Nº 47
i/2011

BSEHP

BOLETÍN INFORMATIVO DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

SOCIEDAD ESPAÑOLA de
SEHP
HISTORIA de la PSICOLOGÍA

s u m a r i o

EDITORIAL 1

ARTÍCULOS

J. Quintana. *El estudio científico de la inteligencia "en la encrucijada". Binet y la creación de la "Escala Métrica de la Inteligencia"* 2

A. Binet. (1904) La ciencia del testimonio. *L'Année psychologique*, 11, pp. 128-136 17

CONVOCATORIAS DE LA SEHP 24

XXV Symposium (Santiago de Compostela, mayo de 2012)

PREMIOS 2012 27

RESEÑAS CRÍTICAS 29

EL DESVÁN DE PSI 37

I. Sánchez-Moreno. El conejo desorejado o cuántas patas tiene un cangrejo.

INFORMACIÓN VARIA 39

e d i t o r i a l

Como si de un regalo de navidad se tratara, el segundo número del Boletín de 2011 llega a vuestras manos con un pequeño homenaje a Alfred Binet (1857-1911). Como sabéis, este año se celebra el centenario de su muerte, acontecimiento que, como historiadores de la psicología, no hemos querido pasar por alto. En las páginas que siguen encontraréis dos artículos relacionados con Binet. En primer lugar, un artículo sobre la figura del francés, firmado por el profesor José Quintana y elaborado con motivo de la Semana de la Ciencia celebrada recientemente en la Universidad Autónoma de Madrid. En segundo lugar, un artículo del propio Binet sobre la ciencia del testimonio, publicado en *l'Année Psychologique* en 1904 y cuya traducción ha sido realizada especialmente para este Boletín por Belén Jiménez y Noemí Pizarroso. Queremos hacer constar aquí nuestro más sincero agradecimiento al profesor Quintana, quien, una vez más, ha mostrado su compromiso y entusiasmo con respecto a la labor –humilde, pero afanosa– que cumple este Boletín. Sin su apoyo y colaboración, el mismo sería, sin lugar a dudas, mucho menos interesante.

Nos gustaría también señalar que estamos particularmente contentos de que en este número hayan participado otras personas ajenas al equipo editorial del Boletín (aprovechamos para recordaros, y no nos cansaremos de hacerlo, que el Boletín es de todos nosotros y que, si queréis enriquecerlo, podéis enviar vuestros trabajos, reseñas y/o cualquier otro tipo de información a la dirección boletinSEHP@gmail.com). Gracias a Teresa Viader y a Oriol Alonso hemos descubierto nuevos estudios que posiblemente no hubiéramos conocido sin su aportación. Teresa reseña el libro *La mujer temblorosa. Una historia de mis nervios* de Siri Hudsvedt, autora que ilustra a la perfección cómo la historia de la psicología es una herramienta excelente para la reflexión y el análisis. Oriol reseña el último libro de Manuel Cruz, galardonado con el Premio Espasa de Ensayo 2010 y destinado a pensar en el "amor". Quizá no nos equivoquemos si afirmamos que ambos trabajos pueden ser considerados como alternativas –¿no necesariamente incompatibles?– al paradigma neurocientífico que cada vez gana más terreno en nuestra disciplina. En esta misma línea teórica, debemos también añadir la reseña de Iván Sánchez-Moreno sobre el trabajo *M de música* de Josep M. Romero y sus posibles aportaciones a una teoría sobre la construcción de la audiocultura.

Por último, tendréis ocasión de comprobar que este Boletín contiene, como el número precedente, una entrega de la nueva sección titulada "El desván de psi". En esta ocasión, hallaréis una original nota sobre los test mentales, lo que permite terminar el Boletín (y el año) haciendo de nuevo un pequeño guiño a la conmemoración del centenario de la muerte de Alfred Binet.

Esperamos que este segundo número sea de vuestro agrado y que su espera (cuestión que esperamos modificar el año que viene) haya merecido la pena.

No queremos terminar esta editorial sin desearos, si los recortes venideros lo permiten, unas felices fiestas.

Los editores.

a r t í c u l o

El estudio científico de la inteligencia "en la encrucijada". Binet y la creación de la "Escala métrica de la inteligencia"

José Quintana Fernández
Universidad Autónoma de Madrid

Para la historiografía de la Psicología y de la Pedagogía, A. Binet representa una de esas extraordinarias figuras que, por la trascendencia de su obra, son capaces de dividir la historia respecto de alguna de sus dimensiones en un antes y un después. Sea aquí esta dimensión el estudio científico de la inteligencia. Con este sucinto trabajo, el Boletín Informativo de la SEHP se propone conmemorar el centenario de la muerte de tan insigne figura (1911), expresando con ello el público reconocimiento de los psicólogos e historiadores de la psicología a su labor científica en la creación de su "Escala métrica de la inteligencia" (1905). No se pretende con ello elaborar una biografía de Binet. En realidad, el psicólogo no aparecerá en nuestro relato histórico hasta el momento en que su creación científica se convierta en determinante del proceso histórico subsiguiente a la misma[1].

[1] La ocasión inmediata de este trabajo es la Semana de la Ciencia que se ha celebrado recientemente en la Facultad de Psicología (UAM), sobre el tema "La inteligencia humana en la psicología actual", y en la que C. Méndez, J. Quintana y F. Blanco presentaron un póster con título similar al desarrollado en el presente documento.

Más allá de la "locura". "Idiocia", "imbecilidad" y "debilidad mental" en la infancia

Nuestro punto de partida es el descubrimiento de la "idiocia" por la moderna Psiquiatría científica francesa. En ella participaron principalmente los Drs. Ph. Pinel y J. E. D. Esquirol.

Ya en el Renacimiento, los incontrolables conceptos "brujas", "lunáticos", "endemoniados" y otros similares, utilizados en el Medievo para designar a los "anormales", fueron sustituidos por el más próximo a la ciencia de "locura". Los "endemoniados" pasaron a ser simplemente "locos". A partir de entonces, la cultura occidental pareció estar dispuesta a aceptar que, en tanto que hechos naturales, las "deficiencias" –físicas o mentales– de los seres humanos son parte de la "historia natural" de los sujetos que las padecen; por eso mismo, son objeto legítimo no sólo de investigación científica sino también de atención, cuidado y tratamiento específico (físico y moral) por especialistas (médicos psiquiatras) y en centros adecuados (hospitales para enfermos mentales). Ahora bien, si bien es cierto que el Renacimiento había sustituido el concepto de "posesión demoníaca" por el de "locura", no lo es menos que, a renglón seguido, ésta fue interpretada como un "mal" (otro hecho natural) y el loco como un peligro real para sí mismo y para la sociedad. Los establecimientos hospitalarios, creados para su cuidado a lo largo de los s. XVII y XVIII, se fueron convirtiendo en verdaderas cárceles-manicomio para los mismos.

Mas, por fortuna para los "locos", la reforma de aquellos hospitales-manicomio, iniciada a finales del s. XVIII por el Dr. Pinel en los hospitales de la Bicêtre (1793) y de la Salpêtrière (1795) de París, trajo consigo la transformación conceptual de la noción "locura" como un "mal" en la de "locura" como una "enfermedad", hecho asimismo natural, ahora denominada "*alienación mental*", y que englobaba todo género de anormalidad psíquica, p.e., delirio, demencia, idiocia, imbecilidad, etc. (Pinel, 1801). El protagonismo del progreso de reformas de los manicomios, subsiguientes a dichas categorías, correspondió a la Psiquiatría inspirada en Pinel. Luego de separar los alienados mentales de los numerosos delincuentes comunes y criminales que se ocultaban de la justicia enmascarados en la población manicomial, el hospital-cárcel o manicomio fue convertido en hospital-asilo para "alienados mentales", en el que el carcelero cedió el puesto al médico-psiquiatra y el látigo o castigo físico al "tratamiento moral" (psicológico) por personal especializado. El paso siguiente lo dio el propio Pinel (1801) con el establecimiento de la primera nomenclatura y clasificación moderna de la "alienación mental", donde se señalan como "*clases*" de la misma la manía, la melancolía, la demencia y el idiotismo. La "imbecilidad" no pasaba de ser una simple "variedad" del idiotismo. En 1818 su discípulo Esquirol introdujo, en un artículo de diccionario, una importante precisión en la noción de "alienación mental" que se haría célebre: en tanto que "enfermedad", la "demencia" consiste en la pérdida de la razón que se tenía; en tanto que "anormalidad mental", la "idiotez" consiste en la carencia desde el principio de algunas o todas las funciones mentales ("El hombre demente –afirma textualmente– está privado de los bienes que poseía; es un rico que ha venido a la pobreza; el idiota ha vivido siempre en el infortunio y la miseria"). Así es como, asumida esta distinción y considerada la *idiocia* o *imbecilidad* (para él todavía lo mismo) como estado patológico autónomo, ésta se va a convertir en la preocupación predominante de los psiquiatras del siglo XIX, tanto en su dimensión teórica y nosológica como en su dimensión práctico-terapéutica en los Hospitales psiquiátricos.

Este importante avance fue seguido por otro de extraordinaria trascendencia: el descubrimiento de la "*idiocia infantil*". Predominaba entonces entre los psiquiatras –incluido el propio Esquirol– la tesis de que la infancia se halla protegida de la alienación mental o locura. Los médicos se limitaban a la descripción de casos aislados, que se tenían como excepcionales, pues existía un convencimiento, más o menos generalizado, de que la incidencia de la locura en los niños es mínima. Mas, tras revisar la literatura médica sobre de alienación mental y de relatar sus propias experiencias psiquiátricas con niños, púberes y jóvenes aquejados de enfermedad mental, el propio Esquirol vino a concluir que, globalmente considerada, la "enajenación mental" podría dividirse, en función de la edad de quien la padece, en las formas generales de *imbecilidad en la infancia*, manía en la juventud, melancolía en la edad adulta, y demencia en la vejez (Esquirol, 1838/1991, p. 42-43). A partir de aquí la *idiocia* o *imbecilidad infantil* pasó a convertirse en un objeto específico autónomo de estudio legítimo y de tratamiento científico de la "anormalidad". En todo caso, la preocupación básica de Esquirol era la curación y el mejoramiento de los niños idiotas, pero todavía no su educación. Sumándose a su iniciativa, hacia mediados del siglo varios médicos-psiquiatras dedicaron

una especial atención a las alteraciones psíquicas de los niños: p.e., el alemán W. Griesinger, el inglés H. Maudsley, en 1867, el francés Le Laumier, y muchos más. El mismo Esquirol (1838) elaboró una nosología en la que distingue algunas "clases" internas del idiotismo o imbecilidad infantil, si bien la propuesta de nosografías adecuadas y de modos eficaces de atención a la anormalidad infantil debieron quedar para sus sucesores.

El tercer paso de este proceso histórico fue el descubrimiento de la "*debilidad mental*". Una vez descubierta, había que preguntarse por la naturaleza y clases posibles de la idiocia o imbecilidad infantil, y pronto apareció un abundante número de tratados sobre teoría de tan sugestivo objeto acompañada de las correspondientes nosologías: el Dr. Voisin (*De l'idiotie chez les enfants*, 1843), p.e., llamó la atención sobre las formas ligeras de retraso mental concernientes a sujetos próximos a la normalidad, pero de facultades superiores incompletas; el Dr. Moreau de Tours (*La folie dans l'enfance*, 1848), a su vez, dividió los irregulares mentales según el estado de la palabra. Fue muy importante a este respecto el hecho de que, a mediados del siglo, comenzara a tomar cuerpo la tesis de Voisin de la existencia de formas ligeras de imbecilidad infantil, pues ello supuso la identificación conceptual de la "*debilidad mental*" como nueva categoría nosológica: está ya presente en la clasificación de la "idiocia" de Voisin cuando contrapone "idiota completo" vs. "idiota incompleto", distinguiendo en éste los escalones de "imbecilidad" (psiquismo rudimentario) y "debilidad mental" (defecto de equilibrio de las facultades); y aparecerá con plena nitidez en el Dr. Morel (*Traité des degenerescences physiques intellectuelles et morales de l'espece humaine*, 1859), cuando describe un grado superior al de los idiotas e imbéciles –el de los "*débiles de espíritu*"– como individuos de facultades intelectuales muy buenas, pero desprovistos de juicio necesario para dirigir su vida. A partir de mediados de s. XIX, pues, la clasificación de la anormalidad infantil quedó establecida, en términos generales, en los grados de *idiotismo*, *imbecilidad* y *debilidad mental*. Dicha clasificación permanecerá inalterada a lo largo del siglo. Conviene añadir que, hacia el final del mismo, la Medicina psiquiátrica llevó la investigación de la anormalidad infantil al campo de la psicología: así lo hicieron, entre otros, los Drs. P. Sollier (*Psychologíe de l'idiot et de 'imbecile*, 1881), J. Voisin (*L'Idiotie. Psychologie de l'idiote. Leçons de la Salpêtrère*, 1893), o J. Demoor (*Psiquiatría infantil. Los niños anormales y su tratamiento*, 1901). No obstante, se trataba todavía de una psicología propia de médicos alienistas.

Primera encrucijada. El problema de la atención y cuidado de los niños "idiotas" e "imbéciles"

Paralelamente a aquellos descubrimientos, desde principio del siglo XIX la Psiquiatría fue haciéndose cada vez más sensible al problema de la "atención" y el "cuidado" de la población infantil anormal, muy particularmente de la aquejada de las formas más severas de anormalidad, incluyendo el de la instrucción de quienes la padecían. La historia reciente jugaba a favor de esta nueva perspectiva. La exitosa recuperación de un "niño idiota" (como tal fue diagnosticado el pequeño salvaje de l'Aveyron por los expertos, entre los que se encontraba el psiquiatra Pinel) por el Dr. Itar en 1799 era un serio argumento contra la tesis de la irrecupera-

bilidad de los niños anormales, tan de moda en la Medicina y la Psiquiatría del momento. Pues bien, una vez descubierta la "idiocia infantil" por Esquirol y descritos los principales síntomas de la "idiotez" por el Dr. Voisin, el Dr. E. Seguin (asimismo de la escuela de Pinel) puso su empeño en mejorar la situación de estos seres desafortunados, para lo cual comenzó por la difícil tarea de la instrucción de un "niño idiota", propósito en el que consiguió un éxito notable, por parciales que fueran los resultados. En su *Traitement moral, hygienique et éducation des idiots* (1846) quedaron conectadas por primera vez las cuestiones de la "deficiencia mental" (idiotismo e imbecilidad) y de la "educación". El conocimiento de su obra –que él mismo llevó a Estados Unidos–, a la vez que reforzó la focalización de la idiocia en la infancia, generó una abundante literatura sobre su clasificación e instrucción de los niños anormales, en la que participaron, de una u otra manera, destacadas figuras como Dubois d'Amiens, Brady, Duncan y Millar, Ireland, Luys, Kerlin, Davis, etc., etc. (Cf. Vermeylen, 1926, p. 213-220). En todo caso, vamos a ver que la educación específica de aquel "niño idiota", exhibida por Seguin, no era más que una pequeña parte del complejo problema general de la anormalidad infantil, pues siempre cabía plantearse –primera encrucijada– la cuestión de *qué hacer con y por este tipo de deficientes psíquicos*.

Pues bien, constatada su presencia en la sociedad, parece lógico que los progresos en la nosología e instrucción de aquellos deficientes mentales fueran acompañados, siquiera en algunos casos, de la procura efectiva de "cuidados especiales" para los más desvalidos (idiotas e imbéciles) mediante la creación de *instituciones asistenciales*, en las que se les pudieran ofrecer cuidados médicos y tratamiento moral (psiquiátrico, psicológico) adecuados.

Ya en 1821 el Dr. Féring pedía el establecimiento de una enseñanza especial para los niños aquejados de anormalidad severa, por lo menos en las grandes poblaciones. Luego vino la creación de *Asilos para deficientes profundos*. La primera escuela para éstos fue fundada en l828 por el profesor Juggenmoos, si bien fue cerrada ocho meses más tarde por falta de recursos para su sostenimiento. La más célebre de estas creaciones correspondió al médico suizo Dr. Guggenbühl, adalid de la educación de los idiotas, que en 1841 fundó cerca de Interlaken el *Abendler*, primer establecimiento reconocido para deficientes profundos (especialmente para cretinos); el centro fue my controvertido y sobrevivió poco tiempo (Scheerenberg, 1984). Su fundación venía precedida de una Alocución del mismo Guggenbühl, en 1840, en la que llamaba la atención de Europa sobre el modo de combatir el cretinismo y de recuperar a los niños cretinos. Aquella alocución tuvo un cierto éxito, pues, a imitación de su experiencia del *Abendler*, apareció en Europa y Estados Unidos una creciente expansión en la fundación de estos centros bajo la idea de que la mejor solución al problema era educar a grupos de deficientes en instituciones, combinando el tratamiento médico y la instrucción. En general, en tanto que

todos aquellos centros eran destinadas a los anormales profundos (idiotas, cretinos, etc.), quedaba fuera de los mismos la población de niños ubicados en la categoría de "débiles mentales". En todo caso, la fundación de aquel tipo de centros asistenciales, además de escasa, se debía a la iniciativa privada.

Sostenida esta vez por los poderes públicos, una segunda opción consistió en la creación de *asilos-escuela especiales* para niños anormales en sus diversos grados en el seno de los hospitales de alienados mentales. Emergía así la figura del médico-psiquiatra-educador. Lo habían sido ya Voisin y Seguin y lo serían luego los Drs. D.-M. Bourneville y J. Demoor y muchos otros. En París existía ya desde 1859 una escuela para niños anormales en la Salpêtriére. Pues bien, por conveniencia de nuestro argumento, insertamos aquí la exposición que los Drs. Binet y Simon realizaron sobre la fundación que el Dr. Bourneville realizó en 1892 en el Hospital de la Bicêtre, igualmente de París, en la que parecían culminar los deseos y esfuerzos de los Drs. Voisin, Seguin y de muchos otros alienistas franceses: "el asilo-escuela de Bicêtre se debe al Consejo General del Sena, y la organización al doctor Bourneville; goza de reputación verdaderamente mundial; el doctor Bourneville ha tenido empeño en demostrar, por todos los medios posibles, que los idiotas pueden ser mejorados si se les aplica un tratamiento metódico y progresivo. Gracias a su iniciativa, se conoce hoy en todas partes el *tratamiento médico-pedagógico* de la idiotez, tratamiento que con mucha frecuencia ha sido alabado por los médicos; su servicio se ha puesto constantemente por modelo, y ha sido también imitado en Francia y, sobre todo, en extranjero… El Estado hospitaliza 440 muchachos en el asilo-escuela de Bicêtre, y 230 niñas en la Fundación Vallée" (Binet-Simón, 1907/1917, p. 177-178). En el Asilo-escuela de la Bicêtre, que acogía a sujetos aquejados de diversos grados de anormalidad, los niños estaban repartidos en tres grupos: los *inválidos*, idiotas impedidos; los *válidos de la escuela menor*, capaces de moverse solos; y los *niños de escuela mayor*, menos atrasados que los precedentes, entre los que se encontraba gran numero de anormales (niños inestables y perversos) que no carecían del todo de inteligencia. Por su obra educadora en dicho centro (cf *Recueil de mémoires sur l'idiotie* y en *Asistence, traitement education des enfants idiots et dégénérés*), el Dr. Bourneville pasaría a la historia como emblema de la figura del médico-psiquiatra-educador.

Habrá que añadir todavía que, junto a las anteriores iniciativas, durante la segunda mitad del s. XIX se había puesto en marcha en Europa asimismo un proceso de creación de *"clases especiales" para retrasados escolares en el seno de las escuelas públicas*. En Alemania se creó una primera "escuela especial" en Halle (1863) y fue célebre la llamada de atención de los pueblos sobre la suerte de esta clase de niños que realizaron el Dr. Kern y el Prof. E. Stötzner, los cuales establecieron en la ciudad de Dresde (1867) una de las primeras "clases especiales" que se conocen. A dichas fundaciones siguieron otras en la misma Alemania, y luego se sumaron igualmente Suiza, Inglaterra, Holanda, Bélgica, etc. Evidentemente, los promotores de esta tercera iniciativa debieron comenzar por delimitar el tipo de sujetos susceptibles de acudir en dichas clases, pues éstas debían acoger únicamente los casos de anormalidad susceptible de educación ("débiles de inteligencia",

"anormales pedagógicos", o simplemente "retrasados escolares"). Evidentemente, en la misma creación de aquellas "clases especiales" apuntaba ya el grave problema de delimitar el papel y el peso específico del médico y del pedagogo, así como el de precisar los métodos que cada uno pudiera aportar al proceso de selección y de educación de los retrasados en su conjunto.

En todos estos casos –"asilos", "asilos-escuela" y "clases especiales"– se estaba todavía en la *era de los médicos alienistas*, menos en la de los pedagogos y nada en la de los psicólogos. Pues bien, en función de este sesgo alienista, había una seria limitación tanto en el diagnóstico como en los tratamientos de la anormalidad infantil. De ahí la dura crítica que Binet-Simon dirigieron a la labor del Dr. Bourneville en relación con su organización de la "escuela mayor" de la Bicêtre, que era generalizable al resto de establecimientos de este tipo (Binet-Simon, 1907/1917, p. 181-182). No obstante, se ha de reconocer asimismo que el Dr. Bourneville quiso implantar su modelo educativo fuera de los muros de la Bicêtre, para lo cual propuso persistentemente a los poderes públicos la creación de "clases especiales" para niños anormales en escuelas públicas, en lo cual fue seguido por otros muchos médicos y filántropos (Binet-Simon, 1907/1917, p. 5). Sin embargo, en la Francia de las últimas décadas del s.XIX, aquellas llamadas de Bourneville y de sus colegas apenas surtieron efecto alguno. En general, la situación a que se había llegado en Europa y en Estados Unidos en las décadas finales del siglo era, que, ante la penuria real de "escuelas especiales", el número de los niños mentalmente débiles o retrasados pedagógicos que, perteneciendo a la población escolar, recibían cuidados y educación apropiada a su estado era mínimo (los hijos de las clases altas); la gran masa de los hijos de los pobres o bien seguían asistiendo a escuelas públicas ordinarias (en los pocos casos que esto ocurría y con la consiguiente alteración que ello implicaba para el regular funcionamiento de las mismas), o bien permanecían en sus casas sin escolarizar (como ocurría en la mayoría de los casos), o simplemente vagaban por las calles de pueblos y ciudades, si es que no eran empleados por sus padres en la mendicidad o como mano de obra en las fábricas. Triste espectáculo, sin duda, para una cultura que hacía ya un siglo que había proclamado con gran solemnidad toda una lista de derechos humanos que declaraba universales. La cultura, en general, y la educación, en particular, se hallaban, pues, en una verdadera encrucijada social: *¿qué hacer con esa masa de "débiles mentales" o "retrasados escolares?*

Segunda encrucijada. El problema socio-educativo de los "retrasados escolares"

Aquella situación asistencial de la infancia anormal habría permanecido sin cambios notables durante un tiempo más o menos largo, si no fuera porque en las décadas finales del siglo XIX, los gobiernos se aprestaron a dictar *leyes de obligatoriedad de la enseñanza primaria* en sus respectivos países. La de mayor impacto histórico, para nuestro argumento, fue la *Ley de enseñanza primaria obligatoria de los niños de entre 6 y 14 años*, promulgada en Francia el 28 de mayo de 1882. En ella no se hizo ninguna distinción entre los escolares: todos los niños sin excepción debían concurrir a la escuela pública, donde serían sometidos a la misma disciplina y a los mismos métodos y enseñanzas. Tampoco tuvo presente que, entre la numerosa publicación escolar que habría de asistir a las aulas, podría haber cientos de niños atacados de algún vicio nervioso o mental, de alguna debilidad de espíritu, que los habría de retardar indefectiblemente en su vida escolar (Vaney, 1913, p. 7). Ignoró, pues, lo que la experiencia médico-pedagógica estaba ya anunciando: que para los niños idiotas, histéricos, cretinos, epilépticos, atrasados de todas clases, inestables o nerviosos, etc., era necesaria una "educación especial", en asilos, en casas de salud, en asilos-escuela o en clases especiales,

según los casos. Pues bien, como cuestión de facto la aplicación de la Ley de escolarización obligatoria puso al gobierno francés ante el hecho de que, de entre la población escolar, emergía una inmensa masa de "atrasados escolares", de niños con retraso mental y moral, que, aún siendo real, no era lo suficiente grave como para que se les recluyera en instituciones asilares, pudiendo ser mantenidos en las escuelas siempre que éstas se acomodasen a su disminuida mentalidad y se les suministrase una enseñanza apropiada a sus "necesidades especiales" (Vaney, 1913, 7). En tanto que no se habían previsto tales adaptaciones, la presencia en las aulas ordinarias de aquella ingente cantidad de "débiles mentales" o inestables no podía sino provocar un efecto distorsionante en las mismas: por un lado, su escaso aprovechamiento de las enseñanzas impartidas por sus maestros; por otro, el entorpecimiento del ritmo regular de enseñanza para los niños normales.

Aunque la situación creada por la aplicación de la ley mostró su cara negativa desde el primer momento, los poderes públicos franceses no reaccionaron hasta 1904: fue en esta fecha cuando el ministro de instrucción pública, M. Chaumié, decidió afrontar directamente la cuestión de los "anormales escolares", para lo cual nombró una *comisión ministerial* de expertos formada por un grupo de educadores, médicos, sabios y representantes de los negociados interesados, a los que confió el estudio de las condiciones según las cuales la problemática ley pudiera ser aplicada coherentemente en las escuelas de ambos sexos. Entre los temas sobre los cuales debía pronunciarse la comisión figuraba en primer lugar la doble cuestión de la definición científica de "atraso escolar" y de la clasificación técnica de la normalidad/anormalidad mental. Evidentemente, esta última tarea requería disponer de métodos técnicos seguros, de los que entonces no se disponía. En aquel preciso instante el centro de preocupación había pasado de los anormales profundos a los "débiles mentales". Fue, sin duda, un gran acierto del presidente de la comisión el confiar al *psicólogo* A. Binet el estudio y creación de dichos instrumentos técnicos. Sonaba así la hora de la Psicología, en detrimento de la Psiquiatría.

Binet era un especialista en cuestiones de psicología de la inteligencia. En un artículo de 1896 sobre "psicología individual" (Binet y Henri, 1896), concluía que, de entre las muchas variables que diferencian a los sujetos humanos, las mayores diferencias individuales residen en el área de la inteligencia. A este respecto, Binet y Henri criticaron la tesis de quienes en la concepción de la mente humana concedían demasiada importancia a los procesos sensoriales y no la suficiente a los procesos mentales superiores. Ellos propusieron, en consecuencia, que, en lugar de medir las facultades cognitivas indirectamente a través de los procesos inferiores, debería hacerse directamente, mediante la administración de pruebas que se aplicaran a capacidades más complejas y globales, tales como la memoria, la imaginación, la atención, la comprensión, la sugestión, el juicio, el razonamiento, el juicio estético, el juicio moral, la fuerza de voluntad, etc. Cuando en 1899, ya incorporado a la "Sociedad libre para el estudio psicológico del niño", se encontró con el joven psiquiatra Th. Simon y éste le solicitó asesoramiento y la dirección de su tesis de doctorado, ambos decidieron trabajar en la construcción de pruebas mentales que fueran en la dirección de su trabajo de 1896. Juntos participaron igualmente en la célebre comisión ministerial de 1904. El fruto más significativo de la colaboración entre ambos fue la creación de un "*nuevo*

método para diagnosticar el nivel intelectual de los anormales", que denominaron "*Escala métrica de la inteligencia*" (Binet-Simon, 1905b, p. 191-224). La publicación de dicho método en *L'Année Psychologique* iba precedida de un artículo, firmado igualmente por ambos, que, además de algunas consideraciones sobre el diagnóstico científico de los estados inferiores de la inteligencia, contenía una seria crítica de los métodos entonces en uso para el diagnóstico de los subnormales (Binet-Simon, 1905a, p. 163-190). ¿Cuáles eran estos *viejos métodos*? Presentamos aquí, en breve resumen, tres destacados tipos de ellos, ninguno de los cuales era capaz de ofrecer una adecuada salida de la que hemos denominado *encrucijada socioeducativa*.

Sean, para comenzar, los *métodos de diagnóstico médico-pedagógicos* diseñados por los alienistas a lo largo de la segunda mitad del s. XIX y que, a finales de éste, fueron objeto de exposiciones sistemáticas. Por un lado, están los "*métodos fundados en el examen físico*" (el "método inglés", así llamado por haber sido desarrollado por los médicos ingleses Warner y Suhtlleworth en varios escritos de 1880 y 90): basados en la hipótesis de la correlación entre las anomalías físicas y las mentales, el diagnóstico de anormales se hacía a través de la medida del cerebro (método anatómico), de la medida del cráneo (método antropométrico), de la observación de los defectos de nutrición, de la observación de los estigmas de degeneración, etc. (Anselmo González, 1929, p. 31-69). Por otro lado, algunos alienistas procedían a localizar anomalías mentales en los escolares mediante series de preguntas previamente combinadas, dando lugar al "*método de interrogatorio*". El de Ferrari (1899, 1910), p.e., era un método preferentemente clínico, formado por 46 preguntas agrupadas en seis secciones –sobre orientación personal y afectiva, conciencia individual, memoria, afectividad, razonamiento y cálculo y sentimientos morales–, que clasificaba a los escolares por el número total de respuestas aceptables, sin tener en cuenta para nada su diferente categoría (Anselmo González, 19171929, p. 31-69, 71-84. Rodríguez Lafora, 1917/1933, p. 206-207). Y, en fin, están los "*métodos mixtos*", en los que el interrogatorio es complementado con la aplicación de algunos reactivos. Entre estos procedimientos se encontraba el de Damaye ("Essai de diagnostique entre les états de debilités mentales"), su tesis doctoral, presentada en París en 1903 bajo la dirección de M. Blin, y comprobado después en el Laboratorio de Psicología Experimental de la Sorbona bajo la dirección de Binet, que le indujo a incluir algunos reactivos que lo avalorasen (Anselmo González, 1919, p. 85-111). Para una visión crítica de este conjunto de métodos de diagnóstico, transcribimos el siguiente juicio de E. Claparéde: "Hasta la invención de los *tests* Binet-Simón, el diagnóstico del retraso mental se hacía por el método clínico habitual (examen general, forma del cráneo, signos diversos de degeneración, etc.) o por el procedimiento *pedagógico* (se estimaba como suficiente para formar juicio, una simple lectura, adecuada al nivel mental de los niños de la misma edad que el examinando). Este método médico-pedagógico, proporcionaba informes suficientes en los casos extremos. Permitía distinguir lo que se ha dado en llamar los *atrasados pedagógicos* (es decir, los niños carentes de taras físicas y mentales y cuyo retardo proviene simplemente de una escolaridad insuficiente, de la negligencia de los padres, y también por proceder de un país cuya lengua es distinta, y los atrasados *médicos* (débiles psíquicos o nerviosos, enfermos de los sentidos, anormales psíquicos); permitía también contrastar las grandes diferencias, en el grado de retraso e indicar así, poco más o menos, el régimen conve-

niente en cada uno de los diversos casos. Pero el punto débil de este método estribaba en que no nos proporcionaba ayuda alguna en los casos delicados, en los casos límites, que son precisamente aquellos en que incumbe a la ciencia suplir el sentido común, o cuando menos prestarle el auxilio más eficaz. –Por otra parte, como todos los métodos de acentuado matiz subjetivo, estaba expuesto a muchos y notables errores…– *Este método adolecía a su vez del grave defecto de no proporcionar ninguna indicación precisa, por su incapacidad de medir* (curs. mía). Aún después de la clasificación de un niño en retrasado o anormal, quedábamos sin saber a qué atenernos, por no saber la extensión o alcance del retraso" (Claparède, 1923/1927, p. 15-16). Los de interrogatorio, en concreto, además de subjetivos, aunque pretendían estudiar la inteligencia del niño en sus diversas manifestaciones, no eran propiamente psicológicos y, menos aún, proporcionaban una *medición* de la misma (Rodríguez Lafora, 1917/1933, pp. 206-207).

Mas, junto a la conciencia de las limitaciones y errores de aquellos métodos médico-pedagógicos, Binet y Simon recelaban asimismo de la filosofía y de las estrategias de diagnóstico de la inteligencia de los psicólogos F. Galton y de J. Mck. Cattell. Ellos, maestro y discípulo, habían apostado por la *teoría de la inteligencia como capacidad única*, a la par que tenían una firme convicción en la importancia de las diferencias individuales y un firme interés por crear instrumentos eficaces para la *medida objetiva* de las mismas. Esto llevó al inglés Galton a centrar su trabajo en la inteligencia. En general, habiendo concebido la mente humana como un complejo formado por una "inteligencia general" y un conjunto de capacidades específicas, Galton se dispuso a medir la primera. La parte de teoría de su propuesta puede resumirse, según glosa un historiador, en los siguientes términos: "Supuso que la inteligencia era una cuestión de agudeza sensitiva porque los hombres sólo podían conocer el mundo a través de los sentidos. Así, cuando más agudo es el sentido, más inteligente se supone que es una persona. Más aún, como la agudeza sensorial es principalmente una función de dotación personal, la inteligencia se hereda en su mayor parte" (Hergenhahn, 2001, p. 314). Para validar su hipótesis, Galton elaboró cuestionarios que aplicó a un amplio número de sujetos y en diferentes contextos; construyó, entre otros, lo que podríamos denominar el primer test de asociación de palabras (cf. su *Inquiries into the human faculty and its development*, 1885). A su muerte, Galton dejó abiertos muchos campos a la investigación de la inteligencia: el de su naturaleza como capacidad única, el de su carácter básicamente sensorial, el de su heredabilidad, el de su medición objetiva, etc. Uno de sus discípulos, el estadounidense J. Mck Cattell, decidió enfrentarse a dichos problemas. A él se debe el término "*test mental*" (Cattell, 1890). Elaboró una decena de pruebas mentales, susceptibles de ser aplicados al público en general, en los que se medían "la fuerza de la mano, el umbral de dos puntos, la cantidad de presión requerida para causar dolor, la facultad de diferenciar medidas, el tiempo de reacción, la exactitud al biseccionar una línea de 90 cms., la exactitud al juzgar un intervalo de 190 segundos, y la capacidad de recordar una serie de 10 letras" (Hergenhahn, 2001, p. 319). A su llegada a la Universidad de Columbia, inició la aplicación masiva de sus pruebas a los estudiantes recién ingresados en la misma. En el campo teórico, supuso que, si una cantidad de sus tests estuviera midiendo la misma cosa (p.e., la inteligencia, en el sentido galtoniano) es

porque su ejecución debía estar muy correlacionada; supuso asimismo que si los tests medían dicha inteligencia debían estar bien correlacionados con el éxito académico de los estudiantes. Mas, para su sorpresa, C. Wissler, uno de sus estudiantes, descubrió en 1901 que las supuestas intercorrelaciones eran muy bajas y que la correlación entre los tests y el éxito académico era prácticamente nula (Hergenhahn, 2001, p. 319). Así es que los tests mentales de Cattell, al igual que los cuestionarios de Galton, aún siendo psicológicos, no daban apoyo científico a la tesis de una "inteligencia general", entendida como capacidad única, ni proporcionaban una medida objetiva de la misma. En función de tales inconsistencias, Binet y Simon pudieron pensar que, desde el punto de vista de la teoría y del método científico disponibles para el estudio de la inteligencia, en 1904 la que aquí hemos denominado encrucijada socioeducativa permanecía intacta.

Apertura de la vía psicológica. Creación de la "Escala métrica de la Inteligencia" de Binet-Simon

Cuando Binet y Simon entran en escena en aquel 1904, se disponía ya de un amplio número de "tests mentales" capaces de proporcionar mediciones objetivas de las capacidades psíquicas humanas. Eran, sí, pruebas psicológicas, pero no por ello había que suponer que serían por sí mismas la deseada vía de salida de aquella encrucijada, pues, de hecho, el gran número de las que se habían creado eran simplemente "*pruebas psicológicas especiales para diagnosticar facultades o funciones intelectuales aisladas*": tales eran las de medición de la atención (p.e., selección de signos o letras de un texto, dado, de Bourdon), la aprehensión (p.e., tablero de formas geométricas, de Seguin-Goddard), la apercepción y percepción (p.e., figuras incompletas, de Heilbronner), la asociación (p.e., series de Sommer, Zihehen), la memoria (p.e., repetición de números o de figuras geométricas, de Zihehen), la sugestibilidad (p.e, sugestión por ilusión de tamaño y peso, de Demoor), la imaginación o invención (p.e., asociación e invención lingüística, de Meuman), y otras (cf. Rodríguez Lafora, 1917/1933, p. 191-204). Eran, pues, todas ellas tests analíticos, instrumentos de prueba única, y destinadas al diagnóstico parcial de alguna capacidad mental particular. Pero no constituían todavía el deseado método capaz de fundamentar una clasificación general de los niños en razón del nivel de la "inteligencia general" de los mismos.

Para solucionar este problema se hizo necesario crear un nuevo tipo instrumento técnico, organizado en formato de series de pruebas mentales, graduadas, que recayeran al menos sobre varias capacidades intelectuales y que fueran capaces de medir el nivel intelectual general del sujeto. Para cubrir tales exigencias se crearon las denominadas "*Pruebas graduadas del nivel intelectual*". En todo caso, no por ello aquellas pruebas aisladas perdieron su valor específico, pues, de hecho, además de ser los antecedentes naturales inmediatos de las series graduadas de pruebas mentales, éstas tomarían de ellas muchos de sus elementos. Pues bien, en esta nueva perspectiva, la historiografía nos advierte que, junto a la citada "Escala métrica de la inteligencia" de Binet–Simon (1905), los métodos más conocidos, que no los únicos, fueron los propuestos por Weygandt ("Die leich abnormen Kinder", 1905) y Sancte de Sanctis ("Tipi é gradi d'insuficenza mentale", 1906), y que, en el orden de las revisiones, modificaciones y adaptaciones de la Escala de Binet-Simon, figuran entre las más frecuentadas, que no las únicas, las de Goddard (1911), Porteus (1915), Yerkes-Bridges (1916) y Terman (1917). Nuestra reflexión se limitará a la Escala de Binet-Simon y a sus revisiones y adaptaciones inmediatas.

En su lado crítico, Binet-Simon se apartan de los vicios señalados en los métodos precedentes. Por otra parte, su Escala métrica de la Inteligencia no presupone ni implica una teoría de la inteligencia de estilo galtoniano. Representa simplemente un instrumento técnico de medida de la misma, con el mero propósito de clasificación de los niños en edad escolar con vistas a separar los intelectualmente subnormales de los intelectualmente normales, todo ello con vistas a la ubicación adecuada de los primeros en "clases especiales". Se trata, en concreto, de un procedimiento de *examen completamente psicológico*, que funciona a través de la aplicación de una serie de *reactivos*, progresivamente ordenados según grados de dificultad, y que inciden en diversas capacidades intelectuales del sujeto. En su propuesta original (Binet-Simon, 1905b), la escala consistía en la aplicación de 30 tests, organizados en orden de dificultad creciente, que iban desde simples movimientos de los ojos a la definición de conceptos abstractos; pasados los tres primeros items, encaminados a medir el nivel motor del sujeto, los 27 restantes estaban diseñados para medir las diversas capacidades intelectuales de los niños de entre los 2 y 12 años. La escala, que evaluaba las respuestas en función de "todo o nada", medía la "edad mental", resultando ésta mayor o menor en cada sujeto según el número de pruebas superadas. Se consideraban anormales los niños cuya "edad mental" reflejada por los tests estaba por debajo de la "edad mental" del grupo de niños seleccionados como normales. Ahora bien, deseando ir más allá de la mera distinción entre niños normales y niños con retrasos escolares, y con vistas a distinguir niveles de inteligencia en los niños normales, Binet y Simon realizaron una primera revisión de la escala en 1908 (Binet-Simon, 1908): se desecharon algunas pruebas del original y se añadieron otras nuevas, ordenando el conjunto de las 50 resultantes no sólo conforme a un nivel de dificultad sino también de acuerdo con criterios cronológicos, de forma que los resultados de su aplicación representaran asimismo un determinado nivel cronológico, en niños de 3 a 13 años. Binet-Simon realizaron todavía una segunda revisión de la escala en 1911 (Binet-Simon, 1911a; 1911b): entre las mejoras, la nueva escala incluía datos normativos sobre adultos de 15 años, y proporcionaba exactamente cinco tests para cada nivel de edad, permitiendo una medida más refinada de la inteligencia; cada uno de los subtest de un determinado nivel representaba un período cronológico de dos meses, lo que, en caso de que un sujeto superara alguna prueba superior a las propias de su edad cronológica, hacía que sumara el plus correspondiente a la edad mental de la misma. En relación con la teoría, a diferencia de la idea de Galton de una "inteligencia general" específica, junto a varias capacidades particulares, para Binet y Simon la inteligencia no es una facultad, sino un simple constructo que representa el resultado total del rendimiento del sujeto a los reactivos aplicados. En realidad, dicho constructo es todo lo que ellos buscaban para los fines de discriminación y clasificación de los niños aquejados de retraso intelectual, pues la revelación de la "edad mental" del niño era suficiente para determinar, de forma práctica y sencilla, su lugar en el sistema educativo. En este sentido Binet rechazaría las interpretaciones que algunos psicólogos ingleses y norteamericanos hacían de los resultados de su método (p.e. Ch. Spearman y H.H. Goddard), a saber, su categorización de la misma como una facultad y su declaración como hereditaria.

El psicólogo alemán W. Stern propuso en 1912 una medida derivada de la "edad mental", a saber: el *cociente de inteligencia*, entendiendo éste como resultado de dividir la edad mental por la edad cronológica (Stern, 1912). Poco después, y con el objetivo de eliminar el decimal del número que representa dicho resultado, el psicólogo estadounidense L. Terman sugirió que el cociente de inteligencia fuera multiplicado por 100; de esta suerte, dicho cociente en un individuo medio es cien por definición. Él mismo propuso que dicho concepto fuera representado por la abreviatura "C. I.", término que fue aceptado por la comunidad de psicólogos.

A la hora de fijar el *significado histórico de A. Binet*, en el tema de la inteligencia la fecha de 1905 representa un corte histórico que define un *antes* y un *después*, en el que su figura científica sobresale como el gran protagonista. El *antes*: una etapa dominada por el método médico-pedagógico, clínico, observacional, cuyo resultado había sido un sinnúmero de clasificaciones de los anormales, la mayoría las cuales carecía valor pragmático. El punto de corte: su invención de la nueva vía. El *después*: una nueva etapa que estará dominada por un método de diagnóstico psicológico, técnico, riguroso y capaz de fundamentar científicamente, a través de la exposición a reactivos, la clasificación de la capacidad intelectual de los sujetos. Por otra parte, el nuevo procedimiento cambiaría igualmente el modelo de praxis sobre la "debilidad mental", pues introduce una clara gradación entre los agentes implicados –el médico, el pedagogo y el psicólogo–, convirtiendo la figura emergente del psicólogo científico en la autoridad máxima del proceso, con el consiguiente detrimento del tradicional papel del médico-alienista predominante hasta el presente (Binet-Simon, 1907/1917; Vaney, 1913).

Proyección histórica inmediata de la Escala métrica de la inteligencia. Revisiones y adaptaciones

En relación con ese después, la historiografía constata que el impacto de la Escala de Binet-Simon en la psicología y en la pedagogía de anormales fue extraordinario, en el corto y en el largo plazo. Aquí anotaremos únicamente su proyección inmediata, particularmente en Estados Unidos, reservando un apunte final sobre su incidencia en la Psicología y en la Pedagogía españolas de la segunda y tercera décadas del s. XX.

La primera revisión de la Escala métrica de Binet-Simon en EE.UU. fue realizada por H.H. Goddard, gran defensor allí de su enfoque metodológico sobre la medida de la inteligencia, en el que vio un instrumento muy eficaz para la clasificación de los niños en función del retraso mental (Goddard, "*Revision of Binet Scale*", 1911). Cosa bien distinta es que en el campo de la teoría, apartándose de Binet, Goddard se entregara al punto de vista de Galton, Cattell y Spearman, que hacía de la inteligencia una facultad específica, que se hereda. Un año después, Kuhlmann ("Revision of the Binet-Simon system for measurement the intelligence of Children, 1912) propuso una nueva version del mismo. Ahora bien, las revisiones y adaptaciones más célebres de la Escala de Binet-Simon en EE.UU., bien que no las únicas, serán las de Porteus, Yerkes-Bridges y Terman.

Basada en una serie de dibujos de dificultad creciente, la "*Escala graduada de laberintos*" de S.D. Porteus se aplica a niños de entre 3 y 13 años (Porteus, 1915): es "un método graduado de una sola prueba, al que pueden hacerse las mismas objeciones que a las pruebas aisladas; en él no se investiga la inteligencia en sus varias manifestaciones, sino algo unilateralmente" (Rodríguez Lafora, 1917/1933, p. 263). La "*Escala de puntuación de Yerkes-Bridges*"

(Yerkes, Bridgest y Hardwick, 1916) fue una revisión y transformación de la Escala de Binet-Simon, de la que se diferencia en que, en lugar de tener pruebas diferentes para los distintos niveles, comprende una serie de pruebas graduadas idénticas por su naturaleza en todos los ellos; en lugar de calificar las respuestas con la alternativa del "todo o nada", la nueva escala evalúa cada pregunta en su valor completo, cuantitativamente, por puntos, por lo cual tiene la ventaja de ofrecer una información más fina y satisfactoria sobre el grado y diferencias de inteligencia de los sujetos examinados. Finalmente, apareció "*La Escala de Terman*", comúnmente denominada "*Revisión Standford*" o también, "*Revisión de Stanford-Binet*", por ser en esta Universidad donde fue llevada a cabo por Terman (Terman, 1911, 1917). Tras la eliminación de algunas pruebas deficientes, la adopción de otras nuevas y la confrontación de los datos estadísticos, Terman y sus colaboradores elaboraron un test de 90 pruebas (en lugar de las 64 de la escala de *Binet-Simon*), seis para cada año (con excepción del año 12, que tiene 8). La nueva escala incluía además otras 16 pruebas suplementarias, distribuidas en toda la escala, con el objeto de reemplazar aquellas que, por cualquier razón, no pudieran ser empleadas; incluso se señalaba en ella con un asterisco una serie de pruebas de cada año para ser utilizadas como "escala abreviada". Desde su aparición en 1917, esta revisión de Terman se convirtió en el tests de inteligencia individual más usado hasta que, en 1937, el propio Terman, contando con la colaboración de Maud A. Merril, publicara una nueva revisión de la Escala, que sería conocida como "*Test de Terman-Merril*", y que mejoraba la anterior en aspectos importantes (cf. Pichot, 1960, p. 30,32). Más tarde aparecerían nuevas revisiones y mejoras del Test de Stanford-Binet (1960, 1973).

El *impacto de la Escala métrica de la inteligencia de Binet-Simón en España* fue considerable. Lo tuvo por la vía indirecta de las traducciones al castellano de obras que la contenían; tal fue el caso, p.e., de las Guías elaboradas para su aplicación por V. Vaney (1913) y por sus propios autores Binet-Simon (1907/1917). Y la tuvo aún mayor de manera directa, a través de las diversas exposiciones y adaptaciones de la escala realizadas por nuestros psicólogos. Ya en 1914, A. Anselmo González, catedrático de anormales en la Escuela Superior del Magisterio de Madrid, publicó *Diagnóstico de niños anormales*, donde además de hacer una amplia exposición del "método de Binet-Simon", ofrece datos de su aplicación en España en dicha escuela y en otros centros de enseñanza de Madrid (Anselmo González, 1914/1929, p. 127-220). El autor publicó asimismo en 1926 *Alfredo Binet*, cuyo Cap. IV se titula "La Escala Métrica de la Inteligencia". Uno de sus discípulos, A. Rodríguez Mata, escribió en 1914 *Exposición y crítica de la escala métrica de la inteligencia, de Binet y Simon* (1914) y *Examen y clasificación de los niños* (1924). En 1917, el Dr. Rodríguez Lafora dio a la imprenta su trabajo sobre los *niños mentalmente anormales*, en el que se ha de prestar especial atención a su Sección II –"Diagnóstico de los anormales"-, y Cap. X, "Método de Binet-Simon. (Modificación de 1911)" (Rodríguez Lafora, edic. de /1917/1933, p. 208-241). La siguiente exposición en orden cronológico de las pruebas de Binet-Simon, fue realizada en 1921 por D. Barnes en *La Psicología experimental en la Pedagogía francesa* (cf. apartado "II. Examen psicológico. La Escala métrica de Binet Simon"). Poco después, en 1926 se publica "Pruebas de la medida de la inteligencia, según *Lewis Terman o Revisión de Stánford de la Escala de Binet-Simon*. *Adaptación española, por Lucio Gil Fagoaga, Catedrático de Psicología en la Universidad Central"* (1926),

que fue la impresión de un curso impartido en 1924-25. En 1927 nos llegó una nueva revisión de Terman, en la versión castellana de una obra de Claparéde (Claparéde, 1923/1927, p. 116-161); y en 1928, apareció asimismo en versión de Orellana Garrido de la revisión del Binet-Simon realizada por Simon en 1918 (Binet-Simon, 1928). A este respecto, no deja de llamar la atención el hecho de que mientras el filósofo Gil Fagoaga, catedrático de "Psicología superior" en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Central, trabajaba con el método de Binet-Simón y sus revisiones, el catedrático de "Psicología experimental" de su Facultad de Ciencias, Dr. D. C. Rodrigo Lavín, en 1929 estuviera ocupado en la adaptación del *Test de Inteligencia de Thorndike Formas B y C* y en su aplicación a sus alumnos de doctorado de Psicología experimental (cf. manuscrito, con la transcripción y fichas de su aplicación, en Arch. Hist. de Psicología, de la Facultad de Psicología, de la UAM). En cualquier caso, la adaptación más célebre del test de Terman para ser aplicada a los alumnos españoles fue la de J. Germain y M. Mercedes Rodrigo, *Pruebas de inteligencia. Resumen, adaptación del Método de L. M. Terman* (1930). Y, aunque con un cierto retraso debido a la contienda civil, la revisión Terman-Merril de 1937 tuvo su oportuna réplica entre nosotros en 1944, en adaptación del Dr. Germain, en L. Terman y M. A. Merril, *Medida de la inteligencia. Método para el empleo de las pruebas de Stanford-Binet nuevamente revisadas*. *Por Lewis M. Terman y Maud A. Merril*. La obra tendría nuevas impresiones, de manera que en 1970 alcanzaba su 8ª edición. En fin, la Escala de Binet-Simon y sus revisiones estuvieron presentes entre nosotros en otras múltiples ocasiones, particularmente en sus aplicaciones, como p. e., en G. Manrique de Lara (*La selección de niños bien dotados*, 1933) o en R. Tomás y Samper (*La psicometría en la escuela primaria. (Técnica de Paidometría)*, 1936). Y, naturalmente, no fueron las únicas.

Bibliografía

Anselmo González, A. (1914). *Diagnóstico de niños anormales*. Madrid. Editorial Magisterio Español (2ª edic.: 1929).

Binet, A., Henrí, V. (1896). La psychologíe individuelle. *L'année Psychologique*, 2, 411-465.

Binet, A., Simon, Th. (1905a). Sur la necessité d'etablir un diagnostic scientifíque des états inférieurs de l'inteligence. *L'Année Psychologique*, 11, p. 163-190.

Binet, A., Simon, Th. (1905b). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, p. 191-224.

Binet, A., Simon, Th. (1907). *Les enfants anormaux*. Paris, Armand Collin. *Niños anormales. Guía para la admisión de Niños Anormales en las clases de perfeccionamiento*. Barcelona, Libr. y Tipogr. Médicas M. Roig, 1917.

Binet, A., Simon, Th. (1908). Le dévelopment de l'intelligence chez les enfants". *L'Année Psychologique*, 14, 1-94.

Binet, A., Simon, Th. (1911a). La mesure de dévelopment de l'intelligence chez les jeunes Enfants. *Bulletin de la Societé Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfan*. Paris, 70-71, 187-248?.

Binet, A., Simon, T. (1911b). Nouvelles recherches sur la mesure du niveau intellectuel chez les enfants des écoles. *L'Année Psychologique*, 17, 145–201.

Binet, A., Simon, Th. (1918). *La mesure de dévelopment de l'intelligence chez les jeunes Enfants.* París. *La medida del desarrollo de la inteligencia en los niños.* Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando, 1928.

Cattell, J. Mck. (1890). Mental tests and Measurement. *Mind*, 15, p. 373-381.

Claparède, E. (1923). *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. París, Flammarion. *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Madrid, M. Aguilar, 1927.

Esquirol, J. E. D. (1838). *Des maladies mentales considerées sous le rapport mental, hygienique et médico-legal*. Selecc. de textos: J.E.D. Esquirol. *Memorias sobre la locura y sus variedades*. Madrid, Dorsa Edics, 1991.

Ferrari (1899). *Breve compendio di Psychiatria.* Milan.

Ferrari (1910). *L'examen medico-pédagogique. Traité international de psychologie pathologique.*

Hergenhahn, B. R. (2001). *Introducción a la Historia de la Psicología*. Madrid, Paraninfo, S.A.

Pichot, P. (1960). *Los tests mentales*. Buenos Aires, Paidos.

Pinel, Ph. (1801). *Tratité médico-philosophique sur la manie.* Paris. *Tratado médico-filosófico de la enagenación del alma, ó Manía*. Madrid, Imprenta Real., 1804.

Porteus, S.D. (1915). Tests for mental Deficiency. J*ournal of Psycho-Asthenics, , 19, 200-213.*

Rodríguez Lafora, G. (1917). *Los niños mentalmente anormales*. 2ª ed. Madrid, Espasa-Calpe. La Lectura, 1933

Scheerenberger, R. C. (1984). A *History of mental retardation*. Baltimore, Paul H. Brookes Publishing, Co. *Historia del Retraso mental*. Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. Servicio de Información sobre Subnormales, 1984.

Stern, W. (1912). *The psychological methods of testing intelligence.* Baltomore, Warwick and York.

Terman, J. (1911). The Binet-Simon Scale for measuring Inteligence. *Psychol. Clinic*.

Terman, L. (1917). *The measurement of Intelligence*. Boston.

Terman, L, Merril, M. A. (1937). *Measuring Intelligence*. Boston, Houghton Mifflin.

Vaney, V. (1913). *L'examen des candidats aux classes de perfectionement du X arrondissement au Laboratoire en ces dernieres années.* Paris, Bull.de la Soc. libre pour l'etude psychol. de l'enfant. *Las clases para niños atrasados. Su reclutamiento, organización y ejercicios de ortopedia mental*. Toledo, Imprenta, Librería y Encuadernación de Rafael Gómez Menor, 1913.

Vermeylen, G. (1926), *Los débiles mentales. Estudio experimental y clínico.* Madrid, Libr. y Casa Edit. Hernando.

Yerkes, Bridgest y Hardwick (1916). "*A point scala for mea-nuríng mental ability"*. Baltimore, Warwick & York.

La ciencia del testimonio

Alfred Binet

L'Année psychologique, 11. (1904), pp. 128-136.

Desde hace algunos años se vienen realizando importantes estudios en Alemania sobre la ciencia del testimonio. Es útil e incluso necesario que los lectores de nuestro *Année psychologique* estén al corriente de estos trabajos. Nuestra intención es dedicarle una revista general, analítica y crítica a la vez. Desgraciadamente, por circunstancias ajenas a nuestra voluntad, esta revista general no se puede publicar este mismo año y la aplazamos hasta el que viene. No quiero, sin embargo, retrasar más este tema y, aunque el breve artículo, cortísimo, en realidad, que aquí presento no sea en el fondo más que un simple análisis de uno de los trabajos más recientes realizados sobre la psicología del testimonio, lo sitúo entre los artículos originales [de esta Revista] para conseguir llamar la atención de todos.

Antes que nada, permítanme recordar que yo ya había previsto, de manera explícita, estas nuevas investigaciones y que fui yo quien puso la primera piedra. Hace unos cinco años, intentaba establecer una forma de medir la sugestibilidad en la gente normal y en particular en los niños escolares. Evidentemente, me refiero a la sugestibilidad sin hipnosis, pues yo no dormía a nadie, y ni los directores de escuela que acudían a ver los experimentos que hacía en sus gabinetes con sus alumnos podían sospechar ni por un momento que lo que hacía era sugestión. No hace falta asustar a la gente con palabras cuando no hay nada que temer. El modo de sugestión que más emplea-ba tiene la ventaja de parecerse punto por punto al tipo de influencia que un juez de instrucción ejerce involuntariamente cuando interroga a un testigo y le quiere sonsacar una verdad de la que este testigo, aun siendo sincero, no tiene total certeza. Yo había organizado el experimento excluyendo a drede todo elemento dramático. Mostraba a los niños simplemente un cartón en el que había pegado muchos objetos familiares, como un sello, un botón, una etiqueta, un retrato, un dibujo, etc. Antes de mostrarles el cartón, les decía: "Miradlo bien porque sólo lo dejaré a la vista diez segundos y, cuando ya no esté, tendréis que describirme en detalle todo lo que hayáis visto y después os plantearé muchas preguntas". De esta manera creaba en sus cabecitas una sensación un poco confusa, ya que el tiempo acordado para mirar el cartón era insuficiente para permitir una percepción detallada del mismo. Esta artimaña ponía al niño más o menos en el estado mental del testigo al que la justicia, con tanta frecuencia, interroga sobre hechos pasados; un testigo incapaz de describirlos minuciosamente por la simple razón de que no pensó en percibir dichos hechos con atención cuando se produjeron. La pregunta que se plantea entonces es la siguiente: ¿cómo, a través de qué métodos, es preferible reavivar estos recuerdos incompletos?

Me dí cuenta de que hay dos procedimientos principales que se pueden usar, cuyo valor es desigual: el primero es el interrogatorio; el segundo es el relato espontáneo. Este último es excelente, mientras que el interrogatorio es tan peligroso como un arma de doble filo. Al interrogar con presión acuciante, llegamos sin duda a romper el silencio, a desatar las lenguas, a llamar la atención del testigo sobre puntos de los que a menudo no tenía pensado hablar.

Si quieren testimonios abundantes, ¡interroguen! Pero si quieren testimonios fieles, ¡desconfíen del interrogatorio! Hay que desconfiar de él especialmente porque las preguntas no están escritas sino que se formulan en el mismo momento, sostenidas por el gesto y el acento, y porque no conservamos rastro de ellas. Ahora bien, hay preguntas que, sólo por su forma, resultan formidables máquinas de sugestión. Éstas indican la respuesta, sin que lo parezca. Supongamos que, al interrogar al niño sobre un retrato que acaba de ver entre los objetos presentados en el cartón, le preguntamos: ¿el retrato tiene un sombrero rojo o un sombrero alto? Supongamos que respecto al sello, que estaba al lado del retrato, le preguntamos: ¿era rojo o verde? Estas preguntas contienen implícitamente la afirmación de que el retrato mostraba un sombrero y que el sello era sin duda de uno de los dos colores señalados. Y precisamente, en nuestros experimentos, el sello era azul y el retrato mostraba la cabeza descubierta. Gracias a la sugestión provocada por el dilema, muchos niños cometieron el error al que les llevábamos. Lo cometieron de buena fe, sin darse cuenta de la influencia que se ejercía sobre su recuerdo. En la práctica, esto podría ser muy grave, sobre todo si el juez de instrucción no se percata de su capacidad de sugestión y si no conserva el texto preciso con las preguntas que ha planteado. Hay un gran número de errores que temer. Se trata de errores psicológicos, de los que no se sospecha. En el gabinete del juez, se hace psicología sin saberlo y, a menudo, de la mala. Es absurdo. Es casi tan absurdo como que un bacteriólogo haga sus preparaciones en un entorno contaminado.

Fuertemente impresionado por los hechos que presencié, escribí una nota diciendo que había una ciencia que fundar, la ciencia del testimonio, y añadía que estaba seguro de que esta ciencia se fundaría en un día cercano debido a su gran utilidad[1].

Uno nunca es profeta en su tierra, claro está. Esta parte de mi libro sobre la sugestibilidad no tuvo en Francia ningún eco. Creo incluso que ningún estudio la tuvo en cuenta. En todo caso, en los cinco años que siguieron a su aparición, no se llevó a cabo ninguna investigación en este sentido. Ha sido en Alemania donde la semilla ha dado sus frutos. El profesor W. Stern, al que conocemos gracias a su excelente monografía sobre la psicología individual, llevó también a cabo estudios sobre la psicología del testimonio. Él ha tenido la suerte de crear un movimiento a favor de estos problemas; ha despertado el interés no sólo de sus compatriotas psicólogos, lo que es natural, sino también de los juristas, cuyo apoyo se ha vuelto fundamental. Profesores de derecho y criminalistas han leído los trabajos de Stern y han comprendido lo importante que es para ellos conocer, por un estudio real, la psicología del testimonio, para saber adecuadamente cómo en el testimonio es posible distinguir entre verdad y error. La prueba del interés que se le da a las cuestiones radica en la colaboración activa. Estos juristas se han puesto a trabajar en temas de psicología, han realizado observaciones, experimentos; tenemos gracias a ellos excelentes trabajos. La investigación no se ha producido por azar; ha estado sobre todo organizada por

[1] *La sugestibilidad*, Paris, Schleicher, p. 283.

W. Stern, que parece ser una persona inteligente y metódica. La afluencia de estudiosos ha sido tal que hemos tenido que crear una colección especial para esta ciencia nueva; esta colección periódica se titula *Beiträge zur Psychologie der Aussage* (Leipzig, Barth). Va por su segundo año y contiene un gran número de artículos, la mayoría de los cuales se deben a la pluma de Stern. No es sólo una colección destinada a reunir materiales; es un órgano vivo que tiene como objetivo organizar la investigación, dirigirla y criticarla. Yo la he hojeado con mi mayor interés y, también, debo confesarlo, con un poco de melancolía. Esta iniciativa nos pertenecía a nosotros. Fue en Francia donde estas investigaciones se inauguraron. ¿Por qué no se han desarrollado[2]?

Entre los hechos que mejor se han esclarecido en las investigaciones alemanas, señalaré uno que es bastante curioso y no falto de importancia desde el punto de vista práctico: en todos los testimonios, sin excepción, incluso en aquellos realizados bajo juramento, hay errores. El error es pues un elemento constante y normal del testimonio. Lejos se está de sospecharlo (entre el público). Y los abogados suponen incluso todo lo contrario. ¿No es un efecto de audiencia el subrayar un error cometido en un testimonio y concluir de ahí que todo lo demás debe ser rechazado en bloque? Recuerdo incluso que un día un abogado la emprendió con un experto cuya pericia le molestaba, y le preguntó burlonamente: ¿Usted no se ha equivocado nunca? El experto, cándido como lo son algunos científicos, confesó ingenuamente que algunas veces se había equivocado. Esto bastó para descalificarle. Los experimentos de Stern y de sus colaboradores hacen justicia a estas falacias, por lo que sería bueno que sus conclusiones fueran conocidas por todos a los que les pudiera interesar.

Paso ahora al estudio particular de la señorita Borst[3]. Se trata de una contribución a estas investigaciones sobre el testimonio. El estudio ha sido elaborado en el laboratorio de Flournoy [sic] y Claparède [sic] en Ginebra y bajo su dirección. Veamos cómo ha procedido la señorita Borst. Ha mostrado a veinticuatro personas, de manera individual, cierto número de imágenes que debían estudiar durante un minuto; después de

[2] Puedo sin duda indicar una de las razones de nuestro fracaso: está en la resistencia opuesta por las administraciones de justicia. Todavía recientemente, le pedía al Ministerio Fiscal, en relación con las investigaciones que he puesto en marcha sobre grafología, que tuviera a bien mostrarme la escritura de un asesino. Por ejemplo, el asesino Tropmann, muerto y ejecutado hace más de treinta años, cuya escritura sería curioso estudiar. Un alto funcionario me respondió textualmente: "Los asesinos ya han pagado su deuda a la sociedad y nosotros no podemos tomar ninguna medida que pudiera dañar su memoria". Hace quince años, quise intentar rastrear, partiendo de documentos precisos, la psicología de los criminales. Me dirigí al Ministro de Justicia y le hice entender el interés que tendría establecer los tipos mentales del criminal. Me escucharon con cortesía pero, cuando les pregunté dónde podía encontrar estos informes antiguos, de hace unos 30 o 40 años, me respondieron con el mismo argumento: ¡Respeto al criminal! Todavía mejor: cuando emprendí mis estudios de cefalometría (la forma y el volumen de la cabeza), me permitieron entrar por todas partes con mi compás: en todas las escuelas primarias, la *École normale supérieure* (Escuela normal superior), la *École polytechnique* (Escuela politécnica), la *École militarie de Joinville-le-Point* (la Escuela militar de Joinville-le-Point), el Conservatorio de música, en los hospicios… Los miembros del Instituto me dieron el mejor recibimiento. Sólo las prisiones me han sido vetadas: ¡Respeto a los asesinos!

[3] MARIE BORST, *Recherches expérimentales sur l'éducabilité et la fidélité du témoignage* [*Investigaciones experimentales sobre la educabilidad y la fidelidad del testimonio*] (avec 6 fig. et 1 pl.), Arch. de Psychologie (Kundig, Genève), III, nº 11, mai 1904, p. 233-314.

un pequeño periodo de tiempo variable, estas personas *relataban* todo lo que recordaban de las imágenes, y después se les sometía a un interrogatorio con el objetivo de recuperar los recuerdos que no podían evocar espontáneamente. Este programa no es malo, aunque sí le falta un poco de novedad, pues no sólo yo he hecho ya investigaciones análogas, tanto solo como con V. Henri, sino que Stern y otros muchos autores han seguido nuestro trabajo. El punto de vista original en el que se ubicó la señorita Borst fue el de buscar la educabilidad del testimonio; tal vez no comenzara con una idea muy clara de su objetivo, ya que habría podido analizar esta educabilidad bajo una forma más interesante de la que ha tenido a bien elegir. Se ha contentado con repetir el experimento con los mismos sujetos pero con imágenes diferentes, con el objetivo de ver si esta repetición provocaba mayor número de recuerdos y más exactos. ¡Qué pena que no se haya molestado en entrenar a estas personas, en darles una lección de observación y de sentido crítico! ¡Qué excelente lección de pedagogía hubiera sido!

Espero que, ya que ella misma ha entrevisto esta bonita cuestión, tenga cuidado de no dejar a otros este beneficio.

Su estudio está muy bien hecho, contiene muchos ejemplos y una discusión adecuada sobre la manera de calcular y de estimar los errores. Los detalles que da son bastante numerosos como para que nos demos cuenta de los métodos de la autora.

Influencia del ejercicio. Es favorable; aumenta la fidelidad del testimonio y la confianza en sí. El sujeto tiene más tendencia a jurar la exactitud de su testimonio.

Influencia del tiempo. El tamaño del intervalo de tiempo afecta a la precisión del testimonio y no al sentimiento de certeza; el sujeto conserva su seguridad. Esto parece depender de un coeficiente personal.

Influencia de la naturaleza de los recuerdos. Las partes más fieles de un testimonio son aquellas relativas a las relaciones espaciales así como a los objetos y personajes. Los colores constituyen las respuestas menos fidedignas. Siempre tendemos a decir más de lo que sabemos, pero esta tendencia es más fuerte para los nombres y los colores.

Stern ya había subrayado en sus investigaciones que la posición y la relación espacial se retienen muy bien, pero no ocurre lo mismo con el color. Es tremendamente interesante. Creo que si estudiáramos la orientación de forma especial, veríamos que es una noción muy sólida, que se encuentra en numerosos estados de conciencia. Acabamos de ver con qué precisión la conservamos en las pruebas de memoria. Un estudio sobre nuestras percepciones mostraría que la noción de nuestra orientación está siempre presente y subyacente. No miramos nada sin tener vagamente la noción de su propia posición con respecto al medio familiar, y cuando esta noción se ve alterada, cuando la orientación se trastoca, sentimos un gran malestar. De la misma forma, en nuestros actos de imaginación, por ejemplo cuando leemos un libro de historia o un novela, recreamos la puesta en escena, nos

orientamos, establecemos las relaciones espaciales con una precisión y una abundancia de detalles que nosotros mismos no nos podemos creer. Habría, creo yo, una curiosa monografía por hacer sobre la orientación, pero cierro aquí este paréntesis.

Errores en la dirección de la mirada en las imágenes presentadas. Son muy frecuentes. Trece personas sobre veinte se han equivocado.

Forma del testimonio. El alcance de la declaración es siempre mayor en el interrogatorio. En otros términos, el relato espontáneo que una persona hace es siempre más pobre en detalles que las respuestas a las preguntas. Sin embargo, el interrogatorio contiene más errores que el relato. Interrogatorio: 17 errores p. 100. Relato: 11 errores p. 100.

Alcance y calidad del testimonio. De acuerdo con la propuesta de Stern, una declaración exacta no es la regla sino la excepción. De 240 declaraciones, sólo 5 están absolutamente exentas de errores; y no podemos atribuir esta exactitud a la memoria, ya que los cinco relatos son muy cortos y apuntan más bien a una memoria débil. La autora concluye que la falta de memoria puede ser una condición del buen testimonio, siempre que el testigo se dé cuenta de esta insuficiencia. Creo que esta conclusión es paradójica. Hay que contentarse con constatar con la autora que no hay un paralelismo constante entre la cantidad y la calidad del testimonio; y que a veces incluso estos dos factores están en relación inversa. Por lo demás, me parece que los errores del testimonio no son completamente imputables a la memoria; por supuesto que la existencia de lagunas de memoria constituye una condición muy negativa para que haya errores, pero si el sujeto valorara estas lagunas, si tuviera en cuenta que las tiene, no cometería ningún error. Cometemos errores porque imaginamos y razonamos sin tener conciencia de ellas. Cabe sospechar que estos supuestos problemas de la memoria dependen de facultades completamente diferentes de la memoria, sobre todo del juicio.

Yo he hecho experimentos de memoria con sujetos retrasados e idiotas; y lo que me ha llamado sobre todo la atención es el gran número de errores extraordinarios que cometen; por ejemplo, al repetir números de memoria, añaden de su cosecha cualquier cifra, imaginando que se acuerdan de ellas. Sin duda, no es su memoria la más afectada en este caso.

La certeza. Hay tres grados posibles de certeza en una declaración: ésta puede ser vacilante, certera o afirmada bajo juramento. Ha sido Stern el primero en tener la ingeniosa idea de hacer prestar juramento a los sujetos para ciertos detalles de su testimonio. Algunos se dicen seguros pero no se atreven a jurar. Jurar constituye entonces una certeza superior, y nos decimos seguros para casos en los que conservamos, en el fondo, alguna duda.

Hay un cierto paralelismo entre el valor objetivo de un testimonio y su grado de certeza objetiva. Así el número de faltas se cuadriplica si pasamos de respuestas seguras a respuestas inseguras; y la parte de la declaración que no se hace bajo juramento contiene dos veces más faltas que la parte jurada.

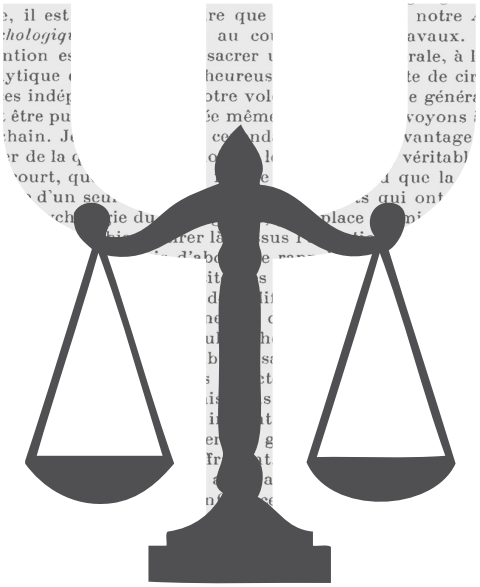
Esto no impide cierta independencia entre la certeza sentida y la exactitud, ya que, hecho interesante, alrededor de

una doceava parte de las respuestas es falsa.

Sería deseable que esta autora, y otros también, continúen con estas nobles investigaciones. Es esencial que no nos encerremos en los laboratorios, sino que nos inspiremos en observaciones de la vida cotidiana, y sobre todo en los hechos que se producen con tanta frecuencia en los tribunales. Los anales judiciales, en las actas de los juicios, plantean cada día problemas psicológicos interesantes. Son sobre todo estas cuestiones las que hay que tratar, ya que esto es actual y candente, y no corremos el peligro de perdernos en análisis inútiles. Además, así nos aseguramos ser útiles, ya que podemos ahorrarnos, gracias a la difusión de ideas justas y verdaderamente científicas, algunos de los numerosos errores judiciales que se producen todos los días.

Para terminar, no puedo evitar hacer algunas sugerencias relativas a la delimitación del nuevo dominio del que acabamos de apropiarnos con un vigor tan noble. Está muy bien, es muy útil, haber dedicado una revista especial a estas cuestiones; y creo poder afirmar que una revista así será duradera, ya que responde a necesidades prácticas evidentes. Sin embargo, creo que el término testimonio es un poco limitado; y dudo tanto menos en criticarlo cuanto que soy yo mismo quien lo propuso; hablé de 'lo útil que sería crear una ciencia práctica del testimonio' (*Suggestibilité* [*Sugestibilidad*], p. 283, en note, et p. 285). Me parece, no obstante, que esta expresión no termina de cubrir el ámbito en el que la psicología debería introducirse para arrojar en él nueva luz. Debemos ser más sintéticos. El objetivo que debemos alcanzar es el de renovar la investigación judicial gracias a la aplicación de leyes psicológicas, leyes que nuestros juristas y todos aquellos que tienen alguna relación con la justicia ignoran con una profundidad digna de asombro. Pues bien, el testimonio no es más que uno de los múltiples medios empleados para hacer justicia, pero hay muchos más. Están la dirección de los debates, el interrogatorio del acusado y, sobre todo, la sentencia, realizada tanto por un solo hombre como por la concurrencia de varios; aquellos que la expresan son bien profesionales, bien simples ciudadanos convertidos de la noche a la mañana en jueces. ¿No bastaría esta enumeración para comprender de inmediato la complejidad de las cuestiones con las que el psicólogo se enfrenta, no en tanto que curioso, sino en cuanto que profesional que desea visitar el tribunal? Si tuviera que analizar todas estas cuestiones, que en beneficio de la verdad deberían ser examinadas por la psicología, me harían falta sin duda muchas páginas de esta Revista. Me limitaré a citar algunos ejemplos. Uno de los más claros es el de los juicios, las detenciones, los veredictos, en una palabra, el de las condenas pronunciadas. Nadie se sorprenderá si digo que las condenas relativas a un caso se establecen hoy según el empirismo, un instinto natural que debería convertirse en científico. El testimonio es la psicología del testigo. Habría que hacer también la psicología del juez, entendiendo por ello la psicología de los juicios. El juicio, entendido y definido en un sentido práctico no es un asunto sencillo, como pudiera serlo una comparación; es una decisión de la conciencia que deriva de una síntesis que abarca

muchos hechos, argumentos, emociones y recuerdos de todo tipo. Juzgamos cuestiones de la máxima gravedad con la misma inexactitud que lo haría un aparejador que, para medir un terreno, dejara de lado la cinta de medir y se contentara con echar un ojo; hace falta, al contrario, para estudiar un campo, el uso de la medida exacta del suelo, después hacer la triangulación con las figuras trazadas sobre el papel y con cifras. No es más que una imagen, pero esto ayuda a comprender, creo, que en esta visión de conjunto que es el juicio, habría que sustituir el vistazo por el análisis, la medida de cada elemento, atribuyendo a cada uno su propio valor, cuantitativo y cualitativo. Mucho me equivoco o los estudios de esta naturaleza sobre el juicio, elaborados siguiendo el método experimental, no existen hoy. Deberían llevarse a cabo simultáneamente con otros sobre los testimonios, y algunos otros que me reservo proponer para más adelante. Todo esto conforma una ciencia aplicada de una gran utilidad, la *Ciencia psicojurídica*.



Traducción del francés al español:
Belén Jiménez y Noemí Pizarroso

XXV SYMPOSIUM DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA

Santiago de Compostela, del 10 al 12 de mayo de 2012.

Secretaría del symposium

Susana Castro Ferro

Teléfono: + 34 8818 16328

Fax: +34 8818 16334

E-mail: xestioneventos@usc.es

susana.castro.ferro@usc.es

Comité científico

Dolores Sáiz Roca (UAB)

Mª Vicenta Mestre Escrivá (UV)

Florentino Blanco (UAM)

Juan Antonio Vera (UM)

Mar Bernal Rivas (USC)

Comité organizador

Mar Bernal Rivas (Presidente)

Mª José Sampedro Vizcaya (Secretaria)

Dolores Ponte Fdez. (Coordinadora)

Vocales: Manuel Blanco Rial, Castor Méndez Paz, Alfredo Campos García, Miguel Alcaraz García y Luz Leirós Lobeiras.

Colaboradores: Antonio Álvarez Cruz, Francisco Esmorís Arranz, Xosé Fernández Rey, Isabel Fraga Carou, Luis Jiménez García, Jaime Redondo Lago.

Sede

El XXV Symposium de la SEHP se celebrará en Santiago de Compostela, capital de Galicia y cuna de ciencia, cultura y religión. Si hermoso y lleno de magia es Santiago, más bella, si cabe, es la tierra que lo acoge. Dice la leyenda que cuando Dios creó el mundo, descansó posando su mano en el fin de la tierra "finis-terrae", dibujando con sus dedos las sublimes rías gallegas. La costa gallega es muy extensa, sus 1500 kilómetros igualan a las costas de las comunidades de Murcia, Valencia y Cataluña juntas, y casi dobla a la andaluza, suficiente extensión para perderse, disfrutar y saborear… Naturaleza, paisaje y gastronomía, constituyen parte del atractivo del entorno compostelano, sin olvidar que sus gentes, patrimonio, cultura y tradiciones son la auténtica identidad de Galicia.

En Santiago se encuentra una de las universidades más antiguas de España, ya que fue en 1495 cuando Lope Gómez de Marzoa creara la primera escuela de Estudio de Gramática instalada en el monasterio de "*San Paio de Antealtares*", aunque no es hasta 1504 cuando el Papa Julio II concede la bula que eleva a estudios superiores tal escuela, alcanzando su pleno desarrollo en 1507 gracias al mecenazgo de Alonso de Fonseca. Así pues, os recibirá una veterana universidad, y si antigua es ésta, más lo es la ciudad; hermoso tributo a la piedra labrada que convive en perfecta armonía con la modernidad y los nuevos

retos arquitectónicos. Por ello mereció en 2002 el reconocimiento de capital Europea de la cultura. Herencia de aquello es la recién inaugurada "*Cidade da Cultura*" nuevo espacio de disfrute de un original concepto de diseño.

Las jornadas de trabajo transcurrirán en el auditorio de Nova Caixa Galicia sito en la plaza de Cervantes, corazón de Compostela, a un paso de la Catedral, del Hospital Real (Hostal de los Reyes Católicos) y del Palacio Rectoral, lo que nos permitirá sumergirnos en el palpitante ritmo de la ciudad. Os esperamos en mayo, estamos ilusionados en recibiros en nuestra tierra, donde, además, celebraremos el 25º aniversario de la Sociedad Española de Historia de la Psicología. Nadie pensaba que cuando un grupo de jóvenes investigadores se unieron para crear una sociedad con la finalidad de "investigación y difusión de los conocimientos en el campo de la Historia de la Psicología y de cuanto está relacionado con ello", 25 años después, seguiría tan vivo y fortalecido el espíritu de sus fundadores. Gracias a las reuniones científicas, se ha conseguido preservar la Historia de la Psicología como uno de los baluartes indiscutibles y necesarios para la formación del psicólogo, recuperar autores relevantes casi invisibles hasta entonces, difundir la investigación, contribuyendo con todo ello a la recuperación del status que le corresponde a la Historia en los estudios de la ciencia. El 25º aniversario merece una especial celebración, nos complace la confianza que depositáis en nuestras manos y esperamos ser los anfitriones que os merecéis, derrochando ilusión y empeño en el desarrollo de tal evento.

Cómo llegar a Compostela

- El aeropuerto de Santiago, Lavacolla, posee conexiones intercontinentales, internacionales y nacionales, se encuentra a 12 Km de Santiago y tiene buena comunicación a través de autobuses. Las compañías que operan habitualmente en Lavacolla son: Iberia, Air-Europa, Spanair, Ryanair y Airnostrum. A través de los aeropuertos de A Coruña y Vigo también hay fácil acceso a Santiago.

- Por carretera (autopista) hay muy buena comunicación con Madrid. Además, Santiago se encuentra en un punto céntrico a las principales ciudades gallegas. Comunicado a través de autovía con Orense (90 km) o con Lugo (100 km) y a través de autopista con A Coruña (70 Km), Ferrol (90 km), Pontevedra (55 km) y Vigo (95 km)

- Dos trenes diarios directos enlazan Santiago-Madrid (TALGO y Expreso) y uno con Bilbao. A través de un único transbordo, se accede diariamente a Barcelona, Hendaya y París.

Contenido temático:

Se proponen una serie de mesas de trabajo que son las que tradicionalmente se vienen estableciendo y alguna específica por las fechas y el lugar de celebración:

- La SEHP en su aniversario.
- Homenaje al profesor Pinillos
- Historia de la psicología española.
- Historia de la psicología en Galicia.
- Mujeres en la historia de la psicología.
- Raíces de las escuelas y sistemas psicológicos.
- Estudios sobre el desarrollo histórico de la investigación de los procesos psicológicos.
- Raíces históricas de ideas y problemas contemporáneos.

Presentación de trabajos

Los trabajos han de ser originales, y aportar novedades en relación a cualquiera de los ámbitos que abarca la Historia de la Psicología y relacionados con los temas propuestos en las diversas mesas.

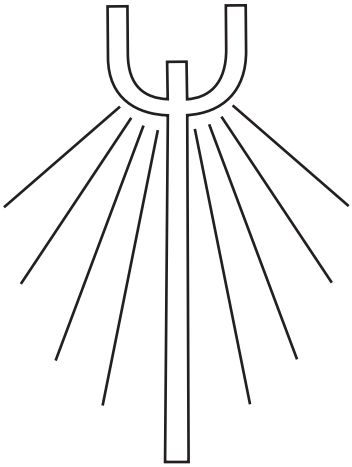
Los interesados han de enviar un resumen, en castellano o inglés, de 550-750 palabras para comunicación y de 150-250 para pósters, antes del 15 de Febrero de 2012. El envío incluirá: título, resumen con bibliografía, especificación de si se trata de comunicación o póster, nombre y apellidos del autor (o autores), centro de trabajo, dirección postal, E-mail, teléfono y fax, y solicitud de equipamiento necesario para la presentación. Todos los trabajos se enviarán, a través del correo electrónico y en formato PDF, a la secretaria del comité ejecutivo, y los autores recibirán acuse de recibo en un plazo máximo de tres días hábiles, debiendo contactar con la secretaria en caso contrario. En la primera quincena de marzo se les enviará a los autores de los resúmenes, la aceptación, las correcciones necesarias para su definitiva admisión, o, en su caso, el rechazo del mismo. Recordar que, por acuerdo de la SEHP, un mismo firmante solo puede presentar un trabajo en forma de comunicación, (aunque sí podría además presentar Posters).

Cuotas de inscripción

Cuotas	Antes del 10 de marzo	Después del 10 de marzo
Socios SEHP	175 €	195 €
No socios	215 €	235 €
Estudiantes (cena incluida)	135 €	155 €
Estudiantes (cena no incluida)	65 €	85 €

Los precios incluyen la inscripción, los servicios (coffee-breaks, cocteles, libro de actas etc.) y la cena de cierre (excepto, cuando se indica lo contrario).

En la página Web del Symposium http://www.usc.es/congresos/xxvsymposiumsehp/, pueden ya consultarse, entre otros, todos los aspectos relativos a la inscripción, direcciones de envíos de trabajos, ofertas hoteleras y links de interés.



premios 2012

La Sociedad Española de Historia de la Psicología convoca los premios "Juan Huarte de San Juan" y "Antonio Caparrós" 2012, para trabajos de investigación en Historia de la Psicología en España y fuera de España respectivamente, de acuerdo con las siguientes bases:

PREMIO JUAN HUARTE DE SAN JUAN

1. Los trabajos deberán versar sobre cualquier tema del pasado de la psicología o ciencias afines en España.

2. Podrán concurrir a los Premios los estudiantes universitarios que acrediten su condición de tales, y que estén iniciándose en la investigación de dichos temas, siempre y cuando no hubiesen obtenido ya previamente este galardón.

3. Los trabajos deberán estar redactados en cualquiera de las lenguas del Estado Español, ser originales y no haber sido publicados previamente, dejando bien especificado, a través de las referencias bibliográficas, que sus autores conocen y manejan la bibliografía previa sobre el tema.

4. Podrán ser realizados individualmente o en equipo.

5. Deberán tener una extensión de entre 25 y 30 páginas a doble espacio e ir acompañados de las correspondientes referencias documentales.

6. El plazo de presentación se cerrará el 1 de marzo de 2012. Los trabajos deberán ser remitidos, junto a al currículum vitae del aspirante, a la Secretaría de la SEHP, al correo electrónico sehp@sehp.org

7. Actuará de Jurado un Comité Científico designado por la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Psicología, que dará a conocer el premio antes de la celebración del XXV Symposium de la SEHP, con el fin de que el premiado/s pueda/n organizar su asistencia a este evento.

8. El trabajo premiado se presentará en el XXV Symposium de la S.E.H.P., y será publicado, tras las pertinentes revisiones propuestas por el Editor Ejecutivo, en la Revista de Historia de la Psicología. Sus autores recibirán una cantidad en metálico de 180 euros, más la gratuidad de la inscripción al Symposium.

9. El fallo del Jurado será inapelable y el Premio podrá ser declarado desierto.

PREMIO ANTONIO CAPARRÓS

1. Los trabajos deberán versar sobre cualquier tema del pasado de la psicología o ciencias afines fuera de España.

2. Podrán concurrir a los Premios los estudiantes universitarios que acrediten su condición de tales, y que estén iniciándose en la investigación de dichos temas, siempre y cuando no hubiesen obtenido ya previamente este galardón.

3. Los trabajos deberán estar redactados en cualquiera de las lenguas del Estado Español, ser originales y no haber sido publicados previamente, dejando bien especificado, a través de las referencias bibliográficas, que sus autores conocen y manejan la bibliografía previa sobre el tema.

4. Podrán ser realizados individualmente o en equipo.

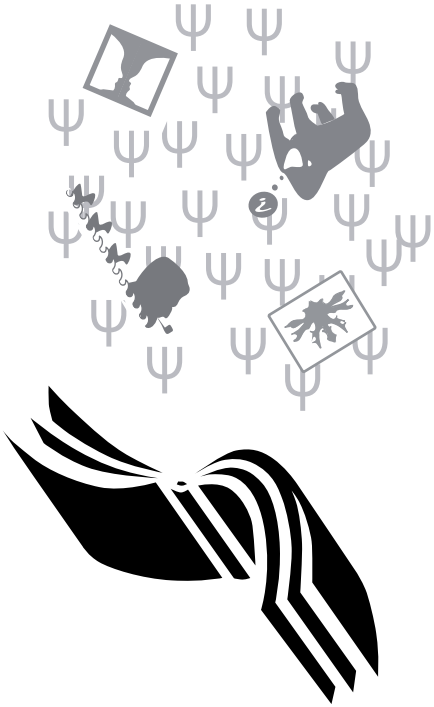
5. Deberán tener una extensión de entre 25 y 30 páginas a doble espacio e ir acompañados de las correspondientes referencias documentales.

6. El plazo de presentación se cerrará el 1 de marzo de 2012. Los trabajos deberán ser remitidos, junto a al currículum vitae del aspirante, a la Secretaría de la SEHP, al correo electrónico sehp@sehp.org

7. Actuará de Jurado un Comité Científico designado por la Junta Directiva de la Sociedad Española de Historia de la Psicología, que dará a conocer el premio antes de la celebración del XXV Symposium de la SEHP, con el fin de que el premiado/s pueda/n organizar su asistencia a este evento.

8. El trabajo premiado se presentará en el XXV Symposium de la S.E.H.P., y será publicado, tras las pertinentes revisiones propuestas por el Editor Ejecutivo, en la Revista de Historia de la Psicología. Sus autores recibirán una cantidad en metálico de 180 euros, más la gratuidad de la inscripción al Symposium.

9. El fallo del Jurado será inapelable y el Premio podrá ser declarado desierto.



reseñas críticas

LIBROS

Hustvedt, S. (2010). *La mujer temblorosa o la historia de mis nervios*. Barcelona: Anagrama. (Orig. 2009).

El libro que nos ocupa transita magistralmente entre el género del ensayo convencional y el de la narración autobiográfica. Así, en este audaz y brillante híbrido que es "La mujer temblorosa o la historia de mis nervios" encontramos, de un lado, la historia de algunos de los episodios clave en la vida psíquica de su autora, Siri Hustvedt, la cual sufre un trastorno mental cuyos síntomas van desde fuertes migrañas hasta temblores corporales de extraordinaria magnitud, y, de otro, la historia de una búsqueda, de una investigación a través de la historia de la neurología, de la psiquiatría y de la psicología en sus respectivos análisis de los trastornos psíquicos del tipo del que la propia autora padece. Hustvedt teje con una habilidad prodigiosa un entramado en el que la historia de cómo las diferentes disciplinas anteriormente citadas han concebido y enfocado el estudio y la cura de los llamados trastornos de conversión se funde con su propia historia, la historia de su yo tembloroso. Y esta fusión resulta especialmente lúcida, más allá del esfuerzo titánico que la autora –cuya formación académica y carrera profesional habían discurrido hasta entonces ajenas al ámbito de las ciencias de la mente y del cerebro– haya realizado para compilar información multidisciplinar tan rigurosa como exhaustiva y de su valentía al exponerse ante el otro, precisamente porque pone de manifiesto la particular situación de las disciplinas que tratan de estudiar desde una perspectiva de tercera persona, es decir, objetivamente, hechos que son, esencialmente, de primera persona, esto es, subjetivos.

Podría decirse, además, que en la peculiar manera en la que se halla vertebrada la historia de una historia –o de varias, según se mire– en "La mujer temblorosa o la historia de mis nervios" subyace latente el dilema en el que vive la psicología desde su constitución, a finales del siglo XIX, como disciplina científica institucionalmente reconocida, entre la necesidad de abandonar cualquier tentación dualista inspirada en la propuesta platónica que, desde su formulación, en el siglo IV a. C., había penetrado en la cultura occidental para instalarse, y la reivindicación de un espacio propio, genuino, dentro de las ciencias que de algún modo también estudiaban la mente. Así, en relación al primer aspecto de la disyuntiva, Hustvedt escribe (pág. 89): "La dicotomía mente/cuerpo sigue siendo tan desconcertante, tan consolidada como dualidad, que parece casi imposible enfocarla de otra manera. Después de todo, esa división es la que creó la distinción entre psiquiatría y neurología: mentes enfermas frente a cerebros enfermos." En lo que respecta al segundo aspecto de la disyuntiva en cuestión, no está claro que

la atención mediática y el entusiasmo desatados en el contexto de la proclamación de la década del cerebro en los años 90 del siglo XX se haya siquiera atenuado: sirvan como ejemplos el título de un reportaje publicado en *El País* a principios de 2005 en el que el periodista Javier Sampedro anunciaba que estábamos "A un paso de leer la mente" gracias a las técnicas de imagen cerebral [1], y la afirmación que el eminente neurocientífico español Carlos Belmonte hacía, triunfante, en una entrevista publicada en *El País Semanal* a finales de 2009, en la que podía leerse: "leeremos y manipularemos el cerebro como queramos"; a lo que –por si quedaba alguna duda sobre el alcance de tal aseveración– se añadía: "podremos leer el cerebro, saber lo que piensa un persona" [2]. Pues bien, aun cuando es indiscutible que las técnicas de neuroimagen han contribuido eficazmente a generar un volumen inestimable de datos sobre el funcionamiento del cerebro, y, por tanto, que un entusiasmo sereno está más que justificado, sigue siendo cuestionable el alcance de dichos logros, hecho que Hustvedt expone mordazmente (pág. 41): "A veces las teorías preceden a la tecnología que después acabará validándolas y otras la tecnología va muy por delante de la teoría. Éste es el caso de los avances que han dado un vuelco a la investigación de la neurociencia. Escáneres como el PET, el SPECT o el fMRI no sólo se han utilizado para examinar los diversos órganos del cuerpo sino también el cerebro del paciente. […] Sin embargo, todavía hay mucha controversia en torno a qué es lo que en realidad muestran esas fotos y cómo interpretarlo. Una y otra vez he oído a diferentes científicos expresar sus dudas sobre lo que significan esas imágenes y, sin embargo, dichas fotos suelen usarse como demostración, resultan fascinantes de observar y constituyen herramientas útiles, a pesar del hecho de no poder considerarse la quintaesencia de la investigación científica."

En el camino hacia la comprensión de su propia enfermedad, Siri Hustvedt recorre cuantos ámbitos de investigación hayan tratado aun tangencialmente la enfermedad mental en general y los trastornos de conversión en particular –desde investigaciones neurobiológicas sobre conciencia, lenguaje y memoria, hasta la interpretación freudiana de los sueños, pasando por el análisis que los filósofos de tradición analítica hacen del llamado problema de los qualia–. Ahora bien, no nos hallamos en ningún caso ante la exhibición gratuita de su sufrimiento ni frente al enaltecimiento poético del mismo. Todo el material que se incluye en el libro, que tampoco constituye una investigación desesperada, parece haber sido sometido a una escrupulosa selección. De particular interés resulta la aproximación al enfoque científico actual sobre la controvertida cuestión del significado de los sueños, en la que además de hacerse eco del debate celebrado en el Centro de Estudios de la Conciencia de Tucson en el año 2006 entre Hobson y Solms, respectivamente en contra y a favor de la teoría de los sueños de Freud, se nos acerca a la reinterpretación de las tesis freudianas sobre los sueños a través de alguno de los trabajos de corte evolucionista de Antti Revonsuo [3].

A pesar de ser una cuestión clave para la historia de la inmensa investigación que es "La mujer temblorosa o la historia de mis nervios" y aunque Hustvedt insiste en distinguir el nivel del análisis neurológico del de la explicación psicopatológica, como cuando afirma que "a pesar de ser muy valiosos, los escáneres cerebrales no pueden *explicar* la conversión" (pág. 43), la postura de la autora respecto a la relación entre mente y cerebro es tan sutil –me temo– como la que ella misma atribuye a Freud en el libro. Honestamente, no me atrevo a juzgar si se trata de una actitud deliberada o de si la autora está, como la ciencia psicológica, tratando todavía de superar, en cierto modo, un auténtico dilema. En cualquier caso, querría para terminar incluir una última cita donde parece instarse sin complejos al tránsito entre teorías: "Desde mi punto de vista doy por sentado que Freud tenía razón en algunos aspectos de la mente, pero también estaba equivocado en otros. ¿Por qué nos empeñamos en abrazar o rechazar una teoría en su totalidad?" (pág. 149). Y tan claro como que es, resulta igualmente legítimo además de oportuno preguntarse por qué. Con complejos o sin ellos, la cuestión bien merece una profunda reflexión.

Referencias

Sampedro, J. (2005) A un paso de leer la mente. *El País* 26/04/2005, p.35.

Cañas, G. (2009) Entrevista a Carlos Belmonte. *El País Semanal*, 13/09/2009, pp. 26-31.

Revonsuo, A. (2000) The reinterpretation of dreams: An evolutionary hypothesis of the function of dreaming. *Behavioral and brain sciences* 23: 793–1121.

Teresa Viader Rapp
URV

Cruz, M. (2010). *Amo, luego existo. Los filósofos y el amor*. Madrid: Espasa. ISBN: 978-84-670-3434-9.

El lúcido análisis que materializa en esta obra Manuel Cruz, galardonada con el Premio Espasa de Ensayo en 2010, tiene la finalidad de ofrecer al lector una profunda reflexión acerca del fenómeno del amor, así como el lugar que ocupa dentro de la historia del pensamiento y en la sociedad contemporánea.

Por ello, la investigación pretende dar respuesta a la provocativa pregunta inicial de nuestro autor: ¿Ha prestado la historia de la filosofía suficiente atención al fenómeno de la experiencia amorosa?, pregunta que se podría extender sin ambages hasta los discursos neurobiológicos, cognitivo-conductuales, que se han adueñado de la explicación presuntamente cientificista del amor. De modo que, Manuel Cruz que intentará poner en tela de juicio las presuntas respuestas taxativas que se ofrecen desde los paradigmas neurocientíficos, donde el amor no deja de ser un mero flujo de substancias, en las que la dopamina, serotonina y noradrenalina parecen llevar la voz cantante. Según nuestro autor, el fenómeno del amor, en tanto que fenómeno, hace referencia a una experiencia, la cual nos fascina, obnubila, pero también se nos escabulle de nuestras manos al intentar apresarla. Es una experiencia cercana y, por ello mismo, volátil y desconcertante. A su vez, siempre remite a un otro, es una experiencia intersubjetiva.

Ahora bien, para materializar esta investigación así como dicho mentís a las concepciones biologicistas, el autor se sirve de una serie de figuras paradigmáticas dentro de la historia del pensamiento, para conjugar magistralmente la experiencia biográfica de dichos pensadores con sus concepciones teóricas acerca del amor. De ahí que el recorrido que se efectúa en las concepcio-

nes de Platón, San Agustín, Pedro Abelardo, Baruch Spinoza, Friedrich Nietzsche, Jean-Paul Sartre, Hannah Arendt, Michel Foucault buscarán exponer el fenómeno desde dos perspectivas brillantemente aunadas e intercaladas: por un lado, cómo estas figuras vivieron la experiencia amorosa y, por otro lado, cómo dicho experienciar se inscribe en su concepción teórica acerca del fenómeno.

Una vez efectuado el recorrido histórico por estos autores, la reflexión de Manuel Cruz penetra certeramente en la posición que ocupa, en la sociedad contemporánea, la experiencia del amor. Por un lado, esta experiencia, que parece tener el estatuto de inconmensurable y específico de cada sujeto, no deja de vehicular y reproducir elementos conductuales que se han introyectado por el proceso de socialización del sujeto. Lo que nos conduce a la aseveración que el sistema imperante en la sociedad contemporánea, es decir, el sistema capitalista, se encarga de producir toda una serie de dinámicas que determinarán desde sus raíces nuestra manera de vivenciar e interpretar el amor. De ahí que, nuestro autor afirme que "lo que sabemos acerca del amor surge en gran medida de la eficacia de un monumental superyó cultural" (Cruz, 2010, p. 217).

Así pues, la reflexión se aproxima a los terrenos psicosociales, para, de esta forma, definir el amor, en términos de Ortega y Gasset, como hija de su tiempo, y, por ese motivo, responde a una serie de exigencias marcadas por la sociedad capitalista y el proceso de socialización al que se encuentra inmerso todo sujeto. De ahí, que la visión contemporánea del amor se defina, en primer término, según Manuel Cruz, de *contingencia*. Expresado en otros términos, el sujeto ha interiorizado a la perfección las leyes de la mercancía (que se define principal y primordialmente por su *valor de cambio* por su capacidad de ser intercambiada en cualesquier momento y contexto) que rigen la lógica consumista del sistema capitalista, y pasa a percibir la realidad y vivenciarla a la sazón de estos marcos introyectados.

A su vez, con la irrupción de la contingencia en el seno de lo amoroso, explotan las inveteradas concepciones acerca de la naturaleza intrínseca de los amantes. Es decir, la figura del amante como personaje que incorpora todos los matices (en el caso de la mujer, madre de familia, amante, ama de casa, amiga, confidente...) ya no es posible, al ser "un constructo ligado indisolublemente a una época, a un momento del desarrollo del pensamiento moderno, en el que categorías como identidad o sujeto alcanzaban una centralidad casi absoluta" (Cruz, 2010, p. 220).

Por esa misma razón, en el amor se da un *reconocimiento* del otro en toda su complejidad y heterogeneidad, con sus aspectos positivos y negativos, pero también un *desgarro*, al ser sabedores de esa multiplicidad de la subjetividad, pero quedarnos prendados sólo de *una* de ellas.

Y es ese desgarro el que nos conduce a una situación que es esencial para el sistema al introducir un cierto halo de insatisfacción en la relación amorosa. La alegría y felicidad del enamorado, que expande a todos sus ámbitos existenciales, es disfuncional para con el sistema capitalista en tanto y cuanto narcotiza al sujeto y lo conduce a un estado de plenitud y ausencia de necesidades. De ahí que, "el sistema necesita la dosis justa de infelicidad: exactamente aquella que nos impulsa a buscar en el consumo el antídoto contra la soledad, el remedio contra la angustia" (Cruz, 2010, p. 225).

Oriol Alonso Cano
UB

Romero Fillat , J. M. (2011). *M de Música. Del oído a la alquimia emocional.* Barcelona: Alba. ISBN: 978-84-8428-617-2. 252 págs.

No fue un mendigo ciego quien delató al pedófilo asesino de "M, el vampiro de Düsseldorf" (Fritz Lang, 1931), sino la obsesiva melodía que éste silbaba sin parar. Con esta anécdota introduce el autor del libro un tema complejo como son los *earworms* o "gusanos del oído" que han dado tanto que hablar en la historia de la psicología. Sirva como ejemplo modélico el excelente ensayo de Theodor Reik, "Variaciones psicoanalíticas sobre un tema de Mahler" (1953), para apreciar su interés. Reik relata allí cómo fue presa de una melodía mahleriana tras la muerte de su amigo Karl Abraham…sin hallar más solución que la de sustituir un tarareo por otro distinto. En efecto, la neurosis musical es, en este caso, a la par antídoto y etiología, y tan sólo la repetición de la pieza, como si de un mantra se tratase, evita la angustia de su ausencia o el miedo a su silencio. En otras publicaciones más recientes, Daniel J. Levitin (2008), Oliver Sacks (2009) y Peter Szendy (2009) analizan los mecanismos neurológicos y conductuales que subyacen en los *earworms*, emancipándose de las lecturas sociológicas derivadas de la Escuela de Frankfurt (Adorno, Benjamin, Lukács) que veían en la neurosis del canturreo obsesivo un síntoma del mal del consumismo en la psique occidental, como un signo de la enfermedad del capitalismo. De hecho, buena parte de nuestra cultura fílmica difunde esta mirada patológica de los aparentemente ingenuos *earworms*, y más en concreto la ingente obra del maestro del suspense, sir Alfred Hitchcock: "Los treinta y nueve escalones" (1935), "Alarma en el expreso" (1938), "La sombra de una duda" (1942), "El hombre que sabía demasiado" (1956), "Frenesí" (1972). En dichos títulos aparecen personajes sometidos a la esclavitud de una melodía que les asalta en el peor momento, despertando las sospechas de los demás sobre algo oculto en su inconsciente. Huelga decir que la literatura freudiana está plagada de ejemplos así.

Sin embargo, Romero Fillat no es psicólogo ni tiene vinculación alguna con la disciplina, y eso se nota –y mucho– en el libro. A pesar de estar escrito con un estilo ameno y divulgativo, no entra en desarrollos teóricos ni en contraargumentaciones empíricas. Por el contrario, se limita a exponer curiosidades en torno a esa "alquimia emocional" que menciona el subtítulo, en relación a la construcción de significados musicales que han quedado impregnados en la psique del oyente. Sobre esto, el autor no da lo que promete, pues apenas pasa de puntillas por otros temas de interés para la psicología de la música como el "efecto Mozart", el fenómeno de la empatía emocional a través de la experiencia estética, o las tipologías de la escucha. Orientado hacia otras estanterías no académicas, el libro de Romero Fillat ahonda más en estudios superficiales del *scoring* fílmico y televisivo –desde el uso del silencio en películas como "Blade Runner" (Ridley Scott, 1982), "La insoportable levedad del ser" (Philip Kaufman, 1987) o "2001: Una odisea en el espacio" (Stanley Kubrick, 1968) hasta el impacto sonoro de los violines en la famosa escena de la ducha en "Psicosis" (Alfred Hitchcock, 1960), amén de otros chascarrillos técnicos sobre el uso de la música diegética vs. subjetiva en el cine, la asociación del *fade out* con los cambios de cuadro o los flashbacks narrativos, la ambientación del *muzak* o "música de ascensor", o el anclaje de ciertos géneros a una impresión determinada –como la música atonal ¡e incluso un radar de submarino! para crear tensión en el espectador–. El autor, quien durante mucho tiempo fuera responsable del departamento de edición sonora de diversos canales de TV, no aprovecha del todo el rico material del que dispone, echándose de menos un mayor contenido histórico y teórico sobre

los acentos que, tan sólo de manera sugerente, van apareciendo sin orden a lo largo de las páginas.

"M de Música" debe ser valorado ante todo como un ensayo sobre semiología musical, entendida como ciencia que estudia los signos culturales en la vida social y sirviéndose, para ello, del análisis de dichos mediadores en su contexto funcional. Desde esta perspectiva, el libro podría ser útil como complemento a la psicología, cumpliendo tan sólo con el mero rol de escaparate de ideas o cajón de sastre para un exploratorio *brainstorming*. No faltan claves de interés, sobre todo cuando habla del recurso de *leitmotivs* que, desde el Romanticismo, ha ido configurando nuestra cultura audiovisual desde cuatro generaciones atrás; o cuando se refiere a la construcción del bagaje empático en la estética musical –que otros autores más cercanos a la disciplina desarrollaron con mayor enjundia: Höffding (1891), Lipps (1903), Sergi (1906), Ribot (1915), Vygotsky (1925), Delacroix (1927), etc.–. También hay lugar para presentar muy brevemente los procedimientos del "método Tomatis" de audiopsicofonología, con el que computan cambios en el comportamiento neurológico tras la escucha regular de unas frecuencias sonoras específicas. El autor se atreve incluso a justificar la recurrencia de Mozart sin entrar a evaluar su discutible efectividad cognitiva (quizá afectada por una cierta aura de *snobismo* elitista).

Más seductoras parecen las aportaciones a una teoría sobre la construcción de la audiocultura gracias a las tecnologías de reproducción musical, que no obstante el autor no acaba de elaborar. Según Romero Fillat, en la actualidad son dos los principales cambios de la escucha musical: por un lado, la calidad del sonido se ha vuelto más importante que las notas que componen la melodía; por el otro, se ha llegado a tal punto de abuso materialista de la música que hoy, más que escucharla, *se archiva*, redundando el placer estético en las formas de consumo y no tanto en el *quid* de las obras. Al respecto, y aunque tan sólo cita la canónica clasificación de Chion (1993), abre la veda a comparar analíticamente las diferentes tipologías de la escucha que han ido apareciendo a lo largo del siglo XX desde los albores de la psicología: Hanslick (1854), Odier (1919), Delacroix (1927), Ortmann (1927), Gatewood (1927), Myers (1927), Schoen (1928), Watson (1942), Meyer (1956), Adorno (1962), Yingling (1962), Schaeffer (1966), etc.

En definitiva, invita a la investigación pero no secunda ninguna reflexión, restando su apreciación como fuente para el debate. Pese a ello, se agradece el encomio de plantear algunas propuestas que, desde la psicología de la música y sus raíces históricas, podría dar mucho más de sí con trabajos empíricos mejor elaborados que los que tan humildemente arroja aquí el autor. Una pequeña decepción sin ton ni son, y sin más norte claro que el de editar deprisa el libro, con el riesgo que eso supone ante el lector exigente, pues se evidencia a menudo una severa falta de revisión de la ortografía y de errores de documentación flagrantes (como atribuir la autoría de "Quizás, quizás, quizás" a Nat King Cole o el de "Así habló Zaratustra" a Johann Strauss).

Iván Sánchez-Moreno
UNED

C O N G R E S O S

XXX simposio de la ESHHS
5-8 julio 2011 - Belgrado, Serbia

Esta reseña se centra en tres grandes aspectos del congreso de la *ESHHS* que tuvo lugar el pasado julio en Belgrado: 1) la organización del mismo por parte de Gordana Jovanovic; 2) sus contenidos y tendencias teóricas; y 3) su formato.

La atención al primer aspecto está motivada por el deseo de reconocer de manera especial la excelente organización de Gordana Jovanovic y su equipo. En raros congresos encontramos una disposición tan cuidada y atenta con los detalles. Ésta se manifestó tanto en las buenas condiciones de trabajo para los congresistas y en la calidad de las presentaciones de los conferenciantes invitados (Keneth Gergen, Thomas Laqueur, James Good y Henderikus Stam), como en las cuestiones más recreativas del coloquio: desde la cena de gala hasta los paseos por Belgrado y alrededores. Desde aquí queremos felicitar a Gordana por su ejemplar trabajo.

Gordana Jovanovic en la ceremonia inaugural.

En cuanto a los contenidos y tendencias teóricas del encuentro es posible decir que no hubo una temática dominante, sino una aproximación claramente pluralista. Pudimos disfrutar de discusiones de carácter historiográfico como las desarrolladas por James Good (*Is the history of Human Sciences History?*) y Henderikus Stam (*History, memory and ethics: do the human sciences still have something to remember?*), de diversas sesiones dedicadas a autores y temas clásicos en la historia de la psicología (sobre Lotze, Dilthey, Wundt, Fechner, Bechterev, James, Dewey, Husserl, los test mentales, la psicología del carácter y de la personalidad, etc.) y también de ponencias más críticas y heterogéneas sobre la historia de las reformas psiquiátricas (en Brasil e Inglaterra) o, incluso, sobre *Facebook*.

J. Good y G. Jovanovic durante la ponencia del primero.

Con respecto a este segundo aspecto del congreso, deben destacarse a su vez varias cuestiones: a) A pesar de ser una sociedad sobre Historia de las Ciencias Humanas en general, predominaron ampliamente los temas psicológicos; b) hubo una notable presencia de miembros de la SEHP: en Belgrado estuvieron Noemí Pizarroso, Annete Müllberg, Belén Jiménez y Jorge Castro; y c) se presentaron diversos trabajos de inves-

tigadores latino-americanos como los de Hernán Pullido-Camillo de Colombia (presentado a pesar de su imposibilidad para viajar a Serbia), Juan Sanchez Mora de Cuba, Saulo Araujo y el autor de estas palabras de Brasil.

El tercer aspecto temático que se quiere destacar en esta reseña tiene que ver con el formato del congreso. Se puede decir que este encuentro tiene una configuración semejante a la de los simposios de la SEHP: actividades en tres días y medio con una cena de gala (acompañada en este caso de una exhibición de danzas serbias) y un paseo por Belgrado y por sitios arqueológicos y regiones alrededor de la ciudad (Tour of Srem). Como en los simposios de la SEHP, este es un encuentro que permite establecer relaciones más próximas entre los asistentes, salvando así la dificultad producida por la limitación temporal de las ponencias. La diferencia con la SEHP radica en que en los encuentros de la ESHHS hay sesiones dobles, lo que impide atender a todos los trabajos. Esta situación se volverá aún más compleja en el próximo congreso de la sociedad, ya que se realizará de manera conjunta con la Cheiron. Apuntada esta cuestión, creemos que sería importante crear espacios para discutir temas metodológicos, conceptuales o también otras problemáticas comunes. Creemos que esto sería fructífero para la producción de una red en historia de la ciencia innovadora, atrayente e interesante. De este modo, iríamos más allá de la participación un tanto "mecánica" en el congreso y estimularíamos la producción de discusiones realmente novedosas y críticas en nuestra área.

Exhibición de danzas serbias durante la cena de gala.

Los asistentes al congreso durante el *Tour of Srem*.

Solo a título de recuerdo, el 31° encuentro será en julio de 2012, en Montreal (Canadá) de forma conjunta con la sociedad norteamericana Cheiron.La fecha límite para el envío de trabajos es en febrero del próximo año. Los resúmenes de las presentaciones (entre 300 y 600 palabras), simposios (entre 250 y 300 palabras) y pósters (entre 300 y 400 palabras) deben ser enviados a cheiron.eshhs@gmail.com.

Arthur Arruda Leal Ferreira
UFRJ/Brasil

N. de e.: Todas las imágenes han sido extraídas de la web del simposio http://psychology.dur.ac.uk/eshhs/

e l d e s v á n d e p s i

El conejo desorejado o cuántas patas tiene un cangrejo

Iván Sánchez-Moreno
UNED

Una de las cosas que más desconcertaron a los inmigrantes recién llegados a EEUU a principios del siglo pasado fue saber que existían cangrejos autóctonos de tan sólo cinco patas. Lo que no sospechaban es que ese bicho fuese en realidad el reflejo de su propia inteligencia innata y que, indirectamente, había sido importado de Francia. El "culpable" fue Alfred Binet quien, mientras curró en el laboratorio de psicología de la Sorbona, se cansó de medir cráneos buscando correspondencias con la inteligencia. Lo hacía con voluntarios "a dedo": niños que, según sus maestros, eran los más listos y los más tontos de la clase, o cabezas de los "idiotas e imbéciles" que le aportaba del hospital su discípulo Théodore Simon (Gould, 1984: 147). Como era de esperar, los resultados no fueron muy satisfactorios: las diferencias eran prácticamente imperceptibles, aunque con una ligera variación de los sujetos "anormales". O sea, tanto para el caso de una cabeza superdotada como para una cabeza de chorlito.

Un encargo del ministerio de educación en 1904 le animó a hallar solución a este problema, diseñando una batería de pruebas sencillas para detectar a los sujetos que precisaran de alguna mejora intelectual. Lo que en principio iba a ser una medida de orientación pedagógica, al otro lado del Atlántico, según se gira a la derecha, fue adoptado como una escala jerárquica que segregaba a los ungidos por la gloria y a los incapacitados sociales, subrayando en ambos causas hereditarias (y raciales). Terman, que reelaboraría la idea original de Binet, aplicó el test para la selección de personal profesional ("tanto sabes, tanto vales" sería su lema), y Yerkes convenció al ejército norteamericano para que sometieran a 1750000 soldados al primer test colectivo de inteligencia.

La propuesta no fue inicialmente bien acogida tras las duras críticas presentadas en 1915 a la APA por la supuesta falta de fiabilidad del test de Binet, dado que el propio alcalde de Chicago había sido clasificado dentro del grupo de delincuentes mentales (op. cit.: 198). Pero pasar un test en los centros de reclutamiento podía servir también como forma de criba de toda la picaresca que se alistaba por un catre limpio y un plato de sopa diario. Finalmente, el "experimento" de Yerkes tendría lugar entre septiembre de 1917 y enero de 1919, con el objeto de elegir a los más dotados para mandar matar desde la retaguardia, en los cargos de oficialidad, reservando el resto para el frente como carne de cañón. Se distinguieron dos modelos: el Army Alpha –para aquellas personas que supieran leer y escribir– y el Army Beta –para analfabetos e inmigrantes que no entendían el inglés–. El contenido de las pruebas era tan diverso como diver*tido*: recorrer un laberinto con el lápiz, descubrir analogías, completar series lógicas, detectar errores en un dibujo, etc. Las de tipo cultural eran tan localistas que a menos que uno conociera la historia y la actualidad estadounidense no podría acertarlas ni de chiripa. Las del Beta presentaban figuras universales como una cara sin boca o un conejo sin oreja, pero otras –como una bombilla sin filamento, una pista

de tenis sin red o un gramófono sin bocina– carecían de sentido fuera de su marco cultural. Nadie aseguraba que, en alguna parte de EEUU, los cangrejos no tuvieran sólo cinco patas y que los cerdos nacieran sin rabo.

Aunque las instrucciones afirmaban lo contrario, todo aquello fue un desquicie total: "¡Atención! El propósito de este examen es averiguar hasta dónde son capaces de recordar, pensar y realizar lo que se les ordena. No estamos tratando de averiguar si ustedes están locos" (citado en Gould, 1984: 212). No se atendía a razones sociales o educativas, ni a la elevada cantidad de inmigrantes recién llegados a la "tierra de las oportunidades" en busca de (mala) fortuna, ni a la falta de recursos con que eran recibidos. Para algunos, era la primera vez que cogían un lápiz en su vida, y apenas acertaban a hacer una tarea tan básica como apuntar una X en la casilla adecuada. Considerando las limitaciones de tiempo para hacer todo el test, la angustia podía ser atroz. En algunos campamentos se quedaron sin impresos e improvisaron sobre la marcha copiando a lo cutre algunas pruebas en hojas en blanco. En otros, para evitar los hacinamientos de reclutas en los barracones designados al test Beta, se les derivaba a los del Alpha pidiendo que se les rebajara "la nota" para ser admitidos. Si no superaban ninguno de los dos modelos, se les clasificaba con la letra P, indicativo de que el infeliz portador debía pasar por un análisis psiquiátrico.

Los resultados no pudieron ser más alentadores: la inteligencia media de los soldados blancos escolarizados no superaba la de un chaval de 13 años, mientras que casi la mitad del ejército obtuvo los mismos niveles de un débil mental (Sáiz y Sáiz, 2009: 181). Las frustrantes conclusiones respecto a la inteligencia nacional azuzaron aún más a los eugenistas para profetizar la ruina del país y lamentar la decadencia intelectual como consecuencia del mestizaje racial. De hecho un europeo podía ser más o menos considerado según el lugar de origen, y la supremacía nórdica no se ponía nunca en duda frente al menosprecio de cualquier mediterráneo o eslavo –sobre todo los polacos, diana de todo un subgénero del chiste, como aquí los de Lepe–. El negro, como era ya tradición nacional por aquellos tiempos, se situaba en el margen más inferior de la escala intelectual. Incluso se llegó a pasar el test a prostitutas que merodeaban los cuarteles, como tratando de probar candorosamente que la estulticia se transmitiera por contagio venéreo, lo que provocó otro chasco: entre un 30 y un 60 % fueron declaradas débiles mentales o deficientes profundas. El propio Yerkes sentenció que "tienen una inteligencia tan baja que lo más sensato sería recluirlas a perpetuidad" (citado en Gould, 1984: 204).

Pese a la nefasta imagen del ejército norteamericano, como agradecimiento a su esfuerzo Yerkes fue nombrado coronel, su lugarteniente Boring ascendido a capitán y, a base de repartir títulos heráldicos, el número de oficiales creció de 9000 a 200000 durante la I guerra mundial (op. cit.: 200). A fin de cuentas, el gobierno no se lo tomó tan mal, porque rápidamente financió un Test Nacional de Inteligencia que fue administrado a cuatro millones de niños (Sáiz y Sáiz, 2009: 181). Si éstos descubrieron o no el número total de patas que tiene un cangrejo es ya otra historia…

Referencias

Gould, S. J. (1984). *La falsa medida del hombre*. Barcelona: Antoni Bosch.

Sáiz, D.; Sáiz, M. (2009). La psicología en la primera mitad del siglo XX. Primera parte: Los inicios de la psicología comparada. En Sáiz, M. (coord.), *Historia de la psicología*, pp. 151-187. Barcelona: UOC.

información varia

LIBROS

Backhouse, R.E. & Fontaine, Ph. (eds.). (2010). *The History of the Social Sciences since 1945*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Cruz, M. (2010). *Amo, luego existo. Los filósofos y el amor.* Madrid: Espasa.

Evans, A.D.. (2010). *Anthropology at War: World War I and the Science of Race in Germany.* Chicago: University of Chicago Press.

Ferreira, A.A.L., Freire, L.L., Moraes, M. y Arendt, R.J.J. (orgs.) (2010). *Teoria Ator-Rede e Psicologia*. Río de Janeiro: Nau.

Hobbes, T. (2010). *El cuerpo*. Valencia: Pre-Textos. Ed. a cargo de B. Forteza. (Orig. 1655).

Keller, E.F. (2010). *The Mirage of a Space Between Nature and Nurture*. Durham, NC: Duke University Press.

Meulders, M. (2010). *Helmholtz: From Enlightenment to Neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.

Murray, H. (2010). *Not in This Family: Gays and the Meaning of Kinship in Postwar North America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Peset, J. L. (2010). *Las melancolías de Sancho. Humores y pasiones entre Huarte y Pinel.* Madrid: Asociación Española de Neuropsiquiatría.

Pinnow, K.M. (2010). *Lost to the Collective: Suicide and the Promise of Soviet Socialism, 1921–1929*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Schrag, Z. (2010). *Ethical Imperialism: Institutional Review Boards and the Social Sciences, 1965–2009*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

CONGRESOS

Music and the Body. 9-11 de marzo de 2012, Department of Music and the Centre for the Humanities and Medicine, University of Hong Kong (Japón): http://www0.hku.hk/music/events/conferences/music-body/

Annual Meeting of the American Association for the History of Medicine. 26-29 de abril de 2012, Minneapolis (EEUU): http://www.histmed.org/

38th Annual Meeting. Society for Philosophy and Psychology. 21-24 de junio de 2012, University of Colorado, Boulder (EEUU): http://www.socphilpsych.org

Drugs and Drink in Asia: New Perspective from History. 22-24 de junio de 2012, Shanghai University (China): http://pointsadhsblog.wordpress.com/2011/09/23/call-for--papers-drugs-and-drink-in-asia/

Summer Meeting of the History of Anaesthesia Society. 29-30 de junio de 2012, Wokingham, Berkshire (Inglaterra): http://www.histansoc.org.uk/Meetings.html

Knowledge at Work: 24th International Congress of History of Science, Technology and Medicine. 22-28 de julio de 2013, Manchester: https://www.meeting.co.uk/confercare/ichst2013

EXPOSICIONES

A Healing Passion: Medicine in Glasgow Past and Present. Hasta 1 de mayo de 2015. Hunterian Museum, University of Glasgow (Escocia): www.gla.ac.uk/hunterian/

Stultifera Navis • *Sebastian Brant*

Das Narrenschiff

Atribuido a Albrecht Dürer

Grabado perteneciente a

• 1494 •

JUNTA DIRECTIVA

Presidenta: Milagros Sáiz
Vicepresidente: Javier Bandrés
Secretaria: Noemí Pizarroso
Tesorero: Manuel Sánchez de Miguel
Vocales: María Vicenta Mestre
José Quintana
Natividad Sánchez González

SEDE SOCIAL

Dpto. de Psicología Básica
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
28049 Madrid

EDITORES

Principales
Belén Jiménez
Rubén Gómez-Soriano

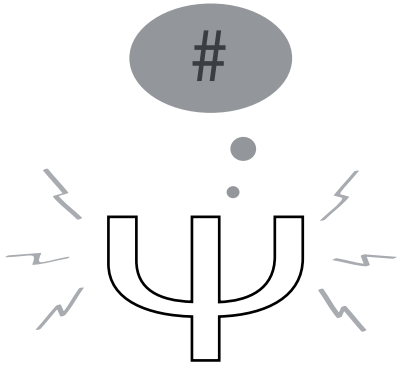
Equipo editorial
Noemí Pizarroso
Iván Sánchez-Moreno
Jorge Castro
José Carlos Loredo

Dpto. de Psicología Básica I
Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Educación a Distancia
C/ Juan del Rosal, 10
Madrid, 28040

E-mail: boletinSEHP@gmail.com
Fax: 913987972

Depósito Legal número:
M-46578-2006
ISSN: 1887-2824



Este Boletín terminó de imprimirse
el día 23 de diciembre de 2011