

El concepto de desarrollo desviado en L. S. Vygotski

EDGAR GALINDO

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías



Resumen

Este artículo explora la contribución de Vygotski como creador de una concepción del desarrollo anormal y fundador de la defectología, abordando el surgimiento de la escuela cultural-histórica rusa (ECH) y su concepto del desarrollo psicológico. La ECH nació influida por Pavlov, Hegel, Marx, la Gestaltpsychologie y el conductismo. Su teoría del desarrollo se basa en el concepto de apropiación; en el desarrollo coexisten dos líneas, la biológica y la cultural-social, que mantienen una relación dialéctica. En algunos niños, la existencia de un daño causa una divergencia entre las líneas y da lugar a deficiencias; consecuentemente es necesario establecer vínculos entre las dos líneas, reconstruyendo el proceso de apropiación. La concepción vygotskiana del desarrollo desviado se basa en el principio de la compensación social, el concepto del nivel primario o secundario de los defectos y el concepto de estructura del desarrollo desviado. Se analizan algunas consecuencias de este modelo para el diagnóstico y tratamiento de personas con deficiencias.

Palabras clave: Vygotski, escuela cultural-histórica, desarrollo psicológico desviado, educación especial, niños con deficiencias.

The concept of deviated development in L. S. Vygotsky

Abstract

Vygotsky's contribution as creator of a conception of abnormal development and founder of "Defectology" is explored in the paper. It includes an overview on the origins of the Cultural-Historical School (CHS) and its theory of psychological development. The CHS was born under the influence of Pavlov, Hegel, Marx, the Gestaltpsychologie and behaviourism. Its developmental theory is based on the concept of appropriation; there are two co-existing lines of development, a biological and a cultural-social line, which maintain a dialectical relationship. Some children have an impairment that provokes a divergence of these lines, causing a deficiency. It is therefore necessary to create links between these two lines, rebuilding the process of appropriation. The Vygotskian concept of deviated development is based on: the principle of social compensation, the concept of primary or secondary levels of defects, and the concept of structure of deviated development. Some of this model's consequences for the diagnostic and treatment of persons with deficiencies are analysed.

Keywords: Vygotsky, cultural-historical school, deviated child development, special education, handicapped children.

Correspondencia con el autor: Departamento de Psicología. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologías. 1749- 024 Lisboa, Portugal. Tel. 351-217 515 500 ext. 197. Fax: 351-217 515 571. E-mail: edgar_galindo@hotmail.com

La obra de Lev Semionovich Vygotski (1896 -1934) comenzó a ser conocida en los Estados Unidos y en Europa Occidental a partir de la publicación de las versiones inglesas de dos de sus libros más importantes, "Thought and Language" (1962) y "Mind in society. The development of higher psychological processes" (1978). Desde entonces ha habido un interés creciente por la obra de nuestro autor, que se ha manifestado en la publicación de sus obras completas (Rieber y Carton, 1993) o escogidas (Vygotski, 1991, 1993, 1995, 1996 y 1997), así como también en los análisis y en las discusiones sobre su escuela, que tienen lugar hasta nuestros días entre los psicólogos de lengua rusa (V. Kravtsova, 2006)¹, inglesa (Cole, 2003) y española (Cubero y Ramírez, 2005).

La contribución de Vygotski para la comprensión del lenguaje y del desarrollo psicológico ha sido ampliamente reconocida. No obstante, su papel como creador de un concepto del desarrollo anormal y como fundador de la educación especial rusa (llamada "defectología") es menos conocido. Este artículo tiene por objetivo explorar esa contribución del psicólogo ruso; para alcanzarlo, será necesario abordar primeramente algunos aspectos del surgimiento de la perspectiva psicológica fundada por Vygotski, llamada escuela cultural-histórica rusa², y caracterizar en líneas generales el concepto del desarrollo psicológico creado por nuestro autor.

La Escuela Cultural-Histórica

Al igual que todas las teorías de la psicología moderna, la Escuela Cultural-Histórica rusa (ECH) surgió en los albores del Siglo XX, en el marco de una intensa confrontación con la psicología de la conciencia del siglo XIX. Ahora bien, en el caso ruso tuvieron un papel esencial dos factores determinantes, por un lado la tradición experimental representada por Pavlov y Séchenov y por otro el influjo de Hegel y de la filosofía marxista. La contribución de la fisiología experimental para la formación de una psicología científica, a través del concepto de condicionamiento, fue muy semejante en Rusia y en Occidente. No obstante, por el lado filosófico, se aprecian diferencias en lo que respecta a la definición del objeto de estudio, el método y las tareas de la psicología moderna, que están en consonancia con la situación política y social de la época.

En una primera etapa, los representantes de la "nueva" psicología, encabezados por L. S. Vygotski, P. P. Blonski y K. N. Kornilov (Budilowa, 1975), se enfrentan a la psicología idealista tradicional (i.e., la psicología clásica alemana de Wundt) argumentando que los fenómenos psicológicos no son eventos subjetivos compuestos por elementos inmateriales y, consecuentemente, la introspección no es el método de la psicología.

Para unos, el camino correcto parece ser el del conductismo, por su énfasis en los métodos de las ciencias naturales y en los hechos comprobados; de esta manera nacen la "Reactología" de Kornilov y la "Reflexología" de Bejterev, como teorías basadas en Pavlov y en el conductismo. Otros, como Vygotski, son influidos simultáneamente por el conductismo americano y por la Gestaltpsychologie de Köhler y Koffka, debido principalmente a sus conceptos de la "Ganzheit" (el carácter integral) y la "Historizität" (el carácter histórico) de los procesos psicológicos. Las discusiones de la época se concentran en dos problemas básicos, a saber, la definición de la conciencia y el carácter social de la conciencia; Leontiev y Luria (1958), llamaron a esta polémica la "batalla por la conciencia". La ECH se distanció de otras tendencias para constituirse en una perspectiva propia dentro de la psicología, en el momento en que partió del principio de que la psicología científica es el estudio objetivo de los fenómenos psicológicos del ser humano, como eventos determinados social e históricamente.

De acuerdo con Vygotski (1991, pp. 39-60), la conciencia es parte integral del objeto de estudio de la psicología, pero no como la entiende la psicología clásica alemana, sino como un fenómeno determinado por las condiciones de la existencia humana: la conciencia no es un fenómeno aislado, independiente del ambiente, sino que se refiere necesariamente al medio y es determinado por los eventos ambientales, o sea sociales. Más aún, dice Vygotski, la comprensión de los fenómenos psicológicos es imposible sin tomar en cuenta la vinculación entre la conciencia y la sociedad.

Para Vygotski, la conciencia es una totalidad (“Ganzheit”) constituida por diversos procesos psicológicos, que llama “funciones”. El problema de la conciencia es el problema de la formación concreta de la estructura específica de los procesos psicológicos humanos, y el estudio de la conciencia es el estudio de las leyes que gobiernan el desarrollo de los procesos psicológicos.

Ahora bien, Vygotski intenta conciliar esta perspectiva con los puntos de vista de la moderna psicología americana, básicamente conductista (probablemente, éste es el aspecto que más cautiva a sus lectores), a través de planteamientos como los siguientes.

La naturaleza humana, dice, debe ser comprendida desde la perspectiva de la conducta y de la conciencia: el desarrollo psicológico del ser humano es el desarrollo de la conducta y de la conciencia hacia formas que llegan a ser cualitativamente diferentes. La tarea de la psicología es reconstruir el origen y las etapas de desarrollo de la conducta y de la conciencia, en las cuales cada fenómeno tiene su propia historia (“Historizität”), que se manifiesta a través de transformaciones cualitativas y cuantitativas. Vygotski añade a esta batería conceptual otros dos elementos trascendentales: uno es el carácter activo del sujeto humano en la formación de sus propios procesos psicológicos (como veremos más adelante, el ser humano “se apropia” de la herencia cultural-histórica de su grupo social a través de su conducta) y el carácter esencialmente social del ambiente humano (la cultura, entendida como el conjunto de logros históricos de un grupo determinado).

Toda la obra de Vygotski está dedicada a la búsqueda de respuestas para las preguntas más importantes de la psicología, desde el punto de vista cultural-histórico, sobre la base de investigaciones experimentales propias o de otros autores, en el marco de enconadas polémicas contra otros puntos de vista: la psicología clásica wundtiana, el conductismo, la reactología, la reflexología, la Gestaltpsychologie y las teorías cognitivas de Piaget. Al igual que otros autores, como por ejemplo B. F. Skinner, el objetivo del psicólogo ruso es establecer las bases teóricas y metodológicas de una nueva psicología. Sólo que, a diferencia de los conductistas, Vygotski no rechaza radicalmente los resultados de otros estudiosos de perspectiva teórica diferente, sino que trata de integrarlos dentro de su propio sistema; este método de trabajo será en adelante característico de su escuela.

Los seguidores de Vygotski conforman la ECH, cuyos autores más conocidos son, además del propio fundador, A.N. Leontiev, A.R. Luria y P.I. Galperin.

El concepto de desarrollo psicológico en la ECH

La teoría del desarrollo psicológico de la ECH se basa en tres premisas:

1. El desarrollo psicológico es un proceso en el cual el niño se apropia de las experiencias acumuladas por el ser humano (*i.e.* por su grupo social) durante su desarrollo social-histórico.
2. El desarrollo de las capacidades del niño es un proceso de formación de sistemas cerebrales funcionales.
3. El desarrollo intelectual del niño es un proceso de formación de acciones mentales.

Antes de abordar el concepto de apropiación³, conviene explicar lo que entiende Vygotski como “sistemas cerebrales funcionales” y “acciones mentales”. El proceso de formación de “sistemas cerebrales funcionales” es entendido en términos pavlovianos, en el sentido de que, al producirse el proceso de apropiación, ocurren en el nivel de las funciones neurológicas y de los sentidos procesos de formación de “órganos funcionales”, que son la base psicofisiológica del desarrollo ontogenético. Estos órganos funcionales tienen características específicas; en primer lugar se forman a través de conexiones neuronales que, con frecuencia, implican a varias estructuras nerviosas unidas funcionalmente; en segundo, estos órganos se forman a través de los ya mencionados mecanismos de condicionamiento, pero tienen propiedades diferentes de los reflejos condicionados, como por ejemplo, son más difíciles de extinguir. Una tercera característica de los órganos funcionales es que pueden ser transformados, es decir, un componente que es destruido o deja de funcionar puede ser sustituido por otro, a fin de mantener el funcionamiento del todo. Es fácil deducir la importancia de este planteamiento para la terapia y la rehabilitación de personas con deficiencias, como demostró Luria más tarde.

Vygotski (1991, pp. 39-60) fue uno de los primeros psicólogos en reconocer la gran importancia de los trabajos de Pavlov para la psicología. Por ello, tomó de Pavlov el principio de la determinación externa de los procesos psicológicos y aceptó la idea de que los reflejos son parte fundamental de la actividad psicológica. Ahora bien, aunque reconoce que los reflejos condicionados son un elemento fundamental de toda conducta, hace una diferencia entre “elemento” y “unidad”. Para él, el análisis de los procesos psicológicos exige la identificación no del elemento más simple, sino de una unidad de análisis que sea propia de cada fenómeno y que conserve hasta en su forma más simple la cualidad distintiva y las propiedades de todo fenómeno psicológico, especialmente el carácter social e histórico. Esta unidad no es reflejo ni la respuesta, sino el “acto mediado”, como veremos más adelante.

Por lo que hace a la “formación de acciones mentales”, se refiere al desarrollo cognitivo que tiene lugar en conjunción con el proceso de apropiación. El desarrollo cognitivo del niño es entendido como la formación de acciones mentales, en la cual tiene un papel decisivo el lenguaje. Vygotski explica sus ideas polemizando con los psicólogos de su época. El desarrollo del niño no es un proceso de maduración botánica, ni puede considerarse como una continuación directa de los procesos intelectuales de los animales. Autores como Köhler y Bühler, dice Vygotski (1978), hicieron una importante contribución para comprender los procesos intelectuales del ser humano, a través de sus experimentos sobre el uso de herramientas en los monos y en los niños. El uso de herramientas es un importante principio evolutivo del desarrollo del niño, cada una de cuyas etapas puede ser definida en términos del grado de dominio de las herramientas, como un criterio de la “inteligencia práctica”. Ahora bien, el error de Bühler es que no comprende la relación entre la inteligencia práctica (uso de herramientas) y el lenguaje. El lenguaje tiene la función de estructurar la actividad práctica y tiene un papel central en la organización de las funciones psíquicas superiores. La comprensión del desarrollo cognitivo humano exige entender la relación entre la actividad práctica y el lenguaje. Ahora bien, Vygotski hace una diferencia categórica entre la actividad práctica y la actividad mental. Ambos tipos de actividad tienen en común el hecho de ser mediadas, pero la diferencia está en el carácter de la mediación: la actividad práctica es mediada por herramientas, mientras que la mental es mediada por signos. Y, justamente, el lenguaje es una de las actividades mediadas por signos. El lenguaje, como sistema de signos, es el fundamento de la formación de conceptos y del pensamiento lógico, es decir, del

“desarrollo cultural” del niño (Vygotski, 1929, p. 417). El lenguaje y el uso de signos permiten al niño controlar a la vez su conducta y el ambiente: con ayuda del lenguaje, el niño adquiere la capacidad de ser sujeto y objeto de su propia conducta (Vygotski, 1978). Es decir que para Vygotski el lenguaje es una especie de herramienta para solucionar problemas. Al principio tiene una función interpersonal, es un lenguaje social que permite al niño controlar el ambiente a través de sus semejantes. En una etapa posterior del desarrollo del niño, el lenguaje es interiorizado y se convierte en un instrumento intrapersonal que le permite controlar su propia conducta.

Este proceso de interiorización consiste en una serie de transformaciones, entre las cuales la más importante es el paso del lenguaje de proceso interpersonal a proceso intrapersonal. Esto significa que toda función psicológica superior existe primeramente en un nivel social y luego en un nivel individual, *i.e.*, primero como “actividad externa” entre personas y más tarde como “actividad mental” en el interior del niño (Vygotski, 1978).

Evidentemente, el principio más importante es el concepto vygotkiano de la “apropiación”, considerado el mecanismo básico del desarrollo psicológico individual en el ser humano. A través de este mecanismo, el individuo humano hace suyos los objetos producidos durante el proceso histórico-social (*i.e.*, no sólo cosas, sino también conceptos, significaciones, actividades), convirtiéndolos en fenómenos internos propios, es decir, mentales. La apropiación es una transmisión de las experiencias social-históricas de generación en generación, totalmente diferente de los procesos de adaptación de los animales. Esto se explica porque el ambiente social del ser humano es diferente del ambiente biológico del animal; el carácter especial del ambiente social, a diferencia del biológico, consiste en que el primero se forma y se desarrolla en el marco de una actividad específicamente humana: el trabajo. El proceso de apropiación es vital en términos individuales y sociales, pues a través de él se realiza simultáneamente la socialización del ser humano y la reproducción a través de los individuos de las capacidades elaboradas en términos social-históricos.

En los animales existen dos tipos de experiencias, las que son determinadas filogenéticamente y las que son adquiridas individualmente. A cada tipo de experiencia corresponde un tipo de mecanismo conductual, cuya función última es la adaptación al ambiente. En consecuencia, la conducta individual de un animal depende de las experiencias de la especie (fijadas en mecanismos instintivos de reflejos incondicionados) y de la experiencia individual, que se forma ontogénicamente con ayuda de los reflejos condicionados. Estos dos tipos de experiencias —y de mecanismos— existen también en el ser humano, sólo que en el ser humano existe además un tercer tipo de adquisición de la experiencia, la ya mencionada apropiación. Por esa razón, el desarrollo psicológico individual del ser humano no es un proceso de adaptación. Durante la ontogénesis del ser humano se forman, a través de proceso de apropiación, las funciones psicológicas y las capacidades que son específicamente humanas. Para que esto sea posible, es necesario, en primer lugar, que esas capacidades y funciones ya existan como “logros” dentro de la sociedad en las que el niño se desarrolla y, en segundo, que el niño posea características biológicas determinadas que son prerrequisito para el desarrollo psicológico.

No obstante, dice la ECH, ninguna de las dos condiciones mencionadas es suficiente para hacer posible el desarrollo psicológico, *i.e.*, el proceso no es determinado ni por la maduración orgánica ni por el influjo del medio ambiente. La clave para resolver esta vieja polémica de *nature vs. nurture* es la participación del sujeto: el proceso de apropiación exige la participación activa del niño; la activi-

dad del niño lo pone en contacto con los objetos y eventos del mundo, a través de la mediación de otros seres humanos.

En resumen, las capacidades y funciones psicológicas que se desarrollan en el niño no son producto de su biología ni de la influencia del ambiente, sino el resultado del contacto práctico (incluyendo el contacto verbal) con sus semejantes. Las características biológicas del organismo infantil y las propiedades del ambiente, incluyendo las características de la sociedad, son sólo prerequisites para el desarrollo psicológico del niño. El desarrollo ontogenético del ser humano es entonces un proceso esencialmente social en dos sentidos, uno es que sólo puede tener lugar en el contacto del individuo con sus semejantes, el otro es que consiste en la reproducción por parte del individuo de la experiencia histórica acumulada por su sociedad. En consecuencia, el concepto de apropiación no es solamente la categoría central para comprender el desarrollo psicológico del niño, sino también para entender la especificidad de los procesos psicológicos humanos.

La historia del desarrollo psicológico humano, dice Vygotski (1978), es diferente de la del animal, y la conducta de uno se diferencia cualitativamente de la del otro, en que la especificidad humana está dada por la actividad práctica del humano y por su carácter social. Cuando Vygotski habla de la actividad práctica del hombre, se refiere al uso de herramientas; lo cual significa que la especificidad del ser humano consiste en que éste realiza su vida en el proceso del trabajo, que lleva a cabo con herramientas.

En este marco, sostiene que los procesos psicológicos del ser humano transforman los procesos de su actividad práctica y viceversa: ambos son procesos mediados y ambos están vinculados dialécticamente. Esto significa que el ser humano tiene una relación mediada con sus condiciones de existencia y que sus procesos psicológicos ocurren a través de "instrumentos psicológicos" que son análogos a las herramientas. Estas herramientas psicológicas son, por ejemplo, el lenguaje, pero también todos los signos posibles:

Como ejemplo de los instrumentos psicológicos (...) pueden servir el lenguaje, las diferentes formas de numeración y cómputo, los dispositivos mnemotécnicos, el simbolismo algebráico, las obras de arte, la escritura, los diagramas, los mapas, los dibujos... (Vygotski, 1991, p. 65).

Estas herramientas fueron creadas socialmente en el curso de la historia de la humanidad y el resultado más importante de este desarrollo cultural es, sin duda, el lenguaje. Es decir, concluye, que las formas de relación existentes entre los seres humanos y los resultados del desarrollo cultural son la base del desarrollo psicológico individual. Por esta razón llama Vygotski a su punto de vista "cultural-histórico".

En lo que concierne al concepto de mediación, Vygotski explica que ese algo que media los procesos psicológicos humanos, es algo que lleva un significado, i.e., un signo. Para producir los signos el ser humano transforma los objetos externos y, luego, estas transformaciones ejercen a su vez un influjo sobre sus procesos psicológicos: en el momento en que el ser humano transforma su ambiente, también domina su conducta y dirige sus propios procesos psicológicos. Vygotski agrega que un objeto del ambiente se convierte en signo cuando asume una función mediadora; y esta función sólo se alcanza si el objeto tiene un significado. Todas las concepciones de una sociedad, incluyendo su ciencia y su lenguaje, son sistemas de significados.

Y aquí volvemos a nuestros problemas fundamentales pues, para nuestro autor, el significado es la clave para la comprensión de la estructura de la conciencia, ya que es el elemento más importante de la formación de conceptos y es, con ello, el elemento más importante del desarrollo psicológico del ser humano.

La unidad de análisis más pequeña para estudiar la conciencia, agrega, es un acto mediado.

Como consecuencia de estas ideas, llega a una nueva concepción sobre el desarrollo psicológico del niño. Por un lado, este desarrollo sólo puede ser comprendido si se toman en cuenta sus vínculos con la historia y la sociedad; por otro lado, el contacto del niño con la sociedad sólo puede tener lugar a través de sus semejantes:

The path from object to child and from child to object passes through another person. This complex human structure is the product of a developmental process deeply rooted in the links between individual and social history.⁴ (Vygotski, 1978, p. 30).

En el niño existen dos líneas de desarrollo cualitativamente diferentes: 1) la línea de los procesos elementales, de origen biológico, y 2) la línea de las funciones psicológicas superiores, cuyo origen es socio-cultural.

Ambos planos del desarrollo —el natural y el cultural— coinciden y se fusionan uno con el otro. Ambas series de modificaciones convergen, se interpenetran mutuamente y constituyen, en esencia, la serie única de la formación sociobiológica de la personalidad. En la medida en que el desarrollo orgánico se realiza en el medio cultural, se va transformando en un proceso biológico históricamente condicionado. (Vygotski, 1997, p. 26.)

La historia de la conducta del niño surge del entrelazamiento de estas dos líneas. No es necesario reiterar que en la primera línea los procesos fundamentales son procesos de condicionamiento, mientras que en la segunda es fundamental el proceso de apropiación. Es lógico concluir que, desde la perspectiva vygotkiana, el desarrollo psicológico está vinculado indisolublemente con el ambiente. El tipo de relación que establece el niño con el ambiente define cada etapa de su desarrollo ontogenético. La actividad del niño en relación con la realidad objetiva y su relación con los adultos (o sus iguales) son las fuerzas que impulsan el desarrollo. En consecuencia, el desarrollo del niño no es ni un proceso espontáneo, ni la aparición en etapas sucesivas de las formas internas de la vida psicológica, como sostiene Piaget. Tampoco es la formación de “behaviour repertoires”, como creen los conductistas, que ocurre sin la participación del sujeto y sólo mediante el influjo de un ambiente amorfo.

Todas las formas complejas de la vida psicológica del niño se desarrollan en el contacto con sus semejantes. Asimismo, el surgimiento de la vida psicológica interna ocurre cuando una función, que se ha desarrollado originalmente entre el niño y sus semejantes, se transforma más tarde en una función psicológica interna.

Hemos visto que para Vygotski el psiquismo del ser humano (o sea la conciencia y la conducta) no es simplemente una suma de funciones aisladas e inmutables, sino una unidad dinámica, cuyas diversas manifestaciones a lo largo del desarrollo individual son de naturaleza histórica. Esto significa que el psiquismo asume diferentes formas durante el desarrollo, *i.e.*, que pasa por diversas etapas cualitativas que se sustituyen una a otra, hasta que finalmente se alcanza el nivel más alto, que es el nivel de la actividad psicológica consciente. Cada etapa se caracteriza por el predominio de una función determinada, que influye a las otras funciones de manera dominante. Vygotski (1978) se basa en sus propias investigaciones experimentales del desarrollo infantil para llegar a esta conclusión. La percepción, la atención y la memoria del niño se vinculan mutuamente de maneras diferentes a lo largo del desarrollo, y cada una de estas funciones tiene en una fase del desarrollo un significado mayor o menor. El predominio de una función (por ejemplo, la memoria en la edad preescolar) influye a las relaciones de las otras funciones entre sí. La nueva estructura psicológica total hace posible el sur-

gimiento de nuevas formas de actividad externa, a través de la cual se hace posible, a su vez, la formación de un nuevo sistema de funciones psicológicas:

En la edad infantil temprana, la memoria es una de las funciones psíquicas centrales (...) la experiencia del niño y la influencia inmediata de ésta, documentada en la memoria, determina directamente toda la estructura del pensamiento infantil ... (Vygotski, 1993, pp. 379-380)

En el proceso del desarrollo infantil surge una conexión entre las funciones de percepción y de la memoria eidética, y con ello surge un nuevo conjunto único (...) Vemos a cada paso que estas conexiones interfuncionales existen por doquier y que gracias a la aparición de nuevas conexiones (...) se producen importantísimos cambios, importantísimas propiedades diferenciadoras de la percepción del adulto desarrollado, inexplicables si consideramos la evolución de las percepciones aisladamente y no como parte del complicado desarrollo de la conciencia en su totalidad. (Íbid, pp. 365-366).

Cada etapa se caracteriza por la aparición de una nueva actividad típica, que constituye el meollo del desarrollo siguiente. Este principio, conjuntamente con el principio del carácter social del desarrollo, es el fundamento del concepto de "zona de desarrollo próximo", que es una de las contribuciones más concretas de Vygotski al diagnóstico y tratamiento de las desviaciones del desarrollo, como veremos más adelante, y merece por tanto una explicación más pormenorizada.

La teoría del desarrollo de Vygotski tiene el propósito de encontrar una aplicación concreta de sus principios en la educación de los niños, tanto normales como con deficiencias. Así, sostiene que la educación y el desarrollo son procesos insolubles: no hay desarrollo sin educación. La educación escolar, dice, es una reestructuración dirigida de los procesos de desarrollo cognitivo, es la forma históricamente concreta en la que los niños alcanzan niveles altos de desarrollo cognitivo. Consecuentemente, sostiene que la educación no depende del grado de desarrollo alcanzado por el niño, sino al contrario, el grado de desarrollo depende de la educación. En este contexto, el autor ruso introduce el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP): para explicar las relaciones entre la educación (el aprendizaje) y el desarrollo, es necesario diferenciar al menos dos niveles, a saber, el nivel de desarrollo actual y la ZDP.

El nivel de desarrollo actual se refiere a todo lo que el niño es capaz de hacer por sí solo en un momento dado. Ahora bien, para las posibilidades de desarrollo del niño es más importante lo que puede hacer con ayuda de sus semejantes, ya que a partir de ahí pueden determinarse las siguientes etapas de su evolución:

It (the zone of proximal development) is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (...) The zone of proximal development defines those functions that have not yet matured but are in the process of maturation, functions that will mature tomorrow but are currently in an embryonic state. (Vygotski, 1978, p. 86).³

Estos hechos, dice, deben llevar a cambios en los métodos pedagógicos para niños normales y deficientes. Por ejemplo, la evaluación del desarrollo no debe basarse en tests, pues éstos parten del supuesto de que los procesos psicológicos son inmutables y no toman en cuenta su carácter social. Un test no basta (volveremos más tarde a este tema), ya que es más importante averiguar lo que un niño es capaz de hacer solo y lo que hace con la ayuda de sus semejantes.

Para completar esta pequeña explicación de la teoría del desarrollo vygotskiana, es importante señalar que una de las grandes críticas de nuestro autor a la psicología tradicional (recordemos aquí, que es ésta una de las críticas demoledoras del conductismo contra la psicología establecida de su época) es su incapacidad para desarrollar aplicaciones prácticas, ya que no estudia sistemáticamente la vinculación de los fenómenos psicológicos con el ambiente cotidiano:

Las ideas, así como las personas, se conocen mejor por sus actos. Debemos juzgar las teorías científicas por los resultados prácticos a los que llevan. (Vygotski, 1997, p. 111)

Consecuentemente, la teoría del desarrollo de Vygotski tiene la intención de ofrecer una aplicación concreta de sus principios en la educación de los niños normales y en el diagnóstico y tratamiento de los niños con deficiencias. De este modo, nuestro autor sostiene (Vygotski, 1962, Cap. 6; 1978, Cap. VI) que educación y desarrollo constituyen dos procesos unidos por un vínculo indisoluble.

Un análisis detallado del enfoque vygotkiano escapa a los límites y objetivos de este artículo. En consecuencia, remito al lector interesado a las obras de Riviere (1984), Kozulin (1983) y Wertsch (1988), para una información más pormenorizada. En la sección siguiente analizaremos con mayor detalle la contribución de la ECH para la comprensión, el diagnóstico y el tratamiento de los niños con deficiencias.

La concepción teórica de la deficiencia en Vygotski

Como vimos en la sección anterior, Vygotski crea su concepción polemizando con las teorías biologicistas y ambientalistas del desarrollo. En pocas palabras, su posición es que existe una unidad de lo biológico y lo social en el desarrollo psicológico del ser humano, en el que las condiciones sociales tienen un papel determinante. En el desarrollo psicológico del niño coexisten dos líneas, la biológica y la cultural-social, que mantienen una relación dialéctica:

El desarrollo es, entonces, una trama de procesos biológicos y sociales, en la cual lo biológico crea las condiciones para el desarrollo cultural y viceversa.

Vygotski subraya la importancia de determinadas características biológicas para el desarrollo psicológico. Son importantes sobre todo las características del sistema nervioso central que hereda el recién nacido; recibir como herencia un organismo sano es condición necesaria para el desarrollo psicológico sano. El niño hereda las características humanas: los órganos receptores, el aparato motor, la estructura del cerebro y las propiedades funcionales del SNC, como por ejemplo, la plasticidad, que es la base de ciertos procesos de aprendizaje. Vygotski es, además, uno de los primeros psicólogos en subrayar la existencia de periodos sensibles del desarrollo, *i.e.*, etapas en las cuales el individuo se encuentra en condiciones óptimas para adquirir ciertas capacidades o formas de conducta; lo que no es adquirido en este momento no podrá adquirirse más tarde; o se hará con mayores dificultades, y será determinante para el desarrollo ulterior:

El que cada actividad didáctica en el sentido amplio (incluyendo la enseñanza del lenguaje) esté ligada a la edad es algo que todos sabemos bien; sólo que, cuando se habla comúnmente de los límites de la enseñanza, se toma en consideración generalmente sólo el límite mínimo (ante quem), y se piensa con esto en el hecho de que no se puede enseñar a leer y a escribir a un neonato de 6 meses, o a un niño de tres años (...) todos comprenden que el niño debe alcanzar en su desarrollo un cierto grado de madurez (...) que haga posible la enseñanza de una materia determinada. No obstante, quisiera llamar la atención hacia el hecho, de gran importancia para los fines de la instrucción escolar, de que también existe un límite óptimo máximo (post quem) para la enseñanza. (Vygotski, 1987, p. 258; traducción del autor).

El inicio del desarrollo de las funciones psicológicas superiores, que ocurre cuando la línea biológica y la cultural se reúnen, significa que el individuo ha alcanzado una madurez determinada: en el niño normal, la madurez biológica y el desarrollo cultural coinciden.

Pero no ocurre así con todos los niños; en algunos la existencia de un daño perturba el desarrollo antes esbozado y aparece una divergencia entre las dos líneas; esta divergencia es la característica fundamental del niño deficiente:

El defecto al crear una desviación del tipo humano biológico estable del hombre, al provocar la pérdida de algunas funciones, la insuficiencia o deterioro de órganos, la reestructuración más o menos sustancial de todo el desarrollo sobre nuevas bases, según el nuevo tipo, perturba, lógicamente, el curso normal del proceso de arraigo del niño en la cultura... (Vygotski, 1997, p. 27).

En sus trabajos sobre las características y la educación de los niños con deficiencias, sostiene que el desarrollo normal y el desviado obedecen a la misma legalidad:

(...) las leyes del desarrollo del niño anormal y del normal se muestran ante nosotros como una única ley en lo esencial. (Vygotski, 1997, p. 142.)

El ciego y el sordo son capaces de realizar en toda su plenitud la conducta humana (...) el principio y el mecanismo psicológicos de la educación son aquí los mismos que en el niño normal. (Íbid., p.117)

En ambos casos, el desarrollo depende del contacto con otros seres humanos y la apropiación es el proceso fundamental. Justamente, la tarea de la educación especial es establecer vínculos entre las dos líneas del desarrollo a través de “atajos pedagógicos” para restablecer el proceso de apropiación. Igual que en el niño normal, el desarrollo psicológico del niño dañado es un proceso que depende del entrenamiento y la enseñanza, sólo que en éste tiene una importancia decisiva moldear conscientemente el proceso de apropiación. Esta idea es esencial para Vygotski, pues de aquí surge el principio de la “compensación social” de las deficiencias en los niños dañados.

Vygotski considera que un daño o lesión es un factor que transforma la relación del niño dañado con su ambiente y con sus semejantes. Por ejemplo, la existencia de una deficiencia corporal en el niño hace que se comporte de manera diferente que el niño sano; la perturbación del contacto organismo - ambiente se manifiesta como una gran perturbación de las relaciones sociales: todas las funciones del ser social se reestructuran de otra manera. Por tanto, concluye, el problema de la deficiencia –o del desarrollo desviado– no es biológico, sino social.

Cualquier insuficiencia corporal –sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita– no sólo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta(...) Así, desde el punto de vista psicológico, el defecto físico provoca la perturbación de las formas sociales de conducta, el sistema de reacciones adaptativas al medio, entonces las modificaciones de ese sistema, se manifiestan, ante todo, en la reestructuración y sustitución de los vínculos y condiciones sociales en los que se cumple y realiza el proceso normal de la conducta. Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base un núcleo no biológico, sino social... (Íbid., pp. 73-80).

Así, en la ceguera y la sordera el daño (o defecto) orgánico significa la desaparición de funciones sociales importantes y, en consecuencia, la transformación de todos los sistemas conductuales.

(...) la ceguera como insuficiencia orgánica da impuso a los procesos de compensación, que llevan a la formación de una serie de particularidades en la psicología del ciego y que reestructuran todas las funciones singulares (...) (Íbid., p. 109).

También la sordera aísla al niño del contacto con los semejantes y de ahí surge una distorsión del intercambio social. También en el caso de un niño sordomudo, el daño orgánico lleva a la ausencia del lenguaje; esta complicación secundaria perturba a su vez la relación del niño con su entorno y produce mayores complicaciones, pues, como consecuencia de ello, a) fracasa la educación social, b) el niño se aísla de sus semejantes, c) ambas cosas vuelven a incidir sobre el desarrollo del niño haciendo aún más difícil la adquisición del lenguaje. En términos

generales, la ausencia de audición interrumpe la interrelación del niño con el entorno social, lo cual produce una reestructuración particular de la personalidad del individuo, que sólo se puede entender analizando todo el proceso de desarrollo del niño.

De aquí surge la concepción vygotskiana del desarrollo desviado, basada en tres elementos centrales: el principio de la “compensación social”, el principio del “nivel” primario o secundario de los defectos y el principio de la “estructura del desarrollo desviado”.

En primer lugar la psicología y la pedagogía deben considerar el aspecto social no como algo secundario, sino como un elemento de primera importancia y tomar como objetivo de su intervención la compensación de las funciones dañadas a través de la eliminación de los efectos sociales del daño:

(...) la enseñanza y la educación de los niños ciegos y deficientes deben ser planteadas como un problema de la educación social; tanto psicológica como pedagógicamente, se trata de un problema de educación social. (Íbid., p. 60).

Es decir que para liquidar las “distorsiones de la vida social” es necesario establecer vínculos correspondientes con el ambiente, o sea con el ambiente social. La educación especial es el factor decisivo para compensar los daños del niño, pues sólo a través de ella puede éste adquirir las experiencias sociales que harán posible su desarrollo ulterior:

La educación social del niño deficiente, basada en los métodos de la compensación social de su deficiencia natural es el único camino científicamente válido y de ideas correctas. (Íbid., p. 81).

La educación especial (o pedagogía especial) es un proceso de construcción de “atajos”, en el que se aplican diversos procedimientos para fomentar la conducta social. Es esto lo que Vygotski llama la “compensación social”. Ahora bien, el carácter de la compensación depende de la naturaleza del daño que sufre el niño y de las especificidades de su desarrollo psicológico particular; son diferentes los efectos de una lesión en el sistema nervioso central, en el aparato motor, en la visión o en la audición.

En primer lugar, la lesión de un “analizador” (sentido, en la terminología rusa) determinado, desata un complicado proceso de compensación biológica, que consiste en la sustitución o el restablecimiento de las funciones perdidas, por otras funciones que son fisiológicamente adecuadas para ello. Esta “compensación biológica” tiene resultados diversos, que dependen del grado de la lesión, del momento en que ésta se produjo y de la aplicación o no de una educación especial. Las investigaciones de Luria (1963) sobre el restablecimiento de funciones perdidas en pacientes afásicos, a través de la formación de nuevos sistemas funcionales, son una de las consecuencias científicas de estos planteamientos de Vygotski. La compensación social depende de esta compensación biológica.

En segundo lugar, la compensación social depende también de lo que él llama la “estructura del desenvolvimiento desviado”, que explica con el ejemplo del atraso mental, de la manera siguiente⁶:

El desarrollo muestra que el cuadro psicológico y pedagógico que se presenta ante nosotros nos es un todo homogéneo, que los síntomas en que se manifiesta el retraso no pueden ser puestos en un mismo plano, que el retraso mental es una estructura compleja. (...) El ejemplo principal y más simple del análisis es la separación de las particularidades primarias que constituyen el propio núcleo de la debilidad, de aquellos síntomas que derivan directamente de la insuficiencia biológica (...), diferenciándolos de los síntomas de segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto orden, etc., que aparecen sobre la base del hecho de que, durante la formación en un ambiente determinado, el niño encuentra dificultades y acumula complicaciones adicionales. (Íbid., p. 143).

Existen dos tipos básicos de daños que pueden perturbar el desarrollo psicológico, a saber, los defectos primarios que son una consecuencia directa de lesiones orgánicas, y los defectos secundarios, que son desencadenados por los defectos primarios y dependen de la situación específica del niño en su contexto social. Los defectos secundarios son, por tanto, efectos sociales de los defectos primarios.

Esto significa que el desarrollo del niño con un defecto es determinado no solamente por la existencia de las particularidades primarias, que resultan directamente de la lesión, sino también por las complicaciones secundarias, terciarias, etc., que surgen no de la lesión en sí, sino de las particularidades primarias. Por ejemplo, el subdesarrollo de las funciones psicológicas superiores, que es resultado de la lesión en sí, produce un aislamiento del niño con respecto a su ambiente social, el cual a su vez da lugar a otros obstáculos para el desarrollo normal.

El desarrollo del niño que sufre de una lesión obedece, según Vygotski, a leyes generales. Por ejemplo, la lesión de un analizador actúa negativamente sobre otros procesos psicológicos, especialmente cuando ocurre en una edad temprana. Como secuela de la lesión, el desarrollo del niño asume una estructura diferente, que es consecuencia del influjo de los defectos primarios y los defectos secundarios y terciarios y así sucesivamente. Las formas concretas que asume en la realidad esta "estructura del desarrollo desviado" depende de a) el grado en que está lesionado el analizador, b) el momento en el que ocurre la lesión y c) las medidas psicopedagógicas aplicadas para educar al niño.

En el caso de la deficiencia mental, se considera que las lesiones primarias afectan al sistema nervioso central, del cual dependen las particularidades de la fisiología de la actividad nerviosa superior, entre las que se encuentran no solamente dificultades motrices, sino también problemas de las esferas cognitiva, emocional y volitiva. La enseñanza de Pavlov es, entonces, primordial para entender la naturaleza de los daños primarios. Ahora bien, a diferencia de otros casos de desarrollo desviado, en la deficiencia mental se encuentran afectadas varias funciones psicológicas a la vez y, por tanto, la totalidad del psiquismo.

El análisis de la complicada "estructura del desarrollo desviado" tiene un significado práctico importante. Los daños primarios y secundarios pueden ser eliminados, aminorados o compensados mediante métodos educativos especiales. Aquí es importante notar que los daños secundarios se diferencian en términos del daño primario que produjo el desarrollo desviado; como estos daños son diferentes, también debe ser diferente la manera de eliminarlos, transformarlos o compensarlos. Un daño secundario puede ser tratado con mayor facilidad que un daño de los procesos elementales que son consecuencia directa de una lesión orgánica; también por esta razón es posible tratar los daños secundarios a través de un sistema de enseñanza estructurado. La educación del niño deficiente exige, entonces todo un sistema de condiciones y procedimientos para establecer el desarrollo social del niño. Los resultados concretos del tratamiento dependen de dos factores importantes, a saber, el momento en que empieza el tratamiento (mientras más temprano mejor) y el grado en que la función psicológica afectada depende del analizador lesionado.

Volviendo al caso antes presentado del niño sordomudo, sus daños secundarios y terciarios pueden ser evitados, o al menos limitados, a través de una educación especial. Obviamente, mientras más temprano se inicien los "procesos compensatorios", mayores son las probabilidades de eliminar los daños secundarios, terciarios, etc. La tarea de la educación especial del niño sordomudo es romper el círculo vicioso en el que se encuentra, mediante la enseñanza del lenguaje con métodos especiales, para abrir el camino a la socialización, la cual más tarde va a fomentar el desarrollo ulterior del lenguaje y de la personalidad.

En resumen, la aportación de Vygotski a la educación de los niños deficientes es doble. En primer lugar, un concepto del desarrollo desviado que ayuda a comprender la especificidad de las diversas deficiencias, y en segundo, un modelo de tratamiento basado en la intervención sobre los daños secundarios a través de la compensación, proceso que es entendido como un fenómeno social, pues la base del mismo son las relaciones sociales que establece el niño dañado y las experiencias de apropiación ligadas a ellas. La parte esencial de la educación especial es, por tanto, de naturaleza social, en tanto que la compensación de las funciones psicológicas dañadas pasa por la vía de la superación de los efectos sociales del daño.

Conclusión: algunas consecuencias de la concepción vygotskiana para el diagnóstico y el tratamiento de los niños con deficiencias

Una de las principales consecuencias prácticas del pensamiento vygotskiano es la necesidad de la intervención temprana. En la primera infancia se desarrollan en el individuo las capacidades fundamentales, sobre todo en los periodos sensibles que son decisivos para el desarrollo ulterior. El niño con deficiencias debe recibir una educación temprana bien estructurada, pues su desarrollo depende mucho más del proceso pedagógico que el desarrollo del niño sin deficiencia. La ausencia de esta educación puede dar lugar a daños y lesiones cada vez mayores, ya que los daños secundarios se multiplican geométricamente. Sobre todo la falta de una educación en los periodos sensibles puede provocar la aparición de daños secundarios que es difícil eliminar en edades posteriores.

Si la educación del niño con deficiencia se inicia en la infancia temprana, debe ser posible evitar los daños secundarios de funciones psicológicas determinadas. El logro de esta meta exige no solamente una correcta evaluación del estado actual de las funciones ya formadas, sino también de aquellas funciones que aún se están desarrollando; *i.e.*, la “zona de desarrollo próximo” que ya fue mencionada.

En consecuencia, el diagnóstico y el pronóstico del desarrollo psicológico del niño con deficiencias debe tener lugar en la primera infancia y debe tomar en cuenta no solamente lo que el niño puede hacer por sí solo (la zona de desarrollo actual), sino también lo que puede hacer con ayuda de sus semejantes (la zona de desarrollo próximo).

Por lo que hace al tratamiento, Vygotski manifiesta claramente su desprecio por la psicología que se limita al diagnóstico y no es capaz de resolver problemas. En el tratamiento encontramos tres conceptos centrales que ya fueron explicados anteriormente: la zona de desarrollo próximo, la estructura del desarrollo desviado y el papel de la actividad del individuo en la conformación de sus propios procesos, léase en este caso, el papel del juego en el niño y del trabajo en el adulto.

El concepto de zona de desarrollo próximo implica, para el diagnóstico, que el resultado que se obtiene al evaluar a un niño con los métodos tradicionales, *i.e.*, los tests psicológicos comunes, no dice nada sobre las posibilidades de desarrollo futuras del niño. Consecuentemente, el diagnóstico no debe basarse sólo en un índice, sino en dos: primero en lo que resuelve el niño por sí solo y luego en lo que puede resolver con ayuda de los adultos; éste último es el índice de la zona de desarrollo próximo y constituye el componente principal de la evaluación de la posibilidades reales del niño.

Baudisch, Petrowa y Dulnejew (1981) explican de la siguiente manera el proceso de diagnóstico basado en Vygotski:

El psicólogo hace una primera evaluación sin intervenir, o interviniendo lo menos posible, observando directamente lo que es capaz de hacer el niño por sí

solo. Acto seguido, hace una segunda evaluación en la que presenta al niño de nuevo los problemas que no pudo resolver en la primera parte. Si tampoco puede resolverlos con las ayudas que le sugiere el adulto, y si esos problemas son resueltos comúnmente por los niños de la misma edad, entonces se puede suponer que existe una deficiencia grave. Ahora bien, si el niño sí logra resolver los problemas anteriores con ayuda del adulto, podemos suponer que existe una deficiencia superable, o sea una que puede ser resuelta con métodos adecuados; en este caso, puede partirse de la hipótesis de que el niño puede alcanzar un buen desarrollo de sus funciones psicológicas superiores.

Esta segunda evaluación es clave para el tratamiento, pues de ella debe surgir un plan de acción basado muy específicamente en las operaciones que puede realizar el niño sin ayuda y con ayuda; lógicamente, el tratamiento tiene como primer objetivo ampliar las zonas de desarrollo próximo ya existentes y crear las inexistentes. De esta manera, el concepto de zona de desarrollo próximo está en el origen de una vinculación estrecha del diagnóstico y el tratamiento de las desviaciones del desarrollo.

El análisis sistemático de la estructura del desarrollo desviado es también esencial para el tratamiento, pues exige una evaluación del estado actual del desarrollo en términos del daño primario, los daños secundarios resultantes y las posibilidades de compensación de cada niño. Las medidas de intervención concretas deben tomar en cuenta las particularidades del desvío del desarrollo de cada niño. En consecuencia, el investigador debe conocer las propiedades de los defectos primarios y las de los defectos secundarios resultantes de los primeros, y la manera como se han interrelacionado para formar un todo. La dificultad concreta de esta tarea es diferenciar los daños primarios de los secundarios; como se dijo anteriormente, se parte del supuesto de que los daños primarios afectan primordialmente al sistema nervioso central, la fisiología de la actividad nerviosa superior, el aparato músculo-esquelético y los analizadores. Entre los daños secundarios se encuentran las perturbaciones de la "actividad de conocimiento", o sea lo que llamaríamos actualmente los procesos cognitivos.

Por lo que hace al juego, se parte del supuesto de que una actividad lúdica estructurada y con un fin definido en la edad preescolar, es esencial para fomentar la actividad de conocimiento y la conducta del niño. Esto, que vale para los niños sin daños, tiene aún mayor relevancia en el caso del niño dañado, que muchas veces debe aprender en un proceso largo y complicado, dirigido por un adulto, las cosas que otros niños aprenden fácilmente con sus compañeritos. Para el niño con daño, la situación de juego estructurado es la única posibilidad de enriquecer su conocimiento del ambiente, de fomentar sus funciones psicológicas (atención, memoria, pensamiento, lenguaje), de crear las bases para desarrollar posteriormente otras actividades (el juego es el antecedente del trabajo), y de aprender las conductas imprescindibles para relacionarse con sus familiares y compañeros; dicho de otro modo, el niño puede apropiarse, a través del juego, de las experiencias cultural-históricas de sus semejantes.

Posteriormente, ya en la edad adulta, el trabajo ocupa el lugar del juego como actividad preponderante. Vygotski, influido por el marxismo, piensa que el trabajo es el motor del desarrollo humano en términos filogenéticos y ontogenéticos. En el caso del individuo humano, la concepción vygotkiana del trabajo como factor del desarrollo está íntimamente vinculada a la idea de la interrelación del niño con su ambiente material y humano, *i.e.*, el trato con los semejantes. El trabajo productivo, para Vygotski, está unido necesariamente a la colaboración en colectivo; consecuentemente, el trabajo en colectivo es la clave para crear los ya mencionados "atajos" para compensar y corregir los daños secundarios. Por ejemplo, dice, el lenguaje puede fomentarse a través del intercambio

entre los miembros de un colectivo de trabajo, o entre el niño y los adultos. Por tanto, dice nuestro autor, a través de la actividad práctica es posible lograr un desarrollo máximo de las funciones psíquicas superiores en los niños víctimas de algún daño, i.e., de un desvío en el desarrollo.

Es importante señalar que Vygotski, se refiere al trabajo productivo y no a una actividad que ocurre aislada, fuera de la esfera de la producción social. El trabajo en condiciones de aislamiento, en un ambiente adaptado a las deficiencias del individuo, no puede ser un factor para compensar y corregir los desvíos del desarrollo, pero sí puede serlo un trabajo integrado a la cadena productiva basado en las capacidades existentes, que son la base de la futura integración del niño a su grupo social: integrar al niño a la sociedad es una necesidad, por el bien del niño y de la sociedad misma.

Por ejemplo, los niños ciegos deben ser educados en el trabajo:

(...) precisamente los aspectos social y de organización del trabajo poseen para el ciego una gran importancia pedagógica. Trabajar no significa hacer cepillos o tranzar un cesto, sino algo mucho más profundo (...) La colaboración con el vidente debe convertirse en la base de la formación laboral. Sobre esta base se crea una verdadera comunicación con los videntes y el trabajo será la angosta puerta a través de la cual el ciego podrá entrar en la vida. Cread un trabajo válido; lo demás vendrá solo. (Vygotski, 1997, pp. 85-86.)

Se trata, entonces, de desarrollar las capacidades del deficiente en contacto con la vida real, es decir, incorporándolo paulatinamente en los “colectivos de trabajo” de los obreros videntes. Este procedimiento implica el fomento de la cooperación entre niños ciegos y videntes, subrayando el componente social-organizativo del trabajo humano. Sólo así pueden compensarse las secuelas sociales de la ceguera u otro tipo de deficiencias. En todos los tipos de deficiencias, dice Vygotski, las medidas de tratamiento deben ir dirigidas al desarrollo del pensamiento, el lenguaje, la actividad de conocimiento y la autonomía.

Es difícil evaluar la trascendencia de este modelo en la moderna defectología (o educación especial) rusa. Un análisis de algunos autores de finales del siglo XX, como Baudisch *et al.* (1981), Samski (1972), Boskis (1977) y Meshcheryakov (1979) muestra que, aunque Vygotski es citado con relativa frecuencia, las concepciones vygotkianas fueron incorporadas en los procedimientos de diagnóstico y tratamiento, únicamente como un conjunto de recomendaciones generales. No tengo informes de mayores desarrollos de la línea vygotkiana en la defectología de lengua rusa después de 1991, al menos de lo que se desprende de un análisis de los títulos publicados por “Voprosy Psijologuii” hasta la fecha. Es decir que no parecen haber surgido instrumentos de diagnóstico ni técnicas de intervención propiamente cultural-históricas del modo como existen, por ejemplo, técnicas conductuales o cognitivas. Sería necesario llevar a cabo una investigación sobre el tema, para completar el análisis realizado en este artículo o, eventualmente, abordar la tarea de poner en práctica sistemáticamente la enseñanza de Vygotski, creando instrumentos de diagnóstico y de intervención vygotkianos.

En mi opinión, la concepción vygotkiana puede ser un gran aporte para llevar a cabo las tres tareas, aún inconclusas, que debe cumplir la psicología dentro de la educación especial: 1) proporcionar un marco teórico para comprender las desviaciones en el desarrollo psicológico y la aparición de perturbaciones, 2) a partir de ese marco, crear formas de diagnóstico vinculadas directamente con un tratamiento y 3) crear formas de tratamiento derivadas del diagnóstico.

Para contribuir a la realización de esta obra, se abren dos vías igualmente válidas. Una es seguir el camino trazado por los autores que participan en la obra de Moll (1990), quienes quieren crear métodos de diagnóstico e intervención apli-

cados a la educación (en este caso, de niños sin deficiencias) basándose en Vygotski. La otra es seguir el ejemplo de la ECH y, en vez de rechazar las investigaciones realizadas por otras escuelas, analizarlas e integrarlas reestructurando sus resultados desde una perspectiva vygotskiana.

En el caso de la educación especial, creo que los numerosos métodos de diagnóstico, enseñanza, entrenamiento y tratamiento desarrollados por la psicología cognitivo-conductual para niños con deficiencias mentales, sensoriales y motoras pueden ser integrados en una perspectiva vygotskiana.

Parafraseando a nuestro autor, me permito la ligera inmodestia de citar mis propios trabajos ya publicados, a fin de dar un ejemplo: los métodos de diagnóstico y entrenamiento aplicados para la enseñanza de niños con retraso mental (Galindo, Bernal, Hinojosa, Galguera y Padilla, 1980) y para entrenar niños ciegos a fin de integrarlos en la escuela regular (Galindo, 2001) han demostrado ser absolutamente eficaces y no contradicen la lógica vygotskiana. Existen en la literatura miles de investigaciones eminentemente prácticas sobre la educación de personas con deficiencias que se encuentran en el mismo caso.

Para terminar, no queda sino reconocer que una empresa de tal magnitud sólo puede ser realizada a largo plazo y con la contribución de numerosos investigadores.

Notas

- ¹ La revista "Voprosy Psijologii" dedicó varios artículos a conmemorar el 110 aniversario del nacimiento de Vygotsky en su número 5 de 2006.
- ² Prefiero el término "cultural-histórico" por ser el más utilizado por los autores rusos (véase, Kravitsova, 2006), en vez de otras denominaciones popularizadas en la literatura de lengua inglesa.
- ³ Existe un animado debate sobre la conveniencia de usar el término "apropiación" (véanse por ejemplo Rogoff, 1993; Santamaría, 2005; Valsiner, 1991 y Wertsch, 1991,1998). Yo adopto el término, en consonancia con Rogoff y Wertsch, debido a que considero que su uso y sus orígenes en la filosofía marxista fueron debidamente fundamentados por los autores alemanes en los setentas y ochentas (véase por ejemplo Keiler, 1983 y Holzmakp-Osterkamp, 1975).
- ⁴ "El camino del objeto al niño y del niño al objeto pasa por otra persona. Esta compleja estructura humana es el producto de un proceso de desarrollo profundamente enraizado en los vínculos entre la historia individual y la social." (traducción del autor)
- ⁵ "(La zona de desarrollo próximo) es la distancia entre el nivel de desarrollo actual, determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la solución de problemas bajo la guía de adultos o en colaboración con compañeros más capaces (...) La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero están en proceso de maduración, las funciones que madurarán mañana, pero están ahora en estado embrionario."
- ⁶ La parte modular de esta concepción se encuentra en el estenograma de una conferencia pronunciada por Vygotsky en 1931, con el título "Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado" (v. Vygotsky, 1997; pp. 131-152).

Referencias

- BAUDISCH, W., PETROWA, W. G. & DULNEJEW, G. M. (1981). *Korrektiverziehung in der Sonderschule* (Educación correctiva en la escuela especial). Berlin: Volk und Wissen VEB Verlag.
- BOSKIS, R. M. (1977). *Grundlagen der Bildung und Erziehung anomaler Kinder* (Fundamentos de la formación y educación de los niños anómalos) Berlin: Volk und Wissen VEB Verlag.
- BUDILOWA, J. A. (1975). *Philosophische Probleme in der Sowjetischen Psychologie* (Problemas filosóficos en la psicología soviética). Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- COLE, M. (2003). Vygotsky and Context. Where did the Connection Come From and What Difference Does it Make? Paper given at the *Biennial Conference of the International Society for Theoretical Psychology*, Istanbul, Turkey, June 22-27, 2003.
- CUBERO, M. & RAMÍREZ, J. D. (Eds.) (2005). *Vygotsky en la psicología contemporánea*. Buenos Aires: Miñó-Dávila.
- GALINDO, E. (Ed.) (2001). *Psicología y educación especial*. México: Editorial Trillas.
- GALINDO, E., BERNAL, M. T., HINOJOSA, G., GALGUERA, M. I. & PADILLA, F. (1980). *La modificación de conducta en la educación especial. Diagnóstico y programas*. México: Editorial Trillas.

- HOLZKAMP-OSTERKAMP, U. (1975). *Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung*. Frankfurt/Main: Texte zur Kritischen Psychologie.
- KEILER, P. (1983). Das Aneignungskonzept A.N. Leontjews. Entstehungsgeschichte, Problematik und Perspektiven (El concepto de apropiación de A.N. Leontiev. Historia de los orígenes, problemática y perspectivas). *Forum Kritische Psychologie* (Berlin), 12, AS99.
- KOZULIN, A. (1983). *La psicología de Vygotsky*, Madrid: Alianza.
- KRAVTSOVA, E. E. (2006). Krisis kulturno-istoricheskoi psijologuii i puti iego priedolieniya (La crisis de la psicología histórico-cultural y los caminos para superarla). *Voprosy Psijologii*, 5, 125-133. (En ruso.)
- LEONTIEV, A. N. (LEONTJEW, A. N.) & LURIA, A. R. (LURIJA A. R.) (1958). Die psychologischen Anschauungen L.S. Vygotskis (Las ideas psicológicas de L.S. Vygotsky). *Zeitschrift für Psychologie*, 162, Heft 3-4, 165-205.
- LURIA, A. R. (1963). *Restoration of function after brain injury*. Nueva York: Pergamon Press.
- MESHCHERYAKOV, A. (1979). *Awakening to life. Forming behaviour and the mind in deaf-blind children*. Moscú: Progress Publishers.
- MOLL, L. C. (1990). *Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociobistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIEBER, R. W. & CARTON, A. S. (Eds.) (1993). *The collected Works of L. S. Vygotsky. Vol 2: The fundamentals of Defectology*. Nueva York: Plenum Publishing Corporation.
- RIVIERE, A. (1984). *La psicología de Vygotsky*. Madrid: Visor.
- ROGOFF, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in socio-cultural activity. En R. H. Wozniak & K. W. Fisher (Eds.), *Development in context*. Hillsdale, NJ: LEA.
- SAMSKI, C. S. (1972). Lew Semjonowitsch Vygotski und die Hilfschulpädagogik (Lev Semionovich Vygotsky y la pedagogía especial en la escuela). *Die Sonderschule*, 17, Heft 4, 193.
- SANTAMARÍA, A. (2005). La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo. En M. Cubero & J. D. Ramírez (Eds.), *Vygotsky en la psicología contemporánea*. Buenos Aires: Miñó-Dávila.
- VALSINER, J. (1991). Building theoretical bridges over a lagoon of every day events. A review of apprenticeships in thinking: Cognitive development in social context by Barbara Rogoff. *Human Development*, 34, 307-315.
- YVOTSKY (Vygotski), L. S. (1929). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 35, 3, 415-434.
- YVOTSKY L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge Massachusetts.
- YVOTSKY, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of higher Psychological Processes*. Cambridge Massachusetts: Harvard University Press.
- YVOTSKY, L. S. (Wygotski, L.) (1987). *Ausgewählte Schriften. Band 2: Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. (Obras selectas. Vol. 2: trabajos sobre el desarrollo psicológico de la personalidad). Köln: Pahl-Rugenstein Verlag GmbH.
- YVOTSKY, L. S. (1991). *Obras escogidas*. Vol. I. Madrid: Visor.
- YVOTSKY, L. S. (1993). *Obras escogidas*. Vol. II. Madrid: Visor.
- YVOTSKY, L. S. (1995). *Obras escogidas*. Vol. III. Madrid: Visor.
- YVOTSKY, L. S. (1996). *Obras escogidas*. Vol. IV. Madrid: Visor.
- YVOTSKY, L. S. (1997). *Obras escogidas*. Vol. V. Madrid: Visor.
- WERTSCH, J. (1998). *Mind as action*. Nueva York: Oxford University Press.
- WERTSCH, J. (1991). *Voices of mind*. Cambridge: Harvard University Press.