

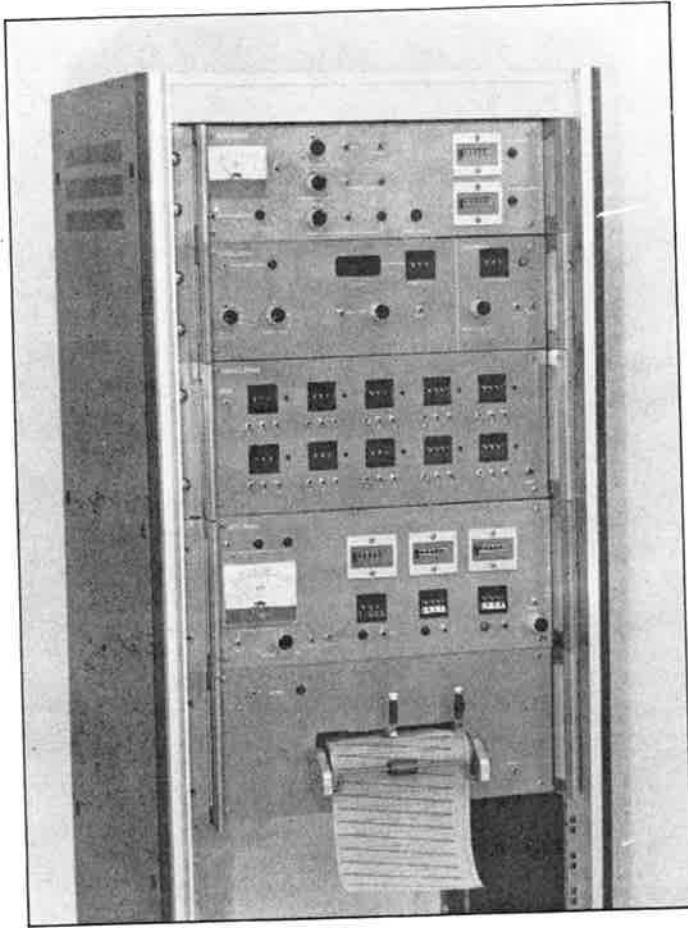
CUADERNOS DE PSICOLOGÍA

nº 8-9 MARZO-ABRIL - 1977 - 80 ptas.



dos hemisferios igual a un cerebro
entrevista con j. pascual-leone
los tribunales de menores contra el niño
una contribución al estudio
de las actitudes sociopolíticas

LIAP Primer fabricante nacional de instrumentación científica para la investigación en Psicología y Biología.



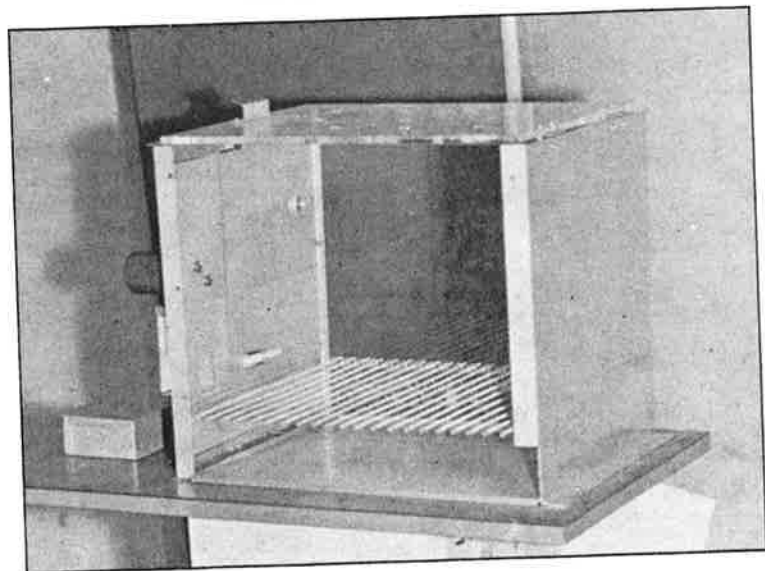
INVESTIGACION ANIMAL

- Cajas de Skinner
- Jaulas de Evitación y Escape
- Cajas de Actividad
- Cajas de Insonorización
- Programadores automáticos
- Fuentes de Electrochoque
- Estimuladores
- Registradores
- Reforzadores
- Polígrafos
- Transductores
- Módulos Electromecánicos
- Ruedas de Actividad
- Rota-Rod
- Open Field
- Impresoras numéricas

INVESTIGACION HUMANA

- Dispensadores de Fichas
- Aparatos para Reforzamiento
- Material Didáctico
- Video-Tapes
- Micrófonos
- Amplificadores
- Polígrafos
- Registradores de Comportamiento
- Transductores
- Estimuladores eléctricos.

BIBLIOGRAFIA Y ASESORAMIENTO



LIAP, S. A.

C/ Vallerona, 21
ESPLUGAS DE LLOBREGAT
Barcelona
Tel. (93) 371 31 66

Sistemas cubiertos por patentes concedidas y en trámite.

SEGUIREMOS EXPLORANDO LOS CAMPOS DEL CONOCIMIENTO

ABORTO LEGAL

Christopher Tietze y Sarah Lewit

AGRICULTURA SIN LABRANZA

Glover B. Triplett, Jr., y
David M. Van Doren, Jr.

LA MECANICA CUANTICA DE LOS AGUJEROS NEGROS

S.W. Hawking

EL LADO DE UNION DE LOS ANTICUERPOS

J. Donald Capra y Allen B.
Edmundson

LA PERCEPCION DE OBJETOS EN MOVIMIENTO

Robert Sekuler y Eugene Levinson

EXOELECTRONES

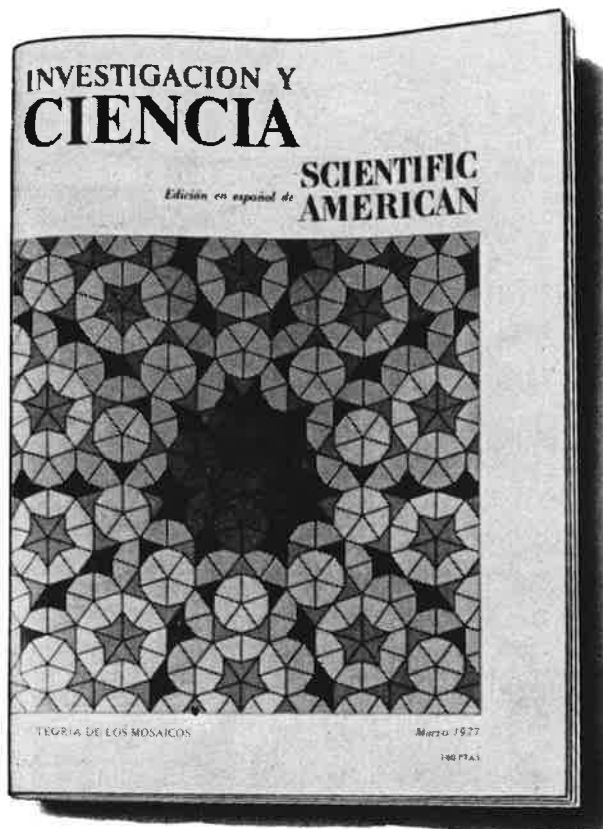
Ernest Rabinowicz

FORMACION DE CRATERES EN EL SISTEMA SOLAR

William K. Hartmann

LA PRODUCTIVIDAD DE PRADOS MEDITERRANEOS

Arturo Caballero, Francisco Gil
y Miquel Berbel



Secciones fijas:

Autores
Ciencia y Sociedad
Taller y Laboratorio
Juegos Matemáticos
Libros
Bibliografía

**DIFUSION INTERNACIONAL
800.000 EJEMPLARES**

Así ven Investigación y Ciencia:

"Un modelo en el arte de la divulgación científica de altura.

Dará a conocer, además, la gran tarea realizada
por los científicos españoles e hispanoamericanos".

Eduardo Primo Yufera

Presidente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

"Un eficaz recurso para acercarnos al siglo XXI a la altura que
éste va a exigir de todos los hombres".

Pedro Lain Entralgo

*Director del Instituto Arnau de Vilanova, del Consejo Superior
de Investigaciones Científicas.*

"Un gran acierto. La mejor revista que existe en este campo".

Juan Oro

Profesor de la Universidad de Houston.

"La revista de mayor prestigio en el mundo de la ciencia. Un
vigoroso instrumento de progreso para los países de habla española".

José Trueta

Profesor Emérito de Cirugía de la Universidad de Oxford.

"Una publicación en verdad indispensable, que ahora estará
al alcance de todo el mundo".

José Luis Pinillos

*Catedrático de Psicología de la Universidad Complutense de
Madrid.*

"El mejor medio de comunicación entre la ciencia y
el público inteligente".

New York Times

TAMBIEN USTED DEBE PARTICIPAR EN LA AVENTURA DE LA CIENCIA

Recorte o copie este boletín y remítalo a:

Editorial Labor, Calabria, 235-239. T.230 14 00 - 239 64 62 - Barcelona 15

CP.3

Nombre
Apellidos
Calle
Ciudad No
Tel. D. Postal

Suscríbame por el período que he señalado y a partir del mes de
seis meses Un año

Forma de pago:

Contra reembolso
 Adjunto talón bancario nominativo
 Envío Giro Postal No

Precios de suscripción:

Semestral 800 Ptas.
Anual 1.540 Ptas.
Extranjero (suscripción anual) 30 US\$



EDITORIAL FUNDAMENTOS

Caracas, 15 - MADRID-4
Teléfono, 419 96 19

PSICOLOGIA-ANTIPSIQUIATRIA

ENCICLOPEDIA DE LA SEXUALIDAD

Por primera vez en España una obra escrita por cuarenta y seis especialistas mundiales sobre la sexualidad. Dividida en tres partes: Fisiología, Psicología, Sociología del Sexo, informa sobre toda la problemática sexual mediante trabajos breves que de un modo científico y ameno plantean las cuestiones más importantes.

Un libro indispensable que colaborará efectivamente en las tareas de psicólogos y educadores.

942 páginas 1.200 ptas.
(tela sobre cubierta)

MANUAL PARA EL EXAMEN PSICOLOGICO DEL NIÑO

R. Zazzo y colaboradores.

Dos volúmenes 1.000 ptas.



INTRODUCCION A PIAGET

P. G. Richmond

160 páginas 120 ptas.



CURAR CON FREUD

S. Nacht

280 páginas 200 ptas.



LENGUAJE Y COMPORTAMIENTO

R. Luria

144 páginas 120 ptas.

LAING: antipsiquiatría y contracultura

N. Caparrós, R. Gentis, J. Berke.

368 páginas 240 ptas.

ANALES DE PSICOTERAPIA

Una publicación de la sociedad francesa de psicoterapia bajo el consejo de: P. Chanoit, S. Katz, S. Lebovici, C. Leroy, etc.

Tomos aparecidos

- 1. Psicoterapia y psicoanálisis existenciales ... 150 ptas.
- 2. La catarsis 150 ptas.
- 3. Terapias de descondicionamiento 150 ptas.
- 4. Terapias de la pareja y la familia 200 ptas.
- 5. El sueño 150 ptas.

ULTIMA NOVEDAD:

PSICOLOGIA DE LA LIBERACION

Antonio y Nicolás Caparrós

266 páginas 250 ptas.

LA ENTRADA EN LA VIDA

G. Lapassade

292 páginas 200 ptas.

LENGUAJE Y PSIQUIATRIA

Luria, Brain, etc.

402 páginas 300 ptas.

PSICOLOGIA Y SOCIOLOGIA DEL GRUPO

A. Bauleo, N. Caparrós, etc.

292 páginas 200 ptas.

ESTRUCTURA Y REEDUCACION TERAPEUTICA

F. Tosquelles

160 páginas 120 ptas.

OFERTA ESPECIAL 10 POR 100 DESCUENTO CUPON PEDIDO

Deseo recibir contra reembolso (libre de gastos) los siguientes libros:

Nombre

Dirección

Ciudad



EDITORIAL



DOS EMIFERIOS IGUAL A UN CEREBRO.
Isidoro Delclaux Oraa.



UNA CONTRIBUCION AL ESTUDIO DE LAS ACTITUDES SOCIOPOLITICAS.
Rafael Burgaleta.



ENTREVISTA CON JUAN PASCUAL-LEONE.



INFORME: LOS TRIBUNALES DE MENORES CONTRA EL NIÑO.
Mario Carretero.



PROFESIONALES: Los psicólogos ante la cuestión sindical.
Agustin Arbesu.
1.^{es} jornadas de psicòlegs de Catalunya.
Elecciones en la sección de psicólogos del colegio de Madrid.



UNIVERSIDAD:
La huelga de los P.N.N.



RESEÑAS: Los procesos de humanización. Antropología del territorio. Inteligencia humana e inteligencia artificial. Técnicas de reforzamiento con fichas.



REVISTAS



NOTAS.

Sumario



EDICIONES MORATA, S. A.
Mejía Lequeira, 12 - Madrid-4
Teléf. 448 09 26

NOVEDADES

Parapsicología,

por BERENDT, H. C.
13 × 21, 192 págs. 380 ptas.

Las dificultades de vuestro hijo,
por BERGE, A.

13 × 21, 304 págs. 400 ptas.

El test de Rorschach,

por BOHM, E.
13 × 21, 128 págs. 200 ptas.

Psicología del ritmo,

por FRAISSE, P.:
13 × 21, 214 págs. 400 ptas.

Tratado de psicología del niño,

GRATIOT-ALPHANDERY, H. y ZAZZO, R.
Tomo VI (Los modos de expresión)
17 × 25, 208 págs. 550 ptas.

Métodos de la psicología social,

GRISSEZ, J.
13 × 21, 176 págs. 380 ptas.

Manual de psicología (9.ª edición),

por KATTZ, D.
17 × 25, 720 págs. 1.200 ptas.

La educación psicomotora,

por MAIGRE, A. y DESTROOPER, J.
13 × 21, 207 págs. 400 ptas.

La toma de conciencia

por PIAGET, J.
13 × 21, 284 págs. 450 ptas.

El niño normal y su entorno,

por ZULLIGER, H.
13 × 21, 144 págs. 280 ptas.

OTROS TITULOS

Manual del psicodiagnóstico de Borschach,
por BOHM, E.

(5.ª ed.) 17 × 25, 560 págs. 1.300 ptas.

Las reglas del método sociológico,

por DURKHEIM, E.
13 × 21, 149 págs. 260 ptas.

Introducción a la psicología (2 vols.),

por HILGARD, E. R.
(5.ª edición) 17 × 25, 1.028 págs. 1.750 ptas.

Introducción a la psicología,

por MAISONNEUVE, J.
13 × 21, 248 págs. 400 ptas.

Introducción a la psicología patológica,

por ORME, J. E.
13 × 21, 192 págs. 300 ptas.

Melancolía,

por TELLENBACH, H.
17 × 25, 244 págs. 600 ptas.

CINCEL

AKAL * ALIANZA * ARIEL *
ATENAS * AVANCE * CEAC *
CEPE * CINCEL * EDICUSA *
EUDEBA * F. C. E. *
FUNDAMENTOS * GREDOS *
GRIJALBO * GUADALUPE *
GUADARRAMA * HERDER *
IBERICO EUROPEA *
KAIROS * KAPELUSZ *
LABOR * LAIA * LIMUSA *
MAGISTERIO * MARFIL *
MAROVA * MENSAJERO *
MORATA * NARCEA *
NOVATERRA * PAIDOS *
PAIDEIA * PAPIRO *
PARANINFO * PORRUA *
PRENTICE HALL * PROTEO *
PSIQUE * PUNTO OMEGA *
SAGITARIO * SIGLO XXI *
TALLER * TECNOS *
TORAY-MASSON *
TRILLAS * TROQUEL *

En los 3.000 títulos
de la SECCION
DE PSICOLOGIA,
PSIQUIATRIA
Y CIENCIAS
DE LA EDUCACION

LIBRERIA CINCEL

Alberto Aguilera, 32
MADRID-15. Tel. 445 88 62

edición

Hace ya tiempo, en 1972, con ocasión de la reunión anual de la Sociedad Española de Psicología, en Salamanca, un grupo de psicólogos comenzaron a romper el silencio amenazante que se cernía sobre la profesión y dieron los primeros pasos públicos en defensa de una plataforma profesional que denunciaba los numerosos problemas existentes y reivindicaba a la vez un órgano desde el cual estudiar, vocear y avanzar, en suma, la solución de aquellos problemas. Descartada la posibilidad de utilizar organismos ya existentes, tales como la Sociedad Española de Psicología y la Agrupación Sindical de Psicólogos, tomó cuerpo la idea de crear, como ya se había hecho en Cataluña y Baleares, secciones de psicólogos dentro de los Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias. Estas secciones, que admiten tanto licenciados en Psicología, como diplomados procedentes de las Escuelas Universitarias de Psicología, han llegado a consolidarse y hoy son cerca de millar y medio los psicólogos inscritos en las ocho secciones existentes en el Estado español.

Las actividades de discusión de problemas y de reivindicación profesional llevadas a cabo desde las secciones, conocieron momentos importantes con la elevación de un ruego al Gobierno desde las Cortes y con el encierro de psicólogos en Madrid, que dio lugar a numerosas gestiones ante los representantes de la administración. Se trataba de conseguir, sobre todo, un Colegio Oficial de Psicólogos, un estatuto profesional y una Facultad independiente. Poco —nada, para ser exactos— es lo que se ha conseguido hasta la fecha, cosa que tampoco constituye ninguna sorpresa.

Los numerosos problemas en que ha ido escudándose la administración para dificultar la creación de un Colegio Profesional han sido formalmente superados. Así, la Junta de Gobierno del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid, hace tiempo que solicitó oficialmente, como es al parecer preceptivo, la creación de un Colegio Oficial de Psicólogos. La oposición del Ministerio de Educación y Ciencia al proyecto carece por completo de argumentos, pero ello evidentemente significa poco a la hora de conseguir una respuesta positiva. El autoritarismo y la discriminación son todavía prácticas frecuentes en nuestro país. Ciertamente, un Colegio Profesional no garantiza por sí solo la solución de nuestros problemas y nunca puede ser un fin en sí mismo, sino un medio útil para organizarnos como profesionales. Pero sería un paso sin duda decisivo la creación de un órgano que representara a los psicólogos ante la administración y ante la sociedad, y a ésta ante los psicólogos; un órgano que llevara adelante la elaboración de un estatuto profesional y regulara, de acuerdo con él, la práctica de la Psicología; que abordara los problemas de la falta de puestos de trabajo, del paro y del subempleo; que denunciara los abusos que se cometen en nombre de la Psicología, que se relacionara activamente con la Universidad y que llevara a cabo programas eficaces de formación permanente; que facilitara las relaciones con otros profesionales y con los organismos ciudadanos; que planteara decididamente una alternativa a la Psicología en la que ésta se entendiera como servicio público; un órgano que participara en la gestión de la sociedad en la que está inmerso y que incidiera, en suma, en su progresiva transformación.

La Sección de Psicólogos del Colegio de Madrid ha celebrado elecciones en el pasado mes de febrero. La nueva comisión permanente, ampliada en número y representativa de buena parte del sector, tiene en sus manos, junto a las restantes Secciones de Psicólogos del Estado Español, la posibilidad de convertir en realidad la vieja aspiración de un Colegio Oficial de Psicólogos. Diversos sectores de la vida profesional y ciudadana han brindado su ayuda, pero lo decisivo ha de ser, sin duda, la intervención activa y la colaboración de los propios psicólogos. Creemos que merece la pena apoyar esta tarea y, en consecuencia, invitamos desde esta página a todos a participar en ella. Esperamos que las próximas elecciones puedan ya celebrarse en los locales de un Colegio de Psicólogos: Podría ser señal de que las cosas cambian al fin en este país.

marova

BIBLIOTECA
DEL EDUCADOR

ULTIMOS TITULOS PUBLICADOS:

Elizabeth Richardson

**DINAMICA
DE GRUPOS DE TRABAJO
PARA PROFESORES**

150 ptas.

Philip W. Jackson

**LA VIDA
EN LAS AULAS**

240 ptas.

Philip Gammage

**EL PROFESOR
Y EL ALUMNO**

Aspectos socio-psicológicos

160 ptas.

Joseph Luft

LA INTERACCION HUMANA

300 ptas.

Robert F. Mager

**CREACION DE ACTITUDES
Y APRENDIZAJE**

2.ª ed., 150 ptas.

TITULOS DE PROXIMA APARICION:

Rober F. Mager

**FORMULACION OPERATIVA
DE OBJETIVOS DIDACTICOS**

En prensa, 3.ª ed. revisada.

ediciones marova
viriato, 55 - Madrid-10



Circulo Editor Universo

Ediciones Rápidas

La Editorial al servicio de la Universidad

HISTORIA DE LA PSICOLOGIA

Dr. Antonio Caparrós Benedito

La presente obra trata de ofrecer una panorámica del desarrollo histórico de la Psicología Científica, dentro del contexto de la historia general y más concretamente de la ciencia. Este texto resulta de máximo interés para alumnos que cursan sus estudios en las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación, así como para Escuelas Universitarias de Educación Básica, Facultades de Medicina y en general para toda aquella persona interesada en la Psicología.

PSICOLOGIA EXPERIMENTAL

Dr. Jaime Arnau Gras.

- 1.ª Parte: Un enfoque mental.
- 2.ª Parte: Datos Empíricos y Cuadernos de prácticas.

TEMAS PEDAGOGICOS

Dr. Vicente Benedito Antolí.

- Introducción a los Métodos de Investigación Pedagógica.
- Grupo de Formación y Profesorado. (Colaborador Amando Vega.)
- Programación y metodología en E. Superior.

TEMAS DIDACTICOS

- Aprendizaje.
- Enseñanza programada.
- Dinámica de grupos.
- Métodos de estudio.
- Enseñanza individualizada.
- Programación y objetivos.

Pedidos a Circulo Editor Universo:
Pasaje San Joaquín, 7b. Esplugues de Llobregat
(Barcelona). Teléf. 371 60 81
Nuevos Teléfs. 371 92 51 - 371 93 09



DOS HEMISFERIOS IGUAL A UN CEREBRO

isidoro delclaux oraa (*)

Desde un punto de vista anatómico, las dos medias partes del cerebro de los mamíferos son exactamente iguales, siendo cada una de ellas la imagen refleja de la otra. Su contenido estructural, así como su capacidad funcional, son también muy similares, contando cada una de las partes con un conjunto completo de centros relacionados tanto con actividades sensoriales como con las capacidades motoras del cuerpo. Cada hemisferio tiene relación fundamentalmente con una parte del cuerpo, exactamente la opuesta, de tal forma que el hemisferio derecho se relaciona con la parte izquierda del cuerpo, mientras que el hemisferio izquierdo recibe y manda en la parte derecha del cuerpo. Los trabajos de Sperry y Gazzaniga, popularizados en dos excelentes artículos de *Scientific American*, en sujetos con lesiones en alguno de los hemisferios o en la estructura que los une, han demostrado que cuando uno de ellos está dañado, el otro puede tomar las funciones que aquél hacía. Pero quizás sea aún más interesante el otro aspecto anatómico, que consiste en que cuando ambos hemisferios funcionan normalmente, lo hacen como un solo órgano. Esto se debe no sólo a que las uniones nerviosas entre el córtex y el resto del cuerpo son comunes, sino también a que los hemisferios se encuentran íntimamente unidos entre ellos por medio de una serie de puentes, que constituyen el llamado «Cuerpo calloso».

Según puede apreciarse en la visión esquemática de la figura, las imágenes correspondientes a los distintos campos visuales reflejados en la retina se dirigen hacia distintas zonas del cerebro. Lo mismo ocurre con las señales auditivas y las señales motoras, tanto entrantes como salientes, estando en todos los casos el hemisferio izquierdo relacionado principalmente con la parte derecha del cuerpo, mientras que el derecho lo está con la izquierda. Al decir preferentemente, es conveniente recalcar que el hemisferio izquierdo también recibe señales provenientes de la parte izquierda del cuerpo, aunque de forma más atenuada, y que lo mismo ocurre con el otro hemisferio.

SECCIONAMIENTO DEL CUERPO CALLOSO.

Hace algunos años los neurocirujanos descubrieron que cuando se seccionaba de forma total el cuerpo calloso, por razones de heridas de guerra o de epilepsia grave, no se observaban variaciones aparentes notables en las capacidades y habilidades del paciente; ésto mismo ocurría en algunos casos raros de individuos a los que les faltaba el cuerpo calloso debido a un fallo congénito en el desarrollo madurativo. Nadie prestó, por consiguiente, excesiva atención a dicha estructura de interconexión, hasta que en

(*) *Departamento de Psicología. Universidad de Bilbao.*

los años 50, Myers, Sperry y Gazzaniga comenzaron a estudiar de forma más detallada el comportamiento tanto en personas como en animales a los que les faltaba el cuerpo calloso. La conclusión general fue que lo aprendido en estos casos por uno de los hemisferios no era transferible al otro. Sin embargo, lo aprendido con el cuerpo calloso intacto, como, por ejemplo, las respuestas que aprende un animal con una de sus patas, es transferible, después de seccionado el cuerpo calloso, a la otra. Esto no ocurre en el caso en que el cuerpo calloso haya sido previamente seccionado antes del aprendizaje. En resumen, puede afirmarse que lo aprendido por uno de los hemisferios es inaccesible al otro si la interconexión entre ellos falta. Esto significa, según afirma Sperry (1964), que el cuerpo calloso tiene la importante función de permitir que los hemisferios compartan tanto el aprendizaje como la memoria. Las experiencias realizadas parecen indicar que las memorias de lo aprendido se conservan en ambos hemisferios, tanto más en

cuanto descendemos en la escala filogenética. En el hombre existe una función especializada, que es el lenguaje, que parece conservar sus memorias exclusiva o casi exclusivamente en el hemisferio izquierdo, que a consecuencia de ello se titula dominante. En el caso en que exista un defecto en el desarrollo del cuerpo calloso se producen, sin embargo, centros de lenguaje y funciones similares en ambas partes del cerebro. Este parece ser el caso de un niño examinado con falta del cuerpo calloso y que respondía por igual a las señales verbales presentadas en uno y otro hemisferio.

Sin embargo, el hecho de que el cuerpo calloso, o incluso el quiasma óptico, hayan sido seccionados no quiere en absoluto decir que ambos hemisferios estén separados, ya que las estructuras del cerebro medio, en íntimo contacto con cada uno de los hemisferios, los unen entre sí. Cabe, por consiguiente, preguntarse hasta qué punto puede dividirse el cerebro sin afectar en forma notable a los procesos cerebrales. Se ha

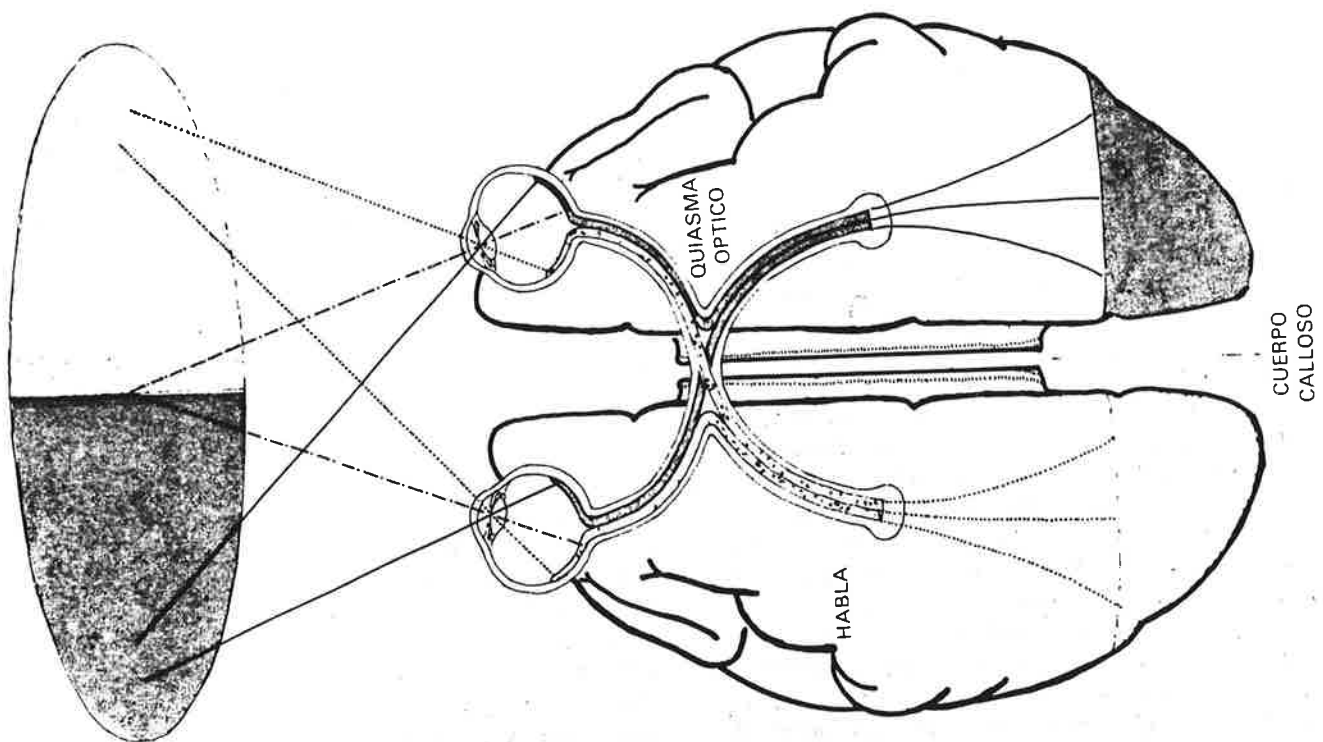
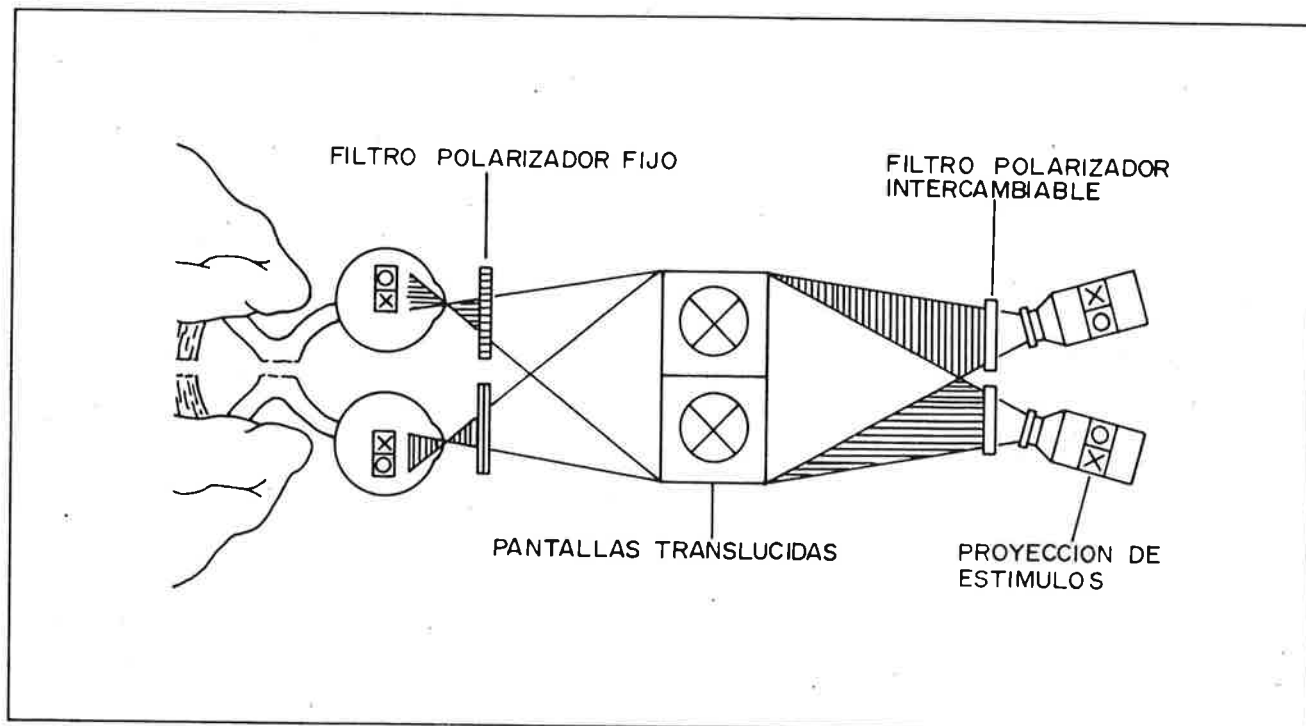


Figura 1. Visión esquemática de los dos hemisferios cerebrales entre los que se puede apreciar la interconexión del cuerpo calloso. Si una persona fija la vista en el punto medio de la proyección frontal, las parcelas correspondien-

tes de la imagen se proyectarán en las zonas occipitales en la forma en que se observa en la figura. Según *Scientific American*. Adaptado de Sperry (1964)

Figura 2.—Conflicto perceptual en un mono mediante la presentación del mismo estímulo, pero con significación especial inversa. Adaptado de Sperry (1964).



llevado a cabo este tipo de bisecciones hasta la parte superior del cordón cerebral, incluyendo la bisección total del cerebelo, y dejando intacto tan sólo el tegmentum o parte superior del cordón cerebral. Los animales en estas condiciones, aunque sufren en principio ciertas dificultades motoras, de equilibrio y de coordinación, se recuperan sin embargo rápidamente. En resumen, se puede afirmar que en los animales pueden seccionarse las interconexiones de ambas partes del cerebro hasta el nivel del puente sin que se observen grandes trastornos de conducta.

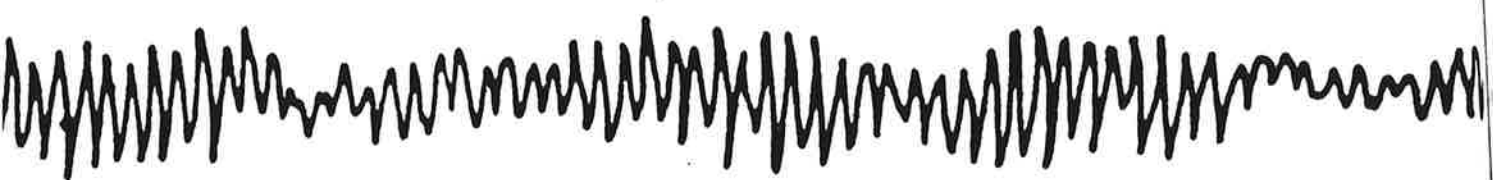
Todo lo anterior es explicable en términos de la intercomunicación indirecta entre las dos medias partes del cerebro a través de la información recibida de la actividad del resto del cuerpo. La actividad motora emitida por uno de los hemisferios conduce a movimientos corporales más o menos amplios en la parte contralateral que afectan a la parte ipsilateral (la del mismo lado) y que envían mensajes a su correspondiente hemisferio, manteniéndolo de alguna manera informado de las acciones, movimientos, etc.

DOS CEREBROS

Una cuestión interesante se plantea cuando se presentan simultáneamente a ambos hemisferios imágenes contradictorias. Supongamos que, por

ejemplo, presentamos a través de una luz polarizada un par de imágenes a un animal que lleva unos prismas que filtran la luz, de tal manera que en uno de los ojos parezca que una determinada gratificación se obtiene pulsando una cruz mientras que en el otro ojo parece que la gratificación se obtiene pulsando un círculo (figura 2). En otras palabras, para uno de los hemisferios la respuesta correcta es «cruz» y para el otro es «círculo», pero de hecho lo que ocurre es que el panel que se pulsa es el mismo en ambos casos. Después de que el animal ha aprendido a pulsar el panel correcto, utilizando ambos ojos durante un cierto número de veces, se le prueba con cada uno de ellos de forma separada.

Lo que ocurre es que existe una tendencia fuerte a que uno de los hemisferios (normalmente el que gobierna el brazo que se utiliza en primer lugar para pulsar el panel) aprenda la respuesta adecuada más rápidamente y con mayor exactitud que el otro. Esto sugiere que la atención activada de uno de los hemisferios tiende a debilitar la atención del segundo, aunque las actividades de ambos no tienen conexión directa alguna. Este mismo experimento lo ha realizado Gazzaniga en seres humanos con breves presentaciones taquistoscópicas en las que la persona debía elegir una determinada forma, de entre un par de ellas, presentadas muy breve-



mente, de forma simultánea y separada en ambos campos visuales (ver figura 3). El sujeto suele responder señalando rápidamente la figura correcta en el campo visual izquierdo con su mano izquierda (gobernada por el hemisferio no dominante), mientras que simultáneamente indica la figura correcta del campo visual de la derecha de forma verbal, o señalando con el brazo derecho. Normalmente el paciente no suele tener recuerdo alguno de haber señalado con su mano izquierda; es decir, el hemisferio dominante se mantiene ingnorante de lo que el otro hemisferio hace (Sperry, 1964).

Estos hechos plantean implicaciones interesantes, ya que cuando el córtex tiene ambos hemisferios separados, se puede apreciar dos «yos» separados; es decir, un organismo dividido en dos unidades mentales, cada de ellas con sus propias memorias y con sus propios deseos en competición por el control del organismo. Cabe especular si un cerebro intacto normal no estará a veces sometido a conflictos que se atribuyen a la doble estructura del cerebro. Puesto de forma aún más dramática y literaria cabría decir, como lo hace Gazzaniga (1967), si el eliminar el cuerpo calloso daría como resultado que la mano derecha no supiera lo que la mano izquierda está haciendo.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACION

La demostración experimental de la que la eliminación del cuerpo calloso no impedía seriamente las facultades mentales ha animado a los neurocirujanos a efectuar este tipo de operación en personas con problemas de epilepsia incontrolable, con la esperanza de limitar las perturbaciones a uno de los hemisferios e impedir que se transfieran al otro. Este tipo de operaciones ha resultado muy exitosa, con el curioso resultado de la casi total eliminación de los ataques, incluidos los unilaterales. Es como si el cuerpo calloso

intacto hubiera facilitado en dichos pacientes la aparición de convulsiones epilépticas.

A pesar de la aparente normalidad que antes comentábamos en sujetos con seccionamiento del cuerpo calloso, al efectuar pruebas más específicas podían adivinarse deficiencias en el procesamiento de la información, que han sido consideradas importantes a la hora de evaluar concretamente las diferencias interhemisféricas. La disposición experimental era la mostrada en la figura 3, en la que mientras el paciente fijaba su mirada en un punto central de una pantalla, se proyectaban taquistoscópicamente sobre la misma imágenes distintas para los campos visuales izquierdo y derecho. Se pedía al paciente que comunicara lo que había visto, contestando casi invariablemente éste que las luces se habían proyectado en la parte derecha del campo visual. Cuando éstas se proyectaban únicamente en el campo izquierdo, el sujeto normalmente negaba haber visto luz alguna; cabría pensar por consiguiente que el hemisferio derecho era prácticamente ciego. Pero sin embargo no es así, ya que cuando se pedía al sujeto señalar qué luz había aparecido, en lugar de indicarlo verbalmente, los sujetos eran capaces de indicar las luces que habían aparecido aunque no dieran respuesta verbal alguna. Este tipo de respuesta indicó que la percepción en el campo visual izquierdo correspondiente al hemisferio derecho era prácticamente igual a la del hemisferio izquierdo. Por consiguiente la imposibilidad de los pacientes de señalar la percepción del hemisferio derecho de forma verbal era debida al hecho de que los centros del habla del cerebro están localizados en el hemisferio izquierdo.

Al carecer el hemisferio derecho de capacidades verbales, se nos plantea una cuestión crucial que es la de si la ausencia de dichas capacidades coloca al cerebro en una posición de inferioridad intelectual en el funcionamiento cerebral como conjunto único. Efectivamente, las experimentaciones iniciales indicaron que mientras cualquier

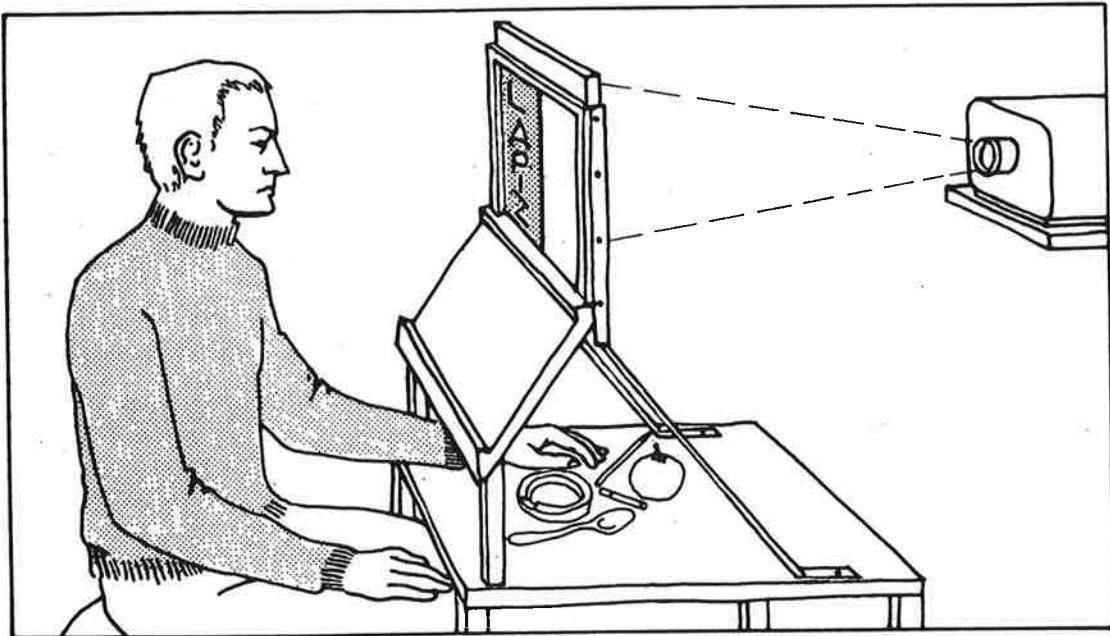


imagen presentada en el campo visual derecho o fuera de la visión pero cerca de la mano derecha, evocaba respuestas verbales, comentarios, etc. inmediatos, las presentaciones en el campo izquierdo, es decir, correspondientes al hemisferio derecho, no obtenían respuesta lógica alguna, sino simples respuestas al azar que muy pocas veces coincidían con la realidad. Sin embargo, una vez más, cuando se pedía al sujeto, no que respondiera verbalmente ante la estimulación del hemisferio derecho sino que realizara respuestas de identificación visual o táctil, podía efectuarlas correctamente en la gran mayoría de los casos. Se vio incluso que el hemisferio derecho era capaz de realizar pequeños razonamientos tales como cuando se pidió escoger con las manos de entre una serie de frutas situadas fuera del alcance visual izquierdo, como: elige el fruto que más le gusta a los monos, o elige la fruta de sabor más amargo, etc. Se puede por consiguiente afirmar que el hemisferio derecho no es tan totalmente iliterado como puede parecer en un principio, y que es capaz de efectuar razonamientos y deducciones que indican un elevado grado de sofisticación del lenguaje; por ejemplo, cuando se pide a los sujetos que deletreen con la mano izquierda con la ayuda de pequeños moldes de letras palabras proyectadas al hemisferio derecho o emitidas verbalmente a dicho hemisferio. De hecho, sin embargo, la superioridad del hemisferio izquierdo sobre el derecho es notable, aun cuando no se pueda afirmar que siempre haya sido así a lo largo del desarrollo del individuo. Hasta la edad de cuatro años aproximadamente puede observarse a través de análisis neurológicos que el hemisferio derecho es tan capaz como el izquierdo con respecto al lenguaje.

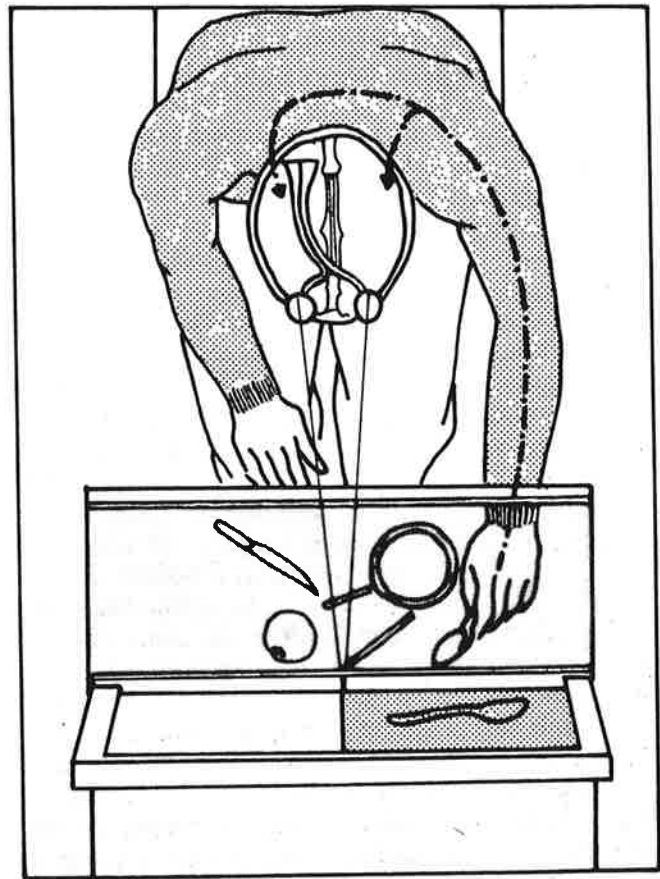



Figura 3. Asociación visual-táctil y respuesta a una estimulación visual en el aparato experimental clásico utilizado en pacientes con los dos hemisferios separados por intervención quirúrgica. Adaptado de Gazzaniga (1967).



Al observar otro tipo de procesos mentales, como las reacciones emocionales ante la presentación visual de un desnudo de mujer, puede comprobarse que aunque la identificación intelectual sólo es posible con el hemisferio izquierdo sin embargo las reacciones emocionales de azaramiento, risas, etc. ocurrían por igual en las presentaciones separadas hacia ambos hemisferios, aunque en el caso del hemisferio derecho el sujeto no podía explicar por qué había tenido dichas reacciones.


EL SINDROME DE LA DESCONEXION HEMISFERICA

Puede afirmarse como lo hacen Sperry y otros (1969), que el efecto más señalado del seccionamiento de las comisuras cerebrales es hasta el momento una falta aparente de variación respecto al comportamiento normal. Los sujetos que padecen esta situación no manifiestan alteraciones notables de personalidad, de intelecto o de comportamiento al cabo de dos años de efectuada ésta. Los manierismos individuales, la conversación y el trato, el temperamento, el carácter, la fortaleza, el vigor y la coordinación aparecen todas ellas intactas y se asemejan mucho a lo que eran antes de efectuada la operación quirúrgica. A pesar de esta apariencia externa de normalidad general en el comportamiento ordinario, las pruebas específicas indican unos déficits funcionales relacionados con la falta de coordinación entre los hemisferios derecho e izquierdo, en relación con casi todas las actividades tanto psíquicas como cognitivas. Tanto el aprendizaje como la memoria parecen funcionar independientemente en cada uno de los hemisferios separados. Cada hemisferio parece tener su propia esfera consciente de sensación, percepción, ideación y otras actividades mentales, y el campo de experiencia cognitiva de uno de ellos está totalmente separado de las correspondientes experiencias del otro hemisferio, con las escasas excepciones que hemos señalado más arriba.

ALGUNAS IMPLICACIONES RESPECTO AL FUNCIONAMIENTO PSIQUICO

Nadie, o casi nadie, duda actualmente de la posibilidad de existencia de una serie de contenidos mentales o memorias que son inaccesibles al funcionamiento consciente del individuo. No se trata aquí de referirse a ningún modelo psicológico concreto, sino simplemente a un hecho ampliamente demostrado experimentalmente (Bruner, 1957; Hefferline y Pever, 1963; Razran, 1961; Eriksen, 1960; Worthington, 1964; Lewis, 1970). Por ejemplo Worthington colocaba a sujetos previamente adaptados a una luz intensa en una habitación oscura y les pedía que miraran fijamente a una determinada área marcada por tres luces rojas débiles, indicándoles que dentro de esta área había una luz blanca aún más débil que percibirían en el momento en que sus ojos se hubiesen adaptado suficientemente a la oscuridad. Se trataba de medir el tiempo de adaptación de los sujetos, presionando éstos un botón en el momento en que vieran algo dentro del área prefijada. Efectivamente, al cabo de un rato los sujetos se hacían más sensibles a la oscuridad, hasta que eventualmente la luz blanca débil era detectable por sus ojos, momento en el cual el sujeto presionaba el botón, desapareciendo en ese instante dicha luz. Sin embargo los sujetos no sabían que en el lugar donde la luz blanca estaba, había un disco translúcido conteniendo una palabra en letras negras bien marcadas. Nadie señaló haber visto nada aparte de la luz blanca, lo cual no nos sorprende puesto que la detección de la luz deberá ocurrir antes, a lo largo del proceso de adaptación a la oscuridad, que la detección de cualquier forma o inscripción que exista asociada a dicha luz, lo cual ocurrirá igualmente antes, durante esta adaptación, que la discriminación de la naturaleza y el contenido de esa forma.

Se utilizaron diversos tipos de palabras; algunas eran obscenas y otras neutras, existiendo



diversos tipos de condiciones de control. Se midió el tiempo de adaptación más arriba señalado y se observó que era el mismo para todas las condiciones, excepto para la de las palabras obscenas, en el que el tiempo transcurrido era mucho más largo. Es decir, que el comportamiento de los individuos estaba influido por el significado de las palabras, a pesar de que estas indicaban que no existía palabra alguna presente; no es por consiguiente necesaria la percepción consciente de un determinado hecho para que nuestro comportamiento esté influido por la existencia de dicho hecho.

Existen algunos aspectos del funcionamiento del hemisferio derecho que son congruentes con la forma en que se efectúan los procesos no conscientes, que tanto parecen influir en el comportamiento y la personalidad humanas, y que tanto han dado que hablar en las teorías de la personalidad. Mencionaremos algunos de ellos:

1. El hemisferio derecho utiliza primariamente una forma de representación no verbal, posiblemente consistente en imágenes o representaciones visuales, táctiles, kinestésicas y auditivas.

2. El hemisferio derecho razona de una forma no lineal de asociación en lugar de hacerlo por medio de una lógica silogística. Sus soluciones a los problemas están basadas en múltiples evidencias convergentes en vez de en una única cadena de relación causal, (Nebes, 1971). El hemisferio derecho es muy superior al izquierdo en relaciones globales-parciales como, por ejemplo, el comprender la idea del todo partiendo de una de las partes.


3. El hemisferio derecho está menos relacionado con la percepción del tiempo y de la secuencia de hechos que lo que está el izquierdo.

4. Existe considerable evidencia de que el hemisferio derecho posee palabras, pero que estas palabras no están organizadas para ser utilizadas en frases o proposiciones, (Bogeen, 1969; Gazzaniga y Hillyard, 1971). Por ejemplo, un paciente con una hemisferectomía total izquierda puede cantar la letra de una canción pero no es capaz de utilizar las mismas palabras en una frase.

Por consiguiente, cuando el hemisferio derecho se exprese en forma de lenguaje cabrá esperar que sus palabras reflejen su característica holística total. Dado que es más eficaz en todos los temas complejos cuando los trata de una forma total que cuando lo hace fijándose en cada una de las partes, se relacionará mejor con las metáforas, los dobles sentidos, las palabras relacionadas con imágenes, etc. Los elementos constituyentes de dichas construcciones verbales no tienen definiciones o significados únicos, es decir no están claramente determinados sino que dependen del contexto, y pueden cambiar de significado cuando forman parte de una nueva configuración. Este es el tipo de lenguaje que aparece en los sueños, en las palabras y los actos fallidos, a los que tan extensamente se refiere la psicología dinámica. El hemisferio derecho está también particularmente especializado en el reconocimiento de rostros y en la interpretación de las expresiones faciales, que dicho sea de paso proporcionan gran parte del significado y la información en cualquier lenguaje. Así, por ejemplo, un niño podrá estar oyendo cómo su madre le dice: «hago esto porque te quiero mucho» mientras que su rostro expresa lo siguiente: «hago esto porque tengo ganas de destruirte para que desaparezcas de mi vista».

NUESTRA INVESTIGACION ACTUAL

Nuestro programa de investigación sobre este tema en el momento actual, arranca del estudio de los procesos cognitivos en pacientes esquizofrénicos, que se viene desarrollando actualmente en el Medical Center de la New York University bajo la dirección del profesor Alpert, y más concretamente en los Millhauser Laboratories dependientes de dicho centro. En algunos trabajos actualmente en curso de publicación en los que hemos colaborado allí, se refleja que las diferencias de función y capacidad entre ambos hemisferios son distintas para esquizofrénicos



que en el caso de personas normales. Estas divergencias a la hora de comparar hemisferios se producen incluso entre distintos tipos de pacientes esquizofrénicos en relación con tareas mentales de percepción, discriminación, razonamiento, etcétera. En relación con todo esto nos hemos propuesto actualmente investigar el condicionamiento de los hemisferios, cada uno por separado, en personas normales, para después tratar de observar y estudiar la generalización de respuestas. Más concretamente, el diseño experimental actualmente planteado consiste en condicionar uno u otro hemisferio por medio de shocks eléctricos en la palma de una de las manos y de la presentación de estímulos visuales o auditivos, para luego medir la respuesta psicogalvánica ante la presentación de estos estímulos o de estímulos similares. Así, por ejemplo, es interesante investigar el condicionamiento de una determinada forma, por ejemplo un círculo en el hemisferio derecho y luego analizar la respuesta ante la presentación del mismo estímulo o de la palabra equivalente que lo represente, ya sea en el mismo hemisferio, o en el opuesto. Realizando un suficiente número de variantes de esta índole creemos se podrán obtener resultados interesantes, y aunque de momento no podemos ofrecer nada con evidencia estadística, sin embargo, los resultados iniciales han sido altamente prometedoras.

Por otro lado, estamos también interesados actualmente en otra línea de investigación relacionada con la terapia electroconvulsiva unilateral. En los últimos años han aparecido una serie de referencias, indicando que la confusión posterior al tratamiento y los problemas de memoria que son comunes a la terapia convulsiva convencional bitemporal pueden ser minimizados mediante la utilización de una técnica unilateral; en esta variante los electrodos se aplican sólo en un lado de la cabeza, normalmente el derecho (Zinkin y Birtchnell, 1968). Muchos autores indican que utilizando este método no existe pérdida de efectividad terapéutica en el caso del síntoma depresivo, aunque algunos señalan que el trata-

miento unilateral requiere más sesiones que el tratamiento bitemporal para obtener un resultado equivalente. Si la especialización hemisférica y la interacción entre ambos hemisferios están relacionados con la organización y la integración de la personalidad, parece razonable esperar que según el hemisferio que reciba el tratamiento se verá afectado el resultado del mismo. Sin embargo, a este respecto existen resultados de todas las clases, unas veces indicando que el efecto terapéutico del tratamiento realizado sobre el hemisferio izquierdo era superior al realizado sobre el hemisferio derecho y otras veces indicando resultados exactamente opuestos. La constante de todos estos trabajos es, sin embargo, la de haber sido llevados a cabo en condiciones de muy difícil control debido a las condiciones del tratamiento, la selección del paciente, el método y el momento de la evaluación, la intervención de agentes farmacológicos, etc.

Hemos tratado de llevar a cabo un estudio en el que las condiciones experimentales estuvieran altamente controladas, y en el que se analizaran otras componentes cognitivas aparte de la memoria y de la *dependencia de campo*, como han llevado previamente a cabo Silverman y sus colegas (1971). Hemos comenzado a analizar capacidades de percepción, de razonamiento, de discriminación y de percepción taquistoscópica de palabras y de formas, con medición de tiempos de reacción, etc. Hasta ahora según los resultados, aunque provisionales por el escaso número de casos estudiados, parece que la terapia electroconvulsiva en el hemisferio derecho afecta en mayor medida que la del izquierdo en el sentido de que se producen mayores errores debidos aparentemente a la presencia de variables no relevantes en la sesión experimental o en el propio estímulo.

En resumen, podemos afirmar que tenemos frente a nosotros un interesante campo de investigación que no se limita únicamente a pequeñas comparaciones reduccionistas de lo que pasa en un hemisferio o en el otro, sino que puede darnos ideas muy importantes y jugosas respecto a la conducta humana y la personalidad.

REFERENCIAS

- BOGEN, J.E. (1969): The other side of the brain: II. An appositional mind. *Bull. Los Angeles Neurol. Soc.*, 34: 135-162.
- BRUNER, J.S. (1957): Going beyond the information given, en Bruner y otros (eds.): *Contemporary approaches to cognition*. Harvard University Press.
- ERIKSEN, C.W. (1960): Discrimination and learning without awareness. *Psychological Review*, 67: 279-300.
- GAZZANIGA, M.S. (1967): The split brain in man. *Scientific American*, Aug. 1967.
- GAZZANIGA Y SPERRY (1967): Lenguaje after section of the cerebral commissures. *Brain* 90-1: 131-148.
- GAZZANICA Y HILLYARD (1971): Language and speech capacity of the right hemisphere. *Neuropsychologia*, 9: 273-280.
- HEFFERLINE Y PEVER (1963): Proprioceptive discrimination of a covert operant without its observation by the subject. *Science*, 139: 834-835.
- LEWIS, J.L. (1970): Semantic processing of unattended messages during dichotic listening. *Journal of Experimental Psychology*, 85: 225-228.
- NEBES, R. (1971): Superiority of the minor hemisphere in commissurotomed man for perception of part-whole relations. *Cortex*, 1: 333-349.
- RAZLAN, G. (1961): The observable unconscious and the inferable conscious in current Soviet psychology. *Psychological Review* 68: 81-147.
- SILVERMAN, A.J. (1971): Perception, personality and brain lateralization. *Proceedings of the V World Congress of Psychiatry*.
- SPERRY, R.W. (1964): The great cerebral commissure. *Scientific American*, Jan. 1964, en *Contemporary Psychology. Readings from Scientific American*.
- SPERRY, R.W. (1961): Cerebral organization and behaviour. *Science*, 133. N.º. 3.466: 1749-1757.
- SPERRY, GAZZANICA Y BOGEN (1969): Iter-hemispheric relations: Syndromes of hemisphere disconnection. En Vinken y Bruyn (eds.): *Handbook of Clinical Neurology*. North Holland Publishing Co.
- ZINKIN y BIRTCHNELL (1968): Unilateral electroconvulsive therapy: its effects on memory and its therapeutic efficacy. *British Journal of Psychiatry* 114: 973-988.

I.D.O.

ZONA ABIERTA N.ºs 9-10

SUMARIO

Z

LA CRISIS MUNDIAL

Ernest Mandel: *Una recuperación vacilante, desigual e inflacionista*.

CAPITALISMO ESPAÑOL E IMPERIALISMO

Jorge M. Reverte y Eduardo Varela Rey: *España en la cadena imperialista*.

Juan Bueno Lastra y J. M. García de la Cruz: *Imperialismo, empresas multinacionales y capitalismo español, 1959-1973. Algunos elementos*.

LA VIA ESPAÑOLA AL SOCIALISMO

Joaquín Leguina: *La larga marcha hacia el socialismo en España*.

Cuatro textos del PdUP.

Cómo cambiar la nueva izquierda (Lucio Magri).

Un partido obrero (Lidia Menapace).

Intervención de Magri en la Cámara.

El dilema de Belinguer (Rossana Rossanda).

Domingo del Pino: *Sudáfrica, la lucha contra el «apartheid»*.

El Cubri: *Dos concepciones del mundo, dos medios de comunicación*.

DEBATE SOBRE LA NATURALEZA DE CLASE DEL ESTADO SOVIETICO

Ludolfo Paramio: *Sobre la naturaleza del Estado soviético*.

Paul M. Sweezy: *¿Transición al socialismo o transición socialista?*

Enrique Gómariz: *La discusión acerca de la URSS*.

Gonzalo Pente Ojea: *Las revoluciones marxistas y la validez del sufragio universal*.

NOTAS

Pedro Scaron: *Sobre las traducciones de «El capital»*.

Carmen Martínez Ten: *La polémica feminista en la España contemporánea*, de Geraldine M. Scanlon.

O

N

A

una contribución al estudio de las actitudes sociopolíticas

rafael burgaleta

El estudio científico de las actitudes sociales constituye uno de los campos de la psicología actual que más se resiste a una experimentación controlada y, por tanto, a una comprobación lo más exacta y universal posible de sus hipótesis. Se trata, en efecto, de un área de las ciencias del comportamiento humano en la que parecen confluír un conjunto de factores que obstaculizan la rigurosidad de las investigaciones y que incluso tiñen de apasionamiento la exposición y discusión de las conclusiones obtenidas.

PROBLEMAS CONCEPTUALES

En primer lugar, cualquier estudio sobre las actitudes sociales, con pretensiones de rigor científico, tropieza con una dificultad común a todo el campo de las actitudes: la oscuridad inherente al *concepto mismo de actitud*. Después de más de medio siglo de discusiones, los psicólogos sociales apenas han podido ponerse de acuerdo sobre algunas características

generales de las actitudes. No se trata evidentemente de un caso insólito en el amplio campo de la psicología. Sin embargo, los problemas teóricos o conceptuales de las actitudes revisten una dificultad especial. El constructo de actitud no solamente se ha presentado como extraordinariamente complejo y, por tanto, resistente a los intentos de definición teórica, sino que ha carecido de la base empírica que pudieran darle unos instrumentos de medida cuya fiabilidad y validez fueran aceptadas universalmente. El no disponer de esta clase de instrumentos cerró la posible solución transitoria de un *operacionismo* que pudiera soslayar el callejón sin salida en que se encontraba la psicología de las actitudes, de un modo similar a como sucedió en el área de la inteligencia y de las aptitudes mentales generales. De este modo, los psicólogos sociales han debido ponerse de acuerdo sobre un mínimo de características fundamentales del constructo de actitud. La mayoría de ellos, en efecto, parecen conformes

en reconocer que el concepto de actitud comprende aspectos cognoscitivos, afectivos y comportamentales, que interactúan de manera sumamente compleja.

PROBLEMAS DE MEDICION

Asimismo las actitudes sociales presentan unas especiales dificultades para su estimación cuantitativa. Ante todo, nos encontramos con el tradicional problema de la *valoración relativa de las opiniones* o respuestas. Si trabajamos, como es lo más frecuente en investigaciones sobre gran número de sujetos, con escalas de actitudes, tropezamos con que la cuestión de los intervalos hipotéticamente iguales está sin resolver satisfactoriamente. Los métodos más exigentes, procuran ponderar de diferente manera los distintos elementos de las escalas (Thurstone, 1927, 1928, 1929, 1931; Thurstone y Chave, 1929; Saffir, 1937), resultan tan complicados y laboriosos que muchos psicólogos consideran que no compensan su complejidad con la exactitud

de sus mediciones. En la actualidad, las escalas más utilizadas prescinden de estas ponderaciones. Las críticas metodológicas a los cuestionarios de actitudes son constantes. La medición de las actitudes está además seriamente afectada por un factor distorsionante de las respuestas: la *deseabilidad social*. En el caso concreto de las actitudes sociales ésta deseabilidad adquiere una importancia primordial, provocando una conducta opinativa que, más que reflejar las actitudes del sujeto, manifiesta lo que éste considera es la opinión predominante de su grupo de referencia. Este grupo varía notablemente según las circunstancias: hay quien manifiesta las opiniones que cree son las «oficiales» en su país, otros se guían por el parecer de su partido político, de su grupo de amistades o, incluso, por la que consideran ser la opinión del investigador que aplica la prueba. Este influjo del grupo de referencia no es fácil de controlar, por cuanto en muchos casos se trata de un proceso inconsciente que cambia fácilmente de signo a causa de mutaciones imprevisibles en el entorno social. Determinadas escalas de actitudes se han validado mediante su aplicación a muestras sumamente reducidas, pertenecientes a partidos políticos extremos, minoritarios y marginados. Esta situación de marginalidad provoca en los miembros de estos grupos unas opiniones que poco o nada tienen que ver con el verdadero contenido ideológico de sus actitudes sociales. Desde este punto de vista, no resulta extraño, por ejemplo, que entre fascistas y comunistas británicos (que

coinciden en su pertenencia a grupos minoritarios y políticamente marginados) encontrara Eysenck (1950, 1951, 1954, 1956) cierta convergencia de opiniones sobre determinados temas, a pesar de lo radical de su mutua oposición en el plano ideológico. Resulta, sin embargo, injustificada toda generalización que pretenda extender esta convergencia a otros países en los que estos grupos políticos tienen una reconocida importancia o incluso ocupan el poder. Esta consideración nos lleva a hacer referencia a las *circunstancias sociales, económicas y políticas* de los distintos grupos nacionales e incluso de las diferentes regiones y de los diversos niveles sociales dentro de un mismo país. Estas circunstancias, frecuentemente poco estimadas, pueden cambiar por completo el sentido de muchos de los *ítems* más frecuentemente utilizados en las escalas de actitudes sociales. Nos encontramos, en efecto, ante un problema de *interpretación*. Afirmaciones como «Todos los japoneses son crueles», «Los judíos tienen parte de culpa en lo que les pasa», «Los negros deben vivir en barrios aparte», etc., pueden tan vez sernos útiles para detectar el etnocentrismo de un blanco anglosajón de la postguerra, pero probablemente son completamente ineficaces para descubrir el etnocentrismo de un universitario español de hoy. Por desgracia, en muchas ocasiones se olvida este obligado matiz referencial, esta limitación espacio-temporal de muchos de los elementos de las escalas de actitudes, a la hora de adaptarlas a distintos grupos nacionales, culturales o sociales.

PARCIALIDAD AFECTIVA

Un tercer factor que contribuye a enturbiar, aún más si cabe, el estudio de las actitudes sociales es la *parcialidad afectiva* o, si se prefiere, la toma previa de postura con que incluso los mismos psicólogos especializados acometen esta clase de investigaciones. Toda persona medianamente instruida ha *tomado partido*, de una u otra manera, frente a muchas de las cuestiones que constituyen el objeto propio de las actitudes sociales. Es más, algunas de estas actitudes (autoritarismo, dogmatismo, racismo, rigidez, etc.), están revestidas en nuestra sociedad actual de un matiz marcadamente negativo. Es casi inevitable que los psicólogos dedicados a la elaboración de los cuestionarios de actitudes hagan intervenir, más o menos conscientemente, sus preferencias personales en la elección, redacción y valoración de los distintos elementos. Esta parcialidad afectiva explica, al menos en parte, el apasionamiento a que se ha llegado en ocasiones al discutir la fiabilidad y validez de estas escalas o al interpretar los resultados obtenidos con ellas. La década de los años 50 estuvo marcada, en este campo de las actitudes sociales, por las controversias en torno al autoritarismo de los comunistas. Por último, al explorar el campo de las actitudes sociales, nos vemos necesariamente en un área muy comprometida por las implicaciones prácticas que inmediatamente pueden derivarse de las conclusiones a que lleguemos. En este sentido, los estudios sobre actitudes sociales recuerdan a otros temas psicológicos conflictivos, como el de herencia-medio, el de las diferencias raciales,

nacionales, sociales o sexuales en actitudes, el del condicionamiento aversivo en la modificación de conducta, etc. La psicología corre en ocasiones el riesgo de ser utilizada como instrumento de justificación, de racionalización, en favor de ciertas opciones políticas, raciales, pedagógicas, empresariales, que pretenden así recubrirse de un ropaje científico.

LAS ACTITUDES SOCIALES PRIMARIAS, SEGUN EYSENCK

Los modelos psicológicos propuestos por Eysenck en el área de la personalidad se caracterizan por su rigurosa sencillez teórica. Esta sencillez parece también marcar sus intentos de organizar el complejo campo de las actitudes sociales. Desde 1944 hasta 1972 Eysenck ha ido perfilando una teoría general de las actitudes sociales primarias. Una teoría cuyas líneas generales quedaron ya definidas en su obra *The Psychology of Politics* (1954). Su hipótesis fundamental consiste en afirmar que las actitudes socio-políticas se organizan en torno a dos factores independientes y bipolares: *radicalismo vs. conservadurismo* y *mentalidad humanitaria vs. mentalidad dura*. El primer factor (R) no es otra cosa, como el mismo Eysenck reconoce, que la expresión estadística de una verdad de sentido común: la distribución de las opiniones socio-políticas a lo largo de un continuo dimensional izquierda-derecha. Más difícil le resultó describir su segundo factor (T), cuyas características negativas en su polo «duro» fue

progresivamente enfatizando, probablemente para facilitar su identificación con el constructo de *autoritarismo*, estudiado por Adorno en *The Authoritarian Personality* (1950). Utilizando su cuestionario RT 40, Eysenck consideró probada la hipótesis de que el autoritarismo o mentalidad dura era patrimonio común de fascistas y comunistas. Este modelo, por tanto, al menos a los ojos de los psicólogos americanos, constituía una canonización científica de la famosa «caza de brujas» organizada por el tristemente famoso senador McCarthy contra los grupos izquierdistas de EE.UU. en los años de la postguerra. El argumento fundamental de esta persecución era que la actitud democrática (mentalidad humanitaria) es algo fundamental en el espíritu de la Constitución Norteamericana y, por tanto, todo tipo de autoritarismo (fascista o comunista) es esencialmente anti-americano. De todos es sabido cómo escritores, artistas, científicos, profesores, universitarios, líderes sindicales fueron, en virtud de este argumento, objeto de persecución y depuración, acusados de procomunistas por las más nimias razones. Las conclusiones de Eysenck sobre la mentalidad dura de los comunistas no pudieron ser a este respecto ni más significativas ni más inoportunas. El centro de las críticas de los psicólogos americanos lo constituyó precisamente la escala T. Es evidente que esta escala no resiste la más mínima crítica, en razón de la heterogeneidad de su contenido. Como Rokeach demostró claramente (1956), en ella hay dos clases de elementos claramente distintos:

los religiosos y los humanitarios. La presencia de *items* religiosos explicaba más que suficientemente las bajas puntuaciones obtenidas por los comunistas en esta escala. Por otra parte, las saturaciones factoriales que el mismo Eysenck obtuvo no parecen justificar en modo alguno la inclusión de estas dos clases diferentes de elementos dentro de una misma escala. De hecho el Cuestionario de Actitudes Sociales de Eysenck ha tenido un éxito limitado. Ciertamente su esquema o modelo bifactorial es muy sugestivo por su sencillez, por ofrecer una explicación aparentemente válida del autoritarismo de la ultraizquierda y, sobre todo, por insertarse coherentemente dentro de la estructura de la personalidad propuesta por el mismo Eysenck. Con todo, su misma sencillez y claridad han sido sus principales inconvenientes. No parece científicamente probable que un comportamiento tan extraordinariamente complejo y difícil de predecir como el que se atribuye a las actitudes socio-políticas pueda explicarse mediante un modelo factorial tan simple. La hipótesis de la homogeneidad de la personalidad de quienes militan dentro de unos mismos movimientos socio-políticos es, en el mejor de los casos, muy discutible, por no calificarla — como hace Brown (1965) — de «simple e ingenua». El intento que realizamos en 1972 para comprobar si las respuestas de diferentes muestras españolas al cuestionario de Eysenck presentaban una organización factorial compatible con la hipótesis de los dos factores ortogonales fue absolutamente

negativo. En efecto, tanto en una muestra universitaria (N = 184), como en otra de administrativos (N = 210), como en una tercera de obreros (N = 171), los análisis factoriales realizados con el método de Horst (rotación ortogonal) coincidieron en presentar dos factores distintos e independientes, fácilmente identificables como *religiosidad* y *mentalidad dura* vs. *mentalidad humanitaria*, respectivamente. Estos resultados no solamente no confirman la hipótesis de Eysenck, sino que constituyen una prueba más en favor de las objeciones hechas por Rokeach y Christie, que insistieron en que bajo un mismo epígrafe (escala T) Eysenck había mezclado ítems completamente heterogéneos. Por otra parte, los índices medios de homogeneidad de los elementos fueron sumamente bajos en las tres muestras estudiadas, tanto en la escala R como en la escala T.

A pesar de todas las críticas que se le han hecho, Eysenck ha publicado en colaboración con Coulter (1972) los resultados de una nueva investigación realizada con las escalas E y F de Adorno, como medidas de autoritarismo, y con el TAT, como medida de diversas variables de personalidad. Sus conclusiones, aunque algo más matizadas, apuntan en la misma dirección de sus anteriores trabajos. En efecto, 43 obreros comunistas ingleses y 43 obreros fascistas, de la misma nacionalidad, coincidían en ser más duros, más autoritarios, más rígidos y más intolerantes que los componentes de un grupo de control, formado por 86 soldados británicos. Los *comunistas*, sin embargo, eran

más abiertamente dominantes y más ocultamente agresivos, en tanto que los *fascistas* eran más ocultamente dominantes y más abiertamente agresivos. Los comunistas fueron, sin embargo, los menos etnocéntricos y los más progresistas de los tres grupos, mientras los fascistas eran los más etnocéntricos y los más conservadores. Aunque el diseño de esta investigación sigue siendo sumamente discutible (especialmente por lo que respecta a la selección de las muestras), es importante señalar que, frente a los dos factores del modelo primitivo, Eysenck reconoce en este trabajo la existencia de diversas variables (rigidez, intolerancia) que pueden considerarse afines al constructo de *dogmatismo* de Rokeach y relativamente independientes de lo que tradicionalmente se considera *mentalidad dura* o *inhumana*.

«CENTRO» y «PERIFERIA» EN LAS ACTITUDES SOCIALES

Es justo reconocer que el modelo actitudinal de Eysenck, al afirmar que el factor T se presenta más bien como una proyección sobre el campo de las actitudes sociales de ciertos *rasgos fundamentales* de la personalidad, apunta hacia la verdadera dirección en que probablemente pueden estructurarse coherentemente las actitudes. Es decir, indica la posibilidad de que *por debajo* de determinadas opciones u opiniones socio-políticas y con cierta *independencia* de las mismas se den unos modelos de personalidad que nos permitan una clasificación más

profunda de las actitudes. Esta intuición se ve malograda en el modelo de Eysenck por un doble motivo. En primer lugar, porque a la hora de describir el factor T no lo hace en función de unos rasgos fundamentales, sino mediante una amalgama de opiniones heterogéneas, según hemos indicado ya varias veces. En segundo lugar, porque llevado por un excesivo deseo de simplificación, establece una íntima relación entre este factor T y la dimensión básica introversión vs. extraversión. Si tenemos en cuenta que para el mismo Eysenck esta dimensión fundamental tiene una notable base genética, parece lógico concluir que, de alguna manera, la *dureza mental*, con su componente de realismo, temporalidad y egoísmo, nos viene transmitida por herencia. Esta última conclusión parece difícil de admitir, pero ello no debe ser motivo para rechazar la idea de un nivel profundo o «central» en las actitudes sociales. Es mérito de Rokeach (1960) el haber sabido discernir claramente en el campo actitudinal el componente ideológico de *lo que* se define o cree y el componente afectivo del *cómo* se define o cree algo. Ambos componentes pueden ser hipotéticamente independientes, aunque no siempre lo sean en el individuo concreto. Y esta independencia hipotética del *qué* y del *cómo* es absoluta y radical, de manera que el mero conocimiento del contenido ideológico de las actitudes socio-políticas de una persona e incluso de un grupo no nos permite en modo alguno predecir el autoritarismo y la intolerancia con que esa persona o grupo va a defender su ideología. Frente al modelo de Eysenck, que predecía un comportamiento

sistemáticamente autoritario y duro en las ideologías extremas de derecha e izquierda, el modelo de Rokeach subraya que la intransigencia —al menos la intransigencia subjetiva o dogmatismo— puede darse a lo largo de todo el continuo de ideología política, incluso en personas o grupos marcadamente democráticos (1960, pp. 14-65). Lo que importa, en realidad, no es tanto la ideología cuanto las propiedades *formales y estructurales* de los sistemas ideológicos de las personas, es decir, la *apertura o rigidez* de la estructura actitudinal. A la hora de buscar la dimensión *central* de estas propiedades formales de las actitudes, Rokeach se sitúa muy lejos de la explicación de Eysenck, con su recurso a la introversión vs. extraversión. Para Rokeach, en efecto, las «creencias primitivas» o «preideológicas» se refieren a una visión más o menos acogedora del mundo y de los demás. Esta visión se forja fundamentalmente a través de las primeras experiencias infantiles. El énfasis en esta zona profunda o radical de las actitudes es compartido por otros psicólogos. Así, Yela (1967), subraya la existencia de unas creencias primordiales u oréticas, que se van organizando y concretando conforme a dos modos o actitudes básicas: una actitud de apertura, caracterizada por unos componentes de seguridad en sí mismo, simpatía hacia los demás y autonomía en las relaciones sociales, y una actitud de clausura, marcada por la inseguridad, la hostilidad y la dependencia. Las opciones que las personas adopten con respecto a hechos sociales, tales como la

autoridad, los valores personales, etc., están fuertemente condicionadas por las creencias primitivas. Así, una actitud dogmática o de clausura va a constituir un sistema cerrado de información, en el que los mensajes se verán sometidos a contraste con unos factores irrelevantes subjetivos, tales como la necesidad de poder, la necesidad de autoafirmación, la huida de la ansiedad, la necesidad de protección, etc. Rokeach ha trabajado intensamente por identificar las características de los diferentes niveles de la actitud dogmática y por elaborar una escala que permita medirlas. Aunque los resultados de sus esfuerzos han sido y son muy discutidos, parece indudable que algunas de estas características del dogmatismo son generalmente aceptadas: acentuación de diferencias con relación a las propias creencias, incapacidad para distinguir matices en las creencias del contrario, autoafirmación defensiva, intolerancia subjetiva hacia el renegado, visión paranoica del mundo, etc. Con su escala B, Rokeach ha intentado medir la mayoría de estas variables.

ACTITUDES SOCIALES EN LOS UNIVERSITARIOS

Ya hemos indicado anteriormente cómo la estructura factorial de las respuestas dadas por diversos grupos socio-culturales españoles al cuestionario de actitudes sociales primarias de Eysenck difería notablemente de la hipótesis bifactorial. Ante estos resultados, se formuló una nueva hipótesis, inspirada en el proceso de depuración llevado a cabo por

Rokeach al sustituir el factor T de Eysenck por su dimensión profunda de *dogmatismo*. Las líneas generales de esta hipótesis serían las siguientes: si se elabora un cuestionario de actitudes sociales utilizando items que hagan referencia a contenidos ideológicos junto con items relativos a contenidos dogmáticos, las respuestas que los sujetos universitarios den a este cuestionario se estructurarán conforme a dos factores independientes. El primero de estos factores reunirá en torno a sí a todos aquellos elementos que en nuestro entorno social permiten identificar a las personas a lo largo del continuo *conservadurismo vs. progresismo*. El segundo de estos factores reunirá en torno a sí a todos aquellos elementos que hacen referencia a los diversos componentes de una actitud *dogmática*. La extensión lógicamente imitada de esta comunicación no permite extenderse en una exposición prolija de la elaboración de este nuevo cuestionario, ni en una enumeración detallada de las características de las muestras universitarias utilizadas. Con respecto a lo primero, basta indicar que la selección definitiva de los cuarenta items del cuestionario se llevó a cabo mediante el método de los jueces de Thurstone. En relación a los sujetos de las muestras, todos ellos eran universitarios que estudiaban en distintas facultades y escuelas superiores de Madrid. El cuestionario fue elaborado factorialmente, para comprobar su composición factorial, sobre una primera muestra de 175 universitarios. Aparecieron, en efecto, los dos factores

ortogonales previstos en la hipótesis. El factor I es *predominantemente* ideológico, aunque no exclusivamente. En efecto, en el polo positivo de este factor se agruparon los elementos de contenido claramente progresista, en tanto que en el polo negativo se agrupaban los elementos de contenido conservador. Pero tanto en un polo como en otro aparecían ciertos ítems de contenido violento o autoritario (no propiamente dogmático), que reproducían opiniones propias de grupos progresistas o conservadores en nuestro entorno político actual. Estas opiniones parecían estar marcadas especialmente por la situación de estos grupos con respecto a los *centros de poder político*. Así, las personas de ideología progresista se mostraron partidarias de ciertos tipos de violencia y exaltadoras del heroísmo, ya que estas condiciones parecen necesarias a quien está en la clandestinidad como medio para acceder al centro de poder que le está vedado. En cambio, los sujetos de ideología conservadora, aunque enemigos de toda clase de revolución o cambio violento, manifestaban su autoritarismo aceptando como buenos la pena de muerte y los castigos corporales, ya que son formas de violencia que normalmente no se ejercen *contra* el poder, sino *desde* el poder. El factor II reunía en torno a sí a la mayoría de los ítems de contenido dogmático, especialmente caracterizados por recoger afirmaciones relativas a la *intolerancia hacia el adversario* (entendiendo por tal a todo aquel que se diferencia de nosotros por sus ideas o por su conducta) y a la *oposición al pluralismo y a la subjetividad*. Este factor

aparece, por tanto, como independiente de la ideología política de las personas. Reúne en efecto, unas características de personalidad que pueden encontrarse en militantes de los más diversos partidos o grupos políticos (derecha, centro o izquierda).

Conviene indicar que en este modelo bifactorial los elementos que saturan en el factor I (que designaremos en adelante con la letra R, de radicalismo) son más numerosos que los que saturan en el factor II (que designaremos en adelante con la letra D, de dogmatismo). Este resultado no debe extrañarnos. Ya se ha indicado que ciertas opiniones, aunque teóricamente debieran aparecer ligadas al factor D, saturan en el factor R, a causa de los condicionamientos ambientales en los que se desenvuelven los diferentes partidos o grupos políticos.

Lo que sí parece quedar confirmado a la luz de los resultados de este primer análisis factorial es que, frente a la hipótesis de Eysenck, el rasgo de humanitarismo no es independiente entre nosotros del continuo de ideología política. En efecto, la mayoría de los ítems que expresan opiniones claramente tenidas por humanitaristas saturan en el polo positivo del factor R. Puede afirmarse taxativamente que los grupos radicales tienden a ser más humanitarios —al menos en la población universitaria estudiada— que los grupos más conservadores. No tienden, sin embargo, a una mayor flexibilidad, entendiendo ésta como una ausencia de dogmatismo.

Como conclusión de este análisis factorial parece deducirse que resulta coherente considerar nuestro cuestionario como integrado

por dos escalas de actitudes sociales primarias, independientes entre sí, que podemos designar como: (1) *escala de radicalismo*, formada por 20 ítems, precisamente los que presentan saturaciones superiores a 0,40 en el factor I, y (2) *escala de dogmatismo*, formada por 15 ítems, que presentan saturaciones superiores a 0,40 en el factor II. Restan 5 ítems neutros, que no se consideran pertenecientes a ninguna de las dos escalas, por no presentar saturaciones elevadas en los correspondientes factores. Este nuevo cuestionario, al que hemos designado con las siglas *RD 40*, fue seguidamente validado empíricamente estimando su *validez de constructo* y su *validez factorial*, ante la imposibilidad de calcular, al menos en un plazo breve, su validez concurrente y su validez predictiva.

VALIDACION DEL RD 40

La validez de constructo de esta nueva escala podemos comprobarla verificando empíricamente, sobre una nueva muestra, dos hipótesis que se derivan de la composición bifactorial que acabamos de comprobar.

Hipótesis I: Si el cuestionario RD 40 mide a los sujetos según dos variables continuas, lineales e independientes, la *correlación* entre las puntuaciones obtenidas en ambas variables por los individuos de la muestra será nula o, al menos, estadísticamente no significativa.

Hipótesis II: Si el cuestionario RD 40 mide a los sujetos según las dos variables supuestas,

radicalismo y dogmatismo, podemos suponer que unas muestra de administrativos de la población laboral de Madrid puntuará significativamente por debajo de una muestra de universitarios de esta misma ciudad en la primera de las variables, y significativamente por encima de ella en la segunda. La razón de esta hipótesis es que los universitarios, por su edad y por su nivel de formación, serán más radicales y menos dogmáticos que la media de la población.

Ambas hipótesis se han visto plenamente confirmadas. Las muestras utilizadas en esta validación de constructo estuvieron formadas por 200 universitarios (100 varones y 100 mujeres) y por 66 administrativos de Ministerios y Banca (todos varones y con una edad media de 40 años). Por lo que respecta a la hipótesis I, el valor de la correlación entre las dos escalas en la muestra universitaria fue de $-0,053$, y en la muestra de administrativos fue de $-0,130$. En la comprobación de la hipótesis II, tanto las diferencias de medias como de medianas de ambas muestras en ambas escalas fueron significativas al NC del 0,01.

La validez factorial se comprobó por el método de los componentes principales, con rotación oblicua. Un análisis de primer orden nos proporcionó siete factores, que según los diferentes elementos que en ellos saturaban pudieron ser interpretados del siguiente modo: (1) mentalidad dura, (2) radicalismo, (3) dogmatismo, (4) autoritarismo, (5) dogmatismo y autoritarismo, (6) intolerancia interior hacia el adversario y (7) dogmatismo y autoritarismo. Un análisis de

segundo orden, realizado también por el método de los componentes principales, pero con rotación ortogonal, dio como resultado una matriz factorial de *dos factores*. En el I saturaban significativamente alto los factores de primer orden 1, 2, 4 y 7. En el II saturaban significativamente alto los factores 3 y 6. En consecuencia, el primer factor agrupaba en torno a sí a los elementos de contenido *autoritario* (saturaciones positivas) y *radical o progresistas* (saturaciones negativas); el segundo factor agrupaba a los elementos predominantemente *dogmáticos*. Se trataba, evidentemente, de dos factores muy semejantes a los encontrados en el análisis que se realizó al elaborar el cuestionario.

CONCLUSIONES SOBRE LA ORGANIZACION DE LAS ACTITUDES SOCIO-POLITICAS

A la luz de los resultados obtenidos a lo largo de esta serie de estudios parece poderse afirmar, en primer lugar, que las características del ambiente social, económico y político de un país inciden profundamente sobre la estructura de las actitudes de los diferentes grupos. Un cambio en estos factores ambientales, incluso la mera aparición de un nuevo dato, especialmente si se presenta acompañado de una intensa carga emocional, puede provocar cambios bruscos en las opiniones de las personas. En una sociedad como la nuestra no debe, por tanto, extrañarnos que la organización de las actitudes sociales presente notables

diferencias con respecto a la de otros países. Esto debe hacernos sumamente cautos a la hora de generalizar modelos actitudinales validados en otras latitudes y a la hora de utilizar instrumentos de medida inspirados en dichos modelos. Las formas autoritarias que han caracterizado a los regímenes políticos conservadores en nuestro país han contribuido a que entre nosotros el autoritarismo y el conservadurismo político-económico aparezcan como constructos sumamente relacionados entre sí. Los sucesivos análisis factoriales han coincidido en situar a las opiniones más autoritarias (pena de muerte, castigos corporales, selección natural, defensa de la guerra, etc.) en el polo conservador del continuo de ideología política. Los resultados que hemos obtenido *no* nos permiten, por tanto, afirmar la existencia de un *autoritarismo* de izquierdas, en el que se unirían opiniones sociales progresistas con preferencias por formas políticas totalitarias o por prácticas sociales violentas. Los sujetos más progresistas se muestran sistemáticamente, al menos a nivel opinativo, como antiautoritarios y humanitarios. Sin embargo, sí que puede hablarse con propiedad de un *dogmatismo* que parece distribuirse por igual en sujetos pertenecientes a las más diversas ideologías políticas, incluso en los que dicen militar en posiciones centristas. Este dogmatismo, caracterizado por la desconfianza hacia el oponente, la incapacidad para el diálogo, la imposibilidad de distinguir matices entre los que no piensan como uno mismo, la convicción de que los demás

«no saben» lo que dicen, «no saben» lo que les conviene, etcétera, no puede prejuzgarse si nos fijamos solamente en la ideología política de las personas. Se trata de una variable, como ya se ha afirmado varias veces, muy condicionada por la experiencia temprana de los individuos y cuya modificación en profundidad es mucho más difícil que la de los niveles ideológicos de las actitudes sociales. Cabe perfectamente, y

la historia nos da frecuentemente testimonio de ello, que un sujeto cambie en sus preferencias por una u otra opción política, sin que este cambio suponga en absoluto la renuncia a su actitud dogmática.

Este conjunto de conclusiones no puede, sin embargo, ser llevado más allá de su verdadero valor, que, por supuesto, es meramente aproximativo. Esta aproximación es, con todo,

suficiente para indicarnos las direcciones generales que parecen llevar las actitudes sociales primarias o fundamentales en nuestro país, al menos entre los universitarios. Estas direcciones no parecen coincidir en modo alguno, como acabamos de ver, con muchas afirmaciones, tan interesadas como gratuitas, que diariamente tenemos ocasión de escuchar o de leer.

Rafael Burgaleta

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, T. W., FRENKEL-BRUNSWIK, E.; LEVINSON, D. and SANFORD, R. N. (1950). *The Authoritarian Personality*. New York: Haper & Brothers. Traducción castellana: *La personalidad autoritaria* (1965). Buenos Aires: Proyección.

BROWN, R. M. (1965). *Social Psychology*. New York: The Free Press. Traducción castellana: *Psicología social* (1972). México: Siglo Veintiuno.

CHRISTIE, R. (1955). Review of Eysenck's the psychology of politics. *American Journal of Psychology*, 68, pp. 702-704.

CHRISTIE, R. (1956). Eysenck's treatment of the personality of communist. *Psychological Bulletin*, 53, pp. 411-430.

EYSENCK, H. J. (1944). General social attitudes. *Journal of Social Psychology*, 19, pp. 207-227.

EYSENCK, H. J. (1950). Social attitude and social class. *British Journal of Sociology*, 1, páginas 56-66.

EYSENCK, H. J. (1951). Primary social attitudes as related to social class and political party. *British Journal of Sociology*, 2, páginas 198-209.

EYSENCK, H. J. (1954). *The psychology of Politics*. London: Routledge and Kegan Paul. Traducción castellana: *Psicología de la decisión política* (1964). Barcelona: Ariel.

EYSENCK, H. J. (1956). The Psychology of Politics and the personality similarities between fascists and communists. *Psychological Bulletin*, 53, pp. 431-438.

EYSENCK, H. J. (1972). The personality and attitudes of working-class. British communists and fascists. *Journal of Social Psychology*, 87, pp. 59-73.

ROKEACH, M. (1948). Generalized mental rigidity as a factor in ethnocentrism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, pp. 259-278.

ROKEACH, M. (1956). Eysenck's Tender -Mindedness dimension: A critique. *Psychological Bulletin*, 63, pp. 129-156.

ROKEACH, M. (1960). *The open and closed mind*. New York: Basic Books.

THURSTONE, L. L. (1927). A law of comparative judgment. *Psychological Review*, 34, pp. 273-286.

THURSTONE, L. L. (1928). Attitudes can be measured? *American Journal of Sociology*, 33, pp. 529-554.

THURSTONE, L. L. (1929). Theory of attitude measurement. *Psychological Review*, 36, pp. 222-241

THURSTONE, L. L. and CHAVE, E. J. (1929). *The measurement of attitude*. Chicago: University of Chicago Press.

YELA, M. (1967). *Educación y libertad*. Bilbao: Ed. B. Vizcaya.

YELA, M. (1972). Aspectos de la actitud religiosa. En *Homenaje a Aranguren*. Madrid: *Revista de Occidente*, pp. 345-377.



DE LA PSIQUIATRIA A LA PSICOLOGIA

JUAN DELVAL.—Tú estudias primero medicina. ¿Por qué tras esos estudios y haber recibido una formación encaminada, si no me equivoco, hacia la psiquiatría, en este momento eres conocido como un psicólogo interesado en la psicología cognitiva y el procesamiento de la información y te dedicas a una actividad de tipo investigador y didáctico y no a una actividad de tipo clínico? ¿A qué se debe ese cambio?

JUAN PASCUAL - LEONE.—Bueno, para contestar a esta pregunta tengo que explicar cuál es mi historia; o sea, qué es lo que me llevó a la medicina. Mi padre era pediatra de una familia de izquierdas. Al terminar la guerra de Franco estuvo en la cárcel y salió con un sentimiento de perseguido, con ese miedo a que sus hijos no adquieran una profesión que les diera autonomía; hablaba sólo en términos de profesiones liberales, la de abogado o médico...; yo me interesaba por las cosas del hombre, el arte, la poesía —yo hacía versos—, la filosofía... En el bachillerato me interesaban las matemáticas, la ciencia, y me puse a estudiar medicina, en Valencia, realmente sin saber lo que quería, porque mi padre puso su influencia. Luego tuve una crisis en mitad de la carrera que me hizo dudar acerca de la medicina. Pensé que quizás debiera estudiar filosofía; sin embargo, seguí en medicina...

J. D.—¿Pero ya pensabas orientarte hacia la psiquiatría?

J. P.-L.—Pues, cuando decidí quedarme en medicina pensé hacer psiquiatría. Me interesaban los problemas humanos y al terminar la carrera me fui a la Casa de Salud Valdecilla, en Santander, como interno de neurología y psiquiatría.

J. D.—¿Qué hiciste allí?

J. P.-L.—Aprendí neurología y psiquiatría con una influencia considerable de psicoanálisis. Me planteaba el problema de la claridad conceptual de la psiquiatría y del psicoanálisis influido en parte por mis lecturas de Pavlov, del empirismo, de autores racionalistas como Kurt Goldstein, Jaspers y Cassirer.

J. D.—Tengo entendido que tú te encaminaste hacia la psicología de Piaget buscando un fundamento para la psiquiatría. ¿Por qué elegiste la psicología de Piaget y no una psicología de otro tipo?

J. P.-L.—Bueno, pues porque primero a mí me parecía que un método evolutivo es muy natural; al fin y al cabo, si el hombre es como una máquina compleja que se desarrolla y llega a tener la estructura adulta en un proceso de crecimiento, parece natural adoptar un método de psicología evolutiva en el que cada momento o etapa cronológica es una versión más compleja del mismo tipo de organización encontrado en los momentos anteriores.

J. D.—¿Y hacia qué año te fuiste a trabajar con Piaget y por qué precisamente con él?

J. P.-L.—Creo que fue en el año sesenta. Me di cuenta que Piaget era este tipo de hombre muy versado en filosofía de la ciencia, en lógica, y yo tenía la idea de que la lógica debiera ser útil para entender la estructura del organismo psicológico; no me preguntes por qué; realmente no te sabría contestar.

J. D.—¿Y la filosofía de la ciencia por qué te parecía importante?

J. P.-L.—Pensaba que para llegar a tener una comprensión de la ciencia uno tiene que examinar la ciencia y su historia, cómo hicieron los científicos que tuvieron éxito, qué métodos aplicaron y cómo desarrollaron esa ciencia.

J. D.—¿Y la formación que habías recibido en la facultad de medicina te fue de utilidad...?

J. P.-L.—Pues, en parte. Allí había profesores con los que tengo una deuda; por ejemplo, con el profesor de fisiología García Blanco. Yo aprendí mucho con él; aprendí a pensar, aprendí a interpretar diagramas, aprendí a tratar de ir paso a paso... En medicina adquirí la convicción de que para entender el organismo, en este caso psicológico, hay que entender el proceso que ocurre dentro de él. Si se trata del organismo psicológico hablamos de estructuras funcionales y



ENTREVISTA CON JUAN PASCUAL-LEONE

El nombre de Juan Pascual-Leone aparece cada vez más frecuentemente citado —y citado muy elogiosamente— en los trabajos sobre simulación del comportamiento, procesamiento humano de la información y psicología del desarrollo. A pesar de su nombre de aspecto italiano, Juan Pascual-Leone es de familia levantina (nació en Valencia hace cuarenta y tres años y estudió allí Medicina). Desde hace algunos años es profesor en el departamento de psicología de la Universidad de York, en Toronto (Canadá). Durante el Curso 1974-75 fue profesor invitado en la Universidad de California, en Berkeley, donde tuve ocasión de conocerle personalmente; desde entonces he seguido en contacto con él, y en mis seminarios hemos tenido ocasión de discutir sus teorías, que están empezando a ocupar un lugar preeminente en la psicología cognitiva contemporánea.

Desde York University, junto con un equipo cada vez más numeroso de discípulos, algunos de los cuales enseñan ya en otras Universidades de los Estados Unidos y del Canadá, desarrolla

un activo programa de investigación. La importancia de su labor en la psicología actual no está determinada únicamente por su trabajo experimental y el de sus discípulos, aunque esto sea lo más conocido, sino, sobre todo, por la formulación de la denominada «teoría de los operadores constructivos». Esta teoría —que es muy amplia, pues pretende dar cuenta de la conducta del sujeto en todos sus aspectos y no limitarse al comportamiento cognitivo, de aprendizaje, afectivo, etcétera—, parte de las disposiciones piagetianas pero incorpora elementos de las teorías del aprendizaje, del trabajo de simulación del comportamiento con computador, de la psicología de la Gestalt, etc. Aunque las comprobaciones experimentales de la teoría son todavía parciales, por la amplitud de la empresa, los resultados obtenidos hasta ahora son muy satisfactorios y es creciente el número de personas que trabajan dentro de la teoría o influidos por ella. Su innegable dificultad, el uso de conceptos teóricos muy abstractos y nuevos y la síntesis original que hace de elementos pertenecientes a otras posiciones

teóricas consideradas hasta ahora independientes o incompatibles, hace que la teoría encuentre todavía resistencias entre muchos psicólogos. A esto se añade el que no existe aún una exposición completa de ella en su situación presente, tarea en la que Pascual-Leone trabaja intensamente desde hace varios años, y el que muchos escritos sean trabajos no publicados y distribuidos sólo en forma multicopiada entre los especialistas que se ocupan de este campo.

A pesar de ser obra de un español, sus trabajos son prácticamente desconocidos en España y no mantiene relación alguna con la psicología oficial de nuestro país. Por esto nos ha parecido útil, aprovechando su paso por Madrid, tener una entrevista con él, en la cual nos narra su evolución intelectual y los aspectos principales de su teoría. Naturalmente, han quedado muchas cosas en el tintero y muchas cosas explicadas a medias, pero lo que Juan Pascual-Leone nos cuenta aquí constituye —en mi opinión— un buen resumen de sus ideas. Como complemento he incluido al final de la entrevista una bibliografía de sus principales trabajos.

no de estructuras orgánicas, pero de cualquier modo hay que saber cuál es la organización que produce el comportamiento, no basta con entender el tipo de leyes conductistas de estímulos y respuestas. Puesto que el organismo produce interacciones entre estímulos y respuestas hay que saber cuál es su organización a fin de poder predecir el comportamiento en situaciones complejas.

J. D.—¿Tuviste alguna beca para ir a Ginebra?

J. P.-L.—El primer año tuve una beca de la fundación Juan March y luego una de la universidad de Ginebra. Luego entré como asistente de investigación de Piaget.

J. D.—¿Cuánto tiempo estuviste en Ginebra y qué es lo que hiciste?

J. P.-L.—Estuve cuatro años. Completé una licenciatura en psicología y empecé a preparar mi tesis doctoral.

J. D.—¿Sobre qué tema?

J. P. L.—El tema era las relaciones entre la afectividad y la inteligencia en las pruebas y la teoría de Piaget.

J. D.—Ese fue un tema sobre el cual Piaget había dado un curso unos años antes en París, ¿no es así?

J. P.-L.—Sí, en París en 1953-1954 (1). Lo que me indujo a estudiar los factores afectivos y factores situacionales en los trabajos de Piaget fue la variedad de errores típicos o respuestas equivocadas recurrentes que los niños producen. Cuando uno lee a Piaget cuidadosamente se encuentra la sugerencia de que hay aspectos generales en los estadios del desarrollo; ello plantea el problema de por qué un niño se comporta de acuerdo con las operaciones concretas en una situación dada sin haber recibido

(1) *(Les relations entre l'affectivité et l'intelligence dans le développement mental de l'enfant, Paris, C.D.U., 1954).*

ningún entrenamiento especial, y por qué funciona a un nivel mucho más primitivo en otras situaciones concretas donde produce errores típicos. Esto es lo que me orientó hacia el análisis de los factores situacionales y afectivos.

J. D.—Entonces no te interesabas sólo por las estructuras que posee el sujeto en cada estadio determinado, sino también por los factores que le llevan a actuar de una determinada manera en un momento dado; o sea, no te ocupabas sólo de la competencia, sino que también te interesaba la actuación en el comportamiento del sujeto, utilizando la distinción puesta de moda por Chomsky, ¿es así?

J. P.-L.—Yo fui a Ginebra para entender el funcionamiento del organismo psicológico y para ello necesitaba entender sus estructuras. A mí me interesaban, y me interesan, las estructuras psicológicas sólo en la medida en que permiten entender el comportamiento y sus procesos mentales. Las estructuras psicológicas en sí mismas ni me interesaban ni me interesan. Estas estructuras (que, sin duda alguna, están producidas por el sistema nervioso, pero que no se corresponden necesariamente de un modo simple con las estructuras de la fisiología) toman su carácter de realidad exclusivamente de los invariantes creados en el comportamiento del sujeto.

J. D.—¿Entonces a ti te interesaba más el aspecto funcional que el aspecto estructural de Piaget? ¿Qué obras de Piaget te influyeron más en esta dirección?

J. P.-L.—Al principio *El nacimiento de la inteligencia* (1936) la *Psicología de la inteligencia* (1947) y el libro sobre *Los mecanismos perceptivos* (1961). Y luego a partir de eso empecé a hacer inferencias y proponer explicaciones de los experimentos que iba haciendo con Piaget e Inhelder

en el contexto de la imagen mental, tema que se estaba estudiando en Ginebra entonces, (2) llegué a conclusiones que, en cierto modo, alarmaron a Piaget; empecé a hablar de un factor figural, de un factor mental, de una serie de factores, y a él le alarmó eso de hablar de factores. Entonces tuve una entrevista con él; resulta que mi concepción de la equilibración en Piaget no era lo que él entendía por equilibración, cosa que a mí me sorprendió mucho porque yo estaba extrapolando desde la teoría misma de Piaget. La noción de equilibración a que yo llegué supone que el comportamiento está determinado por una serie de factores que compiten y el grupo de factores dominantes es el que produce el comportamiento. Esa noción de equilibración había sido anticipada por Kurt Lewin y venía a coincidir con lo que por esa época propuso Smedslund...; de hecho esa es la interpretación generalmente admitida ahora de la noción de equilibración.

J. D.—¿Y qué pasó con tu tesis sobre las relaciones entre la inteligencia y la afectividad?

J. P.-L.—Bueno, lo que pasó es que yo me puse a estudiar un grupo de niños con una batería muy extensa de pruebas de Piaget y otras pruebas. Empecé a encontrar confirmación de este factor figural del que yo le había hablado a Piaget y que él realmente no quería aceptar aunque, de hecho, Piaget e Inhelder, de un modo informal, habían estado hablando de factor figural antes. Pero para ellos era una noción mucho menos importante, casi metateórica. En el cuadro de esta interpretación me di cuenta de dos cosas: Una, que el desarrollo de lo que Piaget llama operatividad parece tener que ver con la complejidad de la situación en términos del número de aspectos que el sujeto ha de con-

(2) (Piaget e Inhelder, *L'image mentale chez l'enfant*, Paris, P.U.F., 1966).

siderar, esto es, un factor de atención mental o memoria a corto plazo. Analizando las pruebas de Piaget con un lenguaje lógico y comparando esas fórmulas lógicas que yo asignaba a los distintos comportamientos de los niños en distintas tareas, encontré que la complejidad de esas fórmulas en función del número de esquemas que el sujeto tiene que considerar para producir ese comportamiento tiene un límite máximo que depende de la edad.

J. D.—¿O sea, que esa idea tan importante surgió en el año sesenta y tres?

J. P.-L.—Sí, escribí una memoria teórica a Piaget al respecto (Pascual-Leone, 1963b).

J. D.—¿Entonces tú lo que proponías era, en cierto modo, una cuantificación de los estadios...?

J. P.-L.—Exactamente de la noción de operatividad, de la operatividad como la concebía entonces.

J. D.—¿Y tú ya establecías relaciones en ese momento con las limitaciones en el manejo de la información? ¿Habías leído los trabajos de George Miller? (3).

J. P.-L.—No, yo no había leído aún el trabajo de Miller. Lo leí en Nueva York al año siguiente. Pero, en fin, llegué a esa conclusión examinando las pruebas de Piaget. Traté de explicar las características estructurales del comportamiento en función de la dimensionalidad del espacio (atención) mental del sujeto, en combinación con su repertorio de esquemas comportamentales aprendidos. Intenté asignar a los distintos comportamientos encontrados en las distintas situaciones una fórmula teórica que describiera, en términos generales, el proceso mental requerido para producir ese comportamien-

(3) *The magical number seven*. Psychological Review, 1956, 63, 81-96. Trad. cast. en *Psicología de la comunicación*, Buenos Aires, Paidós).

to. Luego cuantifiqué las fórmulas contando el número de esquemas independientes que hay que utilizar simultáneamente para producir el comportamiento. Clasificando las fórmulas de acuerdo con este número, descubrí que los comportamientos accesibles en cada subestadio de Piaget requieren una capacidad de atención mental (un número máximo de esquemas a utilizar simultáneamente) que es una característica cuantitativa de los estadios de Piaget y que crece linealmente con la edad. Piaget no quería que yo investigara este problema, porque le parecía que era demasiado especulativo, y entonces me sugirió el tema de la afectividad y de los factores situacionales.

J. D.—¿Por qué no terminaste la tesis en ese momento?

J. P.-L.—En el trabajo que estaba haciendo en el año sesenta y tres sobre el factor figural reconocí una relación con la noción de dependencia del campo («field dependence») desarrollada por Witkin; yo había leído un libro suyo en Santander y entonces le escribí. Se interesó mucho, sin que yo supiera por qué, pero luego, años más tarde, me cuenta que otra gente en Estados Unidos estaba hablando de la conexión entre Piaget y Witkin. El me animó y me ayudó a obtener una beca para ir a trabajar con él a Nueva York. Además, Piaget estaba un poco nervioso con la orientación que yo estaba tomando y no me puso dificultades para irme con Witkin. Este me dio cuatro asistentes y los cinco estuvimos trabajando como fieras, realmente me pasé un año en Nueva York y no vi apenas nada. En ese momento todavía me percibía como psiquiatra y continuaba con la idea de que tras unos pocos años en psicología habría aprendido bastante para volver a la psiquiatría y seguir mi trabajo. Al año siguiente se terminó mi beca y encontré un puesto de profesor adjunto de



«La psicología cognitivista acepta la posibilidad de que un tipo de organismo, en la misma situación, pueda producir el mismo comportamiento siguiendo procesos mentales diferentes, que a su vez son función de la historia del sujeto.»

psicología en la universidad de British Columbia, en Vancouver. Allí continué investigando, poniendo a prueba la noción de factor mental, de esa «working memory». Estaba en el departamento de psicología y aproveché para estudiar con ahínco la psicología americana, porque me daba cuenta que no la conocía suficientemente. La psicología más avanzada desde el punto de vista técnico es la psicología conductista, pero de hecho no cree en el organismo y pretende estudiar al hombre exclusivamente estableciendo relaciones entre estímulos y comportamiento, y eso es insuficiente si quieres una teoría que sea invariante a través de situaciones; cambiando las situaciones lo único que te queda como permanente es el organismo; eso hace necesario un tipo de psicología de carácter más racionalista, menos empirista, que en ese momento estaba prácticamente sin desarrollar. Esto me llevó a quedarme en la psicología haciendo mi investigación y pensé en un modelo matemático para poner a prueba esta noción de factor mental. Este modelo dio predicciones cuantitativas muy precisas de la capacidad de los niños a distintas edades, de modo que eso me entusiasmó y me quedé en psicología.

J. D.—Entonces en el año mil novecientos sesenta y nueve presentaste en inglés tu tesis en Ginebra (véase bibliografía), que era una integración entre la teoría de Piaget y la psicología de las diferencias individuales, sobre todo de Witkin.

J. P.-L.—Pues sí, solamente que yo interpretaba las diferencias individuales desde el punto de vista de la psicología general...

J. D.—¿No de la psicología diferencial?

J. P.-L.—Exactamente, no de la psicología diferencial; el énfasis no estaba en caracterizar ti-

pos humanos, sino en, si tú quieres, leyes generales que explican tipos humanos.

J. D.—Es decir, tipos de tipos humanos.

J. P.-L.—Eso es, tipos de tipos humanos, y yo evidentemente trataba en mi tesis de integrar Piaget con otros; por ejemplo, con las teorías del aprendizaje, etcétera. Cuando hice mi tesis la cosa no estaba completamente clara, no disponía de una integración verdadera, pero tenía la noción de que de algún modo había que integrar esas posiciones.

LA TEORIA DE LOS OPERADORES CONSTRUCTIVOS

J. D.—¿Entonces tu teoría estaba ya formulada en líneas generales en el año mil novecientos sesenta y nueve en el trabajo de tu tesis?

J. P.-L.—Pues sí...

J. D.—¿Y una aplicación de ello la constituía tu artículo publicado en mil novecientos setenta (vid. bibliografía) sobre el modelo matemático de transición en los estadios? ¿Cuáles serán los rasgos fundamentales de esa teoría, cómo podrías caracterizarla brevemente?

J. P.-L.—Bueno, pues déjame explicar primero el propósito. El propósito de la teoría es ofrecer una descripción del organismo psicológico, del conjunto de mecanismos que median entre la percepción de la situación —los estímulos, si tú quieres— y el comportamiento del sujeto —la respuesta—, y entonces los constructos de la teoría representan esa organización del organismo psicológico. El primer principio de la teoría es que el comportamiento del sujeto, en un momento dado, en una situación dada, generalmente es expresión no de

un hábito o de una pauta de comportamiento que ha sido aprendido antes, sino de una multiplicidad de esas pautas o de esos hábitos, a saber, de todos aquellos que son compatibles en su aplicación y que son dominantes. Esta es la idea principal. Aparece entonces la noción de un constructo que yo tomo de Piaget y que trato de aclarar desde el punto de vista estructural, pues desde el punto de vista funcional es el mismo constructo de Piaget: la noción de esquema, esquema comportamental, esquema perceptivo, esquema motor, esquema mental...

J. D.—Pero Piaget hace uso de los esquemas fundamentalmente en el período sensorio-motor y algo en el período de las operaciones formales, pero en la etapa intermedia, en el período de las operaciones concretas, Piaget rara vez hace alusión a los esquemas.

J. P.-L.—Pues sí, eso es verdad. Pero yo aplico la noción de esquema a todo el comportamiento. El esquema lo defino como un operador subjetivo; es un operador, en el sentido matemático y en el sentido funcional de la palabra, porque es una entidad automotivada (aquí hay que tener presente la noción de asimilación de Piaget) que entra en funcionamiento cada vez que la situación ofrece índices desencadenantes que están representados en el esquema como su componente desencadenante. Hay que tener presente que el esquema, funcionalmente, aparece como una pareja de componentes, un componente desencadenante, que le dice al esquema, digamos, que se trata de una situación propicia, y un componente efector, que asigna el significado a una situación o que aplica en la situación unas respuestas dadas, pautas de reacción dadas, etc.

J. D.—O sea, entonces habría en los esquemas, además del ele-

mento efector, un elemento desencadenante que en una determinada situación haría que se pusiera en funcionamiento ese esquema, que se activara ese esquema con preferencia a otros.

J. P.-L.—Eso es. Una situación tiene una serie de índices desencadenantes que activan una multiplicidad de esquemas. Los componentes desencadenantes de los distintos esquemas se activan. Podríamos representar, mediante una analogía, el repertorio de esquemas de que dispone el sujeto como un panel de luces que cuando llega el *input* crean una configuración luminosa. Eso es lo que yo llamo campo de activación en el repertorio de esquemas o en la memoria, evidentemente la memoria a largo plazo. En este repertorio (empleando el término de los conductistas), en este panel de luces, se crea una configuración luminosa, pero todos esos esquemas activados no van a manifestarse, porque mientras algunos de ellos serán compatibles, otros serán incompatibles entre sí. El conjunto de esquemas compatibles que es más fuerte (y la fuerza está dada en parte por los índices desencadenantes que se acoplan con ellos, y en parte por los factores organísmicos de los que hablaré dentro de un momento), el conjunto de esquemas compatibles dominantes, digo, se aplica, y esa aplicación es la que determina el comportamiento efectivo, de modo que hay que distinguir entre la activación de esquemas y la aplicación de esquemas, una distinción que, por cierto, Piaget no hace. Lo que la teoría se plantea en este punto, y que me llevó a presentar esta noción de un factor mental, de un factor figural, de un factor de aprendizaje, de factores afectivos, es decir, una serie de factores organísmicos es la pregunta: puesto que hay esquemas, hay un conflicto entre los esquemas y los esquemas dominantes producen el comportamiento, ¿cuál es el criterio de

dominancia? ¿Cuáles son los mecanismos que producen esa dominancia?

J. D.—O sea, en otras palabras podríamos decir ¿por qué en una situación determinada el sujeto va a poner en funcionamiento unos esquemas y no otros?

J. P.-L.—Exactamente, lo que en el lenguaje de la psicología moderna, y en el lenguaje de la psicología de Piaget se llama el problema de la elección de esquemas. Mi solución es ésta: hay una serie de factores organísmicos que no se manifiestan directamente en el comportamiento, sino que se manifiestan indirectamente, en función de activar o de añadir un peso de activación a esquemas que ya están activados. Esos factores de activación o factores organísmicos que tiene la teoría los llamamos o los identificamos con letras, la letra *M* por mental, el factor mental; la letra *L* por lógico, aprendizaje lógico o estructural; la Letra *C* aprendizaje de contenido; la letra *A* por factor afectivo; la letra *F* por aprendizaje de campo, aprendizaje figural, de configuraciones; éstos son los factores principales y para dar una idea rápida de lo que significan cojamos, por ejemplo, el factor *M*, factor mental. La noción de ese factor mental es un tratamiento, en el contexto de la teoría de Piaget, un tratamiento neopiagetiano, si tú quieres, de la noción que en psicología se explica con los términos del efecto de la memoria inmediata, el hecho de que el sujeto tiene que tomar en consideración un número de aspectos o de informaciones que son necesarios para la solución de ese problema, y si no puede tener en cuenta simultáneamente o recordar simultáneamente todas esas informaciones necesarias, no podrá resolver el problema. Así, en el pensamiento dirigido, frecuentemente se requiere un número de pasos mentales al final de los cuales, se llega a la solución; en



«Hay una serie de factores organísmicos que no se manifiestan directamente en el comportamiento, sino indirectamente, en función de activar o de añadir peso de activación a esquemas que ya están activados.»

cada paso tiene que conservar aquellas conclusiones que alcanzó anteriormente a fin de aplicarlas luego; naturalmente esas conclusiones que uno conserva son esquemas que quizás fueron activados antes por la situación, pero ahora, en esta situación nueva, ya no están activados por la situación y son débiles. Para mantenerlos uno tiene que activarlos internamente con otro actor que no es de aprendizaje, que no es situacional, esto es, el factor mental. Esto en la psicología clásica se llamaba memoria inmediata, en la psicología del «information processing» frecuentemente se llama el espacio mental o la memoria de trabajo, amplitud del canal de información; en una concepción neopiagetiana es más apropiado concebido como una energía mental que el esquema ejecutivo, o sea el plan de pensamiento que uno tiene, puede dirigir para activar los esquemas que sean relevantes en el proceso mental en curso, lo que explica el pensamiento dirigido. De hecho, ésta es una concepción que ya Spearman apuntó como una explicación de su factor «g» de inteligencia general y Freud también apuntó con su noción de catexia (carga) del yo, etc. O sea no es una concepción enteramente nueva.

J. D.—O sea que el factor M supone que cuando tienes que resolver un problema o te encuentras dentro de una situación necesitas activar una serie de esquemas especialmente para llegar al objetivo que te has propuesto y entonces tienes que suministrar una energía a esos esquemas para que puedan funcionar simultáneamente y al mismo tiempo supone que el número de esquemas que pueden ser activados internamente es limitado.

J. P.-L.—Hay esquemas que pueden ser activados, sea por la situación misma, debido, por ejemplo, a la «saliencia» (pregnancia) de los índices desencadenantes de la situación que acti-

van esos esquemas, sea por *M*. La «saliencia» puede ser debida sea a experiencia anterior, a aprendizaje de contenido anterior, factor *C*, o a la configuración misma, eso que la psicología de la Gestalt llamaba la pregnancia de los índices; la propia configuración activa, hace más saliente un índice, eso sería el factor *F*. O sea, el factor *C* o el factor *F* pueden activar mucho un esquema o esquemas relevantes. En la medida en que están activados, altamente activados, no necesitan ser activados por el proceso mental mismo, por *M*; igualmente ocurre con el factor lógico estructural, el factor *L*, si el aprendizaje estructural es tan fuerte que uno ya lleva un programa que ha incorporado —ahora te sugiero una analogía de las computadoras— si el programa mental que tú llevas está tan sobreaprendido que el ejecutivo ya tiene conexiones estructurales muy fuertes con las rutinas, con los esquemas de contenido específico necesarios para realizar el proyecto del ejecutivo, entonces no hace falta la energía mental. Por ejemplo, esto es lo que ocurre cuando uno conduce un coche. Tú vas a casa, conduces y al mismo tiempo que conduces te dedicas a pensar en todo tipo de cosas que no tienen nada que ver con el proceso de conducir, porque está sobreaprendida esa actividad. Solamente cuando el programa habitual se rompe, por ejemplo, porque un niño atraviesa la calle, te das cuenta de que estás reaccionando. A menos que haya esas alarmas, el problema de la conducción se desarrolla sólo porque ha habido un aprendizaje estructural, el factor *L* es el que activa esas cosas. Si en una tarea los esquemas no están fuertemente activados por ninguno de los factores orgánicos (*A*, *L*, *C*, *F*) entonces, y sólo entonces, el factor mental es necesario para mantener vivos esos esquemas.

J. D.—O sea, que una misma actividad puede exigir que los es-

quemas estén activados por el operador M o puedan estar activados por otros factores, por ejemplo, cuando el sujeto está realizando una actividad que está sobreaprendida.

J. P.-L.—Un mismo comportamiento puede ser el resultado de procesos mentales diferentes, unos dominados por *M*, otros dominados por *L*, por *A*, etc.

J. D.—Por ejemplo, sumar siete y once puede ser algo sobreaprendido para una persona que hace sumas continuamente y, sin embargo, puede exigir un espacio mental que desborde las posibilidades del sujeto cuando se trata de un niño que aprende a sumar.

J. P.-L.—Eso es, y que no tiene estructuras lógicas lo bastante fuertes para permitir la solución sobreaprendida. Sí, ésta es una idea fundamental de la teoría: que el mismo comportamiento manifiesto puede ser resultado de procesos mentales enteramente diferentes, que se pueden analizar teóricamente, pero empíricamente no son decidibles a menos que conozcas el estado interno del organismo, a saber, la historia de aprendizaje del sujeto. O, naturalmente, que hayas estudiado al sujeto en otras situaciones a fin de inferir cuál es su repertorio de esquemas. En la medida que sabes que no tiene factores estructurales fuertes o factores afectivos fuertes, etc., puedes decidir acerca de la demanda mental de un problema dado. La demanda mental yo la defino como la cantidad de energía mental necesaria para resolver el problema. El número de esquemas que en un momento dado necesitan ser activados por esa energía mental a fin de resolver el problema.

J. D.—Claro, y todos estos procesos permanecen completamente ocultos para todas las psicologías de tipo estímulo-respuesta.

J. P.L.—Pues sí, claro, la metodología y la epistemología conductista acepta como un dogma precisamente la idea de que la manifestación de un comportamiento determina unívocamente un proceso mental; de modo que para el conductista es una cuestión de dogma que no hay interacciones entre el organismo y la situación que determinan respuestas dadas. O sea, para decirlo de otro modo, y desde mi punto de vista, el mismo comportamiento puede ser resultado de distintos procesos mentales, y de hecho un proceso mental puede llevar a distintos comportamientos, dependiendo de la situación. Para un conductista eso no es el caso, o sea es la noción de interacción, en estadística y en cibernética. En la medida que el conductista crea que no hay interacciones le resulta legítimo hacer abstracción de la organización del organismo —lo que hay dentro de la caja—, porque supone que una situación dada, para un organismo dado, determina unívocamente un comportamiento. En cambio, la psicología cognitivista acepta la posibilidad de que un tipo de organismo, en la misma situación, pueda producir el mismo comportamiento siguiendo procesos mentales diferentes, que a su vez son función de la historia del sujeto. El propósito de mi teoría es precisamente el explicar el comportamiento del sujeto en función de su historia, de sus aprendizajes y de sus factores de desarrollo. Por ejemplo, temas que esta teoría trata de clarificar, que ayuda a aclarar, son la noción de inteligencia en contraste con aprendizaje, la noción de diferencias individuales en contraste con leyes generales del organismo, la noción de comportamiento en contraste con la competencia, o sea el conocimiento versus la praxis, etcétera. Esta serie de contrastes es lo que la teoría trata de aclarar, cosas que en Piaget no están claras. La teoría de Piaget es más bien una teoría de la competen-

cia del conocimiento y no del comportamiento.

J. D.—Tú antes has señalado que tu teoría era una teoría del organismo, del organismo en una situación. Entonces, para que quedara más claro cuál es el carácter de tu teoría sería útil que la compararas con otras teorías actuales dentro de la psicología, quizás con las distintas posiciones conductistas, con la teoría de Piaget y con las teorías del procesamiento de la información.

J. P.-L.—Quizás el mejor modo de contestar a esta pregunta es comparar las teorías conductistas con las teorías cognitivistas, entre las que se encuentran la teoría de Piaget y las teorías modernas del procesamiento de la información. La diferencia entre el conductismo y las teorías cognitivistas es que el conductismo parte del supuesto de que para comprender, es decir, para predecir el comportamiento del sujeto, es suficiente observar las conexiones o las contingencias entre las situaciones y los comportamientos manifiestos; la presuposición es que el organismo del sujeto no altera esas conexiones o asociaciones entre las situaciones (los estímulos) y los comportamientos (las respuestas) del sujeto. Esto es un supuesto que la psicología moderna, experimentalmente a través de la investigación, ha probado que es falso.

J. D.—Puedes citar algún ejemplo.

J. P.-L.—Bueno, pues, por ejemplo, la teoría de Hull sugiere que si hay una serie de hábitos que se han aprendido y tenemos la certeza de que el sujeto ha aprendido esos hábitos y le presentamos la situación problema que requiere solamente la integración de esos hábitos en un contexto nuevo, si los hábitos existen en el sujeto, el sujeto automáticamente producirá el comportamiento adecuado en la situación nueva, puesto que esa



«El propósito de mi teoría es ofrecer una descripción del organismo psicológico, del conjunto de mecanismos que median entre la percepción de la situación —los estímulos— y el comportamiento del sujeto —la respuesta.»

integración, esa asociación vertical ocurrirá por generalización mediata. La noción de mediación en la teoría de Hull y en la teoría que se ha llamado neohulliana, neoconductista, por ejemplo, la teoría de Kendler, frecuentemente se interpreta como una palabra o una imagen; o sea, una respuesta puramente interna y que sirve para estímulo, para la activación de otras respuestas que se manifiestan, eso es lo que se llama el mediador. Bueno, puesto que la noción de la mediación en la teoría conductista ocurre automáticamente si existe el mediador y si existen los hábitos constituyentes, Kendler (4) creó una situación de aprendizaje que es la siguiente: Primero, el sujeto aprende a apretar un botón *a* a fin de obtener como recompensa una bola *b*. Segundo, el sujeto aprende a apretar un botón *x* a fin de obtener la recompensa *y*, finalmente, el sujeto aprende a poner una bola *b'*, que es idéntica a la bola *b* que mencioné antes, dentro de una ranura a fin de obtener una recompensa, que llamaremos *g*. Cuando el sujeto ha aprendido estas tres actividades o tareas, el experimentador le plantea el problema siguiente: Obtener la recompensa *g*, sin que el experimentador mismo le dé la bola *b'*. De acuerdo con la teoría de Hull, el sujeto debiera ser capaz de resolver ese problema, puesto que los dos ingredientes, las dos asociaciones o hábitos de tarea necesarios para resolverla los ha adquirido ya, él sabe cómo apretar el botón *a* a fin de obtener *b*, él puede ver que *b'* es idéntica a *b*, de hecho hasta el experimentador en el experimento de Kendler pregunta al sujeto que describa la bola a fin de darle palabras, un mediador; puesto que el sujeto tiene un

(4) (Kendler y Kendler, *Experimental analysis of interfenital behavior in children*. En Lipsett y Spiker (eds.) *Advances in child development*, 3. Nueva York Academic Press, 1967, pp. 157-190, cf. también, Pascual-Leone y Smith, 1969).

medio de obtener *b'*, tiene un mediador, que identifique a *b'* con *b*, y puesto que el sujeto ha aprendido a poner *b* en la ranura a fin de obtener *g*, la teoría de Hull de la mediación requiere que un niño, que es capaz de aprender estas tareas constituyentes, inmediatamente resuelva la tarea final, que requiere puramente una integración o una asociación vertical. Kendler y Kendler hicieron el experimento una y otra vez y demostraron que no es cierto. Niños de cinco y seis años inevitablemente, aunque pueden aprender las tareas constituyentes, fracasan en la tarea integradora o en la tarea problema. Un análisis teórico que yo hice basado en los experimentos de Kendler, explica el por qué. Para resolver este problema no basta de un proceso mental en que mantenga activos los esquemas correspondientes a esas tareas constituyentes. Los esquemas necesarios para resolver la tarea, de hecho, son tres: 1) la noción de que apretando el botón *a* se obtiene *b*; 2) la noción de que *b'* es de hecho equivalente a *b*; y 3) la noción de que poniendo *b* en la ranura se obtiene *g*. El sujeto resolverá la tarea si y sólo si es capaz de activar esos tres esquemas simultáneamente. Esta noción que yo estoy sugiriendo ahora corresponde a la concepción de la teoría de la información de capacidad mental o de canal de información.

J. D.—Y según tu teoría ¿en qué edad sería capaz el sujeto de activar simultáneamente tres esquemas?

J. P.-L.—Hay dos cosas que el sujeto tiene que mantener, una activar el esquema ejecutivo y otra los esquemas constituyentes de la tarea misma. Si estos esquemas constituyentes de la tarea misma no están directamente activados por la situación o por aprendizaje estructural, etc., tienen que ser activados por la capacidad mental, el factor men-

tal *M*, y entonces solamente a la edad de siete u ocho años, de acuerdo con mis experimentos y mi teoría se podría resolver. De hecho, Kendler encontró que niños de siete u ocho años resuelven su problema pero niños de cinco y seis inevitablemente fallan. Lo que Kendler no pudo explicar, siguiendo la teoría de Hull, es precisamente esa ruptura de la generalización, por qué un niño de siete años puede generalizar y un niño de cinco o seis años no puede. Esto es algo que la teoría conductista de Hull no puede explicar y de hecho ninguna teoría conductista puede explicar. Y que la teoría de Piaget, el desarrollo que yo propongo, predice. Predice, en función del crecimiento de este factor mental, que a la edad de siete u ocho años, puede el esquema ejecutivo activar al mismo tiempo tres esquemas constituyentes de la tarea. En este ejemplo se puede ver la diferencia entre el método conductista y el método cognitivista. Hay factores orgánicos que, en interacción con los datos de la situación problema, determinan si el sujeto producirá el comportamiento que resuelve la tarea o no lo producirá. Entre esos factores la psicología moderna distingue una capacidad mental que se formula como energía mental en la manera que yo lo hago y que de hecho Sperman y Freud ya pensaron, como dije antes. O sea fórmula en términos de memoria inmediata, o de memoria de trabajo, etc. Y además hay factores del aprendizaje estructural primarios que los conductistas tampoco consideraron, hay factores de saliencia de tipo gestáltico, etcétera.

J. D.—Que son los factores que tú incorporas en tu teoría como activadores de esquemas.

J. P.-L.—Exactamente la diferencia entre la teoría clásica de Piaget y mi desarrollo de la teoría de Piaget, mi concepción neopiagetiana, es que en tanto que en

Piaget se pone el acento en la descripción de las estructuras cualificativas del comportamiento del sujeto y yo pongo el acento no en las estructuras del comportamiento, sino en el comportamiento mismo; es decir, en porqué, cuándo y en qué condiciones, dada una situación, el organismo producirá un comportamiento dado o no. En otras palabras, Piaget pone el acento en la competencia o el conocimiento del sujeto y yo lo pongo en el comportamiento del sujeto. Con respecto a las teorías de la información, la diferencia es que las teorías de la información moderna ponen el acento en el aspecto del análisis de la situación y las informaciones necesarias que están dadas en la situación o en las instrucciones que el sujeto recibió, y que determinan el comportamiento necesario para resolver la tarea. Esto, los métodos de simulación con el computador y el análisis matemático de la información lo examinan con claridad. También examinan estos límites de la capacidad de procesar información que yo llamo el factor mental. Lo que ellos no examinan son otros factores organizmicos que también intervienen en la explicación del comportamiento del sujeto, tales como factores afectivos, factores de aprendizaje de contenido y estructural y factores de desarrollo intelectual. Concretamente, la noción de inteligencia como Piaget la ha estudiado y que él llama operatividad, es decir, la capacidad intelectual máxima de un niño a una edad determinada no se puede explicar bien con las teorías de la información experimentales. Mi teoría no es, naturalmente, una teoría desarrollada en el sillón, es una teoría basada en experimentos, en un programa de investigación que mis alumnos y yo hemos estado desarrollando en los últimos diez años y ahora tenemos datos experimentales muy amplios que sugieren que, de hecho, y contra lo que la psicología experimental de

la información está diciendo hoy día, la capacidad mental del sujeto de que hablaba crece con la edad, hasta la edad de quince o dieciséis años, en que llega a su límite máximo en donde se mantiene posteriormente. Y este crecimiento de la capacidad mental, corresponde a un parámetro cuantitativo del organismo del sujeto que caracteriza los estadios del desarrollo intelectual tal como Piaget los ha descrito. De modo que esta concepción añade a la formulación experimental de la información una perspectiva evolutiva que de hecho explica las concepciones de la inteligencia tal como se encuentran, por ejemplo, en la psicología psicométrica clásica. La inteligencia aparecerá en esta teoría como el poder mental, en el sentido del número de esquemas que el factor mental puede activar simultáneamente a una edad dada, o en sujeto dado, aunado con el repertorio de esquemas ejecutivos del sujeto, lo que Piaget llama esquemas operacionales. Esta redefinición de la inteligencia, de hecho, permite examinar con una perspectiva nueva los tests de inteligencia psicométricos e integrarlos con el método de medir la inteligencia de Piaget, dentro de una perspectiva moderna de la información, modificada. Aunque mis posiciones son conscientes con la teoría psicológica del procesamiento de la información, hay unas limitaciones en esa teoría que la mía resuelve, y permite, como digo, integrar la teoría psicométrica y del desarrollo cognitivo con la psicología experimental de la información que de hecho se desarrolló con y para los adultos exclusivamente.

J. D.—Entonces tu pretensión es muy ambiciosa, puesto que tratas de ser capaz de predecir cómo el sujeto realiza efectivamente la conducta cuando se encuentra en una determinada situación, y no únicamente las condiciones que el sujeto debe satis-



«A mí me interesaban y me interesan las estructuras psicológicas sólo en la medida en que permiten entender el comportamiento y sus procesos mentales. Las estructuras psicológicas en sí mismas ni me interesaban ni me interesan.»



facilita para resolver un problema. Entonces, para ser capaz de dar esa explicación es necesario analizar detenidamente cada situación, es decir, cada problema que se plantea el sujeto. ¿Cómo llevas a cabo ese análisis de tareas, que ha de ser un elemento esencial dentro de tu teoría? ¿Puedes darnos alguna indicación?

J. P.-L.—Evidentemente, ésta no es una pregunta que se pueda contestar en pocas palabras. El problema del análisis de la tarea es un problema complejo, uno de los problemas fundamentales de la psicología cognitiva. No puedo explicar en detalle este método, pero quizás puedo señalar que el análisis de tareas, como yo lo estoy desarrollando, supone el proceso siguiente. Dada una situación, el experimentador la analiza jugando el papel de lo que se ha llamado un «observador ideal». Por una parte, se describe la situación en tanto que perciba por un adulto cognitivamente refinado, y esto sirve como una descripción de los índices desencadenantes que la situación provee (la situación como estímulo). Por otra parte, uno tiene una concepción del organismo que en mi caso, claro, es la teoría que yo he descrito antes..., una teoría organizativa capaz de señalar que, dada esta teoría y dado el repertorio de esquemas que el sujeto tiene (repertorio que yo conozco, ya sea porque conozco la historia del sujeto o porque le

he aplicado una serie de pruebas que me permiten inferir cuáles son los esquemas que posee y que son relevantes para la tarea en cuestión), voy a predecir cuáles son los procesos mentales que el sujeto puede producir en esta situación. Y dados estos procesos mentales, yo infiero cuáles son los comportamientos que el sujeto puede producir y cuál es la probabilidad de los distintos comportamientos en función de los distintos procesos mentales que son asequibles al sujeto concreto en esta situación concreta en que se encuentra. Esta es la idea esencial del análisis de tareas. No puedo explicar, evidentemente, en pocas palabras la complejidad de esta tecnología que ahora está en proceso de desarrollo, aunque tengo que decir que tenemos una serie de trabajos que han demostrado de un modo definitivo que este método de análisis de tareas no solamente es posible, sino que lleva a predicciones cuantitativas del comportamiento del sujeto que son muy precisas y, de hecho, contraintuitivas. De modo que, aunque la tecnología de análisis de tareas no se puede decir que esté completamente desarrollada, lo que ciertamente se puede decir es que el análisis de tareas es una realidad ya hoy en día.

J. D.—Tu teoría parece que incorpora elementos de distintas teorías ya existentes, como las teorías conductistas, la teoría piagetiana y las teorías que con-

sideran al sujeto humano como un procesador de información. ¿Puede entonces decirse que constituye una síntesis de esas teorías.

J. P.-L.—Sí, yo creo que, en cierto modo es una síntesis de estas varias teorías. Sin embargo, yo no tengo la pretensión de que esta síntesis sea la única posible, ni tampoco de que sea la mejor, porque en realidad yo creo que las teorías en la ciencia se desarrollan con propósitos definidos, propósitos que son explícitos o implícitos en el autor o autores de las teorías. Cuando hay un programa de investigación o de desarrollo teórico, hay una serie de metas tácitas o expresadas que determinan la teoría, de modo que las teorías raramente son competitivas de un modo absoluto. Son frecuentemente complementarias. Mi propósito, como ya señalé al principio de esta entrevista, era y es una psicología del organismo que permita la predicción del comportamiento del hombre real en situaciones del hombre concreto, en situaciones concretas.

J. D.—Pasando a otra cuestión, frecuentemente se ha acusado a la teoría de Piaget de ocuparse muy poco, o de dejar en un segundo lugar, la afectividad que, sin embargo, tiene un papel muy importante en el comportamiento humano. ¿No podría decirse algo parecido de tu teoría en la que la afectividad es sim-



plemente un activador de esquemas cuyo papel no parece que sea el que más se ha precisado hasta ahora?

J. P.-L.—No, yo creo que no, porque con respecto a la afectividad yo hago una distinción que en Piaget no se encuentra claramente, entre esquemas afectivos y esquemas cognitivos. Los esquemas todos tienen la misma forma con un componente desencadenante y un componente efectivo y siguen las mismas leyes. Sin embargo, en términos de contenido, los esquemas afectivos funcionan de un modo muy especial, son desencadenados por representaciones cognitivas y sirven para activar otros esquemas cognitivos, de modo que los esquemas afectivos tienen en sus componentes desencadenantes dos tipos de efectos, uno añadir peso a otros esquemas cognitivos, dada una situación cognitiva determinada, y éste es el primer componente efectivo. El segundo componente efectivo son síntomas fisiológicos determinados. Esta es la teoría de James y Lange... uno se sofoca, se sonroja, se pone tenso, etc. Estos síntomas fisiológicos son acompañantes de los afectos o de las emociones y es un tipo de efecto. El otro efecto es un grado de activación de ciertos esquemas cognitivos. Es lo que la psicología clásica llamaba el componente «conativo» de la afectividad. Cuando tengo miedo, tengo deseo de huir. En esta teoría estamos comenzando no

solamente a formular, sino a experimentar con esta concepción de los afectos como factores modulares de la cognición, y hay colegas míos en Berkley, en la universidad de California, y estudiantes míos en Toronto que se están orientando en esta dirección. En Londres también hay una alumna mía, ya doctora, que está trabajando en el Maudsley Hospital sobre procesos afectivos en la infancia con esta orientación. De modo que, aunque el desarrollo de estos problemas evidentemente está retardado con respecto a los experimentos cognitivos, hay una base para la integración de procesos afectivos y cognitivos en este método neopiagetiano que en la teoría de Piaget original no existían, porque Piaget confundía el componente afectivo con el componente cognitivo. Para Piaget todo esquema es a la vez cognitivo y afectivo y esto yo creo que no es posible. La complejidad del mundo del afecto y de la personalidad requiere una formulación separada que en el fondo es la que las teorías de la emoción y la personalidad, partiendo de Freud, han seguido.

J. D.—Para cerrar esta parte, ¿podrías resumir tu opinión sobre la situación actual de las escuelas psicológicas? ¿Cuáles son las corrientes a tu modo de ver más fecundas y más prometedoras en este momento dentro de la investigación psicológica?

J. P.-L.—Evidentemente esta es una pregunta muy extensa y yo no puedo hacer justicia a la psicología moderna en pocas palabras, pero quizá la nota más distintiva de las tendencias modernas que a mí me parecen dominantes, más prometedoras, es este cambio desde la actitud conductista hacia la actitud que yo llamaría organísmica. Ahora la psicología moderna, no sólo en el campo cognitivo, sino también en la psicología social y en la psicología de la personalidad, se está planteando la investigación psicológica como un intento de aclarar cuál es la estructura del organismo psicológico que media entre las situaciones y los comportamientos del sujeto. De modo que ahora la investigación psicológica ya no consiste en la descripción del comportamiento y de las situaciones donde el comportamiento se produce, sino más bien esto ahora se toma como dato, como lo dado, y el problema es, partiendo de estos datos, inferir, y consecuentemente describir, la organización organísmica que media entre las situaciones y los comportamientos del sujeto. Dentro de esta situación, la que me parece a mí más poderosa es la psicología del desarrollo que parece que, más y más, se está convirtiendo en un método central para la psicología de orientación cognitiva. Por otra parte, resulta fecunda la psicología del procesamiento de la información en su vertiente expe-

rimental y, sobre todo, en su vertiente de simulación, con computador. Junto a esto, cada vez se están aplicando más los métodos lógicos, en conjunción con métodos matemáticos o sin ellos. A ello hay que añadir que en tanto que en la psicología de hace diez años las diferencias individuales, o no se estudiaban o se consideraban en sí mismas independientemente de la teoría psicológica general, ahora, y cada vez más, las diferencias individuales se consideran y se estudian en el contexto de leyes generales, de modo que consideramos las diferencias individuales como datos que nos ayudan a desarrollar constructos y leyes psicológicas generales. Yo creo que éstas son quizás las orientaciones de la psicología moderna más prometedoras.

J. D.—Para terminar volvería a una pregunta de índole más personal. Aunque en este momento tú dispones de unos medios de trabajo excelentes y de un grupo de colaboradores extenso y competente en la universidad de York y además para investigar en psicología es casi imprescindible mantener un contacto estrecho con los países de habla inglesa, ¿no has pensado en la posibilidad de volver a España o de mantener relaciones más estrechas con la enseñanza y con la investigación en España?

J. P.-L.—Sí, desde luego, yo soy español y europeo y a mí me gustaría venir a España. De hecho he pensado muchas veces que sería muy interesante para mí poder venir a España seis meses al año y trabajar aquí y tener un equipo aquí, al menos por unos años. Yo tengo un programa de investigación muy extenso y no podría dejar aquello para empezar haciendo psicología aquí, pero a la larga me gustaría volver. Ahora estoy terminando un libro y voy a escribir otro presentando los experimentos de las diez tesis doctorales y

siete u ocho tesis de «master» que mi equipo ha producido. Cuando este trabajo esté hecho me encantaría poder venir a España y enseñar y formar un equipo de investigación aquí, quizás combinando con mi trabajo en América. Es difícil contestar a esta pregunta, porque no depende sólo de mí.

J. D.—Esperemos que esto sea posible en algún momento.

BIBLIOGRAFIA DE JUAN PASCUAL-LEONE

— Las relaciones entre afectividad e inteligencia según J. Piaget. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 1.963 a 17, 1.107-1.127.

— Les mécanismes schématiques de la pensée. Manuscrito no publicado, 1963(b) Institut des Sciences de l'Education, Universidad de Ginebra.

— Cognitive development and cognitive style: A general psychological integration. Tesis doctoral. Universidad de Ginebra, 1969.

— A mathematical model for the transition rule in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 1970, Vol. 32, pp. 301-345.

— A theory of constructive operators as a genetic rationalist approach to cognitive psychology. Comunicación presentada ante la American Psychological Association, Washington, 1971. Multicopiado.

— Constructive cognition and substance conservation: toward adequate structural models of the human subject. Multicopiado, York University, 1.974a.

— A neo-Piagetian process-structural model of Witkin's

psychological differentiation. Versión ampliada, de un trabajo presentado en el «Symposium on Cross-Cultural Studies of Psychological Differentiation». International Association for Cross-Cultural Psychology, Kingston, 1974(b). multicopiado.

— Metasubjective problems of constructive cognition: Forms of knowing and their psychological mechanism. *Canadian Psychological Review*, 1976(a), Vol. 17(2), pp. 110-125.

— On learning and development, Piagetian-style. I. A reply to Lefebvre-Pinard. *Canadian Psychological Review*, 1976(c).

— A view of cognition from a K. formalist's perspective. In F. Riegel and J. Meacham (Eds.), *The developing individual in a changing world*. The Hague: Mouton, 1976(d).

— & Bovet, M.G. L'apprentissage de la quantification de l'inclusion et la théorie opératoire. *Acta Psychologica*, 1966, Vol. 25, pp. 334-356.

— & Bovet, M. G., L'apprentissage de la quantification de l'inclusion et la théorie opératoire, II: Quelques résultats expérimentaux. *Acta Psychologica*, 1967. Vol. 26, 64-74.

— & Goodman, D. Cognitive style factors in linguistic performance. Comunicación presentada ante la Canadian Psychological Association, Windsor, 1974. Multicopiado.

— Parkinson, G. M. & Pulos, S. Constructive abstractions (structural learning) and cognitive development. Comunicación presentada ante la asamblea de la Canadian Psychological Association, Windsor, 1974. Multicopiado.

— & Smith, J. The encoding and decoding of symbols by children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 1969, Vol. 8, pp. 328-355.

EDICIONES ARGENTINAS

CENTRAL DEL LIBRO PSICOLOGICO,
PSIQUIATRICO,
SOCIOLOGICO Y PEDAGOGICO



PAIDOS

Librería General y de la Especialidad de todas las Editoriales
españolas y extranjeras

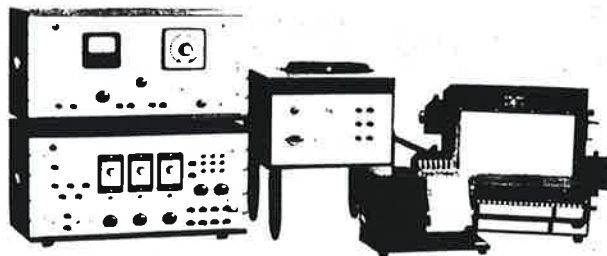
Exposición y venta

Alonso Cano, 67 Teléfono 233 26 10 MADRID-3
(Semiesquina Ríos Rosas)



Psicología, Psicofisiología y Rehabilitación.

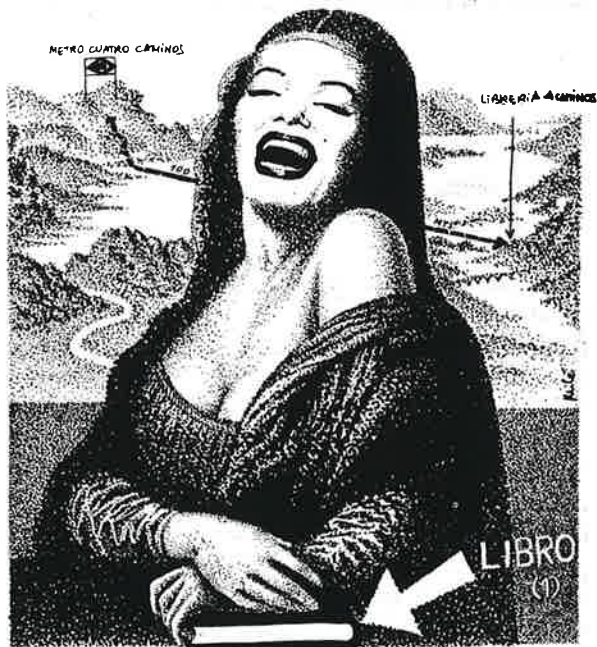
INSTRUMENTOS DE MEDIDA PARA LAS CIENCIAS
DEL HOMBRE



Oficinas y exposición: Francos Rodríguez, 47.
MADRID-20. Telfs. 459 52 80 - 450 94 49

LIBRERIA CUATRO CAMINOS

Castillo Pinedro, 8 semiesquina Reina Victoria, 22



(1) Libro.- Conjunto de hojas escritas sujetas todas juntas por uno de
sus lados (María Moliner. Diccionario de uso del español. 1975. Pag.
252. 2º Tomo) N. del E.

EDITORIAL AVANCE

SERIE PEDAGOGIA

N.º 10:
EL JUGUETE Y EL JUEGO.

Aproximación a la historia del juguete
y a la psicología del juego.

JOSE M.º GORRIS

124 págs. 200 ptas.
16 páginas de ilustración.



La Garrotxa, 3 - Barcelona-13

los tribunales de menores contra el niño

mario carretero

¿Por qué ocuparse de este tema? Las razones son varias. En primer lugar digamos que es mi intención y la del Consejo de Redacción de esta revista, tratar de examinar, críticamente, todas las áreas de la práctica de la psicología en nuestro país. Con ello pretendemos demostrar la necesidad de la psicología en muchas instituciones sociales, denunciar las actuaciones de los psicólogos que, en nuestra opinión, estén siendo engañosas o ineficaces, así como ofrecer alternativas a nuestra práctica profesional.

Con estas ideas básicas empecé a trabajar en este tema, pero creo que no se puede

analizar adecuadamente el papel del psicólogo en los Tribunales de Menores sin tratar, aunque sea brevemente, el problema social que originó su aparición, es decir, la delincuencia infantil, así como la aparición misma y el desarrollo de estos Tribunales.

Conociendo cuáles son las causas reales, de todo tipo, que producen el comportamiento inadecuado de los niños, sabremos qué medidas tomar para su tratamiento y, sobre todo, prevención. Pero esto es preciso hacerlo en un marco institucional adecuado. Los Tribunales de Menores actuales, ¿responden a las necesidades y posibilidades de la sociedad de hoy día? Para saberlo nos será útil analizar su historia.

DELINCUENCIA INFANTIL DELINCUENCIA JUVENIL

Situemos primero el problema. Los menores de 0 a 16 años y un día que infringen las leyes penales, caen bajo la competencia del Tribunal Tutelar de Menores (T.T.M.), según el artículo 58 de la Ley de Menores. No lo son, sin embargo, los jóvenes de 16 a 18 años, a los cuales se les juzga por los tribunales ordinarios, ya que a los 16 años se adquiere la mayoría de edad penal. Aunque en este artículo nos vamos a ocupar preferentemente de la delincuencia infantil, niños de 0 a 16 años, queremos señalar que existen varias contradicciones en la forma en que la Ley trata a los delincuentes juveniles de 16 a 21 años. Para los que tienen de 16 a 18, como hemos dicho antes, no existe ninguna legislación especial, aunque se tiene en cuenta el carácter atenuante de su edad.

40 Creemos que también deberían hacerse extensi-

vas a ellos las consideraciones que se tienen con los otros menores.

Desde un punto de vista psicológico se puede decir que los 16 años es una edad temprana para estimar que hay una total autonomía en las acciones de un sujeto. También es obvio que en estos jóvenes pueden existir las mismas causas determinantes de un comportamiento inadecuado que las que se dan en los de menor edad. A los que tienen entre 18 y 21 años se les juzga normalmente sin ninguna disculpa. ¿Por qué un individuo puede ser juzgado o condenado y, sin embargo, no goza de los demás derechos como la capacidad de emancipación o voto, que se obtienen al ser mayor de edad? No lo entendemos. La mayoría de edad plena, a los 18 años, debería ser una realidad.

TABLA 1

TRIBUNALES TUTELARES DE MENORES

Resumen de actuaciones								
CONCEPTO	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Facultad reformadora								
Expedientes abiertos y re-abiertos.....	16.300	16.660	16.292	16.914	17.427	17.144	18.116	18.162
Facultad protectora								
Expedientes abiertos y re-abiertos.....	2.966	3.033	2.999	3.188	3.509	3.360	3.509	3.188

Fuente: INE.

CAUSAS DE LA DELINCUENCIA INFANTIL

¿Y cuál es la importancia actual de la delincuencia infantil?

En la tabla 1 podemos verlo. Como puede observarse, no ha habido un aumento del número de delincuentes a diferencia de lo que ha ocurrido en otros países capitalistas avanzados. Por ejemplo, en Francia, desde los años 50 a los 70, se ha duplicado la cantidad y en 1971 eran unos 40.000 (Chazal, 1972). En los Estados Unidos este fenómeno ha seguido la misma dirección, (Mussen, Conger y Kagan, 1974, página 630) y en otros países parece haber ocurrido lo mismo. Sin embargo, la comparación con España puede ser engañosa porque en la mayoría de los países occidentales se considera delincuencia juvenil hasta los 18 años, mientras que en nuestro país sólo es hasta los 16. Como es fácil suponer, en esos dos años de diferencia es donde se encuentra una gran concentración de delincuentes. Por ejemplo, según la Memoria del Tribunal Supremo, en 1973 fueron detenidos por la policía 5.000 jóvenes de 16 a 18 años frente a 10.000 de menos de 16.

Pero, ¿cuáles son las causas de que estos miles de niños y adolescentes tiendan a realizar acciones tipificadas en el Código Penal como delitos? La respuesta nos parece clara. Estamos convencidos de que su conducta no es más que una inadaptación psicológica y social a un entorno que, en vez de aportarles

las condiciones idóneas para su desarrollo, en todos los sentidos, se las niega o los somete a influencias nocivas. No podemos olvidar que como han demostrado Nielsen (1969) y otros, hay algunos delincuentes que lo son, al parecer, debido a poseer el triple cromosómico XYY. Pero estos son un porcentaje muy pequeño y además no está totalmente demostrado el determinismo total de esta característica genética.

Por supuesto, en una sociedad como la nuestra, los niños de clase baja tienen más probabilidades de adquirir esta inadaptación, aunque no son los únicos. Basta consultar un manual documentado y actual de psicología evolutiva o de psiquiatría, (Conger, Mussen y Kagan, 1974 y Ajurriaguerra, 1973) para encontrarse con bastantes estudios que prueban que la delincuencia infantil se produce, fundamentalmente, en aquellos sectores de la población que habitan en las zonas más pobres de los grandes núcleos urbanos y que se encuentran socialmente marginados. La falta de planificación de las actividades migratorias y la desorganización social de las ciudades parecen ser factores desencadenantes de la delincuencia infantil y juvenil. Estas mismas causas son las que encontramos en un artículo (Equipo de trabajo, 1975) realizado por algunas personas que trabajan en el T.T.M. de Madrid, a partir de

informe:

los casos que se tratan diariamente en este organismo.

Dicen textualmente: «Los niños delincuentes suelen tener muchas veces un origen casual y casi siempre basado en los caprichos biológicos de los padres; nacen en barrios populosos del cinturón industrial o del casco viejo de las ciudades, en donde los técnicos del urbanismo ni han aparecido o han llegado tarde; su medio familiar tiene procedencia campesina y, por tanto, desarraigo y frustración ciudadana; las casas suelen ser incómodas, mal construidas y peor equipadas, la sanidad y la higiene brillan por su ausencia. Y luego fuera de una familia, rota por problemas económicos, sociales y de mero hábitat, sólo existe la calle: sin asfalto, con basuras y charcos, con malicia y con muchas horas de ocio para mal vivir o escapar.

Faltan ambulatorios, guarderías, escuelas, hogares juveniles, polideportivos, y sólo quedan el baile, las oscuridades de un cine macabro, o una televisión llena de violencia o publicidad, de clara incitación consumista sólo para unos pocos».

Estas deficiencias sociales producen o se ven acompañadas de problemas psicosociales que también facilitan la delincuencia infantil. En el trabajo anterior se citan, a nivel familiar, las siguientes causas: alcoholismo, madres solteras, abandono de familia, carencias afectivas, incomunicación y deficiente nivel cultural. Actualmente hay bastantes trabajos que señalan también algunos de estos factores entre las causas comúnmente admitidas de la delincuencia.

El tipo de relación temprana con los padres parece ser determinante. Bowlby (1950) ha indicado que la carencia afectiva, sobre todo en los primeros años, consistente en una separación prolongada, o en unos cuidados maternos insuficientes, es una causa importante de la per-

sonalidad delincente. Esto ha sido discutido por Ainsworth (1962) que considera que la carencia afectiva no puede ser nunca la única causa de la delincuencia. En cuanto al tipo de trato que proporcionarían los padres podemos decir que una disciplina, por parte de éstos, laxa, incoherente o muy estricta, incluyendo castigos físicos, es muy común en la historia personal de los delincuentes juveniles (Glueck & Glueck, 1950 y McCord, McCord & Zola, 1959). Estos autores indican también, como factores importantes de este tipo, la hostilidad, falta de afectividad y simpatía, por parte de los padres, y la ausencia de cohesión familiar.

Todos estos aspectos producen la imposibilidad de tener a los padres como buenos modelos de conducta social. Por el contrario, lo que los niños imitan, en muchos de estos casos, es la conducta agresiva, antisocial, de sus padres (Bandura y Walters, 1959). Tratar estos problemas nos llevan a la consideración de que al no darse sólo en la clase baja, también deberían producir delincuencia infantil o juvenil en otras clases sociales. Evidentemente, esto es cierto, pero no totalmente. Las relaciones paterno-filiales inadecuadas producen, también en las clases media y alta, las conductas agresivas y antisociales que subyacen a la delincuencia, pero si ésta llega a manifestarse, entonces actúan los privilegios de estas clases sociales. ¿Cómo? A través de un tratamiento psicológico, inevitablemente costoso, y/o actuando ante un Tribunal de Menores de forma más decidida que los miembros de la clase baja. Además, es evidente que una familia de clase media o alta posee más elementos culturales y materiales para poder solucionar un problema de este tipo. Esto, que es señalado en el trabajo sobre el T.T.M. de Madrid y por Conger (1973) nos permite hablar de una auténtica delincuencia infantil encubierta.

HISTORIA DE LOS TRIBUNALES DE MENORES

Hacia finales del siglo pasado se empezó a comprender, al menos parcialmente, lo que hemos intentado demostrar en el apartado an-

terior, es decir, que el niño que realiza un acto considerado como delito en las leyes de un país, no es delincente, sino un inadaptado. Hasta

esa fecha los niños eran juzgados y condenados como los demás delincuentes. Cuello Calón, catedrático de Derecho Penal de la Universidad de Barcelona a principios de siglo, nos relata lo penoso y lamentable que era para los niños permanecer en los calabozos y cárceles, donde la vida era especialmente dura, con los demás delincuentes y ser tratados como tales:

«La extinguida revista Penitenciaria, publicó, hace años, algunos datos demostrativos de la miserable condición en que se encontraban los presos menores en las provincias de Zaragoza, Huesca y Teruel. Según estos informes no existían escuelas, ni talleres, ni asistencia paternal ni religiosa. Para completar este negro cuadro, añádase una penuria económica tan grande, que en varias ocasiones faltó el socorro diario a presos y penados. En las demás provincias debía ocurrir lo mismo» (pp. 25/26).

Precisamente las primeras disposiciones tendientes a eliminar este trato cruel para con los niños, se refieren a que éstos, aunque sean tratados como infractores de la ley, permanezcan en asilos, hospicios o instituciones similares o con algún tutor que sea de la confianza del Tribunal. Con este contenido, aparece una ley en nuestro país, con fecha de 31 de diciembre de 1908. Para entonces ya existía en los Estados Unidos el primer Tribunal para niños. Se estableció en Chicago en 1899. Esta institución pasó rápidamente a otros estados y

también a Europa. Hacia 1912 ya existían Tribunales especiales para la infancia en casi todo Occidente, que consideraban que el niño que delinquía necesitaba protección y no castigo. En España no se dictó una ley de menores hasta 1918. Esta ley ha sufrido posteriores modificaciones, sobre todo en 1933, y la legislación actual es el texto refundido de 1948. Posteriormente, ha habido un Decreto en febrero de 1976, aunque no ha aportado modificaciones fundamentales.

Antes de comentar cómo eran las primeras leyes de protección de menores detengámonos en el por qué de su creación. La aparición de los Tribunales de Menores parece responder, además de a razones humanitarias, paralelas a todo progreso social, a intereses económicos de la clase dominante. Citemos de nuevo a Cuello Calón: *«Otro aspecto utilitario, que puede resumirse en esta consideración: si dejamos abandonados, sin cuidarnos de ellos, a esos miles de niños en peligro moral y delincuentes, si no dedicamos a la obra de su redención nuestra actividad y nuestro dinero, en un porvenir más o menos lejano, cuando su potencia criminal haya alcanzado un desarrollo adecuado, pondrán en peligro nuestra vida y nuestros bienes... además en concepto de contribuyentes, tendremos que pagar los honorarios de justicia y carcelarios, los que implican la persecución y castigo de los criminales... El céntimo dado para educar al menor delincuente, ahorra sumas considerables en el porvenir; el*



informe:

dinero que se gaste en esta obra, es un dinero bien colocado. En estas reflexiones se inspiraba, aquel director de un establecimiento correccional sueco que decía: "Señores, mi país no es tan rico que pueda permitirse el lujo de dejar crecer a sus jóvenes en la inmoralidad y en la vagancia"» (pp. 7/8).

También parece que existían estos intereses en la aplicación de las leyes de menores. E. Hughenin, directora de un establecimiento de menores en Francia, nos cuenta que, a menudo, los jueces no querían intervenir en los casos de menores de medios burgueses, debido a que el paso por el Tribunal constaba en el certificado de penales, que era necesario tener virgen para ocupar puestos en la administración o servicios públicos (p. 86).

En general, las primeras leyes de menores de los distintos países tenían un acentuado carácter paternalista. A menudo abundan las consideraciones compasivas sobre los niños delincuentes, así como la creencia implícita de cierta tendencia innata o constitucional hacia el vicio y al delito.

Junto a medidas tan racionales como la necesidad de un examen médico y psicológico del niño, existían disposiciones correctoras tan absurdas y brutales como el castigo físico, que se utilizaba con frecuencia en Italia, Inglaterra y Egipto. Evidentemente, fueron un avance considerable en su época, en la medida en que suponían unos jueces especializados en menores, una investigación sobre el ambiente social y familiar del niño, un examen médico-psicológico y la existencia de una serie de establecimientos, muchos de ellos educativos y no correctivos. Sin embargo, en nuestra opinión, adolecían de dos defectos importantes: conside-

raban el examen psicológico del niño como una ayuda técnica y no como un aspecto fundamental, a la hora de tomar una medida, y no incluían en sus disposiciones, acciones precisas sobre el tratamiento y prevención del comportamiento delincuente. No quisiéramos dar al lector la impresión de que consideramos estas primeras leyes totalmente negativas. No es así. Con todas las limitaciones de la época, en algunos países, como Bélgica y Francia, su aplicación fue ejemplar y se dispuso de bastantes medios e instalaciones para el tratamiento de los menores inadaptados. Como veremos más tarde, el problema reside en que muchas de las disposiciones legales, aunque anticuadas, no se aplican.

Lo que sí queremos decir es que, igual que la sociedad actual ha evolucionado, debería también haberlo hecho la legislación sobre los menores, incorporando todos los avances que la psicología y otras ciencias han aportado al respecto. Como hemos dicho anteriormente, en España la legislación sobre menores es del año 1948 y no aporta casi nada nuevo sobre lo que ya existía de 1918 y 1933. No parece, por tanto, que en estos pacíficos y prósperos 30 años el franquismo se haya ocupado mucho de los niños inadaptados (1). Es obvio que este sector de la sociedad — tan necesitado de ayuda y, en gran medida, víctima de una determinada situación — requiere una actualización de las medidas vigentes y una dotación urgente de instituciones dirigidas por personal especializado que atiendan, sobre todo, a la prevención. Pero este aspecto lo trataremos más ampliamente al final del artículo.

(1) Por supuesto tampoco los demás niños se han visto muy beneficiados, como lo demuestran los porcentajes pasados y presentes de niños sin escolarizar.

ACTUACION DE LOS TRIBUNALES DE MENORES (2)

Vamos ahora a examinar cuál es el procedimiento establecido por la ley para los niños que llegan al T.T.M. y qué papel cumple en esta institución la psicología. El T.T.M. tiene dos grandes secciones, protección y reforma.

Veamos esta última, que se ocupa de corregir la llamada delincuencia infantil. El niño acude al Tribunal debido a una denuncia o porque ha sido detenido por la policía. En primer lugar el Tribunal practica una investigación sobre los

hechos atribuidos al menor, así como sobre su ambiente social y familiar. Esta la realiza a través de unos policías del Tribunal, con los medios que estime oportunos de acuerdo con la finalidad tuitivo-coreccional que le está encomendada. El Presidente o Juez podrá disponer que se someta al menor a un examen psicofisiológico para ver cuál es el estado real del menor. Una vez efectuada esta investigación, el Juez examina al niño y procura interrogarle de forma afectuosa y poco estricta, sobre los hechos que se le imputan, así como sus motivaciones. Con estos elementos el Juez puede dictaminar la medida que considere adecuada. Estas son las disposiciones legales, pero veamos la situación real. En primer lugar digamos que el interrogatorio del menor lo suelen efectuar, a menudo, los administrativos que, independientemente de sus disposiciones personales, carecen de la preparación adecuada para establecer una comunicación adecuada y efectiva con un niño que, además, suele estar traumatizado o ser problemático.

El examen psicológico no se realiza en todos los casos y, cuando se hace, es posteriormente a la decisión del Juez y no antes. Creemos que de esta forma la labor psicológica cumple una función meramente decorativa. ¿Cómo puede saber el T.T.M. qué medida es la necesaria para eliminar una conducta infantil si antes no se han investigado adecuadamente las causas de esa conducta? Añadamos además que este examen psicológico es un mero diagnóstico. En ningún momento se establecen medidas psicoterapéuticas ni se elaboran normas o directrices para un posible tratamiento de la conducta problemática del menor.

El examen psicológico es realizado por el Gabinete de Orientación Psicopedagógica, compuesto por un psiquiatra, un psicólogo, un pedagogo y un asistente social. Resulta increíble que este Gabinete no se haya creado ¡hasta 1971! Por lo tanto, hasta esa fecha no se consideraba necesario. No entendemos cómo se ha podido tener desprovisto de las aplicaciones de los conocimientos psicológicos al sector de

ANTONIO PEREZ DEL CASTILLO



La represión y la ineficacia en la solución de los problemas que pretenden afrontar, han sido las principales características de la actuación de los tribunales de menores. Foto: Tribunal de Menores de Madrid.

(2) Aunque parece que no hay mucha variación en otras provincias debe advertirse que este apartado se refiere sólo al T.T.M. de Madrid.

informe:

la población infantil que más lo necesitaba. Por lo visto hasta 1971 no eran tenidos en cuenta hechos psicológicos tan fundamentales como el nivel intelectual o las características de la personalidad, ni, por supuesto, se utilizaban medidas terapéuticas.

Nos preguntamos en qué se basaban los jueces del T.T.M. para tomar las medidas, sobre todo, las correctoras. Pero aunque ahora ya existe este Gabinete Psicopedagógico, no parece que su actuación sea todo lo eficaz que debiera. Ninguno de sus miembros trabaja en régimen de plena dedicación ya que suelen tener otros trabajos y acuden con escasa frecuencia al Tribunal cuando los problemas allí existentes requieren, sin duda, una mayor dedicación.

Una vez que el Juez ha tomado una medida, ésta es la que determina el futuro del menor. Si el T.T.M. tiene que ocuparse de él, lo hará a través de los Delegados de Libertad Vigilada, en el caso de que se haya dictaminado esta última, o de las Instituciones Auxiliares si se ha dictado la separación del menor de su familia. Antes de pasar al examen de las medidas, digamos que los niños carecen de abogado y, por tanto, de defensa en el procedimiento que se utiliza para juzgar su actuación. Esto, que no ocurre en casi ningún país europeo, debería ser modificado cuanto antes.

Si la decisión del Tribunal es la libertad vigilada, entonces los Delegados deberán visitar periódicamente al menor para comprobar que su conducta evoluciona favorablemente. Pero, ¿quiénes son los Delegados de libertad vigilada? Según la ley son necesarios los siguientes requisitos: tener más de 23 años, reconocida moralidad y acreditar una especialización para las funciones de su cargo, aunque no se especifica cómo ha de cumplirse esto último. La formación necesaria para ejercer esta profesión se supone que han de adquirirla en un Centro de Estudios, que aún no existe. Tan sólo hay unos cursillos breves y, a juicio de algunos asistentes, ineficaces. Los Delegados se dedican exclusivamente a visitar a las familias de los menores vigilados y comunicar su situación al Tribunal. No es extraño, por tanto, que sean considerados como unas personas de las que difícilmente se pueda obtener ayuda y a los que

46

de que el menor no tiene problemas y está integrado perfectamente en su familia, puesto que si no puede perder su libertad. Creemos que no es una alta consideración de nuestra profesión, sino simple racionalidad la que nos lleva a decir que ésta debería ser una de las que habría que exigir para ocupar el puesto de Delegado de Libertad Vigilada. Es también clarísimo que la misión de éste no debería reducirse a vigilar la libertad del menor, sino a posibilitar, mediante medidas terapéuticas, colectivas e individuales, que el niño pueda hacer uso de su libertad mediante una progresiva readaptación a la sociedad.

En el caso de que se considere que el menor no deba permanecer con su familia, la Ley dicta que cada Tribunal debe tener los siguientes establecimientos: los Técnicos (que se dividen en los de Observación y los de Reforma) así como las Casas de Familia. Los de Reforma, a su vez, se subdividen en los de tipo educativo, correctivos o reformatorios, de tratamiento especial para menores anormales y de semilibertad. Pensamos que por su mismo nombre queda clara la finalidad de cada uno de estos establecimientos. La Ley establece también la posible preparación de personal directivo, así como de que el personal auxiliar tenga conocimiento científico sobre los menores, y la creación de un Centro de Estudios dedicado al perfeccionamiento de este personal.

Sin embargo, el T.T.M. de Madrid sólo tiene dos tipos de establecimientos: las Casas de Familia y los Reformatorios. De las primeras digamos que son totalmente insuficientes con respecto a las necesidades actuales. En los segundos se encuentran casi todos los niños cuya libertad ha sido denegada, independientemente de si están en proceso de observación, reforma educativa, correctiva o semilibertad. Es evidente que al no haber distinción y tratamiento diferente para cada grupo de niños, sometidos a distintas medidas, se produce una influencia nociva tendente a dificultar la superación de sus problemas. No comprendemos cómo el T.T.M. o los Servicios de inspección del Consejo Superior de Menores no toman medidas contra lo que constituye una falta total de eficacia en las medidas reformadoras. Pero, a pesar de todo, examinemos el tema de los reformatorios en sí mismos. ¿Qué personal dirige y trabaja

en estos centros? Están dirigidos por religiosos y religiosas, ellos mismos llevan casi toda la labor y, en algunos casos trabaja algún personal laico como educador o vigilante. No tiene sentido que en un establecimiento de este tipo no trabaje un equipo numeroso de psicólogos y educadores especializados en los problemas de delincuencia y trastornos de conducta. Creemos que aquí son absolutamente necesarios. Para estos niños, privados además de libertad, de la resolución de sus problemas depende no sólo su nivel de escolaridad o adaptación social, sino su vida entera. Casi con toda seguridad podemos decir que si un niño no sale del reformatorio con sus conflictos resueltos, volverá a reincidir en la conducta que le llevó a él, engrasará las filas de la delincuencia juvenil y pasará a formar parte, más tarde, de los inadaptados permanentes de nuestra sociedad. Resulta, por tanto, completamente anacrónico que habiendo personas, psicólogos, pedagogos y psiquiatras, muchos de ellos en paro, preparados para atender a estos niños, se mantenga a los religiosos para su cuidado, por el único hecho de ser religiosos. Digamos, de paso, que ya es hora que la sociedad española supere estas situaciones casi medievales y dé un enfoque aconfesional y científico a esta cuestión y otras similares (enseñanza y sanidad, sobre todo psiquiátrica).

Además de esto, ¿qué es lo que los niños hacen en los reformatorios? No se puede saber con exactitud. Lo que sí se sabe, por los niños internados y sus familias, es que muchos niños, después de estar como mínimo seis meses o un año, salen de estos centros sin un certificado de Estudios Primarios o sin una mejora de su nivel de escolaridad. Evidentemente esto dificulta su reinserción en la sociedad a todos los niveles y favorece la inadaptación del menor. Por supuesto, este hecho pone muy en duda la labor que estos religiosos efectúan en los Reformatorios. Hay, además, más razones para dudar de su actuación. No sólo nos referimos a las alusiones que hacen algunos de los menores, que han permanecido en los reformatorios, acerca de violaciones, intentos de suicidio y fuertes castigos, sino también algunos testimonios. Por ejemplo J. L. Cervetto Goig, famoso delincuente español condenado a muerte por asesinato, al contar su vida, que considera-

mos de interés como muestra de explicación evolutiva de la delincuencia, dice que a los 8 años estuvo bajo la custodia del T.T.M. y que en una institución de éste fue seducido y violado por un maestro. También C. L. Aladro, que fue furante bastante tiempo vigilante y maestro de un reformatorio y visitante de otros dice: «De los correccionales de mi época años cincuenta— recuerdo la sangre de los niños en las paredes de las celdas de castigo. El hambre. El frío, los palos, vergajos y rosarios esgrimidos contra la carne de los menores. Las fugas, las persecuciones. Las infinitas variantes para el fomento del sentimiento de culpabilidad, donde los oscurantismos religiosos tenían preferencial magisterio... Yo tengo memoria de miles de niños que pasaron por mis manos en mis años de maestro. Pero sólo tengo recuerdos de niños que se suicidaron y que fueron mis alumnos en el correccional... Hay que constatar que la alimentación de un menor es insuficiente y deficitaria. Me consta que los presupuestos dedicados al respecto no dan para atender una responsable dieta alimentaria». Evidentemente estos dos testimonios no son de hoy día pero las manifestaciones de niños, sus familias y personas que trabajan en el Tribunal, hablan de cosas parecidas entre las que cabría señalar castigos consistentes en cortarles el pelo al cero o en encerrarlos desnudos en una celda.

Respecto a la otra función del T.T.M., la de protección, sólo diremos que es claramente insuficiente. Como puede verse en la Tabla I el número de niños que el T.T.M. protege es mucho menor que el que reforma. ¿Cómo es esto posible si en nuestro país existen unos 200.000 que trabajan con menos de 16 años? ¿Y los niños retrasados sin medios para ir a una institución privada, o los mendigos o vendedores ambulantes o tantos otros? ¿Es que sólo hay que ocuparse de los niños inadaptados cuando crean un problema de orden público? Así parece ser. Ni qué decir tiene que también en la función protectora la labor del psicólogo es fundamental. Tanto en las medidas de internamiento o cuando se confía el menor a los parientes o a una familia ajena.

No se nos querrá hacer creer que todas las deficiencias que hemos señalado ocurren, úni- 47

informe:

camente, por falta de medios económicos. El T.T.M. se financia, entre otras cosas, con el 5 por 100 del importe total de la recaudación obtenida en los espectáculos públicos. ¿Cómo

se administra este dinero? Una vez más se pone de manifiesto la necesidad del control democrático de los presupuestos de los organismos públicos.

ALTERNATIVAS

Si admitimos las dos ideas básicas que hemos intentado demostrar, es decir, que la delincuencia infantil consiste, fundamentalmente en trastornos de conducta y que estos problemas no se solucionan con las instituciones actuales, es lógico que lleguemos a la conclusión de que es necesario un cambio. ¿Cómo debería ser? No pretendemos aquí dar unas directrices exhaustivas, entre otras cosas porque supondría casi otro artículo, sino apuntar las que nos parecen más obvias y urgentes.

En lo que se refiere a la administración, y como infraestructura necesaria, debería haber un Departamento o Dirección General de la Infancia y la Juventud al margen de la institución judicial. Desde aquí debería atenderse tanto el tratamiento como la prevención de la delincuencia infantil y juvenil. No digamos ya las medidas protectoras que deberían aumentar considerablemente. Esto debería realizarse con unos presupuestos controlados democráticamente por un personal especializado —qué duda cabe que el psicólogo es absolutamente necesario— y bien remunerado con dedicación exclusiva. Digamos, de paso, que los sueldos de los actuales funcionarios del T.T.M. son inferiores a los de igual categoría con otras entidades oficiales. La investigación sobre temas relacionados con la delincuencia sería un complemento indispensable para un trabajo eficaz, así como la existencia de centros de perfeccionamiento y formación permanente del personal.

En cuanto a las medidas concretas para los dos objetivos antes citados —tratamiento y prevención— vamos a mencionar algunas, a la vez que señalamos que con muchas de ellas hay en bastantes países, experiencias positivas —Trojanowicz, 1973, Horas, 1972.

Como medidas preventivas más importantes serían necesarias campañas de salud mental,

sobre todo en las zonas más necesitadas de ello, en las que se divulgaran unos conocimientos e instrucciones básicas sobre los problemas psicológicos. También en este sentido serían muy útiles las escuelas de padres donde se tratarían, más en concreto, la educación de los hijos y los posibles conflictos, surgidos en unas relaciones paterno-filiales inadecuadas. Los clubs juveniles y de ocio cumplirían —y de hecho así lo hacen donde existen— una función más directamente preventiva en la medida en que podrían evitar la aparición de tendencias antisociales en los niños. Al ofrecer posibilidades alternativas a «las de la calle», estos clubs no sólo formarían a los niños, sino que podrían recuperar a los que ya presentan conflictos. También debería haber, a través de un acuerdo con la Seguridad Social, gabinetes de psicología en todos los barrios. Estos podrían asegurar la resolución de muchos problemas infantiles, que si no se tratan a tiempo, acaban produciendo un comportamiento delincente. Es obvio que debería abordarse de forma decidida y eficaz la falta de centros escolares, tanto de E.G.B. y B.U.P. como de Formación Profesional.

En cuanto al tratamiento, creemos que la privación total de libertad debería ser abolida, salvo en casos muy graves, y sustituirse por habitar en residencia o casas de familia, donde el niño podría estar en semilibertad o libertad total. Por supuesto, habría que tomar medidas para que la escolaridad de estos niños se viera afectada lo menos posible. Los niños cuya escolaridad esté muy atrasada podrían asistir a centros o talleres protegidos, en el campo o la ciudad, como ya se ha hecho en Francia, donde se les podría proporcionar una formación profesional que favorecería su reinserción en la sociedad.

Por supuesto, todos los niños que estuvieran en tratamiento tendrían que estar atendidos por un equipo psicopedagógico. La función de este equipo sería tanto diagnosticar los problemas del niño como utilizar el tratamiento psicológico adecuado y de forma continua. En los casos en que fuera posible, este tratamiento debería aplicarse también a las familias. Como es sabido, actualmente hay varias terapéuticas que resultan eficaces en estos problemas y que deberían aplicarse.

Estos son los cambios posibles que un día nos gustaría ver convertidos en realidad. Pero veamos cuáles son los cambios reales que ha habido ya en el T.T.M. de Madrid.

Se han cerrado cuatro residencias (dos de chicas y dos de chicos) donde los muchachos con un ambiente familiar inadecuado podían habitar. Igual ha ocurrido con un establecimiento de niños difíciles en Salamanca. Ha disminuído el número de Delegados de Libertad Vigilada.

Toda esta acción demoledora del T.T.M., sin nada que la compense por otro lado, se ha ido haciendo, en los últimos cuatro años, con el pretexto de cambios que nadie sabe cuando se van a hacer, ni cuales van a ser. Lo que sí se sabe es que se están elaborando a espaldas de las personas encargadas hoy de la reforma y protección de los menores. Lo más importante parece que será que la Ley de Menores se integrará en la jurisdicción ordinaria.

Sólo nos queda decir que si los cambios que vengan al T.T.M. no asumen unas mayores medidas preventivas y de tratamiento, una mayor consideración de los factores psicológicos, una mayoría de personal especializado y, en definitiva, una mayor consideración y eficacia para con los niños inadaptados, seguirá siendo ese organismo anquilosado e inútil que es hoy.

Mario Carretero

BIBLIOGRAFIA

- AINSWORTH, M. (1963): «Las repercusiones de la carencia maternal». *Cuaderno 14 de la O.M.S., Ginebra*.
- AJURIAGUERRA, (1973): *Manual de Psiquiatría infantil*. Barcelona. Edit. Toray-Mason.
- ALADRO, C. L. (1976): Amnistía para los niños de los reformatorios. *Triunfo n.º 708*.
- BANDURA, A. y WALTERS (1973): *Desarrollo de la personalidad y aprendizaje social*. Madrid. Alianza Editorial. Edic. original inglesa 1967.
- BOWLBY, J. (1950): Research into the origins of delinquent behaviour. *Brit. Med. Journ.* 570-582.
- CERVETTO, J. L. y BASUALDO, A.: «El diario de un asesino». *Opinión, n.º 12*.
- CONGER (1973): *Adolescence and Youth: Psychological deviance in a changing world*. New York, Harper and How. Citado por Conger, Mussen y Kahan, 1974.
- MUSSEN, CONGER y KAGAN (1974). *Child development and personality*. New York. Harper and Row.
- CUELLO CALON, E. (1917): *Tribunales para niños*. Madrid. Librería general de V. Suárez.

- CHAZAL, (1972): *L'enfance délinquante*. Paris. P.U.F. 4.ª edic. Hay traduc. cast. de la 1.ª edic. Edit. Paidós.
- EQUIPO DE TRABAJO (1975): *Los problemas de la llamada delincuencia infantil*. *Sábado Gráfico, número 920*.
- GLUECK, S. y GLUECK, E. T. (1950): *Unraveling juvenile delinquency*. New York. Commonwealth Foundation. Citado por Mussen, Conger y Kagan, 1974.
- HORAS, P. A. (1972): *Jóvenes desviados y delinquentes*. Buenos Aires. Edit. Humanitas.
- HUGUENIN, E. (1936): *Los tribunales para niños*. Madrid. Espasa-Calpe.
- MCCORD, W.; MCCORD, J. y ZOLA, I. K. (1959): *Origins of the Crime*. New York. Columbia University Press. Citado por Mussen, Conger y Kagan, 1974.
- NIELSEN, J. (1969): Klinefelters Syndrome and the XYY syndrome. *Acta Psychiatr. Scand. Supl.* 209. Citado Por Ajuriaguerra, 1973.
- TROJANOVWISZ, R. C. (1973): *Juvenil delinquency: concepts and control*. New Jersey. Prentice-Hall.

los psicólogos ante la cuestión sindical

Para la mayoría de nosotros cada vez parece más claro que, a pesar de la demostrada productividad social de las investigaciones y trabajos de los psicólogos, la calidad y extensión del ejercicio profesional depende, sobre todo, de decisiones políticas directamente relacionadas con el interés de la Administración por satisfacer ciertas necesidades de la población, y del empeño que ésta ponga en reivindicarlas. (Precisamente, la naturaleza de esas necesidades a las que pretende responder es lo que nos ha llevado a configurar nuestro ejercicio profesional como un servicio público).

En este sentido, la situación de tránsito político hacia la democracia que está atravesando nuestro país nos plantea una perspectiva mucho más optimista con respecto a la solución de aquellas reivindicaciones más urgentes que los psicólogos tenemos planteadas. A corto plazo, la consecución de las libertades democráticas, con la legalización de Partidos y Sindicatos va a situar las demandas de satisfacción de aquellas necesidades a otro nivel, mucho más comprometido para el poder político. Concretamente, los problemas de la Sanidad y Educación, de tanta trascendencia para nuestro sector, van a ser objeto de un empuje reivindicativo considerable al que difícilmente podrá sustraerse la Administración, si tenemos en cuenta la situación desastrosa de esas dos Instituciones y la acumulación de protestas y demandas que sobre ellas han recaído en los últimos años.

En esos dos campos, como en el ámbito de la empresa, la parcela de problemas que nos afectan a los psicólogos, van a estar presentes o no a la hora de las presiones y de la negociación en función de la presencia o ausencia de los profesionales de la Psicología.

De aquí la urgencia de la cuestión sindical, de la sindicación de los psicólogos. Los Sindicatos van a ser uno, sino el primordial, de los protagonistas más eficaces en los cambios de esas realidades a las que aludimos. El pequeño número y la dispersión de los psicólogos en ejercicio, plantea con mayor urgencia la necesidad de protagonismo de éstos, así como de aquellos que sufren el paro. En la configuración concreta de los programas sindicales, en los proyectos de reformas, plataformas reivindicativas, etc., debe aparecer, siempre que nos afecte, la definición de la figura del psicólogo, el ámbito de su competencia, nivel salarial, etc. No aprovechar esta coyuntura social y política supondría la posposición «sine die» de nuestros problemas. Lo contrario posibilitaría una contribución inestimable a la implantación social de la profesión, situándonos en una nueva posición cuya trascendencia no hace falta recalcar.

Pero para muchos psicólogos se va a plantear inmediatamente la cuestión de ¿qué Sindicato?, ¿a cuál afiliarse?

Desde mi punto de vista personal hay que excluir la posibilidad de un Sindicato de Psicólogos. La razón me parece clara: los psicólogos que trabajan por cuenta ajena lo hacen mayoritariamente en alguno de los tres sectores clásicos: hospitales, centros de enseñanza o empresas. Lógicamente, en cada uno de estos sectores los psicólogos tienen problemáticas comunes a otros profesionales, de los que necesitan apoyo y solidaridad, sobre todo si tenemos en cuenta el escasísimo número de psicólogos que trabajan en un mismo centro laboral. El psicólogo escolar, pongamos por caso, tiene una comunidad de intereses evidentes con los enseñantes de su centro o con los psicólogos escolares y enseñantes en general que poco tienen que ver con los de un psicólogo clínico o industrial. En cualquier caso, a la hora de una reivindicación salarial, de status profesional, o por razones de despido, lo que cuenta es la solidaridad del centro de trabajo y del sector de que se trate.

Consecuentemente con todo ello, pienso que la única opción razonable es la de que los psicólogos se afilien a un sindicato del sector donde trabajan o piensen trabajar.

Y aquí se plantea la segunda cuestión. ¿A qué Sindicato afiliarse?

Yo voy a referirme a la situación que existe en la Enseñanza que es la que conozco por razones de trabajo. En la Enseñanza hay fundamentalmente tres centrales sindicales democráticas: USO, CC de Enseñanza (CC OO) y FETE (UGT). El primero de diciembre de 1976 estas tres Centrales constituyeron la Coordinadora de Organizaciones Sindicales del sector (COS) planteándose como objetivos:

«1.º) *Coordinar en todo lo posible sus estrategias y tácticas sindicales, recogiendo las plataformas reivindicativas existentes o que puedan surgir. Procurar su ampliación y unificación para llegar a una plataforma reivindicativa general.*

2.º) *Conscientes de que el actual movimiento de enseñanza excede el ámbito organizativo de estas centrales sindicales, nuestro trabajo va dirigido a consolidar e impulsar la unidad de acción en el seno de los organismos unitarios.*

3.º) *Como respuesta a las tendencias unitarias de los trabajadores del sector, acepta la perspectiva de crear una Central Unitaria, democrática e independiente, que recoja a las organizaciones que constituyan esta Coordinadora y a cualesquiera otras interesadas en la creación de la Central Unitaria.»*

El tercero de estos objetivos tienen una especial trascendencia, a mi juicio. La creación de la futura Central Unitaria, democrática e independiente, supondría un paso decisivo que atraerá masivamente a la mayoría de los profesionales de la Educación y que hoy por hoy, dadas las peculiaridades del sector y en la medida en que las centrales existentes se presentan a sus ojos como filiales de organizaciones obreras, no resultan muy atractivos para muchos de ellos. De lo que se trata es de que en el futuro Sindicato de Enseñantes estén todos o la gran mayoría de los vinculados a la Educación. Por ello la consecución de esta Central Unitaria, que nos aglutine en función de nuestros intereses comunes es un objetivo fundamental a lograr por todos nosotros.

AGUSTIN ARBESU

1^{es} jornadas de psicòlegs de catalunya

Los días 25, 26 y 27 de marzo próximo tendrán lugar en Barcelona «Les jornades de psicòlegs de Catalunya».

Estas jornadas han sido organizadas ante la necesidad de esclarecer la problemática que esta profesión tiene planteada en Cataluña, que se concreta en la falta de servicios públicos descentralizados, escasez de puestos de trabajo, ausencia de estatuto legal, formación inadecuada e información profesional no autónoma.

El debate de estos temas se inicia con estas jornadas, en las cuales se presentarán las ponencias elaboradas por los distintos grupos de trabajo aceptados previamente por las comisiones de la Sección. Las opciones aprobadas en la asamblea pasarán a formar parte de la plataforma reivindicativa de la Sección de Psicólogos de Cataluña para ser tratadas con las demás del Estado español.

Por otra parte, se pretende elaborar una crítica a las instituciones locales catalanas desde diferentes sectores. En este sentido, las jornadas se incluyen en el marco del Congreso de Cultura Catalana.

El plazo de inscripción se cierra el 11 de marzo; la cuota de inscripción para colegiados y estudiantes que lo acrediten es de 400 pesetas y de 1.000 pesetas para los interesados que no cumplan estos requisitos. El pago puede formalizarse mediante un giro postal o un talón barrado al portador. Para facilitar la asistencia a los psicólogos de comarcas, si estos lo solicitan, podrán alojarse en viviendas que les proporcionarán colegas de Barcelona.

Secció Professional de Psicòlegs, Rda. Universitat, 35, 2.º 1.ª, Barcelona, 7, tel.: 3178141. 51

ELECCIONES EN LA SECCION DE PSICOLOGOS DEL COLEGIO DE MADRID

La Sección de Psicólogos del Colegio de Doctores y Licenciados de Madrid ha elegido Comisión Permanente el pasado 28 de febrero. Los doce miembros elegidos se han presentado todos en la candidatura democrática unitaria, y aspiran a prolongar la línea y gestión de la Comisión anterior. La nueva Comisión está formada por psicólogos que trabajan en distintos campos de aplicación de la psicología, quedando representadas todas las posibles áreas actuales de trabajo.

Punto básico de la concepción de la psicología reflejado en su programa es la concepción de la psicología como servicio público, una psicología al servicio de la sociedad entera y principalmente de las clases populares que justo por padecer más gravemente la presión social, están también más expuestas a los problemas y dificultades que requieren la actuación del psicólogo. Este concepto de la psicología como servicio público se opone a la forma de ejercerla hoy dominante en el país, y que en muchos casos el psicólogo se ve obligado a aceptar: ejercer una psicología privatizada, casi siempre como un bien de lujo y costoso, e inaccesible a la mayor parte de la población. Acomete, en consecuencia, como tarea la progresiva implantación profesional del psicólogo en los sectores públicos dependientes directamente de la administración, y en organismos e instituciones de carácter social. Respecto de la práctica privada preconizan su regulación legal —hoy inexistente—, de modo que se evite el intrusismo, se salvaguarde la calidad del ejercicio profesional y se garantice la independencia del psicólogo en todas sus actuaciones.

El programa de implantación de la psicología en el sector público y de su consiguiente desprivatización está en la línea de otros programas profesionales —los de desprivatización de la medicina y la enseñanza—, tendentes todos ellos a que determinados bienes sociales no redunden en definitiva tan sólo en beneficio de unos pocos. Múltiples trastornos rotulados como psicológicos son la consecuencia inevitable

de una sociedad mal organizada, surgiendo así una auténtica patología social; en este contexto la práctica de la psicología ha de inclinarse cada vez más hacia una actuación preventiva. Así mismo, en el campo de la industria y el trabajo se aboga por una psicología laboral con derecho a la autonomía profesional frente a la empresa en decisiones de tipo preventivo o terapéutico derivadas de su trabajo. Se considera esencial en este punto adaptar el trabajo al hombre y no a la inversa.

La plataforma reivindicativa contempla como puntos básicos: un estatuto profesional y la persecución del intrusismo; la creación de Facultades Independientes de Psicología; la creación de un Colegio Oficial de Psicólogos; la presencia del psicólogo en centros escolares, centros hospitalarios y afines, resaltando la necesidad de que se faciliten prestaciones asistenciales en determinados núcleos urbanos.

La nueva Comisión se ha propuesto un plan de trabajo para encauzar las reivindicaciones señaladas que podríamos resumir como sigue:

1. *Defensa de la profesión.* Incluye la creación de una Comisión Coordinadora formada por representantes de la Sociedad Española de Psicología, la Universidad y las Secciones de Psicólogos, cuyo cometido sería estimular la creación de un Colegio Oficial. Así mismo, fomentará estudios sobre la situación profesional efectiva de los psicólogos, y sobre los principios deontológicos de la profesión; tratará de aumentar el número de colegiados e intensificará la lucha contra el intrusismo con todos los medios a su alcance.

2. *Información al público* sobre el papel del psicólogo mediante campañas a través de los medios de comunicación sociales.

3. *Asistencia a la población y medidas preventivas.* Se contempla el desarrollo de programas de salud mental en colaboración con otras profesiones y con organismos oficiales. La Sección ofrecerá asesoramiento y colaboración —dentro de sus posibilidades— a entidades ciudadanas de diverso tipo (asociaciones de barrio, amas de casa, de minusválidos, de subnormales, etc.). También se reivindicará la presencia de la psicología y de sus profesionales en planes de educación, reforma sanitaria y otros programas político-administrativos en los que la psicología deba tener incidencia.

4. *Formación permanente* a través de conferencias, cursillos, seminarios, y grupos de trabajo en beneficio fundamentalmente de los psicólogos de la Sección.

5. *Reorganización de la Sección* con creación de grupos de trabajo y asignación de responsabilidades bien determinadas con objeto de garantizar un funcionamiento eficaz, arbitrándose procedimientos para estimular una mayor participación de los colegiados que haga viable la defensa y progresiva realización de este programa.

UNIVERSIDAD

LA HUELGA DE LOS PNN

La situación laboral de los Profesores No Numerarios, tanto de Instituto como de Universidad es —inegablemente— una de las peores que existen en nuestro país. Si una empresa privada tuviera personal contratado en la situación en que la Administración contrata a los profesores, sería inmediatamente sancionada y tendría que pagar multas e indemnizaciones; pero lo que el Estado no permite a los particulares él sí se lo permite y mantiene desde hace muchos años a bastante miles de personas en una situación claramente irregular e injusta.

Las características de la situación de los P. N. N., refiriéndose especialmente a los de universidad, son las siguientes:

1. Constituyen la mayor parte del profesorado universitario (en 1973, frente a 3.600 profesores numerarios existían 12.600 no numerarios), y soportan la casi totalidad de las enseñanzas universitarias.

2. Desde el punto de vista laboral su situación se caracteriza por la indefensión y la inestabilidad. a) Su entrada en la universidad depende de que un numerario tenga a bien proponerlos como profesores. b) Su relación con la universidad se establece mediante un «contrato administrativo de colaboración temporal», de duración limitada generalmente a un año, y así hay profesores que desde hace diez años son considerados como colaboradores temporales. Al término de este contrato el profesor puede no ser contratado de nuevo sin ninguna explicación y sin ninguna compensación económica. Además, en cualquier momento durante el período de duración del contrato,

puede ser expulsado de la universidad e interrumpida su tarea, de un día para otro, sin ninguna explicación (por «conveniencias del servicio apreciadas por el rectorado») recibiendo como compensación, en el mejor de los casos, la mitad del sueldo que le quede por percibir hasta la expiración del contrato.

3. Los P. N. N. desempeñan las mismas tareas que los profesores numerarios: imparten clases como responsables de asignaturas, no realizan casi investigación (igual que los numerarios), dirigen en muchos casos tesinas e incluso tesis doctorales, pero sin poder estar, en este último caso, en el tribunal. Los profesores ayudantes constituirían una excepción en este sentido con tareas distintas; sin embargo, las actividades que generalmente realizan no son las que corresponderían a su condición de profesorado en formación, sino una pura sustitución del numerario en las tareas más engorrosas y pesadas tales como el control y la corrección de exámenes.

4. A pesar de que desempeñan funciones en su mayor parte idénticas perciben una cantidad de dinero sensiblemente diferente: Al comienzo del presente curso, un encargado de curso con tres grupos cobra alrededor de 21.000 pesetas, un adjunto con dedicación exclusiva en torno a las 34.000, mientras que el sueldo medio de un catedrático con dedicación exclusiva es del orden de las 80.000 aunque esta cifra, de hecho, sea superior en muchos casos en función de trienios, asignaciones por cargo, etc., a las que los no numerarios no tienen derecho.

5. Además de en el sueldo, los

P. N. N. se diferencian de los numerarios en que les está negada toda participación real en el gobierno y gestión de la universidad: no pueden ser autoridades académicas, y en los órganos colectivos de gestión en los que participan todos los catedráticos, la representación de los P. N. N. es simbólica. Además, el Ministerio no concede créditos para actividades docentes más que a los profesores numerarios.

6. Las arbitrariedades en la contratación son asombrosas; mientras hay P. N. N. dedicados exclusivamente a la universidad, que entraron en el profesorado en 1967, con la tesis doctoral y varios años trabajando en universidades americanas, que están contratados como encargados de curso con 21.000 pesetas mensuales, otros, entrados este año, sin tesina de licenciatura ni otros méritos, están nombrados como adjuntos con 34.000 pesetas mensuales, y otros, una minoría, con dos o tres años de antigüedad están contratados como agregados, con sueldo mayor aún, simultaneando su actividad con el trabajo en otros dos o tres sitios más. Se dan casos curiosos como que, en el mismo centro, antiguos alumnos de un profesor, recientemente entrados en la universidad, prácticamente sin publicaciones, estén como agregados con sueldo por encima de las 50.000 pesetas, mientras que el antiguo profesor, con numerosos escritos y trabajo de investigación, y muchos años en la universidad esté como adjunto. Todo ello como premio a castigo a los servicios personales de todo tipo prestados al numerario correspondiente. Un mismo

profesor, al que se contrató en el curso 1968-69 con un sueldo neto de 14.349 pesetas como adjunto con dedicación plena, cobra en el curso 1976-77, 23.000 pesetas con igual puesto. Entre tanto, han pasado ocho años y lo que era un sueldo aceptable para un profesor con pocos años de doctrina en aquella época es un sueldo miserable hoy para una persona dedicada a la universidad desde hace tantos años. (De todos estos casos tenemos constancia con nombres y apellidos.)

7. Es habitual en algunas universidades que los P. N. N. pasen los tres o cuatro primeros meses de cada curso sin percibir su salario, por retrasos puramente administrativos y negligencia de los responsables.

8. Los profesores son separados de la docencia por razones extra-académicas, es decir, políticas y no por su incompetencia. Los más preocupados porque no se expulse de la universidad a los no numerarios incompetentes son los catedráticos que de este modo consolidan su dominio sobre ellos.

Frente a esta situación de miseria en que se los mantiene, los profesores no numerarios solicitan desde hace años condiciones de trabajo dignas y una universidad mejor. Para ello han presentado escritos, solicitudes, y entablado negociaciones con diversos equipos ministeriales: Villar Palasí, Julio Rodríguez, Martínez Esteruelas, Robles Piquer, Aurelio Menéndez, sin éxito, sin conseguir nada sustancial, sin que siquiera se aborden los problemas de base, porque el Ministerio practica una política de ganar tiempo procurando salir del paso y que sea el próximo el que se enfrente con el problema. ¿Por qué esta oposición a las peticiones de los P. N. N.? Porque la universidad que pretenden los no numerarios no será la misma que la de antes, porque hay muchos intereses por medio, porque

la universidad es un reflejo de la sociedad franquista en la que se benefician unos pocos en detrimento de la mayoría, porque reformar la universidad supone una redistribución del gasto público y una reforma fiscal, supone, en suma, cambios relativamente profundos.

La universidad está en manos de los profesores numerarios, especialmente catedráticos. Ellos son los que dirigen departamentos, son decanos, rectores, y también altos cargos del Ministerios y de otros Ministerios. Ellos han sido uno de los viveros de los que han salido los políticos del Régimen. ¿Quiénes son estos señores y de dónde vienen?

Como es bien sabido la universidad española, siempre blanco de los ataques de la reacción y nunca demasiado floreciente, conoció un cierto auge a principio de nuestro siglo hasta los años de la Segunda República. La pérdida de la guerra civil (como dice la canción: «ganaron los nacionales, perdimos los españoles») supuso el encarcelamiento, exilio o pérdida de sus cátedras de muchos catedráticos y el desmantelamiento de la universidad. En los años 40, 50 y 60 la universidad se fue rellenando con nuevos catedráticos. ¿Cómo accedieron? Mediante oposiciones. La selección ideológica fue muy fuerte. Cuanto más reaccionario, mejor. Haber estado en la División Azul, ser alférez provisional, camisa vieja, fascista destacado, eran méritos decisivos. El resto contaba menos. Más tarde ser del Opus Dei fue también un mérito muy considerado. Así la universidad se fue llenando de personajes tan ignorantes como reaccionarios. No quiere decir que absolutamente todos fueran así. Hubo muy honrosas excepciones, y también otros que han evolucionado desde que ingresaron en los años 40 ó 50 y renegado de sus orígenes, pero son los menos.

Este grupo tan selecto eligió a sus

pares, los nuevos catedráticos, formando parte de tribunales de oposición cuidadosamente elaborados para evitar toda infiltración, para que sólo entraran personas de «lealtad insobornable» al Estado del 18 de Julio. Las oposiciones no han sido más que el disfraz de una selección realizada de antemano. Como el profesor Aranguren (separado de su cátedra por razones políticas) gustaba recordar, todos los catedráticos han entrado por la puerta falsa, es decir, mediante oposiciones amañadas. Y esto es lo que el Ministerio ofrece hoy. Este procedimiento de selección del profesorado es el que ha permitido que no entren en la universidad como numerarios personas como Manuel Sacristán, uno de los intelectuales españoles más valiosos de la posguerra, o Carlos Castilla del Pino, conocido psiquiatra, tras haber participado en oposiciones dadas de antemano, o el que llevó a glorias oficiales actuales como Rodríguez Delgado o Severo Ochoa a emigrar a los Estados Unidos. Pero incluso el ofrecimiento de este grandioso y equitativo sistema de selección es un engaño, pues el Ministerio lleva años convocando un número reducidísimo de oposiciones, convocando oposiciones sólo para los que cuentan ya con los amigos necesarios en el tribunal.

Gracias a la eliminación sistemática de todas las personas valiosas intelectualmente y comprometidas políticamente realizada en los primeros tiempos del franquismo, a esa cuidadosa selección de un profesorado, en su mayoría mediocre intelectualmente y dócil políticamente, a la política oscurantista de los sucesivos equipos ministeriales, a no haber renovado las estructuras universitarias, no haber previsto el aumento del número de estudiantes, no haber realizado planes de formación del profesorado, se ha conseguido llegar a la situación actual.

El Gobierno, el Ministerio y los catedráticos, individual y colectivamente, son artífices del logro. La única salvación de la universidad está en los P. N. N., en los alumnos, y en un grupo pequeño de numerarios —catedráticos, agregados, adjuntos honestos— que intenten acabar con el dominio de unos pocos que identifican la universidad con sus propios intereses y creen que la universidad son ellos. Es necesario, como primera medida que no numerarios y alumnos participen, junto a los numerarios, en el gobierno de la universidad hasta llegar a la creación de un tipo único de profesorado con diferencias de grado basadas tan sólo en los conocimientos, en el trabajo docente e investigador y no en haber pasado una oposición. El movimiento de los no numerarios es, entre otras cosas, la lucha por acabar con esa universidad mezquina y podrida del franquismo en la que Ortega y Gasset fue sustituido por González Alvarez y Julián Besteiro por Leopoldo Eulogio Palacios.

Las aspiraciones de los P. N. N. están claramente expuestas en su tabla de reivindicaciones. Solicitan cosas tan subversivas como un salario digno, condiciones de trabajo dignas, participar en la gestión de la universidad, en el nombramiento de profesores, etc. No quiere esto decir, de ningún modo, que no haya P. N. N. incompetentes. En el sistema actual a los P. N. N. se les da poco y se les exige poco. El nombramiento es también una forma de soborno que les ata al numerario que les ha propuesto y que puede dejar de proponerlos. De esta forma su destino se une al de un catedrático para poder pasar a la categoría superior, a la del numerario, en la que serán intocables. Esto explica la existencia de no numerarios que aspiran a tener un día el poder de los numerarios y que por ello no están de acuerdo con la huelga.

Frente a esto el movimiento de no numerarios pide que se examinen objetivamente los méritos de cada profesor, por medio de comisiones democráticas en las que estén representados los distintos estamentos y no por tribunales formados por los hijos espirituales del franquismo. Por ello solicitan una evaluación a la que muchos numerarios no se someterían y de la que algunos saldrían muy mal parados.



Llevan años pidiendo esto y al final, como última medida, se han declarado en huelga. Lo sorprendente es que no lo hayan hecho antes. A partir de ahí se ha realizado una sórdida campaña de prensa contra ellos, lanzando todo tipo de infundios, afirmando que los P. N. N. pretenden pasar a numerarios sin oposición, cuando lo que se pide es precisamente que no haya numerarios, que los profesores no sean funcionarios, que se les contrate como a cualquier trabajador y no se les pueda echar de su trabajo por capricho o razones ajenas al desempeño de su tarea docente e investigadora. Se les silencia en los medios de comunicación. El ministro —ca-

tedrático— puede, desde la televisión, dar un punto de vista partidista, pero los no numerarios no. Los periódicos publican lamentables artículos contra los P. N. N. como el *Diario 16* —esa versión renovada del periódico *Pueblo*— o incluso *El País*, y no acogen las réplicas que ellos mandan. Es normal. Los hijos del franquismo siguen en el poder. Es difícil pensar que el Ministerio, los periódicos, el Gobierno, los catedráticos ignoran las peticiones de los P. N. N., sería suponer que no saben leer, o que no entienden lo que leen. No, lo que sucede es que no las quieren conocer, prefieren tergiversarlas, así son más fáciles de combatir.

Desde la prensa se lamenta el enorme trastorno que se causa a los estudiantes y se intenta enfrentar a estudiantes y P. N. N. Los que eso afirman olvidan —voluntariamente, por supuesto— que un trastorno mucho mayor lo produce el tipo de enseñanza degradada que se imparte actualmente en la universidad y que se ha impartido desde 1939, la masificación, el carácter obsoleto de muchas de las cosas que se enseñan, etc. Los que lamentan los efectos de la huelga son o muy cortos de vista o largos de mala fe. Porque no se dan cuenta, o no quieren dársela, de que hay poco que perder en la universidad actual que es, más y más, una fábrica, de títulos. Algunos de los catedráticos que deploran este trastorno prestarán, paradójicamente, su mayor servicio a la universidad el día de su jubilación.

Porque los P. N. N. quieren una universidad mejor para hoy y para el futuro es por lo que hacen huelga. Los enemigos de la universidad así lo entienden y por eso tratan de sembrar la confusión y la insidia. En una universidad renovada no habría lugar para ellos.

reseñas

LOS PROCESOS DE HUMANIZACION: UN ANALISIS SOCIAL Y CONDUCTUAL DE LOS PROBLEMAS INFANTILES

Robert L. Hamblin. David Buckholdt. Daniel Ferritor. Martin Kozloff. Lois Blackwell. Ed. Fontanella, Barcelona.

Esta obra es un intento interdisciplinario, dado que sus autores son psicólogos y sociólogos, de abordar el estudio del ambiente de aprendizaje patógeno al que están sujetos ciertos niños de la comunidad social, y proporciona una alternativa para modificar esta interacción inadecuada que se da en ciertas instituciones educativas y en determinados ambientes familiares. Esta alternativa viene expuesta a lo largo de la obra mediante los experimentos realizados por los propios autores en el laboratorio y en instituciones.

El trabajo experimental se basa en la psicología de la «modificación de la conducta», y en última instancia en las teorías del aprendizaje, y en concreto en el condicionamiento operante. Pero, se caracteriza por dar un énfasis especial a la relación que existe entre la estructura de los sistemas de intercambio social y la culturalización. Los autores proponen la teoría de la «desviación basada en el intercambio no deliberado», según la cual un niño puede desarrollar unas pautas de comportamiento patógenas debido a una interacción inadecuada con los adultos. Las experiencias que aportan en este libro implican el hecho de que para modificar la conducta del hombre se requiere cambiar la estructura de los sistemas de intercambio social que se dan en un momento determinado.

El libro tiene diez capítulos y un apéndice; cada cual de ellos está escrito por uno o varios de los autores. El primero es una introducción y justificación del trabajo. En el segundo se hace una recapitulación de los trabajos realizados hasta la fecha sobre el rendimiento académico y se subraya la importancia del reforzamiento y el *feedback* como aspectos olvidados en dichas aportaciones. Estas afirmaciones las basan en unas experiencias realizadas en el marco escolar y en concreto estudiando el aprendizaje de la lectura. Este capítulo es especialmente sugerente para

aquellas personas que sean responsables de un aula y quieran mejorar el rendimiento escolar de los alumnos.

El tercer y cuarto capítulos están dedicados a cómo se facilita la adquisición del lenguaje y su relación con el C.I., en clases de niños que proceden de barrios densamente poblados. Se pone de manifiesto que el ambiente familiar de los niños de suburbio suele provocar deficiencias de lenguaje que inciden negativamente en el C.I., y que mediante un intercambio adecuado en la escuela, esto es fácilmente modificable. Se analiza cómo el maestro puede impedir o potenciar el desarrollo de ciertas habilidades en los niños y, posteriormente, qué cambios debe introducir para modificar el funcionamiento de la clase. Estos dos capítulos son bastante generales y aportan pocos datos concretos que faciliten la replicación.

Los capítulos cinco y seis tratan sobre el mantenimiento de la conducta de hiperagresividad y su incidencia en el rendimiento escolar. De cómo el educador sigue manteniendo estas pautas de conducta agresiva y cómo con un intercambio adecuado este patrón de conductas desaparece. De nuevo se trata de un planteamiento muy general de las alternativas, que puede confundir por su aparente sencillez. Los resultados están a la vista, pero difícilmente puede replicarse la experiencia sin contar con más datos de los que proporcionan los autores encargados de escribir estos capítulos que venimos comentando.

El tratamiento que se da a los capítulos siete, ocho y nueve, que versan sobre el autismo infantil, sus características y su modificación, es bastante distinto al de los capítulos anteriores. Proporciona datos mucho más concretos, que permiten que cualquier persona experimentada en estas técnicas pueda poner en práctica las alternativas que se ofrecen para mejorar, y en algunos

casos resolver, un cuadro tan aparatoso como el del autismo. Los resultados obtenidos son francamente esperanzadores.

En el capítulo décimo se exponen las conclusiones que versan fundamentalmente sobre la importancia del reforzador y del intercambio estructurado en el aprendizaje y condicionamiento social. Y sobre el hecho de que manipulando el ambiente se pueden modificar conductas, aunque no sean estrictamente función del mismo.

En el apéndice se hace referencia a la importancia y utilidad de poder proporcionar los datos obtenidos mediante la experimentación en forma de gráficas y funciones matemáticas. Con lo cual se consigue por una parte un lenguaje o código universal y por otra, una mayor evidencia de los resultados obtenidos.

Se trata de una aportación experimental descrita en términos fácilmente asequibles a cualquier lector que esté mínimamente introducido en el campo de la psicología científica. Aunque esta ventaja a su vez conlleva ciertos inconvenientes como es el poco uso que se hace en la

obra de la terminología científica. No sabemos si ésta es la razón por la que se introducen ciertos neologismos que quizá trivializan y confunden más que clarifican ciertos procesos ya descritos con anterioridad.

Es una obra bastante irregular en cuanto al distinto tratamiento de los datos que se da en los diferentes temas que trata. Para el profesional, el interés va *in crescendo*. En los primeros capítulos se trata de la confirmación de procesos ya conocidos, lo cual no deja de ser importante, pero para el profesional carece de mayor interés. En los últimos capítulos la aportación es bastante más original.

Es un libro de gran interés para todas aquellas personas vinculadas al campo de la psicología escolar y a la pedagogía escolar, incluso como guía para algunos padres, que pueden encontrar alternativas a eternos problemas y sugerencias concretas a la vez que motivar la búsqueda de mayor información sobre trabajos llevados a cabo en esta línea.

EMI ROCA

ANTROPOLOGIA DEL TERRITORIO

José Luis García. Taller de Ediciones J. B. - Madrid

JOSE LUIS GARCIA

ANTROPOLOGIA DEL TERRITORIO

taller ediciones JB

La persistente desatención que demuestran tener los planteamientos científicos al uso con respecto a las cosas obvias, me sugiere una explicación distinta a la del simple «desinterés», haciéndome pensar, más bien, en una defectuosa organización de nuestro «cerebro social». O dicho de otra manera: este «desinterés» tendría que ser reinterpretado como un «olvido freudiano», síntoma inequívoco de una innombrable patología.

Como derivación de esta misma insuficiencia, se puede constatar una ausencia histórica de proyectos realistas que incluyan el estudio y transformación de las estructuras subyacentes a los comportamientos numanos más «automatizados» culturalmente. Corolario lógico de esta elipsis es la discontinuidad entre las necesidades del ser humano como «filum» y las condiciones reales inmediatas, socialmente impuestas, donde se desenvuelve la vida.

reseñas

Una primera «idea obvia» es que todos los seres vivos necesitan, por definición, un sustrato espacial, que utilizan cada uno de manera diferente. Es decir, nacen, crecen, se relacionan y mueren, entre los límites de un espacio acotable. Las investigaciones de ciertos etólogos deberían habernos llevado a reconsiderar con humildad, la concepción humana de casi todas las especies animales, desdeñosamente rotuladas de «irracionales» e «inferiores». Como si éstas carecieran de «ratio» y como si los *distintos* niveles de estructura y funcionamiento biológicos implicados, autorizasen la comparación.

Una de las constataciones de esa «capacidad ordenadora» entre los animales, y que comparten (en un plano diferente) con el ser humano, es, justamente, el comportamiento espacial o, mejor dicho, territorial.

Estrictamente hablando, ¿qué es un territorio? Comprimiendo mucho el concepto, podríamos decir que es todo espacio ordenado *semánticamente* por los distintos seres, o grupos de seres, que lo ocupan. Un mismo espacio, pues, puede incluir muchas «territorialidades». Y más precisamente, ¿qué es un «territorio humano»? ¿qué es un «comportamiento territorial humano»? Estas cuestiones son las que intenta explicar el raro trabajo que nos ocupa.

José Luis García (Mieres, Asturias, 1941) plantea su investigación en dos planos diferentes y complementarios. La primera mitad incluye una fina elaboración teórica de toda la problemática implicada en el concepto de «territorialidad humana», utilizando para su explicación un modelo semántico moderadamente estructuralista. Comienza por construir y proponer una definición inicial de «territorio humano»: *«se trata, dice, de un espacio socializado y culturizado de tal manera que su significado sociocultural incide en el campo semántico de la espacialidad y que tiene, en relación con cualquiera de las unidades constitutivas del grupo social propio o ajeno, un sentido de exclusividad, positiva o negativa.»*

El tratamiento subsiguiente de esta primera parte no es sino el desarrollo de la «exigencia explicativa» que resulta de la definición propuesta: análisis de las condiciones infraestructurales a partir de las cuales se opera la socialización y culturización del espacio; investigación de las

posibles relaciones que los conceptos «socializado» y «culturizado» implican, así como la delimitación e importancia de los grupos y subgrupos sociales en este contexto; y finalmente, el estudio del significado mismo y de las formas que el hombre pone en funcionamiento para llegar a él.

La segunda mitad se dedica al análisis territorial de dos comunidades asturianas, y es la aplicación empírica de los conceptos elaborados en la primera.

Las dos comunidades son diametralmente opuestas. Una de ellas, Bustiello, en el Concejo de Mieres, presenta un origen territorial y una estructura social perfectamente «artificiales» ya que su creación fue consecuencia de las necesidades habitacionales derivadas de la instalación en la zona (últimas décadas del siglo XIX) de la Sociedad Hullera Española, que construyó el pueblo según un modelo urbanístico uniforme y rígido, seleccionando a la población mediante criterios netamente empresariales. Estas condiciones determinaban, de un modo casi absoluto, el sistema de relaciones sociales tradicionales, que se mantuvo más o menos vigente hasta la inserción de la Sociedad Hullera en Hunosa. En el contexto que nos ocupa, la consecuencia más notable de este cambio fue el «derrumbe» de un sistema relacional artificial, «químicamente» mantenido por la omnipresencia de la empresa nodriza. Sin embargo, la expresión territorial de la nueva realidad social se ve constreñida por los antiguos límites tan rígida y uniformemente concebidos.

La otra comunidad pertenece a uno de los tres Concejos de los Oscos, el de Villanueva de Oscos, en el límite con Galicia, cuyo origen territorial (creación autónoma de las comunidades que lo habitan) y dedicación tradicional (agropecuaria), le hacen el reverso de Bustiello. La cultura dominante en Villanueva de Oscos ha producido una interrelación prácticamente perfecta entre el sistema relacional vecinal y la territorialidad, según un desarrollo netamente dialéctico. Esto es, de una complejidad sucesiva, a partir de la entidad social original («la casa») y que desemboca en una entidad territorial límite-superior, «la comarca». Los distintos usos espaciales y los sucesivos comportamientos territoriales, permiten al investigador la deducción de ciertas actitudes básicas en la cultura tradicional, y su crisis con-

reseñas

temporánea. No obstante, en este punto concreto, echo de menos una mayor precisión con respecto a la estructura social tradicional, así como una mayor formalización sobre las causas que históricamente han determinado la reciente crisis de este tipo de comunidades, y cuyo correlato territorial es una remodelación, prácticamente absoluta, del espacio comunitario físico y social.

El trabajo se cierra con un breve ensayo «sobre planificación territorial», en el que sugiere seis criterios para una planificación mínimamente comprensiva. A saber: *delimitación de la unidad territorial; atención a las condiciones infraestructurales del territorio; estudio de la dialéctica entre los grupos sociales; previsión de cambio socio-cultural; interés por los aspectos significativos del territorio; y análisis de los ritmos culturales.*

De rechazo, la lectura de este trabajo debería desvelarnos una parte de nuestra realidad social auténtica: la de la brutalidad de nuestro entorno territorial. ¿Qué clase de sociedad ha sido capaz de producir nuestros actuales «espacios urbanos»? La más somera reflexión sobre nuestras ciudades puede constatar la ausencia total de criterios antropológicos. Es decir, nuestras actuales ciudades no han sido construidas a nuestra propia medida; por el contrario, somos nosotros los que hemos tenido (estamos teniendo) que adaptar nuestro cerebro a un territorio rígidamente prefigurado y alienante, en el que no nos podemos reconocer a nosotros mismos, ni nos sirve para «encontrarnos» de una manera satisfactoria con «los otros». Más allá de cualquier reflexión, se impone una verdad difícilmente refutable: el actual territorio urbano produce malestar. He aquí el lado peligroso de este proceso dialéctico: la concreta ordenación de un territorio es consecuencia de una determinada organización del «cerebro social dominante» que la sustenta. A su vez, esa peculiar ordenación espacial confirmará a la sociedad que la ha producido, e irá determinando la aparición de individuos paulatinamente diferentes a los de generaciones precedentes. Las ciudades de nuestro (?) país, sobre todo las industrializadas-destino de emigrantes, son el reflejo exacto y descarnado de la estructura social que las ha segregado, evidenciando que, tanto las unas (ciudades) como la otra (estructura social), son producto de una úni-

ca y antigua realidad: una ordenación *fundada* en la explotación del hombre por el hombre. Esta es la «ratio» última de nuestra cultura capitalista, burguesa y judeo-cristiana. Un paseo a pie por los barrios obreros, por el «cinturón industrial», por las ciudades-dormitorio, o por el enloquecido «centro», ahorran los cursos de sociología y/o urbanismo más conspicuos.

Debemos agradecer a José Luis García el que se haya ocupado en llamar nuestra atención sobre esta «idea obvia»: la vida humana se desenvuelve, como cualquier otra, en un espacio físico, y ese espacio físico está profusa e inconscientemente semantizado conforme a un modelo impuesto por la «intelligentzia» social dominante (1). Este automatismo del comportamiento territorial (de acuerdo con la obviedad con que se nos presenta) resulta inapreciable, como ha entendido el autor, para trazar el «otro mapa».

«El hombre del futuro, a menos que se produzca el holocausto nuclear, se adaptará a la existencia de hidrocarburos en el aire, detergentes en el agua, delincuencia en las calles y aglomeraciones masivas en las zonas de esparcimiento. Hablar de un buen diseño es algo que se convierte en tautología sin sentido, si tenemos en cuenta que el hombre será remodelado para ajustarse a cualquier tipo de medio ambiente que él mismo cree. *La cuestión que tiene verdadero alcance, por tanto, no es la de ver qué clase de medio ambiente queremos, sino la de ver cuál es el tipo de hombre que deseamos*» (2).

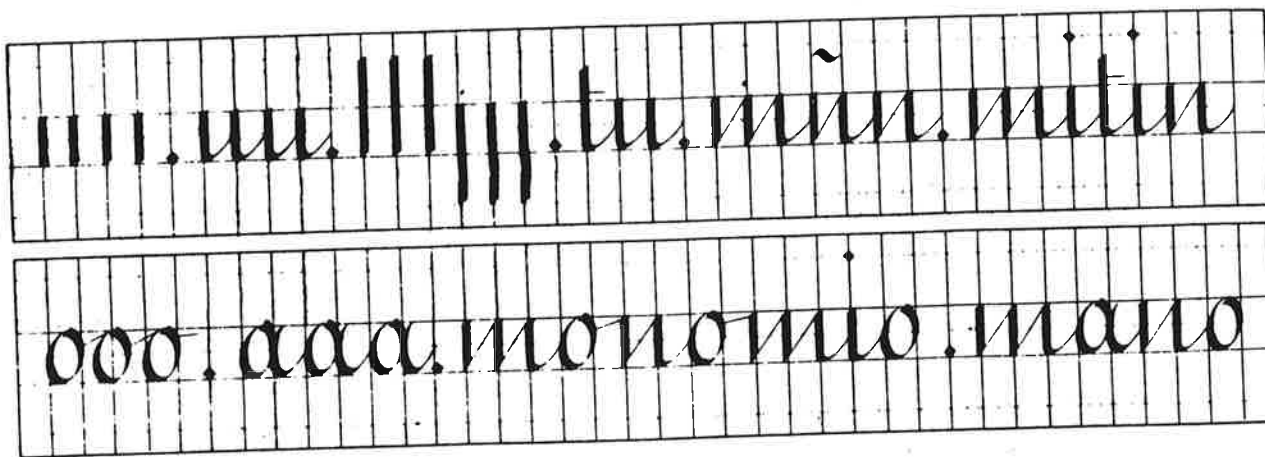
En este país, donde tantas otras cosas más perentorias reclaman la necesidad de una atención pública, resulta enojoso tener que recordar el sospechoso ostracismo al que están condenadas las ciencias sociales e investigadores que trabajan estos problemas. Aunque, al fin y al cabo, es una confirmación más, de la tradicional «raison d'être» capitalista; no es «productivo» lo que contribuya a devolver al hombre lo que nunca debió haber perdido: su auténtica identidad psicológica y social. Es decir, su libertad (con perdón).

JAVIER LOPEZ LINAGE

(1) Este planteamiento está todavía más claro en un trabajo extraordinariamente sugestivo y centrado en la cuestión urbana como es *El hombre y la ciudad*, de Henry Laborit (Kairós. Barcelona, 1972).

(2) R. Sommer: «Espacio y comportamiento individual» (I.N.A.L., Madrid, 1974).

reseñas



**INTELIGENCIA HUMANA E INTELIGENCIA
ARTIFICIAL. Traducción castellana
de José Luis Pérez Hernández, México,
Fondo de Cultura Económica, 1975**

Crosson, F. J. (compilador).

La introducción de los computadores no sólo ha tenido un profundo efecto sobre las actividades económicas y sociales sino también sobre la psicología y la teoría psicológica. La variedad de tareas complejas que pueden realizarse con estas máquinas llevó a plantearse pronto la cuestión de si los computadores pueden pensar (cf. el célebre artículo de Turing *¿Puede pensar una máquina?*, 1950). Al abordar y resolver problemas cada vez más complejos mediante el empleo de estas máquinas, ha nacido dentro de la denominada ciencia de los computadores una rama, la de la «inteligencia artificial», en la que se estudia, por ejemplo, la programación para tareas tales como jugar al ajedrez o a las cartas, resolver problemas matemáticos, demostrar teoremas, etc. La comparación de la solución de problemas por la máquina y por el hombre ha sido fecunda para la comprensión de ambas cosas. A partir de aquí se han desarrollado trabajos de vertiente psicológica sobre la simulación del comportamiento con el computador. El libro de Miller, Galanter y Priban, *Plans and the Structure of Behavior* (1960) introdujo la idea de «plan» en la conducta, semejante a la de progra-

ma, y paralelamente se empezó a considerar al hombre como un organismo que elabora o «procesa» información. Este constituye uno de los enfoques más fecundos de la psicología contemporánea.

La bibliografía en castellano sobre estos temas es todavía poco abundante y estos problemas, a los que se presta amplia atención en las universidades de vanguardia en el mundo, no han entrado todavía dentro de los estudios de psicología en nuestro país. En el libro que nos ocupa, Frederick Crosson ha recogido once artículos sobre inteligencia artificial y su comparación con la inteligencia humana. Varios de ellos son artículos clásicos en los que se abordan tanto problemas psicológicos y de simulación como problemas filosóficos sobre la posibilidad de imitación de la naturaleza por el hombre. Tras una introducción del compilador en la que presenta algunos conceptos y distinciones importantes como, por ejemplo, la existente entre programación heurística y algorítmica, sigue un artículo de Newell y Simon sobre *Procesamiento de la información en la computadora y en el hombre*. Estos dos autores se encuentran actualmente en-

reseñas

tre los que más fecundamente han contribuido al estudio de la solución humana de problemas desde el punto de vista de la simulación, tema en el que trabajan desde el año 1955. Entre otros artículos importantes que se recogen en este libro citemos el de Sammuel, sobre máquinas que aprenden, aplicado al juego de damas, o el de Neisser sobre *la imitación del hombre por la máquina*. La mayor parte de los trabajos son de lectura apasionante, una lectura que invita a reflexionar y que informa sobre algunos logros en el terreno de la inteligencia artificial.

Se trata de una obra muy útil en el panorama español y que ofrece unos enfoques que deberían

ser conocidos por todos los estudiantes de psicología. Es de lamentar que haya tardado 5 años en publicarse, en castellano, pues la obra original es de 1970 y muchos de los artículos bastante anteriores, teniendo en cuenta que se trata de un campo en el que se programa rápidamente. Sin embargo, los enfoques y los problemas fundamentales, tratándose de un trabajo introductorio, están claramente expuestos. La traducción de José Luis Pérez Hernández es, en general, correcta, aunque sorprende en el empleo de algunos términos como «insumo» y «producto» para traducir «input» y «output».

JUAN DELVAL

TECNICAS DE REFORZAMIENTO CON FICHAS

WALKER, Hill M. y BUCKLEY, Nancy K.;
Fontanella, Barcelona, 1976. 272 páginas.
(Edición original en inglés, 1974)

El estudio y consiguiente desarrollo de las técnicas de modificación de conducta en España, está empezando a convertirse en uno de los descubrimientos más importantes para las nuevas generaciones de psicólogos de nuestro país. Las editoriales (españolas o sudamericanas) parece ser que han vislumbrado un posible mercado y comienzan a traducir libros más o menos relevantes de entre la gran cantidad de los publicados en otros idiomas. El problema que se presenta en este primer momento es que se pretende abarcar a todos los posibles públicos que de alguna manera puedan estar interesados en el tema: estudiantes de psicología o pedagogía, psicólogos clínicos, pedagogos, médicos, psiquiatras y maestros. Podemos deducir que no serán pues las publicaciones más especializadas las que podamos leer en castellano en esta primera época.

De entre todas estas técnicas, quizá sea la *Economía de Fichas* (tema del presente libro), la que más y mejores publicaciones tenga en castellano, (recuérdese como ejemplo el libro de Ayllón y Azrin, del que ya se informó en estas

páginas). Quizá esto se deba a que sea la técnica que puede ponerse en práctica en una mayor gama de campos: hospitales mentales, clases especiales, escuelas ordinarias, e incluso aplicaciones de tratamientos específicos en psicología clínica.

El presente libro enfoca la aplicación de ésta técnica al ambiente escolar con el mismo acierto que el de Ayllón y Azrin (1974) se dirigía al campo de la clínica; con estos dos libros, y junto con las aportaciones de otros manuales más generales, podemos tener una visión de esta técnica lo suficientemente amplia y precisa como para poder poner en marcha un programa de este estilo.

El problema que comentábamos de la pretensión de abarcar públicos muy diversos hace que, lo mismo que la mayoría de los libros que tocan estas técnicas, no se decidan a dejar de lado un nivel de iniciación más o menos básico y se dediquen durante la primera parte a tocar los aburrientes, por monótonos (ya que aparecen en todos los libros de forma más o menos parecida), presupuestos de la teoría del aprendizaje, base

reseñas

de éstas. Así, este libro incluye toda una primera parte dirigida a servir de «texto» base para la comprensión de lo que realmente resulta interesante o nuevo: ¿Cómo funciona?, ¿Qué problemas presenta la aplicación de la Economía de Fichas?

Finalizada la orientación general, se pasa a comentar una serie de artículos sobre temas específicos de esta técnica.. Si bien algunos resultan de interés, otros son ininteligibles (*El dedo pícaro*), o demasiado conocidos (otra constante en el campo de estas publicaciones es el que se incluyan, comenten y traten de explicar a lo largo de distintos libros los mismos experimentos).

Los autores tratan exhaustivamente desde todos los puntos de vista diversos tipos de problemas y valoran todas las soluciones propuestas, siempre con bases experimentales. Incluso se dan orientaciones de posibles direcciones a investigar en orden a solucionar los problemas que hoy tiene planteada la técnica, lo cual resulta extraordinariamente interesante si tenemos en cuenta la puesta al día del libro.

Junto con esto, la cantidad de hojas y paneles de registro, así como la explicación de los aparatos utilizados, son extraordinariamente útiles para la práctica y superación de posibles problemas de esta técnica.

LIBROS RECIBIDOS

- BILINGUES A LOS TRES AÑOS: R. Tione, Kapelusz, Buenos Aires, 1975. 112 pp.
LA ESCUELA MODERNA: F. Ferrer Guardia, Tusquets Ed., Barna., 1976. 266 pp.
LAS ESCUELAS RACIONALISTAS EN CATALUÑA: P. Solá, Tusquets Ed., Barna., 1976. 222 pp.
DINAMICA DE GRUPOS PARA EDUCADORES: Asociación Formación Social Ed. SM. Madrid, 1975. 2T, 230 y 225 pp.
CLAVES PARA LA PSICOLOGIA: J. Cosnier. Los libros de la Frontera, J. Batlló Ed., Barna., 1976.
CLAVES PARA EL PSICOANALISIS: G. P.

Es de destacar la preocupación constante de los autores por la cuantificación de los resultados, acompañada de explicaciones posteriores, y su orientación concreta a la práctica. En este punto conviene destacar dos direcciones centrales en su trabajo: La preocupación por la efectividad de esta técnica en comparación con otras (reforzadores sociales, estímulos aversivos), y el mantenimiento de las conductas modificadas en el ambiente normal una vez abandonado el reforzamiento con fichas.

Por último, hemos de destacar la actualidad del libro, que junto con una actualizada revisión bibliográfica nos aporta una visión muy al día del estado de la cuestión.

En cuanto a otros aspectos conviene indicar que la traducción es algo deficiente, apareciendo a veces construcciones inglesas con palabras en castellano.

En líneas generales podemos resumir que es un libro esencial para todos los profesionales que de alguna manera trabajaban con sujetos infantiles, tanto en aulas normales, o especiales, o para los profesionales de la modificación de la conducta en estos ambientes.

FRANCISCO LABRADOR

- Brabant. Los libros de la Frontera, J. Batlló Ed., Barna., 1976.
PSICOLOGIA DE LAS ORGANIZACIONES. EXPERIENCIAS: Kolb, D.A., y cols. Ed. Prentice Hall Internacional, distr. Ed. del Castillo. Madrid, 1977. 268 pp.
DE LA REPRESSIO A LA PSICOPEDAGOGIA SEXUAL: Frederic Boix. Ed. Nova Terra. Barna., 1976. 165 pp.
EL CAMINO DEL TAO: Alan Watts. Ed. Kairos, 1976. 179 pp.
AUTORIDAD, OBEDIENCIA Y EDUCACION: J.M. Esteve Zaragoza. Narcea. Madrid, 1977. 240 pp.

Reseñas

LAS CIENCIAS DE LA CONDUCTA EN «INVESTIGACION Y CIENCIA»

Scientific American, en su versión original en inglés, viene siendo, desde hace muchos años, una de las revistas de divulgación científica que goza de mayor difusión y prestigio en muchos países. Los trabajos que publica, realizados por especialistas de casi todas las áreas de investigación, mantienen un nivel muy aceptable de rigor científico, presentando además la ventaja de obviar algunas de las características de la literatura científica que pueden resultar más áridas y menos atractivas al lector no especializado. Todo ello sitúa a *Scientific American* en el terreno de una divulgación científica «de calidad».

La publicación de *Investigación y Ciencia*, edición en castellano de *Scientific American*, es un acontecimiento de cierta trascendencia, al ser la primera revista destacable de divulgación científica general que aparece en nuestro país desde hace muchos años y que alcanza una difusión relativamente amplia. Acontecimiento significativo además porque refleja indirectamente el raquitismo de la actual investigación española y la grave situación de dependencia científica y tecnológica a la que nos vemos sometidos, elemento clave de un imperialismo económico y cultural más amplio. La propia selección de los temas tratados manifiesta notables «ausencias» (fundamentalmente la de unas ciencias sociales enfocadas desde una perspectiva crítica y no solamente técnica), que configuran una cierta concepción neutralista del conocimiento y la investigación científicos.

Tradicionalmente, *Scientific American* ha venido publicando trabajos psicológicos de excelente calidad. La edición castellana parece haber recogido ya esta norma, con la aparición de varios trabajos relacionados de alguna forma con el estudio de la conducta. Sin embargo, el nivel de lo publicado hasta el momento es irregular, y la selección no muy afortunada. Así, el informe de G. Gray Eaton sobre «La organización social de los macacos japoneses», en el número de diciembre, resultaba confuso y poco informativo, mientras que el

estudio de Bower sobre los procesos repetitivos en el niño, que se publicaba en el número de enero, no lograba explicitar de una forma clara y convincente las hipótesis que supone explican cada tipo de proceso. Quizá estos defectos no sean sino una muestra de las dificultades y limitaciones de toda divulgación científica, particularmente por la necesidad implícita de obviar detalles metodológicos y prolijas descripciones de la evolución de la investigación anterior que fundamenta la generación de una nueva hipótesis.

En cuanto a la selección, resulta un tanto sorprendente que los números de enero, febrero y marzo hayan incluido cada uno de ellos un trabajo sobre distintos aspectos del estudio de la percepción visual. El artículo de Glickstein y Gibson, en el número de enero, presenta los resultados de un conjunto de estudios sobre la coordinación visual del movimiento, a través del análisis del papel que desempeñan algunas células del puente cerebral como estación de relé en las conexiones entre la corteza visual y el cerebelo. El trabajo de Favreau y Cornalliss, en el número de febrero, estudia las características de las ilusiones perceptivas conocidas como postefectos y postimágenes visuales y discute las distintas hipótesis neurofisiológicas que han intentado explicar estos procesos. En el número de marzo aparece nuevamente un trabajo relacionado con la percepción visual, esta vez dedicado al estudio de los circuitos nerviosos especializados en canalizar la información referida a la dirección de los objetos en movimiento. A pesar del indiscutible interés de estos artículos sería necesaria una selección más cuidadosa que introdujese mayor variedad y evitase una innecesaria acumulación de temas.

Puesto que cada número de *Investigación y Ciencia* incluye una colaboración nacional, es de esperar que pronto se refleje en esas páginas la labor de un psicólogo español. Sin embargo, a pesar de estas colaboraciones, no hay que hacerse muchas ilusiones, ya que *Investigación y Ciencia* seguirá siendo *Scientific American*, es decir, «El Científico (norte)Americano».

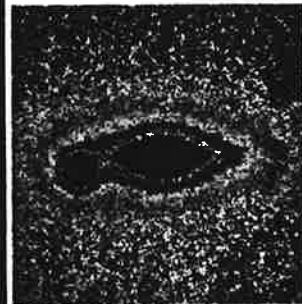
L. Aguado

INVESTIGACION Y
CIENCIA
Edición en español de
**SCIENTIFIC
AMERICAN**



ORGANIZACIÓN SOCIAL DE LOS MACACOS JAPONESES
Diciembre 1976

INVESTIGACION Y
CIENCIA
Edición en español de
**SCIENTIFIC
AMERICAN**



ESTRUCTURA DE UN PUNTO DEL CEREBRO
Febrero 1977

**GRAPHOLOGIA:
UN NUEVO MITO**

HAGASE GRAFOLOGO

Profesión «hobby» de horizontes insospechados.
Clases y cursos del **Profesor Xandró**. A todos los niveles, orales y a distancia.
Programas sin compromiso.

Apartado ██████████ MADRID - (España)

Este anuncio podría perfectamente pasar inadvertido entre el cúmulo de cursos, vagamente relacionados con la psicología, que nos asedian diariamente desde las páginas de la prensa. Sin embargo, hay dos aspectos que nos llaman la atención a primera vista.

En primer lugar, nos amenaza con hacernos psico-algo en pocas semanas, en este caso psicografólogos, como viene siendo habitual en este tipo de reclamos. No sabemos si se debe a deferencia del autor hacia la maltratada psicología, o a que el mercado está ya saturado del reclamo de estos cursos y en estos momentos se está ya pasando a la «promoción» de las «especialidades».

El otro aspecto llamativo de la cuestión reside en que el profesor Xandró analizaba grafológicamente en Diario 16 a los pocos días de producirse el secuestro del señor Oriol, tanto los mensajes del GRAPO, como las cartas del señor Oriol a su familia. El profesor acertaba a descubrir en los primeros, grandes dosis de resentimiento, inadaptación y complejos de inferioridad, (eso sí, bañados en ciertos tintes de idealismo) reservando para el se-

ñor Oriol, la grandeza y serenidad propia de los grandes espíritus. Resulta tragicómico pensar que en éstas delicadas situaciones, puedan despacharse con la mayor frivolidad juicios de valor que en poco ayudan a solucionar una grave situación y sirven para propiciar un maniqueísmo no fundamentado, al menos a través de rasgos gráficos. No parece haber precisamente en los GRAPO ese supuesto idealismo, ni esos complejos de inferioridad, ni inseguridad, a juzgar por las acciones que han llevado a cabo, ni tampoco podrían arrojarse con facilidad bajo su pretendido manto «izquierdista».

Si la grafología puede ser de alguna utilidad para la apreciación de ciertos rasgos de personalidad, no será ciertamente interpretando *a posteriori* en base a esquemas preconcebidos.

Quizás ya a partir de los últimos acontecimientos relacionados con el GRAPO, sea posible ir caracterizándolos con mayor precisión y descubrir su auténtica personalidad. Sin duda entonces como dice el anuncio, la Graphología podría ser un hobby de horizontes insospechados.

G.C.

**PSICOLOGIA METAFISICA:
UN BRILLANTE PORVENIR**

La psicología metafísica tiene futuro, al menos para algunos, entre los que puede contarse el Sr. Paliwoda mundialmente conocido (sic) por sus tratamientos parapsicológicos con fumadores, alcohólicos, drogadictos, miedosos, tímidos, cleptómanos y golosos.

Si la amplia gama de problemas que esta desconcertante especialidad clínica es capaz de resolver resulta llamativa, todavía es más asombrosa la duración de sus notables tratamientos. En sólo dos días es capaz de lograr lo que a otros psicólogos clínicos les lleva meses, por lo que suponemos que de ahí le vendrá su bien ganada fama. No es extraño, por tanto, que una agencia de viajes se convierta en organizador exclusivo para España de las peregrinaciones en plan fin de semana al centro del Sr. Paliwoda.

Y si, pongamos por caso, fumar es para algunos un problema, dejar de fumar también puede ser para otros un saneado negocio. Todo es cuestión de vista y audacia. Así, en el más difícil todavía intento de ofrecer soluciones espectaculares a la vez que atractivas al posible cliente cabría situar el informe de «EL PAIS», del 31-X-76, según el cual 700 jóvenes se embarcaban en el puerto de Marsella en un crucero «científico» que en cinco días conseguiría erradicarles el hábito de fumar, por el «sistema de las tres R: resolución, régimen y respiración».

NOTAS

NOTAS

NOTAS

Deje de fumar con Albert Paliwoda
Director del Instituto de Psicología
Metafísica y Centro Antinicotina de
Zurich.

Salidas los sábados
Próximas salidas los días 12 y 19
de Febrero

Incluye viaje en avión ida y vuelta,
hotel de 1.ª, traslados.

Precio 13.850 — ptas.

Tratamiento: 80 francos suizos
2 días de duración.

El Sr. Paliwoda es mundialmente conocido
por sus tratamientos parapsicológicos a
fumadores, alcohólicos, drogas, miedos,
timidez, cleptomanía y gula.

Agentes exclusivos para España



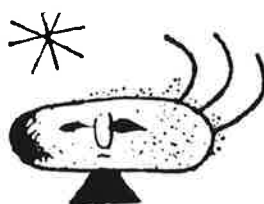
XXI REUNION ANUAL DE LA S.E.P.

En los días 15 y 16 de abril de 1977 se celebrará en Madrid, en el Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Orientación Profesional la XXI Reunión Anual de la Sociedad Española de Psicología, que se dedicará especialmente al análisis de la situación de la Psicología española desde 1952, el balance de actividades y de resultados conseguidos en el ámbito de la S.E.P. en los veinticinco años de su desarrollo y al estudio de las perspectivas que se ofrecen a la Psicología y a sus aplicaciones en España. Se estudiarán varios temas bajo el título general de «La Psicología en España durante los últimos veinticinco años».

Ambos casos ilustran cómo junto a la creciente demanda de determinados servicios psicológicos surgen centros destinados a ofrecer hábilmente sistemas de tratamiento de dudosos resultados y que anteponen a la eficacia el presentar sus servicios en suntuosos celofanes ca-

paces de justificar por sí mismos los costos del tratamiento.

Así, aun en el probable caso de que los resultados obtenidos no sean satisfactorios siempre quedará la compensación del fin de semana en Zurich o el maravilloso crucero realizado.



librería

FUENTETAJA

san bernardo, 48

tnos. 222 30 07 y 232 41 70

madrid, 8

Especializada en

CIENCIAS SOCIALES

PSICOLOGIA

SOCIOLOGIA

ANTROPOLOGIA

PEDAGOGIA

FILOSOFIA

POLITICA

HISTORIA

Solicite información de nuestra cuenta de crédito de librería

TODA LA MUSICA!

EN NUESTRO:
boletín
informativo
de
primavera

DISCOPLAY

OFERTAS MUY ESPECIALES.
LAS NOVEDADES DE MAS PALPITANTE
ACTUALIDAD.

DISCOS Y CASSETES (CERCA DE 400
DIFERENTES) INCLUIDOS EN UN CA -
TALOGO TOTALMENTE ILUSTRADO.



GRATIS

Remítanme GRATIS y sin ningún compromiso, su
BOLETIN INFORMATIVO DISCOPLAY.

NOMBRE

DIRECCION

POBLACION

PROVINCIA

discoplay José Antonio 55 - MADRID 13

CUADERNOS DE PSICOLOGIA 3

Augusto Figueroa, 17 - 5.º - Madrid-4 • Teléf. 232 13 48 • Apartado de Correos 46.308

Núms. 8-9 - 1977 - 80 ptas.

EDITOR-DIRECTOR

José Javier Campos Bueno

CONSEJO DE
REDACCION

Luis Aguado, J. Javier Campos, Mario Carretero, Juan Delval,
Alicia Ríos, Víctor García-Hoz Rosales.

ADMINISTRACION

Alberto Ciáurriz Belzunegui.

PUBLICIDAD

Juan Carlos Duro Martínez.

FOTOGRAFIA
Y DISEÑO

Carlos G. Barba.

IMPRIME

FEMUSAL. Esteban Terradas, s/n. Polígono Industrial de
Leganés (Madrid). Teléf. 693 51 00.

DISTRIBUCION

MAYDISA. Polígono Industrial "Las Mercedes" Diagonal, 1.
Ctra. de Barcelona, Km. 11,200. Teléf. 205 04 17

DEPOSITO
LEGAL

M. 36222/1975.

CP3 no hace necesariamente suyas las opiniones expresadas por sus colaboradores.

Fe de erratas: En el número anterior (6-7) se incluyó equivocadamente en la página 22 un cuadro que, como el lector habrá podido seguramente suponer, correspondía, en realidad, al artículo «Los gabinetes psicopedagógicos: ¿práctica lucrativa o asistencia a la educación?». Igualmente, se omitió por error el nombre de Alicia Ríos como componente del Consejo de Redacción.

ATENCION: Dadas las características de la difusión de CP3 y su tirada limitada, la forma más cómoda y segura de obtener la revista es la suscripción.

La suscripción es en estos momentos la mejor forma de apoyar a CP3 y garantiza la recepción periódica y puntual de la revista.

Rogamos a los suscriptores que realicen el pago mediante reembolso, estén al tanto del aviso de cobro por el cartero o lo retiren de Correos con la mayor rapidez posible. De esta forma se evitarán demoras en la llegada de la revista.

SUSCRIBETE AHORA A CUADERNOS DE PSICOLOGIA 3.

