comedia sobre un maestro enfundado se dice que la verdad no es una cosa muy inteligente si sus pregoneros son la mayoría de las veces tontos.

Lo que aquí está expuesto en tono caricaturesco es, en esencia, el rasgo que presenta el maestro mientras se lo trate como una herramienta de la educación. Es sumamente curioso que los mismos tipos de maestros pintados por Chéjov existen también entre los profesores que durante treinta años dictan

estética sin comprender nada de ésta y están profundamente convencidos de que lo importante no es Shakespeare, sino las notas agregadas a su obra. La esencia del asunto, entonces, no está en absoluto en la escasa cantidad de conocimientos, la limitación de los horizontes, ni la insignificancia de los propios hechos. La esencia del asunto no reside en que el hombre siempre es de pocas luces y sabe poco, sino más bien en que la transformación misma del hombre en una ”máquina educativa” lo acontece extraordinariamente por su naturaleza psicológica.

Por consiguiente, la exigencia fundamental que imponen al maestro las nuevas condiciones es el más completo rechazo a la funda y el (pág. 476) desarrollo de todos aquellos aspectos que respiran actividad y vida. En cualquier labor docente previa a la Revolución [de Octubre] se sentía cierto olor a moho y ranciedad, como en el agua estancada que no fluye. Y no ayudaba a superar esto la teoría corriente sobre la misión sagrada del maestro, sobre su comprensión de los objetivos ideales.

Los psicólogos han reclamado al maestro una inspiración educativa que, a su juicio, definía la personalidad del maestro. Se trataba de calidez interna del maestro. Expresando con la máxima claridad este punto de vista. Dice Münsterberg:

“El maestro que no siente la belleza y la santidad de su vocación, que ha ingresado a la escuela no porque su corazón está pleno del deseo de enseñar a la juventud, sino sólo para tener trabajo y ganarse el sustento, ese maestro hace daño a los alumnos y un daño mayor aun a sí mismo. [p. 316](7).

Se exigía del maestro inspiración y con ese entusiasmo el maestro debía nutrir al alumno. [Sigue el mismo autor:]

“Se puede decir del maestro que está tras su mesa lo mismo que del sacerdote en el púlpito: sin tener fe en el corazón está condenado. [...] En cambio, cuando el entusiasmo toca el alma, todo se torna vivo e inspirador [...] No hace falta distorsionar la perspectiva, no hay necesidad de hablar sobre los verbos irregulares como si fuesen el centro del mundo intelectual. Cada cosa puede permanecer en su sitio y debe explicarse de tal modo que la importancia del saber, tomado en su conjunto, se sienta en cada partícula. Por supuesto, que el maestro se interesa por un material particular porque es consciente de su relación multiforme con otros problemas más vastos. El verdadero interés del maestro concierne a lo que no puede mostrar al alumno, pero que en su propia mente sirve como fondo general para los elementos que expone. Por otra parte, el interés del alumno se aviva porque traslada el entusiasmo del maestro al material que se enseña, de por sí indiferente.” [p. 317]

Estas palabras fueron dichas por Münsterberg, uno de los fundadores de la psicotecnia, y o encontró nada mejor que la fe entusiasta en el valor de los ideales humanos para basar en ésta la labor del maestro. En este punto de vista, lo cierto está mezclado con lo incorrecto. Está profundamente en lo cierto cuando, en lenguaje psicológico, exige del maestro cierto temperamento emocional innato. Aquél que no es ardiente ni frío, (paga. 477) sino solo templado, jamás podrá ser

un buen maestro. También, Müstergerg tiene razón cuando señala el peligro de que la labor docente se ponga cada vez en manos de mujeres.

“Si la educación de los varones pequeños durante los años en que se desarrollan sus rasgos viriles se encuentra, sobre todo, a cargo de mujeres, esto o puede dejar de representar un peligro para los mejores intereses de la comunidad.” [p. 320]

También es cierto que, a causa de la correlación económica de fuerzas, la profesión docente se ha convertido en el lugar hacia el cual confluye todo lo inadaptado, frustrado, lo que ha sufrido fracasos en todos los campos de la vida. La escuela es el muelle al que la vida lleva los barcos averiados. Por eso, para la profesión de maestro se crea una selección natural de un material humano débil, impropio y mutilado. Es simbólico el hecho de que en cierta época pasaran a ser maestros los soldados retirados. Ahora, también los soldados retirados de la vida cubren aún las tres cuartas partes de las filas docentes. Escribió un maestro:

“Es terrible que entre los maestros haya tantos solterones de ambos sexos y, en general, todos los tipos imaginables de fracasados.

¿Cómo es posible confiar la vida de los niños a quien no logró realizar su propia vida?

Y es preciso decir con franqueza que no cualquiera, ni mucho menos, puede convertirse en maestro, sino sólo el más apto. También el punto de vista actual coincide con todo esto. Es más, coincide con que el maestro debe saber mucho. Debe dominar por completo el tema que enseña. Dice Münsterberg:

“Un maestro debe beber de un copioso manantial. No basta con que sepa lo que, de acuerdo con sus exigencias, deben saber los

alumnos y con que prepare por la noche a toda prisa las respuestas a las preguntas que, quizás, le planteará la mañana siguiente. Sólo puede dar respuestas interesantes el que puede dar cien veces más de lo que realmente le toca dar. Cuando el maestro explica cualquier poema sencillo, hay una enorme diferencia proveniente de que conozca en general toda la literatura o no; su clase de ciencias naturales puede transcurrir en el aula con los elementos más simples y, de todos modos, estos elementos demandan que ante su mirada estén desplegadas las inmensas perspectivas de la ciencia contemporánea.” [p. 321]

Esto se puede comparar con el proceso de la marcha, cuando podemos estar seguros de pisar sólo en caso de que sea visible ante nosotros una distancia de 1000 pasos y no que sólo está expedito el camino para el paso inmediato Y este ejemplo nos esclarece bien el papel que se le debe asignar en la pedagogía actual a los conocimientos especializados. Si para un paso real, para apoyar nuestro pie es necesario un espacio sumamente estrecho, ¿para qué, entonces, nos hace falta un camino amplio y abierto? El pie no lo necesita, sino la vista, para orientar, regular el movimiento del pie. Exactamente igual, el maestro aunque haya sido eximido de instruir, debe saber mucho más que antes. [...] Para orientar los propios conocimientos del alumno es preciso saber mucho más que él.

Hasta ahora, el alumno descansaba siempre en el esfuerzo del maestro. Miraba todo con sus ojos y juzgaba con su mente. Es tiempo de parar al alumno sobre sus propios pies y de comprender que el maestro puede enseñar muy pocos conocimientos al alumno, como no es posible enseñar a un niño a caminar por

medio de clases, ni con la más cuidadosa demostración de la marcha artística de un maestro. Es preciso impulsar al propio niño a andar y caer, sufrir el dolor de las magulladuras y elegir la dirección. Lo que es cierto con respecto a la marcha –que sólo se la puede aprender con las propias piernas y con las propias caídas- es igualmente aplicable a todos los aspectos de la educación.

Pero existe una profunda divergencia entre la línea de la pedagogía zarista y la nueva respecto a la teoría de la inspiración idealista del maestro. Es muy acertado lo que dice Münsterberg sobre el vínculo de cada hecho particular con el valor global de todo un tema y acerca de que la vivencia del valor debe ser comunicada al alumno hasta cuando se estudian los verbos irregulares. El error reside únicamente en la determinación de los medios con cuya ayuda los psicólogos esperaban lograr el éxito deseado.

Veían la garantía de este éxito en la inspiración que contagia el maestro, en la experiencia que se halla en la propiamente del maestro, en el interés que surge en el alumno por un maestro inspirado. Pero esto constituye el más grande error psicológico. En primer lugar, la inspiración representa psicológicamente un proceso tan raro y difícil de regular que resulta imposible construir sobre esa base cualquier tarea vital. O bien se logra una falsa inspiración –esa imagen de apasionamiento falso cuando el maestro habla sobre los verbos irregulares como si realmente fuesen el centro del universo-, o bien se logra una inspiración que no contagia, como la de un actor que sufre sinceramente y llora con lágrimas de verdad, pero provoca risa en el espectador.¡Cuántas veces un maestro entusiasta suele estar en esa situación! (pág. 479)

Cualquiera de nosotros recuerda también el otro noble tipo de maestro, es decir, el don Quijote idealista que no cesaba de entusiasmarse con los contornos de Libia o de la isla de Madagascar, para el inmenso regocijo de sus alumnos.

En realidad, la cuestión no reside en ser un maestro inspirado, porque esa inspiración no siempre llega al alumno. Más bien se trataría de hacer que los alumnos se entusiasmaran por sí mismos. Solía ser peor aun cuando la inspiración no se lograba y –como en un actor frío- aparecía que en el maestro un fervor afectado, retórico, que hallaba una magnífica expresión en el estilo de algunos de los manuales de la época prerrevolucionaria, cuando la historia o la geografía se exponían en un tono superampuloso, a fin de estimular el sentimiento del alumno e inspirarlo. Pero, incluso cuando la inspiración accedía a la conciencia de los alumnos, siempre estaba mal orientada y se transformaba en adoración al maestro, asumiendo formas profundamente antipedagógicas.

En ninguna parte la enfermedad de la pedagogía zarista se perfilaba con tan particular claridad como en los casos en que, en lugar de una guerra franca entre alumno y maestro, surgían relaciones amistosas. Ese endiosamiento del “maestro predilecto”, que tomaba la forma de adoración, constituía en los hechos un serio problema psicólogo, similar a lo que en psicoanálisis se llama “transferencia”. Los psicoanalistas entienden por eso la particular relación falsa que surge entre el neurótico y el médico tratante, cuando se concentra en la personalidad del médico el morboso interés neurótico, cuando se vinculan a él los intereses que alimentan la neurosis y cuando esa personalidad forma un tabique entre el medio circundante y el mundo interno del paciente.

Por lo tanto, la tarea consiste más bien en provocar en el alumno su propia inspiración y no es prescribirle al maestro –como se hacía en las circulares del Ministerio Prusiano de Educación- que llegara a entusiasmarse al exponer la historia patria.

La inspiración es pariente de la charlatanería; el entusiasmo, del fraude. Hay una edad para la inspiración incluso en la poesía, ese eterno refugio de esta fuerza oscura. Difícilmente un solo fabricante norteamericano confiaría la dirección de su fábrica a la inspiración del director y el comando de un barco al entusiasmo del capitán. Siempre preferirá un ingeniero experto y un marino sabio. Es hora de que también la pedagogía pase a este camino y busque personas que conozcan con exactitud las leyes y la técnica de cuáles son los caminos por los que se crea en el alma infantil la inspiración propia.

Por consiguiente, *el conocimiento exacto de las leyes de la educación es lo que exige ante todo el maestro*. En tal sentido, es aplicable la expresión de (pág. 480) Münsterberg de que deben existir muchos tipos de maestros y que, a pesar de eso, el auténtico maestro siempre es igual. Es ese maestro que construye su trabajo educativo no sobre la base de la inspiración, sino del conocimiento científico. La ciencia es el camino más seguro hacia la conquista de la vida.

En el futuro, cualquier maestro deberá construir su labor sobre la base de la psicología y la pedagogía científica se convertirá en una ciencia exacta basada en la psicología. La pedagogía científica debe fundarse, dice Blonski, en la psicología pedagógica científica, es decir biosocial. De ese modo, en lugar de un curandero, tendremos un científico.

Así la primera demanda que presentamos al maestro reside en que sea un profesional científicamente formado, que sea un verdadero maestro antes que un matemático, un lingüista, etc. Sólo conocimientos exactos, cálculo exacto y pensamiento lúcido pueden convertirse en verdaderos instrumentos del maestro. En este sentido, el ideal primitivo del maestro-niñera que exigía del maestro calidez, dulzura y desvelo no responde en absoluto a nuestros gustos. Por el contrario, para un psicólogo la escuela zarista debe ser condenada y por el solo hecho de que convirtió la profesión de maestro en una que requería poco talento. Reducía el proceso educativo a funciones tan monótonas e insignificantes que sistemáticamente pervertía al maestro del modo más profundo posible.

Y no es una paradoja psicológica el que las notas y la celda de castigo, los exámenes y la vigilancia pervirtieran más al maestro que al alumno. El gimnasio ejercía una mayor acción educativa sobre los maestros que sobre los alumnos. Y un psicólogo podría escribir más de una página interesante si se ocupara de la psicología del maestro de la época zarista. Ahora, a la luz del psicoanálisis, podemos decir con franqueza que el sistema pedagógico organizado antes de la Revolución era un lugar para la formación de todas las anormalidades posibles del maestro, y en el sentido cabal de esta palabra creaba la neurosis docente. En este sentido, el personaje de Solugob, Peredónov, no representa una invención absurda ni monstruosa.(8).

Actualmente, con la complejidad creciente día a día de las tareas que se plantean al maestro, la cantidad de recursos que se le exigen se ha hecho tan infinitamente diversa y se ha complicado tanto que, si un maestro desea ser un pedagogo científicamente formado, debe aprender muchísimo.

Antes sólo se le exigía que conociera su materia, que conociera el programa y además que supiera dar gritos en la clase ante un caso difícil. Hoy la pedagogía se convierte en un arte verdadero y complejo que va (pág. 481) surgiendo sobre una base científica. Por lo tanto, se le pide al maestro un elevado conocimiento de la materia y de la técnica de su labor.

Además, el propio método de enseñanza reclama del maestro la misma actividad y el mismo colectivismo [espíritu de grupo] con que debe estar impregnada el alma de la escuela. El maestro debe vivir en la colectividad escolar como parte inseparable de la misma, y, en este sentido, las relaciones entre maestro y alumno pueden alcanzar tal vigor, limpieza y elevación que no encontrarán nada igual en toda la gama social de las relaciones humanas.

Pero todo esto no es más que la mitad del problema. La otra mitad consiste en que el maestro debe responder también a una exigencia precisamente opuesta. Debe ser maestro hasta el fin y, también, no debe ser sólo maestro o, más exactamente, debe ser algo más junto con su condición de maestro. Por extraño que suene el magisterio como profesión representa, desde el punto de vista psicológico, un hecho falso, y no cabe duda de que desaparecerá en un futuro cercano. Desde luego, esto no significa desdecirse de lo que se ha expuesto anteriormente sobre la extraordinaria complejidad de los conocimientos especializados de un maestro. Y aunque sin duda el maestro del futuro no será un instructor, sino un ingeniero, un marino, un militante político, un actor, un obrero, un periodista, un científico, un juez, un médico, etc. esto no implica que el maestro del futuro será un diletante en pedagogía. Se trata sólo de que en la propia

naturaleza del proceso educativo, en su esencia psicológica, está implícita la demanda de un contacto y una interacción con la vida y lo más estrecha posible.

Al fin y al cabo, sólo la vida educa y, cuanto más ampliamente penetre la vida en la escuela, tanto más fuerte y dinámico será el proceso educativo. El pecado más grande de la escuela fue encerrarse y aislarse de la vida con una valla alta. La educación es tan inconcebible al margen de la vida como la combustión sin oxígeno o la respiración en el vacío. Por eso, la labor educativa del pedagogo debe estar ineludiblemente vinculada a su trabajo social, creativo y relacionado con la vida.

Sólo aquél que asume un papel creativo en la vida puede aspirar a la creación en pedagogía. He aquí porqué en el futuro el maestro será también un activo partícipe de la vida. Ya sea en el ámbito de la ciencia teórica, del trabajo o de la actividad práctica social, siempre relacionará la escuela con la vida a través del tema de su enseñanza. De tal manera, la labor pedagógica estará ineludiblemente unida con el vasto trabajo social del científico o del político, del economista o del artista.

En la ciudad del futuro seguramente no habrá un solo edificio en el que resulta el letrero “escuela”, porque a escuela, que significa –en (pág. 482) el sentido exacto de la palabra- “ocio” (9) y que destinaba personas especiales y un edificio especial para las tareas “ociosas”, estará por entero en el trabajo y en la vida, y estará en la fábrica y en la plaza y en el museo, y estará en el hospital y en el cementerio. Como dice Münsterberg:

“En cada aula hay una ventana; el auténtico maestro mirará desde su mesa de trabajo al vasto mundo, a las inquietudes de la gente, a las alegrías y deberes de la vida [...]”. [p- 317]

Y en la escuela del futuro estas ventanas estarán abiertas de par en par, y el maestro no sólo mirará sino que también participará activamente en los “deberes de la vida”. Lo que creaba el olor a moho y la podredumbre en nuestra escuela se debía a que en ésta las ventanas al ancho mundo estaban prácticamente cerradas y, ante todo, cerradas en el alma del propio maestro.

A muchos les parece que en el nuevo sistema de pedagogía se le asigna al maestro un papel insignificante, que ésta es una pedagogía sin pedagogo y una escuela sin maestro. Creer que en la escuela futura el maestro no hará nada, equivale a la idea de que el papel del hombre en la producción maquinizada se ha reducido o se ha anulado. Superficialmente puede parecer que en la nueva escuela el maestro se transformará en un muñeco mecánico. En realidad, ocurre lo contrario. Su papel se acrecienta enormemente, demanda de él *un examen superior de vida*, para que pueda convertir la educación en una creación de la vida.

**La vida como creación**

Es de lamentar que aún hoy exista la convicción de que el proceso educativo, en tanto se expresa en la relación entre maestro y alumno, se agota en la imitación como si fuese lo más importante. Incluso en los nuevos sistemas de pedagogía marxista se habla a veces de que el reflejo de imitación es el fundamento de la educación:

“El maestro debe fascinar, cautivar el organismo que se educa con el contenido atractivo de su propio ejemplo; de lo contrario, serán infructuosos todos los intentos de poner en movimiento el aparato reflector del educando.” (A. Zalkind)(10).

Todo esto es esencialmente erróneo. A medida que en el mundo de los conocimientos científicos se está transformando el propio proceso (pág. 483) pedagógico, se modifica también la noción relativa al fundamento y la naturaleza de la educación. Ante todo, se amplía el propio concepto de educación. No se trata simplemente de la educación, sino de la “refundición del hombre”, según la expresión de Trotski.(11). Pero esta refundición, como se ha señalado reiteradamente, necesita por sobre todo de una máxima utilización del material innato de la conducta. Es por eso que ninguna de las reacciones del niño debe perderse en vano. Dice James:

“Les ruego que respetan las reacciones innatas, incluso cuando quieran destruir un vínculo con ciertos objetos, para sustituirlos por otros que deseen que se conviertan en reglas. El mal comportamiento, desde el punto de vista del arte del maestro, es un punto de partida tan válido como el buen comportamiento, de hecho, con frecuencia es mejor que el bueno, por paradójico que suene esto.” [W. James, *Talks to teachers...*, ob. cit. en el cap. No. 1 pp. 45- 46]

El carácter creativo del proceso pedagógico emerge con toda claridad. De aquí resulta comprensible la naturaleza creativa del proceso educativo orientado

no al mero cultivo de las dotes naturales, sino a la creación de una vida humana “supranatural”.

En este sentido, la pedagogía actual diverge radicalmente de la teoría de la educación natural, que ve el ideal en el pasado. Para Tolstoi y para Rousseau, el niño representa un ideal de armonía y toda la educación ulterior no hace más que arruinarlo. Para la psicología científica, el niño se despliega como un trágico problema en la espantosa desproporcionalidad y desarmonía de su desarrollo. Sin caer en el paralelismo biogenético, podemos decir, no obstante, que el niño recién nacido es un coágulo de la experiencia anterior, una biología desnuda, y que durante varios años de su desarrollo realmente debe recorrer todo el camino que siguió la humanidad, desde el mono hasta el aeroplano.

Toda la diferencia reside en que este camino es recorrido por el niño con sus propias piernas y no paralelamente a los caminos de la historia. Pero, si se toma en cuenta la enormidad de este camino, resulta completamente comprensible que al niño le toca entablar una cruel lucha con el mundo y, en esta lucha, el maestro debe decir la palabra decisiva. Es entonces cuando se nos ocurre la idea de ver la enseñanza como una guerra. Dice James:

“La ciencia de la psicología y cualquier pedagogía científica general basada en ésta se parecen mucho a una ciencia de la guerra. En ambas los (pág. 484) principios fundamentales son sumamente sencillos y definidos[...] de modo que quien haya asimilado los principios de la ciencia por completo conquistará, tanto en el campo de batalla como en el aula, permanentes victorias. Pero tanto en uno como en el otro casi aquí se debe prestar atención a una magnitud

más, que no puede ser calculada, a saber, la mente del adversario. La mente de vuestro enemigo, el alumno, intenta paralizar vuestros esfuerzos con el mismo celo con que la mente del comandante hostil tiene a desbaratar los planes del científico general.” [W. James, *Talks to teachers...* ob. cit., p. 16-17]

Por lo tanto, la pedagogía se va abriendo paso por el lado de la lucha. [Dice] A. Zalkind:

“Como casi las tres cuartas partes de las orientaciones socio-reflejas actuales, debido a la estructura caótica de la humanidad capitalista, son un sistema de sociofobias, o sea, de un hábil apartamiento de las acciones sociales valiosas; por ello, la educación en el organismo de una sólida resultante social es, en su mayor parte, una lucha encarnizada, ya oculta, ya evidente, entre el educador y el educando. Por eso, *La Sociogogía(12) [es decir] la Pedagogía, la Psicoterapia* no puede ni debe ser apolítica. El verdadero sociógogo, es decir, el educador –y no el gramófono- siempre es político. La educación de reflejos sociales es la educación de una línea de conducta social del organismo, o sea la educación política. La pedagogía (la Sociogogía) jamás fue apolítica, ya que el trabajar sobre la psiquis (los reflejos sociales) siempre inculcó, queriéndolo o sin querer, una u otra línea social, es decir, política, en correspondencia con los intereses de la clase social dominante que la guiaban.”

Por eso, los marcos de la educación nunca se abrieron tan ampliamente como ahora, cuando la revolución emprende la reeducación de toda la humanidad

y crea en la propia vida una orientación clara para la educación. Además, es preciso tener en cuenta que

“la Sociogogía del organismo provoca cambios consecuentes y profundos en toda su orientación socio-refleja, es decir, en todos sus reflejos sin excepción, ya que todos están impregnados de elementos sociales. La educación de los criterios, de los sentimientos, de los conocimientos, de las inclinaciones; todo eso no es más que una expresión parcial e incorrecta de una sola idea general sobre la educación del organismo en su conjunto, en todas sus funciones, en particular en su parte social, por cuanto la educación de (pág. 485) determinados conocimientos, sentimientos, etc., es simultáneamente la educación de determinado *tipo social* de respiración, de digestión y demás. Las opiniones, los sentimientos no son separables ni teórica ni prácticamente de los ‘órganos’, y es preciso terminar lo antes posible con esta ficción.” [Zalkind]

Agreguemos a esto que también funciones del organismo tales como el crecimiento y la formación de los huesos, etc., dependen en gran medida de la educación pública. Por lo tanto, la educación se va desplegando como el problema más vasto en el mundo, es decir, el problema de la vida como una creación.

En este sentido, tiene razón A. Zalking cuando encuentra afinidad entre el proceso de la creación artística y todos los otros actos psíquicos:

“Los elementos fundamentales del proceso de la creación artística no se distinguen en nada, salvo en la tensión cuantitativa, de cualquier otro acto psíquico, ni siquiera del más simple. Todo impulso en el

aparato psíquico del hombre, un cambio insignificante en la cadena de los denominados pensamientos, sentimientos, etc., es un acto de adaptación social de la personalidad, una manifestación de su lucha social por la autoconservación. Unicamente el estado de incomodidad social provoca un cambio en el aparato psíquico. El bienestar absoluto lo sumiría en un profundo sueño. La fuente de todo movimiento de la psiquis, desde una idea insignificante hasta un descubrimiento genial, es la misma”.

Cualquier idea expresada, cuadro pintado, sonata compuesta, nacen de un estado de incomodidad de sus autores y tratan, mediante la reeducación, de modificarlo en el sentido de su máxima comodidad. Cuanto mayor es la tensión en este sentimiento de incomodidad y, al mismo tiempo, cuanto más complejo es el mecanismo psíquico del hombre, tanto más naturales e irresistibles se hacen sus ímpetus pedagógicos y con tanta mayor energía se abren paso hacia fuera.

El creador es siempre de la raza de los disconformes. He aquí por qué la educación nunca puede limitarse sólo a la razón. Para semejantes obstáculos y conmociones hace falta una afinidad interna entre el educador y el educando, hace falta su cercanía en los sentimientos, en los conceptos. La educación es un proceso de permanente adaptación mutua de ambos campos, donde el lado más activo, el que toma la iniciativa es ora el dirigente, ora el dirigido.

El proceso pedagógico es la vida social activa, es el intercambio de vivencias combativas, es una tensa lucha en la que el maestro, en el mejor (pág. 486) de los casos, personifica una pequeña parte de la clase- con frecuencia está completamente solo- Todos sus elementos personales, toda la experiencia de

sentimientos y pensamientos, además de la voluntad, los utiliza sin cesar en esa atmósfera de tensa lucha social denominada labor pedagógica interna. Su cadena de insatisfacciones personales, de incomodidades, de esfuerzos por aclimatarse y la sinceridad pedagógica, las lecciones educativas que derivan de esto, constituyen la misma cadena de la creación artística que acabamos de describir. Un pedagogo-educador no puede dejar de ser un artista. En un pedagogo el puro objetivismo es un absurdo. El educador racionalista no educa a nadie.

Resulta claro para todos que, cuanto más intensa es esa incomodidad que da el primer impulso para el movimiento de la psiquis, tanto más intenso es este movimiento; por eso la educación y la creación siempre son trágicas, porque parten siempre de la “incomodidad” y el infortunio, de la desarmonía. La biología no conoce la teleología. El mundo no se desarrolla con un particular propósito racional. Precisamente, la infancia es la etapa natural de la educación porque se trata de una etapa de un enorme matiz trágico. De desarmonía y falta de correspondencia entre el organismo y el ambiente. La música de la educación surge de la pugna por resolver una disonancia. Cuanto más viejos nos volvemos, cuanto más adaptados y cómodos comenzamos a sentirnos en la vida, menos queda en nosotros de espíritu creador y con mayor dificultad podemos recibir la influencia de la educación.

No se encuentra en nuestro camino toda esa pedagogía que azucaraba “el dorado tiempo de la serena infancia” y endulzaba con agua de rosas el proceso pedagógico. Por el contrario, sabemos que el más poderoso motor de la educación es lo trágico de la infancia, como el hombre y la sed son los inspiradores de la lucha por la existencia. Por eso la educación debe estar

orientada a no desdibujar ni velar los duros rasgos de la auténtica “incomodidad” de la infancia, sino a enfrentar al niño lo más aguda y frecuentemente posible con esa incomodidad y a impulsarlo a vencerla.

A la vez, la vida se va revelando como un sistema de creación, de permanente tensión y superación, de constante combinación y creación de nuevas formas de conducta. Por consiguiente, cada idea nuestra, cada uno de nuestros movimientos y vivencias constituyen la aspiración a crear una nueva realidad, el ímpetu hacia delante, hacia algo nuevo.

La vida se convierte en creación sólo cuando se libera definitivamente de las formas sociales que la deforman y mutilan. Los problemas de la educación se resolverán cuando se resuelvan los problemas de la vida. (pág. 487)

Entonces, la vida del hombre se convertirá en una ininterrumpida creación, en un rito estético, que no surgirá de la aspiración de satisfacer algunas pequeñas necesidades, sino de un ímpetu creador consciente y luminoso. La alimentación y el sueño, el amor y el juego, el trabajo y la política, cada uno de los sentimientos y cada una de las ideas se transformarán en objeto de la creatividad. Aquello que hoy se realiza en los limitados ámbitos del arte, posteriormente impregnará la vida entera y la vida se tornará un trabajo creador.

Se abren para el educador ilimitadas posibilidades para la creación de la vida en su infinita diversidad. Más allá de los estrechos límites de la tarea personal y de la vida personal, se convertirá en un verdadero creador del futuro. Entonces la pedagogía, como creación de la vida, ocupará el primer lugar. Escribe Trotski : (13)

“A la par con la tecnología, la pedagogía, en el sentido amplio de la formación psicofísica de las nuevas generaciones, pasará a ser la reina del pensamiento social. Los sistemas pedagógicos cohesionarán a su alrededor a ‘partidos’ poderosos. Las experiencias de educación pública y la emulación entre los diversos métodos adquirirán socialmente dimensiones que ahora ni siquiera en sueños es posible imaginar. [...]

“el hombre comenzará, por fin, a armonizar seriamente su propio ser. Se propondrá la meta de impartir la más elevada precisión, racionalidad, economía y, en consecuencia, belleza a los movimientos de su propio cuerpo en el trabajo, en su caminar y en el juego. Querrá dominar los procesos semiconscientes e inconscientes de su organismo: la respiración, la circulación de la sangre la digestión, la reproducción y tratará, dentro de los límites necesarios, de subordinarlos al control de la razón y la voluntad. [...] El hoy estancada *Homo sapiens* se transformará radicalmente y será, bajo sus propias manos, objeto de los métodos más complejos de selección artificial y adiestramiento psicofísico.

Estas perspectivas se desprenden de todo el desarrollo del hombre. Primero, el hombre desterró el oscuro elemento natural de la producción y de la ideología, sustituyendo la bárbara rutina con la tecnología y la religión con la ciencia. Expulsó luego lo inconsciente de la política, derribando la monarquía y las castas con la democracia, con el parlamentarismo racionalista, y después con la

transparencia total de la dictadura de los *Soviets*.(14) El oscuro elemento se había atrincherado más sólidamente en las relaciones económicas; pero también de ahí el hombre lo está arrancando con la organización socialista de la economía.

“Por último, en el rincón más profundo y oscuro del inconsciente, lo incontrolado, lo subterráneo, se escondía la naturaleza del hombre mismo. ¿No está claro que hacia allí estarán orientados los mayores esfuerzos del pensamiento investigador y de la iniciativa creadora?

¡La especie humana no dejó de arrastrarse en cuatro patas ante Dios, los Zares y el Capital, para entregarse sumisamente a las oscuras leyes de la herencia y a la ciega selección sexual! El hombre liberado querrá alcanzar un mayor equilibrio en el funcionamiento de sus órganos, un más uniforme desarrollo y desgaste de sus tejidos, para desterrar el miedo a la muerte dentro de los límites de una adecuada reacción racional de organismo ante el peligro; porque no puede caber duda de que la extraordinaria desarmonía anatómica y fisiológica del hombre, la extraordinaria falta de uniformidad en el desarrollo y el desgaste de los órganos y tejidos, es la causa que confiere al instinto vital la forma morbosa e histérica del miedo a la muerte, que obnubila la razón y alimenta las estúpidas y degradantes fantasías de otra vida más allá de la tumba.

“El hombre se esforzará por dominar sus propios sentimientos, por elevar sus instintos a la cima de lo consciente, hacerlos claros, por canalizar su fuerza de voluntad hasta sus profundidades

inconscientes; y, de ese modo, se elevará él mismo a un nivel más alto,(15) [León Trotski, *Literatura y Revolución*, Buenos Aires: El Yunque, 1974, pp. 159-161]

**Notas**

1. El *Domostrói* es un tratado moral, reglas de conducta y economía doméstica compuesto en Rusia en el siglo XVI. Vigotski, tan afecto a citar *La Biblia*, no hizo aquí referencia a ella; en “Proverbios”, 13:24, p. ej., se lee “Quien escatima la vara, odia a su hijo; quien le tiene amor, le castiga.”
2. Johann Heirich Pestalozzi (Neuhof, 1746-1827) fue un pedagogo suizo, representante de la Ilustración, que dedicó su vida entera a la educación. Estuvo influido por Rousseau y Basedow, el pedagogo alemán que creó el movimiento pedagógico llamado “filantropismo”. Pestalozzi fundó orfanatos y escuelas para niños pobres en su finca de Neuhof. “Vivía todo el año en compañía de más de 50 niños, hijos de pordioseros; en la pobreza compartía mi pan con ellos y vivía yo mismo como un mendigo, para enseñar a mendigos a vivir como hombres”, escribió en su mejor libro: *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos* (edición en español, Leipzig: Brockhaus (pág. 490), 1890,

p. 2). Fracasó financieramente en ésta y otras futuras experiencias similares.

Fue conocido en toda Europa. Froebel, Herbart y otros aprendieron de él. su concepción ideal de la enseñanza es la educación en colectividad, desarrolló ideas sobre secuencias de aprendizajes y amplió la educación primaria.

1. Friedrich W. A. Froebel (1782-1852) fue un pedagogo alemán que concibió la educación como el desarrollo de aptitudes que suponía preexistentes en el hombre. Fue un seguidor de Pestalozzi. Creó un sistema original de

educación preescolar: en 1837 fundó el primer *Kindergarten* [Jardín de Infantes] del mundo en la ciudad de Blakenburg, Turingia. Vigotski diría años más tarde que el “jardín de infantes” implicaba una “concepción botánica del hombre”. Froebel fue uno de los pioneros en destacar el papel del juego como elemento educativo. Su principal obra es *Die Menschenerziehung* [*La educación del hombre*], de 1826.

1. Aquí el original ruso dice “Kamenski”. *Se trata de una errata que hemos corregido* –el original ruso del presente libro tiene varias-. No hay duda alguna de que se trata de Ia. Komensi [en ruso], o Jan Ámos Komensk [en checo], o Comenius [en latín], o Juan Amós Comenio [en español]. Aquí Vigotski está citando el “Prólogo” de su obra más importante, *Didáctica magna* (1632), que escribió en checo y que tradujo más tarde al latín, y de la que hay versión española de S. López Peces (cf. Madrid: Reus, 1922, 321 pp.). En la traducción española, en lugar de “*máquina didáctica*” –como dice Vigotski-, se lee “artificio didáctico universal para enseñar todo a todos [...]” y dice que “*la verdad* [de cuanto aquí se expone] se demuestra con ejemplos equivalentes de las artes *mecánicas” (*salvo en el vocablo “verdad” las cursivas son nuestras). Comenio (Moravia, 1592-1670, Amsterdam) fue un pedagogo humanista clásico. Estudió dos años en Heidelberg. Cuando debía volver a Moravia gastó todo su dinero, destinado al pago del transporte y la comida, en un ejemplar del libro *De revolutionibus orbium* coelestium de Copérnico. Esto significó que debió recorrer cientos de kilómetros a pie en condiciones miserables –este episodio lo pinta en genio y figura-. Comenio vivió durante la Guerra de los Treinta Años, perdió su casa, su biblioteca, manuscritos

inéditos, y sufrió varios exilios. Revolucionó la pedagogía en general y la enseñanza del latín en particular –en su tiempo fue traducido a 16 idiomas-. Escribió unas 200 obras.

1. Ellen Key (1849-1926) fue una educadora sueca, partidaria de la educación libre. Aquí Vigotski se refiere a su libro *The Century of the Child*, cuya 1° edición fue en 1909, en inglés.
2. Aquí Vigotski está citando a dos personajes de dos cuentos diferentes de Chéjov, que presentan características psicológicas similares. El (pág. 490) personaje del *Hombre enfundado* es un profesor de griego llamado Bélikov que solía decir el vocablo “Anthropos” (cf. A. P. Chévjov, Cuentos..., ob. cit. pp. 1194-1210). No hemos podido encontrar el cuento cuyo personaje repite “el Volga desemboca en el Mar Caspio”.
3. Esta cita, como el resto de las citas de Hugo Münsterberg en el presente capítulo, son de su libro *Psychology and the Teacher*, ob. cit. en el cap. No. 1. Hemos traducido las citas de Münsterberg del inglés. También lo hemos hecho con las de *Talks to Teachers*..., de james, ob. cit.
4. Cf. nota No. 6 del cap. No. 13.
5. La palabra rusa *shkola* tiene su origen en el vocablo griego [*sjolé*], que significa “ocio”.
6. El texto de Zalkind al que hace referencia Vigotski en este capítulo es: A. B. Zalkind, *Ochierki kulturi revolutsiónogo vriémieni* [*Ensayos sobre la cultura de tiempos revolucionarios*], Moscú, 1924.
7. Esta expresión de Trotski aparece en varios textos de Vigotski, entre ellos

*Psicología del Arte*, pero en este último, como en todas las ediciones

posteriores a la caída en desgracia de Trotski, se le quitaron las comillas para evitar la mención de su autor. De las citas que en este capítulo Vigotski hace de Trotski, podemos decir básicamente lo mismo que comentamos en la nota no. 19 sobre Bujarin en el cap. No. 13, aunque, en lo que a Trotski respecta, las consecuencias fueron más graves. Liev Davídovich Bronshtéin (a) Trotski nació en 1879 dentro del *Rayon.* Un mes más tarde nació en Georgia, Iósif [José] Dyugashvili (a) Stalin, cuya primera lengua fue el georgiano. Stalin tuvo el ruso como segunda lengua, que hablaba con marcado acento extranjero y que nunca pudo redactar correctamente –entre sus escribas, el más importante fue Piotr Nikoláievich Pospiélov- . Trotski era hijo de un campesino y tuvo una mezcla de ucraniano y ruso como primera lengua; en la escuela nunca aprendió el idish ni el hebreo, pero sí el ruso hablado y escrito, que llegó a dominar como pocos. Fue un sobresaliente orador y un agudo teórico marxista. Cuando Lenin se encontraba inválido, en los últimos años de su vida, rompió su relación personal con Stalin y Trotski pasó a ser su más cercano colaborador. Muerto Lenin, en las luchas internas del Partido bolchevique, Stalin se acercó y se alejó de Bujarin. En cambio Trotski fue siempre su más odiado enemigo político y personal. Trotski, un hábil militar pero un torpe e ingenuo táctico en asuntos políticos –inhábil para las intrigas-, fue derrotado por Stalin, que poseía una excepcional habilidad táctica. Trotski, que con Lenin había lidereado la Revolución de Octubre y que había comandado y triunfado en la Guerra Civil, terminó expulsado de la URSS en 1929. Deambuló años por el mundo como un paria, hasta que México le ofreció asilo. Vivió en una (pág. 491) fortaleza en las afueras de la ciudad de

México. Aunque estaba permanentemente protegido por un grupo de militantes armados, eso no impidió que Ramón Mercader, un catalán miembro de los servicios secretos de Stalin, lo asesinara en 1940, clavándole una piqueta en el cráneo. Stalin encarnó en su figura a todos los demonios enemigos de la URSS. El libro *Psicología Pedagógica* de Vigotski no pudo ser reeditado fundamentalmente por la presencia de estas citas de Trotski, en plena *perestroika* de Gorbachov (G. Vigódskaia, c.p., 1988). Se podría argumentar que el libro podría haber sido podado, como se había hecho con *Psicología del Arte* en la década del 60 y con las *Obras escogidas* a principios de la década del 80, pero eso ya no era viable en la atmósfera oficial de la glásnot [transparencia].

1. En esta cita las cursivas son nuestras. “Sociogogía” [*sotsiagoguika*] es un neologismo que inventó Zalkind y está traducido literalmente.
2. A continuación Vigotski pone fin al presente libro con una extensa cita: largos párrafos de Arte Revolucionario y Arte Socialista, el últmo capítulo del libro de Liev Trotski *Literatura i Revolutia* [*Literatura y Revolución*], Moscú, 1923. Como advertimos en el “Prefacio”, hemos restaurado las elipsis que Vigotski no indicó. En la edición norteamericana del presente libro se colocaron las comillas de cierre al final del 1er. párrafo, de modo que el resto del largo texto de Trotski se ha mal interpretado como de la autoría de Vigotski.
3. *Soviet* es un vocablo ruso que significa “consejo”. En los primeros años de la revolución rusa los *soviets* estaban integrados fundamentalmente por obreros y soldados, la mayoría de origen campesino. En el poder de los *soviéts* radicaba la democracia socialista: un famoso eslogan de Lenin fue “Todo el

poder a los *soviéts”.* Durante el estalinato su poder se transfirió a la cúpula del Partido bolchevique y se convirtieron en meros “Consejos deliberantes” con escasa autonomía y que hicieron las veces de correas de transmisión de las decisiones tomadas desde el Estado. Vigotski fue diputado del *Soviet* del distrito Frunze de Moscú, *circa* 1931, donde participó en la elaboración de políticas para la educación pública, La foto de su carné de diputado, que tomamos en los archivos privados de su hija en l a década del 80 en Moscú, está reproducida en: L. S. Vigotski, *El Desarrollo Cultural del Niño y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Bs. As.: Almagesto, 1998, p. 30. En la edición de 1970, p. ej. del Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia, no aparece el vocablo “soviet”. En cambio las ediciones publicadas después de la desaparición de la URSS contienen el término “soviet” ahora también español, y también agudo.

1. Precisamente aquí se encuentran, en original ruso, las comillas de cierre de la cita de Trotski. Si Vigotski lo hubiese hecho deliberadamente (pág. 492) para quedarse con la última palabra, habría hecho una paráfrasis de lo que sigue. Sin embargo, ese presunto remate final por el autor de *Psicología pedagógica* coincide completamente con lo que dice de inmediato el testo de Trotski. Se trata de un descuido de Vigotski o de una errata de imprenta y la hemos corregido. Por otra parte, es característico del estilo de Vigotski finalizar un texto con una cita. Cualquiera sea el caso, creemos necesario aclarar que el concepto de “superhombre” de Trotski y de Vigotski es esencialmente diferente del de Nietzsche. Cf. el artículo “La modificación Socialista del Hombre” (pp. 120-121), incluido en la antología : L. S. Vigotski, *La genialidad*

*y otros textos inéditos*, edición de G. Blanck, Bs. As: Almagesto 1998, pp. 109-

125. Por su parte, Trotski hace tácitas referencias críticas a Nietzsche en el capítulo aquí citado. (pág. 493)

Indice onomastico (pág. 495

**Aall: 231,247**

Abuljánova, K .: 219

Academia de Ciencias de Rusia: 84

Academia de ducación Comunista “Krúpskaia”: 22 Academia Ucraniana de Psiconeurologia: 25 Achmanova, O. S.: 248

Adan: 370

Addison, J.: 219

Africa: 93

Aijenvald, Iu.:366, 376, 390

Alemania: 33, 169, 247, 282

Alvarez, A.: 63 Allegro, J. M.: 111

América (EE.UU.): 352

American Psychological Association: 249

Andréiev, L. N.: 337, 352

Argentina: 36, 279, 390, 393, 424.

Ariostóteles: 320, 325, 371, 392.

Artiómov, V.A.: 470 Auden, W. H. 450.

Asia L. Vigódskaia:

A.L.

Astrada, 349

Auschwitz: 281

Avenarius, R.: 110

Bacon, F.: 126

Bain, A.: 397, 406.

Bajtín, M. M.: 28, 168, 323, 422

Badlwin, J.:.: 110

Baquero, R.: 30

Basedow, J.B.: 489

Bassin, F.V.: 169

Ver: 256

Beer,Th.: 278

Beethoven, L.: 246, 371, 386, 391, 394.

Béjterev, V.M.: 21, 83, 128, 164

Belikov: 491

Bell, A. Graham: 424 Berlín:23, 281

Bernshtéin, N.A.: 110

Bielorrusia: 19, 40

Bijovski, A. Ia.: 389, 392

Bijovski, E.P.: 391

Binet, A.: 203, 228, 464, 465, 467, 469, 470

Blanck, G:: 10, 24, 29, 38, 39, 64, 126, 165, 168, 189, 246, 248, 278,

281, 282, 307, 323, 325, 389, 393, 422, 492, 493.

Blankenburg, kindergarten: 490

Bleuler, E.: 450

Block, A.A.: 331, 350, 389

Blonski, P.P.: 19, 51, 56, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 303, 307, 317, 325,

474, 481.

Bolshaia Serpújovskaia, calle: 22 Bonaparte: cf. Napoleón I. Boring E.G.: 219, 247.

Borges .L.: 22, 33

Boyívich, L.I.: 24

Braille, L.: 412, 413, 416, 422

Bravo, J.M.: 63

Bronshtéin, L.: cf. Trotski, L.D.

Buenos Aires: 316, 325, 389, 390, 392, 394, 422, 424, 493

Bühler, Ch.: 217, 277, 282

Bühler, K.: 26, 282, 422, 425

Bujarin, N.I.: 367, 390, 491

Buldin: 385

Bulgákov, M.A.: 452

Bunin, I.: 387

Buridan, J.: 264. 279

Burt, C.L.: 456, 458

Byron, Lord G.G.: 337, 351

Calcuta: 249

Cana: 391

Canarias, islas: 281

Carpenter, W.B.: 246

Carretero, M.: 189

Caspio, mar: 476, 491

Cataluña: 423

Cid: 18

Cole, M.: 22, 108, 422

Cole, Sh.: 22

Coleridge, S.T.: 246

Colodrón, A.: 109 Collége de France: 111 Comenio: cf. Komenski

Comisariato del Pueblo para la Educación Pública: 15, 23 Congreso Panruso de PsiconeurologíaII: 17

Cooper, J.F.: 338, 352

Copérnico: 490

Cuba: 169

Cuvier, G.: 325

Chaikovski, P.I. 168, 389:

Chéjov, A.P.: 185, 189, 233, 248, 352, 357, 369, 370, 373, 388, 391,

397, 457, 476, 490, 491.

Charpentier: 218

Chatski: 360, 389

Chernobil: 19

China: 117, 359

Chombsky, N.: 307

Chopin, F.: 371, 391, 392

Christiansen, B.: 362, 372, 389

Chukovski, K:I.: 387 Dalton: cf. Plan Dalton

Darwin, CH. R. 75, 82, 84, 108, 134, 165, 323, 325

Darwin, F.: 165

David, rey: 397

Davídov, V.V:: 30, 31

de Vries, H.: 84, 85 Del Río, P.: 63 Dennett, D.: 323

Descartes, R.: 262, 279

Dilthey, W.: 247

Distrito Frunze, Moscú: 24. 492

Dobkin, S.F.: 15, 19, 37, 64, 168, 390, 391, 424.

Dobrinin, N.F.: 470

Dobzhansky, Th.: 84

Dódik: cf. Vigodski, Dódik. Don Quijote: 480

Doestoievski, F.M. 255, 278, 329, 341, 352:

Dubrovsky, S. 39

Dumas, A: 22

Ebbinghaus, H.: 228, 247

Eco, U.: 34

Edipo, rey: 371, 392

Editorial ST: Lucie Press: 31, 110

EE.UU.: 9, 20, 282, 305, 307, 352

Eibl-Eibesfeldt, I.: 164

Einsten, A::20, 308

Eldredge, N.: 85

Elkonin, D:B. 27

Emilio:336. 350

Engels, F:: 20, 66, 316, 324, 350

Eremina, S:D.: 28

Erie, lago: 138

Eros: 145, 167

Escocia: 406, 407

Escuela Normal: 15, 20

Esparta:; 326, 349

Espinosa, B. de: cf. Spinoza, B. Estambul: 247

Europa: 9, 20, 376

Falstaff, J.: 429, 450

Fechner, G.: 108, 218

Feigenberg, I.M.: 391

Feuerbach, L.: 66, 308

Filanova, I.: 422

Finlandia: 352

Flichman, E.H. 85

Fodor, J.: 279, 308

Ford, H.: 308

Francia: 23

Franco, F.: 423

Frank, S.L.: 125, 126, 447, 452

Franklin, B.: 109

Freud, S.: 26, 64, 167, 168, 280, 281, 310, 312, 324, 424

Froebel, F:: 168, 474, 490

Galpierin, P.Ia.: 38

Gaos, J.: 219

Gaupp, R.: 245, 249, 349, 353, 395

Georgia: 169, 491

Godunov, B.: 168

Goethe, J.W. von: 374, 375, 376, 392

Gógol, N.V.: 168, 372

Gómel: 15, 19, 23, 168, 308

Gómez, J.C.: 63

Gorbachv, M.: 390, 492

Gould, S.J.: 85, 323

Gran Opera de Paris: 394 Grecia: 351

Gregory, R.: 29

Griboiédov, A.S.: 328, 349, 389

Groos, K.: 169, 199, 218, 385

Gúlag: 28

Guershenzón, M.O.: 376, 392

Guessen, S.I.: 58, 61, 62, 65

Guyau, J.M.: 421, 425, 474

Häckel, E.: 135, 165

Hamlet: 20, 40, 248, 351, 387, 389, 390

Hall, G.S.: 243, 248

Hearnshaw, L.S.: 458

Hegel, G. W. F.: 20, 218, 324

Herbart, J. F. 335, 345, 351, 490

Hering, E.: 399, 407

Hernández, J.: 246 Hessen, S.: cf. Guessen Highgate, Cementerio: 65

Hitler, A.: 247, 282, 349

Hobsbauwm, E.: 29

Höffding, H.: 64

Hoffman, D:: 246

Holanda: 23 Humboldt, A. von: 392 Hume, D.: 53, 63

Huxley, Th. H.: 84 Iaroshevski, M.G.: 387

Iásnaia Poliana: 350

Iásnaia Poliana, escuela: 392 Imbert, V.: 387

Ingenieros, J.: 391

Inglaterra;: 43, 280, 351, 352

Instituto de Educación “Herzen” (Petrogrado):: 27, 43 Instituto de Defectología (Moscú): 23

Instituto de Medicina Experimental: (Moscú): 28

Instituto de Psicología Experimental: (Moscú): 18, 21, 22, 24

Irwing, W.: 406

Isaak: cf. Vigodski, I.S.

Ivanov-Razúmnik, R.V. 359, 389:

James, W.: 21, 58, 64, 166, 171, 172, 174, 188, 227, 229, 239, 240,

243, 246, 247, 294, 323, 332, 336, 346, 347, 350, 365, 379, 393, 395,

396, 397, 398, 406, 424, 452, 484, 485.

Járkov: 25, 27, 41, 393

Jaspers, K.: 217

Jefferson, J.: 396, 406

Jenofonte: 350

Johnson, V.: 451

Joravsky, D.: 458 Jrustov, H.F.:109 Julieta: 143, 166

Juventud Comunista: 161,169

Kámenev: 390 Kamenski: cf. Komenski

Kant, I.: 53, 63, 213, 219, 246, 349, 351

Kashchéi: 237, 248

Keller, H.: 416, 424

Kersachensteiner, G.: 275, 307

Key, E.: 475, 490

Kíev: 389

Kirguizistán: 24, 27

Köhler, W.: 281, 282

Kolbanosvki, V. N.: 219 Koltushi: 282

Komenski, Ia., 474, 490

Königsberg. 351

Kornílov, K.N. 18, 21, 24, 136, 166, 245, 259, 260, 279, 280, 434, 435,

438, 442

Korolenko, V.G. 414, 422

Koshtoiants, J.S.: 49

Krapelin, E.: 395, 406, 450

Kraevich: 304

Kravtsov, L.S. 43

Kravtosova, E.: 37, 43

Krestchmer, E:: 429, 430, 431, 445. 450

Kreutzer: 386, 387, 394

Krilov, I.A.: 357, 358, 388

Krúpskáis, N.K.; 23

Kulikovski, D. N. O. 359, 388

Külpe, O.: 169, 278

Kirguizistán: 24, 27 La Fontaine, H.: 388

Laboratorio de Primates: cf. Canarias Laín Entralgo, J.: 282

Lakatos, I.: 27

Lange, C.G:: 171, 181, 188

Lange, F.A.: 53, 63

Langer, M. 169

Lapshin, I.I.: 188, 280

Lay, A.W.: 58, 65, 114

Lázarev, P.P.: 70, 83, 277

Lazurski, A.F.: 468, 469, 470

Leipzig: 217

Lenin, V.I.: 20, 23, 110, 491

Leningrado: 27, 282, 470

Leóntiev, A.A.: 43

Leóntiev, A.N.: 18, 22, 24, 25, 27, 28, 40, 41, 42, 64, 422

Leóntiev, D.A.: 37, 43

Lérmontov, . Iu.: 281, 389

Lésgaft, P,.F. 428, 450

Levitin, K.: 37, 64, 424

Lewin, K.: 23

Libia: 480

Liévina, M.A.: 27, 43 Liévina, R. IE.: 24 Lifánova, T.M.: 37, 43 Linneo, C. von: 325 Lipps, Th.: 280

Lisenko, T.D.: 83

Locke, J.: 34, 53, 63

Lomonósov, M.V.:224, 245

Londres: 23

López Peces, S.: 490 Lorenz, K.: 164

Los Angeles: 282

Lukács. G.: 349

Lunacharski, A.: 24

Luria, A. R.: 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 40, 41, 42, 246, 282, 325, 470

Luria, L. A.: 40 Llanos, A.: 111, 392

Macy, A. Sullivan: cf. Sullivan, A. Madagascar: 480

Madrid: 282, 308, 325, 351, 387, 392, 422, 423, 425, 452, 490

Maiakovski, V.V.: 224, 245

Makárenko, A.S.: 353

Malamud, B.: 39

Marburgo, escuela: 63, 353

Marshall, A.: 136, 165, 166

Marte: 92

Martínez, C.: 316

Marx, K.H.: 20, 61, 65, 93, 110, 262, 288, 303, 307, 308, 315, 316, 324

Massachusetts, EE.UU.: 281

Masters, W.: 451

Mazía, F.: 316

Mercader, R.: 492

Meumann, E.: 58, 61, 65, 213, 228, 229, 235, 247, 319, 324, 334

México: 308, 324, 349, 350, 491, 492

Ministerio de Instrucción Pública de Francia: 470 Ministerio Prusiano de Educación: 480

Mira y López, E.: 217 Mishkin, príncipe: 255

MIT, Mass.: 64

Montessori, M. : 65 Morgan, Th.: 84, 85

Morózova, N.G. 24, 38

Moscú:18, 19, 22, 23, 24, 27, 33, 228, 316, 350, 387, 390, 392, 394,

470, 491, 492

Mozart, W.A.: 168, 226, 246

Muerto, mar: 110

Müller: 218

Münsterberg, H.: 45, 46, 55, 59, 60, 61, 64, 179, 234, 289, 400, 401,

403, 404, 407, 477, 478, 479, 481, 483, 491

Muñoz, J.: 65

Napoleón I (Bonaparte): 80, 186, 189

Natorp, P. G.: 280, 345, 353

Nekrásov, N.A.: 273, 281

Nemecsek:231, 247

Neuhof, escuela: 489

Newton, I.: 308 Nicolas II, zar: 324

Nietzsche, F.: 329, 349, 493

Norteamérica: 36, 288, 356

Niágara, río: 138

Novodiévichi, cementerio: 42, 189

Ochaíta, E.: 422., 423 Ogle, A. W.: 325

Oneguin, E.: 168, 360, 389

Onna, A. 85:

Oriente: 111, 113

Otelo: 166

Ovsiánniko-Kulikovski, D.N.: 359, 388

Ovsov: 233

Parker, Ch.: 246

Parkhurst, H.: 281

París: 308, 391

Pávlov, I.P.: 21, 48, 77, 82, 83, 85, 89,96, 97, 99, 115, 164, 282, 312,

407

Pechorin: 389

Pedro el Grande, zar: 186, 189, 329

Peña, V.: 351

Peredónov: 358, 388, 481

Pestalozzi, J.H.: 353, 484, 489, 490

Peters, W.: 231, 247

Petrogrado: 17

Piaget, J.: 13, 247

Pinoneros: 169

Plan Dalton: 272, 281

Platón: 145, 167, 350

Poligraf Poligráfovich, 452

Pospiélov, P.N.: 491

Potebná, A.A.: 378, 392, 423

Pozdnishev: 394

Pushkin, A.S.: 151, 168, 281, 358, 361, 375, 389

Puziriéi, A. 37

Radzijovski, L.A.: 278

Ramanujan; S.: 246

Ramírez, J.D.: 422

Rayon: 19, 39, 491

Razmislov, P.I.: 25, 26

Reid, M.: 338, 352

Reyes, A.: 32

Ribes Iñesta, E:: 219 Riviere, A.: 63, 423

Romeo: 143, 166

Rosa, A.: 63, 422, 423

Ross, W.D.: 325

Rossolimo, G.. 466, 470

Rousseau, J.j.: 322, 336, 350, 474, 484, 489

Rubinshtéin, M.M. 212, 218, 321, 322, 325, 328

Rubinshtéin, S.L. 29, 217, 218, 219.

Rusia: 15, 16, 19, 49, 290, 304, 305, 307, 323, 352, 376, 390, 457, 489

Sacristán, M.: 324

Sadosky, M.: 63

Sadovnik: 304

Sahara, desierto: 92, 236, 239

Sájarov, L.S. 24

Salieri, A.: 168

Salomón, rey: 279

San Agustín: 279

San Juan: 391

San Mateo: 391

San Petersburgo: 188, 389

Sánchez Vázquez, A.: 308, 350

Santiniketan, escuela: 249

Scaron, P.: 94

Scribner, S.: 108

Scmidt, V.: 281

Schopenhauer, A.: 167, 168

Schumann: 218

Séchenov, I.M.: 91, 108. 109, 110, 243, 258

Séve, L.: 308

Sjhakespeare, W.: 15, 18, 166, 234, 248, 289, 350, 351, 366, 386, 392,

450, 476

Shalámov, V.: 352

Shaliapin, F.J.: 393, 394

Schcérbina, P.M.: 414, 422, 423

Sherrington, Ch. 96, 97, 103, 109, 110, 398, 399, 407

Shestov, L.: 329, 349

Shif, Y.I. 27

Shpet, G.: 62

Siberia: 278, 352

Silverman, R.: 32, 63, 109, 217, 247, 280, 324, 470

Silvestri, A.: 422

Simon, Th.: 464, 465, 467

Simpson, G. Gaylord: 84 Sísifo: 298, 308

Skliar, L.: 29, 31., 32, 422

Skinner, B.F.: 188

Slávina, L.S.: 24

Smiéjova, R:N: cf. Vigódskaia, R.N. Sociedad Psicoanalítica Rusa: 281 Sócrates: 167, 332, 350

Sófocles: 392

Sologub, F.K.: 358, 388, 481

Soloviov, I.M.: 24

Solyenitsin, A.: 189, 352

Sorbonne: 470

Spender, H.: 389

Spinoza, B.: 15, 20, 28, 188, 248, 279, 335, 351

Staats, A.: 189

Stalin, I.V.: 18, 27, 390, 491, 492

Steinach, E.: 104, 105, 111

Stern, W.: 228, 246, 247

Stetsenko, A. 31, 37

Stevens, J.A.: 353

Stowe, H.E.B.: 356, 388

Strvinskuy, I.: 168 Stuart Mill, J.: 497

Sullivan, A.: 424

Tagore, R.: 245, 249

Talankin, A.A.: 25, 26

Tashkent:: 24

Teatro Bolshoi: 393

Teatro Colón: 394

Temístocles: 232, 248, 301

Terman, L.M.: 458

Thénon, J.: 187

Theresienstad, campo: 281

Thorndike, E.L.: 138, 153, 155, 166, 255, 277, 338, 448

Timiriázev, K.A.: 19

Titchener, E.B. 213, 219

Tolstói, L.N. 278, 332, 349, 350, 367, 374, 375, 376, 387, 390, 392,

394, 457, 474, 484

Torres-Norry, J.: 109, 407

Trotski, L.D., 15, 389, 390, 484, 488, 489, 491, 492, 493

Trostsky , León: cf. Trotski. Ufá: 42

Ujtomski, A.A.: 99, 100

Unión soviética: cf. URSS

Universidad Autónoma de Madrid: 423 Universidad de Cornell: 219 Universidad de Harvard: 34, 64

Universidad de Moscú: 15, 18, 19 Universidad de Oxford: 387 Universidad de parís: cf. Sorbonne Universidad de Ucrania: 24

Universidad Popular “Shaniavski”: 19, 62, 390

Urbantschitsch, V.: 217

URSS: 18, 23, 24, 30, 49, 62, 281, 307, 457, 458, 491, 492

Uzbekistán: 24, 27

Uznadze, D.N.: 169

Vágner, V.A.: 74, 83, 129, 132, 133, 164

Van der Veer: 32, 33, 37, 38

Van Winckle, R.: 396, 406

Varshava, B.E.: 110

Vatsuro, E.G.: 282

Venecia: 143, 166

Verdi, G.: 450

Vernadski, V.: 19

Verne, J.: 360, 389

Verona:166 Vidarte, N.:422 Viena:425

Viesielovskaia, K.P. 467

Viesielovski, A.: 364.389

Vigodskaia, A.L. (hija): 23, 42

Vigódskaia, G. L. (hija): 22, 23, 28, 30, 37, 41, 43, 248, 281, 492

Vigódskaia, M. S. (hermana): 37 Vigódskaia, R. N. (esposa) 21, 28, 42, 188 Vigódskaia, Z. S. (hermana): 248 Vigodski, David, (primo): 21

Vigodski, Dódik (hermano): 40, 248

Vigodski, familia: 28, 30, 40, 42.

Vigodski, Isaak S. (hermano) 40, 248

Vigodski, L.S. 19

Vigotski, L. S. 9, 10, 40, 48, 82, 83, 84, 109, 125, 167, 188, 189, 219,

246, 277, 279, 282, 307, 308, 323, 324, 325, 349, 350, 387, 390, 391,

393, 394, 396, 422, 423, 424, 425, 450, 451, 452, 457, 458, 470, 471,

490, 491, 492, 493

Volga, río: 476, 491

Voloshínov, V.N. 168. 323

Voronoff, S.: 104, 111

Vvedienski, A.I.: 63

Vvedienski, N.E. 110

Wallace, A.: 84

Watson, J.B.: 21, 82, 86, 188

Weil, A.: 107, 111

Wertsch, J.V.: 422

Witheft: 334

Wundt W.: 65, 110, 180, 188, 217, 219, 246, 259, 406,

Wurzburgo, escuela: 251,278 Yaroshevsky, M. Cf. Iaroshevski

Zalking, A.B. 310, 311, 312, 313, 314, 323, 324, 417, 418, 424, 483,

485, 486, 491, 492

Zánkov, L.V.: 24

Zaporóyets,. A.V. 24

Zavadovski, B.M. 104, 111, 433, 452

Zeigarnik, B.V.: 28, 38

Zeus: 308

Zinóviev, G.: 390