

Mercedes Rodrigo: Una pionera de la Psicología Aplicada en España y en Colombia

Tesis presentada por: Fania Herrero González

Dirigida por: D. Helio Carpintero Capell

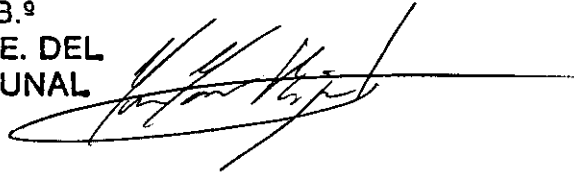
D. Emilio García García

Facultad de Filosofía

Universidad Complutense de Madrid

D. VÍCTOR SANTIUSTE BERNERO
Secretario del Tribunal calificador de la
Tesis Doctoral de D. FANIA HERRERO
GONZALEZ dirigida por el
Dr. D. Helio Caspiñán y Emilio García
CERTIFICO: Que la Presente Tesis ha sido
defendida en el día de la fecha ante el
Tribunal nombrado al efecto, habiendo ob-
tenido la calificación de sobresaliente con
beneplacito en Madrid a diez y seis
de mayo del 2000

V.º B.º
EL PTE. DEL
TRIBUNAL



ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	13
PRESENTACIÓN	15

PRIMERA PARTE:

INTRODUCCIÓN HISTÓRICA-CIENTÍFICA CONTEXTUAL

1. Notas sobre el origen de la psicología científica en España ...	19
2. Introducción a la psicotecnia española en su contexto histórico y social	25
2.1. El contexto educativo. Las nuevas líneas psicopedagógicas de la I.L.E.	27
2.2. La innovación investigadora en psicología. El papel de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)	43
2.3. El contexto de la psicología organizacional. El papel de la industrialización y de las teorías de los comportamientos económicos	75
2.4. Las perspectivas clínicas. Higiene mental e higiene social, el papel de la profesión médica	85
3. Creación y desarrollo del Instituto Nacional de Psicotecnia de Madrid	93

SEGUNDA PARTE:
PSICOLOGÍA APLICADA EN LA ESCUELA DE MADRID: LA
FIGURA DE MERCEDES RODRIGO

4. Mercedes Rodrigo: Esbozo biográfico y trayectoria científica.....	113
4.1. Etapa de formación	115
4.2. Etapa de desarrollo profesional	121
5. La aportación de Mercedes Rodrigo a la Psicotecnia española	129
5.1. Los niños y la guerra: Primera investigación de Mercedes Rodrigo publicada en España	129
5.2. Estudios sobre inteligencia y psicología escolar	133
5.2.1. La revisión española de los test de Claparède	133
5.2.2. Un test de inteligencia general	138
5.2.3. Consideraciones psicológicas en torno a los superdotados	149
5.3. Higiene mental en la infancia	153
5.4. La obra de Mercedes Rodrigo en Orientación Profesional	159
5.4.1. "El médico Huarte y la Orientación Profesional"	161

5.4.2. "Los ideales de los niños en la Orientación Profesional"	166
5.4.3. "Colaboración de la Escuela Primaria en la Orientación Profesional"	176
5.4.4. "Realización de la Orientación Profesional y sus Directivas en el Instituto Psicotécnico de Madrid"	187
5.5. La prevención de accidentes	205
5.5.1. Prevención general: La educación para la seguridad	206
5.5.2. Prevención de accidentes de trabajo	210
5.5.3. Psicología y tráfico	231
5.6. Otras realizaciones científicas en Madrid	235
5.6.1. Actividades y testimonios de guerra	238
6. El papel de Mercedes Rodrigo en las relaciones entre la Psicología española y la Escuela de Ginebra	245

TERCERA PARTE:
LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA EN
COLOMBIA

7. Contexto político: Colombia ante el exilio español	259
8. Breve esbozo de la historia de la psicología en Colombia	267
9. El Instituto de Psicología Aplicada de Bogotá y el programa de Psicología en la Universidad Nacional de Colombia	271
10. Realización de la psicotecnia escolar en Colombia	285
10.1. Contribución al estudio psicológico de la profesión de enfermera	291
11. Una <i>Introducción al estudio de la Psicología</i> para médicos	301
11.1. Una Psicología para médicos	303
11.2. Hitos para una breve historia de la Psicología	308
11.3. División de la Psicología	313
11.4. El objeto de la psicología	316
11.5. Psicología infantil	319
11.6. Los Derechos del Niño	341
11.7. La Orientación Profesional	347
12. Otras realizaciones psicológicas de M. Rodrigo en Colombia	351
13. Cambio político y exilio, de nuevo	357

CUARTA PARTE:
EL EXILIO EN PUERTO RICO

14. Contexto político: Puerto Rico ante el exilio español	367
15. Contribución de la Universidad de Puerto Rico	371
16. Las actividades de Mercedes Rodrigo en Puerto Rico	379
16.1. El problema de la deficiencia mental	382
16.2. Una mirada a la tradición	387
 17. CONCLUSIONES	 391
 18. BIBLIOGRAFÍA	 405
18.1. Bibliografía General	407
18.2. Bibliografía de Mercedes Rodrigo	427
18.2.1. Libros y artículos	427
18.2.2. Reseñas	431
18.2.3. Traducciones	432
 19. APÉNDICES	 435
APÉNDICE 1: Cronología de Mercedes Rodrigo	437
APÉNDICE 2: Aproximación cuantitativa a los índices del <i>B.I.L.E.</i>	443
APÉNDICE 3: Distribución de las pensiones concedidas	

por la J.A.E. Estudio cuantitativo	451
--	-----

APÉNDICE 4: Programa para la obtención del título de Psicólogo para la Universidad Nacional de Colombia	465
--	-----

APÉNDICE 5: Reproducción de Documentos Originales	473
---	-----

A. Documentación escrita

A.5.1. Copia notarial del registro de nacimiento de Mercedes Rodrigo	475
---	-----

A.5.2. Expediente académico de Mercedes Rodrigo en la Escuela Normal de Maestras de Madrid. Reválida de grado	480
---	-----

A.5.3. Documentación relativa a la realización de cursos de dibujo	484
---	-----

A.5.4. Documentación relativa a las oposiciones a profesora en la Escuela de Anormales	488
---	-----

A.5.5. Solicitud de pasaporte de Mercedes Rodrigo, María Rodrigo y José María García Madrid para abandonar Colombia	492
---	-----

A.5.6. Delegación de Mercedes Rodrigo al <i>I Congreso Panamericano de Deficiencia Mental</i> de 1949	503
--	-----

A.5.7. Expediente de Mercedes Rodrigo en la Universidad Nacional para el curso 1950	504
--	-----

B. Documentación Gráfica	507
--------------------------------	-----

AGRADECIMIENTOS

Es de bien criados ser agradecidos, que enseñan las abuelas. Por ello debo dedicar unas líneas a quienes, en una medida u otra, han contribuido a la llegada a buen puerto, o más bien puertos, a lo largo de una travesía intelectual de cabotaje, de esta investigación. En primer lugar están los directores de la tesis, Helio Carpintero y Emilio García: Sin los vastos conocimientos, amplia y provechosa experiencia y capacidad tutorial, e incansables ánimos nunca hubiera tenido lugar. No debo dejar de mencionar la Sección Departamental de Psicología Básica en general, sustrato de mi nacimiento a la investigación dentro de los proyectos UCM PR 179/91-3486 y DGICYT PB 94-0248, también bajo la guía de los directores de esta tesis; además, J.B. Fuentes y F.J. Robles, miembros del Departamento, han apoyado en todo momento este trabajo y han aportado el necesario contrapunto, con sus consejos y sugerencias, a fin de lograr la armonía que se buscaba.

Debo agradecer también al personal del Archivo General de la Administración su ayuda para encontrar algunos de los originales

que se presentan en los apéndices de este trabajo, sin cuya amabilidad y eficiencia no me hubiera sido posible conseguirlos.

Tampoco puedo dejar de agradecer la paciencia y el interés mostrado por la Sociedad Española de Historia de la Psicología y sus miembros hacia estas investigaciones, cuyos resultados parciales he ido presentando consecutivamente en los Simposia anuales que celebra esta asociación.

En resumidas cuentas, he contraído una dichosa deuda de gratitud con todos mis amigos y amigas, los ya mencionados y muchos otros, por su apoyo y comprensión en tantas ocasiones.

PRESENTACIÓN

La educadora Mercedes Rodrigo (1891-1982) representa la conexión entre la psicopedagogía de la Escuela Nueva y de la psicotecnia científica moderna, con referencia en Claparède y su Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, y la España en pleno proceso de revisión y reforma de la estructura y los contenidos de la enseñanza, durante el primer tercio del siglo XX. A partir de sus primeros objetivos en torno a la educación, vino a introducirse de lleno en el estudio de temas tan poco desarrollados en nuestro país como la psicología y educación de anormales, la psicotecnia científica y muy especialmente la orientación profesional.

Mercedes Rodrigo es la primera psicóloga española. Estuvo pensionada por la JAE en el Instituto Rousseau de Ginebra en varias ocasiones, y su gran preparación y capacidad de trabajo hicieron que figuras de la talla de J. Germain o G.R. Lafora la consideraran una colaboradora imprescindible.

Es, además, una de las figuras de la naciente psicología española que hubo de exiliarse, tras la Guerra Civil, e integrarse en la "España Peregrina", como otros muchos psicólogos. Su labor en

Latinoamérica ha sido importante, hasta el punto de haber sido considerada como pionera e iniciadora de los estudios profesionales de psicología en Colombia. Sin ella no se puede tener un cabal conocimiento de lo que ha sido la labor de los españoles en América en este siglo. Más aún, y esta afirmación supone nuestra tesis de partida, su influencia en las direcciones adoptadas por la temprana psicología aplicada en España se deben en buena medida a la labor ininterrumpida y entregada de nuestra protagonista.

PRIMERA PARTE:

INTRODUCCIÓN HISTÓRICA-CIENTÍFICA CONTEXTUAL

1. NOTAS SOBRE EL ORIGEN DE LA PSICOLOGÍA CIENTÍFICA EN ESPAÑA.

El origen de la psicología científica en España ha sido fruto de un desarrollo intermitente e irregular, lento y a veces penoso. No vamos a entrar en el análisis de la posibilidad y sentido de las "ciencias nacionales", o de si se puede hablar estrictamente de psicología (o "protopsicología") antes del siglo XIX, temas complejos que exceden los intereses de la presente investigación. Nos parece interesante, sin embargo, apuntar algunos rasgos del desarrollo histórico de esta disciplina en nuestro país para contextualizar debidamente la posición y justificar el valor de la obra de Mercedes Rodrigo y del grupo con el que trabajó durante el primer tercio del siglo XX, con el fin de facilitar la correcta ponderación de los rasgos de la labor que continuó durante su exilio tras la guerra civil española.

La "continuidad tenue" o "intermitencia" que se ha visto en el fondo del desarrollo de la psicología española ha posibilitado la

emergencia de una tradición contemporánea construida en gran medida a partir del trabajo de figuras individuales de genialidad conocida y reconocida fuera de nuestras fronteras, así como de "relaciones de cooperación personal, carente de las connotaciones propias de un sistema de ideas determinado y fuertemente orientada hacia las aplicaciones técnicas" (Carpintero, 1994a, p. 18; Yela, 1976, p. 5).

Luis Vives, que aporta una aproximación empírica a la filosofía antropológica en el siglo XVI, debe considerarse el padre de la psicología española. Después debemos mencionar a Gómez Pereira, autor de un interesante texto sobre los organismos vivos como estructuras mecánicas funcionales cuya anterioridad y posible influencia sobre las ideas de Descartes acerca del tema ha generado polémicas. Pero la figura más explícitamente psicológica de nuestra tradición científica es Juan Huarte de San Juan, cuyo *Examen de ingenios para las ciencias* se había de convertir en referencia histórica, y quizá fuente más o menos mediata, con influencia en la determinación vocacional de Mercedes Rodrigo y otros psicólogos de su generación. Este texto se ha considerado el origen de la psicología diferencial.

A partir de aquí, el desarrollo de las fuentes históricas de la psicología muestra claramente el eclecticismo metodológico y objetual al que hacía referencia la cita de Carpintero: Aparece éste

entre los moralistas, como B. Gracián, y los "novatores", como Cardoso, del s. XVII; en la apertura conceptual a la premodernidad europea de divulgadores como B.J. Feijoo en el s. XVIII; y en la diversidad de enfoques de aproximación a la nueva ciencia que comienza con el s. XIX.

Con la falta evidente de una filosofía y una medicina modernas sobre las que construir la psicología, y siempre a distancia de un fisiologismo fuerte que es común en los desarrollos de la psicología en otros países europeos (*ibid.*, p. 19), los primeros pasos hacia su construcción científica en España se ven determinados por la diversidad de aproximaciones: La Frenología de Mariano Cubí, las corrientes escolásticas, la influencia de la filosofía escocesa del sentido común en la escuela catalana (Balme, Martí, Llorens...), el acercamiento al positivismo científico a partir del krausismo (Sáiz y Sáiz, 1998, pp. 88 y ss.). Llegamos así al final del siglo XIX, cuando nos encontramos con dos posiciones de partida para la evolución científica de la psicología, ambas cercanas al positivismo: El evolucionismo, patente en las actividades de L. Simarro, y la posición cercana al sentido común, cuyo principal exponente se encuentra en Ramón Turró. Estos investigadores, a su vez, son el origen de dos núcleos de actividad hacia la constitución de la psicología moderna: La escuela de Madrid y la escuela de Barcelona, a partir de las cuales ya podemos hablar de una psicología moderna, cercana a las

tendencias europeas y en estrecha relación con ellas, desde una posición claramente aplicada que está determinada, como veremos, por las especiales circunstancias sociales de la España de su tiempo, y es a su vez determinante de la orientación de toda la psicología española hasta hace pocos años (Siguán, 1977).

A modo de síntesis, recogeremos aquí la precisa descripción que ofrece Carpintero (1994a) de los rasgos generales definitorios de la psicología española, con la que estamos totalmente de acuerdo. Diremos, pues, que éstos se resumen en:

1. Eclecticismo metodológico y conceptual.
2. Enfoques filosóficos espiritualistas.
3. Búsqueda de la "aplicabilidad" de la psicología.
4. Importancia de los acercamientos psicológicos relacionados con la temática de la personalidad y de las diferencias individuales.
5. Metodologías "blandas" y cualitativas, y ausencia de experimentalismo.
6. Influencias francesas hasta bien entrado el s. XIX, y después ocasionalmente de autores alemanes.
7. Tendencia "funcionalista" y ausencia del evolucionismo, y por tanto de aproximaciones a la psicología animal y comparada.

8. La influencia de los problemas sociales y de las determinaciones culturales de los distintos momentos históricos (religiosas, políticas, económicas). (Carpintero, 1994, 21-22).

Todos estos rasgos estarán presentes en la psicología española en uno u otro momento de su desarrollo también durante el presente siglo, y deben considerarse la trama conceptual sobre la que intentar comprender las diversas direcciones y amplitud que esta ciencia ha ido alcanzando durante su expansión en España y Latinoamérica.

2. INTRODUCCIÓN A LA PSICOTECNIA ESPAÑOLA EN SU CONTEXTO HISTÓRICO Y SOCIAL

"La primera psicología, en sentido actual del término, ha sido entre nosotros psicotecnia" (Carpintero, 1994a, p. 20), o de otro modo, "en España la Psicología Aplicada ha traído la Psicología Experimental" (Mallart, 1981a, p. 108). Asumiendo estas afirmaciones, procuraremos hacer una introducción contextual mostrando lo que entendemos ser el triplete de factores determinantes del origen de la psicotecnia española: La psicotecnia educativa, la organización científica de la industria y la orientación hacia la higiene mental y social. La importante **reforma educativa** ha sido un eje fundamental de las preocupaciones de buena parte de los intelectuales y políticos del país durante décadas, como vía para el **reajuste sociopolítico** que debía ser acometido debido al desarrollo de la industria, muy especialmente en el marco catalán. De otro lado, está la necesidad, muy relacionada con las anteriores, de llevar a cabo una reforma profunda y completa de la sanidad

española, sobre todo en los terrenos relacionados con la higiene mental y la higiene social, desde la revisión completa de su contexto académico hasta la reformulación de sus presupuestos legales y sociales.

Todos esos proyectos requerían saberes y procedimientos que ofrecía la nueva psicología fundada por Wundt, y ello explica el interés que ésta atrajo de algunos de los grupos más activos y atentos al nivel de su tiempo.

2.1. El contexto educativo. Las nuevas líneas psicopedagógicas de la I.L.E.

A finales del siglo pasado, y sobre la base de los principios pedagógicos del filósofo Jean Jacques Rousseau, aparece un cambio de actitudes ante el niño que resultaría en un afán de transformación de la enseñanza conocido como la 'Escuela Nueva', bautizada así por Ferrière en 1912. Esta renovación educativa fue primeramente abordada por una serie de escuelas europeas, sobre todo las inglesas y por influencia de éstas, como veremos, la Institución Libre de Enseñanza. En el origen de la renovación están figuras de la talla de Decroly (fundador de *l'Ermitage* en 1907, en Bélgica), María Montessori (fundadora de la *Casa dei Bambini* en 1907, en Italia) y Edouard Claparède (fundador de la Escuela Superior de Estudios Pedagógicos del Instituto J.J. Rousseau en 1912, en Ginebra) (Atkinson, 1966).

Frente a los principios de autoridad, inmovilidad, metodologías pasivas y religiosidad de la pedagogía tradicional, los principios básicos de la "Escuela Nueva" eran la enseñanza activa (acción) centrada en las condiciones personales del sujeto (individualización), con atención a las motivaciones del niño (centros de interés) y la potenciación de otras formas de entender (intuición) dentro de un profundo sentido de libertad. Su principio metodológico fundamental era la sustitución de la idea de trabajo por la de juego,

y concretamente el uso de la observación, la asociación y la expresión en el aprendizaje (contacto directo con las fuentes de conocimiento, aprendizaje por asociación, libre expresión lingüística y motriz). Los métodos de la 'Escuela Nueva' se expandieron rápidamente por toda Europa, bien por el afán divulgador de unos (caso de M. Montessori), bien por los programas de formación de educadores extranjeros (caso de Decroly y Claparède) (Luzuriaga, 1927; Parajón, del Barrio y Herrero, 1996).

El caso de España, que nos ocupa, tiene rasgos especiales. Los últimos años del siglo XIX se caracterizaron por la gran cantidad de ideas e iniciativas que tuvieron su origen en el regeneracionismo, movimiento surgido a raíz de fenómenos de trascendencia nacional, como la pérdida de las últimas colonias ultramarinas. Estas ideas tenían una clara tendencia reformista, sentimiento compartido por amplios sectores sociales españoles, y uno de cuyos objetivos principales vino a ser la cuestión educativa. En palabras de José Castillejo:

"La pérdida de las últimas colonias en 1898 causó depresión, escepticismo y falta de fe en las soluciones políticas; se abogaba por un nuevo tipo de hombre y por un cambio de métodos -y la gente volvió la mirada hacia la educación.

La dificultad principal era la falta de un órgano adecuado, permanente y competente que mereciese la confianza general."
(Castillejo, 1976, p. 90).

Así, se crea por primera vez un Ministerio específico (Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, 1900), y también la primera cátedra de Pedagogía, en 1904 en la Universidad de Madrid, poco después de que se creara la cátedra de psicología ocupada por Simarro en 1902 (Molina García, 1992, p. 40).

Después de 1876 la educación siguió estando bajo el control del estado, aunque el talante político liberal imponía unos criterios más modernos de enseñanza, contra el predominio de los grupos conservadores y, muy especialmente, de la Iglesia católica. La reforma educativa iba muy lenta debido a los escasos recursos materiales y profesionales, aunque no estuvo del todo estancada:

"Se abrió un jardín de infancia Froebel y se introdujo la enseñanza froebeliana en un colegio de magisterio (1876). Se iniciaron las escuelas de párvulos (1882) y se fundó un Museo Pedagógico como guía permanente para la práctica y las reformas educativas. Los colegios de magisterio y la inspección de las escuelas elementales fueron colocados bajo la estricta

dirección de las autoridades centrales (1887)." (Castillejo, 1976, pp. 89-90).

Como ya se ha apuntado, en el centro del movimiento de reforma educativa en España estaba la *Institución Libre de Enseñanza*. Señalemos brevemente el contexto histórico de su nacimiento.

Tras la revolución de 1868 que derrocó a Isabel II, y un breve período republicano que no fue suficiente para materializar proyectos reformistas, a finales de 1874 se restaura la monarquía con Alfonso XII. Con el nuevo gobierno va a reaparecer la "cuestión universitaria" que se iniciara en tiempo de su madre y que suponía la aceptación del control religioso sobre la educación pactado por el trono con el Vaticano, lo que permitió una censura en los programas de enseñanza y la persecución reaccionaria de las doctrinas consideradas "peligrosas", entre las cuales el krausismo era uno de los objetivos principales (Castillejo, 1976, p. 77). Francisco Giner y otros profesores de su entorno fueron expulsados de la universidad, y así surge la coyuntura para la fundación de la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)* en 1876, que supondría el inicio de una mentalidad positiva, europea y moderna, de gran respeto por la ciencia (Jiménez-Landi, 1976, p. 49; Carpintero,

1994a, p. 149). Esta institución nació independiente del poder político, y su lema era ser

"completamente ajena a todo espíritu e interés de comunión religiosa, escuela filosófica o partido político; proclamando tan solo el principio de la libertad e inviolabilidad de la ciencia, y de la consiguiente independencia de su indagación y exposición respecto de cualquiera otra autoridad que la de la propia conciencia del Profesor, único responsable de sus doctrinas" (Estatutos, Art. 15. *BILE*, 1877).

Su objeto será primordialmente el de *"cultivo y propagación de la ciencia en sus diversos órdenes"* (*ibid.*, art. 1º), y su tarea inmediata fue la de servir de centro educativo en los niveles primario y secundario, aunque su intención inicial había sido la de constituir una universidad privada (Jiménez-Landi, 1976, p. 50; Castillejo, 1976, p. 79). Junto con la Institución se fundó una revista, el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (en adelante *B.I.L.E.*), cuyo primer número apareció ya en 1877, con el fin de elevar el prestigio de las distintas ciencias y así acercar la mentalidad española a la modernidad europea (Carpintero, 1994a, 149); esta publicación supondría su máximo medio de influencia.

El interés principal de la Institución y de sus protagonistas es la educación, en su sentido más amplio; como nos dice José Castillejo, Giner hizo de la ILE *"un hogar de paz, pensamiento libre, nuevas ideas y respeto mutuo. Estaba destinada a ser una de las mayores fuentes de renovación, pero sólo a través de su ejemplo, sus logros, sus publicaciones y sus discípulos, porque decidió rechazar el apoyo estatal y abstenerse de tomar partido en la lucha política, aunque los maestros, familias y niños, cada uno individualmente, tenía libertad para asociarse y ayudar a su religión, partido o doctrinas profesadas"* (Castillejo, 1976, p. 79). El fracaso de la revolución popular y de la república, el enfrentamiento de los intelectuales con la monarquía, y el ineficaz funcionamiento del parlamentarismo bipartidista hicieron de Giner un hombre preocupado y crítico con su país, consciente de la reforma general necesaria y escéptico con respecto a las soluciones políticas: La educación sola queda como vehículo de transformación del hombre y de la sociedad, al tiempo que la Iglesia católica y los grupos conservadores se esfuerzan por mantener el control de la educación y frenar todo cambio social (Seco, 1973).

Para llevar a cabo esta transformación, Giner parte de la concepción roussoniana del hombre como ser intrínsecamente bondadoso, cuya educación y tendencias naturales deben ser

guiadas, no fijadas o reprimidas, que está en la base de todos los nuevos movimientos pedagógicos europeos.

Por su parte, el *B.I.L.E.* llegó a ser la revista pedagógica más importante de cuantas habían existido hasta entonces en España. En ella habían de ocupar un importante lugar los temas psicológicos. Durante los sesenta años que duró en su primera etapa (1877-1936) colaboraron en ella 650 autores distintos (además de que se publicaron 89 trabajos sin firma alguna), y sus contenidos abarcaron todas las materias, aunque con una clara trayectoria hacia su especialización en revista pedagógica. Debe notarse aquí que los institucionistas consideraban la Pedagogía como una ciencia y la veían en estrecha relación con la nueva psicología. En efecto, al analizar los contenidos del *B.I.L.E.* observamos que aunque en los diez primeros años de publicación la Pedagogía esté incluida en "notas científicas" con el resto de la temática, a partir de 1889 la "Educación" o "Pedagogía" van a ocupar más del cuarenta por ciento del total de los artículos publicados en la revista (*vid.* apéndice 2, tabla 2.1.1 y figuras 2.1.1 y 2.1.2; para la obtención de este dato hemos contado el número de artículos de cada tema en los índices, sin consideración de su longitud).

Abundando en la importancia de la educación para los institucionistas, cabe notar que en los años que siguen a 1915, año de la muerte de Francisco Giner, las necrologías, homenajes y

memorias del "Maestro", contenidas en el apartado de "Institución" del *Boletín*, restan gran cantidad de espacio del Boletín a los artículos de "Enciclopedia", mientras apenas le restan contenido pedagógico.

Entre los autores de los trabajos publicados por el *B.I.L.E.* se encuentran sin duda las mentes más abiertas a las nuevas investigaciones científicas europeas. Los autores más productivos (*vid.* apéndice 2, tabla nº2.1.2) son, primero D. Francisco Giner, inspirador de la Institución. A cierta distancia le siguen su colaborador y amigo Manuel Bartolomé Cossío, director del Museo pedagógico y trabajador incansable en pro de la difusión de la pedagogía científica y de los ideales de la escuela activa, quien se convertiría en director espiritual del grupo institucionista tras la muerte de Giner; un discípulo de éstos, Domingo Barnés, primer gran estudioso español de la Paidología, que sucedió a Cossío en la dirección del Museo Pedagógico y ocupó altos cargos educativos durante la República. Y sin entrar a detallar las aportaciones de todos ellos, cabe destacar la variedad de procedencias científicas entre ellos, que incluyen grandes pedagogos españoles y extranjeros, pero también escritores, psicólogos, filósofos y políticos. Entre ellos se encuentra nuestra autora, Mercedes Rodrigo, junto con el que había de ser durante bastante tiempo el director de sus trabajos psicológicos, el psiquiatra y psicólogo José

Germain, algunos trabajos de José Mallart, compañero del Instituto Nacional de Psicotecnia, así como Edouard Claparède, Director del Instituto J.J. Rousseau de Ginebra, quien, como mostraremos en su momento, sería su inspirador y guía de su práctica y sus ideas científicas a lo largo de su vida.

La participación de colaboradores extranjeros en el BILE (vid. *apéndice 2*, tabla nº2.1.3) responde al doble fin de abrir España al extranjero, especialmente a Europa, y de implicarse en una reforma educativa profunda basada en una investigación rigurosa de las teorías pedagógicas modernas y sus aplicaciones en las diversas escuelas y países; como se ha afirmado en ocasiones, la aceptación de Giner de todo movimiento pedagógico de la Europa de su tiempo, a la que consideraba protagonista incluso de la "revolución social", es una de las manifestaciones principales del "optimismo pedagógico" del grupo institucionista (Millán, 1983, 16).

En este mismo aspecto al que nos referimos, son 38 los países que sirven como modelo, positivo o negativo; a los estudios pedagógicos del BILE (vid. *apéndice 2*, tabla nº 2.1.4), algunos tan lejanos como Siam, India, China o Japón, aunque desde luego el país más citado en los índices es Francia; efectivamente, como veremos este fue el país más visitado por los maestros con becas pedagógicas al extranjero, tanto por la proximidad geográfica como por la mayor difusión de la lengua francesa en nuestro país en ese

tiempo. Sin embargo, parece que a Giner le interesaba más el modelo inglés, en el que se concede gran importancia al desarrollo de las facultades físicas del niño junto con las intelectuales, frente al intelectualismo extremo de la educación francesa y la excesivo cientifismo de los alemanes (Millán, 1983, p. 15; Castillejo, 1976, p. 82). En todo caso, las revistas francesas de este tiempo se ocupaban sobre todo de lo que ocurría entonces en las escuelas británicas (Atkinson, 1966, p. 425).

Después de Francia, y teniendo en cuenta el dato anterior, los modelos más tratados son los británicos, seguidos de Alemania, Estados Unidos, donde se estaban llevando a cabo también experiencias de la escuela activa y del *kindergarten* froebeliano, Bélgica e Italia, de donde parten experiencias de aplicación de las nuevas pedagogías a la educación especial, como es el caso de O. Decroly y María Montessori, etcétera. Son muchos los temas que interesaban a los institucionistas. Sus principales ideales y métodos han sido resumidos (Molero, 1976, pp. 83 y ss.; Castillejo, 1976, pp. 83-84) en estos puntos:

- Continuidad entre la educación elemental y secundaria.
- Cuerpo y alma deben ser tenidos en cuenta en una educación con tendencia universalista y enciclopédica que no olvida sin embargo el aprendizaje de habilidades motrices.

- La práctica didáctica debe basarse en la conversación informal entre maestros y alumnos.
- Enseñanza activa, propia de la "Escuela Nueva": Se debe emplear la técnica del "descubrimiento", es decir, métodos intuitivos, realidades, objetos en vez de palabras. El aula debe ser un taller.
- Ampliación de contenidos: Además de las materias tradicionales, el programa de la I.L.E. incluía antropología, tecnología, ciencias sociales, economía, arte, dibujo, canto y labores. También se da gran importancia a la realización de excursiones cortas y de vacaciones; no se olvide que la institución participa del movimiento de la "escuela activa". Enseñanza del arte y de la historia en viajes y museos.
- Impartición simultánea de todas las materias, profundizando en ellas cada año.
- Cultivo de la vocación por encima de cualquier otro interés o ambición.
- Educación moral sobre el respeto a la personalidad individual y en contra del sistema de castigos, por una metodología de corrección y reforma. Enseñanza de modales como forma esencial del intercambio social.
- Los maestros deben ser profesionales bien formados dentro y fuera de las aulas, nunca "criados".

- Asistencia conjunta a clase, en lo posible, de niños de todos los estratos sociales.
- Rechazo total del sistema tradicional de evaluación mediante exámenes y de enseñanza mediante libros de texto.

Además de estos ideales, algunas otras cuestiones destacaban entre sus intereses. La observación de los títulos de los artículos publicados en el *B.I.L.E.* nos permite detallar este listado de intereses; además de lo educativo en general, las cuestiones universitarias, y los estudios de pedagogía comparada (Francia, Inglaterra, Alemania), la Institución prestaba gran atención a muy diversos temas que podemos agrupar en categorías.

Con respecto a los sujetos de estudio, se da más importancia a las cuestiones de educación infantil, y se comienzan a tratar cuestiones nuevas como la enseñanza de la mujer y del obrero.

En el nivel educativo se plantean sin embargo muchas más cuestiones relativas a la Universidad en todos sus aspectos - políticos, económicos, organizacionales, pedagógicos- que a los demás niveles; no debemos olvidar que los institucionistas procedían del ámbito universitario, y que había sido su primera intención la creación de una universidad (*vid. supra*).

En lo relativo a metodologías específicas, se da gran importancia, desde el interés del grupo por la difusión de las

ciencias positivas, a las llamadas "ciencias naturales", especialmente a la física y la química, a la educación física, según el modelo de la educación inglesa, y a la educación moral, dentro de la tradición de la metodología de Pestalozzi y Froebel; recuérdese la importancia para Giner de la formación, a través de la educación, de hombres completos, con capacidad de transformar la sociedad:

"La educación general incluye la instrucción de todas las funciones y energías del cuerpo y del alma. Una parte de ello es la cultura intelectual que debe tener una extensión universal y enciclopédica. El desarrollo unilateral de la cultura, es una deformación. ... El adiestramiento del carácter y la educación moral son tareas esenciales en cualquier escuela. Debe tener como objeto la expansión de la personalidad individual como contrapeso a la idolatría de la igualdad y a la veneración de las masas. La honestidad debe grabarse en los niños en contra de la tradición española que los induce a la prevaricación. El patriotismo no debe ser reemplazado por una simple adulación de las debilidades nacionales. La tolerancia y la equidad deben ser fomentadas para contrarrestar la furia de la exterminación que ciega a todos los partidos, escuelas y profesiones españolas" (Giner, cit. en Castillejo, 1976, p. 83).

También están entre sus principales temas de interés la didáctica del derecho en general o en las distintas ciudades y países, la historia, la lengua y literatura, y la geografía. Se plantean ya cuestiones de educación sexual, a partir de 1902, y se aborda igualmente la cuestión de la educación religiosa, a la que Francisco Giner dedicó muchas páginas y discusiones.

En cuanto a cuestiones metodológicas de la enseñanza general, los institucionistas hacen gran hincapié en la importancia de las excursiones y de las colonias escolares: en esto, los institucionistas, pioneros en España de este tipo de actividades (Atkinson, 1966, p. 422), siguen el ideal de Pestalozzi, quien concede gran importancia a los sentidos, dentro de la tradición de lo que se llamará la "escuela activa", que reivindicaba la enseñanza a través de la observación y la experiencia propias; desde este planteamiento se negaba la utilidad pedagógica del libro de texto tradicional, que además parece haber sido de muy baja calidad en nuestro país (*ibid.*, p. 422). Estas posiciones pretendían una educación integral a través del contacto con la realidad social e histórica que les rodeaba.

Destacan igualmente la importancia de los juegos de competición en la educación, siguiendo el modelo inglés, actividades a las que el programa de la Institución dedicaba algunas horas semanales. Abordan con frecuencia además la cuestión de la cinematografía en la educación, no siempre positivamente. Se

discute en ocasiones la cuestión de los exámenes, que consideran propios de la educación masificada oficial, pero inadecuados para una educación ideal, y desde luego para la propia institución; este tema les ocasionó roces con las instituciones educativas oficiales, y levantó fuertes polémicas en la época; y es que, según recoge Millán (1983, p. 48), para Giner la mayor aportación de la Institución a la reforma educativa habría sido precisamente la lucha contra los exámenes.

Igualmente, otro punto de reivindicación será la coeducación de los sexos en la escuela, tema de especial interés para la institucionista Concepción Arenal, quien, junto con el ministro Ruiz Quevedo, impulsó esta renovación con el doble fin de promocionar el papel de la mujer en la sociedad, y al mismo tiempo mejorar el carácter masculino mediante el contacto con las mujeres, especialmente en lo tocante a sus reacciones hacia éstas (Millán, 1983, p. 78).

Otros temas que les interesarán son las metodologías o teorías generales de la educación, como La "escuela nueva" o los movimientos "paidológicos", o por sus autores. Destaca también el estudio de la pedagogía comparada, que les permite examinar los modelos educativos extranjeros, la educación entendida como problema, la difusión de resultados de congresos pedagógicos internacionales, y la psicopedagogía.

En fin, la Institución Libre de Enseñanza, con sus ideales e intereses, fue la inspiración o el origen de todo el movimiento cultural posterior, de tal importancia que se ha venido denominando "Edad de Plata" de la cultura española. El pesimismo crítico socio-político de los krausistas del que partían, junto con los sucesos críticos de la historia española en torno al 98, dio lugar al movimiento regeneracionista protagonizado por Joaquín Costa, que compartía con aquellos su afán de europeización del país y su interés en la reforma social y económica (recuérdese en este sentido su conocido lema de "Escuela y Despensa"). Por otro lado, varios de los hombres de la generación del 98 están próximos a la ILE -tal es el caso de los hermanos Antonio y Manuel Machado, y del propio Miguel de Unamuno- quienes heredan su talante crítico hacia las instituciones y la cultura oficial y su interés en instalar una educación moderna y europea en España. Poco a poco, y ya desde Cossío, las nuevas generaciones de la Institución se fueron abriendo a la colaboración con la construcción educativa de la sociedad española, y ellas posibilitaron la escuela de la República (Zulueta, Azaña, Besteiro, Barnés, Llopis, etc.), que alcanzó en cierta medida algunos de los ideales institucionistas, como el laicismo, la generalización de la enseñanza, la escuela unificada, la reforma de la enseñanza normal, la coeducación, etc.

2.2. La innovación investigadora en psicología. El papel de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE)

Como ya se ha apuntado, durante las últimas décadas del siglo XIX se había producido una toma de conciencia de la necesidad de renovación científica y cultural de nuestro país, que habría de pasar necesariamente por la creación y el desarrollo de la "ciencia española", tomando como modelos otros países más avanzados (Sánchez Ron, 1988, p. 7; Sala, 1988, pp. 157 y ss.). Existía un deseo de europeización; en este sentido, y en tanto que se trataba de un objetivo social global, era necesario empezar por la formación de los educadores, incorporando los nuevos conocimientos y las nuevas tendencias europeas y americanas, en especial la nueva psicología.

Para satisfacer estas necesidades se crea la Junta para Ampliación de Estudios (JAE), que tenía como uno de sus objetivos primordiales la concesión de pensiones a profesionales de la enseñanza para visitar centros educativos europeos donde se aplicaran o se enseñaran los nuevos principios pedagógicos, especialmente en Francia, Bélgica y Suiza. Este es también el caso de Mercedes Rodrigo, quien, como la mayor parte de los educadores y médicos españoles relevantes para la historia de la psicología española, iba a visitar los más importantes centros científicos europeos del momento, en su caso los del campo psicopedagógico, y

quien, según veremos, llegaría a obtener el certificado de Estudios de la Universidad de Ginebra por los cursos y prácticas realizados en su Instituto Juan Jacobo Rousseau y la *Maison des Petits* aneja a éste. Comenzaremos haciendo un poco de historia institucional para ubicar debidamente el contenido de nuestros estudios.

LA J.A.E.

La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (JAE, 1907-1936) ha sido una institución clave en el desarrollo científico de España en el primer tercio del siglo XX, por lo que se le han dedicado recientemente estudios amplios y sistemáticos (Laporta et al., 1980; Laporta et al., 1987; Sánchez Ron, 1988b, etc.). Ya Vicens Vives (1961) hizo notar que la "europeización de la ciencia española cuaja en la Junta de Ampliación de Estudios, organismo oficial destinado a fomentar pensiones de estudios en el extranjero" (Vicens Vives, 1961), y otro tanto hace Tuñón de Lara (1968), quien califica de "fundamental" su aparición, "probablemente más fundamental que la generación del 98". La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas (J.A.E.) fue la institución fundamental en el desarrollo científico y cultural de España durante el primer tercio del siglo XX. En palabras de J. Castillejo (1976), secretario permanente de la J.A.E. a lo largo de treinta años,

"la Junta ha sido el principal órgano de vanguardia en la renovación educativa del país. En una escala menor y con un ámbito más limitado, el Institut d'Estudis Catalans, en Barcelona, ha perseguido fines similares. El resto lo ha hecho el Ministerio de Instrucción Pública, aunque abrumado por la pesada carga de viejas y viciadas tradiciones, de fricción administrativa y de corrupción política" (Castillejo, 1976, pp. 99-100).

En Barcelona existe también un movimiento de renovación pedagógica con algunos rasgos característicos. Era el fruto de la preocupación europeísta de Enric Prat de la Riba, gestionada desde la Mancomunitat de Cataluña. No era formalmente laico, a diferencia del promovido por los hombres de la Institución Libre de Enseñanza, y se identificaba activamente con el catalanismo. Pero unos y otros compartían el mismo diagnóstico de la situación, y las mismas actitudes ante la educación, la pedagogía nueva y su fundamentación científica en la psicología. El Secretariado de Aprendizaje, el Instituto de Orientación Profesional, el Laboratorio de Psicología Experimental de la Mancomunidad de Cataluña, eran instituciones representativas (Siguán, 1981a, 1982; Kirchner, 1979).

El papel dinamizador de la JAE en la modernización de España no se aplicó sólo a la investigación y la ciencia, sino también a lo

pedagógico, que era este uno de sus objetivos más importantes. Desarrolló también su labor en los más variados campos: La matemática y ciencias naturales, ciencias sociales y jurídicas, ciencias de la salud, educación, etc. (Gómez Orfanell, 1976; Marín, 1986, 1988; Laporta et al., 1980, 1987; Moreno y Sánchez Ron, 1987; Sánchez Ron, 1988a, b; Carpintero, 1988; García y Herrero, 1994, 1995, 1996; Herrero *et al.*, 1995).

Recordemos sucintamente los datos fundamentales de la historia de la J.A.E. sobre las sucesivas etapas de la J.A.E. desde 1907 a 1938.

1) 1907-1913 : Creación y consolidación.

Su creación (Real Decreto del 11 de enero de 1907), inspirada por la ideología liberal y el espíritu progresista de la Institución Libre de Enseñanza, tuvo lugar bajo la presidencia del Sr. Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes el día 15 de enero de 1907. El primer Presidente de la Junta Santiago Ramón y Cajal (1852-1934), quien representaba un símbolo vivo de las posibilidades reales de la constitución de una ciencia nacional, como eminente profesor de Histología con reputación mundial por sus investigaciones y recién galardonado con el premio Nobel. El Secretario de la Junta, José Castillejo, caracteriza a D. Santiago como "*librepensador que tenía un profundo respeto por cualquier opinión, se negó a ser ministro y a*

mezclarse en la política y dedicó su vida completamente a su laboratorio y a la dirección de la Junta. Hizo esto con un sentido de justicia y abnegación tal, que era imposible que tuviese enemigos" (Castillejo, 1976, p. 101). Los veintiún vocales eran nombres de reconocido prestigio (*Memoria J.A.E.*, 1907), profesores y científicos eminentes, representando las diferentes ramas del conocimiento y los matices de la opinión pública desde absolutistas y católicos hasta republicanos y ateos. Los primeros fueron Santiago Ramón y Cajal, José Echegaray, Marcelino Menéndez Pelayo, Joaquín Sorolla, Joaquín Costa, Vicente Santamaría de Paredes, Alejandro San Martín, Julián Calleja y Sánchez, Eduardo Vicenti, Gumersindo de Azcárate, Luis Simarro, Ignacio Bolívar, Ramón Menéndez Pidal, José Casares Gil, Adolfo Álvarez Buylla, José Rodríguez Carracido, Julián Ribera Tarragó, Leonardo Torres Quevedo, José Marvá, José Fernández Jiménez y Victoriano Fernández Ascarza.

Los ideales con que fue creada esta institución quedan expuestos en estas palabras:

"El Real Decreto de creación de la Junta argumenta la importancia de mejorar la instrucción pública proporcionando al profesorado medios y facilidades para seguir de cerca el

movimiento científico y pedagógico de las naciones más cultas, y tomando parte en él con positivo aprovechamiento.

El problema de la formación del personal docente ... está íntimamente enlazado con el del fomento de los estudios científicos, y lo han resuelto otros países acudiendo a un remedio que, aún sin estar, como está ya, probado y reconocido, parecería siempre eficaz. El pueblo que se aísla se estaciona y se descompone. Por eso todos los países civilizados toman parte en ese movimiento de relación científica internacional.

No hay nada que pueda sustituir al contacto directo con un medio social e intelectual elevado. Además de utilizar los elementos de instrucción que facilitan bibliotecas, clínicas, laboratorios, academias y museos; además de la enseñanza directa de otros profesores, se trata de sacar provecho de la comunicación constante y viva con una juventud llena de ideales y de entusiasmos; de la influencia del ejemplo y del ambiente; de la observación directa e íntimo roce con sociedades disciplinadas y cultas; de la vida dentro de instituciones sociales para nosotros desconocidas, y del ensanchamiento en suma, del espíritu, que tanto influye en el concepto total de la vida. Para ello hay que enviar al extranjero mayor número de pensionados, ampliando las categorías que establecieron los

Reales Decretos anteriores, a fin de que puedan llegar las ventajas de la pensión a cuantos se dedican a la enseñanza, a los estudiantes de las Universidades, Escuelas, y al público no académico dando acceso a ellas a cualquier persona dotada de preparación suficiente." (Memoria J.A.E., 1907).

Los objetivos de la J.A.E., expuestos en el artículo 1º de sus Estatutos, incluían:

- "a) El Servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España.*
- b) Las delegaciones en congresos científicos.*
- c) El servicio de información extranjero y relaciones internacionales en materia de enseñanza.*
- d) El fomento de trabajos de investigación científica.*
- e) La protección de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior." (Real Decreto de Constitución de la Junta, Gaceta, 28 enero 1910).*

El año de 1910 es de especial significado en la vida de la J.A.E. Se crea el Centro de Estudios Históricos, dirigido por D. Ramón Menéndez Pidal, y el Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales (*Gaceta* de 29 de mayo) dirigido por D. Santiago Ramón y

Cajal, con sus laboratorios de Biología, de Física, de Matemáticas, de Química, de Fisiología, de Anatomía Microscópica y de Bacteriología y Serología. También se funda en este año, para cumplir con sus objetivos pedagógicos, una Residencia y un Patronato de estudiantes *"a fin de aprovechar las ventajas de la vida escolar común y su acción educadora... y establecer ... becas gratuitas a favor de aquellos escolares de recursos materiales reducidos y de méritos debidamente probados"*. (Gaceta de 8 de mayo de 1910).

Con una clara referencia en el variado afán fundador de la Institución Libre de Enseñanza y los principios educativos de Giner, la Residencia de Estudiantes nace, bajo el pleno apoyo del Ministro de Instrucción pública, Conde de Romanones, con el doble objetivo de proporcionar a los estudiantes universitarios un ámbito adecuado para convivir y comunicarse, facilitando el asociacionismo cultural, y de crear el marco adecuado para la recepción e intercambio de ideas nuevas provenientes de otros países (Pérez-Villanueva, 1990).

El Reglamento de la Junta había sido publicado en la *Gaceta* (22-6-1907) siendo Ministro Rodríguez San Pedro. Se introducen ya entonces algunas modificaciones que son las primeras manifestaciones de las resistencias que la Junta encontró a lo largo de su historia en los medios conservadores. Una de las acusaciones repetidas con más frecuencia y virulencia era la de la vinculación de

la J.A.E con la Institución Libre de Enseñanza (Sánchez Ron, 1988b). Este tipo de acusaciones se va a repetir intermitentemente.

Con la caída de Maura, en 1910, la J.A.E. recupera su impulso original y vive un período de consolidación y expansión creando los principales centros de investigación (J.A.E., *Memorias* 1908-9; 1910-11, 1912-13).

2) 1914-1918: Guerra Mundial

Durante la Guerra, la Junta se vio obligada a paralizar casi totalmente las pensiones en Europa, iniciándose un mayor acercamiento a E.E.U.U. y aprovechándose los sobrantes económicos para potenciar las actividades del Centro de Estudios Históricos y del Instituto Nacional de Ciencias (Laporta et al. 1987; Sánchez Ron 1988b; J.A.E., *Memorias* 1914-15, 1916-17).

En 1918 se crea el Instituto Escuela cuya organización fue confiada a la Junta. El centro incluía clases de párvulos, estudios preparatorios y secundarios hasta la edad de diecisiete años, y estaba pensado el mismo tiempo como campo de experimentación e innovación pedagógica y centro de preparación para maestros de escuela secundaria. El plan de formación del profesorado incluía dos o tres años en el Instituto Escuela y visitas a escuelas extranjeras.

Para la preparación intensiva en la especialidad, los profesores en formación estaban vinculados a un laboratorio

durante una parte del día; el resto lo dedicaban a enseñar en la Escuela y a un seminario pedagógico con un profesor tutor que además visitaba sus clases mientras enseñaban. "Las tres palancas eran, pues: preparación en laboratorio, práctica de enseñanza y discusión sobre educación" (Castillejo, 1976, p. 106; Molero, 1985, pp. 148-158).

3) 1919-1923: De la Guerra Mundial a la Dictadura.

Este es un período relativamente pacífico para la Junta. Se relanzaron las pensiones en el extranjero y se potenció su actividad en los centros españoles. Como novedad a resaltar en el campo de las pensiones los presupuestos del 29 de junio de 1922 consignaban un crédito a la Junta sólo para pensiones destinadas a ampliación de estudios en el extranjero al personal no universitario. Al dividirse el crédito en partidas especiales (maestros, profesores y alumnos de Escuelas de comercio, de Escuelas oficiales de Bellas Artes) la Junta advierte (*Memorias J.A.E.*, 1922-24) que se abre un camino peligroso por cuanto no sólo cada clase de escuelas sino cada escuela aspirará lógicamente a tener su consignación propia que iría fatalmente a ser dada por turno a su personal docente con los efectos perversos que conlleva. Además añade la J.A.E. que como la previsión del legislador no puede alcanzar a predecir el número relativo de personas preparadas y deseosas de salir al extranjero

en cada especialidad, la consecuencia ha sido que en unas ha sobrado dinero y en otras ha faltado.

También se desarrolla la política de invitar a profesores extranjeros a dar cursos prácticos en los centros de la Junta.

4) 1923-1930: La Dictadura de Primo de Rivera

La obra de la Junta resultó fuertemente afectada por el establecimiento de la dictadura de Primo de Rivera. Apenas establecido el nuevo Gobierno, por Real Orden de 19 de noviembre de 1923 el Directorio anulaba la mayoría de las pensiones que la Junta había concedido en la convocatoria anterior y dictaba un conjunto de requisitos para las siguientes concesiones. Además Instrucción Pública recababa el nombramiento de los vocales y, en general, de todo el personal directivo de los organismos dependientes de la J.A.E. Como consecuencia del malestar generado se elevó a Primo de Rivera un detallado escrito con los oportunos requerimientos, firmado por el presidente de la Junta Santiago Ramón y Cajal. Los problemas se resolvieron rápidamente y en la *Gaceta* del 14 de diciembre se restablecían la mayoría de las pensiones anuladas. En la Memoria de las actividades de ese año se lee: *"la labor de la Junta no ha sufrido perturbación esencial, aunque el cambio de régimen político, al constituirse el Directorio militar en septiembre de 1923, produjo una suspensión temporal de*

algunos servicios". En general la política de pensiones continúa y se consolida a lo largo del período.

Sí conviene destacar la ampliación de las relaciones con la Fundación Rockefeller en materia de sanidad y educación, iniciadas en el período anterior. Se llevan a cabo importantes campañas sanitarias en España y se conceden becas a médicos. Se acuerda un convenio de colaboración, según el cual la Fundación Rockefeller proporcionaría 400.000 dólares para la construcción y puesta en funcionamiento de un gran edificio destinado a ser el Instituto de Investigaciones Físicas. El texto del convenio, fruto de la capacidad negociadora de J. Castillejo, contiene un conjunto de cláusulas que supone un respaldo internacional a la labor de la Junta (Laporta et al, 1987). También en esta etapa se registran llegadas de extranjeros becados para aprender en los laboratorio de Ramón y Cajal, de Catalán, de del Río-Hortega, que resulta indicativo del prestigio de la Junta en el extranjero.

5) 1931-1936: La Segunda República

Fue este un tiempo difícil, de esperanzas y frustraciones. La República fue calificada como "República de intelectuales" y ciertamente las cabezas rectoras estaban muy próximas a los ideales de la Institución Libre de Enseñanza y a la política de modernización del país que encarnaba la J.A.E. Pero las memorias de

1931-1932 recogen los acontecimientos políticos de forma escueta y sin valoración, mostrando así el deseo de la institución de permanecer distanciada de los avatares de la política.

José Castillejo no veía con agrado la política educativa del primer bienio, particularmente en lo referente al anticlericalismo y medidas contra la enseñanza religiosa que provocó la desescolarización de muchos miles de niños. También cuestionaba la política de construcción masiva de escuelas sin prestar la atención necesaria y previa a la formación de los profesores (Sánchez Ron, 1988b, pp. 19-21).

Con respecto a las pensiones se producen pocos cambios y se mantienen las becas para el extranjero; Alemania en medicina y filosofía, y Francia en psicopedagogía, siguen siendo los países más visitados.

En general todos los órganos dependientes de la Junta siguen su desarrollo sin sobresaltos. En 1932 se entrega oficialmente el edificio donado a la Junta por la Fundación Rockefeller para Instituto Nacional de Física y Química, lo que permitió una notable mejora en la capacidad investigadora, así como la asistencia de un número significativo de profesores extranjeros.

En 1934 muere D. Santiago Ramón y Cajal, quien junto con J. Castillejo había dado vida, continuidad y seguridad a la Junta.

La *Memoria* de los cursos 1935-36, que tendría que haberse elaborado a finales de año, no llegó a redactarse. Existe un folleto sobre *Trabajos de Investigación y Ampliación de Estudios, curso 1935-36*, en el que se recogen las actividades de los Centros dependientes de la Junta, pero sin mención a las pensiones. José Castillejo, probable redactor de las *Memorias*, había salido, amenazado de muerte, con destino a Inglaterra, en el verano del 36. La sede de la JAE, en Medinaceli, 4, estaba en poder de los milicianos, y cabe pensar que allí se encontrarían los datos de las pensiones. Se pueden estimar en unas 100 las pensiones en el año 1935. En 1936, una orden de 11 de septiembre declara caducadas todas las pensiones.

6) 1936-1939: La guerra Civil

Es difícil seguir la vida de la J.A.E. durante la Guerra Civil. La última memoria publicada de la J.A.E. abarca los años 1933-34. En noviembre de 1936 se constituye una Comisión Delegada de la J.A.E. en Valencia, y desde finales de 1934, en Barcelona. En Madrid, la mayoría de los edificios de la J.A.E. se utilizaron para necesidades militares.

El Ministro de Instrucción Pública, del que dependía la J.A.E., se hace cargo del campo de sanidad, volcando en este ámbito su labor. La Junta presta su apoyo al gobierno republicano, y a su

presidente Negrín. En sesión celebrada el día 27 de mayo de 1938 se tomó el acuerdo de enviar al Presidente del gobierno expresión de su determinación de lealtad, es decir:

"una adhesión entusiasmada por la Declaración del Gobierno donde se consignan los fines que la República afirma en la actual guerra de invasión. La elevación de los principios expuestos, el noble propósito de organizar el país conforme a los postulados democráticos, la valoración de las realidades consustanciales a todo pueblo moderno, la confianza en el triunfo, son otros tantos estímulos para el sano optimismo nacional y para la decisión y esfuerzo de los ciudadanos y de los organismos públicos al servicio de la lucha empeñada y de la victoria legítima. Reciba con este motivo, Sr. Presidente, el testimonio de nuestra profunda admiración por su labor al frente del Gobierno de la República". (Barcelona, 30 de mayo de 1938).

En la llamada "zona nacional" se crea a comienzos de 1938 el Ministerio de Educación Nacional. Un Decreto de 19 de mayo de 1938 disuelve la J.A.E., repartiéndose sus servicios entre las Universidades y el Instituto de España, que agrupaba a las Reales Academias. En noviembre de 1939 se crea el Consejo Superior de

Investigaciones científicas y pone fin a toda la línea educativa precedente.

Uno de los logros más comúnmente valorados de la J.A.E. fue su política de pensiones, hasta el punto de que se la conocía abreviadamente como "Junta de Pensiones". Cada aspirante enviaba con su solicitud el curriculum vitae, las publicaciones, o cualquier prueba de preparación y vocación, así como la descripción del tipo de estudio que pretendía seguir en el extranjero. La Junta valoraba más el aprendizaje de métodos, la práctica en laboratorios, clínicas, escuelas, industrias, etc., que el almacenaje de conocimientos.

Se concedían dos tipos de pensiones: a) *Individuales* por un período de entre 9 y 12 meses como media, y prorrogable por un año. b) *De grupo*, por un período de entre 1 y 3 meses, concedidas mayoritariamente a profesores, para visitar instituciones y centros de carácter pedagógico. Este tipo de pensiones se conceden entre 1911 y 1927. Además, existían las "equiparaciones": Los artículos 8 y 10 del Real Decreto establecen:

"Se equiparán por completo a los pensionados las personas que, proponiéndose ampliar sus estudios en el extranjero sin subvención del Estado, obtengan de la Junta ser considerados

como tales con tal de que alcancen el certificado mencionado"
(*Real Decreto de 22 de enero de 1910*, artículo 10).

Según las estadísticas de la Junta, el total de solicitudes de beca, desde 1907 a 1934, asciende a 8128 (*vid.* Apéndice 3, tablas 2.2.1. y 2.2.2.). A este número habría que añadir las solicitudes de los años 1935 y 1936, de las que no tenemos datos exactos. De las 8128 solicitudes se concedió casi el 20 %, 1594 en total, a las que habría que sumar otras 100 aproximadamente del año 1935. En cuanto al número de equiparados, se ha estimado que el número de éstos asciende a unos 700. Destacamos el hecho de que en 1907 no se concedieron pensiones en el extranjero, pese a su convocatoria y a la recepción de 206 solicitudes, por no haberse resuelto aún la propuesta elevada al Ministerio al finalizar el año; sin embargo, sí se resolvieron en 1908, nombrándose a 13 pensionados de esta convocatoria. (*Memoria J.A.E.*, 1908-1909).

La importancia que se concedía a la modernización de la educación española a través la formación de los maestros y profesores, queda patente en el hecho de que tanto las solicitudes (casi el 30%) como las concesiones de pensiones (más del 50%) se dieron mayoritariamente en el área de la Pedagogía, Enseñanza Primaria, Secundaria y Normal. A éstas le siguen las pensiones concedidas en Medicina (37%) y en Ciencias Exactas, Físicas y

Naturales (31%) (*vid.* Apéndice 3, tablas 2.2.1. y 2.2.2.). En consonancia con estos datos, la mayor parte de los solicitantes de pensiones eran maestros de Escuelas Primarias (casi el 13%), profesores Normales (10%), y profesores de Instituto (7%). Dentro del ámbito universitario, la mayor parte de las solicitudes procede de las Facultades de Medicina. Por otra parte, del total de solicitudes la mitad corresponde a profesores de todas las áreas y niveles, y la otra mitad a alumnos y profesionales (*vid.* Apéndice 3, tabla 2.2.3 y figura 2.2.2).

El predominio de estos dos temas, Pedagogía y Medicina, se comprende a la luz de los objetivos de la Junta, que se derivan del general reconocimiento de una reforma pedagógica, que requería una urgente formación de los educadores en las nuevas tendencias europeas y americanas en materias psicopedagógicas, por un lado; y por otro, del lamentable estado de la sanidad pública española, que necesitaba no sólo de nuevas instituciones sanitarias y de extensos programas de higiene escolar y social, sino también de la renovación de la plantilla de sus profesionales en todas las especialidades, tanto en el número de éstos como en la ampliación y profundización de sus conocimientos.

Cuando se analiza la evolución de la *ratio* entre solicitudes y concesiones por años (*vid.* Apéndice 3, figura 2.2.1), observamos una evolución progresiva de las pensiones al extranjero concedidas por

la Junta, salvo en dos períodos en que su número disminuye; uno entre 1914 y 1918, y otro en 1923. El primero corresponde a la Primera Guerra Mundial, cuando la J.A.E. hubo de paralizar su política de pensiones en Europa; el número de concesiones bajó entonces de 110 en 1913 a 28 en 1914. Esta situación, sin embargo, favoreció las actividades del Centro de Estudios Históricos y del Instituto Nacional de Ciencias Físicas y Naturales. El segundo período de recesión corresponde a la dictadura de Primo de Rivera, cuyo gobierno canceló en 1923 la casi totalidad de las pensiones que ya habían sido concedidas, manteniendo sólo 9 de ellas, e impuso su derecho a nombrar a los vocales de la Junta. Por otro lado se hace patente un período de auge a partir de 1932 y hasta al menos 1934, último ejercicio recogido por las memorias de la Junta. Sus actividades se vieron truncadas por la inestabilidad que trajeron los acontecimientos políticos posteriores. Por lo demás, en general existe una proporcionalidad directa entre el número de solicitudes el de concesiones, salvo en 1919, primer año después de la guerra, y en 1923, cuando comienza la dictadura de Primo de Rivera.

Ahora bien, en el análisis detallado de las *Memorias* se obtienen resultados diferentes de los que podrían colegirse de las estadísticas generales que éstas aportan. Estos análisis se han realizado teniendo en cuenta los siguientes criterios metodológicos:

1. Las solicitudes y las concesiones se han recogido a partir de los datos estadísticos proporcionados por la J.A.E. en sus *Memorias*. (1907-1936).

2. La clasificación de las solicitudes y concesiones relativas a 1908 y 1909, que no consta en las *Memorias*, se ha realizado atendiendo al tema a que se refieren.

3. Las categorías de "Pedagogía", "Enseñanza Primaria", "Enseñanza Secundaria" y "Enseñanza Normal" aparecen agrupadas aquí en una sola categoría ("Pedagogía y Enseñanza Primaria, Secundaria y Normal"), dada la fluctuación con que son mencionadas en las *Memorias*.

4. La categorización de disciplinas dentro de los distintos campos se ha hecho de acuerdo con las materias habituales en los estudios psicológicos, pedagógicos y psicopatológicos de la época. Cada pensión ha sido clasificada en tantas categorías como los descriptores de su tema lo han permitido.

5. Se ha clasificado a los estudiantes "equiparados" atendiendo a las actividades de cada uno, de acuerdo con los informes que presentaban a la Junta y que se recogen en las *Memorias*.

6. No se han tenido en cuenta las pensiones concedidas pero no disfrutadas, y que están incluidas, sin embargo, en las estadísticas generales de las *Memorias* de la J.A.E.

7. No siempre contamos en las Memorias con suficientes datos para decidir la inclusión o exclusión de determinados pensionados, y tampoco hemos podido investigar su personal itinerario profesional para salir de dudas. Pero nos parece que estos casos no alteran significativamente los resultados que ofrecemos.

LAS PENSIONES EN PSICOLOGÍA Y PSIQUIATRÍA

Según hemos expuesto, no nos limitamos a los becarios que expresamente aparecen incluidos en el área de Psicología y Filosofía, según las estadísticas que ofrece la J.A.E., sino que, a partir de la información que se recoge en los contenidos de las *Memorias*, incluimos también en el área de la Psicología a becarios que aparecen clasificados en otras áreas pero que a nuestro juicio tratan temáticas muy relacionadas con la Psicología como pueden ser cuestiones psicobiológicas, psicopatológicas, psicosociológicas y psicopedagógicas. El establecimiento de los listados, así como el sistema de su clasificación temática, se ha realizado sometiendo los títulos y las descripciones de todas las pensiones al criterio de tres jueces, e incluyendo en cada caso las estimaciones aceptadas mayoritariamente. Por tanto en nuestra base de datos se incluyen pensionados que según las estadísticas de la Junta se incluyen en otras áreas como Medicina, Sociología, Pedagogía, Derecho, etc.

Así, hemos confeccionado un listado de todos los pensionados de la Junta en los campos relacionados con la Psicología y la Psiquiatría. Considerando la clasificación más general, tenemos tres grandes áreas: una de Filosofía, otra de Psicología, Psicopedagogía y Psicosociología y una tercera de Neurología, Psiquiatría y Psicobiología (*vid.* apéndice 3, tabla 2.2.4 y figura 2.2.3). En la primera sólo hemos incluido aquellas figuras de la Filosofía española que resultan relevantes para la historia de la Psicología en nuestro país, con el criterio de estar incluidos como tales en la *Historia de la Psicología en España* de Helio Carpintero (1994), como Julián Besteiro, Manuel García Morente, Eloy Luis André, José Ortega, Juan Vicente Viqueira, etc.

Referente al campo de la Psicología, Psicopedagogía y Psicosociología, se han incluido aquí aquellos pensionados que realizaron estudios de carácter psicológico (Psicología general, experimental, animal, diferencial, evolutiva, de la afectividad, del pensamiento, del lenguaje); también se han incorporado los que hicieron estudios de tema psicopedagógico (educación especial, orientación, etc.) y psicosociológico (psicología del trabajo, etc.).

Finalmente, con respecto al campo de Neurología, Psiquiatría y Psicobiología, cabe hacer algunas precisiones. Hemos incluido a todos los pensionados que realizaron estudios de tema neurológico (neuroanatomía, neurofisiología, neurocirugía, histología); estudios

de cuestiones psiquiátricas (psiquiatría, psicoanálisis, psicoterapia) y estudios de carácter psicobiológico (herencia, constitución, biotipología...). Los pensionados en otras áreas (endocrinología, bioquímica, farmacología, otros estudios biomédicos) han sido seleccionados cuando estudiaban estos temas en relación con problemas psiquiátricos y psicopatológicos.

Los temas para los que se concedieron más pensiones (*vid.* apéndice 3, tabla 2.2.4 y figura 2.2.3) fueron, en el área psicológica, la "Psicología experimental", "General", "Evolutiva" y "Diferencial y Psicotecnia"; en el área psicopedagógica, la "Orientación Profesional", la "Educación Especial" y la "Psicopedagogía y Pedagogía experimental". También es representativa la presencia de 17 pensionados que estudiaron Medicina Legal, entre los que se cuentan médicos, juristas, y maestros. En el campo neuropsiquiátrico y psicobiológico el grupo más numeroso de pensiones tienen que ver con estudios Fisiológicos y Neurofisiológicos, Psiquiátricos y Anatómicos y Neuroanatómicos.

Cabe también notar que el número de pensionados de nuestra selección no coincide con las cifras de las tablas de la J.A.E.: efectivamente, en éstas se reconocen, en el área global de Filosofía y Psicología un total de 24 pensiones concedidas, frente a nuestros datos, que son 39 en filosofía, bajo las condiciones expuestas, y 230 en Psicología. Ello se debe a las siguientes razones: Primero, que

nuestro criterio de selección incluye, como ya hemos señalado, temas afines a la Psicología y figuras relevantes para ésta. Por otro lado, nosotros hemos incluido en la selección a 41 equiparados, 21 Delegados en congresos y en comisiones especiales, 4 personas enviadas por la JAE para dar cursos en ciertas Universidades latinoamericanas, y 30 pensionados en grupo, todos ellos en estas áreas relacionadas directamente con la psicología. Otra causa de la disparidad consiste en la exclusión por nuestra parte de todas aquellas personas que no disfrutaron de su pensión, y que sin embargo aparecen en las tablas de concesiones.

Por otra parte, hemos considerado separadamente, en lo tocante a los temas de estudio, aquellos pensionados que realizaron estudios en áreas diversas en el mismo viaje: Es por ello que la suma del número de pensionados por áreas es superior al total de pensiones seleccionadas (471 frente a 230 seleccionados); en otras palabras, cada pensionado realizó como media, durante su viaje, estudios relacionados con al menos dos de los ítems de nuestra clasificación.

En fin, nuestra finalidad al incluir o excluir a determinadas personas, y al clasificar cada viaje de la manera expuesta, ha venido guiada por el interés que representa saber quiénes y cuántas personas realizaron en el extranjero una actividad científica que

mereciera el reconocimiento pleno de la institución que en nuestro país tenía durante aquellos años criterio de valoración.

Para el estudio de la evolución de las pensiones hemos considerado los distintos períodos de la historia de la J.A.E. reseñados en el apartado anterior, referencia que nos parece más significativa que una división cronológica exacta. Como resultados se observa que lo largo de los años el número de las pensiones en el extranjero evolucionó en forma paralela en todas las áreas y especialidades. Así, hubo dos períodos de recesión de las pensiones en estas áreas (*vid.* apéndice 3, figura 2.2.4); uno de ellos fue la etapa de creación de la Junta, hasta 1909, y el otro entre 1914 y 1918, años que comprenden la Primera Guerra Mundial, con una recuperación muy lenta hasta 1924.

Es de interés considerar los países de destino de estos pensionados (*vid.* apéndice 3, tabla 2.2.5), advirtiendo que el total visitas a los diversos países es de 489, es decir, que en cada pensión los sujetos visitaban una media de 2.1 países. La mayor parte de los becarios fue a Francia (52%), Alemania (41%), Bélgica (37%) y Suiza (35%). El destino más frecuente para temas filosóficos y neuropsiquiátrico era Alemania, mientras que en el área de Psicología, más concretamente para los temas Psicopedagógicos y Psicosociológicos, los países más visitados eran Francia, Bélgica y Suiza. Posiblemente, la razón de que esto ocurriera pudo ser el

idioma. Los maestros, los inspectores y los profesores de Escuelas Normales habían de estudiar francés en sus carreras y por tanto era el idioma extranjero que conocían. Por otra parte, la Junta exigía al solicitante el dominio del idioma del país que visitaba. También pudo haber una razón de carácter económico, puesto que resultaba más barato el desplazamiento a estos países por estar más próximos, al ser fija la cuantía para viajes dentro de Europa. Estas limitaciones de idioma, y también económicas, no tuvieron tanta incidencia en otros campos, como Medicina, Derecho, Ingeniería, etc.

Fueron muy diversos los Centros de investigación, Laboratorios, Universidades, etc., que los pensionados visitaron en los distintos países (aunque en muchos casos las Memorias no aportan esta información, como ocurre con los "equiparados").

Por lo que se refiere a Estados Unidos, y concentrándonos en las pensiones para estudios psicológicos, el centro más visitado era el *Teachers College* de la Universidad de Columbia, donde Dewey enseñaba Psicología, Ética social, Educación de anormales y otras materias afines.

En cuanto a Inglaterra, la mayoría de los pensionados procedía del área psicopedagógica, por lo que visitaban diferentes escuelas normales o asistían a congresos pedagógicos, como el *Congreso Internacional de Profesores de Sordomudos*, celebrado en

Londres en julio de 1925. Algunos pensionados trabajaron en el Laboratorio de Psicología experimental de la Universidad de Cambridge con los profesores Myers y Bartlett.

En Alemania, algunos pensionados realizaron sus estudios de psicología en la Universidad de Berlín, con Stumpf, Spranger, Köhler, Wertheimer, etc. Algunos otros pensionados en psicología viajan a Leipzig, donde estudian con Wundt, Rupp, Dessoir o Klemm; otros en el Instituto Psicopedagógico de esta misma ciudad. En la Universidad de Marburgo otros estudian Psicología y Psicopedagogía con Natorp, Hartmann, Cohen, etc.

El centro más relevante para la psicología de los visitados en Austria es el Instituto de Psicología de Viena, donde trabajaban Charlotte y Karl Bühler, L. Danziger, E. Brunswick, entre otros.

Las instituciones más frecuentadas por estos pensionados en Francia fueron el Instituto de Psicología y Pedagogía de la Sorbona, el Laboratorio de Psicotecnia o el Instituto de Psiquiatría y Profilaxis Mental de la Escuela de Altos Estudios Sociales, el Instituto Nacional de Sordomudos y Ciegos y el Instituto de Orientación Profesional de París.

En Bélgica muchos pensionados en el campo de la Educación Especial o la Psicología infantil escogían como institución de destino el Instituto de Psicopedagogía de la Universidad de Bruselas, donde impartían clases Decroly, Demoor, Johnkheere, Vermeylen,

Abramson, etc. Algunos estudiaron en el Instituto Nacional de Sordomudos y Ciegos de la misma ciudad, otros en la Universidad de Lovaina y su Laboratorio de Psicología Experimental, con Michotte, Thierry, etc.

En cuanto a Suiza, la institución más visitada es sin duda el Instituto Rousseau, donde impartían sus enseñanzas importantes figuras de la Psicología y la Psicopedagogía de la época (Piaget, Bovet, Ferrière, Claparède, Naville, etc. Allí estuvo también Mercedes Rodrigo, estudiando y colaborando con sus maestros; lo veremos con mayor detalle en el capítulo dedicado a la trayectoria científica de nuestra autora, así como en el capítulo donde nos ocupamos expresamente al papel de Mercedes Rodrigo como puente entre los pedagogos españoles y la Escuela de Ginebra (*vid.* capítulo 6). Algunos pensionados realizaron también estudios oficiales de Psicología en la Universidad de Ginebra.

En cuanto a las pensiones en grupo, se organizaron tres (30 pensionados, 13% del total seleccionado) para el área psicológica. Dos de ellos, uno de nueve inspectores escolares y otro de diez maestros, visitaron Bélgica, Francia y Suiza durante dos meses, en el verano de 1925. Además de visitas de carácter pedagógico a diversas escuelas de todos los tipos, e instituciones de Orientación Profesional, estudiaron Psicología, Psicopedagogía y Orientación Profesional con los profesores Claparède, Piaget, Bovet, Malche,

etc., en el Instituto Rousseau de Ginebra, en el marco de unos cursos intensivos denominados "Semana Pedagógica Española". El tercer grupo estaba compuesto por once maestros que visitaron Alemania, Austria, Bélgica, Francia, Italia y Suiza durante dos meses y medio, hicieron un curso de vacaciones -lo que hoy llamamos "cursos de verano"- en el Instituto Rousseau con Claparède, Piaget, Hochstatter, Bovet, Saussure, Walther, Descoedres, etc., y asistieron al *III Congreso Internacional de Escuelas Nuevas de Heidelberg* y al *I Congreso General del Niño*, en el mes de septiembre de aquel mismo año.

Otro dato sociológico relevante es el de la distribución de pensiones por sexos en esta área (*vid.* apéndice 3, tabla 2.2.6), que supone un total de 184 hombres (80%), y de 46 mujeres. Esta proporción no es igual en todas las subáreas, sino que es más moderada en Psicología (Psicopedagogía, Educación Especial), y más acusada en Filosofía y en Neurología y Psiquiatría

Para completar la imagen acerca de los pensionados en psicología, hemos estudiado la información acerca de las instituciones de las que procedían y los cargos que desempeñaban procedencia y los cargos desempeñados por ellos (*vid.* apéndice 3, tabla 2.2.7). Como resultado, se observa que la mayor parte de las pensiones se concedían a maestros de enseñanza primaria, profesores y auxiliares de Universidad (sobre todo de las

Facultades de Medicina), inspectores escolares y profesores de las Escuelas Normales y de la Escuela Superior de Magisterio.

CONCLUSIONES

Del análisis cuantitativo realizado aquí pueden sacarse algunas interesantes conclusiones, que refuerzan algunas tesis ya enunciadas. El elevado número de pensiones que la Junta concedía para realizar estudios psicopedagógicos y médicos en los centros europeos más relevantes hace patente su interés y el esfuerzo por la modernización educativa y el desarrollo científico y cultural en nuestro país, labor que se vio interrumpida, lamentablemente, por la Guerra Civil española.

Es difícil evaluar en toda su importancia los resultados de esta política institucional. La fuerte conexión con la Escuela de Ginebra, mediante la comunicación con el Instituto Rousseau y la Universidad de Ginebra, la importante influencia de las ideas psicopedagógicas de Bühler, Decroly y de los principios de la "escuela nueva" europea, contribuyeron a crear una nueva mentalidad en los educadores españoles. La educación era entendida más como un proceso global de "formación" del educando que como mera "información". Se probaron y adoptaron nuevos métodos pedagógicos, se incorporaron a la enseñanza nuevas disciplinas,

poniéndose especial énfasis en las lenguas modernas y en el principio de "actividad" en el proceso de aprendizaje, insistiendo en la creación de laboratorios escolares, etc., frente a la clásica exposición magistral. El Instituto-Escuela fue un intento de aproximación a un nuevo modelo de educación, que integraba la enseñanza primaria y la secundaria en un plan coordinado basado en la coeducación, la búsqueda y la práctica de nuevas fórmulas de didáctica y evaluación escolar, y el laicismo, necesario para la formación de una mentalidad abierta y tolerante en los alumnos. Además de esto, otros objetivos importantes del Instituto escuela eran la formación continua del profesorado en el centro, y la incorporación de un modelo de enseñanza regional y bilingüe.

Los esfuerzos de la J.A.E. quizá no alcanzaron todas y cada una de las metas propuestas, pero superaron multitud de obstáculos ocasionados por los conflictos políticos de la época, y desde luego cancelaron el desnivel científico que España venía arrastrando secularmente.

Con la Guerra, el nuevo clima social y político de la situación trajo la radical paralización de toda la labor que se había llevado a cabo en la J.A.E en pro del desarrollo de la ciencia y la cultura españolas. Se produjo una radical oposición a los principios que inspiraron la I.L.E., y se persiguió su ideología y sus realizaciones. Como ejemplo, un Instituto, "Ramiro de Maeztu", se asentó sobre lo

que fue el Instituto-Escuela. En el campo de la educación y la psicología se asistió así a una vuelta al viejo modelo neoescolástico. Hemos de esperar hasta 1970 para presenciar un nuevo intento institucional de modernización pedagógica; y en la neuropsiquiatría se cortó la estrecha vinculación con el desarrollo de la disciplina, entrando en una etapa de aislamiento. Con todo, la impronta que la Junta dejó fue suficientemente profunda para mantener un impulso latente hacia el conocimiento, la investigación y la renovación, y para hacer posible la labor de muchas personalidades que, muchas veces sin apoyo ni recursos oficiales, en unos casos dentro, en otros fuera de España, fueron capaces de mantener vivos y de consolidar estos valores. Sobre estos esfuerzos e intentos, en mayor o menor medida, se asienta la cultura y la ciencia españolas de hoy.

2.3. El contexto de la psicología organizacional. El papel de la industrialización y de las teorías de los comportamientos económicos

Como ya se ha señalado, los tortuosos orígenes de la psicología española estaban determinados por el interés de algunos grupos de ilustrados españoles pro-europeos que dedicaron sus conocimientos y esfuerzos a la modernización de las instituciones y en general de la sociedad española, para lo cual se pensó en la educación como primer objetivo reformista (Carpintero, 1994b, p. 133). Sin embargo, otros procesos que estaban teniendo lugar en España a comienzos del siglo XX desvían parte de la atención de los krausistas, y de sus grupos científicos allegados, en otras direcciones que van a tener una importancia fundamental en el desarrollo de las ciencias sociales, sobre todo la psicología en general, y muy específicamente en sus aplicaciones no ya sólo a la educación sino también a la terapia y a la organización industrial.

Dos de los hechos claves que dan lugar a esta situación son, por un lado, el desarrollo de la economía y la industria, que facilita políticamente la aparición de movimientos y partidos obreros y del anarquismo, y por otro la aparición de los movimientos regionalistas, que tendrían especial relevancia en el marco social y psicológico catalán (Roca, 1988, pp. 223 y ss.). Así, los problemas educativos, la selección de personal y los centros de rehabilitación ocupacional

serían los principales intereses que promovían la psicología en España (Kirchner, 1979; Carpintero, 1994a).

En el ámbito catalán, fue un hecho determinante la creación en Barcelona del *Institut d'Estudis Catalans* por parte del líder político Prat de la Riba ayudado por los capitalistas (1907), como centro de investigación histórica y literaria de lo catalán, y al servicio de los ideales nacionalistas, aunque en contra de los intereses obreros unionistas y antirregionalistas (Roca, 1988, p. 230). Es esta situación la que mueve al gobierno liberal de Madrid, para evitar conflictos políticos, a realizar una serie de reformas educativas en un país donde, en opinión de Jiménez Landi (1976, p. 48) "*el 70% de los españoles y el 85% de las españolas no sabían leer ni escribir*", aunque otros autores ofrecen unas cifras más moderadas.

Los grupos reformistas catalanes promovieron la creación de instituciones como el Museo Social (1907), centro de apoyo de iniciativas populares, o el Secretariado de Aprendizaje (1914), dedicado a la orientación profesional de la juventud, que estaban inaugurando la psicología del trabajo en nuestro país. La creación del *Institut d'Orientació Professional* en 1918 supondría su primera gran base institucional, el centro neurálgico de todo el posterior desarrollo científico de la psicología aplicada catalana y referencia

obligada para los reformistas políticos (Carpintero, 1994a; Siguán, 1981a).

En Madrid, donde el desarrollo industrial estaba muy lejos del nivel que alcanzaba en el entorno barcelonés, esta situación tiene rasgos diferentes y específicos. El más destacable es probablemente la orientación inicial de la psicología hacia la intervención psicopedagógica terapéutica del niño y del adulto trabajador, reflejo del movimiento aparecido en Europa a partir de Binet (Carpintero, 1994a, p. 251). Esta intervención se comienza a institucionalizar con la creación en 1914 del Patronato Nacional de Anormales, sostenida por el trabajo del neurólogo Nicolás Achúcarro, el neuropsiquiatra Gonzalo Rodríguez Lafora, y el pedagogo Jacobo Orellana, que sin embargo encontraría problemas de funcionamiento (*ibidem*). Después de este, aparece el Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo (1922), que surgiría a raíz de una nueva ley de accidentes de trabajo que obligaba a la reeducación funcional de los trabajadores accidentados con vistas a su reinserción laboral. La dirección efectiva del centro estaba en manos de un ingeniero, César de Madariaga, y un médico, Antonio Oller (*ibid.*, pp. 251-2; Germain, 1980a, p. 17).

En 1924 el dictador Primo de Rivera, quien intentaba establecer un programa de política social estable, solicitó

colaboración de los grupos científicos de talante socialdemócrata con el fin de crear un *"sistema de comisiones paritarias -patronos y obreros- para resolver conflictos en las empresas, un primer esbozo de instituciones de seguridad social y también ... un Estatuto de Formación Profesional"* (Siguán, 1981b, p. 1133). César de Madariaga se haría cargo de la redacción del proyecto, dejando encargado a José Germain, en asociación con Emilio Mira, entonces ya director del Instituto de Orientación Profesional de Barcelona, la preparación del capítulo sobre Orientación Profesional (*ibidem*). A partir de este Estatuto, y con la colaboración de Mercedes Rodrigo y José Mallart, se estudia y resuelve la forma de incorporar el Estatuto de Orientación a las Escuelas de Peritos Industriales y de Trabajo en forma de ayuda psicológica como Servicio de Orientación Profesional, y surge así el Estatuto de Enseñanza Técnica (Germain, 1980a, pp. 21-22). Así, por iniciativa de Primo de Rivera, se crea el Instituto de Orientación Profesional de Madrid, que dirigiría César de Madariaga, y donde trabajarían Rodríguez Lafora, José Germain, Mercedes Rodrigo y José Mallart, protagonistas indiscutibles del primer desarrollo de la psicotecnia española desde la escuela de Madrid. De este mismo proceso resulta el Instituto Psicotécnico de Barcelona, y a partir de ahí, como veremos, las oficinas-laboratorio de Orientación Profesional (*ibid.*, p. 24).

En cuanto al trasfondo teórico que va a estar en la base de los desarrollos psicotécnicos en el ámbito industrial, merece la pena acercarse un momento a las concepciones internacionales más influyentes entonces.

La psicología industrial nace con la organización científica del trabajo y la propuesta de adecuación física y fisiológica del trabajador defendida por F.W. Taylor (1856-1915) y otros especialistas de diversas disciplinas en E.E.U.U. A partir de su formulación de la optimización en el desempeño de la tarea, se busca una optimización en el funcionamiento orgánico de la industria: Era necesaria la descripción y clasificación de las tareas, y la elaboración de esquemas de funcionamiento (Quiñones y Mateu, 1984, p. 170). Como era importante el factor humano, una serie de psicotécnicos se entregan a la tarea de medir las diferencias individuales y su adecuación a los distintos puestos de trabajo, con lo que nace la selección de personal, que iba a permitir a los tayloristas ajustar a cada ser humano a las características precisas de la tarea y la máquina. Así, aparecen como pioneros en la medición de aptitudes aplicadas a la industria las conocidas figuras de los psicotécnicos Lahy, Stern o Münsterberg, entre otros (*ibid.*, p. 171). Estas pruebas psicotécnicas se vieron luego grandemente difundidas gracias al éxito de las pruebas realizadas para la asignación de puestos militares durante la primera guerra mundial y

la selección y formación profesionales pasan a ser parte del procedimiento de la industria (*ibidem*).

Por otra parte, este desarrollo promueve también una adecuación del trabajo al hombre, lo que hace nacer los estudios sobre la fatiga, los ergonómicos, etc. (Siguán, 1977; Sáiz y Sáiz, 1988). Es entonces cuando comienzan los estudios de Hawthorne, a partir de 1924, en que se consideran las condiciones ambientales en el trabajo, más allá de sus condiciones meramente fisiológicas, como por ejemplo la iluminación o la limpieza del centro laboral. Así van surgiendo otras preocupaciones en la psicología industrial. En todo caso, las conclusiones de E. Mayo en la Standard, aunque opuestas a los principios del taylorismo, se apoyaban sobre la misma base teórica (Quiñones y Mateu, 1984, p. 173): En esta no cabía preguntarse por el complejo mecanismo de la motivación humana, que era obviada tanto por los psicotécnicos como por los tayloristas, quienes medían la eficiencia de la organización por su encaje lógico-científico, los unos, y por la adecuación a resultados previstos, los otros (principio de eficiencia). Sin embargo, las investigaciones de E. Mayo sí dieron cuenta de la importancia de las "relaciones humanas", es decir, de factores sociales que incidían en la producción por encima de incentivos económicos, amenazas al obrero, etc., aunque en ellas el propósito seguía siendo el

perfeccionamiento de las técnicas y principios tayloristas (*ibid.*, p. 172-3).

La influencia del taylorismo y de las relaciones humanas en el trabajo en España es una cuestión de gran calado que requeriría estudios específicos y detallados que no tienen aquí probablemente razón de ser. Sin embargo, no queremos pasar de largo sin hacer algunos comentarios, entre otras cosas por la influencia que estas posiciones han ejercido sobre las concepciones básicas de Mercedes Rodrigo cuando trata el tema de la prevención de accidentes de trabajo, como veremos en su lugar. Además de esto, no podemos olvidar el significado que por fuerza ha de tener el papel de los ingenieros en la constitución de la psicología aplicada en España (Carpintero, 1994a, p. 247): Por un lado está el caso del ingeniero industrial J.M. Tallada, "*verdadero avanzado en estos terrenos y que fue quien fundó el Secretariat d'Aprenentatge en 1918, y éste constituyó la base de donde salió, años después, el Instituto de Orientación*" (Germain, 1980a, p. 19). Es el caso también, ya más cercano a nuestro contexto, de César de Madariaga del Instituto Psicotécnico de Madrid, quien fue encargado de redactar el proyecto de ley que establecía el Estatuto de Formación Profesional (Siguán, 1981b, p. 1133). También después de la guerra, en 1939, dos ingenieros se harían cargo de la dirección de los Institutos de

Psicotecnia de Madrid (Ricardo Ibarrola) y Barcelona (Tomás Borrás) (Sáiz y Sáiz, 1998, p. 103).

En España, a partir de los años 20 y coincidiendo con un desarrollo incipiente de la industrialización, se produjo una difusión limitada pero efectiva de las nuevas teorías. En un trabajo reciente (Carpintero, García y Pérez, 1998) se ha mostrado el papel que en ese proceso tuvo el economista Pedro Gual Villalbí. Otros autores difundieron también estas tesis en nuestro país. Tal es el caso de Alonso Garfuni, editor de la revista *Vida de Negocios*, y autor de *10 Principios de Eficiencia*, quien defiende, desde principios tayloristas, la necesidad en España del replanteamiento de la organización industrial y comercial desde un punto de vista científico y objetivo (Garfuni, 1931, p. 14), y reivindica la diversidad profesional de quienes deben conseguir los fines de esta ciencia, y se declara partidario de mantener un clima social positivo y constructivo (Herrero y Carpintero, en prensa).

En el libro, su autor resume su pensamiento en 10 principios de eficiencia. Se trata de comprimir, en pocas palabras, los nuevos principios inspiradores de la empresa. He aquí los métodos e ideas de Taylor en la versión de este autor: "Buen sentido", "plan", "cooperación", "disciplina", "actividad", "estandarización", "buenos medios", "justo pago", "estadística" y "humanidad".

Aunque no podemos entrar aquí a analizar en profundidad el sentido de estos principios, debe mencionarse que este tipo de aproximaciones a la organización científica del trabajo, que en opinión de muchos autores de la época cosificaba al obrero y desatendía su dimensión psicológica individual o social, tenía ya en la España del primer tercio del siglo XX seguidores y detractores provenientes de diversas disciplinas. Hubo en especial detractores que provenían de movimientos higienistas, y que estaban preocupados sobre todo por la salud del obrero y la modificación de las condiciones de nocividad del trabajo, y también encontramos posiciones divergentes dentro del propio grupo de psicotécnicos madrileños. Entre los primeros, se ha reprochado al taylorismo el haber prestado escasa atención a los factores fisiológicos, psicológicos y sociales del trabajo. Este es el caso, por ejemplo, de José de Eleizegui (1879-1956), que plantea sus críticas sobre la base de que *"El perfeccionamiento aportado por Taylor es unilateral"*, ya que éste *"desconoce los numerosos componentes del factor psicofisiológico"*, y muy fundamentalmente la atención (Eleizegui, 1930, p. 100).

En cuanto al segundo caso, el de los psicotécnicos, volveremos sobre ello al tratar de las aproximaciones al tema de Mercedes Rodrigo, y las diferencias que presenta con respecto a Mallart (*vid.*, cap. 5.5.).

En general, el movimiento de Organización Científica del Trabajo y la psicotecnia industrial encontraron en España, en los años anteriores a la guerra civil, un desarrollo importante, en el que sin duda colaboraron personas que, sin ser psicólogos, se interesaron por los procesos humanos que intervienen en el trabajo industrial, y procuraron divulgar las ideas para crear una nueva mentalidad en el país. Todos estos intentos de crear instituciones relacionadas con el desarrollo de la psicología científica vinieron a experimentar un duro quebranto con la interrupción debida a la guerra civil.

2.4. Las perspectivas clínicas. Higiene mental e higiene social, el papel de la profesión médica

La psicología se introdujo también en España gracias al decidido apoyo de un grupo de clínicos interesados en complementar los modos usuales de la clínica psiquiátrica con las posibilidades nuevas que ofrecía la nueva psicología clínica.

No hay ninguna duda del papel que los psiquiatras especialmente, y otros médicos de diversas especialidades, iban a jugar en el desarrollo de la Psicología española. Para empezar, hemos de recordar que la primera cátedra de Psicología instituida en una universidad española fue ocupada por Luis Simarro, de formación neuropsiquiátrica (Bandrés *et al.*, 1988). Después, que los dos grandes fundadores de centros psicológicos, quienes pueden ser considerados justamente los iniciadores de la psicología moderna en España, fueron otros dos psiquiatras, Emilio Mira y Gonzalo Rodríguez Lafora, si bien acompañados por profesionales de otras disciplinas, como hemos visto. Y que fue también un psiquiatra quien iba a tomar las riendas de la psicología para hacerla renacer y avanzar tras el trágico abismo del exilio, José Germain. Hemos de plantearnos este hecho como fundamental, e intentaremos dar ejemplo y explicación de él debidamente contextualizado.

Primero, hay que considerar un factor determinante: Que Simarro, Mira y R. Lafora no eran sólo científicos dedicados a sus

labores más o menos terapéuticas o experimentales, sino que eran también, de modo muy significativo, personas de trasfondo político y personal de tendencia en mayor o menor grado hacia un reformismo de la sociedad cuya posibilidad se oteaba ya en el entorno, y que iba a fraguar en la breve Segunda República; esta institución mostró, en toda su corta vida, un gran interés por la divulgación de la Psicología, manifiestamente a través de la protección directa del Instituto de Psicotecnia por los sucesivos Ministros de Instrucción Pública (Germain, 1980a, p. 26). Creemos que este factor es la piedra de toque del surgimiento de nuestra psicología moderna como de claro interés por sus aplicaciones inmediatas, desde un contexto donde el interés social por la psiquiatría se convierte en la preocupación por las cuestiones de higiene social e industrial, educación especial y de reforma penitenciaria desde un nuevo concepto más moderno y humanitario del enfermo mental y su responsabilidad jurídica.

Efectivamente, la tradición de la psiquiatría madrileña en estas cuestiones es conocida: Ya desde Pedro Mata (1811-1877), pionero de la escuela de Madrid, desde ideas revolucionarias promovió los movimientos políticos del 68 y desde el punto de vista social la mejora de la asistencia mental; Luis Simarro (1851-1921), radical activista reformador, cuyo único libro, recordémoslo aquí, fue su gran volumen sobre el "Proceso Ferrer"; y las principales

figuras de la psiquiatría madrileña de principios de siglo, José María Esquerdo (1842-1912), diputado y senador republicano y socialista, quien como buen discípulo de Mata exigía la reforma penal que protegiera al enfermo mental ante los tribunales, al igual que Jaime Vera (1859-1918), bien conocido no sólo como psiquiatra prestigioso sino también como teórico marxista de la Agrupación socialista madrileña (Valenciano, 1977, pp. 33-42). Rodríguez Lafora era igualmente republicano, aunque *"su postura no era de vaga o mítica exaltación republicana, sino más bien negativa hacia las estructuras aún supervivientes del «antiguo régimen», ... consta esa postura en sus polémicas y en sus giros en las colaboraciones en periódicos ... [en] su enfrentamiento con el Ejército .. por razones sanitarias, [en] las críticas a una iglesia milagrera e intransigente, su decidida oposición a una oligarquía académica-reaccionaria, su discrepancia con una justicia politizada ... y su moderna -entonces- concepción de la moral sexual"* (ibid., p. 89).

Para comprender este fenómeno, es importante considerar que los psiquiatras eran todos entonces, necesariamente, especialistas en medicina interna, y que sus posiciones teórico-científicas se entremezclaban en un sistema metodológico ecléctico y blando (Carpintero, 1994a; Valenciano, 1977). Este contexto facilita que los intereses de los médicos de principios de siglo fueran diversos (artísticos, políticos, sociales), y, como hemos

señalado, muy acusadamente reformistas (Gracia, 1971: Aparicio y Sánchez Gutiérrez, 1997). La *Institución Libre de Enseñanza*, por ejemplo, había mostrado su interés en estas cuestiones a través de la organización de conferencias sobre "frenopatía"; apoyados por esta y otras instituciones, psiquiatras como Esquerdo, Simarro o Achúcarro, entre muchos otros, luchaban en una guerra de divulgación y concienciación por lograr institucionalizar la asistencia a los enfermos mentales y reconsiderar su posición ante las cuestiones jurídicas.

La situación de las instituciones manicomiales en la España del primer tercio de siglo era desastrosa, y lo que los psiquiatras esperaban de la República era precisamente una reforma radical de la organización psiquiátrica y la asunción de metodologías más científicas, frente a la camisa de fuerza, el cinturón de hierro, la falta de atención médica y de preparación del cuerpo de enfermeros (Valenciano, 1977, pp. 100-101; Huertas, 1995; Aparicio y Sánchez, 1997; etc.): Mientras que los escasos centros públicos eran meros asilos de reclusión, donde prácticamente no se aplicaba terapia alguna, los centros privados, situados casi exclusivamente en el ámbito catalán, no pasaban en ocasiones de ser meras empresas dedicadas a casa de reposo de enfermos de familias pudientes, a quienes se aplicaban tratamientos eclécticos, preferiblemente no violentos (Huertas, 1995, pp. 23 y ss.), y de "domesticación moral"

del alienado¹ (Campos, 1995, pp. 53 y ss.). En estos casos, fueron causas económicas -de captación de clientela- las que promovieron la nueva actitud hacia el enfermo mental, a quien ahora podía curarse; este punto de vista estaría estrechamente relacionado con el hecho de que en la psiquiatría española a partir de 1914 se produce una "germanización" que acaba con la influencia francesa (Gracia, 1971; Aparicio y Sánchez, 1997) basada en el "tratamiento moral" y la teoría degeneracionista. Y en el otro lado, estaba la preocupación social hacia la falta de lugares de reclusión de enfermos que podían ser peligrosos para sus semejantes. Una vez considerada la locura como un mal social, se pasaba necesariamente al desarrollo de una higiene mental que evitara patologías sociales como alcoholismo, prostitución, etc. (Campos, 1995, pp. 59 y ss.).

En 1914 N. Achúcarro y G. R. Lafora habían contribuido a la puesta en marcha del Patronato Nacional de Anormales, si bien pronto se vieron alejados de él. En 1925 R. Lafora iba a fundar su Instituto Médico-Pedagógico, donde se pondrían en práctica metodologías terapéuticas con base verdaderamente científica (tests, terapias colectivas escolares, diagnóstico patológico), y se abordaría de lleno la cuestión de la formación de los educadores.

¹ Y, según la historiografía de corte foucaultiano, de ahí a toda la sociedad, con especial interés en el ámbito industrial (Campos, 1995, p. 54).

Funda también la *Liga Española de Higiene Mental* (Carpintero, 1994a; Moya, 1986; Valenciano, 1977), que organizaría diversos congresos para divulgar y extender la preocupación por cuestiones de profilaxis social, educación sexual y eugenesia, higiene mental en la escuela, etc...; para reivindicar una formación médica especializada en centros públicos y privados necesitados de una reforma en profundidad; y para luchar contra la pseudociencia y superstición que impregnaban la cultura popular y la "anticiencia" promovida por ciertos sectores de la Iglesia más reaccionaria (Valenciano, 1977, pp. 100, 104, etc.).

La *Liga* llegó a tener una gran influencia, promoviendo reformas en el nuevo Código Penal de 1928 acerca de la comprensión del delincuente, y que iban a ejercer gran influencia en la Segunda República (Carpintero, 1994a; Moya, 1986; Valenciano, 1977).

También en 1924 se fundó la *Asociación Española de Neuropsiquiatras*, que se planteó igualmente un cambio total en la legislación psiquiátrica, la organización asistencial, la formación especializada, la enseñanza obligatoria de la psiquiatría en Medicina, la revisión de las clasificaciones clásicas de las patologías mentales en favor de la de Kraepelin, etc. (Aparicio y Sánchez, 1997, p. 30).

En fin, lo que aquí queremos señalar es la gran influencia que los médicos, especialmente neurólogos y psiquiatras, tuvieron en la institucionalización de la psicología en España. Que sus primeros

protagonistas, los iniciadores de las "Escuela de Madrid" (Ramón y Cajal, Simarro) y "Escuela de Barcelona" (Turró, Pi Suñer), y sus continuadores (R. Lafora y Germain en Madrid, Mira en Barcelona), eran médicos; que todos ellos compartían un fuerte espíritu reformador y amplios intereses sociales y humanistas, bajo una consideración antropológica de la ciencia (en Madrid, por la influencia filosófica de la *ILE* y de Ortega; Carpintero, 1981; 1994a; en Barcelona, por los conflictos y necesidades aparecidos como consecuencia de la más temprana industrialización regional; Campos, 1995; Comelles, 1997); y cuya vastedad de intereses les hicieron buscar el apoyo y colaboración de especialistas en múltiples sectores (educativo, jurídico, industrial) que hacen de la psicología científica española una ciencia aplicada y multidisciplinar.

3. CREACIÓN Y DESARROLLO DEL INSTITUTO NACIONAL DE PSICOLOGÍA APLICADA Y PSICOTECNIA DE MADRID

La vida profesional de Mercedes Rodrigo como psicóloga estuvo muy influida por su dedicación al Instituto Nacional de Psicología Aplicada de Madrid. Recogemos aquí algunos datos esenciales para su encuadramiento.

En el contexto madrileño existía, desde los primeros años del siglo XX, la Junta de Pensiones a Ingenieros y Obreros, que dependía del Instituto de Reformas Sociales -luego Ministerio de Trabajo y Previsión social (Mallart, 1981a, p. 143). En 1923 se creó una sección de Orientación y Selección Profesional dentro del Instituto de Reeducción Profesional de Inválidos del Trabajo de Carabanchel, con el fin de *"seleccionar los inválidos más susceptibles de reeducación y ... distribuirlos científicamente por los diversos talleres y lugares de trabajo que estaba instalando y preparando aquel Instituto para la reeducación profesional y la*

readaptación al trabajo industrial", que también investigaría las causas de dichos accidentes y las aptitudes de individuos normales y minusválidos. Es decir, además del examen de aptitud a los inválidos que ingresaban en el Instituto, se realizaba un seguimiento de los progresos de los sujetos en la escuela y el taller. (Mallart, 1974, p. 943).

La sección constaba de una "oficina de información económico-social" que colocaba a los reeducados, donde éstos podían acudir a pedir consejo y resolver "*sus dudas sobre el porvenir y ... sus desalientos*" (*ibidem*), de una consulta médica y de un laboratorio Psicofisiológico (*Rev. Org. Cient.*, 1930, p. 149). También se llevaba allí a cabo experimentación sobre problemas de psicomotricidad y ergología, utilizados en los primeros cursos organizados en Madrid para la formación de médicos del trabajo (Mallart, 1981b, p. 144). En 1924 esta Sección, única en Madrid que realizaba actividades de orientación, se convertiría en el Instituto de Orientación y Selección Profesional de Madrid, merced al Estatuto de Enseñanza Industrial.

José Mallart nos ofrece en el número que la *Revista de Psicología General y Aplicada* dedica al cincuentenario de la fundación del Instituto Nacional de Psicotecnia en 1974, un preciso listado de los factores que contribuyeron decisivamente al reconocimiento y desarrollo de la orientación escolar y profesional

en España, y a la creación consiguiente del propio Instituto (Mallart, 1974, pp. 931-934). A nuestro juicio, esta descripción es completa y acertada; vamos a enumerar algunos de sus elementos más importantes a fin de contextualizar debidamente el presente capítulo.

En primer lugar, un hecho determinante es la profusión de traducciones de textos psicológicos extranjeros de primera magnitud aparecidos en la España del primer tercio de siglo: hoy nadie puede pasar por alto el papel que editoriales como Daniel Jorro, Labor, Junta de Pensiones para Ingenieros y Obreros en el Extranjero, o "La Lectura" tuvieron en la divulgación de las modernas teorías psicológicas y psicopedagógicas (Quintana, Rosa, Huertas y Blanco, eds., 1998).

Otro de estos factores es sin duda el hecho de que se encontraran ya en funcionamiento centros de orientación profesional mantenidos localmente, *"sobre todo en Cataluña"* (Mallart, 1974, p. 931). No creemos necesario insistir en que la sola labor del Instituto de Orientación Profesional de Barcelona y de Emilio Mira, especialmente en lo tocante al prestigio internacional que logró para la psicología científica española, fue un factor determinante en el surgimiento de la legislación sobre orientación escolar y profesional, además de otros factores sociopolíticos y económicos que hemos esbozado en el apartado anterior. Baste

como muestra la valoración que expresó E. Claparède en 1920, para quien el Instituto de Barcelona era entonces "el mejor de Europa" (Mallart, 1974, p. 983).

También de importancia central nos parece el redescubrimiento de la figura de Juan Huarte de San Juan, sobre todo a partir de la aparición de la edición de Rodrigo Sanz en 1930 de su *Examen de los ingenios para las ciencias*², que "*sentaba las bases de la Psicofisiología diferencial*" (Mallart, 1974, pp. 931-2). La importancia que pudo tener esta obra en la vocación seguida por una buena parte de los creadores de la psicología científica en España, hasta el punto de haberse afirmado que "*Emilio Mira y José Germain representan el espíritu de Huarte de San Juan en el siglo XX*" (Yela, 1954, p. 644) es hoy un hecho que ha sido recogido y estudiado no sólo por los historiadores de la ciencia (Carpintero, 1994a, o Jiménez Burillo, 1976, entre otros), sino también por los protagonistas de nuestra reciente historia psicológica (Simarro, Marañón, Germain, Yela, Pinillos, etc.); concretamente, en el caso de Mercedes Rodrigo, es de destacar el gran número de citas que este maestro del Renacimiento recibe en sus publicaciones y conferencias sobre Orientación Profesional, a lo largo de toda su

² Mercedes Rodrigo llegará también a recomendar la edición a los asistentes a sus conferencias en el Instituto Psicotécnico de Madrid sobre "Algunos problemas de orientación profesional" de 1933 (pág. 99).

vida profesional (*vid.*, por ejemplo, Rodrigo, 1933b, 1a. parte; Rodrigo, 1949, capítulo 10; Rodrigo, 1955).

Otro factor fundamental habría sido, de acuerdo con Mallart, la difusión nacional e internacional de las publicaciones y conferencias del Instituto de Orientación Profesional de Barcelona y de los miembros de la Sección de Madrid, muy especialmente la *II Conferencia Internacional de Psicotecnia*, que tuvo lugar en Barcelona, y cuyas conclusiones relativas a la necesidad y modo de implantar la orientación profesional en la economía y en la sociedad española en general tuvieron amplia repercusión e influyeron, al menos, en el reglamento del Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo y del funcionamiento de su Sección de Orientación (1923), y en la aprobación del Estatuto de Enseñanza Industrial (1924), que regulaba la creación y relaciones entre los servicios de orientación profesional y las instituciones de enseñanza técnica. Estas difusión informativa y sanción legal repercutirían igualmente en la consideración de los responsables de la industria de la necesidad de la orientación profesional y de aspectos más amplios de la "organización científica del trabajo", ciencia entonces en expansión (Mallart, 1974, pp. 935-6).

En este contexto, y a partir de las realizaciones ya logradas, el Instituto de Orientación Profesional de Barcelona y la Sección de Orientación Profesional del Instituto de Reeducción de Inválidos

del Trabajo de Madrid se transformarían, respectivamente, en el Instituto Psicotécnico de Barcelona y el Instituto Psicotécnico de Madrid³. Posteriormente, y hasta 1974, fue denominado Instituto Nacional de Psicología Aplicada y Psicotecnia (Mallart, 1974, p. 930), en virtud del Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 y posteriormente del Estatuto de Formación Profesional de 1928, conservándose sus intereses y su personal, pero reorganizados para abarcar un mayor número de tareas relacionadas con la promoción y organización de los servicios oficiales de orientación y selección escolar y profesional, y reestructurados en centros respectivos de los que dependía la red nacional de Oficinas-Laboratorio de Orientación y Selección (*ibid.*, p. 929-30)

El Estatuto de Enseñanza Industrial de 1924 procuró encajar en una estructura nacional los diversos institutos surgidos por diversas iniciativas en Barcelona, Madrid, Santander, etc., estableciéndose para ello una intención de apoyo económico estatal. Las características concretas de dicha integración pueden resumirse en las siguientes:

- Integración de la orientación profesional en la formación profesional.

³ Así denominado en julio de 1930 (*Rev. Org. Cient.*, 1930, p. 151).

-
- Participación estatal en la organización científica del trabajo, en la prevención de accidentes laborales y de tráfico. Aplicación de técnicas psicométricas en la escuela.
 - Especialización del personal aplicador y evaluador de pruebas psicométricas.
 - Protección del trabajador o aspirante frente a un uso de la psicotecnia que pueda perjudicarlo.
 - Sistematización de la orientación profesional juvenil y de la selección de candidatos a estudios superiores.
 - Apoyo a la aplicación de psicotecnia en pro del aumento de productividad con fines de mejora social.
 - Atención a la recuperación de minusválidos. Aplicación de las técnicas de Orientación a la reeducación de adultos por motivos personales o de readaptación laboral.
 - Desarrollo de la información profesional seria y científica. (ibid., pp. 941-2).

Así, el Instituto, situado desde 1928 en la calle Embajadores, 41, comenzaría ese mismo año sus actividades. El triple carácter de centro de coordinación, establecimiento de servicio público y centro de investigación que iba a tener el Instituto Psicotécnico queda recogido en el primer artículo de sus Estatutos:

"Art. 1º. El Instituto Psicotécnico de Madrid tiene como funciones principales

a) La investigación de los problemas del factor humano en el trabajo.

b) El estudio de las aplicaciones de la fisiología y de la psicología humanas en todos los sectores de la actividad donde puedan introducir mejoras de rendimiento.

c) La aplicación misma de los principios de la ciencia del trabajo, en la organización de los servicios públicos y de las empresas industriales, mercantiles y agrícolas de todo orden.

d) La dirección técnica de las instituciones oficiales de la zona correspondiente dedicadas a estas cuestiones.

e) La divulgación de aquellas reglas y conocimientos que puedan contribuir a la mejora de los métodos de trabajo."

(Rev. Org. Cient., 1930, pág. 151).

Su labor de coordinación comenzaba con la selección de las personas idóneas para cubrir las plazas de psicotécnico, médico y secretario técnico entre quienes se presentaban a concurso para las Oficinas-Laboratorio de la red nacional de orientación profesional en las provincias que le correspondían (dos tercios del territorio

nacional⁴); continuaba con la preparación de este personal para las tareas específicas a realizar, quienes realizaban dos meses de prácticas antes de asumir sus puestos, y finalmente, cubría todos los aspectos de organización y dirección de dirigir sus servicios de orientación y selección: Preparando sus materiales e instrumentos, disponiendo sus métodos de trabajo, elaborando los datos que se recogían (en el terreno laboral también, pero sobre todo en el educativo), e inspeccionando su funcionamiento, y siempre en colaboración con el Instituto de Barcelona (*Rev. Org. Cient.*, 1930, p. 150-153; Germain, 1954, p. 635).

Al mismo tiempo, desde un principio realiza tests de aptitudes a peritos y obreros enviados por la Junta de Pensiones para Ingenieros y Obreros en el Extranjero para ser evaluados antes de ser enviados a realizar sus estudios (Mallart, 1974, p. 944), a alumnos de la Escuela de Trabajo y a aspirantes a las escuelas profesionales (tests de conocimientos encargados por las propias escuelas); prestaban servicio de orientación profesional a jóvenes que se presentaban espontáneamente, y también realizaban

⁴Madrid, Toledo Ciudad Real, Cuenca, Guadalajara, Santander, Burgos, Segovia, Ávila, Lugo, Coruña, Pontevedra, Orense, Oviedo, Guipúzcoa, Álava, Vizcaya, León, Zamora, Salamanca, Valladolid, Palencia, Almería, Granada, Málaga, Jaén, Córdoba, Sevilla, Cádiz, Huelva, Cáceres, Badajoz, Navarra, Tenerife y Gran Canaria. Del Instituto de Barcelona dependían Barcelona, Tarragona, Lérida, Gerona, Zaragoza, Huesca, Teruel, Valencia, Alicante, Castellón, Baleares, Murcia, Albacete, Logroño y Soria (Mallart, 1974, p. 984).

la selección de personal para las empresas públicas y privadas, insistiendo en la imposición de un examen psicofisiológico de todo aspirante, y con mayor rigor a quienes han de manejar máquinas o conducir vehículos⁵, o bien desempeñar cargos de responsabilidad.

En 1929 se inauguraría la Escuela de Orientación Profesional y de Preaprendizaje, instalada en el mismo edificio de la calle Embajadores como servicio anejo, con 126 alumnos seleccionados en el Instituto (*ibid.*, p. 985). También se fundaría el Instituto de Selección Escolar Obrera, donde se educaba a los superdotados detectados en las encuestas nacionales "*como plantas de estufa*": enseñados por los mejores profesores, disfrutando de buenos laboratorios, viajando al extranjero, e incluso vigilados en su dieta, que atendían personalidades como los doctores Negrín o Marañón (Rodrigo, 1949, pp. 76-77).

Las actividades de selección y estudios de organización llegaron casi a desbordar las capacidades del Instituto de Psicotecnia. Como muestra, en 1930 se realizaron 10.466 pruebas psicofisiológicas, y en 1931 se llegó a 12.919 (Mallart, 1974, pp. 991 y 993).

⁵ Por ejemplo, la selección de conductores de automóviles para la Petrolífera de Transportes, S.A., o la de aspirantes a ingreso en la Escuela de Automovilismo del Ejército (Mallart, 1974, p. 985 y 987).

Realizarían igualmente labores de organización racional y científica del trabajo para empresas públicas y privadas: aplicando los principios de la higiene industrial y la ergonomía y los estudios sobre fatiga y prevención de accidentes de trabajo aprendidos de fuera o desarrollados por los miembros del Instituto (*Rev. Org. Cient.*, 1930, p. 150, 153). Estos servicios abiertos al público suponían una novedad con respecto a las actividades que se realizaban en la antigua Sección de Orientación del Instituto de Reeducción.

Además de estos servicios públicos aplicados, en el Instituto se realizaban diversas labores de investigación. Una de las primeras fue una encuesta sobre intereses profesionales que realizaría Mercedes Rodrigo, como complemento de las investigaciones que había realizado en colaboración con Pedro Roselló un año antes, en 1923, sobre los "Ideales de los niños" (Mallart, 1974, p. 945). Nos detendremos sobre estos trabajos más adelante.

Otra investigación, de mayor importancia, fue la llevada a cabo por César de Madariaga, ingeniero que desempeñaba el cargo de Director Técnico del Instituto de Reeducción de Inválidos y Director-Promotor del Instituto de Orientación Profesional; éste idearía un perceptotaquímetro universal óptico original que iba a utilizar sobre todo para el examen de aptitudes en la selección de conductores de vehículos (*ibid.*, pp. 946-955). De ahí en adelante se

realizarían investigaciones, y se elaborarían y adaptarían las técnicas psicológicas apropiadas, sobre la inteligencia y la selección de superdotados, "*una de las actividades importantes de la década funcional de las instituciones oficiales de Orientación Profesional*" (*ibid.*, p. 1003) (José Germain y Mercedes Rodrigo) que facilitaron la selección de alumnos becados para algunas instituciones⁶, la prevención de accidentes (Mercedes Rodrigo), los problemas de fatiga (el médico Antonio Melián), el examen de aptitudes para el trabajo y la organización racional (César de Madariaga, José Mallart). Estas cinco personas formaban fundamentalmente el equipo técnico responsable del Instituto de Orientación profesional (Germain, 1954, pp. 635-6).

Los trabajos de investigación se difundían en gran parte a través de la *Revista de Organización Científica* (desde 1928), y en diversos libros de sus investigadores, así como ofreciendo cursos en los centros provinciales. Formalmente, esta publicación pertenecía al Comité Nacional de Organización Científica del Trabajo, creado en 1928 y adherido al Comité Internacional de Organización Científica, si bien estaba en realidad constituido por miembros activos de las instituciones citadas, y su redacción se instalaría en

⁶Entre las personas que fueron becadas gracias al examen realizado fue el profesor Mariano Yela, quien iba a ser una de las grandes figuras de la psicología española en la posguerra (Mallart, 1974, p. 1003).

el Instituto Psicotécnico. También de forma transversal a todas estas instituciones, el Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo publicó entre 1924 y 1930 sus *Memorias* científicas, y a partir de 1939 la *Revista de Medicina del Trabajo e Higiene Industrial* (Mallart, 1981b, pp. 144-145).

El Instituto organizaba también cursos en el propio centro, dirigidos en su mayor parte a la formación del personal responsable de las Oficinas-Laboratorio provinciales, sobre el reconocimiento de que "*Todos los especialistas que hayan de establecer un contacto directo con los orientados, médicos, profesiólogos, asistentes sociales, deben tener una preparación especial para proceder psicológicamente desde su mismo campo respectivo*" (Mallart, 1962, p. 83). El primero de estos cursos fue el que organizaron Germain, Rodrigo y Mallart en 1929, en que participaron Spielman y Manning de Londres, Piéron y Lahy de París, Rupp de Berlín, Piaget y Walther de Ginebra, y Giese de Stuttgart (Germain, 1954, pp. 635-6; Mallart, 1962, p. 83); el impartido en noviembre y diciembre de 1932 por Antonio Melián y José Mallart, principalmente a maestros nacionales, con temática sobre psicología y fisiología, y orientación profesional (Mallart, 1974, p. 994); y conferencias, como las impartidas por el profesor Giese sobre diversos temas psicológicos en 1932, o las del ciclo de 1933, en el que participaron Jiménez Díaz, Pi Suñer, Vicente Machimbarrena, Madariaga, P. J. Lucía, y J.

Roura (Mallart, 1974, p. 997-8). La propia Mercedes Rodrigo dio cuatro conferencias sobre diversos aspectos de la orientación profesional dentro del curso impartido en el Instituto durante el primer semestre de 1933. Sobre estas conferencias hablaremos más detalladamente más adelante (*vid.* apartado 5.4).

Otra de las actividades importantes de divulgación fue edición de carteles, especialmente los preventores de accidentes laborales y los que promovían la orientación profesional (*Rev. Org. Cient.*, 1930, p. 150, 154-5). Existe una muestra de ellos en el trabajo de Rodrigo, 1933, y en diversas publicaciones de Mallart, entre ellas en su trabajo sobre el "Cincuentenario" de 1974 a que nos hemos referido (*vid.* bibliografía).

Por otra parte, ofrecieron los resultados de sus actividades e investigaciones en los más importantes congresos y reuniones internacionales. Durante estos primeros años caben destacarse los siguientes: En 1926, Mercedes Rodrigo y José Mallart participaron en la sección sobre "La orientación profesional y la protección al niño" el *X Congreso Internacional de Protección a la Infancia*, que tuvo lugar en Madrid, en primavera, y Mercedes Rodrigo fue delegada del Instituto de Reeducción en el *Congreso Internacional de Orientación Profesional Femenina* que tuvo lugar en Burdeos entre el 23 y el 26 de septiembre de 1926, y del que presentaría una reseña en las *Memorias* de dicho Instituto el mismo año.

En 1927 Antonio Melián y José Mallart asistieron a la *Reunión de la Asociación Internacional para el Estudio y Mejora de Condiciones y de Relaciones Humanas en la Industria* de Baveno, Italia, entre el 15 y el 25 de junio de 1927 con un trabajo sobre "la eliminación de la fatiga inútil en el trabajo"; José Mallart fue delegado en el *Seminario Internacional de Orientación sobre Racionalización del Trabajo* de Zurich, en julio; en septiembre Mercedes Rodrigo y José Mallart expusieron un trabajo sobre "La distribución científica del personal y la prevención de accidentes de trabajo" en el *III Congreso Internacional de Organización Científica*, que tuvo lugar en Roma; y de nuevo en octubre del mismo año Mercedes Rodrigo, José Germain y José Mallart asistieron a la *IV Conferencia Internacional de Psicotecnia* de París en octubre de 1927, donde se presentó una comunicación de Mallart y Madariaga sobre "La formation d'une nomenclature psychotechnique des professions".

En 1928, José Mallart asistió en verano a la *Quincena Social Internacional*, en París; durante el otoño, él mismo fue delegado para el curioso *I Congreso Internacional para el Estudio de los Problemas de la Clase Media* de Bruselas, y por las mismas fechas Mercedes Rodrigo, José Germain y José Mallart participaron en la *V Conferencia Internacional de Psicotecnia*, que se celebró en Utrecht.

En 1929 César de Madariaga asistió, junto con Rodríguez Lafora, al *IX Congreso Internacional de Psicología* (Yale, 1-7 de septiembre de 1929); en 1930 José Germain, Mercedes Rodrigo y José Mallart fueron delegados por el Instituto Psicotécnico en la *VI Conferencia Internacional de Psicotecnia* de Barcelona; en septiembre de 1932 José Germain presenta el trabajo "Constitución eidética e inteligencia general" en el *X Congreso Internacional de Psicología* de Copenhague.

Siguiendo el orden cronológico, y siempre con la seguridad de que nuestro listado no puede ser exhaustivo, considerando la incompletud y dispersión de estas informaciones en las diversas publicaciones sobre el tema, sabemos que en enero de 1933 J. Germain, M. Rodrigo y J. Mallart presentan el trabajo "La Psicofisiología en la organización del tráfico" en el *Congreso Municipal de Circulación de Madrid*, y durante los días del 26 al 28 de septiembre José Mallart fue el ponente general del *II Congreso Internacional de Orientación Profesional*. A su vez, Mercedes Rodrigo presentó en el mismo año un trabajo sobre "Cómo utilizar para la orientación profesional el último año de escolaridad en el *III Congreso Internacional de Enseñanza Técnica* de Barcelona.

Durante la primavera de 1934 José Mallart se encargó de la Sección de Orientación Profesional del *IV Congreso Internacional de Enseñanza Técnica*, que tuvo lugar en París. Y finalmente, y dando

un salto temporal considerable, no podemos olvidar que José Germain, E. Mira y M. Rodrigo, junto con G. Marañón y A. Pi Suñer, asistieron al *Congreso Internacional de Psicología* de París de 1937.

Además de estas actividades, el Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia de Madrid colaboraría en la elaboración del "Código de la Circulación" de 1934, que, de forma pionera, obligaba al aspirante a conseguir la licencia a realizar un examen psicofisiológico o psicotécnico expedido por uno de los centros reconocidos oficialmente (Mallart, 1974, p. 1003-4; Germain, Rodrigo y Mallart, 1933); veremos esta cuestión más adelante.

Como puede verse, este grupo dio expresión a la preocupación por una mejora de las condiciones del medio social, tanto urbano como laboral, a las que la psicología parecía ofrecer posibilidades de transformación y métodos de análisis con respaldo científico. La psicotecnia española alcanzaría con ellos una estimación y respaldo internacionales, que sólo la tragedia de la guerra civil consiguió desbaratar.

SEGUNDA PARTE:

PSICOLOGÍA APLICADA EN LA ESCUELA DE MADRID: LA FIGURA DE MERCEDES RODRIGO

4. MERCEDES RODRIGO: ESBOZO BIOGRÁFICO Y TRAYECTORIA CIENTÍFICA

Mercedes Rodrigo y Bellido nació en Madrid a las doce y media de la madrugada del día trece de mayo de mil ochocientos noventa y uno en la calle Belén número 18, "segundo domicilio paterno" (nº 176 de nacimientos del Registro civil del distrito de Buenavista, Folio 378), aunque la fecha de nacimiento que hace constar luego en todos sus documentos es la del doce. Sus padres, Pantaleón Rodrigo y Falces y María Bellido Díaz, así como los abuelos de cada parte, eran naturales de Arguedas y Ablitas respectivamente, pequeñas poblaciones de la provincia de Navarra.

Su vocación científica no pudo venirle de su entorno familiar, aunque la educativa sí debió de serlo: Su padre era profesor de música y sin duda inculcó su amor por esta arte a su hija María, nacida en 1888, quien llegaría a ser "una distinguida compositora y pianista" (Ardila, 1988, p. 430; Albornoz, 1991, p. 307), e incluso iba

a fundar, junto con Pablo Casals, el Conservatorio de Puerto Rico (*ibid.*, p. 432). Mercedes Rodrigo pasó su infancia y juventud en el Madrid popular de la época, donde viviría hasta su exilio en 1939.

Adviértase que por razón de su edad, parece pertenecer más bien a la generación de 1886, la de Lafora y Sacristán, que a la de 1901, la de Germain y Mira. Su interés por la psicología iba a verse mediado por los estudios de magisterio, en aquel momento los estudios superiores más generalizados para la población femenina española.

En 1900, Madrid era el escenario de las primeras manifestaciones de la generación del 98: Unamuno, Azorín, Baroja, Maeztu, publican sus primeros libros. Enseguida, en 1902, comenzará el reinado de Alfonso XIII, en que las inquietudes sociales, la modernización del país y las demandas crecientes de participación política irán cobrando cuerpo.

4.1. Etapa de formación

Mercedes Rodrigo aprueba el examen de ingreso en la Escuela Normal de Maestras el 16 de junio de 1906 con la calificación de aprobado. Durante su carrera, que duraba dos años (en su caso, de 1908 a 1910), destacaría en sus estudios musicales (no olvidemos que tanto su padre como su hermana mayor eran profesores de música, por lo que seguramente Mercedes Rodrigo había recibido completa educación musical) y en las asignaturas de ciencias (Aritmética y Álgebra, Geometría), mientras que, curiosamente, sus resultados en las escasas materias pedagógicas del pobre programa académico que se impartía entonces a los maestros superiores eran más bien mediocres (*vid.* apéndice de Originales). Obtuvo su título de maestra superior tras el tercer ejercicio de reválida del grado superior, el cuatro de julio de 1911.

Sin embargo, no parece que se dedicara a la enseñanza infantil normal. Durante algunos años dedicó su esfuerzo al estudio específico de la enseñanza de sordomudos y ciegos, y obtuvo un certificado en su enseñanza en el Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos, el 27 de mayo de 1912, con calificación de sobresaliente. Luego dirigió su interés hacia la enseñanza de anormales, materia de escaso desarrollo en la España de entonces (Carpintero, 1994a); recibió certificación del curso sobre anormales y las prácticas

realizadas en las escuelas de anormales en el curso 1915-1916 organizado por el Patronato Nacional de Anormales, fundado en 1914 (Rodrigo, 1933a); en 1916, afirma nuestra autora en su currículum, se le ofreció una plaza titular en este Patronato (Rodrigo, 1933a); sin embargo, quizás no llegara a ocuparla, pues consta que aunque el 21 de octubre de 1922 solicita su inclusión en la lista de las oposiciones para la provisión de plazas de la Escuela de Anormales, el 27 de septiembre de 1924 su padre retira la documentación que había sido presentada a estos efectos (*vid.* apéndice de Originales). En 1919 es nombrada profesora interina de la sección de Labores y Economía Doméstica del Colegio de Ciegos de Madrid, cargo al que renuncia cuando se le concede una Pensión de la Junta para Ampliación de Estudios (Rodrigo, 1933a).

En fin, en plena consonancia con la multiplicidad de intereses que Mercedes Rodrigo había de mostrar a lo largo de su carrera, asistió durante los años 1915-16 y 1916-17 al Curso Permanente de Dibujo de la Sección de Maestros (*vid.* apéndice de Originales).

Tras estas primeras actividades formativas, el 15 de septiembre de 1920 la Junta le concedió una pensión para cursar estudios psicopedagógicos en Ginebra durante 18 meses, aunque había ya visitado por su cuenta diversas instituciones educativas de anormales, sordomudos y ciegos de Alemania, Francia y Bélgica en 1913, viaje que hubo de interrumpir por la guerra, así como en 1920,

cuando obtuvo el Certificado del Curso de Vacaciones organizado en el Instituto Rousseau (*Memorias JAE*, 1920-22, pp. 68-9; 1922-24, pp. 81-3) y pasó dos meses en la *Institution Nationale des Jeunes Aveugles* de París visitando también otros centros (Rodrigo, 1933a). Según se describe en las Memorias de la JAE, comenzó su pensión el 16 de octubre de 1920. Durante el tiempo que duró, se matriculó oficialmente en *l'Ecole des Sciences de l'Education* del Instituto Rousseau, que dirigía E. Claparède, y en la Universidad de Ginebra, donde realizó los siguientes cursos para la obtención de la licenciatura:

- Psicología Experimental, con Edouard Claparède.
- Patología y educación de anormales con Naville y Alice Descoeudres.
- Técnica Psicológica, con Jean Piaget.
- Orientación profesional con Heinis.
- Psicología y Pedagogía de los sentimientos morales con Pierre Bovet.
- Sugestión y fuerza moral con Ch. Badouin.
- Psicoanálisis educativo con Spielrein.
- Pedagogía Experimental con Marjorie Duvillard.

Además, colaboró con Claparède en el Laboratorio de psicología de la Universidad, hizo prácticas de enseñanza de anormales en la *Maison des Petits*, escuela de educación y prácticas pedagógicas aneja al Instituto, y trabajó también en el Gabinete de Orientación Profesional (*Memorias JAE*, 1922-24, pp. 81-3). En este contexto, cabe señalar la adhesión incondicional de la dirección del Instituto a la renovación pedagógica española y a las instituciones que la promovían. Por eso se ha podido decir que "*la relación de la pedagogía española no fuera de mera receptividad respecto a la suiza, sino que estuvo marcada por la reciprocidad*" (Marín, 1990, p. 231). Los pensionados de la Junta eran considerados excelentes estudiantes, quienes con frecuencia colaboraban en las diversas investigaciones en curso, participaban en las distintas publicaciones de la institución (como es el caso de Mercedes Rodrigo, Pedro Roselló o Lorenzo Luzuriaga, entre otros), o incluso se les encargaban conferencias y cursos para los otros estudiantes (*ibidem*). Añadamos que entre sus compañeros de estudio destaca la figura de Mme. Loosli-Usteri, quien poco después sería copresidenta, con Pierre Bovet, de la Sección Social de la Unión Internacional de Socorro a los Niños (Rodrigo, 1949, p. 91); que años más tarde estaría representada en América Latina por su profesora M. Duvillard.

Mercedes Rodrigo terminó su pensión en el extranjero visitando durante el verano los Laboratorios de Psicología Experimental y las oficinas de Orientación Profesional de Alemania, y asistió al *Congreso de Psicoanálisis* de Berlín, presidido por Freud. Al año siguiente volvería por tres meses al Instituto J.J. Rousseau, entre otras instituciones psicopedagógicas suizas, con su compañero Pedro Roselló, viaje que le fue equiparado por la Junta por Real Orden del 30 de junio de 1923 (*Memorias JAE*, 1922-24, 106).

En el tiempo de su pensión, M. Rodrigo realizó diversos trabajos de investigación, entre los que podemos destacar "*Enquête sur l'orientation dans le temps*", con Berger, sobre una muestra de 191 niños de entre 10 y 13 años; o "Explicaciones y sueños de los niños", que apareció en *La representation du monde chez l'enfant* de Piaget.

Fue una de las primeras colaboradoras de J. Piaget; con él trabajó en Ginebra en estos estudios sobre el animismo infantil⁷ (Rodrigo, 1949, p. 50), y posteriormente iba a utilizar su "Método Clínico" en población infantil española, trabajos que se perderían durante la guerra (*ibidem*). Con Pedro Roselló publicó en la *Revista de Pedagogía* un resumen de su estudio "Lo que piensan de la guerra los niños españoles", trabajo que se había presentado al *III*

Congreso de Educación Moral de Ginebra (del 28 de julio al 1 de agosto de 1922), y "Los tipos mentales en relación con la edad", segunda parte del trabajo de Piaget y Roselló "*Note sur les types de description d'images chez l'enfant*". Realizó también la fijación de una escala sobre la percepción de colores en niños y adultos, "*Enchantillons de couleurs*", y un "*Test*" de Orientación profesional; estos trabajos salieron publicados en la obra de Claparède *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (*Memorias JAE*, 1922-24, pp. 81-3; Rodrigo, 1933a; Claparède, 1933, p. 234).

A través de este breve recorrido podemos observar la multitud de intereses diversos que desarrolló quien en principio tenía preparación como educadora. Su inquieta personalidad científica, a la que nada parecía ajeno, la llevó durante el período de su formación de la pedagogía práctica a la psicotecnia y la psicología experimental, abarcando la psicología infantil, la psicología de anormales y la orientación profesional.

⁷En la edición española de 1933 aparece colaborando también en el capítulo IX, que trata de las ideas infantiles sobre "La meteorología y el origen de las aguas". (ed. de Morata, Madrid, 1973)

4.2. Etapa de desarrollo profesional

En 1923, a su vuelta a España, comienza su etapa propiamente profesional. Ese mismo año el Ministerio de Instrucción Pública le encarga un curso de "Técnica Psicopedagógica" para maestros en el Museo Pedagógico Nacional durante cinco meses, que el propio Claparède visitaría (*Memorias JAE*, 1920-22, p. 83; Marín, 1990, 270). Para éste, elaboró, junto con Pedro Roselló, el Registro Paidológico, ficha con la que entrenaron a los maestros asistentes para que recogieran datos relativos a sus alumnos con el fin de realizar estudios psicopedagógicos para utilidades diversas (Rodrigo, 1933b, p. 152). Sus enseñanzas de los principios de la moderna pedagogía se mostrarían enormemente influyentes y dieron resultados prácticos casi inmediatos entre los maestros que asistieron a estas y otras lecciones (Marín, 1990).

Poco después, el 3 de noviembre de 1923, se crea el Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo, e inmediatamente se piensa en Mercedes Rodrigo como encargada de la sección de Orientación Profesional, terreno entonces poco explotado en nuestro país, y en el que nuestra autora puede considerarse pionera (*ibid.*, 292).

En 1925 el Dr. Lafora fundaba su Instituto Médico Pedagógico, del que M. Rodrigo fue nombrada directora pedagógica

(Carpintero, 1994, 197); ejercería este cargo hasta 1929, cuando pasa a encargarse de la sección de Orientación Profesional del Instituto Psicotécnico de Madrid. En este centro Mercedes Rodrigo colaboraría activamente con José Germain, luego director del Instituto, en la adaptación y aplicación de diversos tests psicométricos, y muy especialmente en la revisión Stanford-Binet de Terman (Carpintero, 1994a, p. 297; Rodrigo, 1933a). Entre 1936 y 1939 sería nombrada directora del Instituto, ante la decisión de Germain de permanecer en el extranjero mientras durase la guerra (Ardila, 1988; Mallart, 1981a).

Durante este período y hasta el final de la Guerra Civil la actividad de M. Rodrigo fue enorme; ejerció como psicóloga en la Clínica del Tribunal Tutelar de Menores del Consejo Superior de Protección a la infancia, y en el Hogar de Delincuentes de Madrid, entre 1934 y 1939 (Ardila, 1988; Rodrigo, 1949, p. 91). Rodrigo describe así -brevemente- el trabajo allí:

"En Madrid, después de una conversación amistosa con el juez, el menor pasaba a la llamada Clínica de Conducta que funcionaba como primer organismo de este tipo en España en el propio edificio del Tribunal. En la Clínica trabajábamos por separado dos médicos, uno psiquiatra, otro endocrinólogo, una enfermera social y quien os habla en este

momento en funciones de psicólogo. Recogidos los datos necesarios, diariamente celebrábamos reuniones en las que se estudiaba cada caso y se proponía al juez el tratamiento más indicado" (Rodrigo, 1949, pp. 102-103).

Asistió a gran cantidad congresos nacionales e internacionales, presentando trabajos sobre temas diversos, especialmente sobre educación especial, orientación profesional y prevención de accidentes laborales. Entre ellos destacamos el trabajo "Protección de los niños contra los accidentes", presentado en el *X Congreso de Protección a la Infancia y la Maternidad* (Madrid, 1926); otros sobre la función de la escuela en orientación profesional, en el *Congreso Español de Higiene Mental* de Granada en 1932, o en el *Congreso Internacional de Enseñanza Técnica*, de Barcelona en 1934 (Rodrigo, 1949, p. 114, 116); y otros (*vid.* capítulo 3, *supra*).

Tradujo obras de Claparède, Walther, Audemars y Lafendel, Bienneman, etc.; en 1925 funda y organiza, "*por iniciativa propia*", el Comité Español del Libro para el Ciego, del que además era presidenta; fue corresponsal en España de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra (1926) (Marín, 1990, 312; Rodrigo, 1933a); en 1933 era Vocal del comité ejecutivo del Patronato del Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos (Rodrigo, 1933b, p. 93); fue

consejera y vocal del Ministerio de Instrucción Pública en diversas Juntas y comisiones (Marín, 1990, 312; Rodrigo, 1933a); y además realizó buen número de tareas como representante de la Delegación de Evacuación de Madrid durante la guerra (*vid.* texto en el apartado 5.6.2. de este trabajo) (Rodrigo, 1949, pp. 86-87). Reproducimos aquí un interesante texto sobre algunas de sus actividades en este papel:

"Por mi calidad de Psicólogo de la Clínica de Conducta del Tribunal Tutelar de menores de Madrid, desde el principio de la guerra estuve en todo momento en estrecha relación con el Consejo Nacional de Protección a la Infancia, siendo esta la causa de mi primera intervención cerca de los niños. Un gran asilo, situado precisamente al extremo de un barrio de Madrid, que bien pronto se convirtió en campo de batalla, quedó sin elementos directivos en los últimos días de julio de 1936. Allí fuimos para hacernos cargo de 600 niños y niñas y 400 ancianos de ambos sexos. Gracias a la infatigable colaboración de personal improvisado, pero lleno de espíritu y entusiasmo, pudimos hacer frente a los problemas de toda índole que a cada instante se planteaban. Y aún tuvimos tiempo para ir observando las diferentes reacciones de todo aquel 'pequeño mundo'. Al principio fue

sorpresa y desconfianza lo que encontrábamos por todas partes; después, al ver que no éramos tan malos y que el castigo no llegaba, pasaron al extremo contrario y se declararon en franca rebeldía y atrevimiento. Por lo visto, no había nada que temer. Tanto en una como en otra fase, nuestra 'política' se limitaba a resolver con el mayor cuidado todas las cuestiones de índole material, reglamentación de comidas, horas de sueño y trabajo, participación directa y equitativa de las frutas de la huerta, etc., y procurar crear por todos los medios una atmósfera de autoridad y confianza. Por fortuna se obtuvo plenamente. Quizás por deformación profesional caímos en la manía de considerar que los niños son todos unidades independientes diferentes entre sí, con sus peculiaridades y complejidades propias debidas a muchas causas, y a pesar de las dificultades del momento, nos entregamos infatigablemente a la tarea de hablar con cada uno de ellos individualmente, anotando en fichas sus características. Así nos enteramos de que había niños atacados de tracoma que fue necesario aislar en pabellones independientes; así encontramos a los 'cabecillas' de la insubordinación y los convertimos en colaboradores nuestros, invistiéndoles de autoridad ante sus compañeros, con sendos brazaletes de diversos colores,

según los cargos, que ostentaban dignamente y tenían además la virtud de actuar de vigilantes de su propia conducta y así también sufrimos intensa emoción cuando al hacer sentar, como a todos, junto a nuestra mesa a uno de los niños para hablar con él, le vimos ponerse intensamente pálido y desmayarse. Convenientemente cuidado en la enfermería dos días después, en una de nuestras numerosas visitas, el niño en cuestión, nos abrazó súbitamente y con los ojos arrasados en lágrimas nos dijo las siguientes palabras difíciles de olvidar: 'señorita, tengo doce años y usted es la primera persona en mi vida que me ha hablado con cariño'".
(Rodrigo, 1942 -cit. en Rodrigo, 1949, pp. 101-102).

Mercedes Rodrigo abandona España poco antes de acabar la guerra civil (Mallart, 1981a, p. 114); que nosotros sepamos, su postura política no era la de una militante en grupos de izquierdas ni siquiera de manifestaciones sociopolíticas extremas, pero hay que darle todo su peso al hecho de haberse convertido en directora del Instituto en los años de la guerra, algo que, sin duda, iba a pesar en su rechazo posterior al regreso del exilio; sí es cierto que en su *Introducción a la Psicología* (1949), texto fundamental del que hablaremos más adelante, reseña una cita de Manuel Azaña de 1939,

aunque de carácter pacifista⁸; tampoco hay duda de su apoyo incondicional a la República como gobierno legítimo que ha de defenderse de los ataques del bando "nacional" (*vid. infra*). Su postura intelectual no era especialmente radical; en ocasiones y confusamente, como mostraremos más adelante, al contrario. Las razones concretas que la llevaron a exiliarse no las conocemos, pero son fácilmente imaginables, pues su relación con Lafora y otros muchos hombres destacados del mundo republicano habría de resultarle peligroso en la otra zona, como se vio tras la expurgación llevada a cabo por el bando "nacional" en la inmediata posguerra: El propio Mallart fue encarcelado brevemente debido a unas pruebas psicométricas realizadas por Mercedes Rodrigo poco tiempo antes, aunque no reconoce en su contenido nada que llevara a las autoridades a tomar esta decisión (Mallart, 1981a, p. 115). Sin duda habría bastado para poner su vida en peligro el hecho de haber participado durante la guerra en diversos comités y delegaciones de evacuación y protección a la infancia, y además en Madrid, la ciudad

⁸ "... Adaptar al hombre a su ambiente, comprenderlo, mejor dicho dirigir su conducta si es posible, ésta tiene que ser la misión preponderante de la Psicología en el momento caótico porque (sic.) atraviesa la humanidad, porque como ya dijo la voz del presidente Azaña en 1939, «La civilización que no consiste en fabricar tractores sino en cultivar los sentimientos y domesticar los impulsos feroces, se esfuerza en apartarnos del impulso natural humano. Los inventos útiles para la vida, desde el hacha de pedernal hasta el avión, han aumentado el poder dañino del hombre contra el hombre» ... y desgraciadamente, añadimos nosotros, este poder dañino aumenta todos los días;..." (Rodrigo, 1949, pp. 12-13).

del "no pasarán" que había que defender (Rodrigo, 1942; *cit.* en Rodrigo, 1949, p. 104). En todo caso, nosotros pensamos que hubiera realizado la misma labor en cualquier otra circunstancia "política" donde un niño o un adulto la hubiera necesitado. Creemos firmemente que su vocación de ayuda a los demás era profunda, y muy acentuada ante los niños; y creemos ver una prueba de ello en el hecho de que nunca se tomase el tiempo y la molestia de formar una familia, sino que prefiriera seguir trabajando, casi incansablemente, y casi hasta su muerte a los 91 años.

Mercedes Rodrigo escapó hacia Suiza, de donde, tras una breve estancia, acabaría por instalarse, también temporalmente, en Colombia, donde contribuyó radicalmente a la institucionalización de la psicología y al nacimiento de la psicología aplicada y la psicotecnia colombianas (Ardila, 1988). Pero eso es ya otro capítulo.

5. La aportación de Mercedes Rodrigo a la Psicotecnia española

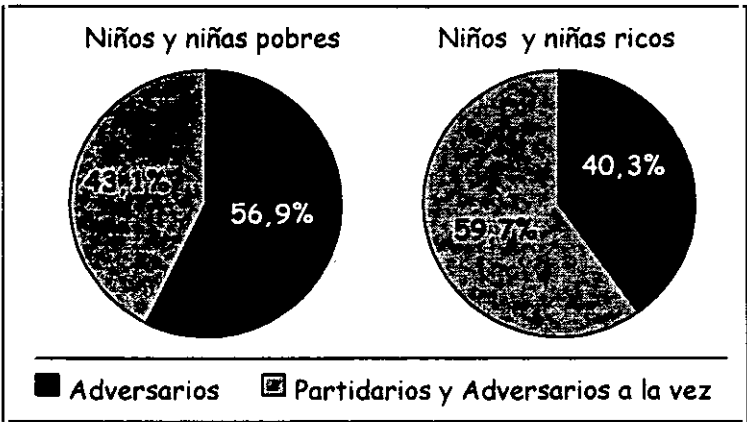
5.1. Los niños y la guerra: Primera investigación en España de Mercedes Rodrigo.

No hacía mucho que Mercedes Rodrigo y Pedro Roselló habían vuelto de Ginebra a España, y no habían perdido el tiempo: Inmediatamente publican en el primer número de la Revista de Pedagogía una breve reseña del trabajo presentado en el *III Congreso de Educación Moral* de Ginebra (julio-agosto de 1922) sobre las encuestas realizadas en diversos colegios españoles acerca de "Lo que piensan de la guerra los niños españoles", en plena guerra de Marruecos, siguiendo el modelo de trabajo de Mlle. Descoeudres sobre el militarismo; esta investigadora, recordémoslo, era co-directora de la *Maison des Petits* y con ella nuestra autora había estado trabajando durante su estancia en Ginebra (Rodrigo, 1922, p. 422).

Parece haber sido la actitud pacifista de estos dos educadores lo que promueve la realización de este trabajo, en el que presentan los resultados por clase social y sexo de las 819 encuestas realizadas a niños de ocho a quince años de colegios privados para "niños ricos" y de colegios públicos (*ibid.*, pp. 422-3). Los autores obtienen los siguientes resultados:

Tabla nº5.1.1 y figura nº5.1.1: Resultados del estudio sobre las opiniones de los niños acerca de la guerra (Rodrigo y Roselló, 1922, p. 432)

	Partidarios	Adversarios	Partidarios y Adversarios a la vez (%)
	%	%	
Niñas ricas	2	21	77
Niñas pobres	3	40	57
Niños ricos	2	58	40
Niños pobres	2	71	27



Los autores se complacen de poder afirmar que ni los niños ricos ni los pobres muestran en general un patriotismo extremo, aunque los pacifistas absolutos, es decir, aquellos que no observan aspectos positivos en la guerra, se encuentran principalmente entre los niños pobres (las niñas pobres son más pacifistas que las ricas, y los niños pobres más que los ricos).

En cuanto al contenido, nos ofrecen algunos interesantes testimonios de niños totalmente contrarios a las guerras, aduciendo razones de tipo religioso y moral (el pacifismo inherente al cristianismo), humanitario (el sufrimiento de quienes participan y sus familias) económico (encarecimiento de la vida, despilfarro frente a necesidades sociales perentorias), e incluso histórico (detención del progreso social y científico, atentado a la dirección de la civilización) (*ibid.*, pp. 423-4). Las razones positivas que se aducen son básicamente de obediencia a los mandatos de las autoridades religiosas o políticas, expansión territorial, y desarrollo tecnológico (*ibidem*).

Interpretamos estas breves páginas como una intencionalidad subyacente de Rodrigo y Roselló de "educar para la paz", tema hoy día de plena actualidad entre los educadores y los investigadores; en este sentido, la conclusión del trabajo es toda una declaración de principios:

"Hay que terminar, y lo hacemos recomendando a todos, pacifistas y no pacifistas, que repitan este pequeño experimento con los alumnos de sus escuelas. No podremos combatir las ideas demasiado pacifistas o demasiado belicosas de nuestros alumnos sino conociéndolos.

...

De esta encuesta pueden sacar provecho los partidarios y los adversarios de las guerras. Como toda nuestra simpatía está con estos últimos, deseamos que sean ellos los que saquen más ventajas." (Rodrigo y Roselló, 1922, p. 425).

5.2. Estudios sobre inteligencia y psicología escolar

5.2.1. La revisión española de los tests de Claparède

A la vuelta de su formación suiza, en 1923, Mercedes Rodrigo y Pedro Roselló presentaron a la *Revista de Pedagogía* la primera serie de la "Revisión española de los tests Claparède", trabajo premiado en el primer concurso de la *Revista de Pedagogía* (Rodrigo y Roselló, 1923, p. 81). Con él pretenden destacar por un lado la necesidad de la elaboración de "*escalas diferentes para niños pertenecientes a clases sociales distintas*" (*ibid.*, p. 88), y por otro la aportación que los resultados de la prueba suponen para el campo de la psicología diferencial (*ibid.*, p. 81). El trabajo recoge la metodología y algunos de los resultados de la prueba parcial (de memoria de 15 palabras, de dibujo, de rapidez de escritura y de permutaciones) aplicada a 1.025 niños y 665 niñas de 7 a 14 años de una "escala popular"⁹ de Madrid, obtenida directamente por los autores y equivalente al número manejado por Claparède (*ibid.*, p. 82); también se realizan pruebas a sujetos de clase acomodada¹⁰

⁹ Es la expresión empleada para nombrar a la muestra de niños de clases modestas, a partir del área metropolitana donde está localizado el colegio público donde estudian.

¹⁰ Aunque realmente no se especifica el criterio de selección de la muestra, los estudios de Mercedes Rodrigo y otros miembros del Instituto Psicotécnico consideran como "escala acomodada" la muestra de niños del Instituto Escuela y otros colegios privados, provenientes de barrios de clase alta o media alta.

que, sin ser muestra significativa, sirven como referencia comparativa.

Teniendo en cuenta la posibilidad de causar fatiga a los sujetos, lo que podría afectar a los resultados, se describen las series en que se han dividido las siete pruebas, aunque aquí sólo se muestran los resultados de la primera serie. En la exposición llama la atención la minuciosidad con que se describe la metodología de aplicación de cada una de las pruebas, así como la inclusión de una extensa nota a pie de página donde se explica el modo de calcular y aplicar las escalas de percentilaje:

"Todo el mundo sabe que las escalas llamadas de percentilaje constituyen el medio más adecuado para llegar a obtener la medida de una determinada aptitud, lo que se logra, sirviéndose de las enseñanzas de Galton, relacionando el resultado proporcionado por el sujeto examinado con los resultados obtenidos anteriormente de los cien individuos que han servido para elaborar la escala.

Esta se establece colocando los cien individuos por orden ascendente de resultados. El número 1 está representado, por lo tanto, por el individuo que posee la aptitud en grado mínimo, y el 100, por el que la posee en grado máximo. Cada uno de los cien grados de la escala (representado cada uno

por un individuo) recibe el nombre de percentile. El individuo colocado en el centro de la serie (50) representa el llamado valor mediano. Para facilitar en la práctica el uso de las escalas, se acostumbra a indicar solamente, además de los tres valores indicados (mínimo, mediano y máximo), los dados por los individuos colocados en el 25º y el 75º lugar, valores conocidos con los nombres de quartile inferior y quartile superior." (ibid., p. 83);

Ello guarda estrecha relación con el énfasis puesto por Claparède en el uso de los percentiles, así como nos informa de la novedad y del escaso conocimiento que acerca de los tests se tenía en nuestro país en aquellos años.

Los autores señalan la posibilidad de aplicar este test colectivamente, *"como ocurre con la mayoría de los tests norteamericanos más en boga"* (ibid., p. 82). Esta afirmación nos hace suponer que, a pesar de haber sido formados dentro de la escuela europea de psicotecnia, Rodrigo y Roselló tenían un extenso conocimiento sobre los tests que se estaban creando y utilizando en los Estados Unidos. En el caso concreto de Rodrigo, puede tenerse en cuenta el enorme listado de pruebas que se han consultado, y que termina con un "etc.", en la aplicación del Terman con Germain en 1933 (*vid. infra*).

Siguiendo los objetivos marcados, los autores comparan sus resultados con los obtenidos en Suiza, y anotan las diferencias. Rodrigo y Roselló rechazan explícitamente, contra la opinión de M. Usteri que ha elaborado la escala de Zurich, la explicación genética-hereditaria y geográfica (*ibid.*, p. 90) de las diferencias observadas: Al comparar los resultados de las pruebas en la escala popular con los de la escala acomodada de niños madrileños observan que el rendimiento de éstos se sitúa muy por encima de aquellos, e incluso de los niños suizos. Este resultado les lleva a la consideración de la clase social como factor principal del desarrollo intelectual del niño:

"Son demasiados los autores que han demostrado la influencia perniciosa de una vida física y espiritual en condiciones detestables sobre el desarrollo mental del niño para que creamos aventurada la teoría de que la inferioridad de la escala popular madrileña tiene como factor principal (claro que existirán otros, entre ellos quién sabe si el mayor o menor período de escolaridad) las pésimas condiciones físicas en que se ve obligado a desarrollarse el niño pobre de Madrid, único que nutre en su casi totalidad el contingente escolar oficial" (ibid., p. 91).

Por un lado, la actitud de los autores muestra gran prudencia a la hora de interpretar los meros resultados de una prueba objetiva, lo que les lleva a considerar el contexto sociocultural en el que se mueven los sujetos. Por otra parte, las conclusiones que sacan Rodrigo y Roselló de estos resultados parciales están muy claramente en consonancia con los principios del movimiento pedagógico de la "Escuela Nueva", que reconocen la necesidad y el derecho del niño a una infancia protegida y feliz que le garantice plenas posibilidades de desarrollo mental. Señalan, además, la importancia social que este tipo de tests puede tener como prueba científica de la penuria intelectual, además de la material, de las clases modestas (*ibid.*, p. 92).

Con todo ello, los autores resumen en tres puntos sus conclusiones: Primero, la necesidad de aplicar gran número de pruebas según las diferentes "funciones psíquicas", un punto donde se observa la influencia de Claparède, para interpretar correctamente las diferencias nacionales en la infancia. Segundo, que es necesario crear o adaptar tests distintos para los diferentes contextos geográficos y sociales, aunque el método sea universal. Y tercero, ya apuntado más arriba, que los test no sólo tienen valor diagnóstico educativo, sino que pueden ser exponentes de evaluación social (*ibid.*, pp. 92-3).

5.2.2. Un test de inteligencia general

Años después publicará Rodrigo los "Primeros resultados de un test de inteligencia general" (1933) en colaboración con José Germain, con los resultados parciales de las pruebas realizadas sobre adaptaciones de diversos tests a más de 4000 niños y adultos españoles. La intención inicial había sido la de descubrir superdotados en Colegios Nacionales (Germain y Rodrigo, 1933, p. 1193), aunque los autores fueron modificando las pruebas para poder realizar otros estudios más generales que incluyeran niños normales y adultos.

Los autores se sitúan en el punto de vista experimental "*con el fin de buscar el método de medida de los elementos más característicos de la inteligencia*", obviando toda discusión teórica, característica que aparece recurrentemente en estos autores pero que, como ya se ha defendido, parece ser común entre los científicos españoles contemporáneos.

Parten del concepto de "factor general" de Spearman (*ibid.*, p. 1190), "*que está implícitamente comprendido en todas nuestras funciones psíquicas intelectivas*", y lo identifican con la inteligencia. "*La teoría de Spearman es la que ofrece ... mayor base para la fijación de las pruebas más convenientes para establecer un test de inteligencia general*" (*ibid.*, p. 1191).

Para la elaboración de su test, nos dicen Germain y Rodrigo, recogen elementos de varios autores, seleccionando los más apropiados de entre una gran colección de tests individuales y colectivos, y escogiendo especialmente aquellos que implican mayor dificultad en relaciones lógicas y complejidad estructural, (*ibid.*, p. 1192), ya que son éstos los que muestran mejor la inteligencia. Es de destacar el gran estudio bibliográfico realizado, y que incluye más de una treintena de tests desde los más clásicos hasta los de mayor actualidad en el momento (*ibid.*, p. 1194) (*vid.* Tabla nº5.2.1).

Tabla nº5.2.1: Algunos tests revisados para la elaboración del "Test de Inteligencia General" de Germain y Rodrigo (Germain y Rodrigo, 1933)

Escalas de Sancte de Sanctis, Ziehen, Binet-Simon (1911), Rossolimo, Kuhlman, Vermeylen, "Point Scale" (Yerkes Bridges), "Stanford Revision" (Terman), Herring Revision, Dearborn Intelligence Scale, Kingsbury Group Scale, Haggerty Delta 2, Myers Mental Measure, Pressey Crossout Test, Pintner Survey Test, The National Intelligence Test, Chicago Group Intelligence Test, The Otis Group Intelligence Scale, Chapman and Welles High School Test, Thurstone's Psychological Examination, Trabne Mentimeters, Terman Group Test of Mental Ability, Miller Mental Ability Test, Otis Group Intelligence, Higher Examination, Army Alpha, Thorndike Intelligence Examination, Roback Mentality Test, Cuestionario Thurstone-Mira, Test P. V. de Simon, Test Colectivo de CiryI Burt, Tests Colectivos de Buyse, Test de Ballard, etc. etc.

Realizan una selección, entre todos los tests revisados, de aquellas pruebas que mejor se ajustan a lo que los autores consideran las dos condiciones que toda prueba de inteligencia debe cumplir necesariamente: a) Que el test esté integrado por problemas diferentes, y b) que en ellos pese más el factor "g" que los factores especiales $S, S_1, S_2, \dots$ (*ibid.*, p. 1191). Las pruebas han sido seleccionadas a partir de aquellos tests individuales y colectivos que han dado mejor resultado y se utilizan más frecuentemente (*ibid.*, p. 1194).

Seguidamente, se ocuparon de establecer qué facultades intelectuales convenía más estudiar para acercarse a la inteligencia superior, considerando además cómo se habían acercado al problema otros autores. Entonces era necesario reelaborar las pruebas escogidas y adaptarlas al medio español, siguiendo una metodología que pone de relieve gran variedad y creatividad en los autores (*ibid.*, p. 1195).

Las pruebas finalmente elaboradas constituyen un test de 12 páginas que muestra gran correlación (*ibid.*, p. 1192) con el test de Burt, con el de Th. Vance -"Test de razonamiento"- y el de "inteligencia lógica" de Lahy¹¹. Con estas comparaciones los autores pretenden justificar su posicionamiento teórico:

¹¹Que los autores afirman haber "traducido y adaptado y que actualmente tenemos en estudio" (*ibid.*, p. 1193).

"Sirvan estas indicaciones de trabajos similares al nuestro de explicación a lo antes dicho, esto es, a la gran concordancia de los autores, por encima de escuelas y de teorías, cuando se trata de establecer un test de inteligencia general" (ibid., p. 1193).

Las pruebas incluidas en el test son:

1. Opuestos.
2. Silogismos (tomados de Toulouse-Pieron).
3. Información general.
4. Refranes (series A y B).
5. Definiciones.
6. Analogías.
7. Juicio Moral.
8. Juicio crítico.
9. Completar texto.
10. Comprensión de una regla.

Como novedad, los autores han agrupado los problemas por tipo en cada página (contra la práctica de otros autores de mezclarlos, como Mira y Lahy) a fin de uniformar la dirección y adaptación del esfuerzo a un tipo de trabajo, y además en dificultad

creciente, para animar al sujeto por la sencillez de los primeros problemas, y luego mantener su atención con la dificultad *imperceptiblemente* creciente del trabajo (*ibid.*, p. 1196).

En cuanto a la metodología aplicada, destaca el interés con que los autores explican a los sujetos la importancia de la prueba, de modo que se sientan implicados y pongan en ella mayor empeño, y les animan a realizarla con ánimo y alegría. No se limita el tiempo de ejecución, ya que se trata de un test nacional, y se trata de explorar la "calidad del pensar", no la rapidez del sujeto (*ibid.*, p. 1198). En todo caso, se redujo la prueba para los sujetos más jóvenes debido al alto grado de fatiga que mostraban, y que incidía significativamente en los resultados (*ibid.*, p. 1199).

En esta primera edición se dan los resultados de la aplicación del test a 864 sujetos de 11 años hasta adultos, de colegios nacionales y obreros, y como grupos de referencia alumnos del Instituto Escuela y adultos universitarios, respectivamente. Los autores ofrecen los resultados por cada prueba y el total, así como la correlación con otros test de valor conocido -para comprobar si los datos cuantitativos correspondían al criterio "inteligencia general" que querían medir (*ibid.*, p. 1216), concluyendo que "*el coeficiente de correlación es tanto más alto cuanto más alta jerarquía intelectual implica la prueba*" (*ibid.*, p. 1219). De todos

modos, se advierte que los resultados obtenidos tienen un valor provisional.

Algunos detalles a destacar son, por ejemplo, los ofrecidos acerca de los resultados de la prueba de opuestos, donde los autores (no olvidemos la labor de investigación en orientación profesional que los autores realizaban con preferencia a otras en el Instituto de Psicotecnia, y además que José Germain tenía formación de psiquiatra) señalan el interés para el orientador de las asociaciones inconscientes en las respuestas de algunos niños (como contestar "querer" y "matar" ante la palabra *castigar*, o "malo, asco, austeridad, pena, divorciado, esclavo, penoso" como opuestos de *amor*) (*ibid.*, p. 1200).

Es interesante señalar que, aunque en la distribución por edades se considera adultos a los sujetos de 16 años o más, los autores declaran su intención de distribuirlos en lo sucesivo considerando adultos a los mayores de 20 años como respuesta a "las críticas que se vienen haciendo a esta tendencia tan generalizada de considerar la edad adulta desde esta edad [16 años], dando por hecho que ya en ese momento se ha obtenido el desarrollo máximo de la inteligencia" (*ibid.*, p. 1202). Haciendo esto, buscan "*la comprobación de la llamada ley del desarrollo mental*" (*ibidem*).

La prueba de silogismos se le ha aplicado sólo a sujetos considerados superdotados, quienes curiosamente la consideran la prueba más fácil (*ibid.*, p. 1203).

La prueba de Información general, según se reconoce, no es una prueba para medir el grado de inteligencia, sino que señala los "*índices del grado de 'captación pasiva' de la inteligencia*" del niño en su entorno. Los resultados muestran grandes diferencias entre los niños del Instituto-Escuela y de colegios públicos, y aunque dichas diferencias se atribuyen a la clase social, no se ofrece explicación alguna (*ibid.*, p. 1205). Tampoco se ofrece del hecho contrario, es decir, de que los resultados sean igual de malos en las dos clases sociales, en la prueba de refranes, especialmente para los sujetos más jóvenes (*ibid.*, p. 1207).

Germain y Rodrigo consideran que de la prueba siguiente, de definiciones, "*ningún test global de inteligencia debe prescindir... No sólo por la valoración cuantitativa que proporciona, sino además por el elemento cualitativo que añade y que reúne generalmente datos psicológicos de gran importancia para el estudio global de la personalidad*" (*ibid.*, p. 1207). Se entiende la importancia cualitativa que los autores conceden a esta prueba si consideramos que entre los términos que el sujeto debía definir están "el deber", "amistad", "valor", "vanidad", "cultura" o "emoción", aunque, como era de

esperar, entre los niños más pequeños los resultados son casi nulos (*ibid.*, p. 1208).

La prueba de analogías estaba considerada una de las principales en la muestra de superdotados. Con el psicólogo francés Lahy, los autores consideran la analogía como fuente de las hipótesis en ciencia, y se explica como una 'asociación de similitud' (*ibid.*, p. 1209). Como resultado, los sujetos, especialmente los más jóvenes de las escalas populares, muestran baja capacidad de asociación por analogía.

La curiosa prueba de "juicio moral", que los autores acabaron suprimiendo del test en su edición de 1933 "*por no ser realmente un test de inteligencid*" (*ibid.*, p. 1911) consistía en presentar al sujeto una serie de frases que éste debía ordenar según la gravedad de los actos moralmente criticables. Aunque los autores no dan mayores detalles de la aplicación de la prueba, sí señalan la superioridad en ella de los sujetos de clases acomodadas (del Instituto-Escuela), lo que atribuyen a un mayor sentido del deber en ellos, además de una mejor comprensión intelectual de los enunciados mismos de la prueba (*ibid.*, p. 1211).

En cuanto a la prueba de "juicio crítico", consistente en ordenar una serie de palabras sueltas para que constituyan una frase con sentido, incluyen en ella la dificultad añadida de juzgar la frase verdadera o falsa, siguiendo el procedimiento de Terman

(*ibid.*, pp. 1211-12). Esta prueba resulta sencilla para prácticamente todos los sujetos.

Germain y Rodrigo han incluido en su test la prueba de "completar texto" por estar considerada por "*gran número de autores una de las formas más importantes de la inteligencid*" (Piorkowski) (*ibid.*, p. 1212), y por ser una de las más utilizadas en sus distintas variantes (Heilbronner, Stern, Rybakoff, Masselon-Piorkowski, Ebbinghaus). La forma escogida para este test es la de Ebbinghaus, que combina la falta de palabras completas con la ausencia de vocales en algunas. La importancia que se concede a esta prueba queda justificada ante los resultados, de los que no se hace tampoco interpretación: las puntuaciones son extremadamente bajas entre los niños de los colegios nacionales, e incluso los superdotados y los adultos la consideran la más compleja del examen (*ibid.*, p. 1214).

La última prueba es la de "comprensión de una regla". Menos utilizada que otras (los autores citan de nuevo a Lahy), consiste en hallar la regla que permite al sujeto encontrar términos correspondientes en frases que están escritas en lenguajes desconocidos o incomprensibles; se concluye que la prueba es de bastante dificultad para los sujetos, aunque la tabla de resultados que se ofrece no parece ser la de esta prueba, pues lleva como título "ATENCIÓN" (*ibid.*, p. 1215).

Los autores elaboran la "estandarización" del test con ayuda del ingeniero M.Villar y del Dr. Vázquez Velasco, siguiendo los siguientes pasos:

1. Establecimiento del percentilaje en cada prueba y del total, para conocer la variación de la mediana con la edad (*ibid.*, p. 1215).
2. Trazado de curvas de distribución de resultados, que corresponden bastante exactamente a la curva de Gauss (*ibid.*, p. 1216).
3. Establecimiento del coeficiente de correlación del test total con varios test de valor ya conocido, para comprobar si los datos cuantitativos corresponden al criterio "inteligencia general" que los autores querían medir. Especialmente se comparan el test de superdotados con la escala de Binet-Terman, que presentan buena correlación. También se comprueban otras pruebas colectivas de inteligencia general que emplean normalmente, según se afirma, en el Instituto de Orientación Profesional (Thurstone-Mira, Lahy, Buyse) y con ciertas pruebas de laboratorio (Clasificador Giese, Laberinto de Rupp, Buyse, Atención de T. Piéron, Comisiones, Cilindros Witmer, Kraepelin - Total, Faltas y Tiempos-). En estas comparaciones, se comprueba que *"el coeficiente de correlación es tanto más alto cuanto más alta jerarquía intelectual implica la prueba"* (*ibid.*, p. 1219).

4. Comparación del resultado del test con el rendimiento escolar entre 50 alumnos de la Escuela de Orientación Profesional y Preaprendizaje de Madrid. Los autores son conscientes de las críticas que despiertan estos procedimientos, y en este sentido citan las objeciones de Skaggs, 1927 (*vid. ibid.*, pág. 1219, notas 1 y 2), de las que se sienten a salvo "*Dado el rigor científico con el cual se establecen las notas dentro de la escuela, ... fundamentado .. en el resultado de una serie de datos y de notas obtenidos durante el curso, y sobre cuyo valor medio se establece el rango de los alumnos*" (*ibid.*, p. 1219).
5. Establecimiento de las correlaciones entre el total y cada una de las pruebas del test.

Como conclusión, los autores advierten de la provisionalidad de los resultados obtenidos, que son sólo los de la primera edición.

En general, la labor realizada por Germain y Rodrigo y sus colaboradores del Instituto fue más amplia, aunque parece que gran parte de los datos recogidos durante estas investigaciones se perdieron antes de poder ser elaborados y publicados (Rodrigo, 1949, p. 50).

5.2.3. Consideraciones psicológicas en torno a los superdotados.

Su formación ginebrina es la causa del interés que Mercedes Rodrigo mostraría siempre en sus estudios y en sus escritos sobre la inteligencia infantil, y muy especialmente sobre los niños superdotados. Más aún, era este un problema de gran preocupación en la España de las grandes figuras reformistas de principios de siglo. Y para poder expresar este profundo interés, aprovechó una conferencia que, como representante del Instituto Psicotécnico, iba a ofrecer el 15 de enero de 1933 a un grupo de maestros y maestras en la Junta Municipal de Becas. Precisamente comienza con estas palabras de Santiago Ramón y Cajal:

"Se ha dicho muchas veces que el problema de España es un problema de cultura: urge, en efecto, si queremos incorporarnos a los pueblos civilizados, cultivar intensamente los yermos de nuestra tierra y de nuestro cerebro, salvando para la prosperidad y enaltecimiento patrios todos los ríos que se pierden en el mar y todos los talentos que se pierden en la ignorancia" (Ramón y Cajal, en Rodrigo, 1933c, p. 1).

La superdotación era una cuestión debatida ampliamente por aquellos días. Recuérdese el trabajo bien conocido de Terman, dedicado a examinar transversal y longitudinalmente los rasgos y realizaciones de una amplia muestra de este tipo de personalidades (Terman y Burks, 1935). Este no es un concepto puramente científico, sino también, y muy especialmente, un concepto social. Así, frente a la distinción de Nordau entre el *genio* y el *talento*, para Rodrigo el talento debe ser considerado como supranormal y sacado de la masa, ya que, como decíamos, *"desde el punto de vista social lo que importa principalmente es el rendimiento del individuo en relación con la colectividad"* (*ibid.*, p. 2). Además, como educadora por vocación, le interesa más el talento, pues es, frente al genio, *"una cualidad evolutiva"* con caracteres de habilidades más o menos innatas, pero que *"exige siempre el trabajo, el entrenamiento para su desarrollo"*, y necesita un medio adecuado. Así, mientras al genio se le deben proporcionar facilidades para su desenvolvimiento, al talento se le debe, primero buscar, y después orientar (*ibidem*), con lo que queda expuesta y justificada la labor que Rodrigo, Germain y sus colaboradores venían realizando en el Instituto Psicotécnico y la Junta de Becas.

Para descubrir el talento hace también falta talento: Si se ha de descubrir en la escuela, lugar que parece el más propicio, ésta ha de ser una escuela donde la educación sea funcional, en este

contexto aquella que considera las actividades psíquicas como funciones que expresan una significación compleja a un tiempo de carácter biológico y vital, es decir, su significación latente en las actividades presentes y en sus desarrollos futuros (*ibid.*, p. 4). Desde esta perspectiva, tomada de su maestro Claparède, no se busca en la escuela ideal el desarrollo separado de facultades intelectuales (memoria, razonamiento, imaginación, lenguaje, voluntad), es decir el saber como fin en sí mismo, sino que es la *inteligencia* la que debe ser en último término educada, proporcionándole al individuo los medios para que *investigue*, para que *busque* (*ibid.*, p. 5). Estos conceptos están fuertemente influidos por las teorías de la metodología de la Escuela Activa europea, que tan profundamente impregnaban, como hemos visto, la práctica educativa de la *Institución Libre de Enseñanza*, y que iban a extenderse rápidamente por España en su proceso de reforma escolar. Es interesante en este sentido el acuerdo mostrado por Rodrigo con las opiniones de Binet y de Watson, quienes conceden gran importancia a la distinción entre inteligencia e instrucción:

"¿Cómo saber las ocasiones y conocimientos adecuados para promover la debida actividad de cada talento? ... La respuesta es difícil; pero una cosa aparece clara, y es que no se sabrá con textos, epítomes, programas ni exámenes, que

son más bien averiguaciones de la labor del maestro que de la diversidad de talentos de los alumnos" (Watson, cit. en Rodrigo, 1933c, p. 5).

Este es el problema que hace insuficiente la labor del maestro en la evaluación de los niños superdotados, en parte debido a sus preferencias subjetivas conscientes o subconscientes, y que hace necesaria la intervención del psicólogo, por entonces figura ya reconocida profesionalmente en Europa y que comenzaba a serlo también en España, con capacidad de aplicación de metodologías experimentales más eficientes. En este contexto, aparece un tema recurrente en la obra de Mercedes Rodrigo, el de la colaboración entre pedagogos y psicólogos, para que "*desaparezca esta especie de tabú que hasta ahora ha puesto la escuela a la psicología*", cuando en realidad "*la psicología es a la educación lo que la fisiología es a la medicina práctica*" (Claparède) (*ibid.*, pp. 6-7).

Como en otros textos, Rodrigo dedica palabras entusiastas a la defensa de la psicología científica y de la objetividad de sus métodos, argumentando la importancia que se les concede y el rigor con que se aplican en España y en otros países, y destaca con orgullo la labor realizada por ella misma y sus compañeros en el Instituto Nacional de Psicotecnia (*ibid.*, pp. 7-8).

5.3. Higiene mental en la infancia.

Ya hemos visto que los problemas de la infancia -psicofísicos y sociales- han venido siendo preocupación constante para nuestra autora, interesada siempre en una práctica profesional de aplicación inmediata al entorno de su país. Paulatinamente se preocupará también por la infancia "problemática", lo que la llevó a ser psicóloga de la Clínica de Conducta del Tribunal Tutelar de Menores de Madrid. Su primera publicación sobre este tema es el artículo "Los 'niños malos' y la higiene mental", aparecido en la *Revista de Pedagogía* en 1934 (*vid.* Bibliografía).

Allí aborda la cuestión desde el punto de vista social que afirma que la deficiente educación moral de la infancia, necesaria para la "afirmación de la voluntad" del futuro adulto, tiene como consecuencia una sociedad en la que "*los crímenes y los escándalos financieros y políticos se multiplican, ... el número de alienados y presos aumenta de día en día;... vivimos una época de pistolero agudo*" (Rodrigo, 1934a, p. 310).

Con esta aproximación, por un lado estaba recogiendo y divulgando una de las tesis psicopedagógicas de la Escuela de Ginebra (no olvidemos que había estudiado cuestiones relacionadas con la educación moral, con Badouin y Bovet, durante sus cursos oficiales en Ginebra -*vid.* Apartado 4.1.); por otro lado, su punto de

vista supone la afirmación de la exención de responsabilidad moral del adulto con carencias educativas en el terreno de lo criminal, cuestión esta que ha sido, a lo largo de este siglo y hasta hoy, un lugar permanente de polémica y controversia en todos los terrenos relacionados con él y también entre el grueso de la población.

Con todo, para ella este no es sólo un problema de responsabilidad individual, puesto que sus consecuencias afectan a la sociedad como tal; Rodrigo va más allá, aportando a su estudio la visión de la investigadora experimentada y seria de la especialista en psicología aplicada: *"del estudio de la infancia saldrán los remedios que detengan el impulso arrollador del caos actual"* (*ibid.*, p. 311).

El niño "malo" o "difícil" es creado por incompreensión o desconocimiento por parte del entorno familiar y del escolar, que "parecen no tener otra misión que quitar ilusiones y contrariar tendencias naturales que al verse truncadas reaccionan perniciosamente en muchos casos" (*ibidem.*).

Como psicóloga del Tribunal de Menores Mercedes Rodrigo ha tenido ocasión de estudiar individualmente estos casos. Sus causas, sobre el principio básico ya establecido, pueden estar en los mismos niños, en los padres, en la escuela, en el ambiente familiar y social... pero en todos los casos la conclusión es la misma: El tratamiento disciplinario violento y desproporcionado que se aplica

habitualmente a estos niños agrava el mal; la "pura verdad", afirma la autora, es que cuanto más pegan los padres a sus hijos, peores son éstos, y el método es "*inhumano, denigrante e ineficaz*" (*ibid.*, p. 312).

En cuanto a los maestros, en estas páginas se narra con indignación no exenta de ironía hechos como que en un colegio de Madrid "*el maestro enseña la tabla de multiplicar paseándose por la clase, llevando en la mano «un palo muy largo con un pincho en la punta»*. Cuando se equivoca un chico en un número, instantáneamente recibe una pedagógica¹² advertencia dada por su profesor mediante el palo educador¹³" (*ibidem.*). Contra el método compendiado en el conocido refrán "La letra con sangre entra", se aboga aquí por la necesidad de conocer individualmente a los alumnos para educarlos debidamente, según los principios expresados en el *Emilio* de Rousseau, que nuestra autora ha hecho suyos a través de la labor de recuperación y reivindicación que Claparède hace de ellos a lo largo de su obra.

Es en este contexto donde "*La acción científica y comprensiva de la higiene mental tiene que penetrar cada día más en el ambiente escolar y en la familia, tiene que llevar a cabo de modo intenso la misión de salvar a la infancia desvalida mentalmente,*

¹² En cursiva en el original.

¹³ En cursiva en el original

incomprendida, enferma, a esos pobrecitos «niños malos» que muchas veces no tienen más culpa que el haber nacido con una tara, o el estar rodeados de un ambiente familiar indigno" (ibid., p. 313).

La *educación social* que necesita por un lado de la mejoría de la educación familiar, pero que también pasa necesariamente por la reforma de la enseñanza escolar conforme a las nuevas reglas pedagógicas deducidas de la observación psicológica del niño, y que debe basarse en la asunción de su *libertad*. Así el educador se convierte en el mero procurador de los medios para que el niño desarrolle y afirme su personalidad, sin constreñir ni forzar sus tendencia (*ibid.*, pp. 313-4).

Para ilustrar estas afirmaciones, Rodrigo acude a las experiencias de Charles Badouin, que demuestra que algunos niños sólo son "malos" mientras se les somete a castigos y dura disciplina, y también a las tesis de Freud, según las cuales en la etiología de la neurosis siempre hay un trauma psíquico infantil¹⁴. Ciertamente, esto le parece "algo exagerado", pues hay que considerar también los factores congénitos que influyen en la formación de la personalidad (*ibid.*, p. 314).

¹⁴ Vicente Llorens hace una brevísima referencia a Mercedes Rodrigo en el ya clásico libro de J.L. Abellán (ed.) sobre *El exilio español de 1939*, ("La emigración republicana de 1939", pp. 95-200), y sobre ella afirma que mantenía correspondencia con Freud, (p. 175). Sin embargo, ninguno de los documentos o publicaciones que hemos encontrado hacen referencia alguna a esta relación entre ambos autores, lo que, obviamente, tampoco invalida la afirmación.

Por otra parte, la autora se detiene en un hecho que hoy podría parecer una perogrullada: que los castigos y amonestaciones no sirven de nada en niños con deficiencias orgánicas (visuales, auditivas o motoras) o taras y enfermedades psíquicas o fisiológicas ("tics", corea). Precisamente una de sus reivindicaciones clave será la necesidad de realizar un examen psíquico pero también médico en profundidad a todos los escolares; esto es algo que aparecerá a lo largo de toda su obra, en tanto que el diagnóstico precoz de taras congénitas y enfermedad ahorra al niño y a su entorno familiar y escolar el fracaso en su desarrollo propiciado por el mero desconocimiento. La cuestión es aún más seria si la enfermedad no diagnosticada a tiempo es la epilepsia, o incluso esquizofrenia: desde su experiencia personal, Rodrigo asegura que estos niños suelen ser tratados con extrema crueldad, y su comportamiento está permanentemente sujeto a la censura y el desprecio de quienes les rodean (*ibid.*, pp. 315-16).

El diagnóstico y tratamiento médico-pedagógico adecuado de estos niños enfermos puede encauzar su desarrollo, pero el caso de los que se crían en entornos familiares insostenibles ha de pasar por la intervención urgente del Estado, lo que se convierte así en un problema social de difícil solución y enorme envergadura. Ante el niño desesperado que pasa por el Tribunal de Menores diciendo que «Pues si no me llevan al Reformatorio, cojo una piedra, rompo una

luna de un escaparate y no tienen más remedio que llevarme porque quiero ser un hombre formal y *en casa no puedo serlo*¹⁵», según nos relata Rodrigo de uno de sus casos, deben crearse instituciones modernas de acogida para estos seres abandonados moralmente. "Más vale prevenir que tener que remediar", dice nuestra autora; para esto sirve la higiene mental, que además no resulta gravosa para el Estado. Más claramente, que "puede ser más provechoso gastar dinero en abundancia en la creación de escuelas hogares para niños difíciles o abandonados susceptibles de mejoría mediante tratamientos apropiados, que en organizar apresuradamente campos de concentración para librarse del mal que devuelven a la sociedad" (*ibid.*, p. 317). Corren los tiempos de la II República, y estas posturas estaban en el orden del día de intelectuales, científicos y políticos; No olvidemos que Mercedes Rodrigo se había formado dentro del amplio círculo de la Institución, que era desde sus orígenes "reformista" en cuestiones penales, bajo la tutoría de Gonzalo R. Lafora, cuyo compromiso con la reforma social ya hemos comentado (*vid.* apartado 2.4.)

¹⁵ La cursiva es de M.Rodrigo.

5.4. La obra de Mercedes Rodrigo en Orientación Profesional.

La orientación y la selección profesionales, sin haber sido de interés primordial en la primera etapa de su formación, llegó a ser su especialidad. El opúsculo dedicado a "Algunos problemas de orientación profesional" (1933), que recoge cuatro conferencias pronunciadas por la autora en el primer semestre del mismo año en el Instituto Psicotécnico de Madrid, comienza con estas interesantes palabras:

"Hace ya bastantes años, exactamente en 1920, me encontraba en Ginebra, pensionada por la JAE. Una tarde, ... se me acercó el profesor Claparède, y súbitamente me dijo: 'Vengo observando que se interesa usted por cuestiones de psicología aplicada; ¿por qué no se dedica usted decididamente a la orientación profesional? Es posible que, de momento, le asuste un poco la idea: es asunto nuevo y casi desconocido; pero si tiene usted fe en mí y se decide, dentro de no más 10 años, comprobará la enorme difusión que esta nueva ciencia alcanzará, por su importancia humana, económica y social'"
(Rodrigo, 1933b, pág. 93).

Mercedes Rodrigo no sólo tuvo fe en la bien fundada premonición de su maestro Claparède, sino que contribuyó enormemente a hacerla posible gracias a su propio esfuerzo, tanto en España como en su exilio colombiano.

Prestaremos un especial interés a estos textos, que por su completa temática, que nos acerca con mayor o menor profundidad a todos los aspectos relacionados con la orientación profesional, pueden considerarse una de sus publicaciones relevantes.

La primera conferencia, "El médico Huarte y la Orientación profesional", es una aproximación a cuestiones generales de orientación profesional -definición, concepción, importancia...-, y un pequeño recorrido por los principales hitos en la historia de esta disciplina, prestando una atención pormenorizada a la obra del médico Juan Huarte. La segunda, "Los ideales de los niños en la Orientación Profesional", presenta los resultados de las experiencias realizadas en sus primeras investigaciones (*vid.* apartado 5.4.2) y los relaciona con diversos factores considerados por los diversos estudios europeos y de otros lugares. El tercer tema que se expone es la "Colaboración de la Escuela Primaria en la Orientación Profesional", que sería recurrente en Mercedes Rodrigo, y que desemboca en la consideración de la Psicología Aplicada como una ciencia radicalmente pluridisciplinaria (*vid.*, especialmente, su *Introducción al Estudio de la Psicología*, 1949). La

cuarta conferencia la dedica a la "Realización de la Orientación Profesional y sus Directivas en el Instituto Psicotécnico de Madrid", donde nos ofrece con algunos ejemplos los instrumentos y la metodología empleados en las actividades de orientación profesional que se realizaban en el Instituto, y de las que, pensamos, Mercedes Rodrigo era la "pieza" técnica fundamental.

5.4.1. "El médico Huarte y la Orientación Profesional".

En estos textos hace una defensa convincente de la necesidad de desarrollar la investigación científica en este campo, aún es un estadio temprano de desarrollo científico. Importa la orientación tanto por el interés social de tener una población trabajadora equilibrada con los oficios en demanda en cada momento, como por el propio desarrollo y felicidad del individuo, *"teniendo en cuenta su deseo, el de sus padres, y según sus aptitudes"* (Rodrigo, 1933b, p. 95), todo ello urgido por la complejidad creciente de una sociedad moderna en proceso de cambio continuo (*ibid.*, p. 96). Aunque afirma la necesidad de conciliar el interés colectivo, es decir económico, y el individual, parece defender la prevalencia del último sobre el primero, dentro de su concepción de tipo socialista-humanista, algo confusa sin embargo en otros trabajos de la autora (*vid.* apartado siguiente).

De lo que no le caben dudas es de la posición de posibilitadora que debe tener la sociedad, es decir, las instituciones públicas: En su opinión, la orientación profesional debe tener un carácter radical de derecho ciudadano fundamental, especialmente destinado a la infancia, en tanto que la elección de profesión es aquí considerada, primero, una cuestión económica y social de primer orden (*ibid.*, p. 96), pero sobre todo, un hecho "transcendental" para la vida personal del individuo (*ibid.*, p. 94).

En consonancia con esto, cabe destacar que en esta concepción socio-político-científica quedan absorbidas igualmente todas las profesiones, también las intelectuales y liberales, y todas las clases sociales, puesto que *"cuanto más importante es la función social más se multiplican sus efectos y más se agravan y repercuten los errores cometidos por negligencia o ignorancia en el momento de decidirse por una u otra carrera"* (*ibid.*, p. 96).

Expuesta su postura de partida con respecto a esta ciencia, en un curso a profanos en la materia se necesita un mínimo *corpus* de definiciones. Para Mercedes Rodrigo, como para Claparède, la Orientación Profesional es *"la elección de una profesión para un individuo"*, esto es, *"un problema psicofisiológico en cierto modo de orden familiar y social"*, que se aplica a sujetos adolescentes, mientras que la selección profesional, con la que frecuentemente se confunde aquella, es precisamente su opuesto, *"la elección de un*

individuo para una profesión dada" o sea "un problema económico y de racionalización" que trata con adultos (ibid., p. 107). Como los sujetos de la orientación están "en plena evolución física, intelectual y moral, ..., y que además tiene que sufrir todavía una crisis capaz de modificar profundamente su organismo y su mentalidad" (ibidem), coincidirá con Emilio Mira en considerar que las conclusiones de las pruebas de orientación no podrán ser más que un "pronóstico¹⁶ que el tiempo se encargará de confirmar o desmentir" (ibid., p. 108).

Además de esbozarse otras cuestiones sobre las que incidirá en otras lecciones, la mayor parte de esta conferencia está dedicada a realizar su "deber", "como española", de examinar y defender la extraordinaria relevancia del antecedente cumbre de la orientación profesional, la obra de Juan Huarte *Examen de Ingenios para las Ciencias* (ibid., p. 98); y esto según un sentimiento patriótico que le lleva a afirmar que

"Afortunadamente, hoy día todo el mundo culto reconoce la genialidad del sabio médico navarro y su clara visión de problemas que varios siglos más tarde conservan su actualidad. Como en tantas otras cosas, España ha dado la norma, y

¹⁶ En cursiva en el original.

después las demás naciones le han devuelto el producto elaborado" (ibid., p. 107).

Su exposición destaca los siguientes puntos:

- La gran difusión que entre sus contemporáneos tanto como entre los actuales investigadores en orientación profesional tiene esta obra, hasta el punto de que *"hoy día no se hace un trabajo, nacional o extranjero, sobre O.P. , en el que no se cite a HUARTE y su libro" (ibid., p. 98).*
- La actualidad de planteamientos que la obra conserva en lo relativo a que *"demuestra que para poder orientar hay que conocer las aptitudes que son necesarias para las diversas profesiones",* mediante la elaboración de una profesigrafía detallada, por un lado, y empleando exámenes aptitudinales por otro, previendo *"ya el empleo de las pruebas y de los modernos 'tests' para descubrir las aptitudes del individuo y que preconiza categóricamente la necesidad del examen previo a toda clase de estudios" (ibid., pp. 99, 101-103).*
- Su clara demarcación del papel del orientador profesional (*ibid., p. 100).*

- Lo adelantada que resulta su defensa de la aplicación de la orientación a las profesiones liberales, *"cosa que todavía se inicia tímidamente en nuestro tiempo"* (*ibidem*).
- La modernidad que supone para una obra del siglo XVI el planteamiento de temas que ni siquiera hoy han sido plenamente resueltos, como la existencia de aptitudes naturales, diversidad profesigráfica de las aptitudes y desde el punto de vista de las mismas, o los medios para descubrirlas y evaluarlas (*ibid.*, pp. 100-101).
- El extraordinario interés de su clasificación de las ciencias según los diversos ingenios y talentos (*ibid.*, p. 103).
- La aparición en esta obra de las "tendencias subconscientes" y de la influencia del temperamento, que llevan a un sujeto a la elección de una determinada profesión, *"asunto que ha sido objeto de estudio preferente en una de las últimas Conferencias internacionales de Psicotecnia"* (*ibidem*).

En relación con este examen, no podemos dejar de recordar una tesis que ya ha aparecido antes en este trabajo: Que el número de páginas y referencias que a lo largo de sus escritos dedica esta autora a la figura de Huarte sirve como ejemplo y confirmación de las intuiciones de los historiadores de la psicología española que consideran el hecho de que Juan Huarte fuera español como factor

considerable en el nacimiento de la psicología científica española, a la luz del carácter eminentemente aplicado que puede asignarse, en términos generales, a su origen y desarrollo (*vid.* capítulos 1 y 3).

5.4.2. "Los ideales de los niños en la Orientación Profesional"

Esta segunda conferencia, además de hacer algunas consideraciones sobre la necesidad de la orientación y la selección profesionales en la prevención de accidentes, tema que trataremos más adelante, está dedicada a exponer el contenido y los resultados parciales del "Cuestionario de los ideales" (*ibid.*, p. 111) de los niños hacia las distintas profesiones, prueba de orientación desarrollada para los niños que acudían al centro. Este trabajo había empezado en 1923, cuando Mercedes Rodrigo y Pedro Roselló pasaron el cuestionario a 489 niños en Escuelas Nacionales de Madrid, pero que fue ampliado en colaboración con J. Germain y en ese momento (1933) aún estaba en proceso. El cuestionario original consistía en las siguientes preguntas:

1ª ¿Qué te gustaría más ser de mayor, y por qué?

2ª ¿Crees que lo podrás ser? ¿Sí o no, y por qué?

3ª ¿Conoces a alguien que sea lo que tú quieres ser, y a quién te gustaría parecerle? ¿Quién es?

- 4ª ¿Cuál es la asignatura que más te gusta? ¿Por qué?*
5ª ¿Cuál es la que te gusta menos? ¿Por qué?
6ª ¿Cuál es tu juego preferido? ¿Por qué?
7ª ¿Cuántas y qué cosas has querido ser antes de esto?
8ª ¿Cuál es la profesión de tu padre?
9ª ¿Cuál es la profesión de tu madre?" (ibid., p. 111-112).

El cuestionario del trabajo retomado por Rodrigo y Germain, para comparar los resultados, sufrió una considerable ampliación, tanto en número de sujetos como en el cuestionario inicial, que quedó como sigue:

- "1ª ¿Qué te gustaría ser de mayor, y por qué?*
2ª ¿Crees que lo podrás ser? ¿Sí o no, y por qué?
3ª ¿Conoces a alguien que sea lo que tú quieres ser? ¿Quién es?
4ª Si no pudieras ser lo que dices en la pregunta nº uno, ¿qué querrías ser?
5ª Enumera las profesiones que más te gustan.
6ª ¿Cuál es la profesión de tu padre?
7ª ¿Cuál es la profesión de tu madre?
8ª ¿Cuáles son las profesiones de tus hermanos?
9ª ¿Qué profesión te aconsejan tus padres, y por qué?
10ª ¿Qué profesión te aconsejan tus maestros, y por qué?

11ª ¿En qué te ocupas al salir de la escuela?

12ª ¿Qué prefieres hacer en tu casa, y por qué?

13ª De todo lo que haces en la escuela, ¿qué es lo que más te gusta, y por qué?

14ª De todo lo que haces en la escuela, ¿qué es lo que menos te gusta, y por qué?

15ª ¿Cuál es tu juego preferido, y por qué?

16ª De todos los libros que has leído, ¿cuál es el que más te gusta?

17ª ¿A qué persona querrías parecerte, y por qué?

18ª ¿A qué persona no querrías parecerte, y por qué?" (ibid., p. 112-3).

Los autores han seguido en esta ocasión la misma metodología que en el estudio anterior: Leyendo la pregunta, que los niños contestaban libremente en tiempo y extensión, y dedicando algún tiempo a motivarles a ser sinceros en sus respuestas convenciéndoles de la importancia de las pruebas para ellos mismos y para otros niños.

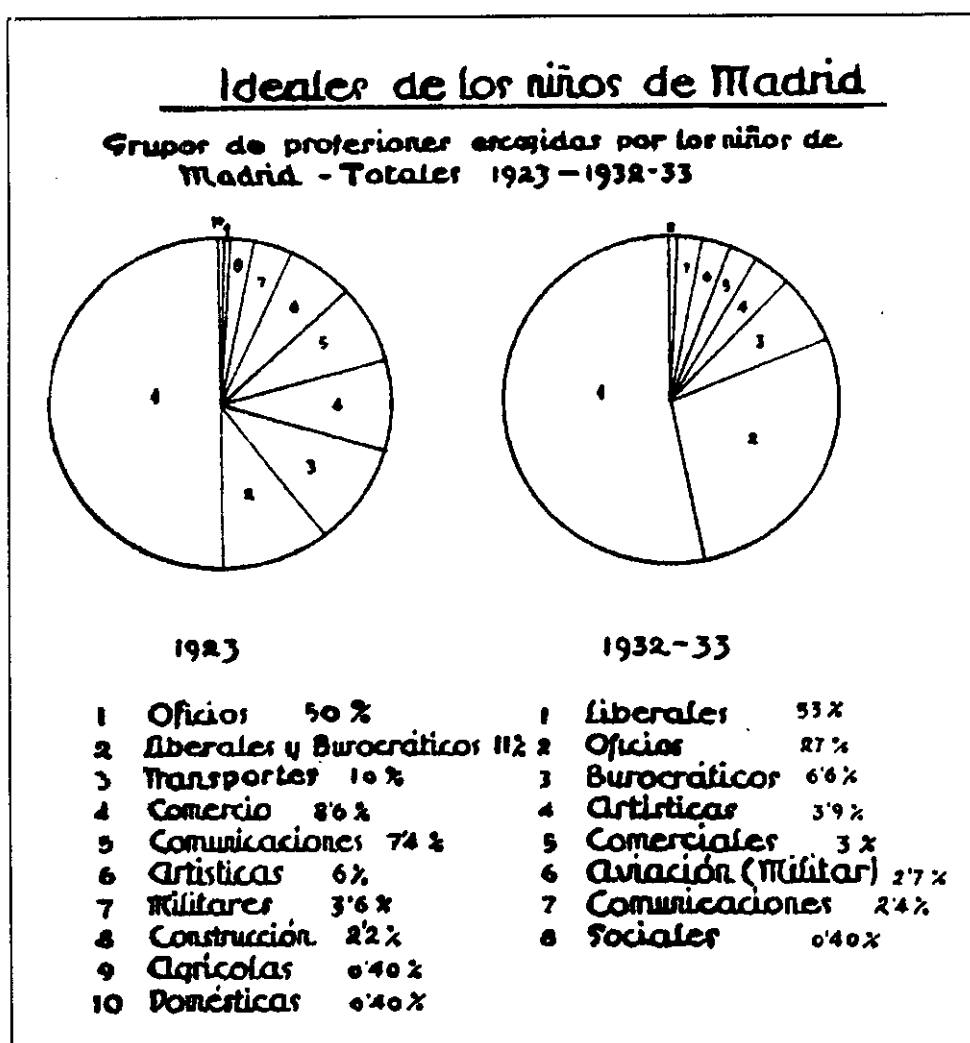
Las pruebas de 1932-3 se aplicaron a 581 niños y 248 niñas de edades comprendidas entre los 8 y los 16 años sin distinción previa ni estudio posterior en cuanto a su posición socioeconómica familiar; sin embargo, muchos de ellos habían acudido a la prueba

como aspirantes a ingresar en el Instituto de Selección Escolar Obrera o a conseguir una beca del Ayuntamiento de Madrid; es decir, estos niños ya venían seleccionados por sus maestros y daban luego una puntuación en general más alta en la prueba de inteligencia que los niños del estudio de 1923 (*ibid.*, p. 114). Se reconoce, también aquí, que la muestra no es suficiente para deducir conclusiones finales absolutas, sino que los resultados deben de nuevo considerarse parciales (*ibid.*, p. 115).

Los resultados tienen gran interés si consideramos que los ideales profesionales de los niños son expresión de los ideales -satisfechos o insatisfechos- de los adultos de su entorno, y así, de alguna forma, de la sociedad en la que viven. En una España que está naciendo al desarrollo industrial, en una época de gran movilidad social y cambio político y económico, los niños de 1923 se deciden por profesiones de tipo industrial y manual (un 50%), tomada la muestra en su conjunto. Por el contrario, los niños del estudio actual (1932-33) se deciden claramente por las profesiones liberales (69% de las niñas y 45% de los niños) (*ibid.*, p. 115-6), debido en parte a que los últimos se estaban examinando para poder realizar este ideal, mientras que los anteriores se mostraban menos ambiciosos, al no ofrecérseles ninguna posibilidad de realización de sus deseos (*ibid.*, p. 116). Por otra parte, creemos que la diferencia puede también deberse a un mayor desconocimiento de estas profesiones

por parte de los niños en 1923, que serían más abundantes con el avance del siglo y el desarrollo nacional. Esta afirmación parece apoyarse además en el hecho de que, según la autora, ambas encuestas dan resultados coherentes, si no concordantes, en el sentido de que en 1923 los niños querían ser mecánicos en todas las aplicaciones posibles, y los de 1932-3 ingenieros, también de todas las ramas (*ibid.*, p. 116).

Figura nº 5.4.1 (Rodrigo, 1933b, p. 118)



Otro dato a considerar en el tema de la evolución de los ideales de los niños, que se vuelven más ambiciosos cuanto más desarrollado está el país, económica y educativamente, sería la desaparición de oficios agrícolas y domésticos en esta segunda

encuesta, lo que se apoya en el hecho, recogido por Rodrigo, de que hay muchos obreros reeducados que, aunque hijos de agricultores, se resisten a ocuparse en profesiones de este tipo. Puede verse en este fenómeno el proceso, tardío en España como la propia industrialización y consecuencia de ésta, de abandono del campo y del éxodo hacia las ciudades en busca del bienestar social, como fruto de las reformas de las que el Instituto Nacional de Psicotecnia también era, de algún modo, partícipe.

Otro dato interesante que se observa en los resultados del estudio es la preferencia femenina por las labores liberales, sobre todo por la profesión de maestra, de las niñas, seguida por las profesiones burocráticas y comerciales, mientras que los niños prefieren los oficios (*ibid.*, p. 117); este resultado del cuestionario de 1932-33 no puede sorprendernos, pues se ajusta a las diferencias profesionales de los roles por sexos que siguen siendo muy marcadas hoy día en nuestro país. A pesar de las diferencias de ideales profesionales, el conocimiento de las distintas profesiones, variable que aumenta con la edad, es casi igual entre los sexos en estos sujetos madrileños, contra los resultados obtenidos en investigaciones similares realizadas en otros países (*ibidem*, p. 117).

Figura nº5.4.2 (Rodrigo, 1933b, p. 121)

<u>Ideales de los niños de Madrid</u>					
Nº de profesiones conocidas por niños y niñas de 10 a 16 años					
10	Años	9	Profesiones	8	Profesiones
11	"	14	"	22	"
12	"	17	"	23	"
13	"	18	"	24	"
14	"	21	"	26	"
15	"	23	"	28	"
16	"	24	"	30	"

Concretamente, en esta segunda encuesta las profesiones favoritas entre los niños son, por este orden: Ingeniero, seguido de cerca por mecánico; luego, a gran distancia, maestro, abogado, oficinista, electricista, aviador, comerciante, arquitecto, carpintero, delineante, marino, médico, telegrafista, militar, correos, policía, escultor, linotipista, ferroviario, catedrático, músico, tranviario, contable, mecanógrafo, fogonero, hojalatero, fontanero, pintor, impresor, explorador (*ibid.*, pp. 119-20).

Entre las niñas ocupa el primer lugar la profesión de maestra, seguida de lejos por: mecanógrafa, abogada, modista, comercio, empleada, cajera, ingeniera, médica, boticaria, enfermera, correos, dibujante, periodista, telefonista, pianista, sastra, peluquera,

química, pintora, astrónoma, monja, y, en un caso, "mujer de su casa"¹⁷.

Los resultados de preferencias muestran gran concordancia con otros realizados en diversos años y países, entre los que Rodrigo, quien como ya hemos defendido estaba al día de las investigaciones que se publicaban sobre los temas de su interés, menciona:

- El realizado en U.S.A. en 1898-99, con 2336 niños de 7 a 10 años (*ibid.*, p. 121).
- El realizado en Moscú (1910) por Bogdanoff (*ibidem*).
- El realizado en Ginebra en 1918 (*ibid.*, pp. 121-122).
- El realizado en Belo Horizonte (1930) por su compañera de Ginebra Mme. Antipoff (*ibid.*, p. 122).
- El realizado en Colonia (1924) con 3200 niños de primaria (*ibid.*, p. 123).
- La estadística de Orientación del *Reich* alemán (*ibidem*).

La autora atribuye en parte esta concordancia al escaso número de profesiones conocidas por los niños, de las varias decenas de miles que se habían ya clasificado. A pesar de esto,

¹⁷Todos los femeninos de los nombres de profesiones están escritos aquí tal como aparecen en el original.

admite la posibilidad de que existan otras causas, relacionadas con el carácter y la personalidad del niño y su evolución a lo largo del desarrollo (*ibid.*, p. 124), lo que representa un tímida aproximación, con el tiempo de su conferencia casi agotado, a cuestiones más psicológicas.

5.4.3. "Colaboración de la Escuela Primaria en la Orientación Profesional"

De lo expuesto en la primera conferencia se colige que los continuos cambios psicofisiológicos y sociales que sufre un individuo durante su vida son la prueba de que la orientación profesional es un *proceso* que deberá durar todo el desarrollo del niño hasta alcanzar la edad adulta; y esta pretensión tan compleja sólo será posible con la colaboración los maestros (*ibid.*, p. 108). A la necesidad de colaboración entre orientadores profesionales y maestros, y a la consiguiente de ampliar la formación del educador para poder realizar esta tarea con mayor precisión, dedica nuestra autora otra de las conferencias que comprenden el texto (*ibid.*, pp. 124-140). Este tema fue el elegido por Mercedes Rodrigo para su comunicación en 1934 en el *III Congreso Internacional de Enseñanza Técnica* de Barcelona, donde presentó el trabajo "Cómo utilizar para la orientación profesional el último año de escolaridad", del que aparecería una reseña en la *Revista de Organización Científica* en 1934. La orientación profesional, y los problemas que plantea desde diversos puntos de vista, va a ser una propuesta continua de Mercedes Rodrigo, a la que había de volver recurrentemente a lo largo de sus publicaciones y de sus exilios, como veremos. Era una cuestión que preocupaba a todos los responsables de la construcción de la ciencia aplicada en nuestro

país; su compañero Mallart, también de formación pedagógica, nos expondrá años después de una manera muy gráfica:

"La influencia de los pedagogos que han comprendido la función de guíaje y ayuda al desenvolvimiento de los alumnos, que han concedido tanta o más importancia a esta función que a la transmisión de conocimientos, ha sido muy beneficiosa para el desarrollo de la orientación profesional: ha reforzado en ésta la idea de proceso largo, desvirtuando una pretensión de trabajo en serie que se había entronizado en la mayoría de los servicios de orientación que funcionan cerca de los Centros de empleo de personal. Tal pretensión impera aún en muchas oficinas de orientación independientes, de carácter privado o de carácter público, que se esfuerzan en dar de una vez dictámenes muy concretos y específicos que sirvan para toda la vida profesional con sólo haber hecho un examen más o menos breve del sujeto.

Yo también, influido por el optimismo que sembraron los primeros resultados de las aplicaciones psicotécnicas en los años que siguieron a la primera guerra mundial, había caído en este defecto..." (Mallart, 1962, pp. 86-87).

El educador puede ofrecer innumerables datos que al orientador le resultaría muy difícil y costoso obtener, mientras que debe acudir a este profesional para resolver los variados y complejos problemas que suscita la educación infantil; el maestro debe *preparar*¹⁸ la orientación de sus alumnos (Rodrigo, 1933b, p. 125; 1934b, p. 238). En todo caso, su postura reivindica siempre la función especializada del psicólogo profesional para realizar los exámenes psicológicos y los de orientación profesional, y siempre junto con los médicos escolares, aunque aspiren además a la colaboración de otros grupos (maestros, inspectores escolares, etc.) (Rodrigo, 1933b, pp. 139, 143, 145; 1934b, p. 238), haciéndose cargo, en definitiva, de "*completar la obra y resolver el problema en sus aspectos individual, familiar, social y económico*" (Rodrigo, 1934b, *ibid.*, p. 125).

También hay en estas páginas un breve análisis de algunos de los medios por los que la escuela puede crear en el alumno el *interés*¹⁹ por su futuro profesional (*ibid.*, p. 135). Así, las ya tradicionales visitas a museos, fábricas y talleres, que suelen desarrollarse en situaciones de total desorganización tanto por parte de los educadores como de las instituciones de recepción,

¹⁸ En cursiva en el original.

¹⁹ En cursiva en el original.

dando como resultado los habituales "rebaños"²⁰ de niños charlando de sus cosas, que aún hoy se pueden ver en los museos. Como contraste, ofrece el ejemplo del *Deutschen Museum* de Munich, donde el público puede operar personalmente diversas máquinas o entrar en un decorado donde se explica la labor de un minero en su "medio natural"²¹ (*ibid.*, p. 136).

Al hilo de este ejemplo, cabe destacar el conocimiento de la autora de las cuestiones de desarrollo y funcionamiento de la orientación profesional en distintas partes del mundo, sin dejar de reconocer el importante papel jugado en ella por la escuela y los maestros, tema de estas lecciones. Así, cita los casos de la Asociación de Maestros Superiores (*High School Teachers Association*) y la Asociación Pública de Educación (*Public Association Education*) de Nueva York (*ibid.*, p. 125), la Oficina Profesional (*Vocational Bureau*), la Oficina Escolar (Boston School Bureau) y la Casa Escuela (*Boston Home and School*) de Boston, la Oficina escolar de Birmingham, el Servicio de Orientación Profesional de Edimburgo; la Sociedad Belga de Pedotecnia y la Oficina Internacional de Orientación Profesional de Bruselas, y, no podía faltar, el Instituto de Ciencias de la Educación de Ginebra (*ibid.*, p. 126). Más tarde hará también referencia a la "*National Vocational*

²⁰ En cursiva en el original.

²¹ La expresión es nuestra.

Guidance Association de los Estados Unidos (*ibid.*, p. 140), a la sección de orientación profesional del departamento de Pedagogía de Harvard (*ibid.*, p. 144), al Centro Belga de Estudios Ergológicos de Bruselas (*ibidem*), la Sociedad Suiza de Consejos de Aprendizaje, el Instituto Nacional de Orientación Profesional de París, 1928 (*ibid.*, p. 145).

Otros medios que se proponen aquí para la participación de la escuela en la orientación profesional son: El enaltecimiento del trabajo agrícola en las zonas rurales, mostrando y explicando al mismo tiempo los avances científicos y tecnológicos en este sector (*ibid.*, p. 137); o el estudio de las profesiones por el propio niño, por ejemplo como tema de redacción, ejercicio que parece haber dado un resultado muy satisfactorio en las pruebas que se estaban realizando en el Instituto Psicotécnico en ese momento (*ibidem*).

Mercedes Rodrigo expone de forma sistematizada sus concepciones sobre la Orientación Profesional en su relación con la escuela, en clara consonancia, según admite, con las conclusiones a las que se llegó en el Congreso Internacional de Enseñanza Técnica de Bruselas (septiembre, 1932) (*ibid.*, p. 126), a partir de un texto publicado junto con el profesor Germain en el libro-homenaje al Dr. Decroly de 1932 (*vid.* bibliografía), y que por su interés reproducimos a continuación:

1ª. La O.P., como la Psicología, evoluciona hacia la «personalística». Todos los datos de toda índole son necesarios para tener un conocimiento completo del sujeto; son, pues, tan útiles los datos del Laboratorio como los de la Escuela.

2ª. Más que las aptitudes intelectuales hay que tener en cuenta las condiciones temperamentales y caracterológicas del individuo, porque ellas son, en definitiva, las que han de condicionar el aprovechamiento de las aptitudes.

3ª. La O.P. se debe hacer con un criterio general, sin ninguna idea prefijada sobre las aptitudes del sujeto, ni sobre sus gustos.

4ª. El registro paidológico ... debe llevarse a partir del momento en que el niño entra en la Escuela.

5ª. Para esta colaboración de la Escuela con los Institutos de O.P. deben prepararse los futuros maestros en las Escuelas Normales.

6ª. Con objeto de implantar en plazo breve la O.P. con toda intensidad deberían organizarse cursos breves extraordinarios para dar a los maestros actuales no tan sólo una serie de conocimientos teóricos, sino otros prácticos que les permitieran realizar con la máxima eficacia esta colaboración que preconizamos entre la Escuela y la O.P. Un aspecto de la

misión de la Escuela consiste en preparar la O.P. de sus alumnos, en hacer la preorientación profesional, y quizá sea éste su aspecto más importante." (ibid., p. 127-8).

Otros temas tratados en estas conferencias son de carácter más psicopedagógico, como el de la necesidad de extender la edad escolar hasta los catorce años, *"más que nada por conservar a los niños durante esa edad ingrata y difícil ... dentro de la atmósfera acogedora y apropiada de la Escuela"* (pág. 128), y la importancia de las actividades manuales en la escuela, aunque no sólo estas, pues aunque la escuela debe crear *una mentalidad profesional*²²,

"en los tiempos de democratización en que vivimos, no encontramos justo limitar desde el primer momento la posibilidad de inclinar al niño hacia otras profesiones, incluso las llamadas superiores, para cuyo ejercicio no puede haber otra limitación que el estado físico, el nivel mental y las condiciones caracterológicas del individuo, aunque, no obstante, en ciertas épocas de crisis no es posible olvidar las imposiciones de orden económico que impone el mercado de trabajo" (ibid., p. 129).

²²En cursiva en el original.

Estas líneas merecen un breve comentario, pues nos acercan sin duda a las ideas y a la personalidad de nuestra autora. Por un lado, parece estar asumiendo, en cierta medida, un determinismo individual y social sobre la base de la herencia psicofísica; individual, en tanto que considera las "condiciones caracteriológicas" del individuo, y social, en tanto que se asume el papel de orientador sobre el de educador, es decir, se evalúa "el estado físico" y el "nivel mental" en relación con la formación profesional en los últimos años de escolaridad, y no con una posible formación encaminada a mejorar dichas capacidades físicas y mentales. Por otra parte, se halla aquí una concepción de la sociedad claramente universalista y anticlasista al más puro estilo ginebrino, en tanto que lo importante ahora no es el nivel económico o social del individuo, sino que se consideran exclusivamente sus capacidades.

Retomando el hilo de esta, la edad de abandono de la escuela y la inclusión de una disciplina de "trabajos manuales" o, más ampliamente, de una preformación profesional dentro de las enseñanzas obligatorias, venían siendo temas candentes de discusión pedagógica en el momento, dentro del *corpus* teórico de la 'Escuela Nueva'. Mercedes Rodrigo, como hemos visto, concede gran importancia al segundo de ellos, al que considera una necesidad ineludible durante todo el período escolar (*ibidem*). Para justificar esta necesidad, acude de nuevo a las teorías de su maestro

Claparède, pasadas a través de las experiencias de M. Audermars y L. Lafendel, directoras del la *Maison des Petits* sobre el desarrollo integral del niño de 3 a 10 años en tres etapas: la primera (3-5 años) dominada por la actividad instintiva y la satisfacción motriz, y en que *"el PENSAMIENTO ESTÁ EMBOTADO POR LA ACCIÓN"*; la segunda (5-7 años) caracterizada por la actividad reflexiva (motilidad voluntaria) y satisfacción visual, en que *"LA ACCIÓN PROVOCA EL PENSAMIENTO"*; y la tercera (7-10 años) caracterizada por la actividad ordenada y la satisfacción intelectual y moral, y en la que *"el PENSAMIENTO PRECEDE A LA ACCIÓN"*²³ (*ibid.*, p. 130-132). A partir de esta concepción de la evolución mental del niño, nuestra autora concluirá que *"existe estrecha relación entre la actividad manual y la inteligencia, que no es posible seguir creyendo que únicamente los ejercicios puramente intelectuales contribuyen al desarrollo de la inteligencia y los ejercicios manuales únicamente al de los músculos y las articulaciones"* (*ibid.*, p. 132), y, en consonancia con el principio básico de "escuela activa" de la pedagogía contemporánea, afirma que *"Cuando el trabajo manual está bien adaptado a la edad del niño es el que más beneficia su educación, porque es sabido que el niño tiene necesidad de movimiento antes de someterse a un trabajo de*

²³ Todas las mayúsculas son del original

abstracción" (*ibid.*, p. 133). Como ejemplo de trabajo manual idóneo destaca la hojalatería, por ser necesario el trazado geométrico previo y por la posibilidad de que los niños construyan objetos de su interés, por el uso continuo de regla y compás y del cálculo, y porque se necesita manejar herramientas de trabajo profesional (*ibidem*).

De todos modos, se advierte sobre la iniquidad de algunos de talleres escolares, ya que *"es fácil exagerar la nota"*, y estar influyendo demasiado en la tendencia profesional del niño, lo que podría redundar en el exceso de profesionales de una especialidad en un solo lugar y generación (*ibidem*). Por otra parte, se admite quizá con excesivo optimismo que *"Todas las materias escolares pueden más o menos ir creando poco a poco la mentalidad profesional en el niño"* (*ibid.*, p. 134). La Geografía humana, la Historia, pueden lograrlo -si se hace hincapié en el desarrollo industrial y de los transportes, los inventos, los sistemas de producción, etc., aunque para ello *"sería necesario abandonar definitivamente los absurdos Manuales de Historia que todavía, desgraciadamente, se utilizan en las escuelas"* (*ibidem*); y en fin, muy evidentemente la Física y la Química, y todas las demás.

En estas líneas aparece una de las pocas críticas personales, bien que de carácter tajante, que Mercedes Rodrigo dedica a la escuela española, esta vez con respecto a los contenidos de la disciplina histórica; porque

"todavía se hacen aprender de memoria listas de nombres de reyes y las series de guerras y tratados que han ido poco a poco formando o deshaciendo los pueblos, fomentando en el alma del niño falsos patriotismos, y los absurdos nacionalismos que nos llevaron a la hecatombe de 1914, en vez de buscar, precisamente por la historia del trabajo, la unión y la comprensión de todos los hombres de la Humanidad." (ibidem).

En el fondo, y dejando aparte el claro matiz político de esa crítica, del que apenas podemos hacer conjeturas, subyace el ideal educativo último de Giner y la Institución Libre de Enseñanza, presente en toda realización pedagógica y reformista en la España del primer tercio de nuestro siglo, que podríamos resumir como la búsqueda de la educación integral sobre la moralidad, la responsabilidad y la felicidad del sujeto (*vid.* apartado 1.2.1); la posición de nuestra autora matiza estos ideales desde una perspectiva más acorde con su edad y su época que la de la generación anterior, que se expresa en su continua referencia a la mejora del medio social en tanto que ámbito vital ineludible del sujeto de la educación, como objeto general de las posturas reformistas y receptor último, además, de los desarrollos científicos.

5.4.4. "Realización de la Orientación Profesional y sus Directivas en el Instituto Psicotécnico de Madrid"

Ya en el comienzo de la segunda conferencia entraba Mercedes Rodrigo a exponer las variables y métodos empleados en orientación profesional. Los factores con los que el psicotécnico tiene que trabajar son el *sujeto*, las *profesiones*, y el *medio* en que el sujeto se desenvuelve (*ibid.*, p. 110). A pesar de este reconocimiento, no parece aquí prestar demasiada atención a la variable 'medio', mostrando por el contrario una actitud "científico-paternalista", si se nos permite la fórmula, que considera casi en exclusiva las variables dependientes del sujeto, o más bien de las que se responsabiliza al sujeto, en sus consideraciones y conclusiones. Comentaremos esta apreciación con mayor detalle y algunos ejemplos más adelante.

Las variables metodológicas del sujeto en la orientación implican el *cómo* llegar a conocerlo, *cuándo* debe comenzarse esta, *quién* debe ser el orientador, y *dónde* debe realizarse toda la actuación orientadora (*ibid.*, pp. 110-111).

El *cuando* de la orientación profesional se había hecho tema de controversia entre los teóricos de la época, a la luz de las nuevas tesis psicoevolutivas expuestas por Claparède y los otros miembros de la Escuela de Ginebra. Aunque las posturas son muchas, desde la absoluta relativización de la respuesta en la mera casuística

individual hasta la consideración de la orientación profesional como un ejercicio necesariamente continuado durante toda la vida escolar del sujeto, la postura aquí defendida tiende más bien a encontrarse cerca de lo último; así, afirma que *"parece fuera de duda que es preferible la intervención de la O.P. más de una vez, en varias etapas"* (*ibid.*, p. 141), en consonancia con su concepción *probabilística* de la orientación sobre las ideas ginebrinas acerca del desarrollo infantil como proceso, que quería destacar en la primera conferencia.

Con este tema está estrechamente ligado el de la persistencia de la vocación temprana a lo largo de los años post-escolares en los sujetos, aunque nuestra autora lo deja en suspenso por no haber concluido aún un estudio sobre la cuestión que, según afirma, se está realizando entonces en el Instituto (*ibid.*, p. 142).

Por su parte, la cuestión del *quién* deba realizar la orientación no es sólo un problema de delimitación profesional, en que educadores, psicólogos y médicos luchan por ocupar un puesto preeminente, sino que parece ser también una cuestión de carácter y personalidad; importa *"su valor moral, intelectual y técnico"*, como se recogía en las conclusiones del *Congreso Internacional de Orientación Profesional* de Toulouse: *"Es indispensable que los técnicos de la O.P. ofrezcan serias garantías de conciencia, de carácter y de competencia y que, sin ser necesariamente médicos,*

psicólogos o profesionales, posean, en medida suficientemente extensa, conocimientos de psicología y fisiología, que conozcan las particularidades de la industria, la agricultura y el comercio, estando al corriente de todos los progresos que haga la O.P. " (ibid., p. 143).

Frente a esta postura, reivindica aquí el papel del psicólogo profesional, pero sin excluir al psicólogo que *se hace*. No olvidemos que ella misma tuvo básicamente formación de educadora, aunque en este momento y desde hace años todos sus intereses y actividades son plenamente psicológicos; por estos, ella misma se considera, como se puede deducir de su posición, y también es considerada por los demás (incluidos Mallart y Germain) totalmente como psicóloga:

"La misión del orientador varía según el método de orientación seguido. Para nosotros no debe ser, en modo alguno, un compendio universal de conocimientos pedagógicos, psicológicos, fisiológicos, psiquiátricos, sociales, económicos, a más de saber prácticamente todas las profesiones, como incluso se ha llegado a proponer. No; «quien mucho abarca poco aprieta», nos dice con gran sabiduría el dicho popular. El orientador, ante todo, si no es un psicólogo, debe hacerse. La psicología tiene que ser la base y fundamento de su preparación, y al estudio de la psicología del sujeto debe

dedicar todas sus actividades. El orientador debe ser el centralizador de todos los datos que le suministren los diferentes elementos que integran el Centro de O.P." (ibid., p. 145),

A pesar de ello, reitera su postura ante la necesidad de colaboración de profesionales de otras disciplinas:

"El orientador necesita ... la colaboración del pedagogo, del fisiólogo, del especialista en cuestiones económico sociales y, con la mayor frecuencia posible, del psiquiatra" (ibid., p. 146).

Finalmente, señala la necesidad del contacto entre el orientador y los padres del sujeto, entre otras cosas para *"proteger al niño contra las arbitrarias decisiones del hogar"*, mediante *"persuasión razonada"* y *"actitud amistosa"* (ibidem), como una propuesta próxima a la moderna terapia familiar.

El *donde* deba realizarse la orientación profesional tiene para Mercedes Rodrigo una respuesta clara, que se deduce de las cuestiones ya expuestas: El psicólogo profesional orientador debe trabajar en un centro especializado; las ventajas de que éste sea además público vienen dadas por la facilidad para la recopilación de gran cantidad de datos que son útiles a las investigaciones, y por la

aplicación masiva de instrumentos de orientación que los propios maestros y otras personas formadas a tal efecto pueden realizar dentro de una gran red estatal de oficinas-laboratorio. Y yendo un poco más allá, creemos que la red de este tipo que se había comenzado a implantar en nuestro país bajo los auspicios de la reforma del Estatuto de Orientación Profesional de 1928 (*vid.* apartado 1.3), estaba animada en el fondo por un afán de hacer llegar las ventajas de las ciencias aplicadas al mayor número de sujetos posible, en una sociedad en plena transformación y con profundas ansias de modernización y democratización, compartidas por la práctica totalidad de los científicos e intelectuales españoles en aquellos tiempos.

Queda por tratar la cuestión del *cómo* se conoce a sujeto o los sujetos y se realiza la orientación profesional. Las aproximaciones son básicamente dos: Una individual, consultando con individuos que acuden espontáneamente al centro de orientación, o bien colectivamente, en colaboración con las escuelas. De ambos métodos ofrece nuestra autora unas interesantes páginas que explican los procedimientos de orientación empleados en el Instituto Psicotécnico, en el que venía ya varios años trabajando.

En cuanto a la orientación individual, Mercedes Rodrigo describe el proceso en varias fases, que son:

1) Primera entrevista: Familiarización con el sujeto.
Exposición de los motivos de la visita (*ibid.*, p. 147).

2) Realización de dos fichas informativas mediante cuestionarios sobre medio social, información escolar o profesional del sujeto, etc.

a. La ficha *familiar*, que rellenan los padres o tutores, y que por cierto contiene una buena cantidad de preguntas cuya respuesta puede fácilmente basarse en consideraciones subjetivas. Son las siguientes:

- Edad de escolarización.
- Tiempo de escolarización.
- Edad en que aprendió a leer.
- Capacidad de atención a lo que se le dice al sujeto.
- Capacidad de comprensión de lo que se le explica.
- Capacidad de aprendizaje.
- Cosas que le cuesta más y que le cuesta menos aprender.
- Capacidad memorística de lo aprendido.
- Posesión de "espíritu de imitación".
- Disposiciones especiales para alguna actividad.
- Hecho realizado merecedor de mayor premio.
- Hecho realizado merecedor de mayor castigo.

Después se les pide que subrayen, de esta lista, los rasgos característicos del sujeto: Atento, ordenado, obediente, paciente, trabajador, prudente, distraído, caprichoso, terco, embustero, perverso, decidido alegre, limpio, excitable, comunicativo, sociable, tiende al aislamiento (*ibid.*, p. 148).

b) La *hoja de entrada* la debe rellenar el sujeto. Primero se intenta contextualizar económica y profesionalmente al sujeto, preguntándole en qué trabajan su padre, su madre, sus hermanos y sus mejores amigos, ya que los estudios que habían venido realizando en el Instituto sobre la presión familiar en la profesión y sobre los ideales de los niños muestran una gran influencia del ambiente familiar en la elección de profesión:

"el 30 por 100 de los obreros siguieron la misma profesión que el padre, el 15 por 100 ... que sus hermanos, el 14 por 100 ... que sus amigos más íntimos..." "Entre los niños, ... Sólo el 10 por 100 piensa seguir la profesión del padre, el 11 por 100 la de los hermanos y el 25 por 100 la de los amigos" (ibid., p. 148-9).

Es de destacar la explicación de las diferencias que ofrece Mercedes Rodrigo, que le llevan a tomar en consideración las motivaciones inconscientes y subconscientes en los ideales

profesionales de los niños con respecto a sus padres, además de las más evidentes de carácter social y económico familiar. Así, admite en general la explicación de los conflictos sexuales infantiles en el sentido que ha propuesto Freud. Para los casos negativos, es decir, aquellos en que el niño no desea seguir la profesión del padre, hace referencia a las opiniones de Bovet: *"muchas veces la elección de una profesión es un síntoma del acto interior por el cual el niño sacude el yugo paternal"*; sin embargo, también en los casos positivos admite la actuación de *"tendencias inconscientes instintivas ... que impulsan al sujeto a realizar el ideal del padre, a alcanzar el poder paternal que el niño admira, y si es posible, a sobrepujarle"* (*ibid.*, p. 150).

La *hoja de entrada* continúa con unas cuestiones relativas a la escuela:

- ❖ Años de escolaridad.
- ❖ Cosas que se han aprendido con más agrado.
- ❖ Cosas más costosas de aprender, por qué.
- ❖ Si tiene preferencia por los trabajos manuales, por qué.
Cuáles le gustan más, realiza con más facilidad o dificultad.
- ❖ Cosas que sabe hacer.

Después se introducen preguntas referentes a las lecturas favoritas, libros que ha leído, periódicos y revistas que lee, las secciones que más le gustan en ellos²⁴.

Otras cuestiones más personales que el sujeto debe contestar están dirigidas a indagar en su personalidad (altruismo-egoísmo, impulsividad-serenidad, etc.): "*Si le diesen 20.000 pesetas, ¿qué haría?*" Algunas respuestas representativas: gastarlas, darlas a la familia; estudiar en el extranjero, poner un taller, donarlas; "*Si le dieran 10 pesetas diarias mientras viviese, ¿qué haría?*", "*Si le diesen a escoger 10 objetos, ¿cuáles elegiría?*", "*¿Le gusta más estar solo, o acompañado?*", "*Cuando no va a la escuela, ¿en qué pasa el tiempo?*", "*¿Cuáles son sus juegos preferidos?*", "*¿Cuando va por la calle, ¿qué es lo que más le llama la atención?*" Algunas respuestas significativas: Los coches, los escaparates, los pobres, todo, nada, las mujeres (*ibid.*, p. 151). Otras preguntas con esta finalidad son:

- Las tres impresiones más fuertes de su vida.
- Sus cualidades más sobresalientes.
- Temas preferidos de conversación.
- Persona a quien le gustaría parecerse.
- Persona más querida y personas odiadas.

²⁴ Que son, en las estadísticas del Instituto de que la autora dispone, el deporte, los sucesos, y después, en este orden, la política (*ibid.*, p. 150). En fin, aun sin datos objetivos a mano, sospechamos que los estudios actuales darían los mismos resultados en esta pregunta.

➤ Profesión que le aconsejan su familia y su maestro.

3) **Examen fisiológico médico-antropométrico**, realizado por un médico.

4) **Examen psicológico general**.

5) **Elaboración de resultados**. Nueva comunicación con el sujeto, para intentar conciliar "los deseos con las posibilidades" (*ibid.*, p. 157); si no se consiguiera, el siguiente paso es la

6) **Ampliación del examen psicológico**.

7) **Comunicación del consejo orientador al sujeto y sus familiares** (*ibid.*, p. 147), que nunca es categórico salvo ante claras discapacidades psicofísicas (*ibid.*, p. 157).

Por otra parte, está la orientación colectiva a través del medio escolar y con la ayuda de los maestros, que además supone una gran fuente de información para las investigaciones teóricas de los técnicos del Instituto. En ella, las fichas individuales se sustituyen por el *Registro Paidológico*, elaborado por Mercedes Rodrigo y Pedro Roselló en 1923 para formar en estas cuestiones a una serie de maestros en el Curso de Técnica Psicopedagógica organizado por la Dirección General de Primera Enseñanza en ese año (*vid.* capítulo 3). Este registro, que fue sometido después por Rodrigo y Germain a diversas modificaciones para adaptarlo a las tendencias de investigación sobre carácter y temperamento de la

época (*ibid.*, p. 152), incluye también la información de orden médico, recogida por el médico escolar, y psicológico, recogida por los propios maestros debidamente entrenados -o no; esta falta de formación suponía, como ya hemos apuntado, uno de los problemas más importantes a la hora de considerar la validez de los resultados extraídos de los datos que contenían.

El *Registro Paidológico* consistía en una primera página que recogía los datos personales, económicos y familiares (nombre, fecha y lugar de nacimiento, nombre y profesión de los padres, número y edad de los hermanos, edad en que comenzó a hablar y andar, otras observaciones. Después contiene una ficha psicológica donde se recogen algunos datos de amplio interés psicológico; recuérdese la intención de los psicólogos de generalizar su uso con el fin de disponer de un conjunto de datos objetivos a considerar en las cuestiones de reforma escolar y social. A continuación reproducimos esta ficha, junto con las específicamente pedagógicas.

**Figuras nº 5.4.1, 5.4.2, 5.4.3. Fichas psicopedagógicas
empleadas por Rodrigo y Roselló (Rodrigo, 1933b)**

Serie	Núm.
FICHA PSICOLOGICA (MÉTODO DE OBSERVACIÓN)	
de D.	de años
y meses	Escuela de
clase	de de 19
El Maestro,	
Juicio referente a la inteligencia del niño Disciplina escolar en que sobresale el alumno Disciplina escolar en la cual está retrasado Talento o aptitud especial Incapacidad especial Afición o interés hacia un trabajo determinado Repulsión por un trabajo determinado ¿Aprende rápidamente? ¿Retiene bien lo aprendido? ¿Se interesa por la labor escolar en general o no se adapta al régimen? ¿Tiene facilidad de palabra? ¿Redacta bien? ¿Dibuja espontáneamente y bien? ¿Es distraído o presta atención a los trabajos? ¿Es voluntarioso o bien hay que estimularle? ¿Qué estímulos dan mejores resultados (razones, premios, castigos, etc.)? ¿Cómo se porta con sus compañeros? ¿Es ordenado? ¿Hablador? ¿Paciente? ¿Veraz? ¿Es comunicativo? ¿Alegre? ¿Trabajador? ¿Limpio? ¿Cuál es la virtud moral que le caracteriza? ¿Aptitudes morales a perfeccionar? ¿Cuáles son los juegos y pasatiempos preferidos? ¿Qué le gustaría más ser cuando mayor? Clase de lectura que prefiere ¿Siente interés o aptitud para un determinado arte? Instituciones circum-escolares y post-escolares a que asiste Otras observaciones	

médico escolar, por ser el tema propio del Dr. Melián y contenido de otra de las lecciones. Y, finalmente, estaba la ficha que contiene las cuestiones específicamente útiles para la orientación profesional (oficio preferido, de sus amigos, su apreciación de sí mismo, el consejo profesional de su maestro, etc). El proceso debía terminar en la orientación individualizada de los sujetos citados individualmente (*ibid.*, pp. 156-157), si bien parece que no resultaba fácil convencer a las familias de la necesidad de una orientación sin la que aquellas se habían adaptado profesionalmente siempre sin ayuda, salvo en unos pocos casos (por ejemplo, el de los niños delincuentes, campo en el que Mercedes Rodrigo trabajaría muy activamente durante los años que precedieron a la guerra (*vid.* apartado 2.2.2) (*ibid.*, pp. 158-9).

Que los sujetos acudieran espontáneamente a recibir orientación no era tampoco garantía, como bien sabe nuestra autora (*ibid.*, p. 159), de que fueran después a seguir el consejo recibido. Probablemente por ello creemos que la labor de difusión y propaganda (carteles, conferencias, congresos, publicidad a través del medio escolar, etc.) del servicio se iba a convertir en una de las actividades más dinámicas de la institución.

Sin duda Mercedes Rodrigo era consciente de que "*En toda institución dinámica ... hay que estar en constante investigación y renovación*" (*ibid.*, p. 156), y además "*Todo esfuerzo humano está*

sujeto a errores" (*ibid.*, p. 158); por ello, se estaban ensayando y aplicando simultáneamente varios métodos de estudio de la vocación de los sujetos. Así, además del cuestionario sobre los "Ideales de los niños" de los que hablábamos más arriba, se estaba ensayando con unas escalas de profesiones que tenían que rellenar los niños según sus preferencias, la elaboración por parte del sujeto de su *árbol genealógico* profesional, o el escrito de su *autobiografía* real o futura, conforme a sus deseos (*ibid.*, pp. 156-7).

Como conclusión a estas cuestiones, hemos de decir que estas publicaciones sobre orientación profesional anteriores a su exilio (1929, 1933b) muestran una concepción a veces poco realista de la capacidad de transformación social de estas ciencias, ya que olvidan los factores socio-políticos y económicos a tener presentes en los ejemplos que señala; valgan como ejemplo las afirmaciones siguientes:

"El odio de los fracasados, de los descontentos sociales, traducido en el crimen anarquista de ayer y sindicalista o comunista de hoy, no tienen frecuentemente otro origen que el desacierto en la elección de profesión;

...

La ausencia de orientación o el consejo equivocado es causa de gran número de enfermedades y del aumento de la mortalidad, dando además, por otra parte, lugar a la mendicidad, que después absorbe sumas enormes para hospitales, asilos, hospicios, etc." (Rodrigo, 1933b, p. 109).

"Otro hecho que pone en evidencia la necesidad y conveniencia de la orientación profesional, se encuentra en la inestabilidad de los individuos en las profesiones, debido en su mayor parte a la inadecuada adaptación del hombre a su trabajo" (ibid., p. 110).

Esta visión muestra, sin embargo, su enorme confianza en el valor social y humano de las tareas que como psicóloga realiza, y que hará de Mercedes Rodrigo una trabajadora infatigable, inmersa en profundos intereses humanistas resultantes de su preocupación por la situación social y económica del país, las condiciones culturales y sanitarias de las clases obreras y la marcha y repercusión de las reformas educativas; en definitiva, concibe la práctica científica de la psicología como una necesidad primaria en un estado desarrollado.

5.5. La prevención de accidentes

En la España que se industrializaba, y en la que las organizaciones laborales y sindicales cobraban creciente peso, la prevención era una preocupación fundamental de diversos colectivos, científicos, sanitarios y de intervención social en general. El talante humanitario de Mercedes Rodrigo y la profundidad de su formación de base no podían dejar de llevarla a contribuir a la labor de prevención de accidentes, tanto viales como familiares, y con especial atención a los casos infantiles, cuyas estadísticas resultaban preocupantes. Tema central de su estudio va a ser, sin embargo, el problema de la siniestralidad laboral y su prevención por parte de los especialistas en medicina del trabajo y por las figuras centrales de las incipientes disciplinas de organización científica del trabajo y psicología industrial, entre las que desde luego contamos a Mercedes Rodrigo.

Así, en 1929 se publica un volumen sobre el tema, con participación de los miembros del Instituto y otros especialistas, y donde colabora Mercedes Rodrigo con un artículo que veremos detalladamente más adelante (*vid.* apartado 5.5.2).

5.5.1. Prevención general: La educación para la seguridad.

De nuevo aquí aparecen dos de los temas más frecuentes en los textos de Mercedes Rodrigo, que están en plena consonancia con su personalidad científica y humana: Su confianza en la psicología para el desarrollo social y su preocupación por los niños. Lo confiesa con emotivo dramatismo:

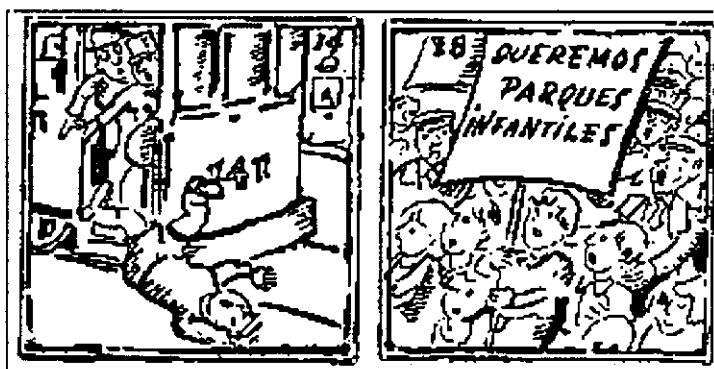
"Podrá acusárseme de obsesiva, pero mientras sigan apareciendo diariamente en los periódicos sucesos reveladores de descuidos inconcebibles, atropellos frecuentísimos y estados de miseria que llevan a inocentes criaturas al último extremo de la desesperación seguiremos dando la voz de alarma y proponiendo remedios que, aunque no sean infalibles, tienden, por lo menos, a evitar gran número de desgracias" (Rodrigo, 1935, p. 686).

La mayor parte de los accidentes infantiles ha sido producida, en la década de los 30, por los accidentes de circulación (casi el 50% de las cifras que maneja nuestra autora; Rodrigo, 1935, p. 686-687), en imparable aumento; le siguen de lejos los causados por malos tratos de otros niños (pedradas, disparos "en broma" con resultados bien serios) o de adultos, descuidos (caídas desde ventanas de niños dejados solos) e imprudencia (uno muy frecuente, bajarse en

marcha de los tranvías los niños que van colgados de los topes, y al que las autoridades no prestan atención) y accidentes de diversos tipos (p. ej., ahogamientos, quemaduras, intoxicaciones) (*ibid.*, p. 689-690).

Rodrigo asegura, dando numerosos ejemplos, que la mayor parte de estos accidentes, producidos por ignorancia o imprudencia de los adultos, podría haber sido evitada. Los hechos hablan por sí mismos: Existe la necesidad social de una educación vial adecuada y de una educación para la prevención de accidentes en general, del mismo modo como se hace en otros países, y muy especialmente en Estados Unidos: Allí, la enseñanza de la Seguridad se ha incluido, en ese momento -1935-, en el 86% de las escuelas primarias y en el 56% de las secundarias, obteniéndose una reducción del 20 al 60% en accidentes cotidianos; *ibid.*, p. 693; Germain, Rodrigo y Mallart, 1933, p. 301-302). Precisamente ha sido el gran éxito obtenido con las medidas adoptadas en este país para la prevención de accidentes en la industria el que ha llamado la atención sobre la efectividad de adaptarlas al resto de las circunstancias sociales (Rodrigo, 1931, p. 519; 1935, p. 695).

Figura nº5.5.1: Cartel de prevención de accidentes de circulación de la Dirección General de Sanidad (Madrid) para los alumnos de escuelas primarias (Rodrigo, 1935).



Para alcanzar este fin, el método ha de ser de nuevo preventivo: Hay que comenzar por *"luchar contra la actitud de indiferencia del público en general en estas cuestiones; hay que conseguir que se abra paso la idea de que gran parte de los accidentes son «evitables»; hay que sugerir en la conciencia de las gentes la preocupación de la «seguridad»"* (Rodrigo, 1935, p. 691; 1931, p. 521-522). La intervención debe perseguir la concienciación, la *"automatización de hábitos"* de prudencia, entendida como una *"preparación para la vida"* (Rodrigo, 1931, p. 518) desde la noción de que la educación moderna debe consistir en *"preparar al individuo para la acción social y desarrollar en él sentimientos, aptitudes, aspiraciones e ideas"* (Germain, Rodrigo y Mallart, 1933, p. 301). En la industria, esto se consigue mediante carteles, revistas,

conferencias y campañas de responsabilización (veremos con detalle este tema inmediatamente después); debe también tenerse en cuenta la educación del ama de casa, quien, estando debidamente educada, puede evitar el mayor número de accidentes en el hogar: Leyendo las etiquetas de los frascos, impidiendo el acceso de los niños a cerillas, cuchillos, tijeras, vigilando el gas, etc.) (Rodrigo, 1931, p. 519); pero para su extensión a la totalidad del medio social debe aplicarse en la escuela, donde los niños aprenderán a ser prudentes en sus actos y juegos, y enseñarán también a serlo, de forma indirecta, a los demás miembros de su entorno familiar (Rodrigo, 1935, p. 692; Germain, Rodrigo y Mallart, 1933, p. 301-302).

Las experiencias de enseñanza de la seguridad en la escuela, según las modernas teorías educativas, recomiendan combinar esta materia con otras, es decir, con consideración de "transversal". Procurando introducirla en todas las demás materias (lecturas de textos sobre prevención de accidentes y de noticias en los periódicos, redacciones, dibujo de plantas venenosas u objetos peligrosos y sus consecuencias, formación de "brigadas de seguridad" entre los niños mayores que ayuden y enseñen a los más pequeños...), es decir, mediante una formación eminentemente práctica (Payne); y todo ello teniéndose en cuenta la edad del niño y sus intereses en cada grado escolar (Rodrigo, 1931, pp. 520-521).

Los textos de Mercedes Rodrigo sobre esta cuestión parecen ir dirigidos más a las autoridades responsables que al lector general, por lo que son más emotivos y descriptivos que psicológicos. Así, a partir de sus estadísticas y consejos, concluye que *"En España queda todo por hacer. Los organismos cuya misión consiste en proteger a la infancia tienen la palabra"* (Rodrigo, 1935, p. 694).

5.5.2. Prevención de accidentes de trabajo.

La prevención de accidentes en el ámbito laboral, tema que se solapa entre los marcos de educación obrera y orientación y selección profesionales, entran de lleno en el campo de estudio de esta psicóloga, y están de pleno acuerdo con su trayectoria científica. Pero además, esta cuestión sirve de algún modo de enlace con la preocupación sobre higiene social e industrial, que el Instituto de Orientación y la propia autora habían de heredar de su fundador espiritual y maestro respectivamente, G. Rodríguez Lafora.

Como consecuencia de estas actividades el gobierno de la II República abundó en la importancia de una intervención global en este tema. Por ello aprobaría un nuevo Reglamento de la Ley de Accidentes del Trabajo en la Industria en enero de 1933 que presenta dos características que aquí resultan relevantes para la

interpretación de la labor del Instituto. Por un lado, el hecho de que este reglamento exima de responsabilidad al trabajador por los accidentes que pueda sufrir:

"La imprudencia profesional, o sea la que es consecuencia del ejercicio habitual de un trabajo y derivada de la confianza que éste inspira, no exime de responsabilidad al patrono" (Reglamento de Ley de Accidentes del Trabajo en la Industria, art. 6).

Por otro lado, la obligación por parte del patrono de tomar cuantas medidas de seguridad y de información estén en su mano:

"Los patronos de industrias o trabajos comprendidos en este reglamento tienen el deber de emplear todas las medidas posibles de seguridad e higiene del trabajo en beneficio de sus obreros" (ibid., art. 44)

"La adopción de cualquier clase de medio preventivo para disminuir el riesgo de cada trabajo se aplicará con la mira de defender también al obrero contra las imprudencias, que son consecuencia del ejercicio continuado de un trabajo que, por sí o por las circunstancias de su ejecución, puede ser peligroso" (ibid., art. 47).

El reglamento señala también, curiosamente, la obligación de incluir tantas medidas de seguridad e higiene como "los progresos de las ciencias y de los procedimientos de trabajo y fabricación y los preceptos generales sobre higiene de los centros de trabajo" que vayan apareciendo o modificándose (*ibid.*, art. 46), y se obliga a mantener un servicio oficial de readaptación funcional de inválidos del trabajo, dependiente de la Caja Nacional de Previsión (*ibid.*, art. 78), que en este caso ya existía, como sabemos.

Ya hemos dicho que R. Lafora y los psicotécnicos de su entorno habían mostrado un interés temprano por estas cuestiones, lo que les lleva a poner en funcionamiento el Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo. Particularmente Mercedes Rodrigo, que aquí nos interesa más, en 1929 dio una conferencia sobre la previsión de accidentes de trabajo en el *Segundo Curso de Medicina del Trabajo*, organizado el mencionado Instituto.

El interés de este artículo se centra en dos aspectos principales: Primero, en la observación de la vocación educadora que subyace en todas las actividades profesionales de Mercedes Rodrigo, acorde con su formación inicial. Y segundo, en lo que creemos ser una muestra de la influencia, si no de las tesis, sí del espíritu taylorista en la primera psicotecnia española.

En el texto, la autora se muestra de nuevo ampliamente informada de las estadísticas referentes a los accidentes laborales

en los diferentes países, y muy especialmente a las cifras relativas a los Estados Unidos (Rodrigo, 1929, pp. 388 y ss.).

Ante el aumento del número de este tipo de accidentes, hecho que corroboran los resultados obtenidos en el propio Instituto de Orientación y Selección donde ella trabajaba (*ibid.*, pp. 389-90), Rodrigo ha de plantearse necesariamente el tema como de gran urgencia social, frente a una reprobable actitud general de habituación ante estos fenómenos. A pesar de esto, observamos que su preocupación por los accidentes laborales no lo es sólo en lo tocante al obrero como hombre, sino también, y no de forma equitativa, como fuerza de trabajo. Desde esta actitud, consonante con los principios tayloristas esbozados brevemente en su lugar (*vid.* apartado 2.3), afirma casi al comienzo que

"Aun dejando aparte todo el cortejo de sufrimientos, amarguras y privaciones que cada accidente produce en el hogar del obrero, no hay que olvidar que al mismo tiempo cada accidente del trabajo priva a la producción de una cierta cantidad de energía humana." (*ibid.*, p. 390).

Es significativo, en este sentido, que traiga a colación datos al respecto del Trust Americano del Acero en términos de *"pérdida de 4,1 jornadas de trabajo por cada mil horas"* (*ibidem*), que no

desdice el cartel pretendida aunque dudosamente educativo-preventivo que nos ofrece unas páginas más adelante (*vid. fig. 5.5.2*):

Figura nº 5.5.2: Cartel preventivo de accidentes de trabajo de tipo "positivo" del *National Safety Council* de Chicago (Rodrigo, 1929). En el Cartel se lee: "Días trabajados sin pérdida de tiempo por accidentes. Hagamos que sean 365".



Mercedes Rodrigo reconoce que las causas de los accidentes se encuentran en muy diversos factores: Temporales (estación del año, mes, día de la semana, hora...); condiciones meteorológicas; características de la tarea (trabajo manual, con animales, con máquinas, con remuneración fija o convenida, según la iluminación, el ritmo, la intensidad, la distribución del descanso, la temperatura del local, la peligrosidad de los materiales...); condiciones del individuo (edad, sexo, aptitudes, familia, *etnia*²⁵, salud, hábitos de vida, etc.) (Rodrigo, 1929, p. 391). En todo caso, ya lo hemos expuesto cuando considerábamos las cuestiones de Orientación Profesional, nuestra autora es en todo caso y siempre una psicóloga, y le interesan los factores psicofisiológicos que inciden causalmente en los accidentes laborales. Así, afirmará que

"La mayor parte de las personas que han estudiado esta cuestión están de acuerdo en conceder enorme importancia al factor constitucional y reconocer la necesidad absoluta de estudiar la personalidad del obrero si se quiere (sic) obtener resultados eficaces en la obra de la prevención de accidentes."
(Rodrigo, 1929, p. 392).

²⁵El subrayado es nuestro, y, no por ser una consideración más o menos recurrente en los textos de la época nos sorprende menos: No podemos imaginar, ni la autora da explicación alguna, ningún trabajo en el que la "etnia" pueda determinar por sí misma el número de accidentes.

El problema aquí de nuevo parece estar en la confusión implícita a la hora de distinguir entre los factores personales estables, constitutivos, y aquellos sometidos a la presión del entorno social, más o menos variables; si contabilizamos entre los factores constitucionales tanto la aptitud natural de captación de distancias como los estados fisiológicos pasajeros (cansancio, debilidad física debida a enfermedades recientes, etc.) o los hábitos de vida (alcoholismo, falta de sueño), no podemos dejar de coincidir con ella en su aceptación de las cifras obtenidas en diversos estudios aquí citados y que postulan un 80% de los accidentes causados por factores humanos, de los cuales sólo el 43% (en los estudios de M. Frois) parece quedar explicado por la falta de orientación y selección profesionales, es decir por inadecuación entre el obrero y su trabajo (*ibid.*, p. 392), mientras que el resto se debe a cualquiera de los otros factores del "cajón de sastre" a que nos referíamos.

Más concretamente, Rodrigo ofrece un listado de las causas de la inadaptación señaladas por Peri, y que dependen todas ellas, en mayor o menor medida, del propio trabajador:

"1ª Constitución débil.

2ª Insuficiente alimentación, principalmente entre los obreros que tienen que desplazar considerable esfuerzo.

3ª Enfermedades internas o de naturaleza tóxica profesional o voluntaria (alcoholismo crónico), compatibles con el trabajo.

4ª Mutilaciones, trastornos funcionales (temblores, calambres, etc.).

5ª Disminución funcional de los órganos de la vista y el oído.

6ª Imperfecta integridad del sentido muscular.

7ª Deficiencia de las facultades intelectuales.

8ª Criminalidad.

9ª Estados anormales de los sujetos neuropáticos.

10ª Condiciones psíquicas particulares en sujetos aparentemente normales:

a) Dificultad para dirigir o mantener fija la atención.

b) No perfecta lucidez mental, debida a ligera embriaguez o a los efectos de profunda intoxicación alcohólica aguda en individuos que no presentan síntomas de alcoholismo crónico.

c) Predisposición especial a experimentar fatiga y agotamiento durante el trabajo.

d) Preocupaciones de varias clases por motivos inherentes o extraños al trabajo.

e) Valoración inexacta de los peligros del trabajo que pueden impulsar al obrero al atrevimiento y a la audacia, y

desde luego a la imprudencia y a la negligencia de las normas profilácticas del accidente.

f) Excesivo temor que hace que el trabajo se haga impacientemente, fatigoso, poco seguro y peligroso para sí y para los demás.

g) Para los que trabajan de noche, dificultad, por condiciones propias del individuo o de su medio ambiente, para obtener durante el día un sueño verdaderamente restaurador de las fuerzas." (ibid., pp. 393-394).

Uno de los factores personales desencadenantes de accidentes, al que se concede aquí gran importancia, es la falta de atención que provocan las actitudes temerarias en el obrero (*ibid.*, p. 393). Probablemente se presta más atención a este factor, primero por ser más fácilmente observable experimentalmente (al estilo de las investigaciones realizadas por Karl Marbe; *ibid.*, pág. 394); luego, por ser verdaderamente "reeducable" en el obrero, mientras que en la gran mayoría de los otros factores las soluciones quedan fuera de la capacidad del psicólogo. En otras palabras, este factor muestra claramente la posibilidad o necesidad de intervención psicológica en el problema de la prevención.

En cuanto a la metodología preventiva, Rodrigo expone primeramente los "métodos técnicos", es decir, los que se refieren

al local, a las instalaciones mecánicas y a los modos de operar (*ibid.*, p. 395), que la autora considera ya altamente desarrollados. En esto queda patente la labor que los ingenieros y otros técnicos han de cumplir en un instituto psicotécnico, y para la cual se recomienda ampliar la formación de estos profesionales en su aplicabilidad psicológica industrial (*ibid.*, p. 397).

Por otro lado, tras la aplicación de éstos vienen los métodos psicopedagógicos, a los que define, en un cierto tono paternalista bastante inoportuno que subyace en todo el texto²⁶, como los que *"tratan de convencer a los interesados de la posibilidad y de la necesidad de evitar los accidentes del trabajo y a incitarlos después a adoptar una actitud conforme a esta convicción"* (*ibid.*, p. 397). Esta prevención psicológica ha de basarse, pues, en la educación de acuerdo con el modelo americano, *"el que más camino ha recorrido en materia de prevención psicológica de accidentes"* (*ibidem*).

La educación para la prevención se realiza mostrando primero al obrero (el "interesado") los riesgos de su trabajo, y luego el modo de evitarlos. Para esto se han venido utilizando, con mayor éxito en los Estados Unidos, los carteles en las fábricas, elaborados

²⁶Como muestra, desafortunada afirmación de que *"Está demostrado que gran parte de estos, [los accidentes de trabajo] mejor dicho, que la mayoría de ellos es debida al atolondramiento ... por parte del obrero,"* (*ibid.*, p. 413-14).

siguiendo las leyes psicológicas a que se atiende habitualmente en la publicidad comercial. Como ya hemos visto, este método sería adaptado también por el Instituto de Orientación y Selección Profesional en España, persiguiendo idénticos fines, aunque sus contenidos presentan importantes y significativas variaciones de estilo. Es significativo también recordar aquí que el Reglamento de la Ley de Accidentes del Trabajo en la Industria de 1933 obligaba a los patronos a "colocar en sitio visible de los lugares de trabajo las instrucciones que dicten a los obreros respecto a la evitación de accidentes" (art. 49). De los carteles del Instituto de Orientación y Selección Profesional presenta nuestra autora aquí algunos, que merecerían por sí mismos un estudio psicológico comparativo más profundo.

Dirigiéndose principalmente a las "*facultades emotivas*" del individuo, para que le "*inciten a ser prudente*" mediante mensajes positivos -apelando a la identificación del hombre con su capacidad productiva- o negativos -representando los efectos de los accidentes con el fin de atemorizar al sujeto- (*ibid.*, p. 398), y siguiendo el mismo modelo americano, la finalidad de estos carteles será,

"1ª Incitar a la reflexión referente a la seguridad.

2ª Engendrar la buena voluntad²⁷ en relación con la obra de prevención y vencer la indiferencia o la resistencia pasiva.
3ª Instruir" (ibidem).

Traer aquí a colación la "buena voluntad" del trabajador se explica porque *"el éxito del movimiento de prevención depende de la reacción psicológica a la excitación a la prudencia, y para que la educación sea eficaz es esencial la buena voluntad por parte del obrero"* (ibidem). Nos sorprende que se utilice en este contexto un concepto ético como la "buena voluntad"; ello parece significar que los obreros que sufren o provocan accidentes la tienen "mala", es decir, lo hacen "a propósito" y no por ignorancia, como debería más bien sugerir un texto que promueve la educación preventiva en la industria.

Entre los carteles positivos, ofrece, además del que ya hemos reproducido más arriba (vid. figura nº 10), otro también estadounidense y algunos de los carteles españoles realizados en el Instituto, todos con sentidos diferentes. El cartel expuesto antes pretende crear en el trabajador un sentido del deber impeliéndole a no perder el tiempo ("Días trabajados sin perder el tiempo por accidentes"); dudamos de la eficacia que este cartel habría tenido

²⁷ La negrita es nuestra.

de haberse expuesto en el contexto español del momento, en pleno auge de los movimientos sindicales.

El segundo cartel americano (figura nº 5.5.3) invita al trabajador a participar en el proceso preventivo con sus sugerencias, lo que parece suponer la distribución de la responsabilidad en la constitución de una empresa segura, y anuncia ya quizás el período de las "relaciones humanas" en la psicología industrial.

Figura nº5.5.3: Cartel americano de tipo "positivo" (Rodrigo, 1929). (Traducción: "Deposítela: Su sugerencia puede salvar una vida").



Por su parte, los carteles españoles del Instituto que presenta son mucho más explícitos (textuales) y no parecen estar dirigidos al trabajador (figuras nº 5.5.4 y 5.5.5), sino más bien a los técnicos, a los empresarios y a las instituciones sociales en general; en este caso la postura de Mercedes Rodrigo se aleja de la de los otros miembros del Instituto, ya que ella, como hemos visto, pone toda la responsabilidad de los accidentes en los trabajadores: "La

lucha contra la negligencia, la falta de atención y la imprudencia de los obreros constituye quizás la misión más importante en materia de prevención" (ibid., p. 403). El primero es claramente positivo, mientras que el segundo podría decirse que es "mixto":

Figura nº5.5.4: Cartel español de tipo "positivo". (Rodrigo, 1929).



Figura nº5.5.5: Cartel español de tipo "mixto" (Rodrigo, 1929)



Entre los carteles negativos, el de procedencia soviética que aquí se representa tiene un carácter ejemplarizante aunque bastante didáctico (su traducción sería: "Durante el trabajo piensa sólo en el trabajo"; la revista que lee uno de los obreros se llama *El cocodrilo*) (figura nº 5.5.6):

Figura nº5.5.6: Cartel ruso de tipo "negativo" (Rodrigo, 1929)



Otros ejemplos, sin embargo, no son tan "benévolos", aunque parecen ser también eficientes, como el cartel español del Doctor Oliver (figura nº 5.5.7).

Figura nº5.5.7: Cartel español de tipo "negativo"
(Rodrigo, 1929)



Curiosamente, aunque la base de la prevención psicológica ha de ser educativa, se ofrecen aquí ejemplos de estrategias preventivas exitosas escasamente educativas: La "prohibición" de tener accidentes, reforzada por "estrecha vigilancia", en una gran empresa estadounidense (*ibid.*, p. 404); la apelación al honor del obrero mediante un compromiso firmado de ser precavido y ahorrar

así tiempo, de las asociaciones canadienses para la prevención de accidentes²⁸; lo que el obrero ha de firmar es:

"Yo quiero contribuir a mantener en el nivel más bajo posible el número de accidentes en el establecimiento. Comprendo que si podemos trabajar durante un mes sin tener ningún accidente que origine pérdida de tiempo, podemos continuar así durante dos o más meses, si cada uno pone de su parte. Prometo dar cuenta de las más pequeñas heridas con el fin de cuidarlas lo mejor posible e impedir que se infecten; prestar la mayor atención a mi trabajo ayudar a evitar los accidentes, de los que pudiéramos ser víctimas mis camaradas o yo." (ibid., p. 405).

Y sigue con el castigo (confinamiento "educativo", en un despacho leyendo carteles de prevención, y descuento de ese tiempo del salario, o bien despido temporal o permanente) en las fábricas Ford (*ibid.*, pp. 406-7).

Otros métodos presentados, referentes a iniciativas estadounidenses, japonesas o europeas son de carácter verdaderamente pedagógico. Así, el *Safety Car* americano, un vagón que va recorriendo el país con un equipo que instruye en la seguridad

²⁸ Al parecer, otro modo de apelación a la "buena voluntad".

a los obreros (*ibid.*, p. 407-8); las iniciativas de algunas asociaciones obreras o empresas que crean comités de seguridad compuestos básicamente por los propios trabajadores; concursos, cursos y conferencias de diversa iniciativa.

El texto termina recordando la necesidad de realizar orientación y selección profesionales para minimizar el problema de los individuos "*constitucionalmente predispuestos*" a los accidentes (*ibid.*, pp. 412-3), mediante exámenes médicos y psicotécnicos, y también la de educar para la prevención de accidentes ya desde la escuela (*ibid.*, pp. 413-14).

En su lugar (apartado 2.3.) ya anunciábamos la importancia de las teorías económicas para la comprensión de las distintas posturas encontradas entre los miembros del Instituto Nacional de Psicotecnia: Aquí el acento está puesto en la orientación y selección profesionales por medios científicos y teniendo en cuenta todos los aspectos psicológicos del individuo en su entorno. Ahora bien, mientras que Mercedes Rodrigo, más influida por la postura taylorista considerada en sentido amplio, es decir, más como una actitud general que como una "militancia" estricta, considera la educación del obrero como un medio de gran importancia en la

prevención de accidentes y enfermedades laborales, según acabamos de ver, para José Mallart son fundamentales los factores ambientales, concretamente las variables que dependen del sistema mismo de producción (entorno físico, niveles de ruido y contaminación, actitud de los directivos, etc.) (por ejemplo en Mallart, 1936). O en terminología de Goldstein y Krasner (1991) refiriéndose a los Estados Unidos, y *mutatis mutandis*, la mentalidad de Rodrigo pertenece a la época de la "Psicología industrial" (1910-1925), que se caracteriza por la adopción de los procesos de selección, formación del trabajador y adaptación al trabajo, que traería como consecuencias la insatisfacción en la producción y el comienzo de los grandes movimientos sindicales, mientras que la de Mallart más bien a la de las "Relaciones humanas" (1930-50), que consideró en un primer plano el bienestar social del obrero y su satisfacción con el trabajo como factores de influencia en la productividad, y que determinaron la aparición de las pensiones de jubilación y de la aparición de las leyes de higiene y seguridad en el trabajo (Goldstein y Krasner, 1991). En todo caso, creemos que esta distinción entre sus actitudes no es radical, sino que, como es fácil suponer para un país que se ha incorporado tardíamente en un proceso científico que lleva ya varias décadas de crecimiento, algunas de éstas aparecen a menudo entremezcladas o imprecisamente definidas.

5.5.3. Psicología y tráfico.

Como hemos señalado brevemente en el capítulo 3, la psicofisiología aplicada a la organización del tráfico iba a ser otra de las preocupaciones frecuentes de los miembros del Instituto Psicotécnico, y cuyos trabajos repercutirían directamente en la reforma del Código de Circulación durante la República (Mallart, 1974).

Este interés de los psicólogos por el tráfico no era una novedad. Emilio Mira y su equipo en el *Institut d'Orientacio Professional* fue pionero en España en el diseño y aplicación de test de aptitudes a conductores de transporte público en Barcelona, desde 1922 (Carpintero, 1994a, p. 250). Por otra parte, el elevado número de accidentes de tráfico registrados en Madrid (*vid. supra*, apartado 5.5.1) convertía la regulación del tráfico en un tema de gran actualidad y máxima urgencia (Tortosa *et al*, 1989)

Por esto, Germain, Rodrigo y Mallart se encargarían de realizar las enmiendas oportunas a la legislación sobre tráfico ya aprobada a partir de las ponencias respectivas de Madrid y Barcelona, en aquellos puntos en los que la labor del psicólogo y del psicotécnico podía ser de mayor utilidad; estas fueron presentadas por el primero en el Congreso Municipal de Circulación de Madrid celebrado en 1933 (Germain, Rodrigo y Mallart, 1933).

Las propuestas presentadas fueron:

- ❖ Los aspirantes a conductores deben pasar un examen médico y psicotécnico y reunir las condiciones mínimas fijadas por los Institutos Psicotécnicos oficiales, además de las pruebas técnicas profesionales, para poder ejercer la profesión en empresa alguna. Lo mismo para los agentes de tráfico. Estos exámenes serán aplicados periódicamente (cada cinco años hasta los cuarenta, cada dos hasta los cincuenta, y cada año a partir de los cincuenta), y también a los profesionales ya en ejercicio.
- ❖ Estas medidas se aplicarán gradualmente en todas las ciudades donde exista un laboratorio u oficina psicotécnica oficial.
- ❖ Los departamentos de tráfico que dispongan de medios montarán un Laboratorio para el estudio de las medidas técnicas a adoptar para aumentar la seguridad y optimizar el rendimiento circulatorio, en colaboración con los psicotécnicos.
- ❖ Los Ayuntamientos podrán dictar normas especiales para la obtención del permiso de conducir de sus ciudadanos, de acuerdo con el Instituto o la Oficina psicotécnica de la ciudad (*ibid.*, pp. 297-299).
- ❖ La ampliación de la legislación referente a la Enseñanza de la Seguridad, haciéndola llegar no sólo al peatón (cuestión ya propuesta y aprobada anteriormente), sino también al conductor

(obediencia a las señales y a los agentes, respeto a los transeúntes, etc.):

- Educación vial obligatoria en las escuelas municipales.
- Distribución municipal de material gráfico para la seguridad.
- Creación de centros municipales de estudio de técnicas para la seguridad (en las empresas de transportes) y organización de su enseñanza (a peatones y conductores), integrados por representantes municipales y elementos técnicos (*ibid.*, pp. 302-303).

Además de estas cuestiones, los autores plantean los aspectos psicológicos que deben tenerse en cuenta en relación con el color, la forma y la colocación de las señales de tráfico, con intención de mostrar a sus responsables la necesidad de la colaboración de los especialistas psicotécnicos en la organización de la circulación (*ibid.*, pp. 303-304).

Puede afirmarse que la labor del Instituto Psicotécnico, y de Mercedes Rodrigo, en este crecientemente importante aspecto de la vida, muestran la extensión de la psicología aplicada a todos los ámbitos, abriéndose camino entre los responsables políticos de las distintas áreas de la sociedad, y contribuyendo eficaz y rápidamente a la modernización del país hasta el nivel de los países

técnicamente más desarrollados. Queda claro el esfuerzo de nuestra autora y de sus compañeros en esta tarea global, que desgraciadamente iba a verse pronto interrumpida, en el mejor de los casos, y eliminada del todo en muchos de ellos.

5.6. Otras realizaciones científicas en Madrid

Fueron muchas y muy diversas las actividades con las que Mercedes Rodrigo había de contribuir al establecimiento de la Escuela de Madrid y de sus realizaciones en España. De la mayor parte ya hemos hablado en uno u otro lugar: Cursos, conferencias, tareas de orientación y selección, investigación educativa diversa, trabajo en comisiones, sociedades y patronatos, publicaciones, etc. De una de ellas tenemos constancia a través de su publicación en el *Boletín del Colegio de Médicos de la Provincia de Madrid*.

Aquí, Mercedes Rodrigo nos sorprende realizando un trabajo técnico de exposición y totalización de las respuestas a las preguntas sobre consultas públicas gratuitas que la Junta de Gobierno del Colegio de Madrid dirigió a sus colegiados en 1928. El artículo muestra las respuestas, en escasa participación, a diversas cuestiones sobre estas consultas: Si todos los médicos tienen el derecho de enriquecer su experiencia clínica sirviendo en una consulta privada; si todo enfermo tiene derecho a ser asistido gratuitamente, así por las figuras más eminentes de la profesión; y si existen perjuicios para los médicos modestos en la asistencia gratuita debidamente reglamentada.

En este trabajo de Mercedes Rodrigo queremos ver la tarea de una mujer con gran habilidad en el terreno del análisis de datos

estadísticos, y que aporta su experiencia en un trabajo cuya dificultad radica en la heterogeneidad de la información, ésta además de carácter cualitativo, resuelto con claridad y calidad expositiva y cuantificado con corrección.

Como curiosidad, debemos indicar que las conclusiones que el Colegio de Médicos de Madrid, que por un lado pretenden proteger al paciente más necesitado evitando el fraude, y por otro salvaguardar los intereses profesionales de los médicos, se aplican a la formulación de un proyecto de reglamento para el régimen de las consultas públicas gratuitas de Madrid, que viene adosado al trabajo de M. Rodrigo en este artículo.

Ya en otro orden de cosas más cercano al tema de nuestra investigación, queremos destacar aquí la participación de Mercedes Rodrigo en la organización *del Congreso Internacional de Psicología* que debía celebrarse en Madrid en 1936, y que como es sabido tuvo que ser cancelado al estallar la guerra civil:

"No debemos de olvidar en nuestra gratitud a los organizadores del congreso de Madrid -Mira, Germain, Rodrigo-, que llevaban muy adelantada la preparación de esta reunión" (Claparède, *cit.* en Germain, 1955, p. 848, nota al pie).

Pero hay otras actividades de las que apenas tenemos noticia: Unas, porque se perdieron durante la guerra, y de las que no tenemos más que referencias indirectas; entre ellas están, por ejemplo, los trabajos que José Germain realizó con Mallart y Rodrigo sobre el tema de la "Constitución eidética e inteligencia general" y los trabajos en colaboración entre Germain y Rodrigo, colaboración "*[de la que] salió, entre otros, la adaptación del test de Ballard que fue ensayado por los dos en casi todas las escuelas municipales de Madrid (1925)*" (Germain, 1980a, p. 18; Rodrigo, 1949b vv.pp.; Pérez, 1983, p. 309). De la misma época, otros trabajos nacidos de esta misma colaboración fueron la adaptación del método de L.M. Terman, primera adaptación de 1928 del test de Binet-Simon:

"Jugando con la organización tipográfica elaboramos un libro de Pruebas de Inteligencia que facilitaba la exploración frente al sujeto sin necesidad de recurrir a material alguno. ... Lanzados por ese camino se estudiaron tests de atención, de memoria, de aptitudes diversas, entre ellas de aptitud mecánica, y también se protocolizaron diversos tests manuales: cilindros de Witmer, ... atención distribuida..." (Germain, 1980a, p. 18).

Además, según testimonios orales, Mercedes Rodrigo había creado en Madrid junto con César de Madariaga el Instituto de consulta psicológica "Huarte de San Juan" (testimonio de Asunción Madariaga, en Martínez Gorroño, 1999, p. 14)

Otras de sus actividades son difíciles de conocer con precisión porque son tareas tan humanitarias como científicas, y que no fueron recogidas textualmente hasta muchos años después, en publicaciones durante el exilio, por cierto nada fáciles de encontrar.

5.6.1. Actividades y testimonios de guerra.

Efectivamente, tampoco pararon las actividades de Mercedes Rodrigo durante la Guerra Civil. Por el contrario, y como era de esperar, se diversificaron e intensificaron, con espíritu a un tiempo empático y servicial. No poseemos datos concretos sobre gran parte de estas realizaciones, pero nos parece oportuno reproducir unas líneas de algún escrito suyo anterior, de que no tenemos noticia, e incluídas en sus lecciones de 1946 (Rodrigo, 1949b), por ser además muy emotivas al tiempo que representativas del humanitarismo de su carácter personal:

"No es posible olvidar los cuadros de tristeza y horror que presentaban las humildes casas medio deshechas del madrileño barrio de Tetuán, después de los bombardeos aéreos. Cuántos

padres acongojados nos entregaban, como representantes de la «Delegación de Evacuación» a sus pequeños con desgarradora tristeza, pero alentados con la esperanza de que los alejaban de un peligro que todos creímos momentáneo y local.

Cómo olvidar tampoco aquellas despedidas de padres e hijos, en que no había gritos ni escenas melodramáticas. Era un dolor profundo, sereno, resignado en los padres y eran lágrimas silenciosas sobre las mejillas de los pobres niños que aún sonreían cuando se les entregaba su paquetito de pan y chocolate suministrado por entidades extranjeras.

No se podrá jamás borrar de la retina del que lo haya visto, el espectáculo digno de un Capricho de Goya, pero desgraciadamente realidad viva de aquellos grupos de niños, separados ya de sus padres, algunos para siempre, medrosos, sobrecogidos, muchos días con frío, bajo la lluvia, a veces con hambre, con miedo siempre, sumisos, obedientes a toda orden, asombrados, desorientados, dispuestos a dejarse llevar de cualquier forma y a cualquier sitio.

La actividad era febril. Inmediatamente después de cada bombardeo, se aglomeraban padres e hijos pidiendo su salida inmediata de la capital. Pero aún en aquellos instantes de ansiedad, se organizó racionalmente el trabajo y podemos asegurar que ni un solo niño salió de Madrid sin que quedasen

consignados sus datos personales en fichas que contenían informes suficientemente completos para identificarlos en todo momento, y que hicieran más seguro el retorno a sus hogares de aquellos pequeñuelos, una vez pasada la tragedia.

Trece mil y pico fue el número de fichas en que intervinimos directamente. Es decir, trece mil y pico de niños de ambos sexos nos fueron confiados por sus padres, con emoción, con angustia infinitas, con desesperación profunda al verse incapaces para proteger por sí mismos la vida de sus hijos. Trece mil y pico cartulinas de color rosa y azul según el sexo, y en cada una de ellas con datos escuetos y fríos la historia breve de un niño que vivía en Madrid, y que tuvo que salir de la casa de sus padres, de tal edad, que se marchó en tal expedición, con destino a tal sitio, donde otras personas buenas sin duda, en tal población lejana, se iban a encargar desde tal fecha de hacerles seguir viviendo materialmente, aunque desde aquel momento torcieran para siempre la trayectoria normal de su vida... Cartulinas de color rosa y azul cuidadosamente ordenadas en ficheros herméticos, helados, vosotras representáis uno de los aspectos más inhumanos de la guerra..." (Rodrigo, 1949b, pp. 86-87).

No nos resistimos a reproducir otro texto sobre sus amplias actividades durante la Guerra Civil, que, en su estilo directo y emotivo, resulta más interesante que exposición o resumen alguno de nuestra parte:

"Los acontecimientos se precipitaban en Madrid con ritmo acelerado. La vida escolar estaba prácticamente en suspenso, las familias se disgregaban; los hombres abandonaban los hogares para defender su pueblo y las mujeres para hacer colas interminables en busca de alimentos. Y los niños; ... en su gran mayoría se sentían en completa libertad que podía en muchos casos convertirse en libertinaje. Era pues urgente, evitar en lo posible la formación de aquellas bandas de Enfants Terribles que tanto dieron que hacer en la Rusia de la gran guerra del catorce y de las que ya se ha hablado en la Francia actual.

Con ese fin se organizó rápidamente una Casa-Escuela de Reeducción en un hotelito de un barrio madrileño tranquilo y apartado. Deliberadamente se huyó del nombre poco piadoso de Reformatorio. Y sin embargo, tenemos la orgullosa convicción de haber obtenido la «reforma» de aquellos niños de conducta irregular y a veces francamente peligrosa. Pero también tenemos, es preciso confesarlo, profundo

remordimiento por no llevar hasta el fin la obra con tanta ilusión empezada. Aquellos pobres adolescentes creyeron en nosotros y los hemos abandonado. ¿Dónde estarán ahora? ¿Qué pensarán de las promesas del sonriente porvenir que les ofrecíamos a cambio de su confianza en nosotros? ... quizá sea esta la cadena que más nos pesa en el destierro.

Pedagógicamente hablando, el éxito se prometía rotundo. Se buscaron los peores casos de cada barrio. Niños difíciles, ya delincuentes algunos, reincidentes varios. Tras una larga charla amistosa sostenida con cada uno de ellos en la que se les probaba que estábamos al tanto de sus pasadas fechorías, se les llegaba a convencer de que nadie más en la Casa las conocía. Era pues, absolutamente necesario portarse bien en todo momento y no despertar la menor sospecha. Las puertas de la casa y jardín, permanecían día y noche abiertas, así pues, podían salir cuando se cansaran de estar allí. Ahora bien, una vez abandonada la Casa-Escuela por su propia voluntad, nunca más podían volver a ella. De este modo se les ofrecía amplio margen de confianza y libertad. Se les creía capaces de ser «buenos»; era posible para ellos una rehabilitación sin tener que pasar por la humillación del perdón. al mismo tiempo se les ofrecían variadas formas de actividad en las que podían tomar parte libremente, pero como era natural recomendándoles la

continuidad en el esfuerzo: organizando su vida, despertando en ellos intereses nuevos, creando afectos, espíritu de solidaridad, haciéndoles sentir las ventajas colectivas del buen comportamiento individual.

Los resultados no se hicieron esperar; nadie se escapaba, no faltaba un céntimo, aunque intencionadamente siempre hubiera algunas monedas al alcance de cualquiera; existía compañerismo perfecto entre profesores y alumnos" (Rodrigo, 1942b -cit. en Rodrigo, 1949b, pp. 104-105).

Durante la Guerra Civil los miembros y actividades del Instituto Psicotécnico de Madrid fueron sujeto de sospecha por parte de las autoridades que iban a hacerse cargo de él inmediatamente después; el primer ataque a su autonomía científica pasaría por ser trasladado del edificio que el Ministerio le había asignado, dividido en secciones e instaladas las más importantes en otros lugares (Germain, 1980b, p. 142).

6. MERCEDES RODRIGO Y LA ESCUELA DE GINEBRA

La llamada "Escuela de Ginebra" de psicología iba a ejercer un papel fundamental en el desarrollo de la psicopedagogía y de la psicotecnia españolas. Sus principios y creaciones fueron asumidos enseguida en nuestro país como las herramientas adecuadas para llevar a cabo el plan de reformas educativas y sociales que las instituciones demandaban (Lafuente y Ferrándiz, 1997, p. 151; *vid.* apartados 2.1. y 2.2.). Y en esta asunción Mercedes Rodrigo representa, como veremos, uno de los más importantes puntos de conexión.

El centro institucional de la Escuela de Ginebra era el Instituto J.J. Rousseau, fundado en esta ciudad por el médico Edouard Claparède (1873-1940) en 1912. Además de la dirección de este prestigioso centro pedagógico, puede asignarse igual importancia a sus labores de aglutinador de las principales figuras de la psicopedagogía europea, por un lado, y por otro de difusor de

las nuevas ideas y aplicaciones científicas de la psicología infantil y orientación profesional nacidas en el seno de su Escuela.

Ciertamente, Claparède gozaba de un gran prestigio internacional, y los temas de sus investigaciones despertaban gran interés. Por ello sus obras fueron muy tempranamente traducidas a las distintas lenguas, y también al castellano; así ocurrió con *La asociación de ideas* (1907; traducción de D. Barnés), *Psicología del niño y pedagogía experimental* (1911; traducción de D. Barnés), *La orientación profesional* (1924), *La escuela y la Psicología experimental* (1926; traducción de L. Luzuriaga), *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares* (1927; traducción de J. Xandri), *La psicología y la nueva educación* (traducción de J. Comas), y *El sentimiento de inferioridad en el niño* (traducción de M.L. Navarro), y las obras traducidas por Mercedes Rodrigo, de las que hablaremos enseguida (Lafuente y Ferrándiz, 1997, p. 154).

Además de estos textos fundamentales, muchos artículos de este autor aparecieron en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (ocho en total) y en la *Revista de Pedagogía*, y su influencia se dejaba ver además en el elevado número de referencias que en estas y otras publicaciones de educación se hacían a sus libros y al Instituto Rousseau, así como en la presencia constante de los demás componentes de la Escuela (Bovet, Ferrière, Piaget, Audemars, Lafendel, Badouin, Descoeudres, Dottrens) en las

revistas y editoriales españolas (*ibid.*, pp. 155 y ss.). El caso de Jean Piaget, colaborador de Claparède que, como es bien sabido, ha llegado a ser uno de los más creativos e influyentes psicólogos de nuestro siglo, presenta también gran interés en el aspecto de su difusión en nuestro país. Así, poco después de su publicación, fueron traducidos al español los libros: *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (*Le langage et la pensée de l'enfant*, 1923), traducción de Domingo Barnés, Ed. La Lectura, Madrid, 1929; *El juicio y el razonamiento en el niño* (*Le jugement et la raisonnement chez l'enfant*, 1924), traducción de Domingo Barnés, Ed. La Lectura, Madrid, 1929; *La representación del mundo en el niño* (*La representation du monde chez l'enfant*, Piaget, 1926), traducción de Vicente Valls, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1933; *La causalidad física en el niño* (*La causalité physique chez l'enfant*, 1927), traducción de Juan Comas, Ed. Espasa Calpe, Madrid, 1934; *El juicio moral en el niño* (*Le jugement moral chez l'enfant*, 1932), traducción de Juan Comas, Ed. Francisco Beltrán, Madrid, 1934.

Además de centro de enseñanza e investigación, el Instituto Juan Jacobo Rousseau ejercía un papel clave, en consonancia con los intereses de su fundador, en el movimiento de renovación pedagógica y perfeccionamiento del profesorado, organizando cursos de invierno y cursillos de verano a los que asistían maestros de muchos países europeos, y a donde acudieron muchos españoles,

como hemos reflejado en páginas anteriores; esta experiencia pedagógica de los pensionados españoles iba a tener una gran repercusión en la dirección de las líneas de investigación psicológica que iban a fundarse, tanto en el ámbito catalán con figuras como Pablo Vila, fundador de la escuela geográfica catalana (Lafuente y Ferrándiz, 1997, p. 160), Lorenzo Jou, exponente temprano de la reforma educativa en Cataluña, o Pedro Roselló, quien llegó a dirigir el *Bureau International d'Education*, como en el nacional (Mercedes Rodrigo, José Mallart) (Siguán, 1982).

Ya hemos visto que Mercedes Rodrigo fue pensionada por la J.A.E. para ampliar estudios en el Instituto ginebrino. Su labor allí iba a ser no sólo de estudiante, sino que, junto con algunos otros alumnos aventajados de distintos países colaboraría también en las investigaciones que Jean Piaget realizaba en 1926 en la *Maison des Petits*, centro de educación infantil y de prácticas anejo al Instituto Rousseau y fundado en 1914, sobre la representación del mundo en el niño. Concretamente, Rodrigo sería corresponsable de la investigación sobre las ideas infantiles acerca del sueño y de la meteorología, lo que se reconoce explícitamente en el libro que resultó de dicha investigación (Piaget, 1933, capítulos III y IX; Siguán, 1982, p. 278). Colaboraría asimismo en las investigaciones sobre *La causalité physique chez l'enfant*, de 1927 (Martínez et al., 1995).

Durante su estancia en el Instituto J.J. Rousseau Rodrigo trabajó también con M. Audemars y L. Lafendel, directoras de la *Maison des Petits*, en diversas investigaciones (Rodrigo, 1949b), y tomó contacto con E. Claparède a través de sus actividades en el Laboratorio de Orientación Profesional; la influencia de esta relación en la carrera de Mercedes Rodrigo llega hasta el punto de determinar la dirección profesional que nuestra autora iba a adoptar a su vuelta a España, como ella misma reconoce (*vid. cita en al principio del apartado 5.4.*). Con el gran maestro iba a colaborar en la elaboración de un test de percepción del color en los niños, cuyos resultados y baremos se publicaron incluidos en la obra de Claparède *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers* (Rodrigo, 1933a).

Por su parte, el Instituto valoraba muy positivamente la labor de la J.A.E. y tenía gran consideración de los becarios. Algunos de ellos incluso daban conferencias en el Instituto y colaboraban en revistas. En el Boletín del Instituto, *L'Éducateur*, colaboraron, entre otros, L. Luzuriaga, P. Roselló, V. Masriera, y también Mercedes Rodrigo (Marín Eced, 1990). El aprecio que los responsables del Instituto Rousseau tenía por nuestra autora queda patente en el hecho de que se le confiara la traducción de algunas de los primeros títulos que se publicaron sobre sus investigaciones y sus actividades. Así, tradujo en 1926 el texto de Audemars y

Lafendel sobre *La Maison des Petits* (*La casa de los niños*. Madrid, La Lectura), y los textos de Claparède "Rousseau y la significación de la infancia" (*Rev. de Pedagogía*, año 1, nº 4, abril 1922), *La Escuela a la Medida* (Madrid, La Lectura, 1923), *La orientación Profesional, sus problemas y sus métodos* (Madrid, La Lectura, 1924) y *La educación funcional* (Madrid, Espasa Calpe, 1932), y es probable que algunos otros artículos cuya traducción no va firmada (Díaz-Aguado y Yela, 1982).

Otros psicólogos y pedagogos españoles mantuvieron también relación con E. Claparède y J. Piaget, así José Mallart, José Germain y muy especialmente Pedro Roselló, cuya relación con Piaget iba más allá de lo meramente profesional. Roselló viajó a Ginebra animado por Mallart, su compañero de estudios en la Escuela Normal de Gerona que había pasado un año en el Instituto J.J. Rousseau. Piaget era en esos momentos Director de Investigación del Instituto, y a partir de su colaboración surgió una amistad que les llevaría a dirigir juntos la Oficina Internacional de Educación. Roselló es autor con Piaget del artículo "Les types de description d'images chez l'enfant", publicado en *Archives de Psychologie* (Piaget y Roselló, 1922).

En todo caso, aquí nos interesa destacar el papel jugado por Mercedes Rodrigo en la asunción de los principios de la psicología funcional de la Escuela de Ginebra en España, papel que, si bien ha

sido reconocido en ocasiones (Vela, 1954; Siguán, 1981, 1982; Carpintero, 1994; Valenciano, 1981), no ha sido a nuestro juicio suficientemente recordado. En este sentido podemos afirmar que, si en la difusión de estas ideas en el terreno psicopedagógico puede atribuirse a la labor conjunta de varios compañeros de generación, su ampliación en terrenos más amplios de la psicología aplicada es labor primordialmente de nuestra autora. Su aproximación a la orientación profesional desde los puntos de vista de Claparède, y su colaboración en los estudios piagetianos sobre la psicología infantil la convierten en puente entre la psicotecnia española y la Escuela de Ginebra.

Ya hemos señalado la labor directa de difusión de esta nueva psicología a través de sus traducciones, y su gran interés por estas tesis contribuyó en buena medida a lograr que J. Piaget participara en el curso de formación de los responsables de las oficinas-laboratorio de orientación profesional de la red nacional que se estaba instituyendo a finales de los años veinte (Martínez et al., 1995, p. 7). Igualmente, Rodrigo pudo tener alguna responsabilidad, a través de la Asociación Española de Antiguos Alumnos y Amigos del Instituto Rousseau, en la visita que Claparède realizaría a Madrid en 1923 para dar una serie de conferencias de psicología en el Museo Pedagógico y en la Junta de Pensiones para Ingenieros y

Obreros (Marín, 1989, pp. 230 y 231; Lafuente y Ferrándiz, 1997, p. 156).

Existe otra importante labor, indirecta si se quiere, pero de gran importancia: la influencia que Rodrigo hubo de ejercer sobre José Germain, quien, no lo olvidemos, llegó a ser el gran exponente del mantenimiento e institucionalización de la psicología científica española después de la guerra civil. Efectivamente, cuando Germain llega al Instituto Médico-Pedagógico de Carabanchel, éste se encuentra bajo la dirección técnica de Jacobo Orellana y Mercedes Rodrigo, que intentaban aplicar allí su formación ginebrina (Valenciano, 1981, p. 1156); Germain era entonces un joven psiquiatra sin una orientación suficientemente definida en el terreno psicotécnico. Poco a poco, aunque con entusiasmo, se iría integrando en las actividades de un equipo ya formado, hasta que finalmente se une al grupo constituido por Madariaga, Rodrigo y Mallart que trabajaba en la orientación profesional de los inválidos en el Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo (Valenciano, 1981, pp. 1153 y ss.).

Rodrigo, en fin, aportó a esta historia una particular manera de afrontar los problemas orientadores y médico-pedagógicos, diseñando y aplicando pruebas objetivas a las tareas realizadas en Instituto de Reeducción de Inválidos, primero, y luego en Instituto Psicotécnico de Madrid. El alcance real y específico de su

aportación en estas instituciones es sin embargo, y desgraciadamente, un hecho francamente difícil de rastrear, dado el olvido casi completo, y no siempre involuntario, a que se ha sometido a esta gran psicóloga entre sus compañeros y generaciones subsiguientes.

TERCERA PARTE:

**MERCEDES RODRIGO Y LA
INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA
PSICOLOGÍA EN COLOMBIA**

Mercedes Rodrigo abandona la Península al término de la guerra, y comienza un peregrinaje que iba a conducirlo al fin a Colombia el dos de agosto de 1939, cuando contaba con 49 años. Había sido invitada por el Rector de la Universidad Nacional de Colombia para encargarse, en un primer momento, de la selección de los estudiantes de Medicina. Allí fundaría el Instituto de Psicología Aplicada, y organizaría los estudios universitarios de psicología, a los que imprimió el carácter aplicado en que se formaron los primeros psicólogos de Colombia y Suramérica (Carpintero, 1994a, p. 297; Ardila, 1988).

Como veremos, Rodrigo comenzó preparando el programa de psicología para los estudiantes de Medicina, e impartió personalmente algunos cursos; el que dictó en 1946 fue publicado en 1949 con el título de Introducción al estudio de la Psicología.

Pero antes de entrar de lleno a analizar la labor realizada por nuestra autora en su primer país de acogida, intentaremos contextualizar nuestro estudio, siquiera brevemente, en su ámbito histórico-político y psicológico.

7. CONTEXTO POLÍTICO: COLOMBIA ANTE EL EXILIO ESPAÑOL.

Ya en los primeros días de la Guerra Civil en España el Congreso de Colombia resuelve unánimemente respaldar al Gobierno legítimo de la República, lo que aparentemente convierte a este país en el apoyo latinoamericano más firme y permanente, después de México (Bushnell, 1982, p. 159). Aunque las elecciones generales de 1930 habían dado la victoria al grupo político de los liberales, que permanecería en el poder hasta 1946, Colombia seguía siendo un país eminentemente conservador; este partido, que había gobernado Colombia durante medio siglo, era eminentemente católico y reaccionario (Belmonte, 1971, p. 375), por lo que con frecuencia brotaban reacciones intelectuales y políticas no tanto contra la democracia o la república española, sino más bien contra movimientos reformistas y culturales considerados "*ateos y clerófobos*", aprovechados de la "*credulidad del pueblo*" (Bushnell, 1982, p. 163). El propio Ministro de Relaciones Exteriores Colombiano durante este período y persona de gran poder por tanto

para conceder o denegar visados, Luis López de Mesa, ha sido justamente acusado de ejercer una política profascista que en ocasiones ha sido denominada "*neofascismo tropical*"²⁹ (Martínez Gorroño, 1990, p. 89; 1992, p. 9).

Además, faltaba en Colombia un factor presente en otros países que iban a acoger a estos exiliados, una colonia significativa de residentes españoles: Para una población de nueve millones de habitantes, en 1939, casi al final de nuestra Guerra, el censo oficial de extranjeros residentes era de 4546 venezolanos, 3637 alemanes y 2273 españoles, seguidos en menor número por otras nacionalidades; en todo caso, parece que algunos de estos pocos españoles, especialmente eclesiásticos y empresarios comerciales, ejercían una influencia poderosa en el país (Bushnell, 1982, pp. 161-2). En fin, la opinión pública colombiana se hallaba profundamente dividida con respecto a la Guerra Civil, como ocurrió también en los demás estados americanos, lo que iba a traer consigo consecuencias imprevistas (*ibid.*, p. 159).

El Presidente Eduardo Santos, que ocupó el cargo entre 1938 y 1942, resultó de gran ayuda para algunos de nuestros refugiados a través de la promoción de una política aperturista, de "relajamiento" de las normas, para favorecer a españoles de

²⁹ La expresión es del filósofo del Derecho J. Recasens, español exiliado en Colombia. En Martínez Gorroño, 1992, nota al pie en página 9.

"*antecedentes irreprochables*"³⁰ y conocimientos útiles o bien capital necesario, que solicitaran el visado (*ibid.*, p. 190). Efectivamente, Santos quiso atraerse ciertas personalidades que le ahorraran la formación de especialistas colombianos en las diversas áreas, y apoyó plenamente la solicitud de la Unión Panamericana a su gobierno para que se permitiera la entrada a refugiados extranjeros: fue entonces cuando López de Mesa restringió tal privilegio a "*inmigrantes de buena índole racial y moral*" (*cit. en* Martínez Gorroño, 1992, p. 11).

Esta actitud "pseudo-aperturista" provocó una fuerte controversia nacional, alimentada además por la difusión de rumores y por las malinterpretaciones que se hicieron. Por poner algunos ejemplos notables, la mítica actriz catalana Margarita Xirgu era tenida por una comunista influyente, debido a su insistencia en representar las obras de su gran amigo García Lorca y "*adaptaciones tendenciosas de los clásicos*" con el apoyo del Ministerio de Educación (Bushnell, 1982, p. 189). También se atacaba al pedagogo Luis Zulueta y a Fernando Martínez Dorrien, republicanos españoles llamados y protegidos del Gobierno colombiano, el primero como "consultor técnico" del Ministerio de Educación, el segundo apoyado en la fundación de diversas empresas

³⁰ Este requisito excluía a militantes comunistas y anarquistas, así como a militares de todos los rangos (Bushnell, 1982, p. 190).

editoriales (la Editorial Bolívar y la revista Estampa, desde las que atacaba el franquismo); este fue, además, acusado de haber amasado su fortuna mediante el contrabando de armas (*ibidem*).

Así, la apertura de Colombia a los refugiados no fue lo que en principio prometía. Fuera o no porque *"lo que Santos quería realmente era seleccionar figuras de la ciencia y la medicina, y de las profesiones liberales en general, de las que Colombia no sufría escasez de personal experto necesariamente, pero en las que el recién llegado, al encarar los problemas de adaptación, podría aportar nuevas ideas en su campo concreto que estimularían positivamente a sus colegas colombianos"* (*ibid.*, p. 190), el hecho es que la acogida de refugiados fue, intencionadamente, muy restrictiva (Martínez Gorroño, 1990, p. 89; 1992, p. 9). Esta afirmación se ve apoyada considerablemente con las estadísticas de los escasos visados concedidos a ciudadanos españoles antes y después de la guerra:

Tabla nº 7.1.: Progresión del número de inmigrantes españoles en Colombia entre 1932 y 1940

AÑO	Nº INMIGRANTES
1932	524
1935	575
1938	359
1939	405
1940	389

Como además parte de los ya residentes mudaban de país, el número total de personas que constituía la colonia española en Colombia no llegó a sufrir cambios considerables en este período (Bushnell, 1982, p. 190), o puede que incluso disminuyera (Martínez Gorroño, 1992, p. 12).

Nos parece ilustrador el caso de la acogida de los médicos españoles en Colombia. Este país había suscrito convenios oficiales de convalidación de los estudios médicos que llegado el momento no fueron respetados, con la consiguiente desesperación de aquellos médicos españoles que habían llegado a Colombia sobre esta garantía. En la práctica, sólo obtuvieron convalidación dos de ellos: Antonio Trías Pujol, que era Catedrático de Terapéutica Operativa en la Universidad de Barcelona y Presidente de la Academia de Ciencias de Cataluña, además de una gran eminencia internacionalmente reconocida, y Carlos Zozaya Balza. Se alegó la necesidad de ser Doctor en Medicina para obtener la convalidación de estudios debido al hecho de que los licenciados colombianos recibían la denominación legal de "doctor", y ello a pesar de que los contenidos de los estudios médicos en España y Colombia eran perfectamente equiparables. Desde otro punto de vista, la profesión médica colombiana forzó una situación en la que se protegía a sus miembros de la competencia de los recién llegados, por lo que sólo estos dos médicos, que habían sido invitados

directamente por el presidente Santos, obtuvieron permiso para ejercer su profesión. Esta interpretación explicaría el que el doctor español Pedro Mayoral, que no había recibido invitación alguna, muriera en Colombia unos años después sin haber conseguido nunca su habilitación profesional. Más aún, el propio Trías se vio envuelto en un conflicto profesional, al alegar sus "colegas" colombianos que el sujeto que aparecía mencionado en la Enciclopedia Espasa no era éste, sino otro hermano suyo médico que se había quedado en España (Martínez Gorroño, 1992, p. 15-17).

No es lugar este para incidir más en las dificultades que encontraron los refugiados españoles para vivir y desarrollarse en un país con intereses tan encontrados. Solamente recordaremos a algunos españoles, profesores eminentes, que se exiliaron temporal o permanentemente en Colombia, además de Mercedes y María Rodrigo, José María García Madrid, y los ya mencionados: José Cuatrecasas, profesor de Botánica en la Universidad de Madrid; José Ots Capdequí, profesor de Derecho Indiano en la Universidad de Valencia; Juan María Aguilar, Profesor de Historia en la Universidad de Sevilla; José de Benito, profesor de Derecho Mercantil en la Universidad de Zaragoza; Pedro Urbano González de la Calle, profesor de Latín en la Universidad de Salamanca; ó José Prat, profesor de Literatura. (Bushnell, 1982, 192; Martínez

Gorroño, 1992, p. 17 y ss.; Malagón, 1991, p. 37). Todos ellos encontraron dificultades y apoyos a la hora de reconstituir una existencia rota la guerra.

8. BREVE ESBOZO DE LA HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN COLOMBIA.

Puede decirse que cuando Mercedes Rodrigo llega a Colombia la psicología científica colombiana aún no había comenzado realmente su andadura; ha supuesto un salto cualitativo, a juicio de algunos, precisamente su aportación al nacimiento y desarrollo de esta disciplina en tal contexto.

La carrera de Psicología se crea en la Universidad Nacional de Colombia (Bogotá) el 20 de noviembre de 1947, y se inaugura el curso el 9 de julio del año siguiente. Ha sido considerado el programa más antiguo de Latinoamérica (Rodríguez, 1993, p. 25). Sin embargo, la psicología no será reconocida legalmente como profesión hasta el 28 de diciembre de 1983.

Colombia, un país teóricamente centrado durante su desarrollo científico en orientaciones eclécticas e idealistas, y en algunos períodos claramente escolásticas, reaccionó contra el positivismo científico desde una posición espiritualista, intuitiva o

científica quedara inexplorada hasta la llegada de los emigrados europeos; nos parecen muy esclarecedora a este respecto las palabras del profesor R. Alarcón:

"No todos los países latinoamericanos se encontraron en el partidor de esta carrera hacia la constitución de una psicología científica. En algunos ni el discurso positivo ni la psicología experimental lograron modificar la antigua conceptualización metafísica de la psicología. ... También fue el caso de Colombia en que demora en llegar la revolución experimental wundtiana, la psicología seguía conceptualizándose como parte de la filosofía y estaba orientada por ideas tomistas y aristotélicas.

...

La orientación objetiva de la Psicología latinoamericana recibe un fuerte impulso, en el curso de los años 30, por acción de un grupo de psicólogos europeos que llegan a estas tierras persuadidos de ideas modernas acerca de la psicología. Todos ellos tenían un concepto científico de la psicología, habían ejercido con brillo la carrera psicológica en sus países, viéndose obligados a emigrar debido a conflictos políticos en los que inesperadamente se encontraron involucrados. A este grupo se le ha denominado

pioneros y a él pertenecen Wacław Radecki, Walter Blumenfeld, Béla Székely, Emilio Mira y López y Mercedes Rodrigo" (Alarcón, 1996, pp. 7-9).

El contexto de la aparición de la Psicología científica en Colombia a principios de siglo tiene rasgos en común con el desarrollo sufrido en otros países, y muy especialmente España. A finales del S. XIX y principios del XX el estado de la sanidad y la educación públicas ponían en un primer plano la necesidad de reformas en estos aspectos, de los que la psicología surgió y actuaba como una ciencia auxiliar (Rodríguez, 1993, p. 36).

A partir de 1893 existen ya varias tesis doctorales sobre temas psicológicos leídas en la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá (*ibid.*, p. 37). Pero la figura que crea la tradición psicológica en Colombia fue un médico psiquiatra, Luis López de Mesa.

López de Mesa se licenció en medicina en 1912, y amplió sus estudios en Harvard en las especialidades de psicología experimental y psiquiatría. A su vuelta en Bogotá en 1917 montaría un consultorio psiquiátrico (*ibidem*). Su aportación más directa en el terreno psicológico fue un buen número de disertaciones a lo largo de su carrera sobre el carácter nacional, el alcoholismo, la inteligencia, la motivación o la psicología existencial. Ideó también, sobre 1920, una prueba de inteligencia que no fue nunca difundida

(*ibid.*, p. 37). En fin, además de su dedicación a la psicoterapia, fue Rector de la Universidad Nacional, Ministro de Educación y de Relaciones Exteriores, político, filósofo, sociólogo... Su influencia en la educación y en la política colombianas y sus intereses profesionales iban a influir considerablemente en la labor de los científicos españoles, muy positivamente en el caso de Mercedes Rodrigo; debido al interés que este médico colombiano había mostrado siempre por esta disciplina, llegaría a colaborar con nuestra autora en la realización de sus proyectos psicológicos (Ardila, 1988, p. 430).

9. EL INSTITUTO DE PSICOLOGÍA APLICADA DE BOGOTÁ Y EL PROGRAMA DE PSICOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA.

Para enmarcar brevemente el nacimiento del Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional es necesario tener en cuenta que los años 20 y 30 de nuestro siglo vivieron en Colombia un gran auge en el interés que los médicos y educadores mostraban por lo que entonces llamaban "Orientación Vocacional", especialmente en el entorno de la Enseñanza Secundaria y Universitaria. Otro dato determinante será el rápido aumento de aspirantes a la universidad, lo que exigirá la creación y aplicación de nuevos métodos objetivos de selección. Así nace en 1939 la Sección de Psicotecnia (Rodríguez, 1993, p. 37). Además, fue en el mismo año cuando José Francisco Socarrás abrió un Laboratorio de Psicología en la Escuela Normal (Martínez, 1993, p. 124).

Mercedes Rodrigo llega a Bogotá en agosto de 1939. Había sido invitada ya años antes por Agustín Nieto Caballero, a quien pudo haber conocido antes en Suiza o en Francia, Rector de la

Universidad Nacional y buen amigo del presidente Eduardo Santos (Martínez Gorroño, 1999, pp. 14-15). Fue llamada para organizar los servicios de psicotecnia para la selección de estudiantes, procedimiento que se empleaba por primera vez (Rodríguez, 1993, p. 38); el rector iba a ser, desde su posición, protector de nuestra autora durante su estancia en Colombia, y lo fue también su sucesor en la Rectoría (1945-1947), Gerardo Molina (Ardila, 1988, p. 430; Martínez Gorroño, 1999, p. 16). En septiembre de 1939, apenas un mes después de llegar, comienza la organización de la sección de psicotecnia.

Con Mercedes Rodrigo habían llegado a Colombia su hermana María y José María García Madrid. Este último parece haber sido un colaborador del equipo del Instituto Psicotécnico de Madrid, a juzgar por la familiaridad con los procedimientos psicotécnicos que mostró como colaborador de Mercedes en el Instituto de Bogotá (testimonio de Ramón González, en Martínez Gorroño, 1999, p. 26). José García Madrid había nacido en Cartagena, Murcia, el 13 de marzo de 1907, y fue el amigo y compañero constante de las hermanas Rodrigo durante los duros años de exilios; médico de profesión, se doctoró en Medicina en la Universidad Nacional de Colombia, es decir durante su exilio, y se especializó en Psiquiatría; ejerció como especialista en el "Frenocomio de Mujeres" de Bogotá y en el Instituto para la educación de niños anormales que iban a

fundar, como después veremos. En todo caso, desarrolló su labor más importante como subdirector del Instituto de Psicología Aplicada de Bogotá. Su amistad era tan estrecha que las hermanas Rodrigo lo trataban como si fuera hijo suyo, y compartió domicilio con ellas hasta que contrajo matrimonio en Puerto Rico (Martínez Gorroño, 1999, pp. 25-26; *vid.* también el apéndice de originales).

La figura nacional que mayor papel jugó en la institucionalización de la sección de psicotecnia fue Alfonso Esguerra Gómez, quien, aunque era profesor de Fisiología en la misma Universidad, tenía un gran interés por la psicología (Rodríguez, 1993, p. 38; Ardila, 1988, p. 430). Otros de sus colaboradores fueron Julia Roncancio, Álvaro Villar Gaviria, Hernán Mendoza Hoyos, José Rodríguez Valderrama, Cecilia de Brigard, y Alfonso Martínez de Rueda (Ardila, 1988, p. 433), figuras de relevancia actual en la historia de la psicología en Colombia.

Mercedes Rodrigo comienza a realizar los exámenes de selección de candidatos a ingresar en la Facultad de Medicina el 22 de enero de 1940; en poco tiempo, y dados los buenos resultados académicos de los estudiantes en su primer curso, el procedimiento de selección, junto con otros ensayos psicométricos, se extendería a las titulaciones de ingeniería y derecho, a la Escuela Superior de Enfermeras, al Instituto Pedagógico Nacional, a la Escuela Normal, a colegios como el Gimnasio Moderno, a algunas escuelas públicas, y

se transforma asimismo en el proceso común de selección de personal en algunas instituciones industriales o de otro tipo, ajenas a la Universidad (Mankeliunas, 1993, p. 46); algunos ejemplos son el Colegio Nacional de San Bartolomé, la Policía Nacional, la Fábrica de Cerveza Bavaria o la Empresa del Tranvía Municipal de Bogotá (Martínez, 1993, p. 124; Ardila, 1973, p. 30; Martínez Gorroño, 1999, p. 18). Entre las pruebas que se realizaban estaban el Army Alpha, pruebas de cultura general, el test Toulouse-Piéron de atención, el de Aptitud Médica de Moss, Hunter y Hubbard, adaptado a los estudiantes colombianos de medicina; el Thurstone de inteligencia lógica, para la Facultad de Derecho, y el de Inteligencia Especial de Donaiwsey para los ingenieros (Ardila, 1973, pp. 30-31).

El objetivo de estas pruebas de selección era "*funcional y pragmático*": se pretendía descubrir la capacidad del aspirante para la ejecución de una tarea determinada; los tests incluían pruebas de discriminaciones perceptivas, memorización y evocación, imaginación, razonamiento y solución de problemas (Mankeliunas, 1993, p. 46).

La Sección de Psicotecnia, además de seleccionar estudiantes, ya al final de 1947 tenía otras dos funciones, los servicios psicológico y psiquiátrico para estudiantes con problemas de adaptación u orientación; del primero se encargó Mercedes

Rodrigo, con la colaboración de Cecilia de Brigard (Giraldo, 1993, p. 70); para este fin el Consejo Directivo de la Universidad Nacional, por acuerdo número 222 de 1947, había dispuesto que se abriera una ficha clínica para todos los estudiantes de primer curso (Rodríguez, 1993, p. 124; Univ. Nnal. De Colombia, 1947, p. 291).

El acuerdo n° 231 de 20 de noviembre de 1947 supone la el reconocimiento de la necesidad de constitución de un Instituto de Psicología con labores más amplias e independientes de departamentos concretos; así, el Consejo Directivo de la Universidad Nacional, considerando "*Que es indispensable la ampliación de la actual Sección de Psicotecnia, con el fin de que pueda ampliar sus servicios en consonancia con los modernos avances de la Psicología Aplicada*" (Univ. Nnal de Colombia, 1947, p. 291), decide ampliar dicha Sección desde del 1° de enero de 1948, fecha a partir de la cual se denominará Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional (*ibidem*). Además del cambio del término "psicotecnia" por el de "psicología aplicada", por ser el más utilizado en Estados Unidos Rodrigo, 1949a; vid. Ardila, 1973, p. 31), este mismo acuerdo resuelve estructurar el nuevo Instituto en seis secciones, siguiendo literalmente el texto del informe y proyecto que Mercedes Rodrigo entrega a la Universidad a su regreso del viaje realizado a Estados Unidos por invitación especial de la *American Psychological Association* (Rodrigo, 1949a; vid., Ardila,

1973, pp. 31-32). Podemos hacernos una idea más precisa de las actividades del Instituto considerando las secciones con las que se inauguró:

"Sección de Infancia y Adolescencia, dedicada al estudio del niño en la escuela primaria y en la enseñanza secundaria, con el siguiente programa de trabajo: estudio general, estudio de casos individuales, orientación profesional, selección y clasificación de normales, corrección de defectos de lenguaje y de dificultades en el aprendizaje de la lectura. Selección de superdotados, estudio del rendimiento escolar. En esta Sección funcionará, además, una clínica psicológica en la que se hará el estudio experimental de todo tipo de problemas psicológicos, con cámara de observación preparada al efecto, en la que se aplicarán los procedimientos más modernos de técnicas proyectivas y la psicoterapia en los casos que la precisen.

Sección Universitaria, en la que se continuarán los trabajos actuales, es decir, exámenes de ingreso en la Universidad, servicio de consulta con los estudiantes e igualmente el estudio de rendimiento en el trabajo universitario. En esta Sección, de conformidad con el Acuerdo número 222 del presente año, se hará también, a partir del mes de marzo de

1948, la investigación del medio social-familiar de los alumnos recién ingresados a las diferentes facultades de la Universidad.

Secretaría, encargada de todo el archivo técnico y administrativo del Instituto y de las relaciones del mismo con centros similares nacionales y extranjeros, más el cuidado de la biblioteca especializada. En ella se centralizará, además, toda la correspondencia relativa a las relaciones de la Universidad con los padres y representantes de los estudiantes.

Sección de Investigación, común a todas las demás dependencias, en la que se prepararán las técnicas necesarias para todo el trabajo del Instituto. Se hará además la calificación de los resultados y los cálculos estadísticos necesarios. En ella se prepararán los trabajos de investigación que darán lugar, de momento, a publicaciones varias y más tarde a la publicación de una Revista de Psicología, que acoja al mismo tiempo trabajos de centros similares Hispano-Americanos (Ayuda financiera norteamericana).

Sección Psico-médica, integrada por un psiquiatra y un especialista en técnica psicodiagnóstica, contando, además, con la valiosa colaboración del Laboratorio de Fisiología de la

Facultad de Medicina para las investigaciones que requieran su servicio" (Universidad Nacional de Colombia, 1947, pp. 291-292).

Otra consecuencia del gran aumento en la demanda de plazas universitarias durante los primeros años de funcionamiento de la Sección de Psicotecnia, es la necesidad de organizar un verdadero servicio de formación y entrenamiento de personal especializado, es decir psicólogos profesionales, y con este fin el acuerdo mencionado incluye también una

"Sección de Enseñanza, dedicada en primer lugar a la formación de personal que de ahora en adelante piense especializarse en Psicología Aplicada organizada en años sucesivos como profesión independiente con miras a ir cubriendo puestos que poco a poco se pueden ir creando en distintos lugares de la República. En esta Sección se organizarán, además, cursillos breves dedicados a distintos grupos de personas a quienes puedan interesar de modo especial estos estudios, tales como maestros, padres de familia, etc. Igualmente está prevista la organización de conferencias de divulgación y tipo de orientación colectiva en

escuelas y principalmente en colegios de segunda enseñanza"
(*ibid.*, p. 292).

Esta "Sección de Enseñanza" del nuevo Instituto es el precursor de lo que después sería la Facultad de Psicología, y comienzo de la etapa de profesionalización de la Psicología en Colombia (Rodríguez, 1993, p. 38). Efectivamente, a comienzos de 1948 comienzan sus estudios superiores de Psicología quienes serían los once primeros "egresados", licenciados en esta Universidad, graduados en 1952.

Así, el Instituto recién fundado inició sus labores en enero de 1948 con pleno funcionamiento de todas sus secciones tras una reorganización básica inicial (Universidad Nacional de Colombia, 1948a, p. 271). Según Ardila (1973) en octubre de 1948 llegó a Colombia una misión médica del *Unitarian Service Committee* de los Estados Unidos, y esta es la conclusión que Carney Landis, psicólogo de la Universidad de Columbia, sacó de su visita al Instituto de Psicología Aplicada:

"Su plan actual de organización se compara favorablemente con el de cualquiera de las más progresistas universidades americanas... Los esfuerzos de la señora Rodrigo para establecer clínicas de higiene mental, orientación a la infancia

y procedimientos similares para los grados más bajos de las escuelas públicas, merecen cuidadosa consideración y apoyo..."
(Landis, cit. en Ardila, 1973, p. 33).

Fue también en esta institución, y al abrigo de sus investigaciones, donde se realizarían las tesis doctorales de quienes luego serían algunas de las más importantes figuras de la Universidad colombiana: es el caso, por ejemplo, de Esguerra Samper, que realizó allí una tesis en derecho sobre el testimonio, con sujetos de la Policía Nacional (1944), y de Melo Rico, quien trabaja para su doctorado en Medicina (1944) con las pruebas de los aspirantes a la Universidad (*ibid.*, p. 30).

Las necesidades de aplicación de la psicología mostradas por Mercedes Rodrigo a través de la selección de estudiantes constituye uno de los factores más importantes del desarrollo de la Psicología en Colombia (Mankeliunas, 1993, p. 50), y en los demás países latinoamericanos:

"La psicometría corresponde a la dirección más antigua que adoptó la investigación psicológica en América Latina, y aún se mantienen en toda vigencia. Los problemas de construcción, adaptación de tests, ha preocupado a los psicólogos

latinoamericanos, aunque ha primado la estandarización de tests extranjeros sobre la producción de instrumentos originales" (Alarcón, 1996, p. 9).

Efectivamente, los historiadores colombianos de la psicología consideran que *"fue el período psicométrico el que preparó el terreno para la profesión"* (Mankeliunas, 1993, p. 50), y a Mercedes Rodrigo como su iniciadora. Pero esta posición de partida ha determinado no ya sólo su trayectoria académica, sino también la imagen del psicólogo, muy especialmente entre la profesión médica, que ha tendido a considerarlo como un auxiliar de otros profesionales en la aplicación de instrumentos psicotécnicos (Martínez, 1993, p. 125). Se observa la misma tendencia a considerar las aplicaciones técnicas entre el público en general; así, en un estudio de R. Burgos y G. Bejarano de 1990 (Burgos y Bejarano, 1993, p. 135-151) sobre la imagen del psicólogo en Bogotá en una muestra de 181 sujetos sin relación con la psicología, se destacan algunos resultados significativos en este sentido: A la pregunta sobre las dos tareas que desempeña el psicólogo, la mayoría de los sujetos (23.4%) responde que "Orientar a la persona", y a la pregunta "¿en qué lugares puede trabajar un psicólogo?" las respuestas más frecuentes son "instituciones

educativas" (22%), "empresas e industrias" (20%) e "instituciones clínicas" (17.8%).

A partir de estos primeros pasos, comienza en Colombia la publicación de revistas psicológicas y la fundación de sociedades de psicología. En 1955 se funda la Federación Colombiana de Psicología (Mankeliunas, 1993, p. 50). Por acuerdo n° 59 del 12 de noviembre del Consejo Directivo de la Universidad, el Instituto de Psicología se eleva a la categoría de Facultad de Psicología a partir de 1958. El primer programa de la Facultad se basa en el programa original de formación de psicotécnicos del Instituto, con modificaciones y adenda diversa, que no podemos especificar claramente por no haber podido disponer del mismo. Sí sabemos que se añaden (acuerdo n° 44 del 26 de septiembre de 1957) los siguientes seminarios: Psicología social, Psicología Infantil, Psicodiagnóstico de Rorschach (art. 1°). como novedad, se crea la Sección de Investigación, *"la cual tendrá por objeto la adopción y valoración de pruebas destinadas a establecer una orientación vocacional entre los estudiantes de la Universidad"* (Rev. de Psicología, p. 94), con dos psicólogos graduados del Instituto y un auxiliar. Se crea asimismo el servicio de Consulta psicológica para estudiantes, *"destinado a lograr un conocimiento objetivo sobre los diferentes problemas estudiantiles de orden psicológico en la Universidad"*, con dos psicólogos licenciados, un psicólogo auxiliar y un médico

psiquiatra (*ibidem*). En marzo de 1958 se aprueba el primer Plan de Estudios de la Facultad de Psicología, que se reproduce detalladamente en el apéndice n° 4 (*ibid.*, pág. 95 y ss.).

Como puede verse, la vía abierta por Mercedes Rodrigo ha resultado fecunda, y entre sus discípulos se cuentan algunos aventajados, como Rubén Ardila, que ha dejado en múltiples lugares testimonio del magisterio de aquella y de su deuda personal con quien fue su profesora.

10. REALIZACIÓN DE LA PSICOTECNIA ESCOLAR EN COLOMBIA

Hemos ido viendo a lo largo de nuestra exposición la amplitud y diversidad de aspectos de la psicología que se abarcan los intereses de Mercedes Rodrigo. Uno de estos aspectos es su divulgación, aspecto que cobra especial importancia en el ámbito colombiano, desconocedor de los procedimientos psicotécnicos en sus diversos campos de aplicación. Ante esta situación, y en su calidad de Directora de la Sección de Psicotecnia de la Universidad Nacional, en 1942 consideró necesario ofrecer una conferencia abierta a todo el público, aunque especialmente dedicada a los estudiantes de la Universidad, sobre el tema "Qué puede hacer la psicotecnia por el estudiante", y que sería publicada en 1946 (*vid. bibliografía*).

En este trabajo vuelve a presentar sus principios y posiciones con respecto a la psicología, a la par que nos descubre su

personalidad abierta, educadora y entregada a su labor y a su disciplina.

A modo de introducción, hace aquí un recorrido expositivo por las más importantes escuelas psicológicas; aunque no vamos a detenernos en esto, que ya veremos en el apartado dedicado a su obra principal (capítulo 11), sí podemos aquí observar algo que no se ve después, que es nuestra intuición de que Rodrigo no se "siente cómoda" ante el conductismo de Watson, ya que trae a colación algunas breves críticas que Claparède, su maestro, le dedica a este paradigma.

También se manifiesta, bien explícitamente, la pasión y la confianza que nuestra autora siente hacia la Psicología, que, *"por la definición misma de su objeto, se refiere a todo; es universal. Hoy día su soberanía se extiende sobre todas las actividades del organismo vivo, individual y colectivo. Hay hechos psicológicos en todo"*: en la literatura, la aviación, los juegos de cartas, etc. (Rodrigo, 1946, p. 309). A su vez, la psicología aplicada afecta al individuo (psicopedagogía, psicopatología, psicología profesional, militar, criminal, industrial, "del reclamo", del arte...) y al individuo (psicología de las razas, de los pueblos, de las multitudes...) (*ibid.*, p. 311). Y es precisamente la vastedad del campo de trabajo lo que exige la especialización profesional, si la psicología ha de ser tan útil como se cree y se pretende.

Ahora, ¿qué puede hacer la psicotecnia por el estudiante universitario? Pues bien, procurar la adaptación del estudiante, es decir, ayudarle a conseguir una personalidad cuya vida intelectual, emotiva, y profesional sea íntegra y eficiente, en resumidas cuentas, contribuir a su felicidad (*ibid.*, p. 312). La psicopedagogía parte del reconocimiento de las diferencias individuales, que deben conocerse, y postula, lo hemos visto ya en otros textos, una educación en cierta medida individualizada e impartida con una metodología científica. Desde esta postura,

"La aplicación de los métodos psicotécnicos desde el principio y de manera progresiva y continua tiene por objeto lograr esa adaptación tan preconizada en la educación entre cada uno de esos pequeños mundos biológicos que constituye un estudiante y el mundo universitario que lo recibe, no sólo para llenarle la cabeza de manera forzada de conocimientos necesarios y útiles para su vida profesional ulterior, sino también, ... para moldear hombres conscientes y sanos capaces de hacer frente a las asperezas de la vida y cumplir plena y humanamente su misión" (*ibid.*, p. 315).

A partir de esta postulación general, la psicotecnia en la universidad debe ir más allá del estudio individual del estudiante

con vistas a su adaptación (capacidad mental para el estudio, modalidades especiales de esa capacidad, interés vocacional, aptitudes especiales de aprendizaje...); además debe hacerlo teniendo en consideración su adaptación a los estudios concretos elegidos en cada caso. Esta tarea comienza con el propio examen de ingreso, que "aunque utilizado con fines eliminatorios, resulta de utilidad para los admitidos e inclusive pudiera serlo para los eliminados si se tomase como base para su orientación profesional definitiva" (ibid., p. 316). Recordemos que Mercedes Rodrigo viene realizando esta actividad en la Universidad Nacional de Colombia desde poco después de su llegada a este país, y adelantemos que es la fuerte polémica que ello ha levantado una razón suficiente para que nuestra autora muestre interés en justificarla.

Nuestra psicóloga reconoce ante los estudiantes los límites de la psicotecnia, en tanto que no es posible predecir con total certeza el éxito o fracaso de un sujeto en sus estudios. Sin embargo, un estudio psicológico bien diseñado debe mostrar, además de la capacidad mental existente y necesaria para una carrera, otros factores de la personalidad del estudiante que pueden servir al mismo fin: la *voluntad*, la capacidad de adaptación a distinto ritmo de estudio, la capacidad de aprendizaje de nuevos métodos de aprendizaje, etc. En palabras de Binet, que son aquí traídas a colación, "*la vida no es tanto una lucha entre inteligencias*

como entre caracteres" (*ibid.*, p.317). Tal examen psicológico de partida debe constituir un estudio clínico comprensivo que analice la totalidad del individuo; así, además del útil examen de ingreso, debe consistir en una entrevista personal "*con intimidad de confesionario*", para la recopilación de suficientes datos de orden fisiológico, familiar social, personales desde la infancia, escolares anteriores, reacciones morales, tendencias, aficiones, etc. Este estudio debe también poner de manifiesto en el estudiante condiciones negativas, tales como la ausencia de orientación u orientación equivocada, la falta de madurez, de preparación, las dificultades de orden moral en los hogares, las malas condiciones de la vida material, el exceso de actividad extraescolar, o la precariedad en la salud, entre otros (*ibid.*, pp. 318-19).

Así, la psicotecnia se ocupa también del *arte de estudiar*, adaptado a cada caso: Orienta al estudiante, dispone las condiciones del lugar de estudio y diseña el programa horario adecuado y el ritmo de estudio, propone metodología de lectura y esquematización y planificación del trabajo, etc. (*ibid.*, pp. 319-20).

En todo caso, esta conferencia, dentro de su interés divulgativo, no pasa de ser una mera declaración de principios. Por ello hemos considerado oportuno incluir aquí, a modo de ejemplo concreto de la actividad de la Sección de Psicotecnia, uno de sus primeros trabajos psicotécnicos publicados en Colombia, escogido

por su nivel de complejidad, expuesto aquí, sin embargo, de modo resumido. Este trabajo se centró en el "estudio psicológico de la profesión de enfermera", y fue publicado por la revista de la Universidad Nacional en 1944 (*vid.* bibliografía).

10.1. Contribución al estudio de la Profesión de enfermera

Uno de los primeros estudios psicológicos realizados por Mercedes Rodrigo en Colombia es un estudio psicológico completo sobre las estudiantes de Enfermería de la Escuela Nacional Superior de Enfermeras de la Universidad Nacional de Colombia, en Bogotá. La elección de este colectivo vino sin duda determinado por el hecho de que nuestra autora fuera allí profesora de Psicología.

Se trata de un trabajo muy ambicioso que supone, primero, una aproximación a la población de la muestra a partir de la adaptación metodológica de las pruebas estándar a las enfermeras colombianas; a partir de aquí, la finalidad última es el estudio psicológico sistemático de las aspirantes desde el examen de ingreso a las capacidades mentales, aptitudes especiales y condiciones caracteriales para introducir las técnicas psicotécnicas en la Universidad, y en la sociedad colombiana en general (Rodrigo, 1944, p. 359). Ello conlleva la defensa de un sistema de selección escolar y profesional, que años más tarde iba a servir de excusa a sus enemigos para lograr su expulsión de Colombia (*vid.* capítulo 13).

Esta primera aproximación a la psicología de las alumnas de enfermería se ha realizado a lo largo de dos años con 50 aspirantes, luego reducidas a 36, de 18 a 23 años, a quienes se ha sometido durante tres días a tres pruebas de inteligencia, tres de atención,

dos de memoria, y "cuestionarios de tendencias" (introversión/extroversión, calma, paciencia, horizonte de intereses, sentido moral, etc.), además del estudio del expediente académico, motivación vocacional, ideales y estudio clínico y psicológico escolar y familiar. Es decir, se ha elaborado una ficha psicopedagógica, un historial clínico y una entrevista personal a estas aspirantes para concretar el perfil de personalidad de cada una, y siguiendo los principios metodológicos establecidos para otros trabajos con escolares que, como hemos visto, ya había realizado en España.

Los resultados de los primeros tests de inteligencia se han comparado con los resultados que en el Army Alpha se realizan a todos los universitarios bogotanos, y se comprueba que las estudiantes de la Escuela de Enfermeras se encuentran muy abajo en la escala, a 30 puntos de los estudiantes de ingeniería, que son quienes obtienen la puntuación más alta. Sin embargo, aquí la autora defiende que la inteligencia no es una de las características más importantes en la profesión de enfermera (*ibid.*, p. 363), sino que aboga a favor de otros rasgos del carácter que nuestra autora relaciona con capacidades de tipo "humanitario" (*ibid.*, p. 361).

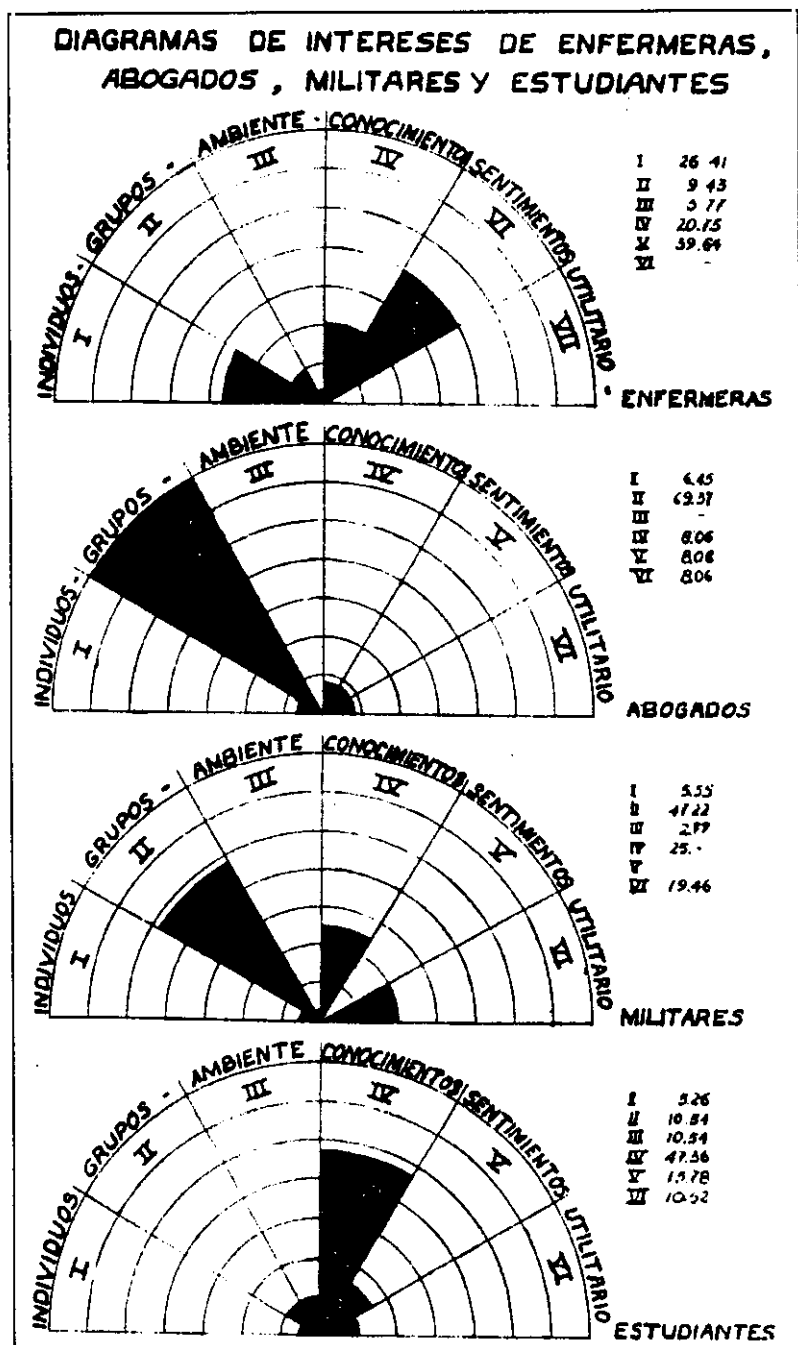
Además de los resultados comparativos entre los distintos rangos psicotécnicos se ha considerado la valoración y observaciones de las profesoras de las 36 alumnas con respecto a

su rendimiento, su actitud y comportamiento escolar (*ibid.*, p. 366). Estos criterios sirven a Mercedes Rodrigo para explicar algunas incongruencias observadas en las tablas de resultados de los tests de determinadas alumnas, lo que muestra la exhaustividad científica, así como la innegable tendencia perfeccionista de nuestra autora en sus estudios psicotécnicos, que no le permite pasar por alto ningún dato inexplicado sin intentar las investigaciones anejas necesarias.

Como ya hemos señalado, con este test interesa estudiar la personalidad total del sujeto, no sólo sus capacidades específicas. Para ello, además de otras técnicas frecuentes en Europa y América, preparan una nueva prueba inspirada en el Tests del Catálogo del psicólogo suizo Tramer para descubrir los intereses del sujeto y su percepción del entorno; esta prueba consiste en una lista de 300 enunciados sobre diversos temas, y se le pide al sujeto que decida aquellos sobre los que le gustaría trabajar y sobre los que no, o cuáles le dejan indiferentes. La autora clasifica las respuestas en seis categorías, relacionadas con el mundo de los individuos, de los grupos humanos, con el mundo ambiental, el del conocimiento, el del sentimiento y el de lo utilitario. A su vez cada categoría se divide en cinco apartados subdivididos en diez títulos o temas, lo que garantiza dispersión suficiente para una aproximación "espiritual" del sujeto (*ibid.*, p. 368).

El estudio comparativo para observar si existen tendencias diferenciadas entre las enfermeras se realiza aquí con dos grupos profesionales bien definidos (abogados y militares) y uno de aspirantes a la universidad que aún no han hecho su elección académica. Los resultados de esta comparación son palmarios; el gráfico ofrecido deja claras las diferencias de tendencias que determinan ciertas vocaciones (*ibid.*, p. 368):

Figura n° 10.1.1: "Diagramas de Intereses de Enfermeras, Abogados, Militares y Estudiantes" (Rodrigo, 1944).



La figura 10.1.1. pone de manifiesto el interés de las enfermeras por el mundo del sentimiento y por el de los individuos diferenciados con preferencia por los niños, luego los hombres y mujeres que sufren, los inválidos, los ancianos, etc. Este interés se muestra totalmente opuesto al utilitario. En el apartado de conocimientos el interés de los sujetos se centra, previsiblemente, en cuestiones de biología humana, como fisiología, higiene, psicología, etc. El tema de los grupos, cuyas subcategorías se refieren a cuestiones políticas, sociales y de relación, se centran concretamente en fines "espirituales", especialmente el humanitarismo en la Sociedad de Naciones y la obra de la Cruz Roja Internacional (*ibid.*, p. 370). El apartado referido al mundo ambiental presenta respuestas relacionadas con el deseo de viajar, pero también con el interés en cuestiones de botánica en sus aspectos de utilidad para el hombre y en el comportamiento animal (*ibid.*, pp. 370-71).

Estas tendencias no muestran diferencia significativa entre las aspirantes más inteligentes y las de rango inferior, comparadas individualmente: para Mercedes Rodrigo es una certeza que la personalidad de las enfermeras comprende una "conexión simpática" con el enfermo que constituye un factor básico para el desempeño de profesión (*ibid.*, pp. 372-73).

El estudio continuó con el examen motivacional en la elección de profesión, considerando los resultados obtenidos en esa cuestión en los estudios realizados en el años 40 y 41, con los aspirantes a la facultad de Medicina, a fin de contar con una muestra del sexo masculino de una disciplina equivalente, y también con los de ingeniería y derecho; los resultados de esta comparación ratifican la creencia de que hombres y mujeres se ven motivados por las mismas razones a la hora de elegir una misma profesión (ibid., pp. 373 y ss.). Nos detendremos brevemente en esta parte de la investigación para mostrar algunos datos curiosos sobre los estudiantes colombianos.

Primero se agrupan los motivos de elección de estudios en nueve epígrafes que se reproducen en ambos estudios, el de 1940-41 y el actual, estos son los resultados obtenidos:

Tabla n° 10.1.1.: Motivación de estudios en estudiantes de carreras médicas (Rodrigo, 1944).

Aspirantes a enfermera	Aspirantes a médico
1. Humanidad: 38,12%	1. Humanidad: 24,66%
2. Patriotismo: 25,1%	2. Fines Culturales y morales: 16,20%
3. Vocación: 11,54%	3. Vocación: 14,13%
4. Fines Culturales y morales: 9,5%	4. Patriotismo: 12,90%
5. Admiración por la carrera: 5,03%	5. Motivos familiares: 7,65%
6. Aptitud: 4,25%	6. Ambición personal: 7,51%
7. Motivos familiares: 3,47%	7. Admiración por la carrera: 7,06%
8. Ambición personal: 2,23%	8. Motivos económicos: 5,24%
9. Motivos económicos: 0,85%	9. Aptitud: 4,71%

Los resultados corroboran la tesis expuesta del carácter altruista y humanitario de las aspirantes a enfermeras, más marcadamente aún que entre los médicos; entre las respuestas más frecuentes están "*hacer bien a la humanidad*", "*ayudar a los desvalidos*", y otras en el mismo sentido (*ibid.*, p. 374). Llama la atención el "patriotismo", que, según comenta la psicóloga, es un sentimiento fuertemente arraigado en la mujer colombiana; por ejemplo, una de las alumnas dice literalmente que elige la profesión "*Para imitar a los míos en el servicio de la Patria, ya que el ser mujer me impide seguir a mi padre y hermanos por el camino de las armas*" (*ibidem*). Otras veces este sentimiento está basado directamente en una fuerte preocupación por las deficiencias sanitarias de Colombia, por ejemplo: "*Quisiera ir por toda la República enseñando a las gentes humildes la manera de prevenir las enfermedades e inculcar hábitos de higiene*" (*ibid.*, p. 375).

En cuanto a la vocación, se nos aclara que en todos los casos se expresa como aparecida durante la infancia y ajena a influencias familiares. Los fines culturales y morales son más consistentes entre los estudiantes de medicina, y tienen el sentido de la entrega y el sacrificio (*ibidem*). La aptitud presenta también posiciones diferentes en ambos estudios, aunque el porcentaje es equivalente. Sin embargo, la autora señala una diferencia importante: entre las

enfermeras la aptitud reconocida no es de capacidad "mental", sino "moral" (*ibid.*, p. 376).

Aparte de los epígrafes comunes a las dos encuestas, en el estudio sobre las enfermeras aparecen también otros aspectos; uno es el carácter eminentemente femenino de esta profesión, y como derivado del "instinto maternal", por ejemplo: *"Por ser la Enfermería una de las que más concuerdan con la naturaleza femenina, siendo la mujer de por sí en general dulce, amable y de buen corazón ante las necesidades de los demás"* (*ibid.*, pp. 376-77).

Este trabajo aporta gran cantidad de datos y complejos cuadros gráficos sobre el estudio: La **Ficha-Resumen** recoge información cuantitativa sobre los resultados de los tests de capacidad mental, atención y memoria; el perfil psicológico - clasificación del sujeto por cuartiles, de los resultados de los tests y las pruebas caracterológicas; las calificaciones de los primeros meses de estudio y las observaciones de sus maestras. A partir de aquí, y también con profusión de explicaciones y completos ejemplos, clasifica a los estudiantes según su probabilidad de éxito o fracaso, y también realiza descripciones psicológicas completas de cada alumna (*ibid.*, pp. 381-2).

En fin, como conclusión afirma el cumplimiento, en cuanto rendimiento, de las previsiones deducidas del estudio psicotécnico de los individuos. En todo caso, reconoce que lo breve de la muestra

no es sino una prueba para realizar investigaciones posteriores más completas y generalizables, y por lo tanto más susceptibles de aplicación inmediata al aspecto selectivo de su trabajo en la Universidad Nacional.

Nosotros sacamos de todo este interesantes estudio dos conclusiones; una que, como hemos señalado ya en otros casos, que todos los trabajos de Mercedes Rodrigo, incluso los de carácter más técnico, están impregnados de su profundo interés personal y afectivo por el bienestar y el éxito de sus "sujetos", así como hacia los grupos sociales a los que éstos pertenecen, y ello también, si se nos permite la expresión, con un amplio sentido "patriótico" hacia el país que la ha acogido en su primer peregrinación durante el exilio.

La segunda conclusión es que este tipo de trabajos no son sólo de psicología aplicada a un fin utilitario inmediato, o meros aunque novedosos estudios psicotécnicos, sino que, tomados en su conjunto, suponen una nueva labor fundacional de esta autora en Colombia: Las conclusiones de sus trabajos con casi estudios de psicología del pueblo colombiano, más o menos parciales según los casos, recuperando una tradición que se interesaba sobre las psicologías nacionales, ahora con el pleno aparato técnico que exige el método de una ciencia moderna.

11. UNA INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA PARA MÉDICOS.

En 1946 se había creado la cátedra de Psicología Médica en la Facultad de Medicina, y Mercedes Rodrigo, a petición del profesor Esguerra Gómez, queda encargada de su docencia el primer año (Martínez, 1993, p. 124; Ardila, 1988, 430; Rodrigo, 1949b, p. 7). La serie de clases magistrales dadas con motivo del curso darían origen a la obra *Introducción al Estudio de la Psicología* (1949), de gran interés para comprender la posición científica de nuestra autora, así como su carácter y actividades.

Esta obra es la principal publicación de carácter teórico de esta autora, por lo que hemos considerado conveniente dedicarle estudio aparte. Reproduce un curso dictado en la Universidad de Colombia entre agosto y octubre de 1946 por encargo del profesor Alfonso Esguerra, como introducción general a la psicología a los

estudiantes de medicina dentro de la disciplina de Psicología Médica.

11.1. Una Psicología para médicos.

El propósito de estas clases era básicamente *"despertar el interés por estas cuestiones (de psicología) de tan íntima relación con los estudios médicos, con lo que nos encontramos con un libro de carácter más bien divulgativo que exhaustivo"* (Rodrigo, 1949b, p. 7). Como resumen, podemos decir que en la obra se hace hincapié en la importancia del estudio de la psicología con especial atención a la psicología evolutiva y los tests infantiles (*vid.* tabla nº 11.1.1.) para la comprensión del hombre integral en la práctica médica, y plantea las cuestiones básicas de una deontología profesional humanista.

Dentro de su concepción aplicada de la psicología, y desde su formación psicopedagógica, la importancia que concede al estudio médico de la psicología evolutiva queda plenamente justificada ante el hecho de que *"un gran porcentaje de las dificultades médicas y sociales del adulto están basadas en las diferentes experiencias que el niño sufre en la infancia"* (*ibid.*, p. 40). En este recorrido predominan las referencias a Claparède y a otros autores preferentemente europeos, en especial a sus compañeros de Ginebra (*vid.* tabla nº 11.1.2.); ante esto, podemos aventurar que la experiencia personal y las enseñanzas de Rodrigo pudieron haber contribuido a la difusión de ideas ya conocidas, pero que no

encontrarían verdadero desarrollo hasta mucho después (Alarcón, 1997, p. 16 y ss.).

Tabla nº 11.1.1.: Índice de *Introducción al estudio de la Psicología* (Rodrigo, 1949)

- | |
|--|
| <p>I. Psicología. Psicología y Medicina. Qué es la psicología.
Bosquejo Histórico. Divisiones de la psicología. La psicología en la actualidad.</p> <p>II. Función Psicológica de la Infancia. Desarrollo del ser humano desde el nacimiento hasta los dos años.</p> <p>III. Psicología del preescolar. Desarrollo de la conducta humana normal de los 3 a los 7 años de edad.</p> <p>IV. Psicología y educación. Años de escolaridad.</p> <p>V. Tipos especiales de niños.</p> <p>VI. "La declaración de los derechos del niño" y la delincuencia infantil.</p> <p>VII. ("Orientaciones sobre orientación profesional")</p> |
|--|

Tabla n°11.1.2: Autores más citados en *Introducción al estudio de la Psicología* (Rodrigo, 1949)

Claparède	18 menciones
Binet	15 "
Wundt	12 "
Adler, Terman	10 "
Rorschach, S. Freud	8 "
Cattel, Gessel	6 "
Piaget, Healy	5 "
Jung, Bronner, Rousseau, Witmer, Koffka, K. Bühler, J. Huarte, Galton, Simon	4 "
James, St.Hall, Stern, Preyer, F. Gómez, Kraepelin, Köhler	3 "

Menciona nuestra autora otra razón importante para la introducción de la psicología en los estudios médicos: En plena consonancia con el momento científico que se vive, reconoce la importancia de los nuevos estudios emprendido en el terreno de la Psicología Médica o Medicina Antropológica, y del descubrimiento de la patología psicosomática que tanta influencia iba a tener en la práctica médica y psicoterapéutica americana y también española³¹. En este sentido afirma, siguiendo a Rees, que *"por lo menos el 50% de los enfermos de los hospitales tienen problemas de orden psicológico que han contribuido a ponerles en tal estado de*

³¹ Véase, por ejemplo, el caso de Juan Rof (Herrero, 1995).

inferioridad e impiden la acción rápida y fácil de la terapéutica médica" (Rodrigo, 1949b, pág. 10). Esta afirmación por su parte supone una gran confianza en la nueva experimentación psicológica en el ámbito de la clínica tradicional, hasta el extremo de expresar su creencia, con Bois, en que el abandono de estas investigaciones relegaría al médico a la práctica de laboratorio y le alejaría de su misión primaria (*ibid.*, p. 11).

Mercedes Rodrigo evita conscientemente incurrir en la búsqueda de una definición propia de la psicología, por lo que ofrece definiciones de diversos autores desde 1902. Cabe destacar el hecho de que los autores elegidos estén cerca de la órbita de la psicología aplicada ginebrina que abrió su propio camino psicológico: Abramowski (1902), Claparède (1902), Janet (1928), Claparède (1931), Pressey (1933), Jordán (1942). En todas estas aproximaciones a una definición se coincide en el aspecto objetivo de la psicología considerada como una ciencia, pero como una ciencia de lo observable más que de lo inferible ('psicología de la acción'), alejada de toda posición metafísica; en la amplitud de su objeto, que abarca en la práctica a todas las cosas humanas; y en el reconocimiento de su objetivo último como de carácter humanista amplio. En este marco teórico conceptual no elude sin embargo una tendencia educadora, que le permite superar el enfoque meramente humanista ("hacer feliz a la gente") y destacar las funciones de

control, coherencia y prevención de la psicología en la sociedad humana, que han sido puestas a la luz tras la segunda guerra mundial. Así, afirmará que

"...en los momentos actuales, la ciencia psicológica, puesto que tiene por objeto el estudio de las acciones del hombre o también el de las reacciones del individuo a su ambiente, tiene como misión ineludible buscar la manera de dirigir esas acciones, esa conducta, tanto individual como colectiva. ... hacer labor profiláctica, aspecto este el más urgente hoy día, y el que más interés puede tener para el médico comprensivo." (ibid., p. 13).

11.2. Hitos para una breve historia de la Psicología.

Mercedes Rodrigo presenta como introducción un recorrido por el origen y desarrollo de la psicología. En él destacan su completitud, su conocimiento de la posición de los clásicos como precursores, y su natural apego a los autores aplicados, ya señalado en estas páginas; recoge las escuelas y autores siguientes (*ibid.*, pp. 14-24):

- Psicología Aristotélica
- Período alejandrino (hasta el año 500 a.C.)
- Filosofía española renacentista (Juan Huarte de San Juan y Pedro del Monte) como precursora de la psicología diferencial posterior. Es un lugar común tanto en nuestra autora como en toda la psicología española contemporánea la admiración y gran consideración hacia estos autores en su papel de precursores de la psicología diferencial (véase, por ejemplo, la autobiografía de Germain (Germain, 1980) o la consideración de su papel en el desarrollo de la psicología aplicada española por parte de Mallart (Mallart, 1974).
- W. Wundt, quien "publicó el libro más importante en toda la historia de la Psicología: *Grunzüge der Physiologischen Psychologie*" (p. 14), etc.

- F. Galton, especialmente destacado por ser el "padre" de los tests mentales" (p. 15).

- H. Ebbinghaus, quien, con su *Ueber das Gedächtnis*, "representa quizás la más brillante investigación individual que se ha hecho en Psicología experimental". Valorado asimismo por su "test de complementación". (p. 15).

- W. James, destacado por su papel de creador de la psicología y la experimentación americanas y por la importancia que le concedía al estudio de la anormalidad (p. 15-16).

- Stanley Hall, a quien curiosamente considera el fundador del "primer laboratorio americano de psicología", es notado por Rodrigo también como introductor de la psicología del niño en su país, y por su contribución al estudio de la adolescencia y de la senectud. (p. 16).

- J. McK. Cattell, destacado por su estudio de las diferencias individuales y considerado un precursor de los tests mentales. (p. 16).

- Thorndike, el más importante exponente de los tests mentales en América, especialmente en su aplicación a niños (pág. 16).

- Witmer, destacado como fundador de "la primera Clínica psicológica para niños desadaptados o difíciles marcando con este hecho un época en la historia de la Psicología aplicada" (p. 17)

- Kraepelin, aunque reconocido por su labor psiquiátrica y por la clasificación de la demencia precoz, es más valorado por sus estudios sobre la fatiga producida por el trabajo continuo (Sumas de Kraepelin), que Mercedes Rodrigo parece haber aplicado a investigaciones en la industria y la educación. (p. 17).

- Hugo Münsterberg no podía faltar en el recorrido de nuestra autora, especialmente debido a la aplicación de sus métodos e investigaciones en la industria (pág. 17).

- Taine, Ribot, Beaunis y Binet, destacados por su contribución a la psicología anormal (p. 18).

- Charcot, Janet y Freud, éstos últimos considerados *"los dos representantes más famosos de la Psicopatología moderna"*, cuya gran importancia en Francia compara Rodrigo al papel de Inglaterra en el desarrollo de la biología y al de Alemania en el de la filosofía.

- La escuela de Würzburg (Külpe, Marbe y K. Bühler), por su gran contribución al conocimiento de los procesos "superiores" (p. 18).

- La *Gestalt*, (Wertheimer, Köhler y Koffka), *"probablemente la escuela psicológica que ha producido mayor cantidad de cuidadosos experimentos"* (p. 18).

- La escuela conductista de Watson, como reacción contra el método introspeccionista y consecuencia de la tendencia americana al estudio de las diferencias individuales (p. 18).

- La reflexología (Bechterev y Pavlov), que dio un gran impulso metodológico al conductismo. (pág. 18)

- El psicoanálisis, del que *"Más que [de] ninguna otra escuela puede decirse que se debe al esfuerzo de un solo hombre; la figura gigantesca del profesor vienés, Sigmund Freud, quien en cantidad y originalidad de trabajo sobrepasa al propio Wundt"* (pág. 19)

- La *Psicología Individual* de Alfred Adler.

- La *Psicología analítica* de C.J. Jung.

- Las Tipologías (Jung, Kretschmer, Garvey, Jaensch, Viola y Pende) (pág. 20).

- Los Tests mentales (Binet-Simon, Terman y Merrill), tema de interés preferente en nuestra autora; recordemos que ella misma contribuyó a la adaptación española de la revisión Stanford de Terman y Merrill del test de Binet-Simon, junto con José Germain. En estas páginas Rodrigo nos informa de que en 1936 estaban preparando la edición, revisada y más completa, del texto publicado en 1930, esfuerzo que vería la luz años después, en una publicación firmada sólo por Germain (Germain, 1944) (pág. 21).

- Finalmente, hace mención especial de Hermann Rorschach, *"quien con su psicodiagnóstico ha marcado una nueva etapa en los estudios sobre la personalidad humana."*; de este autor valora especialmente la aplicación "reciente", en América, de su metodología a niños refugiados españoles e ingleses (p. 22). Incide

igualmente en la importancia de esta prueba desde su relación con la medicina y con la selección de estudiantes, tarea que ella misma estaba llevando a cabo en Colombia (p. 23). Tras sus huellas, están Beck en USA, Endara en el Ecuador y Salas en España. (p. 22)

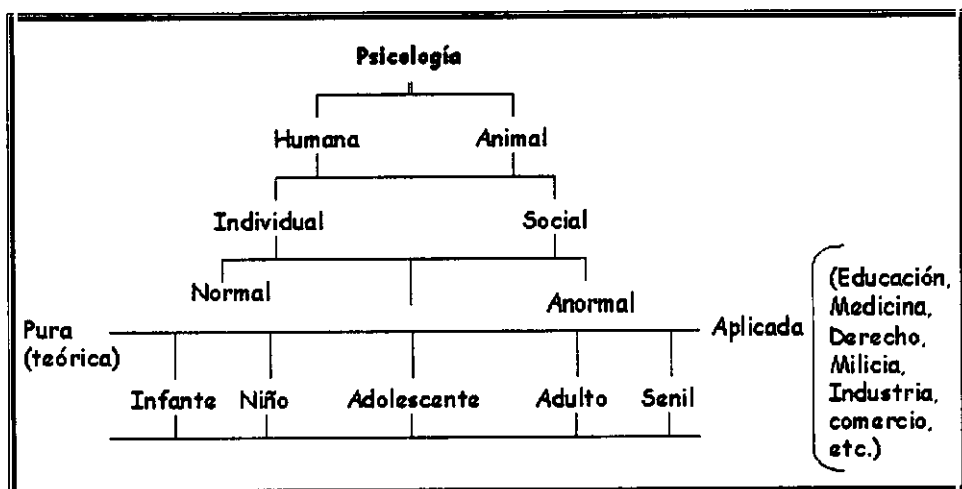
En definitiva, queremos observar que la posición de Mercedes Rodrigo en cuanto al psicoanálisis, así como en cuanto a la diferenciación de "escuelas" o "psicologías", queda marcada con su optimismo científico y con su aceptación ecléctica de distintos enfoques, característica ya señalada como común en la psicología española desde sus orígenes en el siglo XIX y casi hasta sus años de profesionalización (Carpintero, 1994a; *vid. supra*). Dicha actitud puede resumirse en el siguiente párrafo:

Como vemos, cada escuela ha desarrollado algunos importantes aspectos de la verdad psicológica, aunque ninguna la posea por completo, pero lo interesante es que el movimiento se ha iniciado y va en aumento el número de investigadores. Además se puede comprobar que el desacuerdo entre las principales de entre ellas como la Escuela Conductista, la Estructural y el Psicoanálisis, por ejemplo, aunque todavía grande, es mucho menor que hace quince o veinte años, y ha sido en muchos casos cuestión de terminología" (pp. 19-20).

11.3. División de la Psicología

Como ya se ha señalado, el propósito de este curso es despertar el interés de la comunidad médica por los aspectos psicológicos (p. 10), y muy especialmente infundir en estos estudiantes una conciencia de la práctica médica como actividad concienciada y solidaria a través de una ética profesional humanista que contribuya a la realización de una sociedad racional. Coherentemente, su división de la psicología (figura nº 11.3.1.) abarca sus aspectos teóricos y prácticos por todo el espectro social. Además, en él reconoce implícitamente posibilidades no desarrolladas todavía en la psicología animal, pues según su esquema también puede ser individual y social, normal o anormal, "pura" o aplicada, y evolutiva); así, es cierto, parece olvidar que unas líneas antes tomaba como definición básica de partida para la psicología la de ser *"la ciencia de la conducta humana"* (Rodrigo, 1949b, p. 24).

Figura nº 11.3.1: División de la Psicología según Mercedes Rodrigo (1949):



Como era de esperar, Mercedes Rodrigo valora con mayor énfasis las posibilidades de la psicología aplicada, su campo específico de acción: Además de la marcada tendencia aplicada de la tradición española en psicología de la que ella forma parte, el contexto histórico que le toca vivir le reafirma en esta postura:

"La amplitud del campo de acción de la psicología aplicada es cada día mayor, puesto que se la define como ya hemos dicho, como la ciencia más condicionada para bien y para mal por la progresión incesante y a veces angustiosa de la civilización y la técnica del mundo actual, haciendo necesario conceder especial interés al factor humano que precisa adaptarse constantemente al ritmo acelerado de la vida moderna en

todas sus facetas. Por eso la Psicología interviene y cada vez más intensamente y con más conocimiento de causa en la educación, en la medicina, en el derecho, en la milicia, en la industria, en el comercio y en general en todas las actividades en que de más cerca o más lejos intervenga la actividad humana." (ibid., pág. 25).

Estamos ante una clara apuesta a favor de la psicología aplicada a las cuestiones humanas, perfectamente coherente con el desarrollo biográfico científico y personal de esta singular mujer.

11.4. El objeto de la psicología

Mercedes Rodrigo se aleja de las definiciones estáticas de los manuales de la psicología teórica, y prefiere, muy acertadamente examinar la revista *Psychological Abstracts* para descubrir el objeto de la psicología. Ha comparado al azar el índice de dos ejemplares de la revista, uno de un semestre de 1939 y otro de uno de 1945. El primer resultado obtenido es la disminución del número de artículos del uno al otro (2.518 publicaciones en el primero y 1.635 después de la guerra), hecho que achaca a las consecuencias prácticas del conflicto, y que considera pasajero (*ibid.*, pág. 26). Rodrigo asimila los objetos que trata la psicología con los epígrafes clasificatorios, o índice de materias, de los *Psychological Abstracts*, en los años estudiados estos eran: Psicología general; Sistema nervioso; Procesos receptivos y perceptivos; Aprendizaje; Inteligencia; Reacciones motoras y glandulares; Psicoanálisis, hipnosis, alteraciones funcionales, personalidad y carácter; Procesos sociales generales; Crimen y delincuencia; Problemas personales e industriales; Psicología educativa y orientación profesional; Tests mentales; e Infancia y Adolescencia. Este pequeño estudio bibliométrico de nuestra autora ofrece como resultado un mayor índice de frecuencia, para ambos años, de las Perturbaciones funcionales y de los Procesos sociales generales, y

saca como lógica conclusión que la psicología en este período tiene un sesgo clínico que la acerca a las ciencias médicas. Entre el resto de los epígrafes, los más frecuentes son los relacionados con los problemas personales e industriales, el estudio de la personalidad y el carácter y la psicología educativa, concluye, de modo un tanto impreciso, y de acuerdo con su propia visión humanista de la psicología, que:

"La psicología actual está orientada principalmente hacia el estudio completo del hombre, para ayudarle en sus dificultades de adaptación al ambiente tumultuoso de la época en que le ha tocado vivir. ... la psicología se ha humanizado" (ibid., p. 27).

En esta introducción al curso Mercedes Rodrigo realiza también un breve estudio cuantitativo de los *Archives de Psychologie* de Ginebra entre 1901 y 1936, y de la revista *Mental Hygiene* de Nueva York durante 1945, a fin de constatar el aumento de la participación femenina en la psicología. Hemos querido recoger esta conclusión por ser exponente de una preocupación que Mercedes Rodrigo no muestra en ninguna otra de sus publicaciones, hasta donde nosotros tenemos noticia. Y ello resulta algo sorprendente, si tenemos en cuenta que ella misma es la primera psicóloga española,

además de pionera absoluta de la psicología colombiana. Nos ha parecido, en todo caso, relevante para profundizar en el conocimiento de su personalidad:

"Ahora más que nunca, podemos decir que la psicología se ha humanizado, y aunque pueda parecer mi opinión un poco parcial, no cabe duda que en este sentido ha tenido que ejercer beneficiosa influencia el hecho de la colaboración, cada vez más intensa de la mujer en estos estudios" (ibidem).

11.5. Psicología infantil

Las lecciones recogidas en los capítulos del II al VI están dedicadas a esbozar una psicología infantil, del desarrollo y escolar, que son el campo temático que, como ya queda señalado, está en la base de la formación de Mercedes Rodrigo. Si su exposición es asistemática y distendida, no carece sin embargo de interés ni de valores didácticos. De nuevo observamos aquí como base de sus actividades, en este caso pedagógicas, el carácter *formador* de individuos completos, y no sólo *informador* de estudiantes. Coincide en esto con el profesor Letamendi, quien afirmaba que "El médico que sólo medicina sabe ni de medicina sabe", y se instala sin pudor en una posición de creadora de vocaciones:

"No es un estudio en profundidad sino en extensión, señalando aquí y allá teorías, hechos y aspectos diversos de cada uno de los estudios, ensanchando cada vez más el horizonte de su curiosidad e intentando obtener que a modo de resumen de todo este trabajo, quede entre ustedes la preocupación, el deseo de complementar sus estudios exclusivamente médicos, con los psicológicos" (ibid., p. 58).

A lo largo de estos capítulos su autora incide sobre diversos aspectos del estudio del niño considerando su carácter evolutivo. Algunas nociones relevantes se refieren al reconocimiento de la unicidad personal del niño, y por tanto la importancia de individualizar su estudio, desde el trabajo social, la educación, la psicología y la psiquiatría (*ibid.*, p. 43). Como ser integral, deben estudiarse todos sus aspectos en toda su complejidad (fisiológica, emocional, intelectual). Esta afirmación es importante si consideramos el todavía escaso desarrollo relativo de los estudios sobre la infancia en el mundo científico de su momento, y la característica habitual en las ciencias jóvenes de cuantificar los resultados de las investigaciones con el fin de someterlos al molde de la verificación científica, que sólo con el paso de los años se permite la consideración de aspectos cualitativos de relevancia teórica y determinantes de los aspectos prácticos.

La autora parte de un recorrido conceptual por la "función psicológica de la infancia" (*ibid.*, pp. 28 y ss.). A partir de los estudios de la psicología comparada (W. Stern, K. Bühler) de la psicología animal y humana en sus primeros años de desarrollo, Rodrigo asume como base de partida el importante hecho para la psicología moderna de que *"cuanto más alto se halla en la serie animal un ser vivo, tanto más desamparado está en su nacimiento, y más dura el período de su infancia"* (*ibid.*, p. 28), lo que coloca al ser

humano en el vértice de la escala filogenética. Trae a colación las diversas consideraciones de su "*venerado y nunca olvidado maestro Claparède*" (*ibid.*, pág. 29) acerca de la significación psicobiológica de la infancia, que son herencia de la aproximación roussoniana al problema en el *Emilio*, publicado en 1762; estas concepciones tuvieron una enorme repercusión en los principios de la moderna pedagogía a través del movimiento de la "Escuela Nueva" y en la psicología infantil contemporánea, especialmente a través de la escuela de Ginebra y de su gran figura Jean Piaget. Mercedes Rodrigo asume con estos autores la gran importancia biológica de la infancia, y defiende la independencia funcional y significativa de cada etapa sin consideración a los modelos adultos³² (*ibid.*, p. 29-30).

La dedicación fundamental al desarrollo infantil de este curso dirigido a médicos viene plenamente justificada por el hecho de que "*un gran porcentaje de las dificultades médicas y sociales del adulto, están basadas en las diferentes experiencias que el niño sufre en su infancia*" (*ibid.*, pág. 40). Esta posición está cercana a la de Claparède, quien concedía gran importancia no sólo a la plasticidad infantil que determinará su aprendizaje, sino también a

³² La defensa de este principio ha sido continua a lo largo de los trabajos de Mercedes Rodrigo. Véase, por ejemplo, Rodrigo, 1934a.

las tesis básicas sobre la infancia de la psicología profunda y de la personalidad del individuo (A. Adler) (*ibid.*, p. 30).

A. EL NIÑO HASTA LOS DOS AÑOS

Se presenta esta etapa del desarrollo infantil en sus diferentes aspectos motor-sensorial, intelectual, emocional y social, de acuerdo con el modelo metodológico ginebrino, aunque se reconoce igualmente que *"la esencia de la evolución psíquica no se presenta como una combinación de elementos independientes sino como génesis y perfeccionamiento de estructuras"* (*ibidem*).

El aspecto motor-sensorial ha de ser necesariamente importante para nuestra autora, si consideramos la importancia que el factor de "actividad" tiene en los principios psicopedagógicos de la Escuela Nueva en que Rodrigo había comenzado su formación. No es sorprendente así el énfasis que se pone en el estudio del sistema motor-sensorial del niño:

"El grado de actividad manifiesta claramente su relación con algunas condiciones corporales. ... La actividad es un fuerte índice de disconformidad"

"... en la actividad del recién nacido, aunque al nacer todos los bebés tienen los mecanismos para la acción, no son iguales sus primeros esfuerzos para adaptarse a su nuevo mundo. Parece

ser que se han observado diferencias individuales en la actividad muscular del recién nacido que pueden tener significativa relación con la personalidad." (ibid., pp. 30-31).

El texto emplea modelos teóricos diversos para exponer la clasificación y significación de las reacciones sensoriomotrices del infante, fundamentalmente la clasificación de Karl Bühler de *movimientos expresivos*, la *expresión de bienestar* de W. Preyer y las tesis de Claparède sobre los *intereses perceptivos* del infante. Pero más allá del reconocimiento e la importancia de este aspecto fisiológico infantil, y complementariamente, la autora reconoce la imposibilidad de negar al recién nacido formas de conciencia, partiendo de los estudios de fisonomía de Preyer de 1882, y asumiendo la necesidad expuesta por Koffka de realizar una "reconstrucción del mundo fenoménico" de los niños individualmente (*ibid.*, pág. 32).

En la exposición del aspecto intelectual del niño de esta edad Rodrigo acude a la explicación gestaltista del aprendizaje por *insight* para la resolución de problemas a través de la comprensión de la ley de causa-efecto o, en los problemas de construcción, a través de la descripción de experiencias realizadas por K. Bühler sobre observaciones de Köhler (*ibid.*, pp. 32-33). Ahora bien, le interesa delimitar las etapas de desarrollo intelectual del niño en su

continuo ontogenético, para lo que recurre a los trabajos de Gesell en Yale desde 1925 que considera *"fundamentales para todo estudioso que se interese por cuestiones referentes a la primera infancia y al estudio experimental de los procesos mentales"* (*ibid.*, pág. 33). Siguiendo la *escala de madurez* de Gesell, que dará como resultado el *cociente de desarrollo* y no meramente el cociente intelectual, en esta cuestión deben considerarse cuatro aspectos: la conducta motora, la conducta de adaptación (la "inteligencia práctica, técnica, mecánica o espacial", según E. Mira), la conducta verbal o de comunicación ("expresiva" para E. Mira) y la conducta personal social (*ibid.*, pág. 34).

De ello podemos ahora sacar una conclusión personal: que las dificultades del método y de la expresión del resultado de esta escala suponen el reconocimiento implícito por parte de M. Rodrigo de la complejidad de factores en la evaluación psicológica normal o anormal de las facultades concretas del niño, y con más razón de su personalidad global. En ello vemos que el "optimismo científico" que caracteriza su actitud psicológica no se corresponde con ninguna "inocencia" o "simpleza" en la consideración de la ciencia, sino que representa la actitud curiosa, luchadora y responsable con respecto al conocimiento de la disciplina que, según queremos demostrar, es un rasgo que no puede ser obviado en el conocimiento de su obra.

También recoge de Koffka nuestra autora la importancia de la imitación, en tanto que *"el niño adquiere la mayoría de sus operaciones, no en el aislamiento artificial de los experimentos, sino en conexión con un medio de personas que dominan estas mismas operaciones"*, así como de la autoimitación (Stern), ya que la conducta del niño pequeño se ajusta *completamente* a la ley que afirma que *"una estructura recién surgida establece condiciones favorables para la génesis de la misma estructura o de otra semejante"*, (ibid., p. 34).

No se descuida tampoco la cuestión del lenguaje, que Rodrigo considera *"parte integral de la conducta total del niño"* y *"expresión de las necesidades biológicas y de los estados psicológicos"*. (ibid., p. 35).

En la cuestión de las **reacciones emocionales** encontramos de nuevo múltiples enfoques teóricos agrupados en un solo conocimiento práctico. Se reconoce la diferenciación emocional, determinada por la experiencia temprana del infante desde algunas emociones "primitivas", a partir del primer semestre de vida. Al mismo tiempo, cree que *"los tipos emotivos establecidos durante los dos primeros años constituyen un factor extraordinariamente importante en el futuro desarrollo de la conducta individual"* (ibid., pág. 36). Mercedes Rodrigo se apoya en las investigaciones recientes sobre la personalidad para eludir la dicotomía entre

innatismo y aprendizaje, de otro modo, entre determinismo y libertad, atendiendo al carácter evolutivo de la psique infantil. En el fondo, ya lo hemos indicado, los contenidos de este curso están en buena parte condicionados por los intereses humanistas personales de su autora, que ocasionalmente se traducen en verdaderas lecciones de ética médica o humanismo científico. En las páginas siguientes volvemos a encontrar en ella la actitud responsable, humana y humanista, de quien ha querido ser testigo del sufrimiento material y psicológico de gran número de niños en todo el mundo, y toma decidido partido por que los científicos asuman su parte de la responsabilidad en remediar la situación en lo que esté en su mano. Veamos lo que se quiere decir.

A partir de las investigaciones recientes sobre hospitalismo (refiriéndose a Meyer, 1913), Rodrigo asume sin reservas que "*... si al niño se le hace sufrir privación prolongada ... o se le prestan cuidados de manera fría y automática, pueden producirse en él sentimientos de cólera o miedo que son de efecto pernicioso sobre el desarrollo de la personalidad*" (ibid., p. 37). Recoge las conclusiones sobre el tema del Dr. Federico Gómez (El hospitalismo eleva considerablemente la morbilidad y mortalidad infantil, es un factor decisivo en el retardo físico y mental infantil, provoca reacciones fisiológicas y patológicas de naturaleza totalmente distinta a las de los niños que viven en su hogar, y que debe ser

tratada y combatida como cualquier otra enfermedad), para terminar haciendo la siguiente advertencia:

"Yo me atrevo a suplicar a los comprensivos estudiantes de medicina, que con tanta benevolencia y deferencia me escuchan que aunque bien comprendo que es muy poco lo que van a aprender en estas desvaídas charlas mías, procuren por lo menos como consecuencia de ellas adquirir con ustedes mismos el compromiso moral de que en ninguna institución en que sea de ustedes la responsabilidad de su funcionamiento, ocurran casos de hospitalismo, tan silenciosamente trágicos, tan desconsoladoramente faltos de humanidad." (ibid., pp. 38-39).

Desde su perspectiva de compromiso social, la autora tratará con énfasis el tema de las causas y soluciones de la mortalidad infantil; para ella, y dentro de la multiplicidad de factores que confluyen en el problema y por tanto de la multitud de fuentes a las que se ha de acceder para solucionarlo, se debe *"inculcar el virus de la preocupación para conseguir la colaboración de cada uno en la medida de sus fuerzas con el fin de lograr día por día la eliminación de las causas productoras [de la mortalidad infantil]"* (ibid., pág. 45). Entre estas causas están la ignorancia de los padres, la falta de programas sociales que protejan a los niños contra ella, la

superstición, la clase social, y más en general, es factor fundamental el desarrollo social de un país: Ello queda patente ante la diferencia de *enfermedades* causantes de mortalidad en países desarrollados y subdesarrollados. Mercedes Rodrigo está muy sensibilizada con el tema y parece preocuparse por estar al día en las publicaciones médicas y estadísticas, además de las psicológicas, que dan cuenta de estos fenómenos infantiles a partir de los estudios realizados en países de todo el mundo: Estados Unidos, Australia y Nueva Zelanda, Suramérica (Colombia, Chile, Argentina, Uruguay, México), Europa (Suecia) (*ibidem*).

En fin, a pesar de lo expuesto, considera que el factor más importante en el desarrollo de la personalidad se encuentra en el ámbito de las **reacciones sociales**. Reivindica la necesidad infantil de libertad para jugar, juguetes y compañeros de juego, tanto como de alimento, sueño, etc. (*ibid.*, p. 39), al tiempo que describe las actitudes sociales básicas del niño durante el juego siguiendo a Ch. Bühler (dominante, sumisa y rival). La importancia que tiene la observación de estas actitudes para el estudio de la personalidad infantil queda plenamente justificada ante las grandes diferencias individuales en la conducta social de los niños.

Este capítulo se cierra con un tema que acabará de matizar en el siguiente: la consideración de la prematureidad con que se envía a los niños a guarderías en algunas ocasiones, preocupación de

tanta o más actualidad hoy que entonces entre los psicólogos infantiles (*ibid.*, p. 40, 55-6).

B. EL NIÑO DE LOS 3 A LOS 7 AÑOS

En el capítulo tercero la autora presenta las características del niño de los tres a los siete años según Wallon (*ibid.*, p. 44), y hace, como ha hecho antes con los infantes, un recorrido por los diferentes factores a considerar en la evolución del niño de estas edades (*ibid.*, p. 48 y ss.).

En cuanto al **desarrollo motor** del niño, menciona la necesidad de estímulos afectivos como medio idóneo para el aprendizaje normativo del niño ("hábitos de limpieza y orden"). También critica la sobreprotección parental, en el momento en que su capacidad motriz le impulsa a explorar su entorno, movido por una curiosidad que Rodrigo considera natural (*ibid.*, p. 50). Como hace en otros lugares, señala la importancia del estudio de las habilidades motrices para la comprensión del desarrollo de la personalidad.

Mercedes Rodrigo vuelve -metafóricamente- a Ginebra, su contexto intelectual de origen (básico en todos sus escritos y en su práctica psicológica) a través de las experiencias de las profesoras Audemars y Lafendel, directoras de la *Maison des Petits*, escuela infantil anexa al Instituto Rousseau, y cuyo texto *La Casa de los Niños* había ella traducido para la editorial La Lectura en 1926. Con

estas autoras, reconoce que de los 3 a los 5 años el niño atraviesa una etapa de "actividad puramente muscular y mecánica", dirá incluso que "instintiva", en la que "adapta las cosas a sí mismo, ..., a sus necesidades", mientras que de los 5 a los 7 años "la actividad motriz se une a la actividad mental", y entonces "el niño pasa a la creación intencionada", a la "actividad reflexiva" (*ibid.*, p. 49).

Dentro del mismo contexto, esta vez es Piaget quien le sirve de modelo explicativo del desarrollo intelectual del niño en esta etapa. Así, los rasgos básicos del pensamiento de los niños muestran que está a medio camino entre el pensamiento simbólico y el lógico. Rodrigo nos explica diferentes pruebas del método piagetiano en las que ella misma participó (sobre las creencias infantiles acerca del instrumento del pensamiento y las causas de la sombra; *vid.*, apartado 4.2.); muestra los conocimientos adquiridos a través de éstas y de otras pruebas de inteligencia del niño, con la finalidad explícita de interesar al médico pediatra en dichos conocimientos reivindicando la calidad, cantidad y necesidad de los test de inteligencia infantiles, adaptados siempre a la edad mental del niño considerado individualmente y clínicamente diagnosticado (*ibid.* p. 51). Ofrece también nuestra autora una explicación de los estudios piagetianos del lenguaje infantil a partir de experiencias realizadas por él y por Alice Descoeurdes en la *Maison des Petits* del Instituto Rousseau (*ibid.*, pág. 52-3).

Aborda enseguida los aspectos del desarrollo emocional, donde cabe destacar su defensa de la educación positiva, que implica aquí ignorar las malas acciones de los niños y reconocer como necesarias y adaptativas hasta cierto punto las reacciones agresivas infantiles. Además, recomienda a los padres abstenerse de ejercer una excesiva autoridad, incluidas la crítica y la corrección constantes, y de creer en "el fetichismo de la obediencia ciega", bajo la advertencia de interferir en el "desarrollo natural" del niño y convertirlo en negativista, rebelde, ansioso o inseguro (*ibid.*, pp. 53-54). Se reinsistirá en este tema al llegar el niño a la edad escolar:

"Todavía hoy cuesta trabajo luchar contra la idea general de que el castigo y la disciplina son aspectos normales de la educación. ... en cambio en las escuelas nuevas se tiene la evidencia de que no se hace bien más que lo que se hace con gusto y por eso se estudian e investigan cada vez más los intereses del niño" (ibid., p. 60).

Esta posición está, de nuevo, en clara consonancia con la creencia en la bondad natural del hombre y en la necesidad de una educación como guía y no como represión, que sustentaría la Escuela Nueva europea desde los presupuestos teóricos roussonianos, que

tanta influencia habían de tener en la educación europea de principios de nuestro siglo. Por otra parte, comparte también con este movimiento el situar al niño, como sujeto individual, en el centro de la preocupación de los profesionales en psicopedagogía, pero al mismo tiempo, y desde el punto de vista social, profundizar en el conocimiento que convencerá o espoleará a los responsables de los estados para que creen el ambiente adecuado que garantice el desarrollo completo y feliz de los niños en el mundo.

C. LOS NIÑOS EN EDAD ESCOLAR (DE 8 A 18 AÑOS)

El cuarto capítulo aborda la cuestión de la psicología en los niños, jóvenes y adolescentes en edad escolar, comprendiendo así un período que va desde los 8 a los 18 años aproximadamente, es decir, "tercera infancia", preadolescencia y juventud.

Caracteriza este período según la concepción de W. Stern de que en él se sustituye la relación sensorial del niño con el mundo por otra de aprendizaje consciente, y según Claparède, de que la curiosidad es lo que caracteriza psicológicamente este período (*ibid.*, p. 58-9). Sobre las concepciones de Prinzhorn (las fases de la psicogénesis del niño de los 6 a los 8 años -afirmación de la personalidad frente al medio-, de los 9 a los 12 años -predominio de la vida intelectual-, y de los 13 a los 17 años -crisis psicofisiológica que produce una "desanimación" y "espiritualización" del

adolescente, se insiste en la necesidad de considerar a cada individuo como un ser independiente con una historia propia, a quien debe conocerse para poder comprenderlo correctamente en su entorno. También se reconoce la extraordinaria dificultad que el período prepuberal y puberal, y de preadultez, supone para el desarrollo de la personalidad del sujeto, debido al estado de desequilibrio fisiológico que padecen (*ibid.*, p. 59).

También se denuncia la dejadez o incapacidad de muchos maestros para evaluar a sus alumnos tanto física como psicológicamente, lo que redundaría en fracaso escolar. Experiencias de Binet, Terman y de la propia autora descubriendo la miopía como causante de la supuesta tara intelectual de muchos niños, conecta este tema con el papel de los médicos en la educación, dentro del campo de la higiene escolar, tanto aplicada al maestro, como al niño y al entorno (*ibid.*, pág. 60). La autora propone en este caso un examen sanitario que incluiría un reconocimiento médico general, con el estudio de los posibles defectos del oído, la visión, la dentadura y el funcionamiento orgánico, ya que las "*condiciones fisiológicas anormales producen prolongados efectos sobre las aptitudes intelectuales y emocionales*", como fatiga, dolor de cabeza, pérdida de sueño, enfermedades tóxicas, etc. Este examen ha de incluir el estudio de las condiciones sociosanitarias del sujeto: "*la apreciación del estado de nutrición, el conocimiento de las*

posibilidades sanitarias de su medio familiar, con el fin de hacer para cada niño un programa educativo-sanitario eficaz y correctivo" (ibid., p. 61). Para ilustrar la incidencia de estos factores en la vida, también la escolar, del niño, la autora expone la estadística escolar colombiana de 1944, según la cual más de un tercio de los escolares en este país están enfermos, casi la mitad desnutridos, y la práctica totalidad (el 99%) con un estado dental lamentable (ibid., pág. 62).

De nuevo, se expone la necesidad de colaboración entre el psicólogo escolar, el médico escolar, los padres y los maestros (*ibid.*, pp. 61, 63, 71). El médico debe descubrir las condiciones fisiológicas del alumno, y el psicólogo debe observar conductas a que maestros y padres no suelen atender; éstos se interesan básicamente al rendimiento, la agresividad o el desorden, en detrimento de todos los demás valores educativos (*ibid.*, p. 66), mientras que descuidan algunos comportamientos de gran importancia, y muy especialmente el juego, "*la actividad verdaderamente específica del niño*", dirá con Claparède, cuya falta debe considerarse "*como defecto innato o enfermedad mental*" (*ibid.*, p. 63).

La importancia aquí otorgada al estudio del juego infantil para aproximarse al conocimiento individual del niño queda patente en las breves páginas que dedica al tema. En ellas trae a colación varias teorías de autores coincidentes en esta actitud metodológica: La teoría biologicista e instintivista de Karl Gross, quien considera el

juego como *ejercicio preparatorio* para la vida; la de Buytendijk, opuesta a la anterior, para quien el juego es la "*manifestación externa de la dinámica del individuo joven*" (*ibid.*, p. 64); la idea de Claparède, quien caracteriza el juego como *ficción*, como la actividad irreal por la que el comportamiento infantil cobra significación en uno u otro sentido, ya que en el juego el individuo adapta el medio a sí mismo; además, se acepta su función diagnóstica y la terapéutica (catártica) y compensadora (*ibid.*, pág. 65).

Aunque está hablando con médicos, la autora dedica gran parte del capítulo a reivindicar la figura del psicólogo escolar, como ya ha hecho en otras ocasiones, ya que "*las investigaciones de los psicólogos han sido el punto de partida de casi todas las innovaciones de orden metodológico y didáctico de estas últimas décadas*" (*ibid.*, pág. 66); sobre todo, destaca la importancia de los tests mentales colectivos para descubrir las capacidades del alumno y la relación de la inteligencia con los resultados académicos (*ibidem*). Los factores que el psicólogo debe considerar quedan, en opinión de Mercedes Rodrigo, más cerca del psicólogo que de la práctica médica habitual: son los de la influencia del medio familiar, básicamente las condiciones económicas y morales de la crianza, dejando bien claro el rechazo de las explicaciones genetistas; los resultados americanos que maneja la autora son radicalmente

ambientalistas, y además están en plena consonancia con los de sus propios estudios con P. Roselló de 1922, de los que hemos hablado en su lugar (*vid.* apartado 5.2.1.). Para ilustrar esta postura presenta estudios en que niños de orígenes familiares diversos criados en el mismo entorno familiar obtienen resultados más parecidos en los tests de inteligencia que los de hermanos criados separadamente. La misma afirmación vale para el criminalismo, cuya heredabilidad niega tajantemente.

Además de la influencia familiar, otro factor importante a considerar al tratar el problema del rendimiento escolar es la apreciación de los resultados escolares por el maestro, *"apreciación que en muchas ocasiones presenta bastantes inconvenientes"*; así, el sujeto del examen se convierte en su objeto: Primero, porque la apreciación del maestro es global, es decir, se juzgan a un tiempo los resultados, el esfuerzo, la limpieza, la simpatía, los modales; y segundo, porque suele ser intuitiva, subjetiva e inconsciente (*ibid.*, pág. 70). Este argumento sirve como defensa de la aplicación de tests objetivos de conocimiento a los escolares.

D. LA PSICOLOGÍA DE LOS NIÑOS ANORMALES

El siguiente capítulo (V) lo dedica a la educación de los niños anormales, cuya definición expone la autora como problemática, de límites imprecisos. Con todo, existen tipos especiales de niños cuyo

diagnóstico no presenta dificultad: los anormales sensoriales (sordomudos, ciegos, amblíopes), los minusválidos físicos (tullidos, mutilados...). Presenta también a los sujetos de "posiciones peligrosas" de la *Constelación familiar* de Adler (el hijo único demasiado mimado, el mayor al llegar un nuevo hermano, el pequeño demasiado mimado, el niño entre niñas y viceversa) y a otros tipos "especiales" definidos por su situación vital o social: el huérfano, el evacuado (no olvidemos que Mercedes Rodrigo ha vivido una Guerra Civil, y ha estudiado y escrito sobre este tema en varias ocasiones, como ya hemos visto (*vid.*, apartados 5.1. y 5.7.1.) y como veremos de nuevo enseguida), el ilegítimo (*ibid.*, p. 63).

En cuanto a las anomalías intelectuales, sólo hay para ella una definición clara: El individuo deficiente mental no puede ser educado con la misma extensión que los demás niños de su edad. De todos modos, nos ofrece la distribución de los valores del cociente intelectual según los resultados de Terman (*ibid.*, pp. 74-5):

1.40 o más	Inteligencia Genial	Superdotados (5% de la población) (3% de los escolares)
1.20 a 1.40	Inteligencia muy superior	
1.10 a 1.20	Inteligencia superior	
0.90 a 1.10	Inteligencia normal	
0.80 a 0.90	Torpeza Intelectual	
0.70 a 0.80	Límite poco preciso entre la torpeza y la debilidad mental.	
0.50 a 0.70	Debilidad Mental	Deficiencia mental
0.25 a 0.50	Imbecilidad	
0.0 a 0.25	Idiotismo	

Expone igualmente su idea de las actitudes personales genéricas que distinguen a estos niños. Así, los superdotados suelen interesarse por los adultos, se expresan mejor que los demás niños de su edad, muestran un interés inquisitivo y explorador, son independientes de opinión y leen mucho. Habitualmente sufren problemas de incomprensión por parte de los maestros y los compañeros de escuela y suelen quedar sin descubrir, ya que el ámbito escolar no les proporciona estímulo suficiente. La educación de los niños superdotados plantea graves problemas que sólo ahora están siendo atendidos, pues, en su opinión, deben ser educados separadamente para poder proporcionarles un estímulo intelectual no refrenado por el ritmo de los demás niños, y sin embargo,

reconoce, esta educación elitista suele estropearles el carácter, ya que se vuelven muy arrogantes (*ibid.*, p. 76).

En el otro extremo, están el *idiot*a, que no puede cuidarse a sí mismo, no admite educación, y se le debe vigilar; o, según la definición de Binet y Simon, que no consigue comunicarse con sus semejantes ni por la palabra (*ibid.*, pp. 77-78); el *imbécil*, incapaz de pasar del segundo o tercer grado en la escuela, y que no se puede comunicar por escrito; y el *débil mental*, que alcanza una edad mental de 12 o 13 años, y puede ser educado, pero presenta un retraso de 2 o 3 años en sus estudios (*ibid.*, p. 78). Los débiles mentales representan casi el 10% de los escolares de primaria, cifra que da cuenta de la importancia de la cuestión de su educación; en opinión de nuestra psicóloga deben educarse entre sus semejantes para evitar sentimientos de fracaso (*ibid.*, p. 80).

Por otro lado están los anormales que podríamos llamar "ambientales", y que requieren consideración especial, ya que

"Según estadísticas recientes, ninguna época ha producido tantos enfermos mentales como la nuestra, debido al desgaste nervioso, al aceleramiento de la vida, a las guerras, a los hechos sangrientos, etc... que provocan desintegración del equilibrio nervioso. Y cada vez es más evidente que la

enfermedad mental en los adultos tiene sus raíces en los trastornos, desadaptación e inseguridad del niño" (ibidem).

Así, están los "desadaptados emocionales" y las "alteraciones constitucionales de carácter". A estos los clasifica siguiendo al Dr. Henyer, en *inestables* (distráidos, agitados, no soportan la disciplina), *emotivos* (tímidos, hablan bajo, lloran), *deprimidos* (tristes, inactivos, autoaislados), *espíritus falsos* (desconfiados, susceptibles, se quejan de que "se les tiene manía", envidiosos, orgullosos), *perversos, embusteros y ladrones* (son "malos de por sí", no quieren a nadie, maltratan a los animales y no reaccionan ante el castigo) (*ibid.*, p. 81). Padres y educadores deben estar atentos a la intervención a tiempo de estos niños, que harán de otro modo adultos "lunáticos, pervertidos y excéntricos" (*ibidem*). Rodrigo propone como mejor tratamiento a estos niños "el que tenga por objeto disminuir el sentimiento de excesiva culpabilidad en el niño", se debe tener siempre con ellos actitud natural de tolerancia y serenidad firme, y procurar situarlos en un medio ambiente comprensivo que les ayude, hasta vencer sus dificultades (*ibid.*, p. 84).

11.6. Los Derechos del Niño

En el VI capítulo Mercedes Rodrigo cree apropiado presentar a los estudiantes de medicina la *Declaración de los Derechos del Niño*, o *Declaración de Ginebra*, redactada en 1923, y la Unión Internacional de Socorro a los Niños, que incluye una sección médica correspondiente a la *Asociación Internacional de Pediatría Preventiva*. Da nuestra autora también aquí a conocer el texto íntegro de la *Carta de los Derechos del Niño* (1930) del *Children's Bureau* estadounidense, más larga y detallada que la de Ginebra; curiosamente en este país tan problemático y diverso en muchos de sus aspectos legales³³, se recogen ahora aspectos como los derechos de la madre durante el embarazo, parto y posparto; la educación para la paternidad; los derechos de atención sanitaria, jurídica, eclesiástica y reformadora al niño delincuente; la protección al niño contra los trabajos que puedan impedir su desarrollo físico y mental; la igualdad jurídica de niños de ambientes urbanos y rurales, de todo sexo, raza y condición, etc. (*ibid.*, pp. 92-94).

³³ Todavía no hace diez años se reunía el Congreso de los Estados Unidos para afinar la *regulación* del trabajo infantil.

Este movimiento de adhesión formal explícita a la declaración de los derechos del niño va extendiéndose mediante las declaraciones propias y específicas por parte de los diversos países latinoamericanos, ciertamente mediante textos considerablemente menos ambiciosos o más realistas que los de sus vecinos del norte, y mediante la creación de instituciones específicas de protección a la infancia; es notable el preciso conocimiento que de las distintas legislaciones e instituciones para estos fines tiene Mercedes Rodrigo (*ibid.*, pp. 94-96), quien ha asumido verdaderamente como suya la responsabilidad de trabajar en la resolución de los problemas de la infancia en el continente que la ha acogido; en este terreno, reivindica una política institucional cuyos rasgos básicos iniciales se centran en la necesidad de que sean *integrales*, es decir, que abarque todo el período de la infancia desde el prenatal hasta la adolescencia y la iniciación profesional; que el Estado apoye las iniciativas institucionales privadas; y que sitúe a la infancia en un lugar preeminente en legislación social (*ibidem*).

De nuevo nos encontramos aquí con una de las directrices más arraigadas de la vida de Mercedes Rodrigo: Su preocupación por las consecuencias de las guerras en los niños, tema donde se encuentran sus inquietudes humanas con sus intereses científicos; las primeras quedan significadas en sus propias palabras, acordes con lo que ya

hemos visto cuando nos acercábamos a sus actividades durante la guerra civil española:

"Desde los primeros momentos de nuestra guerra nos dimos cuenta de que la sacudida nacional era demasiado intensa para que repercutiera en la infancia y que se necesitaban muchos brazos para protegerla. Por eso he tenido ocasión de observar y convivir con centenares de niños españoles arrancados como yo, súbitamente de su medio habitual" (ibid., p. 86).

En cuanto a los segundos, conectan con esto en la importancia de los estudios psicológicos del niño evacuado de la guerra, desvinculado de afecto estable (por ejemplo, los de Ana Freud) (*ibid.*, p. 85), que conllevan además otras consideraciones psicológicas y morales acerca de la educación en los orfanatos y prisiones, sus repercusiones en el rendimiento escolar y profesional, y muy especialmente se destacan sus consecuencias en la evolución de la delincuencia infantil, en claro crecimiento en los países desarrollados desde la Primera Guerra Mundial (*ibid.*, p. 91), y la mayor proporción en relación opuesta con la edad, y en países que han sufrido una guerra (*ibid.*, pp. 97-98).

Pero el problema no queda sólo en la guerra; también los regímenes totalitarios han surtido su efecto en las mentes

infantiles, a través de una *"educación para la muerte, para matar y para morir, fundada en el desprecio por la propia vida"* (Ziemer, cit. p. 104); en palabras del profesor Ruiz-Funes:

"La moral política de los regímenes totalitarios ha creado sujetos inadaptables a un medio social normal, proyectando sobre ellos un destino criminógeno que pesará como una carga dramática sobre varias generaciones" (cit. en Rodrigo, 1949, p. 104).

A la luz de las estadísticas de guerra y de diversos estudios Rodrigo rechaza con firmeza el factor hereditario en la criminalidad: *"Los delincuentes no constituyen peculiar sección en la naturaleza humana"*, por el contrario, enfatiza la existencia en estos sujetos de una emocionalidad perturbada producida por factores ambientales, especialmente la pobreza y las condiciones que la rodean (*ibid.*, p. 99). En el caso de la hoy tan cacareada influencia de determinado tipo de prensa y de cine en que se *"adornan los relatos novelescos de la conducta antisocial, haciendo héroes de criminales comunes"*, Rodrigo admite prudentemente su acción estimulante en personas predispuestas (*ibid.*, p. 100).

En este caso, de nuevo la prevención es la medida más racional de acción, y en esta la educación tiene un papel

protagonista; por su lado, la reeducación de la conducta criminal, siendo importante, no es ni mucho menos suficiente: Primero, porque con frecuencia tiene su base en un sistema de hábitos adquiridos en la infancia temprana difícil de erradicar. Luego, por la deficiencia del sistema de asilos y reformatorios, "*francamente inconveniente para decirlo con suavidad*", y como muestra más básica de lo cual está "*el atentado que supone para la dignidad humana, una cabeza rapada*" (*ibid.*, p. 101).

En todo caso, es imprescindible que se de un cambio de actitud en los jueces de menores: Estos niños y adolescentes no deben ser observados como sujetos de castigo, sino de reforma real (*ibid.*, p. 102). No habla nuestra autora del tema por referencias: Ya hemos tenido noticia de sus experiencias en estas instituciones, y hemos atisbado la impresión que causaban a su conciencia sensibilizada (*vid.* textos en apartado 5.7.1.; *ibid.*, p. 102-3). Por eso aplaude efusivamente la creación de "Clínicas de Conducta" como la *Child Guidance Clinic* de Chicago, la Clínica de Adler en Viena o la *Consultation Medico-Pedagogique* fundada por Claparède en Ginebra, donde se han obtenido grandes resultados a través de "*nuevos métodos de comprensión psicológica y adaptación social*", siempre que se aborde paralelamente la reforma total del sistema asilar (*ibid.*, pp. 103-104).

Entre los métodos educativos preventivos los que pueden aplicarse directamente en el contexto escolar son los más interesantes: pasarían estos por la vigilancia sanitaria, la orientación profesional, y la habilitación de campos de juego y "clubes" juveniles (*ibid.*, p. 102).

11.7. La Orientación Profesional

Las posiciones científicas de Mercedes Rodrigo sobre Orientación Profesional no han sufrido excesivas modificaciones desde sus trabajos anteriores al exilio, aunque sí se aprecia una profundización en sus conocimientos psichistóricos y geoestadísticos. En sus lecciones de 1949 vuelve a insistir en los temas que le preocupaban en sus textos de entonces: La actualidad del *Examen de Ingenios para las Ciencias* de Juan Huarte y su valor como antecedente; su fe en la trascendencia de la orientación profesional generalizada para la organización social a niveles nacionales; la orientación como proceso a lo largo de las distintas etapas de la vida laboral del individuo (el escolar, el desempleado de edad, el readaptado) y a lo ancho de todo el espectro social atendiendo a sus diferentes características (la mujer, el deficiente, el superdotado) (*ibid.*, p. 111); la importancia de la labor preparatoria de la escuela en la orientación profesional, y de la colaboración de los educadores (*ibid.*, p. 114-115); la observancia debida a la vocación (tests de ideales); el amplio papel que debe jugar el médico que se dedique a ella vocacionalmente (estudio

clínico biográfico³⁴, exámenes de aptitudes fisiológicas, de defectos de la sensibilidad, etc.) (*ibid.*, pp. 112-113); la necesidad de efectuar un completo estudio psicológico, en definitiva, para llevar a cabo una tarea de tanta importancia.

Los puntos novedosos son: La mención como antecedente histórico del médico francés Jourdain Guibelet, quien subrayó la importancia de la *afección* o vocación, mientras que Huarte ponía el acento en el otro factor relevante para la orientación profesional, la *aptitud*, descubriéndose además en los sujetos un amplio paralelismo entre ambos factores (*ibid.*, pp. 107-109; p. 120-121); la consideración realista de que la elección de profesión es normalmente azarosa (ahora ya no son tan importantes los factores familiares en la elección de la profesión, sino que el mercado laboral impone sus propios límites a quien busca empleo; *ibid.*, p. 109); el carácter progresivo de la orientación, pero ahora no sólo por la natural evolución del individuo, sino también por la creciente

³⁴ Curiosamente, y a pesar de haber negado el peso de los factores hereditarios en el carácter y en el comportamiento al tratar sobre la criminalidad infantil y juvenil, en el contexto orientador aconseja a los médicos prestar especial atención al estudio del sistema nervioso "en casos de cargada herencia alcohólica" (*ibid.*, p. 112). Ya avanzada la década de 1940, parece existir una inestabilidad teórica básica en el tránsito del absoluto dominio de las posturas conductistas hacia otras metodológicamente más amplias y en expansión en los Estados Unidos, que asumen de modo más o menos moderado el factor hereditario, en especial la nueva clínica psicoanalítica y las ciencias cognitivas.

evolución técnica de los empleos (*ibid.*, p. 111); ofrece aquí, además, nuevas herramientas de intervención de referencia, y detalladamente el cuadro de profesiones de Freyer sobre las capacidades mentales del aspirante (*ibid.*, pp. 118-119); etc.

En fin, cabe destacar el interés de la autora en inculcar a los alumnos su responsabilidad hacia los aspectos psicológicos de la clínica diaria. Esto no ha de extrañarnos, si consideramos la vocación personal de Mercedes Rodrigo hacia el humanitarismo activo, pasado por el filtro de su gran fe en las aplicaciones de la ciencia, y muy concretamente por la Orientación Profesional. En este sentido el párrafo con el que terminan estas lecciones es suficientemente significativo para que nuestras explicaciones resulten innecesarias; dejemos hablar a la autora:

"...después de su orientación, [un muchacho] mantuvo cordiales y constantes relaciones con el personal de nuestro Instituto y en 1936 en la primera semana de guerra fue muerto de un balazo en la frente por defender la libertad de su pueblo. En el bolsillo de su guerrera encontraron un papel que un hermano me entregó a las pocas horas de la tragedia en el que decía sencillamente: «si me pasa algo, que avisen a la señorita...» y aquí mi nombre. Tan hondas fueron las raíces

del sentido humano de la orientación profesional' (ibid., p. 122).

Dos conclusiones claras sacamos de estas palabras: Que su "humanismo científico" era percibido y correspondido, y que no había orientación posible para la muerte.

12. OTRAS REALIZACIONES PSICOLÓGICAS EN COLOMBIA.

Fueron muchas y muy variadas las actividades científicas que Mercedes Rodrigo realizaría en Colombia, pero sobre todo se centraban en las investigaciones y aplicaciones psicotécnicas, y, como hemos visto, en una variedad de acciones organizativas y administrativas.

Muy importante resulta la fundación en Bogotá, junto con su hermana María y José García Madrid, del "Instituto García Madrid" para niños anormales, primero de este tipo en Colombia, y una de las primeras instituciones colombianas en Psicología clínica (Martínez Gorroño, 1990, p. 94; 1999, p. 24). Estaba situado en la planta baja de la casa donde vivían, y funcionó unos seis u ocho años; en él trabajaban como personal docente, además de Mercedes Rodrigo y de García Madrid, otros jóvenes exiliados, como Ascensión

Madariaga, hija de César de Madariaga³⁵ o Carmen y Virginia Mayoral, hijas del médico Pedro Mayoral, a quien ya hemos mencionado(*ibidem*).

Durante su estancia en Colombia publicó diversos trabajos, entre ellos el texto que se ha comentado ampliamente, y otros artículos (*vid.* bibliografía). Además, dictó varios cursos: a partir de 1945 fue profesora en la Escuela Superior de Enfermeras y en la Escuela Normal Superior de Bogotá, además de inaugurar la cátedra de Psicología Médica en la Facultad de Medicina (Rodrigo, 1949, p. 96; Martínez Gorroño, 1999, p. 22).

Los datos que hemos obtenido sobre su docencia son en realidad muy incompletos. En 1947 dio un curso de Psicopedagogía en la Universidad Nacional, en los cursos de extensión cultural que se desarrollaban allí durante los meses de julio y agosto (Univ. Nnal de Colombia, 1947, p. 248). Se encarga también de organizar la publicación de un libro con las conferencias dictadas durante 1947 en el Instituto de Psicología Aplicada por varios profesores

³⁵ De hecho, parece que fueron las hermanas Rodrigo quienes mediaron y consiguieron que César de Madariaga primero, y después su hija Asunción, fueran admitidos en Colombia; una vez allí, ellos dos compartieron el domicilio con las Rodrigo y García Madrid durante varios años, práctica al parecer frecuente entre los exiliados españoles, cuyos ingresos solían ser al principio escasos o irregulares (testimonio de Ascensión de Madariaga a Martínez Gorroño, 1999, p. 27.)

nacionales y extranjeros (Univ. Nacional de Colombia, 1948c, p. 203).

Durante su estancia en Colombia siguió en contacto con las investigaciones psicológicas de contemporáneas y participó muy activamente en las actividades de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada, de cuya Junta Directiva llegaría a formar parte. Es verosímil que asistiera entonces a varias reuniones científicas internacionales: sabemos que fue representante de Colombia en el *IX Congreso Internacional de Psicotecnia* de Berna, en 1949, donde se reencontró con sus antiguos colegas José Germain, José Mallart o Emilio Mira, lo que en circunstancias diversas podía haber supuesto la posibilidad para el restablecimiento de "*lazos de amistad y de colaboración psicológica*" (Mallart, 1983, p. 247); asistió también al *I Congreso Latinoamericano de Psicología* (Montevideo, 1950), organizado por Wacław Radecki. Durante estos años visitó, además, París, Ginebra, Washington, y Moscú (Ardila, 1988, p. 431).

Mercedes Rodrigo realizaba constante intervención psicopedagógica individual y familiar con los alumnos de la Universidad o con público ajeno a ésta (Rodrigo, 1949b, pp. 82-84, 117); y aplicó con frecuencia el "cuestionario de los ideales" profesionales en estudios con distintas poblaciones colombianas (*ibid.*, p. 116; 121-122). Durante sus investigaciones realizó una gran

labor de adaptación de las más modernas pruebas psicotécnicas a la población colombiana (Martínez Gorroño, 1999, p. 16). Entre otros, tradujo y adaptó para la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional el test de capacidad intelectual revisado y modernizado por F.L. Wells para universitarios (Vargas, Montealegre y Acosta, 1958, p. 57, 67), que el grupo experimental de la Facultad de Psicología de la Universidad iba a utilizar años después en sus estudios sobre la capacidad intelectual³⁶ de los estudiantes de medicina colombianos y su relación con la orientación profesional (*ibidem*). Este trabajo al que hacemos referencia es además un claro ejemplo de la influencia de Mercedes Rodrigo en la primera etapa, "psicométrica", de la psicología colombiana. Tampoco abandonó uno de los campos de estudio que más le interesaran antes de su exilio, el de los superdotados: parece que incluso realizó estudios de inteligencia personalizados a las más importantes figuras intelectuales colombianas, tanto del mundo de la ciencia

³⁶ "niveles mentales de cada una de las profesiones universitarias dentro del medio colombiano; y entre estas profesiones la de la Medicina en la Universidad Nacional, en función de la orientación de los aspirantes a esta carrera, y sus instrumentos y técnicas con los cuales podría realizarse en un futuro próximo" (Vargas, Montealegre y Acosta, 1958, p. 57). El test consiste en 8 pruebas: De capacidad de comprensión, de razonamiento aritmético, de selección de respuesta, de cultura lingüística, de reconstrucción de frases y juicio de valor (V/F), de completamiento de series numéricas, de establecimiento de relaciones lógicas, y de información cultural.

como de las letras, movida por su inherente afán de comprender al ser humano en todos los momentos de su vida (*ibid.*, p. 17).

En fin, no es fácil seguirle la pista a Mercedes Rodrigo en sus actividades. Dos veces "depurada" de su historia intelectual y científica inmediata, olvidada por muchos durante mucho tiempo, y sin herederos directos que puedan proporcionarnos la riqueza de su testimonio, lo que ocurre en demasiados de estos casos.

13. CAMBIO POLÍTICO Y NUEVO EXILIO

Durante el período de la residencia de Mercedes Rodrigo en Colombia la situación política de este país iba a sufrir una profunda inestabilidad. Ello se traducía en los constantes relevos presidenciales entre conservadores y liberales. Las revueltas esporádicas en las distintas zonas del país y los intentos de sublevación militar creaban un clima de tensión desde todas las perspectivas. A todo ello debe unirse una fuerte crisis económica marcada por una fuerte inflación que iba a producir un estado de constante desequilibrio social y grandes movimientos sindicales.

Todo ello iba a terminar en una sangrienta revolución, el "bogotazo", que asolaría durante tres días el país desde el 9 de abril de 1948. Aunque la situación acabó por ser controlada, no sin grandes pérdidas humanas y materiales, amplios sectores de la sociedad, especialmente la mayoría católica de varias tendencias

políticas, buscaron en la figura del comunista al chivo expiatorio del desastre.

En este contexto, un periódico "jesuíta"³⁷ acusó a Mercedes Rodrigo de comunista, por haber visitado Moscú en algún momento de su exilio colombiano, sobre el hecho de ser una refugiada española; como también ocurriría en España durante 40 años, y en casi toda Europa y Estados Unidos, haber apoyado implícita o explícitamente a la República Española durante la Guerra Civil era sinónimo de ser comunista, y a veces algunas cosas más. Una vez admitido esto como axioma fue fácil hacer una interpretación malintencionada de las pruebas utilizadas con los aspirantes a la Universidad. Es significativo el testimonio de Ramón González, que de nuevo tomamos prestado de la investigación de M^a Eugenia Martínez:

"... los exámenes de selección de entrada a la Universidad Nacional que pretendían democratizar y racionalizar el acceso ... se convirtieron en uno de sus centros de atención, y los ataques de los conservadores contra los liberales se centraron durante mucho tiempo en este punto: «Se inventaban bulos y cosas extrañas para desprestigiar, como

³⁷ *sic*. Las comillas son también del original del profesor Ardila (Ardila, 1988).

que se preguntaba en los exámenes de admisión el número de columnas que tenía el capitolio o cuántas escaleras, y disparates así.»" (Martínez Gorroño, 1999, p. 17).

Mercedes Rodrigo fue así acusada de favorecer a los aspirantes comunistas, y el asunto llegó incluso al Congreso Nacional. Las cosas se pusieron cada vez más difíciles para Rodrigo y los suyos, por lo que se vieron impelidos a huir de Colombia y evitar males mayores. Mercedes Rodrigo intentó abandonar el país en abril de 1949, como muestra su solicitud de pasaporte, en cuya consecución colaboró la Universidad Nacional: el Consejo Directivo de la Universidad envió una carta al Ministro de España en Colombia invitándola al *I Congreso Panamericano de Deficiencia Mental* en Nueva Orleans, que se celebraría del 26 al 30 de abril de 1949. Sin embargo, no iba a dejar Colombia hasta 1950 (*vid.* apéndice de originales; Ardila, 1988, p. 431; Giraldo, 1993, p. 71); la orden de expulsión les llegó a las hermanas Rodrigo y a José García Madrid a principios de año, junto con las de otros exiliados españoles (Mnez. Gorroño, 1999, p. 22). Tras de su marcha la psicología colombiana sufre un período de fuerte estancamiento -paralización de las actividades de atención del Instituto de Psicología, cesación temporal de la enseñanza de la psicología, desaparición de las pruebas de selección...- hasta muchos años después, gracias a la

labor de los primeros Psicólogos formados en esta institución (*ibid.*, pp. 22-24).

Mercedes Rodrigo regresaría a Colombia el 1 de octubre de 1971 para recibir el Primer Premio Nacional de Psicología de la Federación Colombiana de Psicología, correspondiente al año anterior (Ardila, 1973. P. 32; Mankeliunas, 1993, p. 50; *R.P. G.A.*, 1971, p. 936; Giraldo y Rodríguez, 1997; Ardila, 1973, p. 32). El premio, que supone el reconocimiento a la gran labor de nuestra autora, le fue concedido

"por su gran labor pionera a favor del desarrollo de la psicología científica y profesional en Colombia. Primero, desde la Sección de Psicotecnia, adscrita a la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia, y luego desde el Instituto de Psicología Aplicada de la misma Universidad, estructuró la psicología colombiana, le dio su forma actual, y entrenó a quienes iban a convertirse en los líderes de la psicología de las siguientes décadas. Su fe en el papel central que tiene la psicología aplicada en el desarrollo socioeconómico de los pueblos, su celo por la solidez

metodológica de las investigaciones, su respeto por las implicaciones éticas de la psicología científica y profesional, se han perpetuado en varias generaciones de psicólogos. Nuestra asociación quiere destacar en esta forma la labor cumplida por Mercedes Rodrigo Bellido, principal figura de la historia de la psicología colombiana y punto de iniciación de la psicología en nuestro país" (Citación leída durante la XIV Asamblea de la Federación Colombiana de Psicología, 1 de octubre de 1971; en Ardila, 1973, pp. 32-33).

Posteriormente, la misma Federación crearía el premio Mercedes Rodrigo a la mejor tesis en psicología (Escobar, 1993, p. 258).

Es triste que hubieran de pasar más de cincuenta años para que se reconociera la labor de nuestra autora, y ello además tan lejos de su propia tierra.

CUARTA PARTE:

EL EXILIO EN PUERTO RICO

Aunque Mercedes Rodrigo pidió primero el pasaporte español para salir de Colombia, en abril de 1949, con el apoyo institucional de la Universidad Nacional de Colombia y con la excusa de asistir como delegada de ésta en un congreso en Estados Unidos (*vid. supra* y apéndice de originales), no parece que le fuera concedido entonces, pues en su solicitud no aparece ningún número consignado. Así, parece que José María García Madrid salió primero para Puerto Rico, donde organizó la llegada de las hermanas Rodrigo (Ardila, 1988, p. 431), que llegaron poco después.

No conocemos demasiados detalles de sus actividades docentes y profesionales en este país, aunque creemos oportuno ofrecer algunos datos sobre el país que la acogió y el lugar donde trabajó.

14. CONTEXTO POLÍTICO: PUERTO RICO ANTE EL EXILIO ESPAÑOL

El Puerto Rico al que llega Rodrigo era un territorio americano con amplia autonomía desde 1917, que en 1952 se convierte en Estado Libre Asociado a los Estados Unidos, y venía acometiendo una serie de reformas en las que las cuestiones educativas estaban en primer plano. Este es el trasfondo básico de que en los primeros cincuenta años del siglo XX el analfabetismo en la isla disminuyera del 80 al 20 por ciento de la población (Benítez, 1954, p. 21).

De nuevo, la Segunda República y después la Guerra Civil españolas captaron la atención del conjunto de la sociedad puertorriqueña y la dividieron en dos bandos enfrentados políticamente. Estos hechos tuvieron en este Estado una importancia fundamental (Benítez, 1991, p. 61), hasta el extremo de poder afirmar que *"la Guerra Civil española ... escindió los campos políticos, ayudando a prefigurar las fuerzas sociales que iniciarían profundos cambios en la Isla a partir de 1940"* (Matilla, Albert y

Moreno, 1991, p. 19-20); en Puerto Rico gobernaban entonces *"aquellas élites liberales criollas aliadas a la Segunda República, embarcadas en un experimento político populista de carácter reformador, muy cercano a las ideas republicanas de bienestar social y libertad"* (ibid., p. 24). La cabeza central de este movimiento fue el socialista Luis Muñoz Marín, Presidente de Puerto Rico desde 1940, iniciador en 1933 de lo que se ha denominado "la Revolución Pacífica de Puerto Rico" (Benítez, 1991, p. 63).

El trasfondo cultural que motivó la posición de Puerto Rico como país de acogida de los exiliados españoles es muy distinto al de Colombia, que hemos visto más arriba. Frente al caso de ésta, en Puerto Rico se encontraba asentada una gran colonia española desde hacía muchos años, que desarrollaba un buen número de actividades culturales a través de sus Instituciones propias, como la Casa de España, construida a finales de los años 30, su prensa, etc. (Matilla, Albert y Moreno, 1991, p. 20). Frente a lo que ocurriera con otras antiguas colonias españolas, Puerto Rico mantenía con España excelentes relaciones políticas y culturales, hasta poder decir que

"para casi la totalidad de los intelectuales puertorriqueños coetáneos de la Segunda República, España se había convertido en el principal punto de referencia cultural.

...

Ciertamente, la llamada generación del 30 en Puerto Rico se desarrolló imbuida de un fuerte sentimiento hispanista, y muchos de ellos concibieron los valores y tradiciones hispánicos como el único baluarte capaz de proteger al país de la influencia anglosajona." (ibid., p. 21).

En este contexto, y como podía esperarse, la Iglesia Católica y los grandes empresarios españoles residentes en la Isla se pusieron del lado de Franco, hasta el extremo de llegar a controlar la prensa oficial (*ibid.*, p. 22), mientras que la mayor parte de la intelectualidad se adhirió con gran energía a la causa republicana, organizando campañas de apoyo ideológico y material, presionando al Gobierno de los Estados Unidos para que tomara partido en apoyo de los "leales", y reclutando brigadistas, muchos de los cuales fueron a morir a España (*ibid.*, pp. 22 y ss.). En estas actividades tuvieron un destacado papel los doctores Ramón Lavandero y Tomás Blanco, quienes participaron activamente en la creación y el funcionamiento de un influyente grupo de apoyo denominado "Pro Democracia Española", que además seguiría prestando su ayuda a los españoles que llegaron a Puerto Rico hasta mucho después de terminar la contienda española (Benítez, 1991, p. 62).

Al finalizar la Guerra Civil, no se tomaron medidas especiales ni en contra ni a favor de los refugiados. El Gobierno de los Estados

Unidos decidió no considerar a los exiliados españoles como exiliados políticos sino como simples inmigrantes, que debían cumplir los mismos requisitos que los de otras nacionalidades para poder entrar en su territorio, como tener parientes residentes, casarse con ciudadanos estadounidenses, o, como ocurriría más tarde (al finalizar la II Guerra Mundial), como funcionarios de las Naciones Unidas, de la O.E.A. (Organización de los Estados Americanos) o de la O.P.S. (Organización Panamericana de la Salud) (*ibid.*, p. 24; Malagón, 1991, p. 41); otra condición posible, que resultaría de enorme trascendencia en este caso, fue poseer una invitación de alguna institución educativa local para ejercer como profesor. Aquí cobra sentido pleno el papel jugado por la Universidad de Puerto Rico, y muy especialmente por Jaime Benítez, que sería su rector desde septiembre de 1942 (Malagón, 1991, p. 41; Benítez, 1991, p. 62, 64; Agrait, 1991, p. 126), y que abre la puerta de Puerto Rico a Mercedes Rodrigo y su familia.

15. CONTRIBUCIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO

Dentro del plan general de reforma y desarrollo que se venía produciendo en Puerto Rico durante los primeros años del siglo, y con mayor intensidad a partir de 1930, es fácilmente comprensible que se diera especial importancia a la formación de los educadores, que tan grande responsabilidad soportan en todo proceso de reforma social, como ocurriera también en España (*vid.* apartados 1.2.1 y 1.2.2) Esta es la causa de que la Universidad de Puerto Rico, que fue creada en 1903, fuera concebida en su origen como escuela de maestros (Benítez, 1954, p. 18; Agrait, 1991, p. 125). El papel que la Universidad tendría en el desarrollo global de la Isla queda claramente definido en su Carta Orgánica (Ley de 7 de mayo de 1942):

"[La Universidad de Puerto Rico] ha de enseñar a enseñar y enseñar a aprender. La Universidad debe tender a que sus graduados, en cualesquiera profesiones o actividades que emprenden, sean maestros, en el ejemplo y en la actitud, del

pueblo de Puerto Rico en el desarrollo de su manera democrática de vida." (cit. en Univ. de P.R., 1953, p. 17).

Esta función de escuela de formación de educadores, tarea que se adecuaba perfectamente a los intereses y a la formación profesionales de Mercedes Rodrigo, predominaría en la Universidad al menos hasta su llegada: En 1954, de los 1783 graduados y diplomados de junio 1140 eran maestros de primera y segunda enseñanza (Benítez, 1954, p. 18, 21).

La Universidad acogía a estudiantes de todas las clases sociales y de ambos sexos sin hacer distinciones. Lo primero se conseguía a través de los 700.000 dólares americanos que se invertían en becas y ayudas al estudio en los años de la década de los cincuenta (*ibid.*, p. 18). Lo segundo queda patente en algunos datos que nos ofrece también el Rector Benítez: En 1954 de 13.152 estudiantes matriculados 6127 son mujeres; sólo en Medicina, se eleva hasta el 15% el porcentaje de matrícula femenina, cifra muy elevada comparada incluso con los datos de las universidad estadounidenses (*ibid.*, p. 19). En el año 1953 la Universidad constaba de los siguientes centros: Facultad de Estudios Generales (troncal para todos los estudiantes que ingresaba en ella), de Humanidades, de Ciencias Naturales, de Ciencias Sociales, de Administración Comercial, de Pedagogía, de Leyes, de Farmacia, de

Medicina (que ha su vez incluía la Escuela de Medicina y la Escuela de Medicina Tropical), y el Colegio de Agricultura y Artes Mecánicas (con sus Escuela de Agronomía, de Ciencias y de Ingeniería) (Univ. de P.R., 1953, p. 18).

Jaime Benítez ha sido un hombre de gran valía para la educación de su país, que no escatimaba esfuerzos por ofrecer siempre las mejores instalaciones, y, sobre todo, el mejor claustro posible, al que garantizaba la libertad de cátedra, la seguridad en el empleo después de un breve período acomodaticio, y posibilidades para investigar (Univ. de P.R., 1953, p. 20). Benítez supo aprovechar también, como los más conocidos casos de la emigración española en México y la alemana en Estados Unidos, la coyuntura política que llevó a su país a grandes profesores, mostrando gran comprensión y solidaridad con los expatriados de los distintos países (Benítez, 1991, p. 64); así, de los 700 profesores que conformaban la plantilla fija a jornada completa de la Universidad en 1954, 103 eran estadounidenses, 32 europeos e hispanoamericanos, y 566 puertorriqueños y formados en su país (Benítez, 1954, p. 20):

"Al igual que en campo de la investigación, hemos insistido en atemperar nuestra enseñanza a las normas más rigurosas y severas. Esto exige antes que nada y por encima de todo lo demás, un claustro de primera calidad, garantizado en su

libertad de cátedra, en su permanencia, en sus oportunidades adicionales de estudio, de investigación ...

...

Es parte de la tragedia de nuestra época y en particular del mundo de nuestra lengua, que la Universidad de Puerto Rico haya podido congrega en su claustro algunas de las principales figuras de América y de Europa, a quienes los azares de la política predominante les veda la libertad de pensamiento en sus respectivos países" (Benítez, 1954, p. 19-20).

La Universidad de Puerto Rico había abrió así sus puertas a los refugiados españoles, quienes se encargaron de mejorar los currículos de sus áreas y de labor docente. Es este un bello ejemplo histórico de reciprocidad y hermanamiento, que se repetiría en otros países americanos. En palabras de algunos de los testigos y herederos de aquella "nueva" situación,

"La Universidad hizo gala de su generosidad, mientras el exilio español agradeció este hermoso gesto y lo retribuyó con calidad en la docencia y sincera integración a la vida universitaria puertorriqueña" (Matilla, Albert y Moreno, 1991, p. 25).

Jaime Benítez pretendió, y en gran medida logró, dar realidad a un proyecto de Universidad concebida según las líneas del modelo de Ortega sobre la misión de la Universidad. Comenzó su Rectorado invitando a formar parte de claustro a una serie de figuras españolas de gran calado, que habrían de ejercer a la larga un enorme influjo en la cultura, en la ciencia, y en la educación puertorriqueñas: el escritor y musicólogo Alfredo Matilla y su hermano Aurelio, Javier Malagón, el novelista Segundo Serrano Poncela, Vicente Herrero, el poeta y pintor Eugenio Granell, el escultor José Vázquez "Compostela", y Vicente Llorens, historiador de la literatura. A éstos se unieron más tarde María Zambrano, María y Mercedes Rodrigo, Fernando de los Ríos, Francisco Ayala (que además contribuyó significativamente a la creación de la Editorial Universitaria), Juan Ramón Jiménez, Enrique Tierno Galván, Francisco García Lorca, José Ferrater Mora, Antonio Rodríguez Huéscar, Manuel García Pelayo, Pedro Salinas, el pintor Cristóbal Ruiz, José Gallego Díaz, el escenógrafo Carlos Marichal y Juan Marichal, Luis Santillana, Jorge Guillén, los pintores Esteban Vicente y José Vela Zanetti, el dramaturgo y director de teatro Rivas Cherif (Zavala, 1991, p. 191); (Benítez, 1991, pp. 62-3; Zavala, 1991, p. 191; Matilla, Albert y Moreno, 1991, p. 26-27). También Julián Marías, quien se encontraba en dificultades en España, ejerció allí como profesor invitado durante una serie de años

(Benítez, 1991, p. 66). Entre la profesión médica, se destacan Luis Ortega, Ángel Rodríguez Olleros y José García Madrid, discípulos de Lafora y Hernando, José del Castillo, y el oftalmólogo Agustín Cortés (Benítez, 1991, p. 67; Matilla, Albert y Moreno, 1991, p. 24).

Además de estos, otros españoles exiliados en Puerto Rico que ejercieron su influencia en la sociedad y en la cultura del país fueron Sebastián González García, profesor de Humanidades que llegó a ser Decano de Estudios en la Universidad, Jorge Enjuto, Decano de Humanidades y luego académico de la Academia de Puerto Rico; José Luis Sert, quien contribuyó significativamente a la organización de la Escuela de Arquitectura en esta Universidad; José Medina Echevarría que ocuparía la cátedra de Sociología de la Universidad, y Gabriel Franco la de Ciencias Económicas. Pablo Casals y su mujer fueron grandes promotores de la música en Puerto Rico. Y en el terreno industrial, Francisco Carvajal, quien llega a edificar una de las más importantes empresas del país y del Caribe a partir de un régimen cooperativo, y que dedicaría parte de sus beneficios a la fundación de diversas instituciones de carácter social (Benítez, 1991, pp. 66-67; Matilla, Albert y Moreno, 1991, p. 24).

Esta sola frase describe con precisión, a nuestro juicio, el significado del fenómeno del exilio español en Puerto Rico:

"No es exagerado señalar que ningún acontecimiento internacional influyó tanto en la historia de Puerto Rico contemporáneo como lo hizo la Segunda República, la Guerra Civil y el subsiguiente trastierro republicano". (Matilla, Albert y Moreno, 1991, p. 28).

16. LAS ACTIVIDADES DE MERCEDES RODRIGO EN PUERTO RICO

A su llegada a Puerto Rico, Mercedes Rodrigo, que tenía ya 60 años, trabajó como profesora de educación en la Universidad de Puerto Rico, al no existir aún los estudios de psicología (Ardila, 1988, p. 432). Irma Roca, historiadora de la psicología puertorriqueña, nos confirma su labor como profesora de la Universidad a tiempo parcial (Roca, 1993-94, p. 112). También en 1953 aparece en el Claustro de la Facultad de Pedagogía en la categoría de Conferenciante, junto con J.M. García Madrid (quien está igualmente en la Facultad de Ciencias Sociales) (Univ. de P.R., 1953, p. 83 y 146), aunque no podemos decir si continuó en dicha categoría o hasta cuándo.

Unos pocos años después, en 1955, Mercedes Rodrigo dirigió sus pasos a la psicología clínica, y ejerció como psicóloga consultora en la "Administración de Veteranos" de los Estados Unidos, institución que mantiene una amplísima red de servicios sociales y

de apoyo para los veteranos americanos de guerra. Esta institución facilita apoyo médico y psicológico a sus veteranos, con hospitales especializados en dar tratamiento, incluido el psicológico. Mercedes Rodrigo se incorporó a la Clínica Juliá de San Juan desde 1955 hasta 1972, fecha en la que se tuvo que retirar debido a su avanzada edad y a sus problemas físicos (Ardila, 1973, p. 31; 1988, p. 432). Su actividad como clínica se centraría especialmente en la terapia de grupo y en la terapia individual, aunque continuó sus investigaciones en psicometría (Ardila, 1988, p. 432).

También ahora su labor científica iba a ser reconocida: Fue una de las personas fundadoras de la Asociación de Psicólogos de Puerto Rico, asociación afiliada a la *American Psychological Association*, desde su fundación en 1954, vocal primero, y presidenta en el período 1958-1959³⁸ (Ardila, 1988, p. 432).

María Rodrigo había muerto en 1967; entonces Mercedes se mudó a casa de la familia de García Madrid (mujer y tres hijos), quienes la cuidarían durante sus años finales, de creciente deterioro, hasta que murió el 12 de septiembre de 1982 (Ardila, 1988, p. 432; Martínez Gorroño, 1999, p. 26).

³⁸ El mandato de los presidentes de esta Asociación era siempre anual.

Además de sus relaciones con las asociaciones internacionales, sabemos que Mercedes Rodrigo no dejó de participar en congresos y reuniones de Psicología. Fruto de estas participaciones son dos artículos que hemos podido encontrar en la revista *Pedagogía*, de la Universidad de Puerto Rico. Los comentaremos brevemente a fin de ubicar, necesariamente con parcialidad, los intereses de Mercedes Rodrigo en Puerto Rico, y para constatar características de su personalidad que ya hemos señalado en otros lugares de este trabajo.

16.1. El problema de la deficiencia mental

Ya hemos dicho que las actividades profesionales de Mercedes Rodrigo continuaron durante su exilio en Puerto Rico. También sus publicaciones, a juzgar por la muestra encontrada. Curiosamente, hemos encontrado este artículo de nuestra autora sobre un tema al que aparentemente no se había dedicado nunca monográficamente, aunque sí le dedicó algunas páginas en su libro de 1949. Este trabajo breve corresponde a una intervención en una reunión de psicólogos puertorriqueños para tratar la cuestión, aunque la autora no especifica exactamente cuál.

El artículo es una exposición somera de los diferentes grados de deficiencia, pero sobre todo muestra, como podíamos esperar, un gran interés por la intervención educadora en su "tercera patria", con el mismo énfasis humanitario que motivara sus actividades, según es nuestra opinión y hemos ya expuesto, en las dos primeras. Es bien explícita cuando, al recordar la existencia de 20.000 "oligofrénicos" (en terminología kraepeliniana) en Puerto Rico, de los que 15.000 son educables (es decir, son "débiles mentales" o "morones"), contesta de este modo tan "diplomático" al comentario de otro de los ponentes a la reunión que afirmara que estos deficientes necesitan ayuda para evitar el "incalculable daño que son capaces de causar sin intención":

"Por mi parte ..., pensando que los deficientes mentales son incapaces de defenderse ellos mismos y de organizar ninguna acción en defensa de su propia causa..., parece de justicia ocuparse de ellos, puesto que «los deficientes mentales no tienen voz ni voto, carecen de influencia y sus vidas dependen completamente de aquellos de nosotros que somos más afortunados»

... Quiere decir que los desventurados oligofrénicos pueden causar 'daño incalculable' si no cumplimos con nuestro elemental deber cristiano de amar al prójimo como a nosotros mismos" (Rodrigo, 1954, p. 109).

En el mismo estilo, señala la total ausencia de estudios estadísticos que ofrezcan la información necesaria para atajar la cuestión (distribución por edades, por clases, número de educados, métodos aplicados, etc.), hecho ante el cual, sarcásticamente, nuestra autora se "ruboriza". Permítasenos un inciso para señalar que esta intervención, en su totalidad motivada por el comentario del otro ponente señalado, nos muestra a una Mercedes Rodrigo indignada con ciertas posturas despectivas y desde luego nada adecuadas a un psicólogo aplicado, y con una maleabilidad de estilo desde el más puramente técnico al humanista a veces algo ñoño,

pero también finamente irónico. Y muy a menudo, todos ellos a un tiempo.

Ahora bien, aunque hemos afirmado que este es un tema nuevo en su obra, no lo es sino aparentemente. El fondo de este trabajo parece centrado en el interés en los débiles mentales susceptibles de educación para evitar que se conviertan en elementos antisociales (*ibid.*, p. 110), lo que está totalmente en la línea de sus actividades en psicología criminal de la adolescencia, a las que tanto esfuerzo ha dedicado, como hemos visto en su lugar. En su discurso humanitarista le preocupan además estos sujetos en tanto que son conscientes de su deficiencia y sufren por ello.

De nuevo en este contexto reivindicará el estudio de la personalidad total del individuo frente a la dictadura, ya entonces teóricamente superada, del "I.Q." como único factor a considerar en el diagnóstico y posterior estrategia de intervención. Sin embargo señala que todavía en las escuelas se emplean estas únicas pruebas para la tarea: Frente a las cifras clasificatorias de un escolar, atendiendo al resultado de estas pruebas, que "*francamente suenan como a marcas en el ganado*", Mercedes Rodrigo afirma que "*un niño no puede ser un número*" (*ibid.*, p. 112), y menos cuando tal número puede variar ante una gran cantidad de factores de salud, emotivos incluso en sus relaciones con el examinador, el grado de fatiga, la situación familiar, etc. (*ibidem*):

"Mediante las llamadas técnicas proyectivas utilizadas por la psicología se ha descubierto la insaciable necesidad de cariño, comprensión y adaptación que necesitan estos niños. Ésta es la razón de que sean tan sensibles y sufran al sentirse diferentes de los demás. Ésta es quizá la tragedia del deficiente mental. No tiene la suficiente inteligencia para luchar con armas iguales en la competencia entre los compañeros de su edad, pero sí tiene la bastante comprensión para sentirse muchas veces rechazado o defraudado. No se les reconoce el enorme esfuerzo que tienen que hacer para obtener quizás escasos resultados. No se les estimula ni se premia su abnegación. En cambio, se les censura y a veces se les castiga injustamente porque no dan buen rendimiento en cosas para las que no tienen suficiente capacidad o aptitud" (ibid., p. 113).

Según es propio de su estilo, Mercedes Rodrigo expone también aquí algunos casos tratados por ella, en que el fracaso del deficiente pasa por la ignorancia de maestros o la obcecación de los padres o hermanos. En este contexto es imprescindible, señala, la educación especial, lo que, reconoce, requiere una organización especial de todo el proceso escolar, médico y psicológico, que de lugar a una mayor individualización de la enseñanza, seguida por la

preparación para el trabajo independiente en la edad adulta. La individualización de la enseñanza, la preocupación por los niños, especialmente por aquellos que tienen problemas, y la importancia de que los gobiernos dediquen dinero y personal especializado a la reforma social y educativa en todos sus aspectos, son temas recurrentes en Mercedes Rodrigo, la herencia nunca olvidada de sus maestros.

16.2. Una mirada a la tradición

La segunda de las publicaciones de Mercedes Rodrigo en Puerto Rico que conocemos es una conferencia, que inaugura la sesión cultural de la Primera Convención Anual de la Asociación de Psicólogos de Puerto Rico. Trata de los "Precursores españoles de la Psicología moderna", aunque su interés tiene varias vertientes: Por un lado, supone una buena muestra de la elegancia de su discurso, su amenidad y su capacidad didáctica, con especial dedicación a los jóvenes según ella misma reconoce (Rodrigo, 1955, p. 140). Por otro lado, nos da una idea siquiera aproximada de la amplitud de fuentes de las que Rodrigo se nutre para su inspiración profesional en Psicología. Y finalmente el trabajo parece haber llegado a nuestras manos con toda oportunidad, en tanto que la propia autora nos ofrece allí una especie de recapitulación acerca del valor de toda una vida dedicada a la psicología y, más en general pero no menos exactamente, al prójimo. Pero vayamos por partes.

Mercedes Rodrigo conoce y ha leído gran cantidad de fuentes históricas de la Psicología española, debido a su descubrimiento, ya lejano añadimos nosotros, de que *"eran muchos los viejos y los sabios y los sabios viejos que ... en España, habían dicho y escrito sustanciosamente ya hace, no sólo años, sino siglos, acerca de problemas de psicología, que todavía proyectan su luz sobre los*

tiempos actuales", o que "*todo lo moderno no es nuevo*" (*ibid.*, p. 139). Existe otra razón, además de la curiosidad histórica, para leer a estos clásicos, y que es una mezcla entre terapia y placer. Elige expresarlo diciendo que "*Ciertamente leer a Vives o a Huarte de San Juan en estos tiempos de intensa presión de nuestro vivir diario, es un remanso en la vida del espíritu y es además una buena norma de higiene mental*" (*ibid.*, p. 140).

Este interés por la tradición psicológica de su país queda patente tanto en el hecho de que nombre a figuras tan poco estudiadas como Rodrigo Sánchez de Arévalo o Pedro del Monte, e incluya citas de su obra, como en el conocimiento de la obra de los autores más importantes, Luis Vives y Juan Huarte de San Juan, como de la bibliografía crítica sobre éstos: Desde Claparède, "[a quien] debo el descubrimiento de Juan Luis Vives como psicólogo ... el primero que oí llamar a Vives el «abuelo de la psicología moderna»", pasando por Joaquín Xirau, Ramón de Campoamor, Iriarte, o Marañón.

De Luis Vives comenta con gran admiración, pidiendo venia por los no tan descabellados anacronismos, los pasajes donde trata del estudio del ingenio en el niño y adaptación de su educación y la aproximación "psicosomática" a la explicación de las diferencias individuales en su libro *De las disciplinas* (1531), o de su empirismo, su estudio de la memoria, del efecto de las preguntas disyuntivas en

el testimonio, y de la consideración integral del sujeto que estudia a quien se estudia en su obra *De anima vitae* (1538) (*ibid.*, pp. 143-148).

Tras un breve comentario sobre algunos aspectos de interés para la psicología en *Las fundaciones* de Santa Teresa de Jesús, explica del mismo modo la vida y la única obra de Juan Huarte de San Juan, su *Examen de Ingenios para las Ciencias* (1575); de ella destaca sobre todo su papel de iniciador de la orientación escolar y profesional, que llega a la intuición de la necesidad de pruebas específicas para el descubrimiento de las aptitudes de un sujeto - los modernos tests-, y su estudio de las diferencias individuales según el temperamento con consideración a su desarrollo ontogenético (*ibid.*, pp. 148-157).

Pero es quizás más interesante que esto la valoración que hace ella de su propia carrera. Esta conferencia se impartía un 23 de abril, el de 1955, fecha del nacimiento de Cervantes, y ello le sugiere la imagen más adecuada para expresar el valor de su tarea:

"Casi lo mismo [que don Quijote] podíamos haber dicho los psicólogos en los tiempos heroicos en que nos iniciamos en esta profesión, cuando entonces todavía no lo era, en los tiempos de la Psicología ya moderna, pero en los que el psicólogo trabajaba, como trabaja todavía en algunos sitios no

tan privilegiados como Puerto Rico, 'fuera de tiempo', fuera de su época como le pasaba al inmortal Iluso de la Mancha. Y por eso se mofaban de él sus contemporáneos, como se burlaban de nosotros hace años y nos preguntaban si traíamos el 'talentómetro', como llamaban a la inocente escala de Binet.

Los viejos como yo y además trasplantados varias veces a distintos paisajes de cultura, también hemos tenido que hacer profesión de fe en la orden de la caballería andante de la práctica de la Psicología, sin temor a las aventuras y dificultades que pudieran encontrarse en el camino, siempre con la decisión firme de ofrecer nuestro esfuerzo y nuestro escaso saber para venir en ayuda 'de los flacos y menesterosos', los que sufren de 'mal de melancolía' como decía Santa Teresa, los niños faltos de la comprensión de los adultos, los desadaptados; es decir el ser humano que nos necesite y pida nuestra ayuda en cualquier momento de su vida" (ibid., pp. 157-158).

17. CONCLUSIONES GENERALES

Hemos demostrado la importancia de Mercedes Rodrigo para la historia de la ciencia española; y no sólo por sus propios méritos como investigadora o pedagoga, sino también por el papel de puente entre la psicopedagogía española y la europea, que tan necesario resultaba para el desarrollo del país: Divulgando infatigablemente las teorías y principios de la psicología moderna y de la psicopedagogía; participando activamente en la organización y el funcionamiento de innumerables instituciones pedagógicas y científicas; manteniendo vivas las relaciones presenciales entre los pensionados de la JAE y los maestros ginebrinos, especialmente Claparède y después Piaget, a través de la *Asociación Española de antiguos alumnos y Amigos del Instituto J.J.Rousseau*. Y en fin, con su incansable tarea científica, que la convirtió en pionera diversos aspectos de la psicología aplicada tanto en España como en Colombia.

Por todas estas razones su papel en la creación y desarrollo de nuestra Psicología Aplicada, original, creativo, extraordinariamente activo, está fuera de toda duda. Y lo decimos sin empacho, motivados parcialmente por la escasa atención que esta autora había venido atrayendo a lo largo de sus exilios, creemos que como un acto de injusticia intencionado por parte, especialmente, de José Mallart, quien tuvo y ejerció el poder de delimitar el espectro de la psicología merecedora de consideración y

admiración desde sus cargos en el Instituto Psicotécnico de Madrid tras el exilio español de Mercedes Rodrigo, pero sobre todo en su papel de redactor de *Revista de Psicología General y Aplicada*. Por parte de José Germain, en sus textos históricos y biográficos, se observa una actitud respetuosa aunque distante, que ha hecho pensar a muchos historiadores de la psicología española que Mercedes Rodrigo era simplemente una ayudante o asistente de Germain para la realización práctica de pruebas psicotécnicas en el Instituto de Madrid. Debemos reconocer nuestra creencia en que las manifestaciones personales de Germain con respecto M. Rodrigo sí debían de ser justas y quizás incluso laudatorias, a juzgar por el tono de las escasas referencias sobre ella que encontramos entre quienes fueron sus discípulos directos e indirectos, aunque, eso sí, en contextos referidos al propio Germain (vid., Homenaje a J. Germain, *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36, nº6) o, en el caso de Luis Valenciano, a R. Lafora (Valenciano, 1977).

En este lugar del trabajo ya no nos hace falta demostrar, pensamos, la valía de Mercedes Rodrigo. Pero sí queremos hacer una recapitulación a modo de resumen de los factores que apoyan nuestra creencia, a la luz de los escasos testimonios que sobre ella han quedado.

En primer lugar, llega a la psicología desde el campo de la educación. Interpretamos su formación inicial, y sus resultados,

como fruto de un momento de su desarrollo en el que es natural la indecisión en la elección de la profesión, pero su vocación se fue perfilando rápidamente hacia lo psicológico: así, del magisterio a la educación de anormales, de ahí a la diplomatura en el Instituto J.J. Rousseau, y ya directamente al Instituto de Reeducción de Inválidos y a la orientación profesional; de ahí, como hemos visto, fue pasando a todos los aspectos de la psicología aplicada. Además, en este contexto traemos a colación la tesis de Domènech y Corbella (1997), para quienes una de las principales aportaciones al desarrollo de la psiquiatría infantil es la aportación de los maestros, a través de su preparación europea en estudios sobre escolarización de anormales, psicometría y la bibliografía psicopedagógica y psicomédica que a ellos se dirigió en las primeras décadas del siglo XX (pp. 145-146). Ampliamos por nuestra cuenta la afirmación a la psicología.

Esta psicóloga se nos aparece como un miembro de pleno derecho de la tradición de la Escuela de Madrid; esto es un hecho fuera de toda duda. Su actividad y dedicación hicieron que fuera escogida, junto con Jacobo Orellana, para encargarse del Instituto Médico-Pedagógico de Carabanchel por R. Lafora, una de nuestras personalidades incontróvertibles. Por otro, está el hecho de que Mercedes Rodrigo fuese la verdadera psicóloga, oficial, digamos, del centro, a cuyas actividades se incorpora un Germain aún ajeno a

las especialidades psicotécnicas (Valenciano, 1981, p. 1156; Siguán, 1981b, p. 1133). El propio Germain, en la primera parte de su autobiografía (1980a), describe al equipo del Instituto Psicotécnico como compuesto por César de Madariaga, su director técnico, Antonio Melián, médico, Mercedes Rodrigo como psicóloga y J. Mallart como psicotécnico (Germain, 1980a, p. 17). Al comenzar la Guerra Civil fue designada directora del instituto, al hallarse Germain en Francia.

Nos parece percibir un cierto talante hosco en la autobiografía que J. Mallart publica en la *Revista de Historia de la Psicología* en 1981. En ella hay un distanciamiento claro hacia Mercedes Rodrigo. La sentencia más llamativa en este sentido es: "*El tema de la Orientación Profesional en relación con la prevención de accidentes, que desarrollé en el vol. 3 de las Memorias del Instituto de Reeducación, con datos de publicaciones extranjeras motivó una amistosa petición de mi compañera Mercedes Rodrigo, rogándome que reservara para ella el tema de la prevención psicológica de los accidentes de trabajo, toda vez que yo había trabajado en otras cuestiones no menos interesantes*" (Mallart, 1981, p. 106).

En general da la impresión de que Mercedes Rodrigo ha desaparecido permanentemente de la psicología española. La edición de la *Adaptación española de las pruebas de inteligencia Stanford-*

Binet, de L. M. Terman y M.A. Merrill que se publica en 1944 en Espasa Calpe sólo viene firmada por Germain. En la *R.P.G.A.* no encontramos ninguna noticia referida a Mercedes Rodrigo, ni siquiera cuando entró a formar parte de la Junta Directiva de la Asociación Internacional de Psicotecnia. Sólo hemos encontrado la reseña referida a su recepción del premio de psicología colombiana, en la que el redactor ha decidido no añadir comentario alguno sobre la premiada, ni siquiera sobre su nacionalidad; basta ojear una cualquiera de las revistas de la década para observar la gran cantidad de datos que da la redacción sobre las relaciones de las personas celebradas en su apartado de noticias con las instituciones psicológicas madrileñas e incluso como colaborador de la propia revista. Para que se nos comprenda, reproduzco aquí la totalidad de la noticia:

"Programa de la XIV Asamblea General de la Federación Colombiana de Psicología (30 sept-1 oct. 1971).

2. Reunión Ordinaria, con participación de todos los miembros de la Federación. Durante esta reunión se hicieron algunos cambios en los Estatutos que rigen la Asociación, y se concedió el premio de Psicología Colombiana 1970 a Mercedes Rodrigo Bellido; la psicóloga Rodrigo fue la fundadora del primer Instituto de Psicología en Colombia y pionera de la Psicología en ese país" (R.P.G.A., 1971, p. 936)

La contribución de Mercedes Rodrigo a la Psicología científica en Colombia fue de gran importancia, muy especialmente en su aspecto institucional. Su exilio forzoso en 1950 impidió la continuidad reconocida de la escuela de orientación psicotécnica que ella iniciara, si bien su labor no fue pasada por alto entre los especialistas internacionales. Así, en 1949 Mercedes Rodrigo aparece formando parte del Comité Directivo de la Asociación Internacional de Psicotecnia junto con otros de los psicólogos que más hicieron por el desarrollo de la Psicología Aplicada en el mundo: Pieron, M. Coumétou, C.B. Brisby, H.G. Miles, el padre Gemelli, M. Ponzio, J. Germain, A. D. de Groot, J. van Dael, K. Kackl, E. Mira, M. S. Viteles, W.V. Bringham, E. Rubin, S. Blachwsky, H. Tarkonsky, W. Blumfeld, F. Baumgarten-Tramer, J. Drabs, E. Bonaventura, J. Elmgren y V. Fellanius (Baumgarten-Tramer, 1951, pp. 23-24).

Entre algunos de estos psicólogos existen además otros puntos en común, que puede resumirse en su condición de exiliados, con el mérito añadido y reconocido de haberse sobrepuesto científicamente a tales dolorosos avatares hasta el extremo de haber tenido un papel de pioneros de la psicología en sus diversos países de acogida. Así lo expresa la Doctora Baumgarten, de Berna:

"Se suele decir que no hay mal que por bien no venga. Así podemos comprobarlo con varios de nuestros colegas expulsados de Europa, que han continuado el ejercicio de sus actividades en países donde la psicotecnia apenas estaba extendida. Ellos han hecho obra de fundadores. Tal es el caso de la importante y fructífera actividad del Sr. Mira, en América del Sur; el de la señorita Mercedes Rodrigo, excelente organizadora, y de sus ayudantes, en Colombia; el trabajo de M. Blumenfeld, eminente hombre de ciencia y pedagogo infatigable, en Perú; el de la señorita Katzenstein, en Brasil, y de tantos otros" (ibid., p. 24).

Como hemos visto, Mercedes Rodrigo contribuyó poderosamente a la expansión de la psicotecnia en América Latina; no vamos a insistir en ello. Sí queremos, sin embargo, proponer un tema de reflexión: La posible influencia de sus textos sobre psicología evolutiva (*vid.* Rodrigo, 1949, *supra*), de clara influencia ginebrina y, muy especialmente, piagetiana, en la difusión de las tesis de Piaget en este país, y por tanto en el nacimiento del enfoque cognitivo en la psicología Latinoamericana, que tiene a Piaget como "matriz" de base (Alarcón, 1996, p. 17), en la década de los años 60. A esto se añade el hecho de que este enfoque apareciera básicamente en el ámbito de la educación infantil, tanto

para la explicación del desarrollo psíquico del niño como para su orientación escolar (*ibidem*), temas básicos en el texto fundamental de Rodrigo en Colombia, como en sus intereses científicos y personales.

Por otra parte, creemos que este es el lugar adecuado para reconocer y agradecer la labor de "rescate" para la historia de la psicología de Mercedes Rodrigo, llevada a cabo por Rubén Ardila desde Colombia. Sin su interés y su afán de difusión, la realización de este trabajo quizás nunca hubiera tenido lugar.

Finalmente, algunas consideraciones de carácter "evolutivo" acerca de nuestra autora. La posición científica y personal de Mercedes Rodrigo durante su etapa colombiana se nos antoja más amplia, profunda y concienciada. De un interés más puramente técnico que transmitían sus textos en su etapa española, encontramos ahora una voluntad de servicio y de exposición pública no sólo de las posibilidades de la ciencia, sino sobre todo de la implicación ética de los profesionales de la psicología para el desarrollo social del mundo de las posguerras.

Efectivamente, sus intereses profesionales han pasado de la adaptación y realización de pruebas objetivas de selección escolar o laboral, que ocuparon en gran parte la primera etapa de su vida como psicóloga, a una incansable actividad institucionalizadora y formativa en un país donde encontró tanta avidez por parte de

algunos grupos de médicos y filósofos inquietos, como la oposición real de carácter social, religiosa o política hacia sus intenciones e incluso hacia su figura personal.

En el caso de sus actitudes vitales, creemos observar en Mercedes Rodrigo un cambio de talante, fruto de sus propias experiencias negativas de la guerra y el exilio, que expresa en el reconocimiento tácito o explícito de la psicología como un medio de alcanzar la finalidad humanista que realmente debe estar a la vista de la ciencia: Mitigar la pobreza, la tristeza y el dolor de los niños, de los soldados, y de todos los demás miembros de la sociedad, y contribuir dentro de sus posibilidades a la creación de un entorno que garantice la seguridad, el bienestar y la felicidad de los hombres.

No tenemos gran cosa que concluir con respecto a la importancia de Mercedes Rodrigo en Puerto Rico salvo lo que ya hemos dicho, que era una trabajadora infatigable y un ser humano extraordinario en lo tocante a sus sentimientos con el prójimo. Allí tuvo que vivir tras sufrir su segundo exilio, y no bastó ello para desmoralizarla, para desactivar sus energías, aunque quizá la volviera más triste. Y, con todo y lo poco que conocemos de esta

etapa, estamos seguros de que su cultura y su experiencia hubieron de servir para incitar vocaciones en los estudiantes, afinar conocimientos en sus compañeros, y engrandecer la amistad de sus amigos. Pero mejor que nos lo cuente ella:

"Cultura y experiencia son dos atributos que tienen cierta tonalidad gris muy sentimental. Alguien ha dicho que 'cultura es lo que queda cuando no queda nada', y el término 'experiencia' en algunos casos, puede implicar, que el mérito de la persona en cuestión, es el hecho de haber vivido muchos años. Y este hecho en sí, puede tener por lo menos dos aspectos diferentes; puede ser 'vegetar' o puede ser 'madurar'; puede ser vivir sin mirar o puede ser haber visto mucho. En todo caso, cuando se llega a este momento de la vida en que hay que comprarse los vestidos, como ya es el mío, 'para señora de cierta edad' es cuando se empieza a oír insistentemente el término 'experiencia' aplicado a uno mismo. Es esta una fase de la vida, por lo menos en cuanto a mí se refiere, que obliga a uno a meditar profundamente sobre cuanto contenido útil encierra esa experiencia que amablemente los demás nos atribuyen, y en verdad les confieso que no siempre queda uno satisfecho de sí mismo. De

ahí esta cierta tonalidad gris que tiñe para mis oídos la palabra 'experiencia'. (Rodrigo, 1955, pp. 137-138).

La vida de esta mujer compendia y ejemplifica los esfuerzos, expectativas y frustraciones que han sobrevenido a los psicólogos españoles de la primera mitad del siglo XX, así como los horizontes hispanoamericanos que muchos de ellos consiguieron despejar a fuerza de trabajo y sacrificios, dando nuevo impulso a la comunidad intelectual y científica que se ha ido tejiendo entre los países de lengua española.

18. BIBLIOGRAFÍA

18.1. Bibliografía general

Abellán, J.L. (dir.) (1976): *El exilio español de 1939*. Madrid, Taurus, 6 vols.

Agrait, Gustavo (1991): El exilio español y la Universidad de Puerto Rico. En *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe. 1939-1989*. A Coruña, Ediciós do Castro. Pp. 125-127.

Alarcón, R. (1996): Orientaciones teóricas de la psicología en América Latina. *Rev. Hist. Psicol.*, vol. 17, nº 1-2, pp. 3-24.

Albarracín, A. (1994): Las ciencias médicas. En J.M. JOVER (Dir). *Historia de España Menéndez Pidal*, tomo 39. Madrid: Espasa Calpe.

Albornoz, Aurora de (1991): Testimonio de una ex-muchacha transterrada. En *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe. 1939-1989*. A Coruña, Ediciós do Castro. Pp. 307-310.

Alfaro, I., y Carpintero, H. (1983): La psicología en la educación. Un análisis a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). *Rev. de Historia de la Psicología*, vol. 3, 197-224.

Alonso Fernández, F. (1981): La figura de J. Germain, contemplada a través del Boletín de la Sociedad Española de Psiquiatría. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36, nº 6.

Álvarez Peláez, R. (1995): La Psiquiatría en la Segunda República. En V.V.A.A.: *Un siglo de Psiquiatría en España*. Madrid, Extra Editorial. Pp. 89-110.

- Aparicio Basauri, V. (comp.) (1997): *Orígenes y Fundamentos de la Psiquiatría en España*. Madrid, E.L.A.
- Aparicio Basauri, V., y Sánchez Gutiérrez, A. (1997): Norma y ley en la psiquiatría española (1822-1986). En Aparicio, V. (comp.), *op. cit.*, pp. 21-42.
- Ardila, R. (1969): Desarrollo de la psicología latinoamericana, *Rev. Latinoamericana de Psicol.*, I, 1, 63-71
- Ardila, R. (1970): Applied psychology in Colombia. *Int. Rev. of App. Psych*, 19, 155-160.
- Ardila, R. (1973): *La psicología en Colombia, desarrollo histórico*. México: Trillas.
- Ardila, R. (ed.) (1986): *La Psicología en América Latina: Pasado, presente y futuro*. México, Siglo XXI.
- Ardila, R. (1988): Mercedes Rodrigo (1891-1982). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 20, 3: 429-434.
- Ardila, R. (comp.) (1993): *Psicología en Colombia. Contexto Social e Histórico*. Bogotá, T.M. editores.
- Atkinson, C. (1966): *Historia de la Educación*. Barcelona, Martínez Roca.
- Bandrés, J., Campos, J., y Llavona, R. (1988): El Dr. Simarro y los tests de inteligencia; en A. Rosa *et al.*, *op. cit.*, pp. 107-113.
- Barrio, V. del, y Carpintero, H. (1985): Los comienzos de la psicología educativa en España: La tradición krausista. *Rev. Hist. Psicología*, vol. 6, nº 2: 133-143.

- Baumgarten-Tramer, Franziska: Informe sobre la Asociación Internacional de Psicotecnia. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. VI, nº 17, pp. 19-30.
- Belmonte, J. (1971): "Colombia". En *Historia Contemporánea de Iberoamérica*. Vol. I, pp. 355-403. Madrid, Guadarrama.
- Benítez, J. (1954): Valores y Problemas de la Universidad de Puerto Rico. Sobre tiro de la *Revista General de la Universidad de Puerto Rico* nº 8, año II, oct.-dic.
- Benítez, J. (1991): La Universidad de Puerto Rico y el exilio español. En *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe. 1939-1989*. A Coruña, Ediciós do Castro. Pp. 61-68.
- Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* (1877-1936). Índices. Madrid, Institución Libre de Enseñanza.
- Bovet, P. , y Claparède, Edouard (1925): La semana pedagógica del Instituto J.J. Rousseau. *BILE*, pág. 71, 99.
- Boylan, P. J.(1995): *Introduction to the theoretical and philosophical basis of modern management*.
<http://www.city.ac.uk/artspol/management.htm>
- Burgos, R., y Bejarano, G. (1993): La imagen del psicólogo. En Ardila, R. (comp.): *Psicología en Colombia. Contexto Social e Histórico*. Bogotá, T.M. editores.
- Bushnell, D. (1982): Colombia, In Falcoff, M., y Pike, F.B.: *The Spanish Civil War, 1936-39*. Lincoln y Londres, Nebraska Univ. Press. Pp. 159-202.

- Campos Marín, R. (1995): *Psiquiatría e Higiene Social en la España de la Restauración*. En V.V.A.A.: *Un siglo de Psiquiatría en España*. Madrid, Extra Editorial. Pp. 53-68.
- Carpintero, H. (1980): La psicología española: Pasado, presente, futuro. *Rev. Hist. Psicol.*, vol. 1, nº 1, pp. 33-58.
- Carpintero, H. (1981): Germain, en su generación. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36 (6). (sin paginar). Número homenaje a J. Germain.
- Carpintero, H. (1982): The Introduction of Scientific Psychology in Spain: 1875-1900. En Woodward, W., y Ash, M. (eds.): *The Problematic science. Psychology in the 19th. Century Thought*. N. York: Praeger.
- Carpintero, H. (1984): The impact of the spanish Civil War on Spanish scientific psychology. En Carpintero, H., y Peiró, J.M. (eds.): *La psicología en su contexto histórico. Ensayos en honor del Profesor J. Brozek*, Valencia, Monografías de la Revista de Historia de la Psicología, pp. 91-97
- Carpintero, H. (1988): La psicología y la J.A.E.: Una primera aproximación. En J.M. Sánchez Ron, (coord.): *1907-1987. La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas 80 años después*. Madrid, CSIC.
- Carpintero, H. (1994a): *Historia de la Psicología en España*. Madrid, Eudema.
- Carpintero, H. (1994b): Some historical notes on scientific psychology and its professional development. *Applied Psych., An International Review*, 43(2), 131-150.

Carpintero, H. (1996): *Historia de las ideas psicológicas*. Madrid, Pirámide.

Carpintero, H. García, E. y Pérez, F.(1998): Un capítulo en la introducción del taylorismo en España. La obra de gual Villalbí. *Rev. Hist. Psicol.* 19(2-3): 213-224.

Carpintero, H., Herrero, F., y Parajón, L. (1995): "Los emigrados de la Psicología Española y su proyección Iberoamericana". En V.V.A.A.: *Un siglo de Psiquiatría en España*. Madrid, Extra Editorial: 251-268.

Carpintero, H., Lafuente, E., Herrero, F. y Parajón, L. (1995): "The European tradition in psychology: The case of Spain". *Abstracts Book of the IV European Congress of Psychology*. Athens, Ellimita Grammata: 361-62.

Castillejo, J. (1976): *Guerra de ideas en España*. Madrid, Revista de Occidente.

Civera, C. Y Villarejo, C. (1997): Indices de la Revista de Psicología General y Aplicada, 1946-1996. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 49, nº 3-4, pp. 413-620.

Claparède, Edouard (1914): Las ideas pedagógicas de Rousseau y el concepto funcional de la infancia. *BILE*, pág. 1.

Claparède, Edouard (1920): Psicología y Educación. *BILE*, pág. 264, 296.

Claparède, Edouard (1921): La escuela y la psicología experimental. *BILE*, pág. 143, 163, 202, 236, 276, 297.

- Claparède, Edouard (1924): J.J. Rousseau y la concepción funcional de la infancia. *BILE*, pág. 7, 42.
- Claparède, Edouard (1928): La orientación profesional. *BILE*, pág. 225.
- Claparède, Edouard (1933): El pensamiento fiel y su educación. *BILE*, pág. 36.
- Coll, C. (1982): Configuración y desarrollo de la escuela de Ginebra: Las relaciones entre la Epistemología y la Psicología Genéticas. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 37(2), pp. 310-321.
- Comelles, J.M. (1997): Reforma asistencial y práctica económica. De la crisis del tratamiento moral a la hegemonía del kraepelinismo. En V. Aparicio (comp.), *op. cit.*, pp. 83-105.
- Díaz-Aguado, M.J., y Yela, M. (1982): Contribución al estudio de la bibliografía española sobre la obra de J. Piaget. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 37, nº 2, pp. 326-355.
- Domènech, E., y Corbella, J. (1997): Aportación a la historia de la psiquiatría infantil en España. El período de formación de la especialidad (1880-1936). En V. Aparicio (comp.), *op. cit.*, pp. 145-177.
- Eleizegui, José de (1930): *Nociones de higiene industrial*. Madrid, Espasa Calpe.
- Escobar, L. (1993): Asociaciones, Revistas y Congresos de Psicología. En Ardila, R. (comp.): *Psicología en Colombia. Contexto Social e Histórico*. Bogotá, T.M. editores.

- Falcoff, M., y Pike, F.B. (1982): *The Spanish Civil War, 1936-39*. Lincoln y Londres, Nebraska Univ. Press.
- Gracia, D. (1971): Medio siglo de Psiquiatría española. *Cuadernos de Historia de la Medicina, año X*.
- García, E. (1985): La teoría piagetiana. En J. Mayor (dir): *Psicología evolutiva*. Madrid: Anaya.
- García, E., y Herrero, F. (1994): Los pensionados en psicología por la J.A.E. Análisis cuantitativo. *Rev. Hist. Psicol.*, 15, 251-265.
- García, E., y Herrero, F. (1995): "Neuropsiquiatría y Psicología en España en le primer tercio del s. XX. El papel de la J.A.E". En V.V.A.A.: *Un siglo de Psiquiatría en España*. Madrid, Extra Editoria: 111-140.
- García, E., y Herrero, F. (1996): Psicología y educación en la España de Pleguerra. La influencia de J. Piaget y el Instituto J.J. Rousseau. *Rev. Hist. Psicol.*, 17(3-4): 166-176.
- García, E., Herrero, F. y Carpintero, H. (1993): "Las correlaciones somáticas del trabajo mental. Estudio de la Tesis Doctoral de Emilio Mira y López". *Rev. Hist. Psicol.*, vol. 14, nº 3-4.
- Garfuni, A. (1931): *Diez principios de eficiencia. Una guía para la explotación racional de empresas mercantiles*. Madrid, Publicaciones de la revista *Vida de Negocios*.
- Gay, J., Pascual, A. y Quitllet, R. (1975): *Sociedad catalana y reforma escolar. La continuidad de una institución*. Barcelona, Laia.

- Germain, J. (1944): *Pruebas de inteligencia Stanford-Binet*. Madrid, Espasa Calpe (ref. en Mallart, 1959).
- Germain, J. (1954): Para la pequeña historia de la psicología en España. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 32, nº 9, pp. 632-642.
- Germain, J. (1955): Pasado, presente y porvenir de la psicotecnia. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. X, nº 36, pp. 829-881-642.
- Germain, J. (1980): Autobiografía (I). *Rev. Hist. Psicol.*, 1, 1, 7-32.
- Germain, J. (1980b): Autobiografía (II). *Rev. Hist. Psicol.*, 1, 2, 139-170.
- Giral, F. (1994): *Ciencia española en el exilio (1939-1989)*. El exilio de los científicos españoles. Barcelona, Anthropos, y Madrid, Centro de Investigación y Estudios Republicanos.
- Giraldo, B. (1993): La Formación de los Psicólogos. En Ardila, R. (comp.): *Psicología en Colombia. Contexto Social e Histórico*. Bogotá, T.M. Editores, pp. 69-98.
- Giraldo, B. y Rodríguez, O.R. (1997): Historia de la Psicología en Colombia: Recuento de algunos de los eventos más significativos en los primeros 50 años de historia profesional. *Rev. Hist. Psicol.*, vol. 18, nº 3-4, 467-486.
- Goldstein, A.P. y Krasner, L. (1991): *La Psicología Aplicada Moderna*. Madrid, Pirámide.
- Gómez Orfanell, G. (1976): "La Junta para Ampliación de Estudios y la política de pensiones en el extranjero". *Revista de educación*, 243.

- Gracia, D. (1971): Medio siglo de psiquiatría española. *Cuadernos de Historia de la Medicina Española*, X, pp. 305-339.
- Herrero, F. (1995): "El 'Mundo Emocional' en Rof Carballo". *Rev. Hist. Psicol.*, 16 (1-2): 71-78, 1995.
- Herrero, F. (1997): "La Escuela de Ginebra en la Psicología Aplicada Española: La figura de Mercedes Rodrigo". *Rev. Hist. Psicol.*, 18 (1-2).
- Herrero, F., García, E., y Carpintero, H. (1995): Psicopedagogía en España (1900-1936). Becarios españoles en centros europeos. *Rev. Hist. Psicol.*, 16 (1-2): 181-200.
- Herrero, F., y Carpintero, H. (en prensa): el taylorismo en España. Su divulgación durante el primer tercio del s. XX. *Rev. Hist. Psicol.*
- Huertas, R. (1995): La Psiquiatría Española del Siglo XIX. Primeros intentos de Institucionalización. En V.V.A.A.: *Un siglo de Psiquiatría en España*. Madrid, Extra Editorial. Pp. 21-42.
- Jaén, J., y Peinado, J. (1933): *Manual de Paidología*. Madrid: Aguilar (2.ed. 1935).
- Jiménez Búrillo, F. (1976): Psicología social en España (Notas para una historia de las Ciencias Sociales). *Rev. de Psicol. General y Apl.*, vol. XXX, nº 31, pp. 235-284.
- Jiménez-Landi, A. (1976): La Institución Libre de Enseñanza en sus coordenadas pedagógicas. *Rev. de Educación*, año XXIII, nº 243, marzo-abril; pp. 48-54.

Jiménez-Landi, A. (1996): *La Institución Libre de Enseñanza y su ambiente* (4 vols.). Madrid, Ed. Complutense.

Kirchner, M. (1979): Historia de la Psicología aplicada en Barcelona (1916-1936). *Anuario de Psicología*, 20, 3-21.

Lafuente, E. (1982): La psicología de Giner de los Ríos y sus fundamentos krausistas. *Rev. Hist. Psicol.*, 3, 247-270.

Lafuente, E., y Ferrándiz, A. (1997): La recepción de Claparède en España (1900-1936). *Rev. Hist. Psicol.*, vol. 18, nº 1-2, pp. 151-163.

Lafuente, E., y Ferrándiz, A. (1995): Psicopatología de la Personalidad en la obra del Dr. Lafora. En V.V.A.A.: *Un siglo de Psiquiatría en España*. Madrid, Extra Editorial. Pp. 185-197.

Lain, P. (1981): José Germain, o la serena eficacia. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36, nº 6.

Laporta, F. et al. (1980): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas*. Madrid: Fundación March.

Laporta, F., et al. (1987): "La Junta para Ampliación de Estudios I, II". *Arbor*, 493, 499-500.

Lázaro, J. (1997): *Archivos de Neurobiología*: Los setenta y cinco años de psiquiatría española. En Aparicio Basauri, V. (comp.): *op. cit.*, pp. 55-72.

Luzuriaga, L. (1927): *La educación nueva*. Madrid, J. Cosano.

- Malagón Barceló, J. (1991): Cómo recibió América al exilio español. En *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe. 1939-1989*. A Coruña, Edición de Castro. Pp. 33-45.
- Mankeliunas, M.V.: (1993): Desarrollo histórico. En Ardila, R. (comp.): *Psicología en Colombia. Contexto Social e Histórico*. Bogotá, T.M. Editores, pp. 43-66).
- Mallart, J. (1936): La higiene mental en la industria. *B.I.L.E.*, 913, pp. 105-110.
- Mallart, J. (1959): *Orientación funcional y Formación Profesional*. Madrid, Espasa Calpe (Monografías de Psicología Normal y Patológica publicadas bajo la dirección de los doctores José Germain y José M. Sacristán).
- Mallart, J. (1962): La psicología en la Orientación Profesional. En *Actas y Trabajos de la VI Reunión Anual. 9-13 Mayo 1960*. Madrid, Publicaciones de la Sociedad Española de Psicología. Pp. 83-99.
- Mallart, J. (1974): Cincuentenario del originariamente llamado Instituto de Orientación y Selección Profesional. *RPGA*, vol. 29, nº131, nov.-dic., páginas 929-1008: "Cincuentenario de la Fundación del Instituto. 1924-1974.
- Mallart, J. (1981a): Memorias de un aspirante a psicólogo. *Rev. Hist. Psicol.*, vol. 2, nº2, 91-123.
- Mallart, J. (1981b): Psicología Industrial y organizacional en España. Apéndice de *Psicología Industrial y Organizacional*. Asociación Iberoamericana para la Eficacia y la Satisfacción en el Trabajo (Cuadernos de Organización Científica y Ergonomía, II), Madrid.

- Mallart, J. (1983): Una nota sobre la reanudación de actividades de psicólogos españoles en Congresos Internacionales después de la Segunda Guerra Mundial. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 38, nº 2, pp. 247-250.
- Marías, J. (1981): La figura de J. Germain, contemplada a través del Boletín de la Sociedad Española de Psiquiatría. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36, nº 6, pp. 1083-1089.
- Marín, T. (1986): "Los becados de la J.A.E. y la Pedagogía alemana". *Revista de Educación*, 280.
- Marín, T. (1988). Modelo educativo de los becados por la J.A.E.. En Sánchez Ron, J. (Coord.). *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, ochenta años después* (vol. II). Madrid: CSIC.
- Marín Eced, T. (1990): *La renovación pedagógica en España (1907-1936). Los pensionados en pedagogía por la Junta para ampliación de estudios*. Madrid: CSIC.
- Martínez, I. (1993): Las actividades laborales de los psicólogos. En Ardila, R. (comp.): *Psicología en Colombia. Contexto Social e Histórico*. Bogotá, T.M. Editores. Pp. 123-134.
- Martínez, J.M., et al. (1995): La introducción del pensamiento de J. Piaget en España. *Rev. Hist. Psicol.*, 16, 1-19.
- Martínez Gorroño, M^a Eugenia (1990): Fuentes orales para una aproximación al exilio femenino en Colombia. *Espacio, Tiempo y Forma* (Revista de la Facultad de Geografía e Historia, UNED Madrid), pp. 85-104)

Martínez Gorroño, María Eugenia (1992): *Españoles en Colombia. Los médicos y odontólogos exiliados a consecuencia de la Guerra Civil en España: Una aportación española a América*. Madrid, Fundación "Españoles en el Mundo".

Martínez Gorroño, M. E. (1999): *Españolas en Colombia. La huella cultural de mujeres exiliadas tras la guerra civil*. Madrid, Fundación "Españoles en el Mundo".

Martínez-Pérez, J. (1995): Locura y Medicina Legal: Una relación clave para la temprana Institucionalización de la Psiquiatría en España. En V.V.A.A.: *Un siglo de Psiquiatría en España*. Madrid, Extra Editorial. Pp. 69-88.

Matilla, A., Albert, M., y Moreno, G. (1991): Introducción. En V.V.A.A.: *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe. 1939-1989*. A Coruña, Edición do Castro. Pp. 19-28.

Memorias de la Junta para Ampliación de Estudios 1907-1934. Madrid.

Millán, F. (1983): *La revolución laica de la Institución Libre de Enseñanza a la Escuela de la República*. Valencia, Fernando Torres Editor.

Ministerio de Asuntos Exteriores: Solicitud de expedición de pasaporte de J.M. García Madrid, María Rodrigo y Mercedes Rodrigo. AGA, Asuntos Exteriores, 3177.

Ministerio de Instrucción Pública: Expediente académico de Mercedes Rodrigo en la Escuela Normal de Maestras de Madrid. AGA, Educación, 20023.

- Ministerio de Previsión (1933): *Reglamento de la Ley de Accidentes del Trabajo en la Industria (31 de enero de 1933)*. Madrid, Sobrinos de los Herederos de M. Minuesa.
- Molero, A. (1976): La ILE y sus relaciones con la política educativa de la II República. *Rev. de Educación*, año XXIII, nº 243, marzo-abril, pp. 82-90.
- Molero, A. (1985): *La ILE. Un proyecto español de renovación pedagógica*. Madrid, Anaya.
- Molina García, S. (coord.): (1992): *La educación de los niños deficientes mentales en España. Análisis histórico a través de un hilo conductor*. Libro Homenaje a María Soriano.
- Monasterio, F. (1981): La figura de J. Germain, contemplada a través del Boletín de la Sociedad Española de Psiquiatría. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36, nº 6. pp. 1090-1114.
- Moreno, A., y Sánchez Ron, J.M. (1987): "La J.A.E: La vida breve de una fundación ahora octogenaria". *Mundo Científico*, 65.
- Moya, G. (1996): *Gonzalo Rodríguez Lafora: Medicina y Cultura en una España en Crisis*. Madrid, Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Navarro, C. (1995): *Aproximación sociohistórica a la Psicología Científica en España (1902-1936): El proceso de institucionalización*. Tesis Doctoral, U. de Barcelona: ANEXO 6.

- Olabarriá, B. (1997): José Germain y los avatares de la primera institucionalización de la psicología en España. En Aparicio Basauri, V. (comp.): *Orígenes y Fundamentos de la Psiquiatría en España*. Madrid, E.L.A., 1997, pp. 193-214.
- Padilla, J.M. (1996): Una biografía intelectual de José Mallart. *Rev. Hist. Psicol.*, vol, 17, nº 3-4, pp. 442-453.
- Parajón, L., del Barrio, V., y Herrero, F. (1994): La aportación de María Soriano a la educación especial en España. *Rev. Hist. Psic.*, 17, 1-2, 203-212.
- Peinado, J., y Jaén, J. (1932): *Psicología pedagógica*. Madrid: Aguilar.
- Peña, T.E. (1986): La Psicología en Colombia: historia de una disciplina y una profesión. Bogotá, *Ciencia, Tecnología y desarrollo*, 10(3-4).
- Pérez y Pérez, D. (1983): Presencia psicofisiológica en la obra de J. Germain. *Rev. Psicol. Gral. y Aplic.*, vol. 38 (2), pp. 297-312.
- Peset, J.C. y Hernández Sandoica, E. (1994). Instituciones científicas y educativas. En S. M. JOVER (Dir): *Historia de España Menéndez Pidal*, 39. Madrid: Espasa Calpe.
- Piaget, J. (1971): Autobiografía. *Anuario de Psicología*, 1, 27-57.
- Piaget, J. (1976): *Autobiografía*. B. Aires: Caldén.
- Piaget, J. (1926): *La representation du monde chez l'enfant*. París: Alcan.
- Piaget, J. (1932): *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan.

Piaget, J. (1933): *La representación del mundo en el niño*. Madrid, Espasa Calpe (reimpresión de 1973).

Piaget, J. (1971): Autobiografía. *Anuario de Psicología*, vol. 4, nº 1.

Piaget, J., y Roselló, P. (1922): Les types de description d'images chez l'enfant. *Archives de Psychologie*, 18, 208-234.

Pinillos, J.L. (1981): La segunda vida de José Germain, el patrón del buen ánimo. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 37, nº 6, pp. 1115-1130.

Quintana, J., Rosa, A., Huertas, J.A. y Blanco, F. (eds.) (1998): *La incorporación de la psicología científica a la cultura española. Siete décadas de traducciones (1868-1936)*. Madrid, UAM Ediciones.

Quiñones, E. y Mateu, M. (1984): Los paradigmas de la psicología industrial-organizacional: Perspectiva histórica. *R.P. G.A.*, 39(1): 167-192.

Real Decreto 11 de enero de 1907, de creación de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas.

Real Decreto de 22 de enero de 1910, modificando el Real Decreto constitutivo de la Junta para Ampliación de Estudios.

Revista de Organización Científica, (1930): "El Instituto Psicotécnico, de Madrid" vol. II, nº 8; Junio. Páginas 149-155.

Revista de Psicología. (1958): Actividades de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional en 1958. Bogotá, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Colombia, vol. III, nº 1-2, pp. 93-100.

- Rev. Psicol. Gral. y Apl.* (1971): "Información" sobre la XIV Asamblea General de la Federación Colombiana de Psicología. pp. 935-6.
- Ribera Casado, J.M. (1983). Los médicos de la Junta de Ampliación de estudios. *Tribuna médica*, 987.
- Roca Rosell, A. (1988a): Ciencia y sociedad en la época de la Mancomunitat de Catalunya. En Sánchez Ron, J.M. (ed.) *op. cit.*, pp. 223-252.
- Roca de Torres, I. (1993-4): La A.P. P. R: Una perspectiva histórica. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, vol. 9, pp. 109-127.
- Rocancio, J. (1956): El Instituto de Psicología en la Universidad Nacional. Bogotá, *Rev. de Psicología*, 1, 1-3-106.
- Rodríguez, W. (1993): Orígenes. En Ardila, R. (comp.): *Psicología en Colombia. Contexto Social e Histórico*. Bogotá, T.M. editores.
- Rosa, A., Quintana, J., y Lafuente, E. (eds.) (1988), *Psicología e Historia. Contribuciones a la investigación en Historia de la Psicología*. Madrid, Eds. U.A.M.
- Sáiz, M., y Sáiz, D. (1998): La psicología aplicada en España. *Rev. Hist. Psicol.*, vol. 19 (1), pp. 83-119.
- Sala Catalá, J. (1988): Ciencia biológica y polémica de la ciencia en la España de la Restauración. En Sánchez Ron, J.M. (ed.), *op. cit.*, pp. 157-177.
- Sánchez Ron, J.M. (ed.) (1988a): *Ciencia y Sociedad en España: De la Ilustración a la Guerra Civil*. Madrid, Eds. El Arquero/CSIC.

- Sánchez Ron, J.M. (Coord.) (1988b): *La Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones científicas, ochenta años después* (2 vols.). Madrid: CSIC.
- Seco Serrano, Carlos (1973): *Sociedad, literatura y política en la España del siglo XIX*. Madrid : Guadiana de Publicaciones.
- Siguán, M. (1977): La psicología en España. *Anuario de Psicología*, XVI, nº 1, pp. 4-22.
- Siguán, M. (1981a): *La psicologia à Catalunya*. Barcelona: Edicions 62.
- Siguán, M. (1981b): Testimonio Personal. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36 (6). pp. 1131-1139. Número homenaje a J. Germain.
- Siguán, M. (1982): Piaget en España. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, 37, 275-283.
- Terman, L.M. y Burks, B.S. (1935): El niño bien dotado. En Murchinson, C., ed., *Manual de Psicología del Niño*, Barcelona, Seix, pp. 969-1005)
- Tortosa, F., Montoro, L. Y Carbonell, E., (1989): Psicología y Seguridad Vial en España. 60 años de historia. Zaragoza, Asociación Española de Centros Privados de Reconocimientos Médicos y Psicotécnicos para el Permiso de Conducir.
- Tortosa, F. (coord.): *Una historia de la psicología moderna*. Madrid, McGraw Hill, 1998.
- Tuñón de Lara, M. (1968): *La España del Siglo XIX*. París: Librería Española.

Tuñón de Lara, Manuel (1981): *La España del siglo XX. vol.1: La quiebra de una forma de estado, (1898-1931)*. Barcelona: Laia (5ª ed.).

Universidad Nacional de Colombia (1947): (Noticias), nº 9, pp. 247-249.

Universidad Nacional de Colombia (1948a): (Noticias), nº 11, p. 271.

Universidad Nacional de Colombia (1948b): (Noticias), nº 12, p. 305.

Universidad Nacional de Colombia (1948c): (Noticias), nº 13, p. 203.

Universidad Nacional de Colombia (1949): Solicitud de expedición de pasaporte para Mercedes Rodrigo. AGA, Asuntos Exteriores, 3131.

VV.AA. (1991): *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe. 1939-1989*. Memorias del Congreso Conmemorativo celebrado en San Juan de Puerto Rico. A Coruña, Edición de Castro.

VV.AA. (1995): *Un siglo de Psiquiatría en España*. Actas del I Congreso de la Sociedad de Historia y Filosofía de la Psiquiatría. Madrid, Extra Editorial.

Valenciano, L. (1977): *El Doctor Lafora y su época*. Madrid, Morata.

Valenciano, L. (1981): José Germain: Genealogía científica y actividades psiquiátrico-psicológicas. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36 (6). pp. 1153-1160. Número homenaje a J. Germain.

Vargas, J.A., Montealegre, D., y Acosta, E. (1958): El nivel mental del estudiante de medicina colombiano. *Revista de Psicología* (Bogotá), vol.III, nº1-2, pp. 57-67.

Vicens Vives, J. (1961): *Historia social y económica de España y América*. Barcelona: Vicens Vives.

Villar Gaviria, A. (1965): Desarrollo de la psicología en Colombia: Aporte para el estudio de su historia. Bogotá, *Revista de Psicología*, 10, 7-26.

Yela, M. (1954): Historia de la Escuela de Psicología de la Universidad de Madrid. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 32, nº 9, pp. 642-646.

Yela, M. (1976): La Psicología española: Ayer, hoy, mañana. Conferencia inaugural del *V Congreso Nacional de Psicotecnia*. Madrid, Publicaciones de la S.E.P.

Yela, M. (1981a): Germain y la metáfora del pedestal. *Rev. Psicol. Gral. y Apl.*, vol. 36 (6). pp. 1161-1166. Número homenaje a J. Germain.

Yela, M. (1982): Esbozo de autobiografía. *Rev. Hist. Psicol.*, vol. 3, nº 4, 281-332.

Zabala, Iris (1991): El exilio español y la imaginación cultural. En *Cincuenta años de exilio español en Puerto Rico y el Caribe. 1939-1989*. A Coruña, Edición de Castro. Pp. 187-195.

18.2. Bibliografía de Mercedes Rodrigo

18.2.1. Libros y artículos

Rodrigo, M.: Examen y preparación del material recogido en España (verano de 1921) sobre "las explicaciones y sueños de los niños". En Piaget, J.: *La Representation du Monde chez l'Enfant*.

Rodrigo, M.: Enchantillons de couleurs. Tests de Orientación Profesional. Claparède, E.: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. (Ed. española: *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Madrid, Aguilar, 192?. Trad. de J. Xandri Pich).

Rodrigo, M. (1925): Breves consideraciones sobre la ficha informativa Madrid, *Memorias del Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo*, 2.

Rodrigo, M. (1925): Protección de los niños contra los accidentes. *Memorias del Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo*, 2.

Rodrigo, M. (1926): Congreso Internacional de Orientación Profesional Femenina. *Memorias del Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo*, 3.

Rodrigo, M. (1927): III Congreso Internacional de Organización Científica del Trabajo. *Memorias del Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo*, 4.

Rodrigo, M. (1927): La orientación Profesional femenina. *Recopilación de los Trabajos del IV Congreso de Estudios Vascos*.

Rodrigo, M. (1928): Trabajo de totalización de las respuestas recibidas a las preguntas sobre consultas públicas gratuitas que la Junta de Gobierno del Colegio de Madrid dirigió a sus colegiados. *Boletín del Col. de Médicos de la Provincia de Madrid*, año X, nº 121, Nov: 235-253.

Rodrigo, M. (1928?): Consultas públicas y privadas. *El Siglo Médico*.

Rodrigo, M. (1929): La prevención de los accidentes del trabajo. En Oller, A. et al: *La práctica médica en los accidentes de trabajo*. Madrid: Morata.

Rodrigo, M. (1930): La Psicotecnia en la prevención de los accidentes de trabajo. *Medicina del trabajo e higiene industrial*, 6.

Rodrigo, M. (1931): Métodos psicopedagógicos para la prevención de accidentes (conferencia en francés en el Instituto Universitario de Ciencias de la Educación de Ginebra). Madrid, *Organización Científica*, vol, 2, nº 14, diciembre.

Rodrigo, M. (1932): Protección de la infancia contra los accidentes. *Pro Infantia*.

Rodrigo, M. (1932): Para prevenir accidentes del trabajo. *Vida de negocios*, Madrid, diciembre.

Rodrigo, M. (1933a): *Curriculum Vitae* presentado a la Junta para Ampliación de Estudios acompañando la solicitud de una pensión. En C. Navarro, 1995, apéndice 6.

- Rodrigo, M. (1933b): Algunos problemas de Orientación profesional. *Medicina del Trabajo y e Higiene Industrial*, 17 y 18: 93-160.
- Rodrigo, M. (1933c): *Aspectos psicológicos de la selección del superdotado*. Madrid, Artes Gráficas Municipales.
- Rodrigo, M. (1934a): Los niños 'malos' y la higiene mental. *Rev. de Pedagogía*, 151, 310-318.
- Rodrigo, M. (1934b): Cómo utilizar para la orientación profesional el último año de escolaridad (comunicación presentada al Congreso Internacional de Enseñanza Técnica, de Barcelona). *Rev. de Organización Científica*, vol. IV, nº25, sept: 237-8.
- Rodrigo, M. (1935): Prevención de accidentes desde la infancia. *Rev. de Organización Científica*, vol. IV, nº29, sept.
- Rodrigo, M. (1941a): Conozca al Niño. *Educación* (Bogotá), nº 2.
- Rodrigo, M. (1941b): El niño y su medio. *Educación* (Bogotá), nº 2.
- Rodrigo, M. (1942a): El problema de los accidentes y la acción social de la escuela. *Alma Nacional*, vol. 1, nº 5-7.
- Rodrigo, M. (1942b): Niños españoles en tiempos de guerra. *Revista España*. nº 2. Bogotá, enero.
- Rodrigo, M. (1942c): *Informe de la sección de Psicotecnia*. Bogotá, Minerva.
- Rodrigo, M. (1942d): Encuesta sobre los motivos que impulsan a ingresar en la universidad. *Rev. Fac. de Medicina*, nº 4.

Rodrigo, M. (1944): Contribución al estudio psicológico de la profesión de enfermera. *Universidad Nacional de Colombia*, nº 2.

Rodrigo, M. (1946): Qué puede hacer la psicotecnia por el estudiante. *Univ. Nacional de Colombia*, nº 6, pp. 309-320.

Rodrigo, M. (1949a): *Instituto de Psicología aplicada: Fundación y plan de estudios*. Bogotá, Univ. Nacional.

Rodrigo, M. (1949b): *Introducción al estudio de la Psicología*. Bogotá, Univ. Nacional.

Rodrigo, M. (1954): El problema de la deficiencia mental y sus derivaciones de tipo social y humanitario. *Pedagogía (U. P. Rico)* 2 (2), pp. 107-158.

Rodrigo, M. (1955): Precursores españoles de la Psicología moderna *Pedagogía (U. P. Rico)* 3 (2), pp. 137-116.

Rodrigo, M. y García Madrid, J. (1944): Contribución al estudio psicológico de la profesión de enfermera. *Univ. Nacional de Colombia*, nº 1, pp. 359-383.

Rodrigo, M., y Roselló, P. (1922): Lo que piensan de la guerra los niños españoles. *Rev. de Pedagogía*, 11 (año 0), 422-425. (Publicado en 1923 en *L'Educateur*, Febrero).

Rodrigo, M., y Roselló, P. (1923): Revisión española de los tests de Claparède (1ª serie). *Revista de Pedagogía*, año II, nº 15, marzo: 81-92.

Germain, J., y Rodrigo, M. (1930): *Pruebas de Inteligencia*. Madrid, La Lectura.

Germain, J., Rodrigo, M., y Mallart, J. (1933): La Psicofisiología en la organización del tráfico. Madrid, *Organización Científica*, vol, 3, nº 19, marzo.

Germain, J., y Rodrigo, M. (1933): Primeros resultados de un test de inteligencia general. *Archivos de Neurobiología*, 4-6: 1189-1221.

Germain, J., Rodrigo, M., y Mallart, J. (1933): la Psicofisiología en la organización del tráfico. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, nº p. 379-.

Germain, J., y Rodrigo, M. (1933): Trabajo sobre Orientación Profesional "presentado al último Congreso español de Higiene Mental [Granada, otoño de 1932] y publicado en Bélgica en el libro-homenaje al malogrado doctor DECROLY" (Rodrigo, 1933, p. 127).

18.2.2. Reseñas

Rodrigo, M. (1922): Reseña de J. Piaget y P. Roselló: *Notes sur les types de description d'images chez l'enfant*.

Rodrigo, M. (1931): Reseña de Sanz, J.: Le Travail et les aptitudes des interpretes parlementaires (El trabajo y las aptitudes de los intérpretes parlamentarios). Tirada aparte de "Anals de Orientacio professional", Any IV, núm. 4, Barcelona 1931. Madrid, *Organización científica*, vol, 2, nº 14, diciembre.

Rodrigo, M. (1931): Reseña de H'ojciechowski: Psychotechnique ferrovieaire a l'Exposition des trasports et du tourism a Poznam et Seletion psychotechnique dans les chemins de fer

polonais (Revue de la Science du Travail. Tomo II., núm. 3-4. 1930). Madrid, *Organización científica*, vol, 2, nº 14, diciembre.

Rodrigo, M. (1932): Reseña a Landauer, Edmond: Comment j'embauche mon Personnel d'apresses aptitudes. Publ. nº 5 del Comité Nnal de l'Organisation scientifique. Bruselas, 1932. Madrid, *Organización Científica*, vol, 3, nº 18, diciembre.

18.2.3. Traducciones:

Audemars, Mina y Lafendel, Luise (1926): *La Casa de los Niños*. Madrid, La Lectura. (Reeditada como *La casa de los niños del Instituto J.J. Rousseau*. Madrid, Espasa Calpe, 1935).

Bienemann, Dora (1925): Estudio sobre la aptitud dagtilográfica, en relación con la Orientación profesional. *Boletín de la Junta de Pensiones para Ingenieros y Obreros en el Extranjero*.

Claparède, E. (1922): Rousseau y la significación de la infancia. *Rev. de Pedagogía*, año 1, nº 4, abril.

Claparède, E. (1923): *La Escuela a la Medida*. Madrid, La Lectura (ed. original de 1920).

Claparède, E. (1924): *La orientación Profesional, sus problemas y sus métodos*. Madrid, La Lectura (ed. orig. de 1922).

Claparède, Edouard: (1932): *La educación funcional*. Madrid, Espasa Calpe (ed. orig. de 1931).

Walther, Leon (1935): *La orientación profesional para los estudios superiores*. (Prefacio de E. Claparède). Madrid, Biblioteca Nueva.

(posibles):

Claparède, E. (1924): J.J. Rousseau y la concepción funcional de la infancia. *B.I.L.E.* vol. 48, pp. 7 y 42.

Baumgarten, F.: *Exámenes de aptitud profesional*. Barcelona, Labor 1957.

Walther, Leon: *La Orientación Profesional en la Universidad y sus Bases Psicológicas*.

Walther, Leon: *Tecnopsicología del Trabajo Industrial* (ed. original de 1926).

Walther, Leon (1935): *La orientación profesional para los estudios superiores*. Biblioteca de Psicología Aplicada bajo la dirección del Instituto Nacional de Psicotecia. Madrid, Biblioteca Nueva.

APÉNDICES

APÉNDICE N°1

CRONOLOGÍA DE MERCEDES RODRIGO

Hitos biográficos y profesionales

ESPAÑA

1891 (12-V)	Nace en Madrid
1911 (4-VI)	Obtención del título de Maestra Superior
1912 (27-V)	Certificado de Maestra especial (Col. Nal. de Sordomudos y Ciegos)
1920 (16-X)	Pensionada por la J.A.E. en Ginebra para la consecución del Diploma del Instituto J.J. Rousseau.
1923	Dirige la sección de Orientación Profesional del Instituto de Reeducción de Inválidos del Trabajo.
1925-1929	Directora pedagógica del Instituto Médico-Pedagógico del Dr. Lafora
1926	Corresponsal en España de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra
1929	Dirige la sección de O.P. en el Instituto Psicotécnico de Madrid
1934-1939	Psicóloga en la Clínica del Tribunal Tutelar de Menores del Consejo Superior de Protección a la infancia, y en el Hogar de Delincuentes de Madrid
1936-1939	Dirige el Instituto Psicotécnico de Madrid.

COLOMBIA

1939 (agosto)	Exilio en Colombia
1939	Organiza la Sección de Psicotecnia de la Univ. Nacional de Colombia.
1940 (22-I)	Comienza la selección de estudiantes de Medicina.
1948 (1-I)	Fundación del Instituto de Psicología Aplicada de la Universidad Nacional.
1946	Imparte el primer curso de Psicología. Fac. de Medicina.
1949	Publica su único libro <i>Introducción al Estudio de la Psicología</i> .
1950	Expulsión de Colombia.
1971	Recibe el Premio Nacional de Psicología de la Federación Colombiana de Psicología.

PUERTO RICO

1950	Exilio en Puerto Rico
1950- ?	Profesora de Educación en la Universidad de Puerto Rico
1955- ?	Psicóloga Consultora en la "Administración de Veteranos"
1955-1972	Psicóloga en la Clínica Juliá de San Juan
1954- ?	Vocal de la Asociación de Psicólogos de Puerto Rico.
1958-1959	Presidente de la Asociación de Psicólogos de Puerto Rico.
12-9-1982	Muere a los 91 años de edad.

APÉNDICE N° 2
APROXIMACIÓN CUANTITATIVA A LOS
ÍNDICES DEL *B.I.L.E.*

Tabla n° 2.1.1: Estructura de los índices por materias del B.I.L.E. (Elaboración propia a partir de los índices del B.I.L.E., 1877-1936)

1877	1878
1. Notas científicas 2. Resúmenes de enseñanzas 3. Conferencias 4. Catálogos de colecciones 5. Sección Oficial	1. Notas Científicas 2. Resúmenes de enseñanzas 3. Catálogos de colecciones 4. Sección Oficial 5. Vario
1879	1880
1. Notas científicas 2. Resúmenes de enseñanzas 3. Sección Oficial 4. Excursiones instructivas 5. Bibliografía 6. Noticias 7. Anuncios 8. Erratas 9. Necrología	1. Notas científicas 2. Resúmenes de enseñanzas 3. Excursiones instructivas 4. Informes redactados por los alumnos de las excursiones 5. Sección oficial 6. Bibliografía 7. Noticias 8. Anuncios 9. Erratas 10. Correspondencia del "Boletín" 11. Advertencias
1881	1882
1. Notas científicas 2. Resúmenes de enseñanzas y conferencias 3. Informes redactados por los alumnos de las excursiones 4. Sección oficial 5. Excursiones instructivas 6. Biblioteca 7. Noticias 8. Correspondencia del Boletín	1. Álgebra, Física, Química 2. Uranografía, Geología, Mineralogía 3. Fisiología, Psicología 4. Botánica, Zoología 5. Higiene, Medicina 6. Geografía 7. Arqueología, Historia 8. Derecho 9. Política 10. Economía, Estadística 11. Agricultura e Industria 12. Educación y enseñanza 13. Oficial

Tabla nº 2.1.1 (continuación)

1883	1884 y 1885
1. Ciencias Naturales	1. Cultura General
2. Geografía, Colonización	2. Educación y enseñanza
3. Arqueología, Historia	3. Sección Oficial
4. Derecho y Política	1886
5. Economía, Demografía, Industria	1. Enciclopedia
6. Agricultura	2. Educación y Enseñanza
7. Literatura	3. Excursiones de la Institución
8. Educación y Enseñanza	4. Sección oficial
9. Oficial	
1887 y 1888	1889-1936
1. Educación y Enseñanza	1. (Otros: noticias necrológicas)
2. Enciclopedia	2. Pedagogía
3. Institución (Excursiones,	3. Enciclopedia
4. Resúmenes de enseñanzas,	4. Institución
Sección oficial).	

Figura nº 2.1.1: Distribución de temas en el B.I.L.E.
(Elaboración propia a partir de los índices del B.I.L.E., 1877-1936)

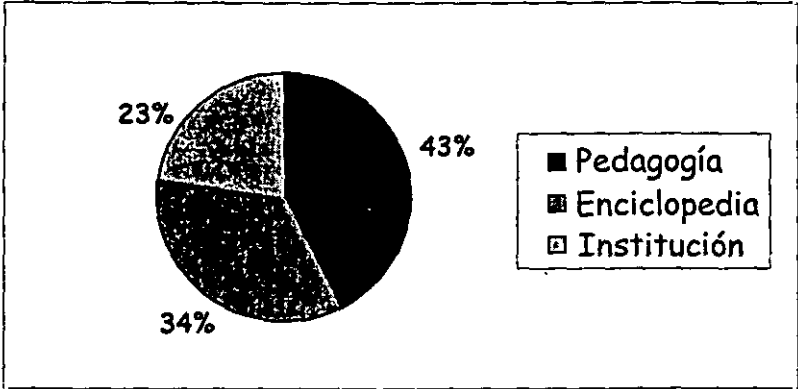


Figura n° 2.1.2: Porcentajes de artículos de Pedagogía y otros temas en el B.I.L.E. (Elaboración propia a partir de los índices del B.I.L.E., 1877-1936)

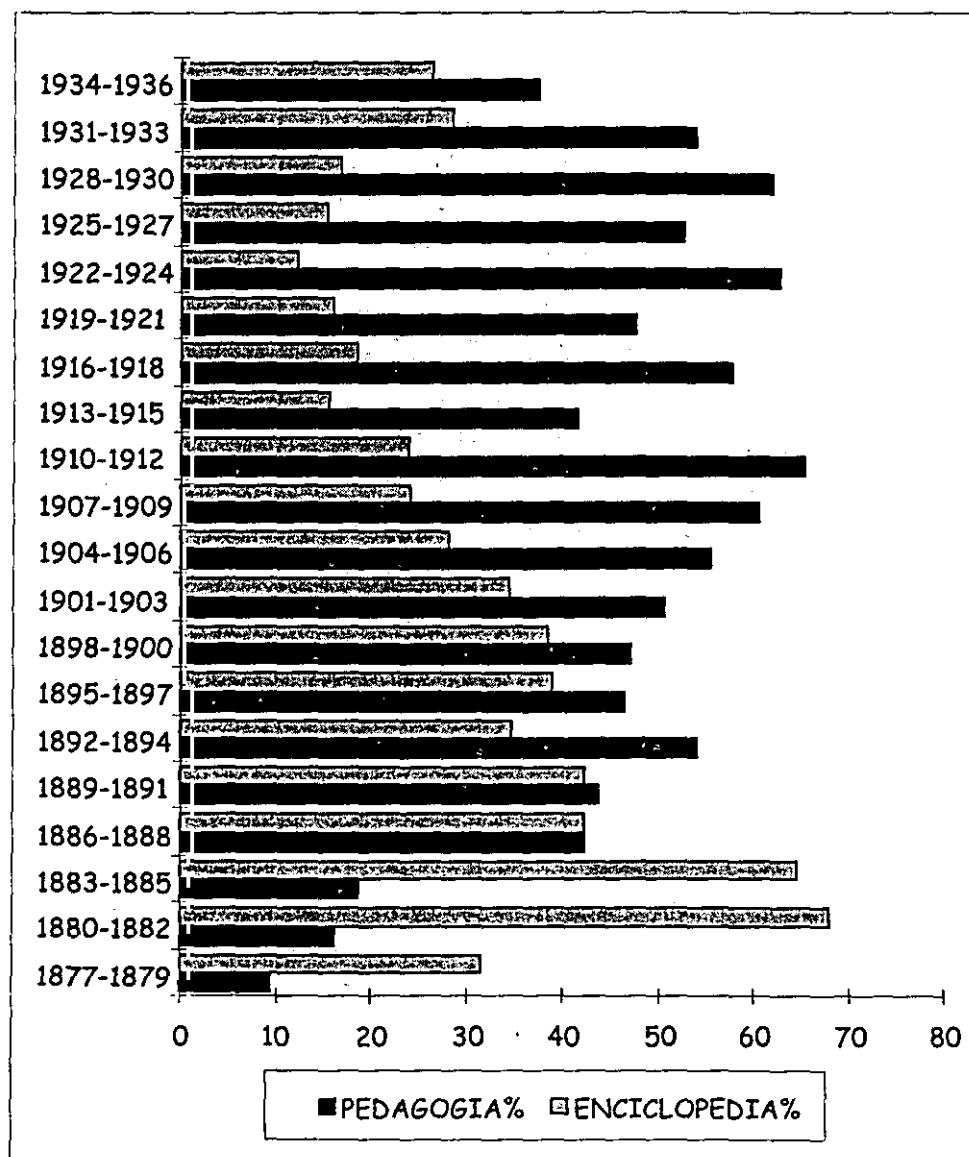


Tabla nº 2.1.2: Autores más productivos en BILE, en los trabajos de Pedagogía). (Elaboración propia a partir de los índices del B.I.L.E., 1877-1936)

Nº Firmas	Autor
85	Francisco Giner de los Ríos
65	Domingo Barnés
47	Manuel B. Cossío
46	Ricardo Rubio
41	Adolfo Posada
36	Rafael Altamira y Crevea
32	Lorenzo Luzuriaga
28	X.
26	Joaquín Sama
25	Aniceto Sela
22	María Sánchez Arbós
21	J. Ontañón
21	A. Sluys
21	Rafael Torres Campos
20	José Mallart

Tabla n° 2.1.3: Autores extranjeros con más de un trabajo pedagógico en el *B.I.L.E.* (Elaboración propia a partir de los índices del *B.I.L.E.*, 1877-1936)

N° Firmas	Autor
21	A. Sluys
19	Alice Pestana
12	B. Machado
11	John Dewey; Adolpho Coelho
10	G. Stanley Hall
8	Edouard Claparède
6	H. Marion; M.E. Sadler
5	J.A. Comenio; Gabriela Mistral; Angelo Mosso; Ernesto Nelson; Ernesto Winter
4	Adolphe Ferriere; Angel do Rego; W.H. Welpton
3	Foster Watson; Alfredo Samonati; F. Pécaut; Manuel J. Narganes; Marcel Braunschvig
2	W.H. White; Bertrand Russell; Theodore Roosevelt; F.R. Paulsen; María Montessori; A. MacDonald; Renato Laufer; Carlota Kentt; T. Jonckheere; Huguenin; Eduardo Herriot; Giovanni Gentile; Emilio Fourni; L. Dugas; Henry S. Curtis; Ferdinand Buisson; J. Bryce; P. Bovet; P. Berger

Tabla nº 2.1.4: Países estudiados en los artículos pedagógicos del *B.I.L.E.* (Elaboración propia a partir de los índices del *B.I.L.E.*, 1877-1936)

	frecuencia
Francia	57
Reino Unido	50
Alemania	35
Estados Unidos	29
Bélgica	24
Italia	22
Portugal	17
Suiza, Rusia/soviética	15
Argentina	8
Japón, Cuba	5
Chile, Bulgaria	4
India, China	3
Uruguay, Rumanía, Puerto Rico, Prusia, Filipinas, Austria	2
Suecia, Siam, Polonia, Perú, Palestina, Lituania, Hungría, Guatemala, Grecia, Finlandia, Egipto, Dinamarca, Checoslovaquia, Colombia, Austria-Hungría	1

APÉNDICE N°3

DISTRIBUCIÓN DE LAS PENSIONES CONCEDIDAS POR LA J.A.E. EN PSICOLOGÍA Y CAMPOS AFINES

Tabla 2.2.1: Clasificación de las solicitudes de pensiones a la J.A.E. por temas de estudio y años (Fuente: Memorias de la J.A.E., 1907-1934)

Convocatoria	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920
Derecho	35	4		28	32	32	24	34	29	22	17	11	17	17
Medicina, Higiene y Veterinaria	35	11		53	44	68	71	45	36	36	31	17	53	53
Cc. Exactas, Físicas y Naturales	19	23		50	45	30	38	28	24	21	21	22	25	22
Ingeniería y Enseñanza Técnica	32	9		34	66	53	43	25	8	8	9	6	17	27
Sociología, Economía y Hacienda		10		27	26	23	41	32	12	14	8	3	15	20
Bellas Artes y Artes Industriales	2	14		36	94	53	99	76	40	23	27	16	38	45
Filosofía y Psicología	21	27		11	9	4	15	9	2	1	2		7	3
Historia y Geografía		2		13	20	20	24	15	3	11	9	5	12	6
Pedagogía y Enseñanza Primaria, Secundaria y Normal	54	25		55	64	133	197	215	51	18	17	11	54	46
Filología y Literatura		3		41	41	26	35	39	10	9	6	8	17	10
Comercio	8			11	12	12	18	17	9	6	7	1	4	1
Grupos de obreros								15						
Anormales											14	4	7	
Varios					2	14	4	3			6	6	1	7
No Consta		6	74											
TOTALES por años	206	134	74	359	455	468	609	553	224	169	174	110	267	257

Tabla 2.2.1: (continuación)

Convocatoria	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	Total
Derecho	16	8	7	5	12	8	20	18	22	28	22	18	32	45	563
Medicina, Higiene y Veterinaria	39	17	18	19	26	27	42	29	50	47	50	65	99	145	1226
Cc. Exactas, Físicas y Naturales	20	21	11	21	14	5	3	15	28	19	20	23	26	51	645
Ingeniería y Enseñanza Técnica	7	10	10	5	7	18	28	4		7	1	7	10	15	466
Sociología, Economía y Hacienda	10	6	9	11	10	4	7	3	6	5	6	6	4	14	332
Bellas Artes y Artes Industriales	31	36	33	27	50	23	44	7	36	31	50	30	45	49	1055
Filosofía y Psicología	7	1	3	4	4	6	9	3	2	5	5	5	12	10	187
Historia y Geografía	8	14	3	12	20	4	11	19	16	15	16	11	31	24	344
Pedagogía y Enseñanza Primaria, Secundaria y Normal	199	222	142	86	93	81	48		67	72	47	74	117	182	2370
Filología y Literatura	15	20	18	11	10	9	18	19	9	20	15	22	33	41	505
Comercio	3	11	8	2	8	2	5		3	2	13	20	5	14	202
Grupos de obreros															15
Anormales															25
Varios	8	5	8	1	2		1	1	1	7	8	10	2	2	99
No Consta												14			94
TOTALES por años	363	371	270	204	256	187	236	118	240	258	253	305	416	592	8128

Tabla 2.2.2.: Clasificación de las pensiones concedidas por la J.A.E.
por temas de estudio y años (Fuente: Memorias de la J.A.E., 1907-1934)

Convocatoria	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	1917	1918	1919	1920
Derecho		2	5	6	15	6	10	4	5	6		1		4
Medicina, Higiene y Veterinaria		9	3	8	14	15	15	4	7	14	9	8	3	18
Cc. Exactas, Físicas y Naturales		9	6	13	9	15	14	2	5	6	9	9	4	6
Ingeniería y Enseñanza Técnica		4	1	4	4	4	2				1	1		2
Sociología, Economía y Hacienda		5	1	7	14	19	20	3	1					4
Bellas Artes y Artes Industriales		4	2	7	11	7	11	5		4	1	2		5
Filosofía y Psicología		6	3	4	3	1				1			1	
Historia y Geografía		2	3	3	12	5	10	5		3		1		6
Pedagogía y Enseñanza Primaria		9	12	11	19	43	14	1	1				1	6
Filología y Literatura		2		6	4	7	2	3		1		2		1
Comercio				1	5	3	11		1		1			
Grupos de obreros						2	1	1						
Anormales													1	3
Farmacía														
Varios											1	1		
No Consta área														
TOTALES por años	0	52	36	70	110	127	110	28	20	35	22	25	10	55

Tabla 2.2.2.: (continuación)

Convocatoria	1921	1922	1923	1924	1925	1926	1927	1928	1929	1930	1931	1932	1933	1934	Total
Derecho	1	2		2	5	5	5								84
Medicina, Higiene y Veterinaria	8	8	1	7	10	12	15								188
Cc. Exactas, Físicas y Naturales	9	8		12	5	8	9								158
Ingeniería y Enseñanza Técnica	4	3		1		1	1								33
Sociología, Economía y Hacienda		3		5	3	2	5								92
Bellas Artes y Artes Industriales	4	8		11	5		11								98
Filosofía y Psicología	1			1	1	1	1								24
Historia y Geografía	3	3	1	5	3	1	4								70
Pedagogía y Enseñanza Primaria	75	30	7	9	13	1	1								253
Filología y Literatura	3	3		3		1	2								40
Comercio		8		1	1	10	2								44
Grupos de obreros															4
Anormales															4
Farmacia	2														2
Varios															2
No Consta área								51	37	65	62	96	88	99	498
TOTALES por años	110	76	9	57	46	42	56	51	37	65	62	96	88	99	1594

Figura 2.2.1: Ratio solicitudes-concesiones de pensiones de la J.A.E por años
(Fuente: Memorias de la J.A.E., 1907-1934)

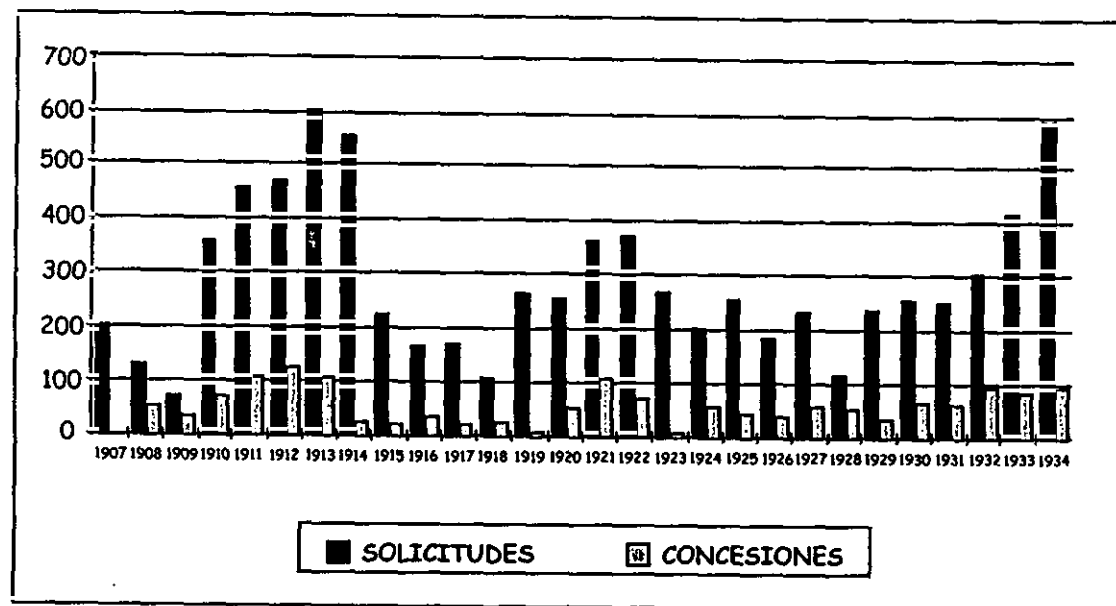


Tabla 2.2.3. y figura 2.2.2.: Clasificación de solicitudes por instituciones de procedencia de los candidatos. (Fuente: Memorias de la J.A.E., 1907-1934)

FACULTADES	PROFESORES	NO PROF.	1908 (no consta)	Totales
Derecho	182	623		805
Medicina	234	933		1167
Ciencias	115	214		329
Filosofía y Letras	113	329		442
Farmacia	15	76		91
ESCUELAS Y OTROS				
Ingeniería	40	166		206
Arquitectura	8	66		74
Bellas Artes	17	174		191
Esc. de Artes, Oficios e industrias	200	182		382
Normales e Inspección	847	216		1063
Primarias	1047	73		1120
Conservatorio	18	207		225
Veterinaria	17	23		40
Náutica	4	0		4
Esc. Comercio	161	156		317
Institutos 2 Enseñanza	570	32		602
Seminarios del clero	3	60		63
Instituto Geográfico	0	6		6
Esc. Superior Magisterio	17	32		49
Esc. Central de Idiomas	9	8		17
Esc. del Hogar	24	3		27
Esc. Nnal. de Sordomudos, Ciegos y Anormales	19	5		24
Agricultura	1	14		15
Esc. Artes Gráficas	0	2		2
Esc. Criminología	1	2		3
Acad. Ejército y Armada	0	7		7
Esc. Industriales	8	17		25
Esc. del Trabajo	6	1		7
Esc. Social	2	8		10
Inst. Psicotecnia	2	0		2
No consta procedencia	80	599	134	813
Totales	3760	4234	134	8128

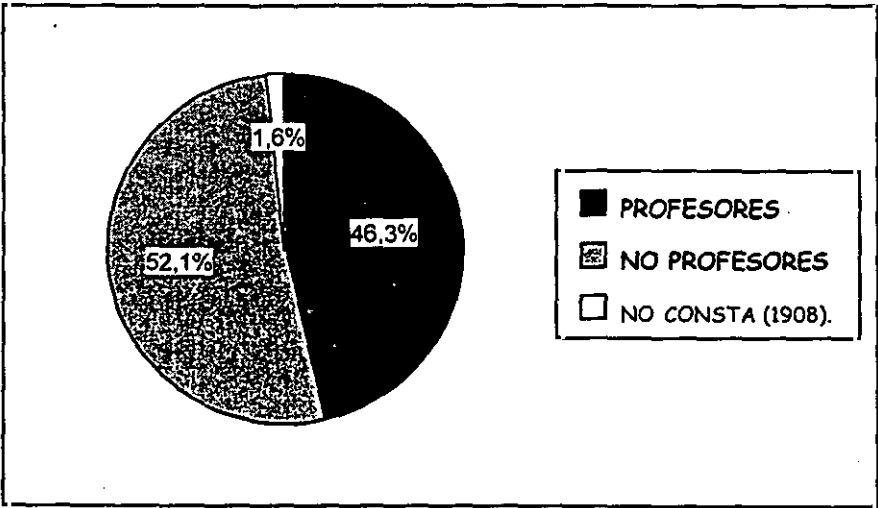


Tabla 2.2.4.: Distribución Temática de las Pensiones Seleccionadas (Fuente: Memorias de la J.A.E., 1907-1934)

Temas	Nº de pensiones
A. FILOSOFÍA	39
B. PSICOLOGÍA, PSICOPEDAGOGÍA Y PSICOSOCIOLOGÍA	
ORIENTACIÓN PROFESIONAL	47
EDUCACIÓN ESPECIAL	34
PSICOLOGÍA EXPERIMENTAL	32
PSICOLOGÍA GENERAL	29
PSICOLOGÍA EVOLUTIVA: INFANTIL, DE LA ADOLESCENCIA, PAIDOLOGÍA	23
PSICOPEDAGOGÍA Y PEDAGOGÍA EXPERIMENTAL	22
PSICOLOGÍA DIFERENCIAL, PSICOTECNIA Y PSICOMETRÍA	20
PSICOLOGÍA CRIMINAL	17
PSICO Y SOCIOLINGÜÍSTICA	12
PSICOTERAPIA DE ENFERMOS MENTALES Y DE ANORMALES	9
HIGIENE ESCOLAR Y SOCIAL	7
PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO AFECTIVO Y MORAL	6
PSICOLOGÍA DEL TRABAJO	5
PSICOLOGÍA ANIMAL	3
PSICOLOGÍA DEL ARTE	2
OTROS PSICOSOCIOLOGÍA	7
C. NEUROLOGÍA, PSIQUIATRÍA Y PSICOBIOLOGÍA	
1. HERENCIA, CONSTITUCIÓN Y CARÁCTER	7
2. FISIOLÓGIA Y NEUROFISIOLÓGIA	30
3. PSICOFISIOLÓGIA	13
4. NEUROLOGÍA GENERAL	11
5. ANATOMÍA Y NEUROANATOMÍA	20
6. HISTOLOGÍA Y NEUROHISTOLOGÍA	14
7. ENDOCRINOLOGÍA	7
8. EMBRIOLOGÍA	3
9. NEUROCIRUGÍA	3
10. BIOQUÍMICA Y FARMACOLOGÍA	6
11. PSICOANÁLISIS	8
12. PSIQUIATRÍA	26
13. OTROS ESTUDIOS BIOMÉDICOS	9

Figura 2.2.3.: Distribución Temática de las Pensiones (por grandes áreas) (Fuente: Memorias de la J.A.E., 1907-1934)

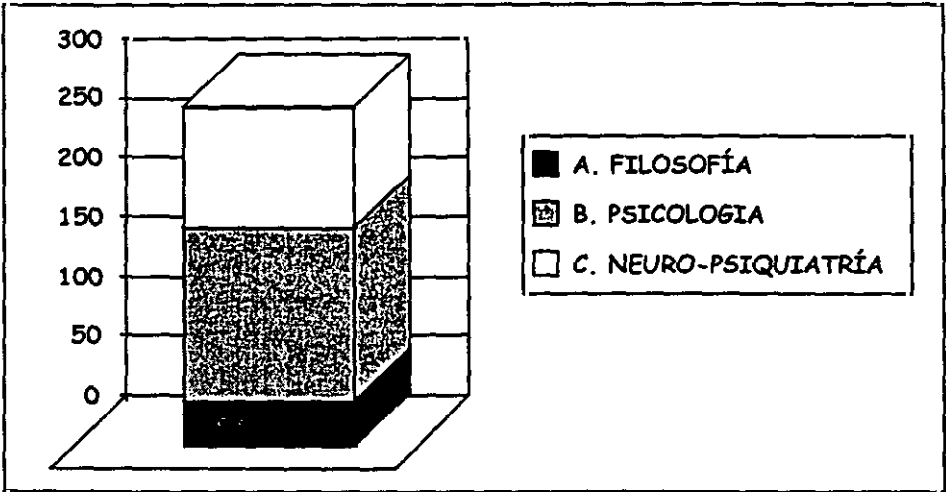


Figura 2.2.4.: Distribución de las pensiones seleccionadas por etapas (por grandes áreas) (Fuente: Memorias de la J.A.E., 1907-1934)

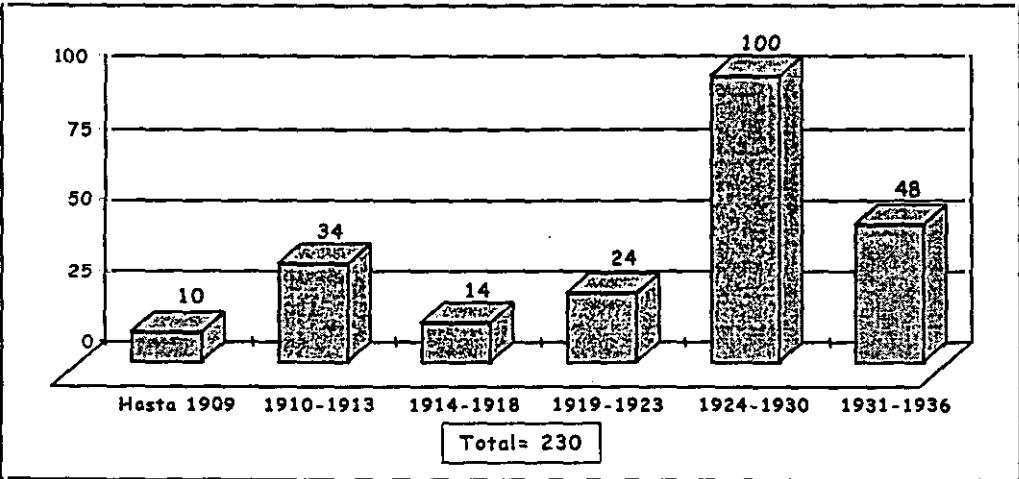


Tabla 2.2.5.: Evolución cronológica de los pensionados según los países de destino

	Hasta 1909	1910-1913	1914-1918	1919-1923	1924-1930	1931-1936	Total
ALEMANIA	3	23	3	8	35	23	95
AUSTRIA		1			20	12	33
BÉLGICA	1	9	1	6	54	15	86
ESTADOS UNIDOS	1	1	2	1	7	1	13
FRANCIA	6	14	4	12	65	18	119
GRAN BRETAÑA		2		7	6	1	16
ITALIA	1	6	1	1	13	5	27
PAISES NÓRDICOS		1			3	2	6
SUIZA	1	4	8	8	53	8	82
OTROS PAÍSES		2		1	5	3	11
NO CONSTA	1						1
Total	14	63	19	44	261	88	489

Tabla 2.2.6.: Sexo de los pensionados por grandes áreas
(Fuente: Memorias de la J.A.E., 1907-1934)

	Hombres	Mujeres
A. FILOSOFÍA	35	4
B. PSICOLOGÍA	106	40
C. NEUROPSIQUIATRÍA Y PSICOBIOLOGÍA	88	13
TOTAL	184 (80%)	46 (20%)

Tabla 2.2.7.: Institución de procedencia y profesión de los pensionados en Psicología

1. NO CONSTA PROCEDENCIA	84
* No consta profesión	41
* Licenc./dres. en medicina	32
* Estudiantes de medicina	1
* Licenc./dres. en derecho	5
* Licenciados en Filosofía	2
* Otros	3
2. COLEGIOS DE SORDOMUDOS, CIEGOS Y ANORMALES	7
* Profesores	4
* Maestros	1
* Directores	2
3. ESCUELA SUP. DE MAGISTERIO, NORMALES	25
* Profesores	20
* Maestros superiores	2
* Auxiliares	1
* Directores	1
Médico director	1
4. INSPECCIÓN ESCOLAR	26
* Inspectores	26
5. ESCUELAS. ENSEÑANZA PRIMARIA	37
* Maestros	31
* Directores	6
6. INSTITUTOS. ENSEÑANZA SECUNDARIA	13
* Profesores	12
* Aspirantes al magisterio	1
7. UNIVERSIDADES	30
FAC. MEDICINA	18
FAC. FILOSOFÍA	1
FAC. DERECHO	3
FAC. CIENCIAS	1
NO CONSTA FAC.	7
* No consta profesión	1
* Alumnos	1
* Profesores	9
* Auxiliares	17
* Jefes de Laboratorio	1
* Médicos internos	1
8. OTROS:	8
Casa de Salud: Médico.	1
Iglesia: Cura párroco.	1
Inspección de Sanidad: Médico.	1
Instit. de Higiene militar: Médico.	1
Instituto psicotécnico: Director.	1
Fundación Allende de Toro: Profesora	1
Instituto Cajal (ayud. Laborat.)	2

APÉNDICE N°4

PROGRAMA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
PSICÓLOGO PARA LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE
COLOMBIA

PROGRAMA PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
PSICÓLOGO. ACUERDO DEL CONSEJO DIRECTIVO
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA N°
13 DE 3 DE MARZO DE 1958

Fuente: *Revista de Psicología*, (Bogotá) vol. III, n° 1-2, pp. 95
y ss.

<i>Primer año</i>	Horas semanales
1. Psicología General	3
2. Historia de la Psicología	3
3. Anatomía y Fisiología (Semestral). Fisiología del Sistema Nervioso (Semestral)	4
4. Filosofía	2
5. Psicología del Niño	2
6. Antropología Física y Cultural	2
7. Metodología del Trabajo Científico (Teoría y Práctica)	2
8. Estadística Aplicada a la Psicología y a la Educación (I)	2
9. Idioma Extranjero (I)	3
10. Seminario de Psicología	1
total	24 horas

<i>Segundo año</i>	Horas semanales
1. Psicología de la Educación (Semestral) Filosofía de la Educación (Semestral)	3
2. Psicología Comparada	2
3. Psicofisiología	2
4. Antropología Filosófica	2
5. Psicología de la Adolescencia	2
6. psicopatología General	2
7. Sociología	2
8. Psicometría (Técnicas de Investigación Psicológica)	3
9. Estadística Aplicada a la Psicología y a la Educación (II)	2
10. Idioma Extranjero	3
11. Seminario de Psicología Infantil	1
total	24 horas

<i>Tercer año</i>	Horas semanales
1. Psicología Profunda	2
2. Caracterología	2
3. Psicología de la Personalidad	2
4. Higiene Mental	2
5. Psicología Industrial	3
6. Psicopatología Infantil	2
7. Psicología de la Edad Adulta	2
8. Psicología Social	2
9. Técnicas Clínicas Proyectivas (I)	3
10. Seminario de Psicopatología	2
total	22 horas

<i>Cuarto año</i>	Horas semanales
1. Psicología Experimental	4
2. Psicología de la Vida Religiosa	2
3. Psicología Filosófica	2
4. Técnicas Clínicas Proyectivas (II)	3
5. Técnica de la Entrevista (Semestral)	2
Ética Profesional (Semestral)	3
6. Métodos Psicológicos de Selección de Personal	2
7. Didáctica psicológica	2
8. Seminario de Tests de Aptitudes	2
9. Psicología del Lenguaje	2
total	22 horas

Otros Requisitos:

- ♦ Realización de 150 horas de trabajo práctico en una institución reconocida por la Facultad.
- ♦ Presentación de un trabajo práctico escrito sobre investigación psicológica de tipo experimental.

PROGRAMA PARA LOS ESTUDIOS DE ESPECIALIZACIÓN
(Obtención del Título de Doctor)

Seminarios Comunes a las Tres Especializaciones:

	Horas semanales
1. Técnicas Proyectivas	1
2. Psicología Experimental	2
3. Escuelas Psicológicas Contemporáneas	1
total	4

Psicología Clínica

	Horas semanales
1. Seminario de Psicopatología General	2
2. Seminario de Psicología Clínica	2
3. Seminario de Problemas de Lenguaje	1
4. Escuelas de Psicoterapia	2
total	7

Psicología Industrial

	Horas semanales
1. Seminario de Selección de Personal y Tests de Aplicación Industrial	2
2. Seminario de Psicología Industrial	1
3. Seminario de Orientación Profesional	2
4. Seminario de Psicología Social	2
total	7

Psicología Infantil

	Horas semanales
1. Seminario de Psicopatología Infantil	2
2. Seminario de Psicología Escolar	2
3. Seminario de Psicoterapia Infantil	2
4. Seminario de Tests de Conocimientos	1
5. Seminario de Problemas de Lenguaje en los Niños	1
total	8

Otros requisitos:

- ♦ Realización de un examen de idioma extranjero.
 - ♦ Asistencia a los Seminarios de Especialización.
 - ♦ Presentación de una tesis de investigación psicológica y realización de un examen sobre dicho trabajo.
- Realización de un año de práctica en centros reconocidos por la Facultad.

APÉNDICE 5

REPRODUCCIÓN DE DOCUMENTOS ORIGINALES

A.5.1. Copia notarial del registro de nacimiento de Mercedes Rodrigo



C.8.058.469 *

Don Maximiliano Marinovich de Castro
 Jefe Municipal suplente del Dis-
 trito de Primeramente de esta comuna

Certifico: Que en el
 libro matricular y rubricado de naci-
 mientos del Registro Civil de
 mi cargo en Valle Hermoso de
 esta y rubricado en la
 forma siguiente: —

Número 158. En la Villa de Pa-
 raíso de las Perlas }
 Rodrigo y Bellido }
 Comuna de Primeramente }
 el día de Primeramente del mes
 de Primeramente de mil novecientos
 y Primeramente años: ante el le-
 titimo Don Maximiliano Marinovich
 Jefe Municipal suplente del
 Distrito de Primeramente de la
 comuna y Don Luis de Castro
 Don Juan Primeramente
 así Don Primeramente
 y Primeramente de Primeramente
Primeramente de Primeramente
 de edad, con el profesor de Primeramente
 en Primeramente en el año de la
 presente Primeramente años cumplidos

expirado este asimismo con el fin
y para que asiente expirado lo pue-
de en Madrid a diez y seis de Mayo
mil novecientos catorce:

Manrique Mariscal



2.º *[Signature]*

Don Manuel de las Heras y Martínez,
Notario del Ilustre Colegio Territorial de Madrid,
Distrito de la Capital, 2.º

Doy fe: Que conozco la firma de Don Man-
rique Mariscal y la del Don Macio Serrataco, por
lo que considero legítimas las que preceden.
Madrid doce de Junio de mil novecientos
catorce. =



[Signature]
Manuel de las Heras y Martínez

[Signature]

Transcripción¹ :

Don Manrique Mariscal de Caña (?), Juez Municipal Suplente del Distrito de Buenavista de esta Corte.

Certifico: Que en el ciento setenta y seis de nacimientos del Registro Civil de mi cargo al folio trescientos setenta y ocho, resuelto a hacer el acta siguiente:

Número 768

María de las Mercedes

Rodrigo y Bellido

En la villa de Madrid a las diez de la mañana del día catorce de Mayo de mil ochocientos noventa

y uno, ante el Señor Don Antonio Dominguez Alfonso, Juez Municipal del Distrito de Buenavista de la misma, y Don José de Castro Saavedra, Secretario, compareció Don Pantaleón Rodrigo y Falces, natural de Arguedas, provincia de Navarra, mayor de edad, casado, profesor de música, domiciliado en la calle de Argensola, número once, cuarto (??), según cédula de novena clase que exhibe y (??) expedida en esta Corte en treinta y uno de Octubre último manifestando el nacimiento de una niña, con objeto de que se inscriba en el Registro Civil y al efecto, como padre de la misma, declaró: Que dicha

¹ Hemos ajustado la puntuación del texto a los usos actuales para facilitar su lectura.

niña nació en la calle de Belén número diez y ocho, cuarto, segundo domicilio actual del declarante, a las doce y media de la madrugada del día de ayer; Que es hija legítima del que declara y de su mujer Doña María Bellido y Díaz, natural de Ablitas, provincia de Navarra, mayor de edad, domiciliada con su marido; Que es nieta por línea paterna de Don Javier Rodrigo y de Doña María Falces, naturales de dicho Arguedas, difuntos; y por la materna de Don Benigno Bellido y de Doña Feliciano Díaz, difuntos, naturales del citado Ablitas. Y que a la referida niña se le pone el nombre de María de las Mercedes. Leída este acta por el compareciente, la halla conforme; se sella y firman con el Señor Juez, de que certifico. Hay un sello; A. Dominguez ; Pantaleón Rodrigo ; José de Castro Saavedra.

Copiado está conforme con el original y para que conste expido la presente en Madrid a diez y seis de Mayo de mil novecientos catorce.

(Firmado) Manrique Mariscal

Mario Serratacó

Extracto del expediente académico de D. <u>H. de la Higuera Rodríguez y Bellido</u> <u>Madrid</u> provincia de <u>Madrid</u> de <u>25</u> años de edad.									
Verificó el examen de ingreso en <u>esta Escuela Normal de Maestros</u> el <u>16</u> de <u>junio</u> de <u>1906</u> con la de <u>Aprobada</u>									
Tiene además probados los estudios que á continuación se expresan:									
ASIGNATURAS DE LA REVÁLIDA <u>Superior</u>		Matriculada en el curso de	En la Escuela for mal	Se examinó en	CALIFICACION EN LOS EXAMENES		PREMIOS		OBSERV
					Ordinario	Extraordinario			
<u>Religión y Moral</u>		<u>1908-1909</u>	<u>Madrid</u>	<u>Madrid</u>	<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Logica y principios de</u>									
<u>Psicología</u>		<u>1909-1910</u>		<u>Madrid</u>	<u>Aprobada</u>	<u>22</u>			
<u>Historia y Geografía</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Latín y Griego</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Francés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma castellano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma catalán</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma gallego</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma portugués</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma italiano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma alemán</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma inglés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma ruso</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma vietnamita</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma tailandés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma birmano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma nepalés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma tibetano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma mongol</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma coreano</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma japonés</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			
<u>Idioma chino</u>					<u>Notable</u>	<u>22</u>			

Transcripción:

Extracto del expediente académico de D^a M^a de las Mercedes Rodrigo y Bellido, natural de Madrid, provincia de Madrid de ____ años de edad.

Verificó el examen de ingreso en esta Escuela Normal de Maestras el 16 de junio de 1906 con la calificación de aprobada.

Tiene además probados los estudios que a continuación se expresan

ASIGNATURAS	Curso	Calificaciones	
		Ordinarios	Extraordinarios
Religión y Moral	1908-1909	Notable	
Estudios Superiores de Pedagogía	1er. curso	Aprobada	
Aritmética y Álgebra	Superior	Notable	
Geometría	"	"	
Lengua Española	"	Notable	
Caligrafía	"	Notable	
Música	"	Sobresaliente	
Prácticas de Enseñanza	"	Aprobada	
Labores	"	Suspensa	Aprobada
Historia de la Pedagogía	1909-1910	Notable	
Lengua Española	2º curso	Aprobada	
Francés	Superior	Notable	
Aritmética y Álgebra	"	Notable	

Geometría	"	Notable	
Geografía e Historia Universal	"	Aprobada	
Ciencias Físico-Naturales	"	Suspensa	Aprobada
Música	"	Sobresaliente	
Dibujo	"	Sobresaliente	
Prácticas de Enseñanza	"	Notable	
Labores	"	Sobresaliente	
Asignaturas repetidas			
Francés	1909-1910	Sobresaliente	

Esta cédula se remitió al Ilmo. Sr. Subsecretario del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para la expedición del Título.

Distrito Universitario de Madrid

Escuela Normal Central de Maestras

CURSO DE 1916 A 1917 F.º 25 N.º 23

REVALIDA DEL GRADO Superior

Por cuanto D.ª M.ª de las Mercedes Gudiño y Bellido natural de Madrid provincia de Madrid de 22 años de edad, tiene acreditado en esta Escuela Normal de mi cargo haber hecho los estudios y verificado los ejercicios académicos que señalan las disposiciones vigentes para obtener el Título de Maestra de Primera Enseñanza Superior según consta en la certificación de la Secretaría que va a la vuelta, habiendo satisfecho además los honorarios correspondientes para la expedición del Título;

La Directora que suscribe ruega:

AL ILMO. SR. SUBSECRETARIO DEL MINISTERIO DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA Y BELLAS ARTES

se digno mandar expedir el Título de Maestra de Primera Enseñanza Superior a favor de

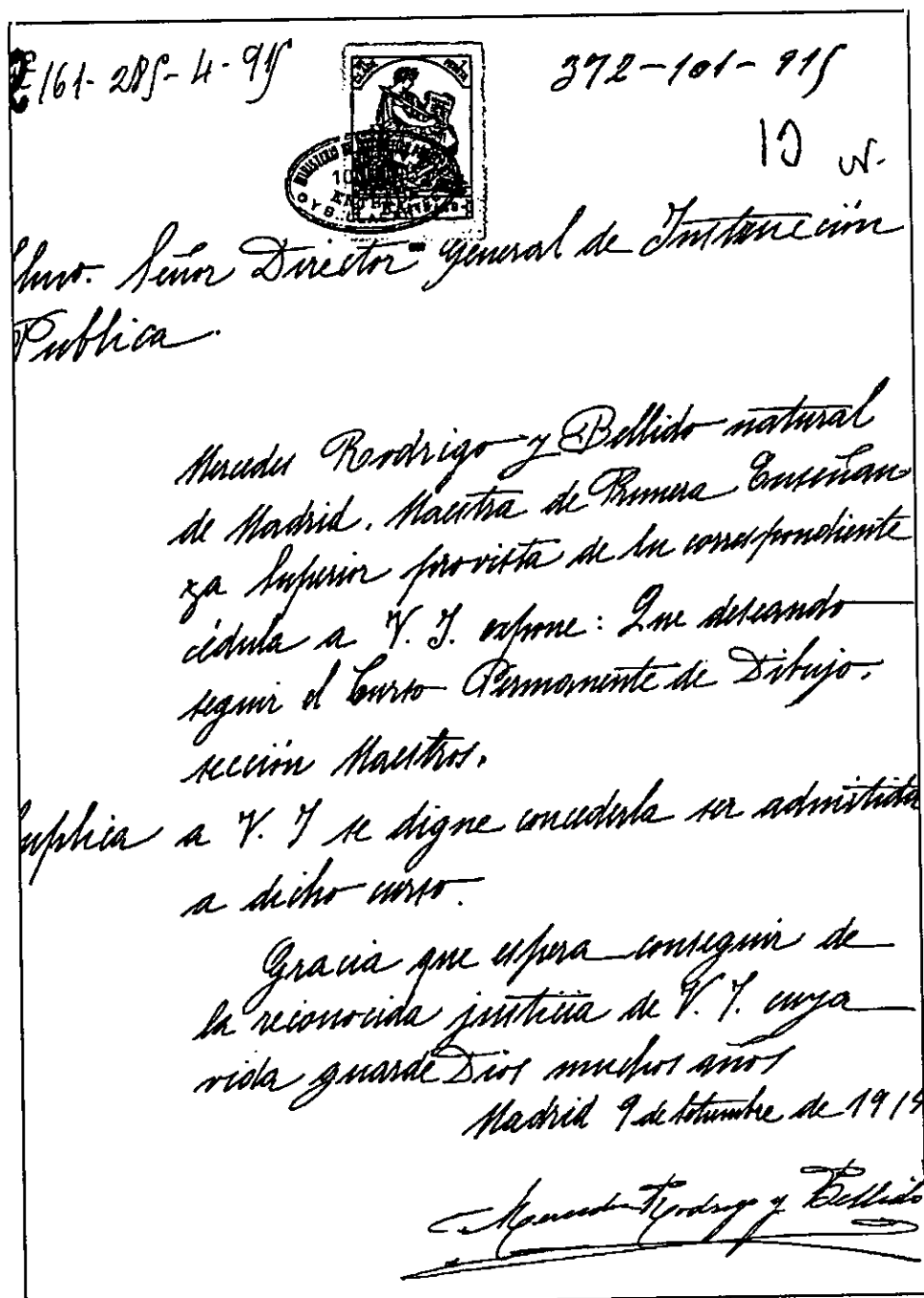
D.ª M.ª de las Mercedes Gudiño y Bellido

Madrid 22 de Noviembre de 1916

La Directora,

[Firma]

A.5.3. Documentación relativa a la realización de cursos de dibujo



Transcripción:

Ilmo. Señor Director General de Instrucción Pública.

Mercedes Rodrigo y Bellido, natural de Madrid, Maestra de Primera Enseñanza Superior provista de la correspondiente cédula a V.I. expone: Que deseando seguir el Curso Permanente de Dibujo, sección Maestros, Suplica a V.I. se digne concederla ser admitida a dicho curso.

Gracia que espera conseguir de la reconocida justicia de V.I. cuya vida guarde Dios muchos años.

Madrid, 9 de Setiembre de 1914

(firma) Mercedes Rodrigo y Bellido

12^a - 150 - 411 - 476

419 - 48 - 916

N.

Ilmo. Sr. Director General de 1.^a Enseñanza.

Mercedes Rodrigo y Belledo dominada en esta carta en la Comedera faja 59-12a. dice con todo respeto a V.S. que habiendo asistido al curso permanente de Disting. en el año anterior, y habiendo sido la mesa celebratoria del 15 de Septiembre pasado, Suplica a V.S. se sirva considerarla admittida al segundo curso, en el de 1916-17, segun el parrafo 8; a, de la R. O. correspondiente.

Es gracia que espere obtener de V.S. que sea dada grande Dios nuestro amor

Madrid 10 Octubre de 1916

Mercedes Rodrigo

Transcripción:

Ilmo. Señor Director General de 1ª enseñanza.

Mercedes Rodrigo y Bellido, domiciliada en esta Corte en la Corredera baja 59 3ª dcha, dice con todo respeto a V.S.I. Que habiendo asistido al Curso permanente de Dibujo, en el año anterior, y habiendo visto la nueva convocatoria del 25 de septiembre pasado,

Suplica a V.S.I. se sirva considerarla admitida al segundo curso, en el de 1916-17, según el párrafo 3º, a, de la R.O. correspondiente.

Es gracia que espera obtener de V.S.I. cuya vida guarde Dios muchos años.

Madrid, 10 de Octubre de 1916

(firma) Mercedes Rodrigo

A.5.4. Documentación relativa a las oposiciones a profesora en la Escuela de Anormales

21-64-11-922

259-70-922

12/13



Ilmo Sr. Presidente del Tribunal de oposiciones
para la provisión de plazas de la Escuela
de Anormales.

C María de las Mercedes Rodrigo y Bellón,
natural de Madrid, con cédula personal
nº 31159, Maestra superior, Diplomada del
Instituto Juan José Rousseau de Jirón
a V.E. en todo respecto expone:
Que habiendo visto la convocatoria inserta
en la Gaceta de 16 de Septiembre de 1922 por
la oposición a plazas de profesora de
la Escuela de Anormales anexo a los Colegios
Nacionales de Sordos y Ciegos, y reunidas
las condiciones legales

Exponer a V.E. se digna permitirle presentarse a
dichas oposiciones.

Es gracia que expone obtener de V.E. a que
Vd. fusese Sr. muchos años.

Madrid 21 de Octubre de 1922.

No. ... de Rodrigo

Transcripción:

Ilmo Sr. Presidente del Tribunal de oposición para la provisión de plazas de la Escuela de Anormales.

María de las Mercedes Rodrigo y Bellido, natural de Madrid, con cédula personal nº 31159, Maestra superior, Diplomada del Instituto Juan Jacobo Rousseau de Ginebra a V.E. con todo respeto expone:

Que habiendo visto la convocatoria inserta en la Gaceta de 16 de Septiembre de 1922 para las oposiciones a plazas de profesora de la Escuela de Anormales aneja a los Colegios Nacionales de Sordomudos y Ciegos, y reuniendo las condiciones legales

Suplica a V.E. se digne permitirle presentarse a dichas oposiciones.

Es gracia que espera obtener de V.E. cuya vida Guarde Dios muchos años.

Madrid 21 de Octubre de 1922

(firma) Mercedes Rodrigo

Reg. fol. 109 me. 1928



Excmo. Sr. Director del Archivo
General del Ministerio de Instrucción Pública.

Excmo. Sr. Dn.

Maria de las Mercedes Rodrigo y Bellido,
natural de Madrid. Maestra Superior,
con título personal curriente solicito

Después de V. E. he visto devueltos los documentos
del Sr. del Archivo presentados para tomar parte en las
opiniones a Profesores de Anormales
que se celebran en el transcurso
de los años 1922 a 1923.

E. gracias que espere al pronto
de V. E. a quien D. f. muy respetuosamente.

Madrid 27. Septiembre 1924

Mercedes Rodrigo

Recibí los documentos

Ra. T. de. Rodrigo

Transcripción:

Excelentísimo Señor Director del Archivo General del Ministerio de Instrucción Pública.

Excelentísimo Señor.

María de las Mercedes Rodrigo y Bellido, natural de Madrid, Maestra Superior, con cédula personal corriente solicita de V.E. le sean devueltos los documentos presentados para tomar parte en las Oposiciones a Profesora de Anormales que se celebraron en el transcurso de los años 1922 á 1923.

Es gracia que espera alcanzar de V.E. a quien D. G. muchos años.

Madrid, 27 septiembre 1924

(firma) Mercedes Rodrigo

Recibí los documentos

(firma) Pantaleón Rodrigo

A.5.5. Solicitud de pasaporte de Mercedes Rodrigo, María Rodrigo y José María García Madrid para abandonar Colombia

No. 111

 **ESTADO ESPAÑOL**

En Bogotá pasaporte para P.F.U.B. Cuba. Fecha 21 de abril de 1949
 Al solicitar visado para entrar en España, declaro que mi nombre es el siguiente:
Mercedes Rodrigo Botello
 que nací en (1) Madrid el (2) el 12 de mayo de 1891
 Que mi nacionalidad es española estando provisto de Pasaporte No. _____
 expedido en _____ por _____
 con validez hasta _____
 Que mi profesión es Profesora de Psicología
 Que soy (3) soltera y que el nombre de mi (4) _____ es _____
 que reside en _____
 Que mi residencia fija es Bogotá
 en donde me establecí en agosto de 1939 con el propósito de trabajar
en la Universidad Nacional
 Que mi ocupación durante los dos últimos años ha sido Directora de Psicología
Aplicada y mi residencia Bogotá
 Que el objeto de mi viaje es asistir a un congreso científico
 Que deseo entrar en España por la frontera de _____
 Que vengo acompañado por las siguientes personas incluidas en mi pasaporte _____
 que deseo permanecer en España durante (5) _____ y mi dirección será _____
 que los nombres de las personas que me garantizan y sus direcciones son: _____
 que (6) _____ intención de establecerme en el territorio nacional, y (7) _____
 la tarjeta de Identidad Profesional.
 Que ofrezco en comprobación de lo expuesto los siguientes documentos: _____
 Que no me ha sido negado el visado de mi Pasaporte en ninguna Representación diplomática o consular del Estado español; que no me ha sido negada la entrada en España ni he sido nunca expulsado de su territorio (8) _____
 Que durante la guerra de España (9) estuve en territorio (10) español habiendo sido mi actuación la siguiente Directora del Instituto Nacional de Psicotecnica,

y Psicólogo del Tribunal Tutelar de Menores, del Consejo Superior de Protección a la Infancia.

Declaro bajo mi palabra de honor que lo expuesto anteriormente es verdad
Quedo enterado de que por mi entrada y permanencia en España quedo sometido a las
leyes y reglamentos dictados en materia de Policía, control monetario y leyes reguladoras
de la permanencia de extranjeros y trabajo de los mismos en territorio nacional.

FIRMA:

Suscrito ante mí en _____ a _____ de _____ de _____

Número del visado de Pasaporte _____

Se niega el visado de Pasaporte por las siguientes razones _____

El Cónsul o Representante.



(1) Localidad. — (2) Fecha. — (3) Casado o soltero — (4) Viudo o marido. — (5) Tiempo. — (6) Tengo o no tengo. — (7) Paseo o no paseo. — (8) En caso contrario, hágase constar las circunstancias de lo sucedido. — (9) Estuve o no estuve. — Rojo o Nacional.

IMP. CARVAJAL CARL S. S. 1976

Transcripción:

ESTADO ESPAÑOL

En Bogotá, Fecha 21 de abril de 1949.

Al solicitar pasaporte para E.E.U.U. y Cuba, declaro que mi nombre es el siguiente: Mercedes Rodrigo Bellido, que nací en Madrid el 12 de mayo de 1891. Que mi nacionalidad es española, estando provisto de Pasaporte No. ___ expedido en ___ por ___ con validez hasta _____. Que mi profesión es Profesora de Psicología. Que soy soltera y que el nombre de mi ___ es ___ que reside en _____. Que mi residencia fija es Bogotá en donde me establecí en agosto de 1939 con el propósito de trabajar en la Universidad Nacional. Que mi ocupación durante los dos últimos años ha sido Directora de Psicología Aplicada y mi residencia Bogotá. Que el objeto de mi viaje es asistir a un Congreso científico.

...

Que durante la guerra de España estuve en territorio español habiendo sido mi actuación la siguiente: Directora del Instituto Nacional de Psicotecnia, y Psicólogo del Tribunal Tutelar del Menores del Consejo Superior de Protección a la Infancia.

...

(Fotografía ampliada en el apartado de "Documentación Gráfica").

ESTADO ESPAÑOL

En Bogotá Fecha 2 de noviembre de 1949

Al solicitar Pasaporte para América del Sur, Central y Antillas declaro que mi nombre es el siguiente: MARIA BOTAICO BELLIDO que nació en (1) Madrid el (2) 20 marzo de 1884

Que mi nacionalidad es española estando inscrito en _____ de España en _____ con el No. _____ y provisto de certificado de nacionalidad No. _____ expedida por _____ de España en _____ el día _____

Que mi profesión es Profesora y Computista de Música Que soy (3) soltera que el nombre de mi (4) _____ es _____

que reside en _____

Que mi residencia fija es Bogotá, Colombia en donde me establecí en 1939 con el propósito de trabajar en mi profesión

Que mi ocupación durante los dos últimos años ha sido Profesora de Música y mi residencia Carrera 13A-35-65 Bogotá

Que el objeto de mi viaje es visitar Consiliarios Americanos Que deseo entrar en España por la frontera de _____

Que vengo acompañado por las siguientes personas incluidas en mi pasaporte _____

que deseo permanecer en España durante (5) _____ y mi dirección será _____

que los nombres de las personas que me garantizan y sus direcciones son: _____

que (6) _____ intención de establecerse en el territorio nacional, y (7) _____ la tarjeta de Identidad Profesional.

Que ofrezco en comprobación de lo expuesto los siguientes documentos: Cédula de Extranjería de Bogotá, expedida en Bogotá

Que no me ha sido negado el visado de mi Pasaporte en ninguna Representación diplomática o consular del Estado español; que no me ha sido negada la entrada en España ni he sido nunca expulsado de su territorio (8) _____

Que durante la guerra de España (9) soltera en territorio (10) español habiendo sido mi actuación la siguiente: _____

Declaro bajo mi palabra de honor que lo expuesto anteriormente es verdad.
Quedo enterado de que por mi entrada y permanencia en España quedo sometido a las leyes y reglamentos dictados en materia de Policía, y control monetario.

FIRMA

Mercedes Rodrigo

Suscrito ante mí en _____ a _____ de _____ de _____

Número del Pasaporte que se libra 1063-Ryp. 186064-

Se niega el Pasaporte por las siguientes razones _____

El Cónsul o Representante



(1) Localidad — (2) Fecha. — (3) Casado o soltero. — (4) Esposa o marido. — (5) Tiempo. — (6) Tengo o no tengo.
(7) Poseo o no poseo — (8) En caso contrario, hágase constar las circunstancias de lo sucedido. — (9) Estuve o no estuve. — Roto o Nacional.

V.F. M. C. M. S. S. S. S.

Transcripción:

ESTADO ESPAÑOL

En Bogotá, Fecha 2 Noviembre de 1949.

Al solicitar pasaporte para América del Sur, Central, E.E.U.U., declaro que mi nombre es el siguiente: María Rodrigo Bellido, que nací en Madrid el 20 de marzo de 1888. Que mi nacionalidad es española, estando inscrito en ___ de España en ___ con el NO. ___ y provisto de certificado de nacionalidad No. ___ expedida por ___ de España en ___ el día ___. Que mi profesión es Profesora y Compositora de Música. Que soy soltera y que el nombre de mi ___ es ___ que reside en ___. Que mi residencia fija es Bogotá, Colombia, en donde me establecí en 1939 con el propósito de trabajar en mi profesión. Que mi ocupación durante los dos últimos años ha sido Profesora de Música y mi residencia Carrera 13A - 35-66. Que el objeto de mi viaje es Visitar Conservatorios Americanos.

...

Que ofrezco en comprobación de lo expuesto los siguientes documentos: Cédula de Extranjería, clase Residente, n° 6001, expedida en Bogotá.

...

Que durante la guerra de España estuve en territorio español habiendo sido mi actuación la siguiente: ___.

Declaro bajo mi palabra de honor que lo expuesto anteriormente es verdad. Quedo enterado de que por mi entrada y permanencia en España quedo sometido a las leyes y reglamentos dictados en materia de Policía, y control monetario.

FIRMA

María Rodrigo

Suscrito ante mí en ___ a ___ de ___ de ___.

Número del Pasaporte que se libra 1063-Rqto 186064.

(Fotografía ampliada en el apartado de "Documentación Gráfica").

Declaro bajo mi palabra de honor que lo expuesto anteriormente es verdad.
Quedo enterado de que por mi entrada y permanencia en España, quedo sometido a las leyes y reglamentos dictados en materia de Policía, y control monetario.

FIRMA
José María

Suscrito ante mí en _____ a _____ de _____ de _____
Número del Pasaporte que se libra 1064-Rgt. 486065-
Se niega el Pasaporte por las siguientes razones _____

El Cónsul o Representante



(1) Localidad. — (2) Fecha. — (3) Casado o soltero. — (4) Extranjero o español. — (5) Tiempo. — (6) Tengo o no tengo.
(7) Poco o no poco. — (8) En caso contrario, léase: causas las circunstancias de lo expedido. — (9) Estante o no estante.
— Rojo o Nacional:

TRAFICANTE 2007

Transcripción:

ESTADO ESPAÑOL

En Bogotá, Fecha 7 Noviembre de 1949.

Al solicitar pasaporte para E.E.U.U., América del Sur y Central, declaro que mi nombre es el siguiente: José María García Madrid, que nací en Cartagena (Murcia) el 13 de mayo de 1907. Que mi nacionalidad es española, estando inscrito en ___ de España en ___ con el NO. ___ y provisto de certificado de nacionalidad No. ___ expedida por ___ de España en ___ el día ___. Que mi profesión es Médico y Psicotécnico. Que soy soltero y que el nombre de mi ___ es ___ que reside en ___. Que mi residencia fija es Bogotá, Carrera 13A n° 35-66, en donde me establecí en 1939 con el propósito de trabajar. Que mi ocupación durante los dos últimos años ha sido Subdirector del Instituto de Psicología de la Universidad Nacional y Médico del Asilo de Locos y mi residencia ___. Que el objeto de mi viaje es Visitar Universidades.

...

Que ofrezco en comprobación de lo expuesto los siguientes documentos: Cartilla Militar y cédula de identidad de Colombia n° 1108.

...

Que durante la guerra de España estuve en territorio español habiendo sido mi actuación la siguiente: ____.

Declaro bajo mi palabra de honor que lo expuesto anteriormente es verdad. Quedo enterado de que por mi entrada y permanencia en España quedo sometido a las leyes y reglamentos dictados en materia de Policía, y control monetario.

FIRMA

J. García Madrid

Suscrito ante mí en ____ a ____ de ____ de ____.

Número del Pasaporte que se libra 1064-Rqto 186065.

(Fotografía ampliada en el apartado de "Documentación Gráfica").

A.5.6. Delegación de Mercedes Rodrigo al I Congreso
Panamericano de Deficiencia Mental de 1949



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA
SECRETARIA

ASISTENCIA:

AL CONGRESO
CITESE EN EL MENSAJE

897

Bogotá, 21 de abril de 1949

Excelentísimo Señor

Ministro de España

B. S. D.

La señorita Mercedes Rodrigo, quien desde hace 10 años es empleada de la Universidad Nacional como Directora de su Instituto de Psicología Aplicada, ha sido invitada al Primer Congreso Panamericano de Deficiencia Mental en New Orleans, del 26 al 30 del presente mes.

La Universidad auspicia este viaje, dando a la señorita Rodrigo el carácter de delegado suyo al Congreso mencionado, y solicita de S.E., muy atentamente, la expedición del pasaporte de la señorita Rodrigo. El Consejo Directivo de la Universidad ha comisionado al suscrito para solicitar de S.E. que dicho pasaporte sea expedido tan pronto como sea posible, en vista de la gran urgencia que ella tiene para viajar con el fin de llegar oportunamente al congreso al cual ha sido invitada.

El suscrito anticipa a S.E. los más rendidos agradecimientos por la atención que se sirva prestar a esta enoñecida petición de la Universidad, y aprovecha la oportunidad para expresar a S.E. los más efusivos sentimientos de consideración.

De S.E. atentamente,


Otto de Greiff
Secretario General.

OPM.

Transcripción (parcial):

MERCEDES RODRIGO BELLIDO

Encargado de Cátedra, por resolución 440 del 1 de Julio de 1950, de

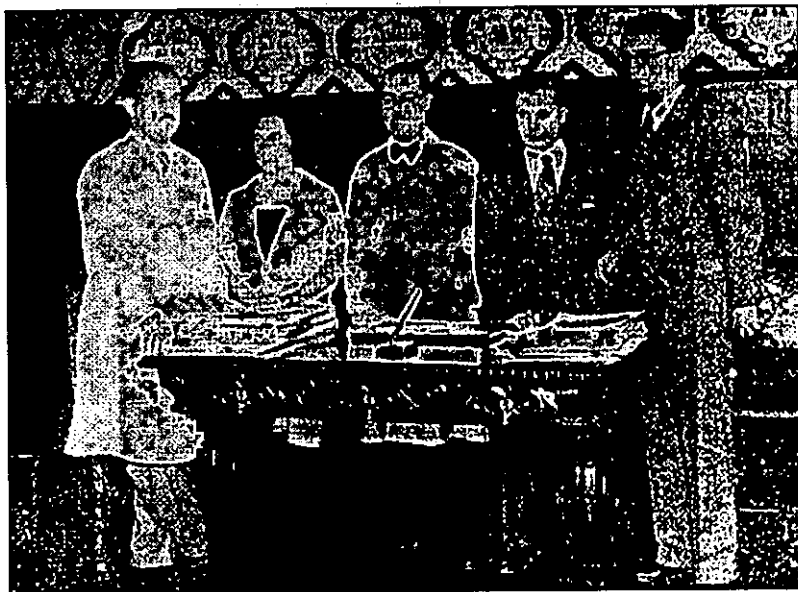
- Psicología General
- Psicología General 2º año
- Psicología Evolutiva

Bibliografía psicológica 1º y 2º

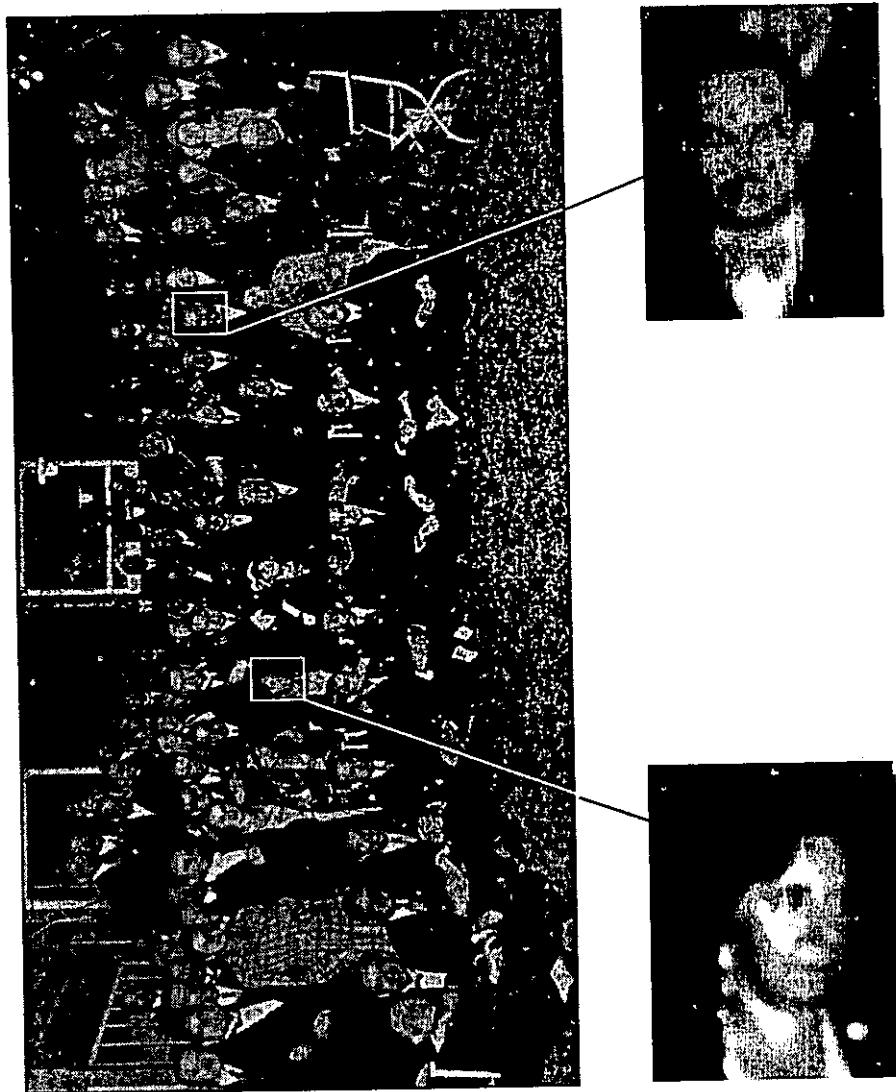
B. DOCUMENTACIÓN GRÁFICA



M. Rodrigo realizando una prueba a un obrero. *R.P.G.A.*, 1974, nº 131, p. 988.



De izquierda a derecha, J. Mallart, M. Rodrigo, J. Germain, Vázquez (?) y Suils (?) (según F. Tortosa *et al.*, 1998, p. 559). *R.P.G.A.*, 1974, nº 131, p. 992.



V Conferencia Internacional de psicotecnia. Utrecht, 1928. En detalle, Mercedes Rodrigo. Cortesía de la Sociedad Española de Psicología y Helio Carpintero.



Mercedes Rodrigo y José Germain en 1929. Detalle de la Fotografía del Primer Curso para la Formación de Psicotécnicos. Cortesía de la Sociedad Española de Psicología y Helio Carpintero.



Mercedes Rodrigo (en el recuadro) en el Instituto Nacional de Psicotecnia (1929), durante una visita de J. Piaget. R.P.G.A., nº 28, 1953.



Reunión preparatoria del XI Congreso Internacional de Psicología. Santander, 1935. *R.P.G.A.*, nº 32, p. 639. Mercedes Rodrigo en el recuadro blanco, junto a Germain.



Mercedes Rodrigo en 1949. AGA.



María Rodrigo en 1949. AGA.



José María García Madrid en 1949. AGA.