

CLASICOS DE EDUCACION

J. A. SEGERS

En torno  
a Decroly

(La psychologie de l'enfant normal et  
anormal d'après le Dr. Decroly)



Traducción, presentación y  
bibliografía

JORDI MONES  
Y PUIOL-BUSQUETS









*En torno  
a Decroly*



© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.  
EDITORIAL

© J. E. Segers. LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT  
NORMAL ET ANORMAL D'APRES LE DR. DECROLY.  
Editorial DELACHAUX & NIESTLE.

Primer edición: octubre 1985. Tirada: 3.000 ejemplares  
*Edita:* Servicio de Publicaciones  
del Ministerio de Educación y Ciencia

Diseño de la colección: Luis López Gil  
Diseño de la cubierta: Luis López Gil

Impreso en España por AGISA  
Tomás Bretón, 51. 28045 Madrid

ISBN: 84-369-1218-7  
Depósito Legal: M. 34279-1985

# EN TORNO A DECROLY

J. A. Segers

## FE DE ERRATAS

En el © debe decir:

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

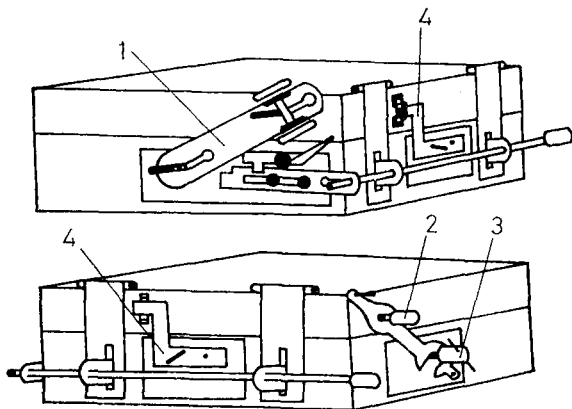
Título original:

LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT NORMAL  
ET ANORMAL D'APRES LE DR. DECROLY

Autor: J. A. Segers

© Editorial DELACHAUX & NIESTLE  
Conte d'Oron 79. 1010 Lausanne

Pág. 457. Se reproduce seguidamente el dibujo de la figura 5, incluyendo las indicaciones que contiene el texto original:



GGGGGGGGGG **CLASICOS** GGGGGGGGGG  
**DE**  
**EDUCACION**

*En torno  
a Decroly*

(La psychologie de l'enfant normal et  
anormal d'après le Dr. Decroly)

J. A. SEGERS

Traducción, presentación y  
bibliografía  
JORDI MONES  
Y PUJOL-BUSQUETS





## Indice

	<u>Pág.</u>
<i>Presentación</i> , por Jordi Monés y Pujol-Busquets .....	9
<i>En torno a Decroly</i> , por J. E. Segers .....	71
Prefacio, por el Dr. H. Wallon .....	73
Introducción, por J. E. Segers .....	77
I. Los métodos del Dr. Decroly .....	83
II. La psicología del niño anormal .....	97
III. La psicología del niño normal .....	189
IV. Los estados afectivos y el carácter .....	287
V. La evolución del lenguaje en el niño .....	369
VI. La psicología del dibujo .....	393
VII. El fenómeno de globalización .....	407
VIII. La inteligencia y su medida .....	437
IX. La psicología y la selección de los superdotados.	475
X. La orientación profesional .....	492



# Presentación

## JUSTIFICACION

*Las múltiples actividades que llevó a cabo el Dr. Decroly a lo largo de su dilatada vida profesional nos induce a pensar que la clásica cronología que se incluye en este tipo de trabajos, o bien resultaría muy incompleta o, en caso contrario, podía presentar problemas de lectura.*

*Para intentar obviar esta dificultad incluimos en primer lugar un esquema biográfico en el que figuran las actividades más destacadas de su vida profesional, esbozo que se completa en la presentación propiamente dicha, en la cual se incluyen unos apartados dedicados a su formación y a la evolución de su carrera profesional.*

*El estudio de la obra decroliana y su significación y proyección constituyen, como es lógico suponer, el punto central de la presentación.*

*Dado que el Dr. Decroly, a pesar de su extensísima bibliografía, no nos legó ningún trabajo de síntesis de su compleja obra, hemos creído conveniente escoger un estudio de uno de sus últimos discípulos que nos ofrece, en cierta manera, la síntesis que el maestro no llegó a escribir. Sigue, pues, una justificación del trabajo que presentamos que, a nuestro entender, puede divulgar la obra del Dr. Decroly, especialmente entre las jóvenes generaciones.*

*Completa la presentación un apartado dedicado a la influencia y presencia del Dr. Decroly en España y una breve valoración de la validez actual de la obra decroliana.*

\* \* \*

## OVIDIO DECROLY

**Nacimiento.**— *23 de julio de 1871 en Renaix, pueblo de Flandes Oriental.*

**Defunción.**— *12 de septiembre de 1932. Calle Vossegat, 2. Uccle. Bruselas.*

**Actividad profesional.**— *Estudios de medicina en la Universidad de Gante.*

— *Doctorado en medicina en la Universidad de Bruselas.*

— *Profesor de Psicología del niño normal y anormal y de Estadística aplicada a la educación. 10 años.*

— *Profesor de la Escuela Normal de Bruselas. 8 años.*

— *Profesor de Psicología y Educación del Instituto Buisson de Tempel. 18 años.*

— *Director del Instituto para la Enseñanza Especial. 18 años.*

— *Inspector del Ministerio de Justicia para niños delincuentes. 11 años.*

— *Médico de las escuelas especiales de Bruselas. 27 años.*

— *Director del Instituto para anormales del Uccle. 30 años.*

— *Presidente del Hogar de los Huérfanos. 15 años.*

— *Profesor de Psicología de la Orientación Profesional. 25 años.*

— *Jefe de Servicio en la Policlínica.*

# EN TORNO A DECROLY

J. A. Segers

## FE DE ERRATAS

En el © debe decir:

© MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA

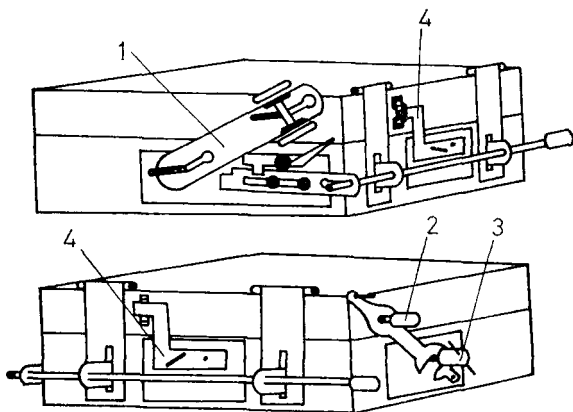
Título original:

LA PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT NORMAL  
ET ANORMAL D'APRES LE DR. DECROLY

Autor: J. A. Segers

© Editorial DELACHAUX & NIESTLE  
Conte d'Oron 79. 1010 Lausanne

Pág. 457. Se reproduce seguidamente el dibujo de la figura 5, incluyendo las indicaciones que contiene el texto original:





- *Jefe de la Sección de Psicología del Instituto de Orientación Profesional.*
- *Jefe del Laboratorio de Psicología del niño en el Institut de Hautes Études.*

**Honores.**—*Presidente de la Sección Belga de Paidotecnia.*

- *Presidente de la Sección Belga de la Liga Internacional de Escuela Nueva.*
- *Miembro del Consejo Internacional de la mencionada Liga.*
- *Miembro de la Sociedad de Neurología. Sociedad de Medicina Mental, etc.*
- *Miembro del Consejo de la Enseñanza.*
- *Miembro de honor de la Sociedad Húngara de Pedagogía.*
- *Miembro honorario de la Sociedad Americana para el Estudio de los Anormales.*
- *Medalla del Rey Alberto.*
- *Caballero de la Orden de Leopoldo.*
- *Oficial de la Orden de la Corona.*
- *Medalla de Alfonso X el Sabio.*

**Formación.**— *Decroly nació en el seno de una familia típicamente burguesa. Desde muy pequeño, y a pesar de que no existía en su entorno familiar ninguna tradición relacionada con la medicina, sintió una gran inclinación hacia la profesión médica. Esta preferencia provenía, según parece, de la gran curiosidad que mostraba hacia todo aquello que estaba vinculado con la naturaleza, lo que le hacía sentir una gran afición por la fauna y la flora.*

*Estas inclinaciones no nos deben causar extrañeza porque su padre, industrial de profesión, dedicaba preferentemente sus momentos de ocio al cuidado de las plantas del jardín y a los animales domésticos. La afición por las ciencias de la naturaleza las compartía el joven Ovidio con el interés hacia la música, también de gran tradición en la familia. Su abuelo, en sus horas de asueto, aprendía a tocar la flauta y su madre era una virtuosa del piano; el mismo Decroly comenzó a recibir lecciones de violín a los seis años.*

*El ambiente social y familiar de Decroly era muy propicio para el desarrollo de sus facultades. La influencia de su padre resultaba beneficiosa en el sentido de que le comunicaba un afán hacia el conocimiento científico, al igual que la de su madre, de la cual le quedó una gran intuición, una gran generosidad y una verdadera alma de artista. Esta doble influencia paterna y materna fue decisiva en sus desvelos para aunar teoría y práctica y en el caso concreto de la educación reunir ambos aspectos en uno solo.*

*Caso raro en la historia de la pedagogía, supo compaginar el científico con el maestro. En este campo es muy frecuente que el científico desprecie al maestro y que éste a su vez, encerrado en su torre de marfil, descuide el conocimiento científico. Esta doble condición llevó a Decroly a elaborar una síntesis armónica y fértil en conclusiones psicopedagógicas.*

*Realizó sus estudios primarios en su ciudad natal, recibiendo, al igual que prácticamente todos los niños de su tiempo, un tipo de enseñanza que no tomaba en consideración los intereses del educando.*

*No existiendo en Renaix ningún centro de enseñanza secundaria, tuvo que trasladarse a Malinas, donde ingresó en su Ateneo. En el transcurso de la enseñanza media mostró un gran interés por las ciencias naturales, no siendo en cambio de su agrado ni el griego ni el latín. Más tarde el propio De-*

*croly manifestaba que ello no era debido a su falta de interés por las disciplinas clásicas, sino más bien a las deficiencias del profesorado: de los tres profesores que tuvo en estas materias, uno era demasiado viejo, el otro excesivamente dogmático y el tercero era un clérigo que se sentía totalmente desplazado en una escuela laica, situación que incidía en la educación de sus alumnos.*

*Sin embargo, cabe señalar que realizó sus estudios secundarios con buenas calificaciones, ingresando al término de dichos estudios en la Facultad de Medicina de la Universidad de Gante. El primer curso universitario de Decroly fue académicamente desastroso, resultado comprensible si tenemos en cuenta que la escuela secundaria no le había preparado para el trabajo personal, hecho que debió influir en el bajo rendimiento en su primer contacto con la enseñanza superior.*

*A lo largo de este año se interesó mucho más por la música que por sus propios estudios; junto con otro compañero se pasaban la mayor parte de las veladas tocando las piezas de los grandes maestros: Decroly al violín y su amigo al piano. Como contrapartida, otro de sus amigos, un futuro cuñado, más estudioso que Decroly, intentó estimularlo, con lo cual consiguió compenetrarlo con el trabajo universitario.*

*En el Hospital comenzó a interesarse profundamente por su profesión, siendo a partir de este momento su dedicación a la medicina prácticamente total, dirigiendo especialmente sus preferencias hacia el trabajo experimental.*

*En el transcurso de su carrera universitaria frecuentó el laboratorio de Histología, el de Anatomía Patológica del Dr. Van Duyse, la Clínica Médica del Dr. Deboek, la Clínica Experimental del Dr. Heymans, etc.*

*De los trabajos que realizó el Dr. Decroly en estos años, recogidos en la bibliografía, destacaremos el que llevó a cabo sobre toxinas y antitoxinas dividido en dos partes:*



- el primero fue presentado al concurso de becas de estudio convocado por la universidad de Gante.
- y el segundo al concurso universitario del curso 1896-97 de la misma universidad; este trabajo recibió un premio del jurado.

*Terminada la carrera universitaria de medicina que duraba siete años, se doctoró, obteniendo premio extraordinario.*

*Gracias a esta trayectoria, pudo conseguir una beca de ampliación de estudios. Trabajó primeramente en la universidad de Berlín al lado de los profesores Langerhaus, Manuel Mendel y Dolly, famosos todos ellos por sus aportaciones a la neuropsiquiatría. Después de su estancia en Berlín, que duró unos seis meses, se trasladó a la capital francesa, donde a lo largo de un año amplió conocimientos en la cátedra de Joffroy, discípulo de Bernard y Charcot y uno de los fundadores del Instituto de Psiquiatría de París, así como también en la cátedra de Raymond que ocupaba el sitio que había dejado vacante el famoso Charcot. En el mismo París trabajó más tarde junto al gran psicólogo Jean Philippe especializado también en trastornos de tipo nervioso. Tanto su estancia en la capital alemana como la de París, dejaron profunda huella en su obra, en la cual observamos una marcada influencia, tanto alemana como francesa.*

*Durante los primeros años de su carrera, sus inclinaciones científicas se encaminaban primordialmente hacia las enfermedades nerviosas y también hacia la Psicología y la Filosofía, hecho que se evidencia en la correspondencia con su futura esposa.*

*«Voy, pues, a incidir en la especialidad de las enfermedades nerviosas. Son probablemente las menos conocidas, y por consiguiente las más difíciles, pero son también quizá las más bellas; lo que más me place es que di-*

*cha especialidad se relacione con las dos ramas del conocimiento humano: la psicología y la filosofía. Seguro que te has apercebido del interés que nuestro hacia las cuestiones relacionadas con estas ciencias. Te diré también que la finalidad última de todo lo que emprendo en cuestión de estudios tiende hacia ellas.» (1).*

**Vida Profesional.**— *De regreso a su país, comenzó su vida profesional como asistente del servicio neuropsiquiátrico del Dr. Glorieux de la Policlínica de Bruselas, trabajo que alternaba con la función docente que ejercía en la nueva universidad de la capital belga (2).*

*A renglón seguido empezó a trabajar en la reeducación de niños deficientes mentales bajo la dirección del Dr. De Moor, los cuales, a juicio de Decroly, ofrecían mayores alicientes que los propios adultos.*

*El citado Dr. De Moor juntamente con el Dr. Hendrickz, concibieron la idea de crear una institución para el cuidado de los retrasados mentales, procedentes de las familias humildes de la clase media. El problema financiero resultaba de difícil solución, a todo lo cual había añadir la problemática derivada de la falta de personal cualificado para el tratamiento e integración social de los débiles mentales.*

*Interesado Decroly por este proyecto, decidieron, junto con su esposa, convertir su propio hogar en laboratorio, lo que significaba vivir en contacto directo con los niños anormales. A este respecto, cabe señalar que su compañera fue la más abnegada y eficaz colaboradora del maestro hasta su*

---

(1) Ver: *Hommage au Dr. Decroly*. Saint Nicolas-W.-Bélgica -Scheerders-Van Kerschove (s. f.), p. 19 (texto de A. Hamáide).

(2) La Universidad Libre de Bruselas fue fundada en 1834 siguiendo el principio del libre examen. Los títulos otorgados por esta Universidad, tuvieron validez oficial a partir de 1876.

*muerte y una guía para los discípulos de su esposo después de su fallecimiento.*

*Podemos considerar que la casa de la calle Vanne del matrimonio Decroly fue a partir de 1901, fecha de su inauguración, el primer centro experimental de Psicología de Bélgica y el precedente del célebre Instituto de Anormales de la calle Vossegat en el Uccle. El interés de la experiencia dio origen a una rápida expansión, puesto que a la tarea de los Decroly se unieron diversos colaboradores, de entre los cuales destacaremos Julie Degand y Eugene Monchamp, simplemente por el hecho de ser los primeros de dichos colaboradores que se integraron a la experiencia.*

*En 1904, Decroly fue nombrado inspector médico de las escuelas especiales de la ciudad de Bruselas, lo cual le permitió entrar en contacto con maestros y maestras de la capital belga. Decroly se interesaba vivamente por el trabajo y los problemas de los docentes, a los que prestaba una ayuda eficaz a través de sus consejos de carácter práctico y teórico. Desde su puesto de Inspector y gracias principalmente a la actitud tolerante y comprensiva de la Dirección del Cuerpo de Inspección que corría a cargo del Sr. y la Sra. Nyns, Decroly pudo formar una pléyade de especialistas que se convirtieron al cabo de poco tiempo en eficaces colaboradores de su obra.*

*Gracias a la mutua colaboración con los maestros de las escuelas especiales de la capital belga, el maestro de Renaix, en 1905, convirtió su hogar en la sede de una especie de asociación de postgraduados. De las reuniones de dicha asociación, nació el embrión de lo que fue posteriormente la Sociedad Belga de Paidotecnia, una de las instituciones más importantes y de mayor trascendencia en la educación europea, especialmente en la primera mitad de nuestro siglo.*

*Así, pues, como ya hemos indicado, Decroly comenzó sus experiencias educativas en el campo de los retrasados menta-*

les. El problema de la educación de estos niños es muy complejo y por consiguiente el trabajo en este campo requiere un conocimiento profundo de la evolución del niño, considerado dentro y fuera del marco del deficiente mental. A partir, por tanto, de dicho trabajo Decroly pudo formular los principios fundamentales sobre la educación que conciernen en grados y aplicaciones diversas a todos los niños, principios a los cuales nos referiremos más adelante.

La presión ejercida por los padres de la institución de la calle Vanne, a la que nos referíamos anteriormente, materializada a través de diversas demandas y proposiciones, llevó a Decroly a extender el radio de sus acciones a los niños psíquicamente normales. De todo ello nacería, en 1907, la famosa «École de l'Ermitage» bajo el lema «École pour la vie et par la vie» (3).

Esta nueva institución, que estaba enclavada en la calle de L'Ermitage, de la barriada de Ixelles, en Bruselas, llegó a constituir uno de los centros educativos de carácter experimental, que ejerció una mayor influencia en su tiempo.

Respecto a esta cuestión, podríamos indicar que el caso de Decroly fue totalmente inverso al de María Montessori. Mientras la Dra. italiana viajaba por todo el mundo y fundaba escuelas en diversos países para dar a conocer su método, educadores de todo el mundo se daban cita en l'Ermitage para conocer de cerca la experimentación decroliana.

La obra de Decroly no se limitó simplemente a sus experiencias en el Instituto de Anormales y en l'Ermitage, como se desprende del esbozo biográfico y se colige de la bibliografía. En 1912 fue nombrado profesor de los cursos organizados por las autoridades provinciales para la capacitación de personal cualificado en el campo de la educación especial. En es-

---

(3) Más adelante nos volveremos a referir a este lema.

*te mismo año fundaba junto con Von Christiaens y Von Bierbliet la primera oficina mundial de Orientación Profesional, en la cual pasó a dirigir la Sección de Psicología. Al año siguiente, fue nombrado también profesor de la escuela Buls Tempel, famoso Instituto Superior de Pedagogía, donde dirigió y orientó diversos seminarios de estudio.*

*La conflagración bélica europea, iniciada en el verano de 1914, paralizó momentáneamente el trabajo científico del maestro belga, aunque encontró una compensación en sus actividades a favor de sus semejantes; a pesar de las dificultades derivadas de la contienda, fundó en colaboración con algunos filántropos y educadores los llamados «Hogares para los Huérfanos», institución que se difundió por todo el territorio belga y a través de la cual Decroly adquirió un gran renombre.*

*Terminada la guerra, reanudó su actividad científica y pedagógica siendo nombrado en 1920, encargado de curso de Psicología del Niño en la Universidad Libre de Bruselas y posteriormente profesor de Higiene educativa y Médico-pedagógica de los cursos de doctorado de dicha Universidad.*

*No podemos olvidar tampoco sus desvelos para dar a conocer y sobre todo divulgar sus trabajos y experiencias, como demuestran los innumerables cursillos y conferencias que dio no sólo en Bruselas, sino en todo el territorio de la monarquía belga, actividad que se proyectó más allá de las instituciones académicas tradicionales.*

*Aunque como ya indicábamos, l'Ermitage se convirtió en un centro de peregrinación de pedagogos y psicólogos de todo el mundo (4), Decroly tuvo contacto directo con sus colegas*

---

(4) Esta escuela era un centro experimental como puede comprobarse en diversas experiencias reseñadas por J. E. Segers, lo que no representaba ningún problema para que los alumnos siguieran los cursos reguladores de la enseñanza belga.

*extranjeros a través de su presencia en la mayor parte de congresos internacionales de Educación, Psicología, Infancia, Orientación Profesional, etc., ya sea a título personal o como Presidente de la Sección Belga de la Liga Internacional de la Escuela Nueva y miembro de su Consejo Internacional.*

*Por otro lado, llevó a cabo diversos viajes, bien de estudio o de divulgación de sus trabajos experimentales, entre los cuales destacaremos:*

- *La visita que realizó en 1922 a los Estados Unidos, donde, aparte de pronunciar varias conferencias, se interesó por los progresos que se estaban llevando a cabo sobre los tests, particularmente las experiencias sobre baterías de tests, experiencia que recogió más tarde en alguno de sus trabajos (5). A raíz de este viaje, Amelia Hamäide, una de sus principales colaboradoras, fue invitada a fundar una escuela decroliana en dicho país.*
- *El viaje que llevó a cabo en 1925 en la América Latina donde entró en contacto con los medios pedagógicos renovadores de Uruguay, Colombia, Bolivia, Argentina y Brasil (6).*

*Además de sus visitas fugaces a España, el Dr. Decroly mantuvo contactos con diversos pedagogos españoles, especialmente a través de todos aquellos que visitaban las instituciones dirigidas por el maestro de Renaix, especialmente l'École de l'Ermitage, aspecto que estudiaremos en el penúltimo apartado de esta presentación.*

---

(5) A lo largo del estudio que presentamos puede verse el papel que otorgaba Decroly a los tests.

(6) En la bibliografía sobre Decroly puede observarse la importancia que otorgan las publicaciones latinoamericanas en estos años a la obra de Decroly.

En relación a la proyección universal del método Decroly debemos recordar que a partir de 1927, la pedagogía del maestro de Renaix comienza a interesar al mundo escolar japonés.

*A lo largo de la década de los 30, continuó su ininterrumpida actividad, de lo cual es una buena muestra la extensa producción bibliográfica de estos años, así como también sus trabajos teórico-prácticos expuestos minuciosamente por J. E. Segers, que en estos años comenzaba a colaborar activamente con su maestro. Debemos significar de esta época su activa participación en los diversos Congresos internacionales de psicotécnica aplicada a la educación, disciplina de la cual fue uno de los grandes impulsores.*

*A cada una de las tareas que hemos señalado y otras muchas que se desprenden del trabajo que sigue a esta presentación, el Dr. Decroly se entregaba en cuerpo y alma. Su elevada concepción del universo infantil, le llevaba a medir con el mismo rasero todo aquello que tuviera relación con la educación de los niños.*

*En noviembre de 1930, y después de treinta años de trabajo fructífero, el Dr. Decroly cayó gravemente enfermo, y aunque se restableció, en principio, de dicha enfermedad y se entregó nuevamente con pasión a su trabajo, la recaída le llevó a la muerte, que tuvo lugar el 12 de septiembre de 1932.*

**Valoración de su obra.**— *Como indican algunos estudiosos de la obra de Decroly, resulta difícil una valoración de su pensamiento psicopedagógico, debido a su enorme extensión y al hecho que no nos ha legado, como ya apuntábamos en la justificación, una obra fundamental, extensa y completa de sus experiencias, aunque fue instado a escribirla en diversas ocasiones. Es muy posible que esta obra estuviera incluida en sus planes, pero la verdad es que le sobrevino la muerte, quizá un poco prematuramente, sin que se hubiera llevado a cabo ni figurara entre sus manuscritos.*

*La divulgación de sus concepciones psicopedagógicas se debe en gran parte a sus más directos colaboradores Amelia*

*Hamäide, Gerard Boon, L. Dolhen, Mlle Deschamps, Mlle Monchamp, J. E. Segers; de este último es precisamente el trabajo que presentamos, un intento de resumir el corpus psicológico decroliano.*

*Sentada esta premisa, insistiremos en primer lugar, como ya hemos señalado, que Decroly, al igual que Montessori, comenzó interesándose por los problemas de los débiles mentales. Observando atentamente las reacciones y los intereses de este grupo de niños, se aperció rápidamente que los métodos tradicionales no daban los resultados que de ellos se esperaban; a raíz de sus observaciones, ideó el programa de los centros de interés (7) y de la individualización de la enseñanza, a la cual habían llegado otros educadores contemporáneos de Decroly, partiendo de caminos distintos, y en algunos casos, de presupuestos diferentes.*

*Decroly estudió el niño anormal en sus reacciones vitales, individuales y sociales; aplicó el método científico a la investigación de los factores que puedan modificar de forma favorable, la evolución intelectual, afectiva y motriz de los niños que sometía a su observación, estudiando atentamente además el régimen de vida más adecuado para estos niños.*

*En síntesis, intentó la adaptación al nivel mental de dichos niños, a sus aptitudes motrices e intelectuales, así como también a sus modalidades de evolución física.*

*El estudio de la problemática educativa del deficiente mental, permitió a Decroly la formulación de los principios fundamentales de la práctica y teoría educativas, principios que, como ya anunciábamos, se presentaban para su aplicación a todos los niños, considerados psíquicamente normales o anormales.*

---

(7) Aunque logró popularizar esta técnica basada en las necesidades e intereses del niño, Decroly no fue el inventor de los centros de interés. Deberíamos buscar su origen entre los herbartianos.



*En relación a este punto, conviene puntualizar que Decroly era consciente que a través del estudio de la evolución del retrasado mental se pueden conocer las diversas fases de la organización y sistematización de las corrientes del pensamiento, pero que, sin embargo, sería contraproducente la simple transposición de los procedimientos educativos válidos para los niños psíquicamente anormales a todos los niños; comprendía claramente que dicho estudio facilitaba la formulación de unos principios generales del proceso educativo, pero que todo ello resultaba a todas luces insuficiente, para preconizar unas determinadas técnicas en cada caso específico (8).*

*Los amargos recuerdos de su paso por la escuela primaria, particularmente el carácter autoritario de la enseñanza tradicional, dejaron una profunda huella en el ánimo de Decroly, lo que dio origen, según parece, a que se interesara profundamente por la educación de la infancia.*

*A pesar de lo indicado, el espíritu crítico del fundador de la escuela de l'Ermitage no le condujo a una simple postura de oposición, tan frecuente entre los educadores del movimiento de la Escuela Nueva; la renovación escolar que propuso, como veremos en un próximo apartado, venía a ser un sistema de transición entre la escuela tradicional y la educación del porvenir.*

*El corpus decroliano desciende en línea recta de Herbart. Los «pasos formales» del padre de la pedagogía moderna, fueron actualizados por Decroly a partir de nuevas bases (9).*

---

(8) La importancia que otorgaba Decroly al niño anormal no sólo de por sí, sino como medio para estudiar el niño normal, puede verse en el libro que presentamos: Capítulo I, nota 1.

(9) «Inspirándose en las etapas formales de Herbart, en realidad no las sigue fielmente por considerar, con Dewey, que este “método herbartiano” considera el pensamiento como un simple incidente en la adquisición de los

*El educador belga basaba sus métodos educativos en la aplicación de un programa de ideas asociadas en el que estudia el niño y su medio social utilizando los llamados centros de interés, para dividir las disciplinas escolares de acuerdo con las grandes funciones psicológicas: observación, asociación y expresión.*

*El método del maestro de Renaix muestra preferencia por los sistemas intuitivos, activos e instructivos y basa la actividad individual en la práctica de ocupaciones manuales diversas y juegos educativos que se relacionan con los centros de interés (10).*

*Médico de profesión, el trabajo de Decroly no guarda mucha relación con la imagen tradicional de los profesionales de la medicina, especialmente la que tenían de ellos en su tiempo. Podríamos considerarlo como un biólogo, en la más alta acepción de este tipo de científico, puesto que de la biología recibió su inspiración fundamental; en realidad, el psicopedagogo es un fruto de las investigaciones fisiológicas y sociológicas que llevó a cabo con los deficientes mentales.*

*Decroly no partía en ningún caso de intereses artificiales. No inventó ni elaboró métodos educativos, simplemente los descubrió. Su lección psicopedagógica está directamente vin-*

---

conocimientos y no esta adquisición como un incidente en el desenvolvimiento del pensamiento mismo.» BALLESTEROS, Antonio: *El método Decroly*. Madrid, Publicaciones de la Revista de Pedagogía. La Nueva Educación VII, p. 57, 1933.

(10) «En la escuela Decroly el niño juega. No hace otra cosa que jugar, porque tal como dice Karl Gross, es la única cosa que puede hacer. Pero como que juega con entusiasmo poniendo todo su esfuerzo, da todo el rendimiento y saca el máximo provecho; el mérito de Decroly es que el niño, mientras juega, da satisfacción completa a sus tendencias: adquiere aquellos hábitos y aquellos conocimientos que desea el educador.» MASO I VALENTÍ, Narcís: «El Dr. Decroly i la seva obra», *El Butlletí dels Mestres*, noviembre 1932.

*culada a la evolución de la vida humana. Nuestro biografiado investigaba los intereses del educando, motores fundamentales, a su juicio, del proceso educativo, los cuales podemos encontrar en las fuentes más recónditas y dinámicas de la vida del hombre. En la concepción decroliana las necesidades primarias de la vida en general y de la vida humana en particular son las que deben determinar los intereses del alumno.*

*La actitud de Decroly puede considerarse como marcadamente evolucionista, de acuerdo con las ideas de su tiempo. Según sus concepciones, la pedagogía debe renovarse continuamente, fundamentándose en las relaciones que se establecen entre el individuo y la sociedad en cada época determinada (11). Decroly no se sentía ligado a una cierta concepción del hombre ni a una preestablecida estructura de la sociedad, concebida como un sistema fijo de referencias; entre los méritos que se le han atribuido se cuenta el hecho de partir de la premisa que existe una interrelación entre el entorno social y el hombre, por lo cual uno es función del otro, partiendo del supuesto que existe una variabilidad entre dicho medio social y el hombre.*

*La superación por parte del fundador de l'Ermitage de la simple actitud oposicional le llevó a observar el fenómeno educativo desde una perspectiva que podríamos cualificar de dialéctica, lo que dio a su ideario escolar un valor que le sitúa en un plano singular, entre los educadores de la Escuela Nueva.*

*Decroly se encuentra evidentemente entre los principales pioneros de la pedagogía biológica y psicológica de nuestro tiempo; los centros de interés y la globalización que le han hecho famoso en el mundo entero corresponden en el primer caso a la pedagogía biológica y en segundo a la psicológica.*

---

(11) Véase a este respecto: THAN-THONG: *La pensée pédagogique d'Henry Wallon*. París. Presses Universitaires de France, p. 55, 1969.

*Una de las grandes ventajas que presenta el sistema decroliano proviene del hecho que los centros de interés se basan en las necesidades fundamentales del hombre y se agrupan en torno a la satisfacción de dichas necesidades. El método de los centros de interés tiende a asegurar un desarrollo completo e integral del niño y su teoría representa una de las técnicas más racionales de su tiempo, en la cual se tienen en cuenta los factores fisiológicos.*

*En una escuela que basa su trabajo en los centros de interés, el proceso educativo debe desarrollarse de forma que corresponda prácticamente a la vida real; lo que se pretende, en realidad, es que la vida escolar del niño constituya una continuación de la vida social y familiar. Al niño sin darse en cuenta se le presenta la oportunidad de tomar conciencia clara de su existencia y de llegar a ciertas conclusiones, por medio de la observación atenta, la asociación multiforme, el análisis consciente y la expresión oral y social, puesto que gracias a los centros de interés, el trabajo del niño gira en torno de todo ello.*

*El psicopedagogo belga tropezó con ciertas dificultades a la hora de la aplicación de las ideas asociadas por el método de los centros de interés, de una manera especial en el comienzo de la educación elemental, debido a la necesidad que tienen los niños de adquirir la técnica de la lectoescritura. A la vista de dicho obstáculo y apoyándose en sus experiencias con niños anormales y con niños de corta edad, creyó oportuno llevar su argumentación hasta el límite; para ello, hacía de la lectura y la escritura instrumentos similares a los de la vida real, llegando al dominio de dichas técnicas de forma análoga a como se adquiere la comprensión y expresión del lenguaje hablado en los niños pequeños.*

*La gran intuición de Decroly se centra en la utilización de la actividad globalizadora en la vida mental y en la enseñanza*

(12). *A partir de cuidadosas observaciones y de un sentido claro de las realidades físicas, llegó a formular una teoría que ha constituido el punto de partida de una serie de investigaciones científicas y de importantes aplicaciones en el campo de la pedagogía (13).*

*El maestro de Renaix formuló los principios de la globalización, aplicados al conjunto del proceso educativo. El método global decroliano parte de la base de aquello que algunos autores (14) han denominado sincretismo del niño, es decir, de la idea que la percepción sincrética aparece con anterioridad a la función analítica.*

*Decroly se dirige a la actividad total del niño; en una palabra, a su personalidad concreta, intentando evitar la disociación que se origina entre afectividad e inteligencia en una edad que aparecen aún intermezcladas. En esencia, la globalización viene a constituir un puente entre la acción instintiva y la actividad inteligente superior; en cuanto a la intuición, queda vinculada a través de los estímulos que la determinan, y por lo que se refiere a la inteligencia, la actividad globalizadora posibilita la adaptación a condiciones nuevas, interviniendo espontáneamente de esta manera a adquisiciones tales como el lenguaje, los conocimientos sobre el medio natural y social, etc.*

---

(12) Esta cuestión se trata ampliamente en el capítulo VII.

(13) Además del citado capítulo VII, ver especialmente: DECROLY, Ovide: *La función de la globalización y la enseñanza* (trad. castellana), Bibliografía n.º 152.

(14) La globalización como afirma el propio Decroly coincide, en cierta forma con la percepción sincrética y el tema de la Gestalt. Señala también a este respecto que «las observaciones de Renan y de Claparède encuadran singularmente con la teoría de la recapitulación de la escuela americana que Stanley Hall ha colocado como base de sus teorías educativas...» DECROLY, Ovide: *La función de la globalización y la enseñanza...*, op. cit., p. 30, nota 1.

*Las investigaciones psicopedagógicas decrolianas se materializan en la práctica educativa, en las tres fases, ya señaladas, de cada lección, es decir: observación, asociación y expresión:*

- *mediante la observación, el niño debe superar la percepción sincrética, con lo cual la afectividad y la inteligencia empezarán a caminar por vías distintas.*

*«Para el niño, la observación consistirá, pues, en superar el objeto de esta confusión y rápidamente discernir sus cualidades. Para llegar a esta superación es necesario que se deje al niño, naturalmente bajo una determinada guía, la iniciativa en todas las operaciones que deba llevar a cabo para conseguir el fin propuesto.» (15)*

- *el propio Decroly nos define también lo que a su entender representan los ejercicios de observación.*

*«...el medio de poner en movimiento las demás actividades mentales y formar la base racional de todos los ejercicios. Comprende todo lo que tiene por fin poner directamente al niño con los objetos, los seres, los acontecimientos... Los ejercicios de observación con animales domésticos, con plantas secas, fuera de su medio natural, con cuadros o dibujos, son ineficaces porque no dan al espíritu oportunidad para recibir los verdaderos aspectos de la Naturaleza, aquellos que son los más interesantes y por consiguiente más susceptibles de ser conservados y utilizados.» (16)*

---

(15) Ver WALLON, Henry: «L'oeuvre du Dr. Ovide Decroly». Pantin. C.F.E.P., p. 9, 1953.

(16) Fragmento citado en FILHO, Lourenço: *La Escuela Nueva* (traducción castellana). Barcelona. Editorial Labor, p. 156, 1933:

*la expresión consolida la evolución intelectual del niño a través de la palabra, la escritura, el trabajo manual, la gimnasia, los deportes, etc., formas de expresión que dan real y necesariamente cuerpo al pensamiento. La estrecha vinculación entre observación y expresión, uno de los grandes méritos del método decroliano, se concreta, según Wallon, en el hecho de:*

*«...no instituir un divorcio inicial entre lo que sería la realidad bruta, pura, verdadera, y la expresión que debe adquirirse para desarrollar el pensamiento. Autoanalizando su propia experiencia, el niño se sirve necesariamente de expresiones a su alcance, pero su insuficiencia le obliga gradualmente a refugiarse en las experiencias del adulto y las del conocimiento que le ofrecen herramientas más apropiadas y más eficaces... Dedicarse a estudiar la (realidad) personalmente y apropiarse de los instrumentos intelectuales que le facilitan el lenguaje y la sociedad, representan, pues, para el niño el mismo progreso.» (17)*

*finalmente, la asociación se presenta como un ejercicio de la representación pura. A través de dicha asociación, Decroly intenta sobrepasar la simple asociación en el espacio y en el tiempo, aspecto poco desarrollado por aquel entonces, tanto a nivel teórico como práctico.*

*para el maestro belga, los ejercicios de asociación comprenden cuatro aspectos:*

*a) los que hacen referencia a objetos y hechos considerados desde la perspectiva actual, los cuales pueden asociarse a realidades lejanas, lo que puede considerarse como asociación en el espacio.*

---

(17) Ver WALLON, Henry: «Pédagogie concrète et psychologie de l'enfant», *Pour l'Ère Nouvelle*. París, n.º 91, p. 239, 1933.

b) asociaciones que observan las disciplinas escolares desde el ángulo temporal para permitir la comparación entre nuestro tiempo y el de nuestros antepasados. Se trata, pues, de la asociación en el tiempo y es equivalente al aprendizaje de la historia.

c) las asociaciones que intentan la inserción del niño en el medio social a través del estudio de las necesidades de los hombres y, por consiguiente, de la localización de las materias primas y de su aplicación y aprovechamiento, en una palabra, las llamadas asociaciones tecnológicas.

d) finalmente, aquellas asociaciones que hacen referencia a la realización causa-efecto, para que el cómo y el porqué de las cosas se nos presenten de una forma más consciente.

El alcance de dichas asociaciones nos lo resume claramente Henry Wallon en el párrafo que reproducimos a continuación:

«...el niño, a propósito de un objeto evocará la imagen de otros objetos parecidos o vinculados en cierta forma al primero. Hay, pues, una especie de investigación operando sobre un plano que para los niños muy jóvenes, es una total novedad; las representaciones del niño no están ya necesariamente condicionadas por la presencia del objeto correspondiente. Se puede decir igualmente que las asociaciones facilitan la comunicación del niño con las experiencias o las representaciones de los demás. En realidad se le transporta desde su propia experiencia hacia aquello que han constatado los demás, se le pasea a través del tiempo y del espacio. Huelga decir que las asociaciones serán extremadamente variables, según la edad del niño. Para los más pequeños, dichas asociaciones serán próximas a su entorno inmediato. Para los mayores,



*habrá grandes asociaciones que podrán pasearlos a través del universo y a través de los siglos.» (18)*

*Como puede colegirse de lo que llevamos dicho, las tres fases de la lección de Decroly ofrecen diversos recursos educativos para facilitar el desarrollo de las capacidades del niño en sus diversas etapas evolutivas.*

*Hasta ahora nos hemos limitado a valorar a grandes rasgos la aportación decroliana en el terreno pedagógico y más específicamente a todo aquello que está relacionado con los centros de interés y la globalización, olvidando, en parte, que sus conclusiones son fruto de una atenta y continuada investigación, sobre todo en el campo psicológico.*

*La importancia histórica de la obra del maestro de Renaix en este terreno es generalmente poco conocida de las actuales generaciones, por lo menos fuera de su país, hecho que nos ha llevado precisamente a presentar un trabajo que está dedicado exclusivamente a la base psicológica de la investigación decroliana que, por otra parte, no había sido traducido al castellano. En dicho trabajo, podemos apreciar el interés del psicopedagogo belga hacia todo aquello que está directa o indirectamente relacionado con la educación del niño, sea normal o anormal, entendiendo la educación en un sentido amplio que abarca todas las necesidades y las preocupaciones del futuro adulto. Es por ello que en un próximo apartado, dedicado particularmente al libro de J. E. Segers y después que hayamos intentado situar la obra de Decroly en el marco de la psicopedagogía científica de su tiempo, vamos a insistir brevemente sobre la psicología decroliana, aspecto, por otro lado, tratado ampliamente en el citado libro.*

---

(18) Ver WALLON, Henry: «Niveau et fluctuations du moi», *Évolution psychiatrique*, 1956, reedición en *Enfance*. Paris, 1963, n.º 1-2.

Como es lógico pensar, la obra decroliana no está exenta de críticas, respecto a las cuales nos limitaremos, en este momento, a señalar las que iban dirigidas especialmente al método Decroly y que fueron formuladas por sus contemporáneos.

Dichas críticas se basan fundamentalmente en dos puntos:

a) *críticas de tipo ideológico.*—Se basan generalmente en el hecho de la poca importancia que otorga Decroly a los aspectos religiosos y/o morales de la educación, es decir una crítica a los fines de la educación. A este respecto debemos señalar que Decroly trabajó específicamente en el campo de los medios de la educación, medios que respondían evidentemente a unos nuevos fines que Decroly asume, pero que no forman parte de su trabajo. Por otro lado, como se deduce del texto de J. E. Segers, Decroly está totalmente integrado a la moral de la Europa de su tiempo, con lo cual no queremos indicar una posible adscripción a lo que desde nuestras coordenadas podríamos cualificar de moral tradicional.

b) *Críticas de tipo práctico.*—Estas críticas abarcan diversos aspectos de la pedagogía decroliana: en primer lugar, se cuestionaron algunos centros de interés porque no respondían claramente a los intereses del niño, crítica que se extendía a la forma de aplicación diversa de dichos centros de interés a lo largo de todo el ciclo de la enseñanza primaria, porque su concepción no correspondía siempre a la evolución del niño; otro género de críticas iba dirigido al programa de ideas asociadas, a la concentración de las materias y por ende a la forma dispersa de la enseñanza; finalmente, nos referiremos a las críticas que cuestionaban el sistema Decroly de lectoescritura por el hecho que el niño llegaba a la adquisición de dichas técnicas más tarde que con otros sistemas.

Todas estas críticas, evidentemente ciertas en algunos aspectos, olvidaban, en general, la actitud científica de Decroly

y su permeabilidad frente a cualquier descubrimiento del hombre, actitud que nos resume muy bien Narcís Masó cuando dice que:

*«El otro gran mérito del método Decroly —se refería anteriormente al vínculo entre escuela decroliana y psicología del niño— es el hecho de no ser un método cerrado, como muchos otros métodos. Decroly nos ha dado por encima de todo una línea de conducta; por esto nos hemos referido a lo largo de este artículo a «orientaciones». Se ha dicho frecuentemente que todos los métodos son buenos si el maestro es bueno; nosotros diremos ahora que las orientaciones de Decroly sólo las pueden llevar a cabo los buenos maestros» (19).*

*Es posible, por tanto, que en muchas ocasiones lo que fallara no fuera el método, sino su aplicación porque*

*«... muchas veces nos daba pena ver maestros o maestras que creían trabajar en torno a un centro de interés; el espíritu de los niños no se había centrado en el trabajo porque el educador desconocía la psicología del niño» (20).*

**Decroly y la Escuela Nueva.**— *Nadie discute la adscripción de Decroly a este movimiento bautizado por Ferrière, como muestran los continuos contactos con los líderes de la Escuela Nueva, principalmente a través de los innumerables congresos en que participó, hecho que puede comprobarse en la bibliografía. Cabe señalar, sin embargo, que al igual que otros grandes educadores de esta corriente psicopedagógica, la obra de Decroly presenta algunas particularidades, algunas de las cuales ya han sido apuntadas, pero que en este apartado intentaremos estudiar con más detalle.*

---

(19) Ver MASÓ I VALENTÍ: «El Dr. Decroly i la seva obra»..., op. cit.

(20) Ver MASÓ I VALENTÍ: «El Dr. Decroly i la seva obra»..., op. cit.

*Dicha adscripción se fundamenta primordialmente en el hecho que Decroly parte de la base que la actividad del niño constituye el centro de su proceso de autoeducación, aspecto que podemos comprender mejor en el párrafo que transcribimos a continuación:*

*«... el Dr. Decroly se esfuerza por realizar este primer principio de libertad —se refiere a la individualidad del niño— fijando como una de las finalidades de la escuela primaria “organizar el medio de manera que el niño encuentre en él los estimulantes adecuados a sus tendencias favorables”. De esta forma proclama la necesidad de respetar la autonomía de los alumnos, sometiendo la escuela a los intereses y tendencias naturales del niño y limitando, por el contrario, el papel del maestro a preparar, a organizar el medio en que el niño debe desenvolverse. No se trata, pues, de comunicar unos conocimientos, de imponer una disciplina, de moldear un espíritu de acuerdo con el ideal previamente concebido, sino de preparar, de organizar, es decir de sugerir unas actividades que se adapten a las condiciones especiales de los niños...» (21).*

*El propio Antonio Ballesteros, autor de este párrafo, hace algunas puntualizaciones sobre el papel de los educadores, aspecto esencial para facilitar la enseñanza individualizada:*

*«el personal debe ser activo, inteligente, tener imaginación creadora, estar preparado para la observación de los animales, de las plantas y de los niños. Debe amar al niño, poseer la necesaria instrucción en psicología y en*

---

(21) Ver BALLESTEROS, Antonio: *El método Decroly...*, op. cit., p. 24. (Este fragmento ya había aparecido en «Principios que caracterizan el método Decroly», *Revista de Pedagogía*, año VII, agosto 1928, n.º 80, p. 351.)

*ciencias, debe expresarse fácilmente y mantener sin esfuerzo el orden y la disciplina» (22).*

*Podríamos resumir el vínculo de Decroly con el movimiento de la Escuela Nueva, señalando que la pedagogía decroliana sitúa al niño en el mismo centro de su medio social y familiar, este último presente en todo momento en las investigaciones decrolianas, como se desprende claramente del estudio de J. E. Segers.*

*En el caso que nos ocupa, conviene deslindar el pensamiento teórico decroliano que apunta primordialmente hacia los fines de la educación, que se inserta, en líneas generales, en el ideario de la Escuela Nueva, y el programa práctico, especialmente a corto plazo, relativo a la transformación de la práctica educativa.*

*Como ya hemos apuntado, Decroly propone un sistema de transición entre la escuela de ayer y la escuela del porvenir, un sistema que no parte de fórmulas, sino de principios que no tienen un carácter inmutable, sino transitorio, como ya señalábamos y como se desprende de las propias palabras del psicopedagogo belga.*

*«Podemos transformar de una vez todas las escuelas, como sería deseable... A nuestro entender claro que sí. Las observaciones que venimos realizando hace más de veinte años en diversos ambientes (Instituto para anormales, escuelas comunes y escuelas para retardados) nos permiten afirmar que desde ahora podemos tornar la frecuentación escolar más útil para mayor número de niños. Con esta finalidad proponemos una serie de medidas cuya aplicación sistemática dará apreciables resultados po-*

---

(22) Ver BALLESTEROS, Antonio: *El método Decroly...*, op. cit., p. 90.

sitivos y preparará el advenimiento de una evolución más radical que todos deseamos» (23).

Las medidas de carácter práctico que preconizaba Decroly para llevar a cabo su programa de ideas asociadas se concretan en cuatro puntos:

1.º) Clasificación de los escolares según sus capacidades y sus intereses para poder organizar clases homogéneas.

2.º) Disminución del efectivo de las clases para centrarse en un máximo de 30 alumnos (24).

3.º) Modificación del programa escolar para su adaptación al proyecto de ideas asociadas, partiendo de la base de la evolución y desarrollo del niño, así como de sus intereses y sus necesidades individuales y colectivas.

4.º) Modificación de los métodos educativos, mediante la aplicación de los centros de interés, con la idea de facilitar la actividad escolar y la individualización de la enseñanza.

A este respecto, conviene hacer hincapié en el tercer punto que hace referencia al programa, ya que Decroly quiere demostrar que su sistema de transición no contiene diferencias sustanciales en relación al programa escolar tradicional de aquel entonces, para lo cual establece la comparación siguiente:

LA OBSERVACION viene a ser un equivalente de las antiguas LECCIONES DE COSAS, es decir de los conocimien-

---

(23) Copiado de FILHO, Lourenço: *La Escuela Nueva*, op. cit., p 146. (El autor hace referencia a la introducción de *Vers l'école renouée—Une première étape.*)

(24) Este número de alumnos/clase fue muy criticado en Decroly como también en otros educadores de la Escuela Nueva, pero aceptado, en general, después de la segunda guerra mundial. Se trataba simplemente de un problema económico; el Estado y la Sociedad no invertían suficientemente en educación.

*tos elementales de ciencias naturales, geometría y cálculo; en este último caso, en un principio bajo la forma de ejercicios de tipo comparativo, para derivar después hacia la medición con unidades elementales y finalmente la medición con unidades convencionales.*

*LA ASOCIACION en el espacio y en el tiempo, cuya finalidad es la sustitución de las tradicionales GEOGRAFIA e HISTORIA, con la particularidad que estas disciplinas se conciben desde una más amplia perspectiva y más en consonancia con los intereses del educando en cada período determinado de su formación y equivalente, en cierta manera, al concepto actual de CIENCIAS SOCIALES (25).*

*LA EXPRESION que suplanta las clases de GRAMATICA, la cual comprende, como ya apuntábamos, ejercicios de lenguaje, así como otras formas de expresión, como, por ejemplo, los trabajos manuales y el dibujo, sin olvidar las canciones y los ejercicios gimnásticos o similares que pueden ser una consecuencia en cada caso específico de los centros de interés en desarrollo.*

*Diremos finalmente que en el programa decroliano, la higiene y la moral se incluyen dentro del primero y segundo grupo, es decir en los ejercicios de observación y asociación.*

*Otro aspecto que vale la pena tener en cuenta al contrastar las concepciones decrolianas con las de otros educadores vinculados a la Escuela Nueva es su lema «escuela para la vida y por la vida», síntesis que coincide aparentemente con la propuesta de Kilpatrick en el sentido que la educación debe considerarse fundamentalmente como una parte de la propia vida y no como una preparación de la vida futura, aunque como ha señalado Henry Wallon, el corpus decroliano presenta*

---

(25) Vale la pena señalar que en España este concepto no aparece hasta la década de los 60.

*diferencias fundamentales con el pragmatismo estadounidense, a pesar de la existencia de una similitud formal.*

*A este respecto cabe puntualizar que mientras en Decroly la clase, por lo menos teóricamente, es un colectivo de alumnos, organizado por éstos en función de sus necesidades educativas, de sus trabajos escolares, sin tener en cuenta la sociedad adulta, en la escuela americana vinculada al pragmatismo, la organización de la escuela es una reducción de la sociedad adulta, es decir la imagen de una sociedad adulta democrática, de la misma forma que la escuela tradicional es la imagen de una sociedad adulta autoritaria (26).*

*Por otro lado, en Decroly, debido principalmente a su formación y a la tradición histórica europea, la tendencia antiintelectualista de Dewey y sus seguidores, resulta menos evidente. En todo ello, parece jugar un papel determinante la influencia herbartiana, presente, como hemos dicho, en la concepción sobre las ideas asociadas. Por otra parte, cabe señalar respecto a esta cuestión que aunque en el pedagogo belga la actividad es básica, Decroly, siguiendo a Froebel, no abandona la base intuitiva de la enseñanza, fundada sobre bases naturales. Finalmente, diremos que los partidarios de la escuela funcional y de una manera particular Dewey, preconizan la acción en la primera etapa del conocimiento; en una palabra, en la «conducta perceptiva»; en cambio, el psicopedagogo belga, en la «percepción sincrética», en un juego de imágenes centrales.*

*Al margen de las diferencias señaladas, tanto en las formulaciones teóricas como en la práctica escolar, en relación a otros educadores de la Escuela Nueva y dejando a un lado las diferencias conceptuales con María Montessori, por lo que se refiere al aprendizaje de la lectoescritura, debemos recordar*

---

(26) Ver a este respecto THAN-THONG: *La pensée pédagogique d'Henry Wallon*, op. cit., p. 54.



también el interés por la naturaleza presente en general en todas las escuelas de este movimiento (27) y la correspondencia entre los métodos decrolianos y los principios de la escuela del trabajo de Kerschensteiner.

Resumiendo, y para reafirmar la íntima relación de Decroly con la Escuela Nueva, diremos con Luzuriaga que la pedagogía de Decroly presenta cinco grandes vertientes: biológica, pragmatista, diferenciadora, activista y totalizadora o globalizadora (28).

**El libro de J. E. Segers.**—Este autor, junto con Mme. Jadot-Decroly, ordenó los trabajos del Dr. Decroly, que quedaron por publicar a raíz de su muerte, cuidando de su publicación, como puede comprobarse en la bibliografía. No es extraño, pues, que una vez finalizado este trabajo, decidiera sintetizar en un volumen el corpus psicológico del maestro, uno de los aspectos menos conocidos de su obra.

Según continuaba de hecho la trayectoria de otros discípulos del Dr. Decroly, que fueron, en realidad, los que dieron a conocer la obra y los métodos decrolianos al mundo pedagógico de su tiempo.

Decroly no gozaba, según parece, de mucho prestigio ni como orador ni como escritor (29), lo que puede explicar, al

---

(27) En este sentido cabe recordar que el punto 3 de los 30 fijados por Ferrière como característicos de la Escuela Nueva dice lo siguiente: «La Escuela Nueva está situada en el campo, porque éste constituye el medio natural del niño. Pero para la cultura intelectual y artística es deseable la proximidad de una ciudad».

(28) Ver LUZURIAGA, Lorenzo: Estudio preliminar a: *La función de globalización y la enseñanza*, op. cit., pp. 12-13. (Lourenço Filho en la obra anteriormente citada en las páginas 145-146 expresa la misma idea).

(29) Esto es lo que afirma Pierre Bovet: Ver «Ovide Decroly», *L'éducateur*, de Lausana. Resumen en *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, Vol. LVI, n.º 870, 31 octubre 1932, pp. 289-291.

margen de su vocación esencialmente experimental, el hecho que:

*«... se tenga como información sobre el método las publicaciones muy numerosas de sus discípulos y colaboradores..., con lo cual se obtiene, sin duda, una interpretación interesante y respetuosa, siempre con las ideas y los principios del pedagogo belga...» (30).*

*La popularización de la obra decroliana a través de los escritos de sus discípulos dificulta, en muchas ocasiones, el estudio de la obra específica del Dr. Decroly, puesto que no siempre resulta fácil separar el pensamiento del maestro de Renaix del de sus discípulos. Respecto a esta cuestión debemos puntualizar que Decroly era partidario del trabajo en equipo que concebía más allá del círculo de sus más íntimos colaboradores, con lo cual:*

*«... no es extraño, en este noble afán de colaboración y de interpretación, que se llegue a consecuencias no siempre conformes con el verdadero espíritu del creador del método que muestra de manera explícita, muchas veces, un criterio opuesto a lo que en su nombre se realiza.» (31).*

*Por otro lado, los discípulos se limitan, generalmente en sus obras, a tratar aspectos puntuales de la obra decroliana o a describir cuestiones relacionadas con las técnicas educativas, sin exponer de forma detallada los presupuestos teóricos, biológicos o psicológicos, dejando también en un segundo término la base experimental.*

*J. E. Segers, a la hora de preparar este trabajo, que vio la luz con un cierto retraso, debía ser probablemente consciente*

---

(30) Ver BALLESTEROS, Antonio: *El método Decroly*, op. cit., p. 8.

(31) Ver BALLESTEROS, Antonio: *El método Decroly*, op. cit., p. 9.

*de lo que acabamos de decir, ya que intentó, en todo momento, que hablara el propio Dr. Decroly a través de sus escritos, que utilizó en casi su totalidad, con excepción, y aun sólo en parte, de sus primeros trabajos.*

*El mérito de Segers no se cifra únicamente, sin embargo, en dicho intento de sistematización de la obra de su maestro, sino sobre todo en el hecho de presentarnos completa y esquemáticamente las experiencias decrolianas en el terreno psicológico claramente vinculadas a sus aportaciones en el campo de la pedagogía. A este respecto, la obra de Segers es totalmente original, dado que la base psicológica decroliana había sido poco divulgada con anterioridad a la publicación de este libro.*

*Gracias al trabajo que presentamos se pueden conocer con detalle tanto las experiencias realizadas con los niños anormales así como las llevadas a cabo con los niños normales, teniendo en cuenta que el Dr. Decroly partía de la base que las experiencias con los primeros resultaban muy valiosas, porque en ellas se pueden observar estadios que pasan desapercibidos en los segundos.*

*A través de este estudio nos familiarizamos con los trabajos realizados por Decroly en diversos campos, en los cuales, sin llegar a la originalidad que caracterizan las aportaciones estudiadas anteriormente, se muestra el interés del maestro de Renaix hacia todas las preocupaciones y descubrimientos relacionadas directa o indirectamente con la psicopedagogía de su tiempo. En relación con ello cabría señalar que Segers nos sitúa en el mundo decroliano desde la perspectiva de un contemporáneo del Dr. Decroly.*

*En relación a las preocupaciones del entorno psicopedagógico del padre de la globalización recordaremos el interés del Dr. Decroly desde un primer momento hacia los tests, como lo demuestra su comprobación experimental casi de inme-*

*diato de la escala Binet-Simon, así como su curiosidad por los descubrimientos estadounidenses, en este y otros terrenos de la psicología, en oposición, algunas veces, a sus colegas europeos (32).*

*Aparte de sus experiencias sobre la medida de la inteligencia, podemos también observar en el texto el alcance de los trabajos de Decroly en el campo de la selección de los superdotados y de la orientación profesional, en este último caso no sólo circunscrita a los niños y adolescentes normales, sino también a los disminuidos psíquicos y físicos.*

*Además de una síntesis de la globalización, precedida de dos capítulos muy interesantes referentes a la evolución del lenguaje en el niño y la psicología del dibujo, cabe destacar el estudio de las concepciones decrolianas, en lo que hace referencia a los instintos primarios, a los instintos secundarios y a los instintos auxiliares defensivos y anticipativos y muy especialmente la exposición detallada de las experiencias que llevó a cabo el Dr. Decroly con su ahijada desde su nacimiento hasta más o menos los seis años, experiencias que abarcan un amplio espectro, como se desprende del texto que presentamos.*

*Al lado de sus evidentes aciertos, este estudio presenta, a nuestro entender, por lo menos desde una perspectiva actual, algunos aspectos cuestionables, como por ejemplo:*

— *una posible sobrevaloración de la obra decroliana, totalmente explicable dada la vinculación directa de J. E. Se-*

---

(32) A este respecto, en relación a un altercado entre A. G. Christiaens y E. Mira sobre la orientación profesional en los Estados Unidos, O. Decroly «manifestaba su adhesión a lo que había expuesto el Sr. Mira. Afirmaba que no debía seguirse exactamente lo que se había hecho en América, pero que se debía reconocer la elocuencia de los hechos. Por tanto, se declaraba en desacuerdo con el Sr. Christiaens». *Segona Conferència Internacional de Psicotècnica Aplicada a l'Orientació Professional i a l'Organització Científica del Treball*, 28-30-IX-1921, Barcelona, marzo 1922, p. 65.

gers con el Dr. Decroly, con el cual colaboró estrechamente durante los últimos años de su vida; en este sentido, debemos recordar que los trabajos de Decroly a nivel de psicología tienen un interés marcadamente cualitativo, puesto que se basan en muy pocos casos, aspecto que ha recibido muchas críticas al sacar de ello Decroly excesivas conclusiones, cuestión tratada con evidente ligereza por Segers.

- la descripción desmesurada de una serie de pruebas, lo que resulta engorroso para un lector de nuestros días, máxime si tenemos en cuenta que la mayor parte de dichas pruebas han sido superadas.
- por último, diremos que a pesar de los esfuerzos de Segers, resulta difícil en más de una ocasión separar el pensamiento del Dr. Decroly de las concepciones del autor de este libro.

No queremos dar por concluido este apartado sin advertir al lector del problema que presenta la comprensión de la obra de un clásico contemporáneo, especialmente cuando en España se ha vivido durante buena parte de los últimos cuarenta y cinco años al margen de los descubrimientos de la psicopedagogía. En este sentido, aunque algunas aportaciones decrolianas, primordialmente teóricas, puedan parecer auténticas novedades, no podemos olvidar, en ningún momento, que fueron formuladas, por término medio, hace unos sesenta años.

**Influencia y presencia de Decroly en España.**— Dada la escasísima o quizá nula bibliografía sobre el tema, nos concretaremos en ofrecer algunos datos sobre dicha influencia y presencia, limitándonos a recoger los aspectos más significativos del período anterior al 1939. Dicha limitación en el tiempo viene determinada por tres factores:

1.º *El hecho que el nuevo Estado surgido de la guerra de los tres años erradique todo intento de perpetuación de la pedagogía científica y muestre una especial animadversión hacia el movimiento de la Escuela Nueva, considerado extranjerizante (33).*

2.º *La posterior evolución que origina que, con la excepción de algunas experiencias determinadas que intentan entroncar con la tradición pedagógica anterior, tentativas que no aparecen hasta la década de los 50, resulta difícil deslindar la influencia específicamente decroliana de las recomendaciones de los organismos internacionales, fundamentalmente de la UNESCO, orientaciones que recogen algunos postulados decrolianos.*

3.º *Finalmente cabe señalar las dificultades de todo orden que reportaría una investigación de esta índole, incluso parcial, teniendo en cuenta, sobre todo, que esta presentación escapa a este tipo de planteamiento.*

*La primera referencia sobre Decroly nos la da Sol Ferrer cuando señala que su padre escribió al pedagogo belga el 3 de diciembre de 1907, anunciándole la creación de un centro de formación de maestros (34). Esta noticia resulta posible dados los contactos de Ferrer y Guardia con el mundo educativo de París y Bruselas.*

*Creemos, a pesar todo, que no se puede hablar de presencia decroliana antes de 1911 (35), cuando a raíz del I congreso*

---

(33) En la prensa y en las publicaciones de postguerra, especialmente entre 1939 y 1945, encontramos citas de este tipo, algunas referidas específicamente a Decroly.

(34) Ver TURIN, Ivonne: *L'éducation et l'école en Espagne de 1874 à 1902: libéralisme et tradition*. París. P.U.F., 1959. Traducción castellana. Madrid, Aguilar, 1967, p. 269, nota 293.

(35) En alguna noticia aparece su nombre, pero sin ningún comentario. Véase *Boletín de la INLE*, año XXXV, n.º 613, 30 abril 1911, p. 110.

*Internacional de Psicología, celebrado en Bruselas en septiembre de 1911, algunos maestros españoles tuvieron ocasión de conocer al Dr. Decroly, que tuvo una intervención destacada en este Congreso. Cabe pensar que este primer contacto, suponiendo que llegara a producirse, fue seguramente muy superficial (36).*

*A este respecto, debemos señalar que al año siguiente, y a consecuencia de la publicación en castellano de la comunicación presentada por A. Ferrière al citado Congreso, el traductor aprovechaba la ocasión de una referencia al Dr. Decroly; para especificar su procedencia en una nota al margen, puntualización totalmente innecesaria en el caso que Decroly fuese conocido (37).*

*A lo largo de la segunda década del siglo actual, las referencias al maestro de Renaix, en las revistas profesionales, son limitadas y hablan casi exclusivamente de su participación en los Congresos internacionales, sin prácticamente otro tipo de especificaciones. Dichas referencias, que aumentan a finales de la citada década, resultan ridículas si las comparamos a las que hacen referencia a otros educadores de la Escuela Nueva, especialmente Montessori, Claparède, Dewey y Ferrière, probablemente por este orden.*

*Todo ello no es óbice para que el pensamiento decroliano se introduzca lenta y progresivamente gracias a los pedagogos o educadores en general que a partir de 1911 más o menos (38) realizan visitas a las instituciones escolares euro-*

---

(36) Ver a este respecto LLARENA, Juan: «Boceto de información mundial pedagógica», *La Escuela Moderna*. Madrid, n.º 10, octubre 1911, p. 58.

(37) Véase la comunicación presentada por A. Ferrière al I Congreso Internacional de Paidología de Bruselas, reproducido en *Revista de Educación*. Barcelona, tomo II, 15 julio 1912, p. 12.

(38) El paso por la Dirección General de Enseñanza Primera de Rafael Altamira (1911-1913) fue en este aspecto decisivo.

*peas de vanguardia, pensionados por la Junta de Ampliación de Estudios y otros organismos públicos, entre los cuales se cuentan algunas diputaciones y ayuntamientos y la Mancomunitat de Catalunya. En relación a este punto, recordaremos los fructuosos contactos de Angel Llorca con el Dr. Decroly, que se iniciaron, según parece, en 1912, y las visitas de los maestros discípulos de Joan Bardina, con éste al frente, a l'Ermitage, antes que Bardina decidiera trasladarse a la América Latina.*

*Sabemos que durante estos años tuvieron lugar algunos cursos dedicados al conocimiento de las técnicas decrolianas y es muy posible que su obra fuese divulgada en la Escuela Superior del Magisterio, en algunas Escuelas Normales, en los Estudis Normals de la Mancomunitat catalana, etc. Entre los cursos mencionados tuvo una cierta resonancia el de 1917 en l'Escola d'Estiu (Escuela de Verano) de Barcelona, en la cual el Dr. J. Alzina Melis dictó tres lecciones dedicadas a Decroly, dentro de un curso dedicado a diversos pedagogos contemporáneos.*

*El propio Alzina, en su calidad de Director de la escuela de deficientes Vilajoana, del Ayuntamiento barcelonés, pronunció en este centro una conferencia en octubre de 1922, donde explicaba sus vivencias en el Congreso Internacional para la Protección de la Infancia, celebrado en Bruselas en el mes anterior, en la cual apunta un buen conocimiento del trabajo de Decroly, en el campo de los disminuidos físicos y mentales.*

*Nos hemos referido a este caso concreto, porque resulta sintomático que buena parte de los primeros divulgadores de la obra del Dr. Decroly vengan del campo de la educación de los niños deficientes. En este sentido, es muy significativo que los traductores al castellano del corpus decroliano, concretamente Jacobo Orellana Garrido y Sidonio Pintado, sean pro-*



*fesionales de la formación de niños deficientes. El primero de ellos sabemos que visitó en junio de 1914, acompañado de un maestro de Madrid y una profesora de la Escuela Normal de Toledo, la institución de la calle Vossegat en el Uccle (39) y que ejercía como profesor en el Instituto Nacional de Ciegos, Sordomudos y Anormales, y del segundo, que estaba también vinculado a dicha especialidad (40).*

*A medida que avanza la década de los años veinte, el conocimiento de la obra del Dr. Decroly va saliendo de los límites estrechos de una minoría privilegiada, gracias sobre todo a las traducciones de los especialistas antes citados y a las de Rodolfo Tomás Samper y a la creación, en 1922, en Madrid, de la Revista de Pedagogía.*

*En esta revista encontramos diversos trabajos sobre los centros de interés y la globalización, de entre los cuales destacan los firmados por el propio Decroly, como puede comprobarse en la bibliografía. Si exceptuamos los artículos del psicopedagogo belga, la mayor parte de estos trabajos, especialmente los de los primeros tiempos, tienen un carácter muy elemental, lo que nos induce a pensar, máxime teniendo en cuenta el carácter minoritario de Revista de Pedagogía, que la obra decroliana continuaba siendo desconocida por la mayor parte de los maestros.*

*Es evidente que los acontecimientos más importantes que se producen durante estos años en relación al tema que nos ocupa son las visitas que realizó Decroly a Barcelona en 1921 y a Madrid en 1926.*

---

(39) Ver sobre esta cuestión ORELLANA GARRIDO, Jacobo: «El Instituto de Enseñanza Especial del Dr. Decroly», *Boletín de la INLE*, año XLII, n.º 700, 30 de julio 1918. (De la hoja de los lunes del diario *El Sol*, de Madrid. Suelto «Pedagogía e instrucción pública.»)

(40) Como se desprende de *La escuela moderna*, n.º 5-6, mayo-junio 1927.

*En el primer caso, Decroly se trasladó a la ciudad condal para asistir al Segundo Congreso Internacional de Psicotecnia, que tuvo lugar del 28 al 30 de septiembre de 1921. En dicho Congreso, presidido por el Dr. E. Claparède, el Dr. Decroly formaba parte del Comité Directivo y presidió la Tercera Sesión, dedicada a la Psicotecnia aplicada a la Orientación Profesional (41). No podemos olvidar tampoco que en esta especialidad, los contactos con Emili Mira y César de Madariaga debieron ser frecuentes a través de los Congresos internacionales de Psicotecnia, a los cuales tanto Decroly como Mira y Madariaga asistían y/o presentaban comunicaciones regularmente. Señalemos también como se desprende de la obra que publicamos que el Dr. Decroly experimento el test de inteligencia no-verbal Thurstone-Mira, conocido también como test Barcelona, aplicado corrientemente en aquellos tiempos en el Institut d'Orientació Professional de Barcelona (42).*

*En el segundo caso, debemos referirnos a la visita que realizó a la capital española, en la primavera de 1926, invitado por el Consejo Superior de la Protección de la Infancia. Durante su estancia en Madrid pronunció cuatro conferencias en el Salón de Actos de la Escuela de Puericultura, dedicadas la primera y la segunda, respectivamente, a la Psicología y Examen del Niño Deficiente y las dos siguientes al tratamiento de estos niños (43). Obsérvese que tanto en el primero como en el segundo caso, las visitas de Decroly no están directamente*

---

(41) Formaban parte también del Comité Directivo A. G. Christiaens, G. C. Ferrari, J. Ruiz Castellá, E. Mira y J. M. Lahy, que actuaba de secretario. Véase *Segona Confèrència Internacional de Psicotècnia*, op. cit., p. 21.

(42) Respecto a la utilización de dicho test por el Dr. Decroly, consultar el texto: capítulo IV, nota 22.

(43) Ver SAMPER, Rodolfo Tomás: «Las conferencias del Dr. Decroly acerca del niño deficiente», *Pro Infantia*. Madrid, mayo 1926. Reproducido en *Boletín de la INLE*, año L, n.º 796, 31 julio 1926, pp. 209-211.

*vinculadas a los centros de interés y la globalización que le han hecho famoso.*

*A pesar de todo ello, y aunque aparecen a finales de la década de los treinta, algunos trabajos interesantes debidos principalmente a A. Ballesteros, L. Luzuriaga, R. Llopis y A. Rubiés, dedicados a diversos aspectos de la pedagogía decroliana, no podemos hablar de real presencia decroliana hasta la República, sobre todo después de la muerte del psicopedagogo belga (44), es decir, a partir más o menos de 1933. A este respecto, este párrafo publicado en 1936 parece harto significativo:*

*«... Con todo, podemos considerar como los pedagogos más influyentes a Claparède, Kerschensteiner y, sobre todo, a Decroly, a Dewey y, en la enseñanza de párvulos a María Montessori. En los últimos años, el método de los centros de interés y más que el método el principio ha hecho grandes progresos, ahora le disputa el terreno al método de proyectos...» (45)*

*Cabe puntualizar, sin embargo, que en algunas escuelas experimentales o de carácter renovador, públicas o privadas, los centros de interés se aplicaban desde mediados de la segunda década, como, por ejemplo, l'Escola del Bosc del Ayuntamiento barcelonés, dirigida en su sección de niñas por Rosa Sensat. En cambio, por lo que se refiere a la globalización, los ensayos son más tardíos y se sitúan generalmente a partir de la segunda mitad de la década de los veinte.*

---

(44) En el volumen homenaje a Decroly (véase Bibliografía sobre Decroly, n.º 41) la participación española está limitada a un artículo de Angel Llorca y a muy pocas adhesiones, todas ellas de Madrid.

(45) Ver *Diccionario Labor de Pedagogía*. Barcelona, 1936, tomo I, artículo «España», pp. 1279-1280. Reproducido en LOZANO, Claudio: *La educación republicana, 1931-1939*. Universidad de Barcelona, 1980, pp. 183-184.

Tenemos más de una noticia que hace referencia a la poca propiedad con que se aplicaban, generalmente, las técnicas decrolianas (46). A este respecto, Ballesteros en un trabajo publicado en 1933, sólo consideraba interesantes los ensayos de Pedro Nataliás en Segovia sobre los centros de interés, los de lectura ideovisual de Federico Doreste en la Escuela Nacional Mendizábal de Barcelona y las experiencias de Anna Rubiés (47), probablemente las que ofrecen un mayor interés.

Esta maestra ampurdanesa (48), después de estudiar los métodos decrolianos en la Escuela de l'Ermitage comenzó sus ensayos en el curso 1926-1927 en una escuela unitaria (49), experiencias que pudo continuar con más propiedad al ser nombrada codirectora, junto con Federico Doreste, del Grupo Escolar Ramón Llull, del Patronat Escolar de Barcelona, poco antes de proclamarse la República. Anna Rubiés divulgó el método Decroly y sus propios trabajos en una serie de libros y artículos como puede comprobarse en la bibliografía sobre Decroly, en sus cursos y conferencias, especialmente en Barcelona y Lleida, así como en el Seminario de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, donde dirigió un grupo de trabajo sobre «Metodització de la lectura global».

---

(46) Consultar MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya, 1833-1938*. Barcelona. Edicions de La Magrana, 1977, pp. 242-243, nota 18.

(47) Ballesteros es demasiado taxativo, porque en realidad se conocen otras experiencias interesantes en relación a los postulados del Dr. Decroly.

(48) Sobre su vida y su obra, puede consultarse COSTA I VIA, Montserrat: *L'estudi de l'obra d'Anna Rubiés. 1881-1936*. Barcelona. Fundació Salvador Vives i Casajoana, 1971, 132 pp.

(49) Se trata, según parece, de la primera experiencia del método Decroly en una escuela unitaria, en un momento que prácticamente todas las escuelas eran de este tipo. Ver a este respecto RUBIÉS, Ana: «El método Decroly. Un curso de ensayo en una escuela nacional», *Revista de Pedagogía*, año VII, n.º 74, febrero 1928, pp. 58-65.

*Destacaremos finalmente el acontecimiento probablemente más relevante del período republicano en relación a la influencia decroliana. Nos referimos a la Setmana Final de l'Escola d'Estiu de Barcelona de 1935, donde del 6 al 12 de septiembre tuvo lugar un curso monográfico dedicado a la obra del Dr. Decroly. En dicho curso, donde los alumnos podían observar cómo trabajaban los niños en una escuela decroliana (50) dio dos lecciones Mlle. Jadouille, directora del Laboratorio de Pedagogía y de Psicología de Angelur, dos lecciones entre Mll. Gallien, directora de l'Ecole de l'Ermitage, y Mlle. Claret, profesora de esta escuela, dos lecciones a cargo de Mlle. Descoedres de la «Maison des Petits», de l'Institut Rousseau, de Ginebra, y una lección cada una Mme. J. Jadot-Decroly, hija del maestro y directora del Servicio Médico-Pedagógico de l'Institut Decroly y Mlle Degand, una de las más íntimas colaboradoras de Decroly y directora de la Escuela del Instituto de Enseñanza Especial del Dr. Decroly (51).*

**La validez de los sistemas decrolianos en el mundo actual.**—*Después de la muerte de Decroly, especialmente a partir del final de la segunda guerra mundial, los problemas cuantitativos y las necesidades metodológicas y didácticas, así como el extraordinario aumento de escolarización, han facilitado la introducción de nuevos medios tecnológicos en el proceso educativo y la racionalización y adaptación de algunas de las técnicas pedagógicas propugnadas por los educadores de la Escuela Nueva, especialmente en el período de entreguerras.*

---

(50) Esta escuela estaba dirigida por Bernat Sampol, maestro del Grupo Escolar Ramon Llull, auxiliado por una comisión asesora integrada por Anna Rubiés y Federico Doreste. Véase Programa General de l'Escola d'Estiu de Barcelona de 1935.

(51) En estos cursos, junto con las especialistas extranjeras dio también una conferencia Anna Rubiés. Véase programa específico dedicado a la Setmana Final de l'Escola d'Estiu de Barcelona de 1935.

*En el nuevo marco educativo juegan un papel importante las propuestas decrolianas. Vemos, pues, como los centros de interés y la globalización son adoptados en los programas educativos oficiales de muchos países.*

*El eco suscitado en todo el mundo por las aportaciones psicopedagógicas del Dr. Decroly ha originado que la aplicación de sus métodos se lleve a la práctica escolar sin una previa sedimentación y un estudio riguroso por parte de los educadores, problema que ha resultado y resulta grave en el Estado español, donde la tradición decroliana se vio truncada en 1939 por motivos político-ideológicos.*

*Tal como afirmaba Celestin Freinet, ya en los últimos años de la vida de Decroly, el espíritu del maestro ha sido traicionado, puesto que en los programas basados en el ideario decroliano, los intereses tecnopolíticos privan sobre los psicopedagógicos.*

*Si la posible dispersión derivada de los principios básicos de libertad ofrece peligros evidentes, la ciega obediencia a un programa Decroly preestablecido, como se observa en muchas unidades didácticas, da lugar a una servil imitación del mismo. Esta obediencia ciega está conduciendo, en cierta manera, al método Decroly hacia orientaciones neopositivistas, tan estimadas por los tecnopsicopedagogos actuales, con lo cual se sitúa nuevamente al programa como centro del proceso educativo, cuando, en realidad, Decroly como se desprende claramente del texto de J. E. Segers, partía única y exclusivamente de los intereses y necesidades del niño:*

*Las concepciones decrolianas, que incluso en el caso de los centros de interés y de la globalización, piden una profunda revisión, extensible a todo el movimiento de la Escuela Nueva, sólo pueden tener validez cuando el educando, por ejemplo, participa activamente no sólo en el enunciado, sino*

también en el desarrollo de un centro de interés, premisa fundamental para salvaguardar los intereses del educando.

*Intereses que no pueden desligarse de la libertad del docente, principio que Claparède resumía con estas palabras:*

«Que cada uno se inspire en el espíritu profundo del método Decroly, pero que cada uno permanezca libre.» (52)

\* \* \*

## BIBLIOGRAFIA DE DECROLY

*Ofrecemos a continuación una bibliografía del psicopedagogo belga prácticamente completa. Las obras marcadas con un asterisco figuran en el texto de J. M. Segers.*

1. «Note sur un cas de fibroma molluscum multiplex». Trabajo de laboratorio del profesor Van Duyse de Gante. Anales de la *Société de médecine* de Gante, 1894.

2. «Symphisie rénale et dystopie croisée avec pyélonéphrite tuberculeuse». Trabajo de laboratorio del profesor Van Duyse, de Gante. Anales de la *société de médecine* de Gante, 1894.

3. «Etude sur l'action des toxines et antitoxines sur la nutrition générale». Trabajo de laboratorio del profesor Heymans, de Gante. *Archives internationales de pharmaco-dynamie*. Memoria presentada en parte al concurso de bolsas de viaje de 1896 y en parte al concurso universitario de 1896-97, premiado por el jurado.

4. «Intégrité des fibres nerveuses myéliniques de l'écorce cérébrale dans trois cas de tables dorsales». Comunicación presentada a la *Société de Biologie* de París. Trabajo de laboratorio de anatomía patológica y de clínica de La Salpêtrière. París, 1898.

5. En colaboración con J. Ronsse: «pouvoir toxique et antitoxique du sang après injection intraveineuse de venin, toxine ou antitoxine». *Archives de pharmaco-dynamie*. Trabajo de laboratorio del profesor Heymans, 1899.

6. «Vomissements incoercibles de nature hystérique datant de 5 ans, traités par la méthode d'Apostoli». *Journal de Neurologie*, 2 mayo 1899.

---

(52) Ver CLAPARÈDE, Edouard. Prólogo a: HAMÄIDE, A.: *El método Decroly*. (Véase bibliografía sobre Decroly, n.º 22.)

7. En colaboración con Cl. Philippe, Jefe de Laboratorio de la Clínica de Enfermedades Nerviosas de París: «Etude sur l'écorce cérébrale des tabétiques». Trabajo de laboratorio de la *Salpêtrière*, de París, y del *Institut Anatomique* de Bruselas. *Anales de la société des sciences naturelles et de médecine* de Bruselas. Memoria galardonada con el premio Joseph Desmeth.

8. «Polynéorite tuberculeuse motrice». *La policlinique*, 15 enero 1900.

9. «Syndrome poliomyélique succédant à une chute sur le clos». *Journal de Neurologie*, 24 febrero 1900.

10. «Parésie des quatre membres contracteurs, exagération des réflexes et phénomène de Babinsky à la suite d'un chute sur le dos». *Journal de Neurologie*, 20 marzo 1900.

11. «Parésie faciale double d'origine périphérique». *Journal de Neurologie*, julio 1900.

12. «Les paralysies post chloroformiques». *La Policlinique*, 1900.

13. «Brûlure électrique du nerf cubital, tumeur, cicatricielle-operation». *Jornal de Neurologie*, 23 febrero 1901.

14. «Etat des réflexes dans la polynéorite à propos d'un nouveau cas de polynéorite motrice tuberculeuse». *Journal de Neurologie*, 27 abril 1901.

15. \* «L'assistance de l'enfance anormale». *Informe al Congreso de Amberes para la asistencia familiar de los alienados*, 1902.

16. \* «L'assistance et le traitement des anormaux en Italie». *La Policlinique*, 15 mayo 1902.

17. «L'écriture en miroir». *École Nationale*, 1 agosto 1902.

18. \* «Le nombre des enfants anormaux en Belgique». *La Policlinique*, 1 octubre 1902.

19. \* «Diplégie faciale congénitale avec paralysies oculaires et troubles de la déglutition». *Journal de Neurologie*, n.º 23, 25 octubre 1902.

20. «Diplégie faciale ophtamoplégie externe partielle et troubles graves de la déglutition de nature congénitale». Comunicación a la *Société Royale des sciences médicales et naturelles*. Bruselas, 1 diciembre 1902.

21. «Mal vertébral sous-occipital avec luxation de crâne en arrière. Paralyse atrophique bilatérale de la langue par compression probable des deux hypogloses». *Journal de Neurologie*.



22. \* «*La paralysie pseudobulbaire chez l'enfant*». *La Policlinique*, 1903.
23. \* «*La situation des enfants anormaux en Suisse*». *La Policlinique*, 15 febrero, 1 marzo, 1903.
24. \* En colaboración con G. Rouma: «*Aperçu historique sur la pathogénie du bégaiement*». *La Policlinique*, 1903.
25. \* «*Troubles dysarthriques permanents chez un enfant épileptique*». *Journal de Neurologie*, n.º 1, 1904.
26. En colaboración con G. Rouma: «*Le bégaiement. Symptomatologie*». *La Policlinique*, 15 enero, 15 marzo 1904.
27. «*Les enfants anormaux au point de vue mental. Leur traitement et leur éducation*». *La Policlinique*, 1904.
28. «*Observations cliniques*». *La Policlinique*, 15 septiembre, 1 octubre, 1 noviembre, 15 diciembre 1904. Los tres últimos en colaboración con G. Rouma, del *Service des enfants arrières*.
29. En colaboración con De Moor: «*La psychologie des enfants anormaux*». *Revue générale Année psychologique*, 1903-4.
30. «*La médico-pédagogie*». *Annales de la Soc. de Médecine de Gante*. Vol. 84. Libro ofrecido al profesor Bodelaert con motivo de su jubilación, 1904.
31. \* «*Les frontières anthropométriques des anormaux d'après Binet, appliquées à des enfants arrières de Bruxelles*». *Annales de la Soc. Royale des Sciences Méd. et Nat.*, Bruselas, Vol. 14, 1905, 35 pp.
32. «*Notre régime scolaire prépare-t-il des anormaux?*». *École Nationale*, 15 junio 1905.
33. \* «*La paresse comme symptôme d'affection cérébrale*». *Boletín Soc. Royale des sciences méd. et nat.*, Bruselas, 1905.
34. \* «*Vraies et faux anormaux*». *L'École Nationale*, Vol. 5, 1905.
35. \* *Organisation des écoles et institutions pour les arrières pédagogiques et médicaux*. Informe presentado al Congreso de Maestros de Lieja. *La Policlinique*, 1905, Publicaciones de la *Société protectrice de l'enfance anormale*, 1905, 23 pp.
36. \* «*La classification des enfants anormaux*». Informe presentado al Congreso de la Educación Familiar, Lieja, 1905, *Boletín de la Société de Médecine Mental* de Bélgica, 1905, 76 pp.

37. \* «Questionnaire pour servir à la confection du dossier médico-pédagogique». *La Policlinique*, Vol. 15, 1906, pp. 225-234.

38. \* «Preparation du personal médical des classes et écoles d'enseignement spécial». *La Policlinique*, 1906.

39. \* «Ueber die Ausbildung des ärztlichen Personals der Hilfsklassen und Hilfsschulen». *Monatschr. f. Kinderheilkunde*, Vol. 5, n.º 4, 1906.

40. \* «Contribution au diagnostic des irrégularités mentales. Les frontières anthropométriques des anormaux d'après M. Binet». *Journal de Neurologie*, 1906.

41. \* «Cas d'achondroplasie héréditaire et familiale». *Soc. Royale des sciences méd. et nat.*, enero 1906.

42. \* «Intelligenzmessungen bei normalen und abnormen Kindern». *Berich über den II Kongress f. exper. Psy.*, en Würzburg, v. 18 bis, 21 abril 1906, Leipzig, 1907.

43. \* «Psychologie du dessin». *L'École Nationale*, Vol. 5, n.º 18, 1906.

44. \* En colaboración con M. Boulenger, «Les test mentaux chez l'enfant». *Informe presentado al 2.º Congreso de Neurología y Psicología*. Bruselas, 1906-07.

45. \* En colaboración con Mlle. J. Degand, «Quelques considérations sur la Psychologie et de la Pédagogie de la lecture». *Revue Scientifique*, n.º 9-10, 3-10 marzo 1906, pp. 261-264, 293-297. *L'École Nationale*, 1906.

46. \* «Les test de Binet et Simon pour la mesure de l'intelligence. Contribution critique». *Archives de Psychologie*, Vol. 6, n.º 21-22, 1906, pp. 127-130.

47. \* «Contribution à l'étude de la Psychologie des enfants normaux et anormaux». *L'École Nationale*, 1906.

48. \* «Experiences de mémoire visuelle verbale et de mémoire des images chez des enfants normaux et anormaux». *Année Psychologique*, Vol. 13, 1907, pp. 122-132.

49. \* En colaboración con J. Degand, «La mesure de l'intelligence chez les enfants. 2me contribution critique. La méthode de De Sanctis». *Archives internationales d'Hygiène scolaire*, n.º 45, 1907, pp. 230-303.

50. En colaboración con Boulenger, «L'éducation des enfants infirmes et estropiés». *Journal médicale*, Publicacion de la *Soc. Prot. Enfance Anorm.*, Bruselas, 1907, 39 pp.

51. \* En colaboración con Boulenger y M. Smelten, «Les test de Binet et Simon appliqués a 80 enfants d'école primaire». *Memoria presentada al Congreso Internacional de Higiene Escolar*, Sección 1.ª. Psicología aplicada a la educación. Londres, 1907.
52. \* En colaboración con J. Degand, «Contribution à la pédagogie de la lecture et de l'écriture». *Arch. de Psy.*, Vol. 6, 1907, pp. 339-352.
53. \* En colaboración con J. Degand, «La méthode naturelle de la lecture et ses bases». *L'École Nationale*, 1907.
54. \* En colaboración con J. Degand, «Faits de psychologie individuelle et de psychologie expérimentale». *Inter. Arch. fur Schulhyg B. V. Heft*, 3, 1908, pp. 313-329.
55. \* «La psychologie de l'enfant en Belgique». *Revue de l'Université de Bruxelles*, 1908, pp. 688-691.
56. «Les enfants anormaux. Psychologie, Patologie et traitement». *Bolet. Soc. Méd. Ment.*, 1908, 19 pp.
57. «La mesure de l'intelligence chez les enfants». *L'École Nationale*, 1908, pp. 486-488.
58. «Principes généraux relatifs au traitement des enfants irréguliers». *Bolet. Soc. Méd. Ment.*, 1908, pp. 139-144.
59. \* «L'imitation dans la psychogénèse du mouvement et de langage». *Journal de Neurologie*, Vol. 14, 1909.
60. \* «Prophylaxie et traitement de l'enfance anormale. La rôle du médecin». *La Policlinique*, 1909, 19 pp.
61. \* «Les lacunes mentales». Comunicación presentada a la *Société Belge de Neurologie*, 1909, 20 pp.
62. \* «Les causes des irrégularités mentales chez l'enfant». *La Policlinique*, 1909, 10 pp.
63. En colaboración con E. Henrotin, «Un cas d'insuffisance motrice». *La Policlinique*, 1909, 21 pp.
64. \* En colaboración con J. Degand, «Contribution à la psychologie de la lecture». *Arch. de Psy.*, Vol. 9, n.º 35, 1910, pp. 176-191.
65. En colaboración con J. Degand, «La mesure de l'intelligence chez les enfants normaux d'après les tests de MM Binet et Simon». *Arch. de Psy.*, Vol. IX, 1910, pp. 81-108.

66. \* En colaboración con E. Waxweiler, «Ce qu'il y a de comparable dans les jeux des primitives adultes et des enfants civilisés». *Bolet. Mensuc de l'Institut de Sociologie Solvay* (Arch. Sociol.), n.º 9, 1910.

67. \* En colaboración con E. Waxweiler, «Comment agit le milieu social dans les bas-fonds de les grands villes». *Archives de Sociologie*, n.º 12 1911.

68. \* «Comment s'acquiert chez l'enfant la connaissance de ces semblables». *Bol. Inst. Soc. Solvay*, n.º 15, 1911.

69. \* «Mécanisme psychiques innés ou acquis». *Bolet. Inst. Soc. Solvay*, n.º 15, 1911.

70. \* «Le rôle du langage et l'influence du milieu social sur l'équipement mental». *Bolet. Int. Soc. Solvay*, n.º 17, 1911.

71. \* «Le diagnostic entre la démence et l'idiotie». *Bolet. Soc. Méd. Ment.*, 1911.

72. En colaboración con J. Degand, «Observation sur un enfant sourd. Développement de la notion du temps». *Arch. de Psychol.*, Vol. 10, n.º 40, 1911, pp. 378-379.

73. \* «La psychologie du dessin. Le développement de l'aptitude graphique». Comunicación presentada a la *Soc. Belve de Neur.*, 1912.

74. \* «Questionnaire pour l'examen des enfants irréguliers». *La Policlinique*, 1912.

75. \* En colaboración con J. Degand, «Observations relatives a l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez une petite fille». *Arch. de Psychol.*, Vol. 12, n.º 46, 1912.

76. \* En colaboración con J. Degand, «Observations relatives au développement de la notion chromatique faites sur une petite fille de 0 a 4 ½ ans». Memoria presentada al Primer Congreso de Pedagogia (Bruselas, 12-18 agosto 1911). Bruselas, 1912. *L'École Nationale*, 1911, pp. 132-136.

77. \* En colaboración con E. Henrotin, «Le dossier médico-pédagogique». *La Policlinique*, 1912.

78. «Enquête sur les principales aptitudes nécessaires aux employés et ouvriers d'une ussine de tisage et filature». *Boletín Société Pédotechnique*, 1912.

79. \* «Examen mental chez des enfants anormaux». Tercer Congreso Internacional de Neurologia y Psicología. Gante, 1913, 23 pp.

80. \* «Les classes homogènes et l'examen mental par la méthode des tests de Binet-Simon». *Revue Pédotechnique*, 1913, 14 pp.

81. \* «Epreuve nouvelle pour l'examen mental et ses applications aux enfants anormaux». *Année Psychol.*, Vol. 20, 1913, *Bolet. Soc. Anthropol.*, Bruselas, Vol. 32, 1913, 25 pp.

82. \* «L'examen mental des délinquants juvéniles à propos des rapports de l'anormalité et de l'enfance abandonnée». Comunicación presentada al Congreso Internacional de Protección de la Infancia. *La Policlinique*, 1913, 12 pp.

83. \* En colaboración con E. Henrotin, «Un cas d'insuffisance motrice». *Journal de Neurologie*, Vol. 13, 1913 (ver 63).

84. \* En colaboración con J. Degand, «Tests se rapportant à la notion du nombre». *L'École Nationale*, Vol. 12, n.º 9, 1913, pp. 258-260.

85. \* «Observations relatives au développement de la notion du temps chez une petite fille de 5 ans et demi». *Arch. de Psychol.*, Vol. 13, n.º 50, 1913.

86. «Le développement de l'aptitude graphique». *L'École Nationale*, 1913, pp. 413-428 (ver 73).

87. \* «Le rôle du médecin dans l'orientation professionnelle». *La Policlinique*, n.º 15, 1914, 15 pp.

88. «Les enfants anormaux et arrières». Conferencia pronunciada en Lausana. C. R. Congreso de la *Société de Pédagogie de la suisse romande*, 1914, pp. 39-45.

89. \* «Sur le rôle du langage dans le développement mental de l'enfant». *Bolet. Men. Inst. Sociol. Solvay* (*Arch. Sociol.*), n.º 33, 1914.

90. \* En colaboración con Mlle. A. Monchamp., *Initiation à l'activité intellectuelle par les jeux éducatifs. Contribution à la pédagogie des jeunes enfants et des irréguliers* (ilustrado con 36 dibujos). Neuchâtel, Delachaux y Niestle editores. Colección de Actualités Pédagogiques, 1914, 155 pp. (Hay una edición corregida de 1922). Traducción castellana y notas de Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Francisco Beltrán, 1919, 290 pp. (Hay una tercera edición corregida de 1928, 254 pp.)

91. \* «Notions sur l'orientation professionnelle». Resumen de las lecciones dictadas en el Curso Provincial de iniciación a las nociones pedagógicas y administrativas de la enseñanza industrial, profesional y comercial. Provincia de Brabante, 1919.

92. \* En colaboración con G. Vermeulen, «Séméiologie psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité infantine». Volumen jubilar publicado con motivo del 50 aniversario de la fundación de la *Société de Médecine Mentale* de Bélgica, Gante, 1920-21, 124 pp.

93. \* «L'orientation professionnelle et la Psychologie». *Boletín de l'Officine d'Intercommunication pour l'orientation professionnelle*, n. 2, 1921.

94. \* «L'intelligence et sa mesure». *Bolet. Soc. Royale des sciences Méd. et Nat.*, 1921.

95. «Leçons sur l'enfance anormale et la délinquence». *Boletín Oficial de l'Officine de la protection de l'enfance*. Ministerio de Justicia. Bruselas, 1921.

96. \* En colaboración con Renault, «L'enfance malheureuse». *Bolet. Off. Offic. Prot. Enfance*, Ministerio de Justicia, 1921.

97. \* «Rapport présenté au deuxième Congrès International de la Protection de l'enfance». Volumen I. Bruselas, 1921.

98. En colaboración con G. Boon, *Vers l'école renouée*. (Une première étape. Classement des écoliers. Programme d'idées associées. Méthode des centres d'intérêt). Bruselas, Office de Publicité, 1921, 44 pp. Traducción castellana de Sidonio Pintado. Madrid, Ediciones de La Lectura, 1922, 51 pp.

99. \* «Les aptitudes innées et les aptitudes acquises». Milán. *Bolet. Off. Intercomm. pour l'Orient. Prof.*, 1922.

100. \* «Lè dessin. Le test de l'aptitude graphique et leur application à l'orientation professionnelle. Le test de représentation mentale». Memoria presentada a las sesiones de la 2.ª Conferencia Internacional de Psicotecnia. Barcelona, 1922.

101. \* «Les fonctions psychophysiologiques de l'enfant avant le naissance et chez les nouveau-nés». Volumen jubilar publicado con motivo del centenario de la *Société Royale des sciences Médicales et Naturelles* de Bruselas, 1922, 26 pp.

102. \* «Les méthodes non verbales d'examen mental». *Année Psychol.*, Vol. 24, 1923, pp. 70-82.

103. \* «Les tests individuelles et les tests simultanés». *Année Psychologique*, Vol. 24, 1923, pp. 128-133.

104. «L'état actuel des procédés de mesure de l'intelligence». *Boletín Soc. Roy. des Sciences Méd. et Nat.*, 1923.

105. «La función de globalización y su importancia pedagógica». *Revista de Pedagogía*, noviembre 1923, n.º 23, pp. 401-41 (reproducción de una conferencia dada a los maestros en la apertura de curso del Instituto Buls Tempel, en Bruselas).

106. \* «L'examen affectif chez l'enfant». Bruselas, 1923.

107. \* «Parallèle entre les troubles mentaux de l'adulte et de l'enfant». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*. Vol. 23, 1923.

108. \* «Comment l'éducation intellectuelle contribue à sublimer les tendances». *Pour l'Ère Nouvelle*. Vol. 2, 1923.

109. «Nouveaux programmes et méthodes d'enseignement». Comunicación presentada a la *Asociación Flamenca de Pedagogía*. Memoria de este Congreso. Bruselas, 1923.

110. En colaboración con L. Shepers, «La selection des mieux doués». Documento de *La Ligue de l'enseignement*. Bruselas, 1923, 38 pp.

111. \* En colaboración con R. Buyse, «Les applications américaines de la psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation». Documentos de la *Société de Pédotechnie*. Bruselas, 1923.

112. \* En colaboración con R. Buyse, «L'enseignement special et l'assistance des enfants anormaux aux Etats Unis». *Boletín Société Protectrice de l'enfance anormale*. Bruselas, 1923-24, 38 pp.

113. \* «Les mieux doués». *Boletín intern. pour la protect. de l'enfance*, Vol. 2, 1924.

114. \* En colaboración con R. Buyse, «La pédagogie universitaire aux Etats Unis». *Revue de l'université de Bruxelles*, 1924, 43 pp.

115. «Pourquoi s'occuper des enfants anormaux». *La Policlinique*, 1924, pp. 33-39.

116. «Les intérêts chez l'enfant». *La Policlinique*, 1924, pp. 49-64.

117. «L'enseignement individuel dans les classes nombreuses». *Pour l'Ère Nouvelle*, 1924.

118. «Conference sur le programme à Anderlech. Un essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire par G. Boon». Bruselas, Lebègue, 1924.

119. \* «Le traitement de l'éducation des enfants irréguliers». Congreso francés de pediatria. *Documents pédotechniques*. Bruselas, 1924-25, 32 pp., Bruselas, Maurice Lamertin, 1925, 59 pp.

120. \* «A quel âge l'intelligence cesse-t-elle de se développer? L'intelligence et les classes sociales». *La Policlinique*, Vol. 28, n.º 3, 1925.

121. \* «Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts». *Pour l'Ère Nouvelle*, Vol. 4, n.º 17, 1925.

122. «L'affectivité et l'orientation professionnelle». *Boletín Inst. Sociol. Solvay*, 1925, 36 pp.

123. \* «La fonction de globalisation et l'enseignement». *Boletín de la Société Française de Pédagogie*, n.º 16, junio 1925.

124. \* En colaboración con A. G. Christiaens, «Verificación d'un type de fiche psychologique». *Boletín Trimestral de l'Off. Intercomm. pour l'orientation prof.*, Vol. 27, 1926.

125. \* «L'application des test de Ballard dans les écoles belges». *Année Psychologique*. Vol. 27, 1926.

126. \* «La fonction globale (synchrétique, schématique) et l'enseignement de la lecture aux enfants normaux et anormaux». *Memoria presentada al Congreso de Psicología* de Groninga (provincia holandesa).

127. \* «Quelques considérations sur la mensonge envisagé comme manifestation de l'instinct de défense». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 7, 1926.

128. \* «Travaux de l'office d'orientation professionnelle de Rome». *Boletín Trimestral de l'Office Intercomm. pour l'Orient. Prof.*, Vol. 6, n.º 22, 1926, 15 pp.

129. \* «Le caractère de l'enfant de 0 à 6 ans». Comunicación presentada a la segunda sesión de educación familiar de l'Union Belge d'Éducation morale, Doc. n.º 9. Bruselas, 1926.

130. \* «Les intérêts chez l'enfant». *Congreso Internacional de la Escuela Nueva*. Heildelberg, 1925. *La Policlinique*, Vol. 29, 1926 (ver 126).

131. \* «Remarques psychologiques sur la curiosité et l'intérêt». *La Policlinique*, Vol. 29, 1926.

132. «Plusiers articles sur les jeux éducatifs». *Éducation enfantine*, 1926-28.

133. *Questionnaire affectif.*, Bruselas. Latin. Documents Pédotechniques, 3.ª ed., 1926, 33 pp.

134. \* «Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant». Bruselas, 1927.



135. \* «Etude psychotechnique sur des apprentis relieurs». *Boletín Trimestral de l'Office Intercomm. pour l'Orient. Prof.*, Vol. 7, n.º 26, 1927.

136. \* «Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement». *Boletín y Anales de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles*, n.º 4-5-6-7, 1927.

137. «La función de globalización y la enseñanza». *Revista de Pedagogía*. Año VI, n.º 67, julio 1927, pp. 326-331.

138. «Le principe de globalisation appliqué à la lecture et l'écriture chez les normaux, les sourds-muets et les aveugles». *Archives de Psychologie*. Vol. 20, n.º 80, 1927, pp. 324-346.

139. *L'évolution de l'affectivité*. Bruselas. Lamertin. Documents Pédotechniques, 1926, 80 pp. (ver 134).

140. «Sur un test coupe de sonde d'intelligence non verbale ou pratique». Memoria presentada a la Vª Conferencia Internacional de Psicotecnia. Utrech, 1927-28, 3 pp.

141. \* «Les elements fondamentaux du caractère et l'orientation professionnelle». Comunicación presentada a la IVª Conferencia Internacional de Psicotecnia Aplicada. París, 1927. *Boletín Trimestral de l'Office Intercomm. pour l'orientation prof.*, Vol. 8, n.º 30, 1928.

142. \* «Les épreuves d'intelligence et les professions dites manuelles». Comunicación presentada a la IVª Conferencia Internacional de Psicotecnia Aplicada. París, 1927.

143. \* «Essai d'application d'épreuves de caractère». Memoria presentada a la IVª Conferencia Internacional de Psicología Aplicada. París, 1927.

144. \* «Reflexions et enquêtes à propos de bilinguisme», en *Le bilinguisme et l'éducation*. Trabajos de la conferencia celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928. Ginebra-Luxemburgo. Traducción castellana del artículo en *Revista de Pedagogía*. Año XI, junio 1932, n.º 126, pp. 241-248. Traducción castellana de las actas completas. Madrid, 1932.

145. \* «Comment adapter les enfants arriérés aux activités pratiques de la vie». Informe presentado al Congreso de Amsterdam dedicado a los trabajos y métodos de enseñanza para los disminuidos, 1928, 13 pp.

146. \* En colaboración con R. Buyse, *La pratique des tests mentaux*. París. Librairie Felix Alcan. Bibliothèque de Psychologie de l'Enfant et de la Pédagogie, 1928, 402 pp. Traducción castellana. Montevideo, 1930.

147. \* «La psychologie de l'enfant et le cinéma». *La Croix-Rouge de Belgique*, 1928.

148. \* «La caractériologie et l'orientation professionnelle. *Hygiène mentale*, Vol. 24, n.º 3, 1929.

149. \* «Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant». *Pour l'Ère Nouvelle*, Vol. 8, n.º 52, 1929.

150. \* «Un cas d'alexie et d'agraphie congénitale chez un débile mental». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 6, 1929.

151. \* «L'hérédité et le milieu». *Le Service Social*, Vol. 8, n.º 1, 1929.

152. \* *La fonction de globalisation et son application à l'enseignement*. Bruselas, Maurice Lamartin, 1929, 91 pp. (Documents Pédotechniques, 7.º año, n.º 3, 1928. Traducción castellana con un estudio preliminar de Lorenzo Luzuriaga. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. La pedagogía contemporánea, 4, 1929, 78 pp.

153. \* «Les enfants irréguliers de l'intelligence». *Pro Juventute*, Vol. 10, 1929.

154. \* *L'étude d'un petit enfant par l'observation et l'expérimentation*. Bruselas, 1929.

155. \* En colaboración con R. Buyse, *Introduction à la pédagogie quantitative. Elements de Statistique appliqués aux problèmes pédagogiques*. Bruselas. Maurice Lamartin, 1929, 151 pp. (Documents Pédotechniques, n.º 1).

156. \* En colaboración con L. Wauthier, «Contribution à l'étude des tests de caractère. *Journal de Psychologie*, Vol. 26, 1929.

157. «La caractériologie et l'orientation professionnelle». *Hygiène mentale* (l'informateur des aliénistes et des neurologistes). Paris, n.º 3, 1929, pp. 5-78.

158. \* En colaboración con J. Decroly, «Examen mental dans un cas de myxoedeme infantile». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, 1929, pp. 363-364.

*Problemas de Psicología y de Pedagogía*. (Trabajos del Dr. Ovidio Decroly). Madrid. Francisco Beltrán. Actualidades Pedagógicas, 1929, 325 pp.

159. \* En colaboración con J. Decroly, «La demence chez l'enfant». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, 1929, pp. 461-479, 1930, pp. 32-37.

160. «La lecture silencieuse à propos du livre de Mme Anderson». *Vers l'École Active*, enero-febrero 1930, pp. 51-54, pp. 68-70.

161. \* «A propos de l'ouvrage. Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats Unis et l'oeuvre du Dr. Healy». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, marzo 1930.

162. \* «Les enfants surdoués. A propos d'un cas de précocité intellectuelle». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 12, 1930, pp. 890-893.

163. \* «Le valeur du quotient intellectuel chez les enfants anormaux». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 12, 1930.

164. «L'initiation à la notion du temps». *L'étoile pédagogique*, abril-mayo 1930.

165. \* «Demence et idiotie chez l'enfant». *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, 1930.

166. \* «L'examen rationnel des écoliers». *Boletín Intern. de la Protect. de l'Enfance*, n.º 94, 1930.

167. \* «La theorie de la recapitulation». *La Policlinique*, Vol. 38, 1930, 141-160.

168. *Le développement du langage parlé chez l'enfant*. Centrale de P.E.S. Bélgica, 1930, 110 pp.

169. «L'éducation de l'enfance anormale et l'Hygiène mentale». *Société belge de médecine preventive et d'Eugénique*. Informe a las Jornadas Médico-Pedagógicas, 1930, 6 pp.

170. \* En colaboración con L. Wauthier, «Contribution à l'étude des enfants bien doués. Biographic et examen mental d'un enfant bien doué harmonique». *Année Psychologique*, Vol. 31, 1930. Publicado como libro: Paris Alcan, 1932, 129 pp.

171. \* «Quelques aspects de l'imitation chez l'enfant de 0 à 6 ans vus par la photographie animée». *Memoria presentada al Congreso Internacional de la Infancia*, 1931.

172. \* *Études de psychogénèse. Observations, expériences et enquêtes sur le développement des aptitudes de l'enfant*. Bruselas. Maurice Lamertin, 1932, 347 pp. Traducción castellana de Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Librería Francisco Beltrán, 1935, 345 pp.

173. \* En colaboración con E. Segers, *Essais d'application du test de Ballard. Test verbal, collectif, économique*. Bruselas. Maurice Lamertin, 1932, 149 pp. (Documents pédotechniques, año 11, n.º 1.)

174. En colaboración con Mlle. Hamàide, *Le calcul et la mesure au premier degré de l'école Decroly* (con ilustraciones fuera de texto). Neuchâtel. Delachaux y Niestle, 1932, 104 + 16 pp. (Colección de Actualités Pédagogiques.) Traducción castellana de Eladio García Martínez. Madrid. Espasa-Calpe, 1934, 116 + 16.

175. En colaboración con J. Decroly, «Psychological release through manual work». *New Era*, abril 1932, pp. 105-107.

176. «La fonction de globalisation et l'enseignement de la lecture». Curso de verano del Instituto Superior de Pedagogía de la Universidad de Gante. Gante, 1932.

177. \* *Comment l'enfant arrive à parler*. Revisado y completado por J. Decroly y J. E. Segers. Centrale de P.E.S. Lieja, 1934. Traducción castellana. Madrid, 1935.

*El niño anormal. Estudios pedagógicos y psicológicos*. (Trabajos del Dr. Ovidio Decroly.) Traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido. Madrid. Librería Francisco Beltrán. Actualidades Pedagógicas, 1934, 243 pp. *Psicología aplicada a la educación*. Traducción y prólogo de Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Francisco Beltrán. Act. Ped., 1934, 278 pp.

178. \* *L'exploration du langage de l'enfant, épreuves de compréhension, d'imitation et d'exploration*. Revisado y completado por J. Jadot-Decroly y J. E. Segers. Uccle. Bruselas, 1937.

\* \* \*

## BIBLIOGRAFIA SOBRE DECROLY

*Se trata evidentemente de una simple orientación bibliográfica, en la cual se ha otorgado una especial importancia a las obras de los discípulos de Decroly y a la bibliografía referente a publicaciones de España y de la América Latina.*

1. AUBERT-PINET y VINET, E.: *L'école vivante par les centres d'initiation*. Lausana.

2. BALLESTEROS, Antonio: *El método Decroly*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. La Nueva Educación VII. Madrid, 1933, 109 pp. (Ver también *Revista de Pedagogía*, n.º 80, agosto 1928, pp. 350-354.)

3. BASSOLA, Z.: *Decroly pedagógiai rendszere*. Budapest, 1937.
4. BERNARDOS: *Informe sobre el método Decroly y su aplicación oficial en Bruselas*. Montevideo. Dornaleche Hnos., 1926.
5. BESSE, Jean Marie: *Ovide Decroly, psychologue et éducateur*. Toulouse. Privat., 1982, 180 pp.
6. BOON, Gerard: *Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire*. Bruselas, 1924. Traducción castellana, prólogo y notas de Rodolfo Tomás Samper. Madrid, Francisco Beltrán. Actualidades Pedagógicas, 1926, 310 pp.
7. BOON, Gerard: *Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire*. Uccle. Bruselas-París, 1937.
8. BRAVO MEJÍA, J.: *Ovidio Decroly*. Revista de Cultura. Perú, 1927.
9. CLARET, A.: *Initiation à la méthode Decroly. L'Association*. Uccle, 1937.
10. CREMERS, E. y R.: *L'enseignement de la musique selon la méthode Decroly*. Bruselas. Maurice Lamertin, 1924.
11. DALHEM, L.: *Contribution à l'introduction de la méthode Decroly à l'école primaire*. Bruselas, 1923. Traducción castellana de Jacobo Orellana Garrido. Madrid, 1929.
12. DEGAND, Julie: *Initiation à la méthode Decroly. Méthode globale*. Uccle, 1937.
13. DE MOOR, F.: *L'école active par la méthode Decroly*. Bruselas, Maurice Lamertin, 1930.
14. DESCHAMPS, Alexander J.: *L'auto-éducation appliqués au programme Decroly*. Bruselas, Maurice Lamertin. Traducción castellana de Emilia Elías de Ballesteros. Madrid, Juan Ortiz, 1932, 160 pp.
15. DESCOEUDRES, A.: *Le jardin d'enfants à l'école Decroly*. Precedido de un texto de O. Decroly.
16. DEVAUD, E.: *Le système Decroly et la Pédagogie chrétienne*. Bruselas, 1936.
17. PLAYOL, E.: *Le Dr. Decroly éducateur*. París, 1934.

18. FONTEYNE, L.: *Initiation à la méthode Decroly. L'observation et la mesure.* Uccle, 1937.

19. FONTEYNE, L., y CLARET, A.: *Initiation à la méthode Decroly. L'expression.* Uccle, 1937.

20. GALLIEN, G., y FONTEYNE, L.: *Initiation à la méthode Decroly. Principes et méthodes. L'École Decroly l'Ermitage.* Uccle, 1937.

21. GUILLÉN DE REZZANO, C.: *Los centros de interés en la escuela.* Madrid, 1924 (nueva edición revisada, Buenos Aires, 1967).

22. HAMÁIDE, A.: *La méthode Decroly.* Con un prefacio de E. Claparède. Neuchâtel-Paris, 1922. Traducción castellana y prólogo de Sidonio Pintado Arroyo. Madrid. Librería Francisco Beltrán. Actualidades Pedagógicas, 1924.

23. HAMÁIDE, A.: *Initiation à la méthode Decroly.* «Collection Bleue». Cinco cuadernos ilustrados. Vossegat-Uccle. Bruselas, 1928. (Ver también sus artículos de *Revista de Pedagogía*, n.º 122, febrero 1932, pp. 76-80; n.º 166, octubre 1935, pp. 445-452.

24. LLOPIS, Rodolfo: *La pedagogía de Decroly. Madrid. Ediciones de La Lectura, 1927.* (Ver también *Revista de Pedagogía*, n.º 59, noviembre 1926, pp. 496-502.)

25. LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström: *Introdução do Estudo da Escola Nova*, 1930. Traducción castellana de Enrique de Leguina, Barcelona. Editorial Labor, S. A., 1933, 235 pp.

26. MEDICI, Angela: *L'éducation nouvelle. Ses fondateurs, son évolution.* París, 1940.

27. OLIVEIRA, J. de: *A Escola Decroly e a aplicação de seus processos no Estado de Minas Gerais.* Belo Horizonte, 1930.

28. PAPANASTASSIOU, L.: *L'oeuvre pédagogique du docteur Ovide Decroly.* París, 1938.

29. PEERS, M.: *Ovide Decroly.* Bruselas, 1942.

30. PINTADO, Sidonio: *Decroly.* Madrid. Editorial Magisterio Español, 192.

31. ROUMA, G.: *La parole et les troubles de la parole*. Con un prefacio del Dr. Decroly. Paris, 1907, 167 pp. Traducción castellana de D. Gonzalo R. Lafora. Madrid, Francisco Beltrán. Actualidades Pedagógicas, 1920, 240 pp.
32. RUBIÉS MONJONELL, Ana: *Aplicación del método Decroly a la enseñanza primaria*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. La práctica de la educación activa III, 1929, 205 pp.
33. RUBIÉS MONJONELL, Ana: *Experiencias didácticas*. Madrid. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. La Nueva Educación XXIII, 1934, 110 pp.
34. RUBIÉS MONJONELL, Ana: *Desde la escuela de párvulos. Lectura-escritura global. Cuatro años de experiencias*. Barcelona. Bosch. Casa editorial, 1938, 244 pp. Traducción catalana de Concepció Ciuraneta y Ramon Pinyol. Barcelona. Ediciones Proa, 1978. (Ver también *Revista de Pedagogía*, n.º 74, febrero 1928, pp. 58-65; n.º 131, noviembre 1932, pp. 490-496; n.º 143, noviembre 1933, pp. 503-507. *Revista de Psicología i Pedagogía*, Vol. III, n.º 10, mayo 1935, pp. 131-138).
35. SABAS OLAIZOLA, J.: *La pedagogía decroliana*. Montevideo, 1928.
36. SABAS OLAIZOLA, J.: *El método Decroly en el Plan de las Pedras*. Montevideo, 1932.
37. SALINAS, Jesús: *El método Decroly*. Cochabamba. Bolivia. Editorial López, 1931.
38. SANTOMAURO, G.: *Ovide Decroly*. Brescia, 1964.
39. SEGERS, J. E.: *La perception visuelle et la fonction de globalisation chez les enfants*. Prólogo del Dr. Decroly. Bruselas. Maurice Lamertin, 1926, 96 pp. Traducción castellana de Jacobo Orellana Garrido. Madrid, Espasa-Calpe. Ediciones de La Lectura. Ciencia y Educación, 1930, 137 pp.
40. SEGERS, J. E.: *La psychologie de l'enfant normal et anormal d'après le Dr. Decroly*. Neuchâtel-Paris. Delachaux y Niestlé, 1948, 367 pp.
41. Varios: *Hommage a Dr. Decroly*. Saint Nicolas W. Bélgica. Schersden. Vars-Kerschave (s.f.), 512 + 30.

42. Varios: *Hommage au Dr. Decroly*. (Bibliografía completa sobre Decroly y publicaciones sobre Decroly, realizaciones cinematográficas, etc.) Bruselas, Ministère de l'Éducation et de la Culture, 1964.

43. WALLON, Henry: «Les anormaux dans l'oeuvre de Decroly». *Bulletin de la Société Française de Pédagogie*. París, 1933, n.º 47, pp. 2-5; «Rapport de la psychologie et de la pédagogie chez Decroly». *Pour l'Ere Nouvelle*. París, 1952, n.º 11-12, pp. 58-64; «l'oeuvre del Dr. Ovide Decroly». Pantin C.F.E.P., 15 pp. (Ver otros artículos en *Pour l'Ere Nouvelle*, 1933, n.º 91. 221-223, 237-241; *Cahiers internationaux de sociologie*, 1951 y 1954.







# *En torno a Decroly*

(La psicología de l'enfant normal et  
anormal d'après le Dr. Decroly)

J. A. SEGERS





## Prefacio

*Hacerse sombra a sí mismo no está al alcance de todo el mundo. Es muy posible que el Decroly educador haya eclipsado al Decroly psicólogo. En realidad, el método Decroly ha sido aplicado en todas las partes del mundo. ¿Cuántos sistemas pedagógicos pueden jactarse de una ubicación parecida, de una tal vitalidad? ¿Y cuántos, como dicho método, están abiertos al progreso, reclaman el progreso?*

*Su mérito no consiste en unos procedimientos más o menos ingeniosos. Se cifra, sobre todo, en el hecho de haber trazado el marco de una actividad escolar que responde a las actividades espontáneas del niño, al mismo tiempo que a las necesidades de la educación. En haber suscitado la actividad propia del niño a través de despertar su interés y dirigir este interés hacia un objeto de estudio que se convierte en su centro. En distinguir entre ellas las funciones indispensables tanto para el conocimiento del niño como a sus manifestaciones de actividad: observación, asociación, expresión. Esta trilogía es el esquema biológico de la excitación y de la reacción con el intermediario de los centros nerviosos. Traspuesto, sin embargo, y con una gran significación psicológica: la curiosidad del niño por todo lo que le rodea, respetado a la vez que dirigido hacia un desarrollo gradual que busca nuevos objetos; la necesidad que tiene el niño de intervenir a base de imitar*

*aquello que ve y finalmente expresándolo con la ayuda de símbolos y signos que le llevan de la similitud concreta al dibujo y al lenguaje; intercalando además en el circuito la asociación, es decir, todas las analogías que pueden vincular el nuevo objeto a todo aquello que ya es conocido y todo aquello que en una ojeada retrospectiva pueda conocer, tanto en el orden cualitativo o causal como a través del tiempo o del espacio. En fin, esta fórmula, que como las precedentes, tiene una consigna precisa: educar el niño por el medio, para el medio.*

*Precisa y al mismo tiempo progresiva. La constante relación con el medio, que puede evolucionar, garantiza la evolución de la propia educación y asegura además una educación favorable no sólo para el individuo que la recibe, sino también para la sociedad donde ella es recibida.*

*Concepción razonable, práctica, armoniosa, pero singularmente revolucionaria en relación con la enseñanza tradicional, que aísla la escuela de la vida o incluso con respecto a ciertas novedades educativas que no persiguen otra cosa que transformar la escuela en casas de niños, como si éstos necesitaran inevitablemente su propio microcosmos, al margen del mundo de los adultos. Revolucionario en comparación de una enseñanza que hacía hincapié, indistintamente, a base de procedimientos dogmáticos, en todas las aptitudes del niño, donde en lugar de la observación encontrábamos la verdad indiscutible, en vez de la investigación espontánea la total adscripción al programa escolar y en lugar de la necesidad personal de expresarse la fórmula autoritaria.*

*¿Podemos afirmar a través de este repaso de la pedagogía decroliana que presenta un mayor interés que la obra psicológica de Decroly? En realidad, la una no existiría sin la otra. Decroly no concebía la ciencia desvinculada de sus aplicaciones. La ciencia no puede ser puramente teórica, sino que debe*

*ser experimental. Toda experiencia está relacionada con lo real y cuando lo real es el niño, no es indiferente que sea tal o cual; es indispensable de preferirlo sano a enfermo y de buscar los métodos propios para asegurarle el equilibrio más estable y el desarrollo más favorable; la experiencia debe estar guiada en todo momento por los conocimientos adquiridos sobre el propio niño. Debe, por otra parte, confirmarse a través de sus resultados. Así, pues, pedagogía y psicología son inseparables. Son los dos momentos complementarios de una misma actitud experimental.*

*Si en el caso de Decroly la preocupación por la práctica le lleva a interesarse por la teoría, ello no es óbice para que ésta gane en equilibrio, como atestigua su pedagogía. Nadie mejor que Decroly ha indicado la importancia del medio sobre la evolución psicológica del niño, ni tampoco nadie ha tenido más en cuenta sus condiciones biológicas. Médico de profesión, ha utilizado profusamente el método de la psicopatología, bien conocido en Francia desde Taine y Ribot como medio casi experimental de analizar lo normal. Por otra parte, ha ensayado la relación que puede tener la herencia con los problemas que puede presentar el joven organismo en el curso de su desarrollo. En la evolución mental del niño, ha investigado respecto a aquello que proviene de sus intereses afectivos y de su carácter. Por lo que hace referencia a la propia inteligencia, ha querido hacer una distinción entre las pruebas que ponen en juego la función verbal y aquellas que antes que nada están relacionadas con el razonamiento concreto o la ingeniosidad práctica. Por todas partes, ha registrado hechos escrupulosamente observados o ha propuesto nuevos instrumentos de trabajo. Ha sido también uno de los primeros que se ha ocupado de la psicogénesis y es además y de una forma muy particular quien ha estudiado el desarrollo del lenguaje en el niño. Espíritu metódico a la vez que experimental, ha hecho a menudo, a la manera cartesiana, la enumeración de to-*

dos los factores que a su juicio debían considerarse en el caso examinado.

*Desgraciadamente, su obra se encuentra dispersa a través de informes, memorias, notas, observaciones publicadas en colecciones muy diversas. Muchos de sus libros no han aparecido hasta después de su muerte. El no se tomó el tiempo para redactarlos definitivamente, ocupado en todo momento en nuevas experiencias. Es por ello que la amplitud y la unidad de sus trabajos corrían el riesgo de quedar en el olvido.*

*Por suerte, no sólo nos ha legado escritos. Nos ha dejado también discípulos que su ejemplo les animó de un fervor similar al suyo y que no han querido perderse sus enseñanzas. Así, pues, J. E. Segers no ha hecho marcha atrás frente a la labor de reunir aquello que estaba disperso, de coordinar escritos tan diversos nacidos a tenor de las circunstancias, de preparar los capítulos de un libro en el cual el pensamiento de Decroly se desarrolla etapa por etapa, dentro de un orden perfecto. La transparencia de lo expuesto, en lo cual y dentro de lo posible, J. E. Segers se ha ingeniado en reproducir, los mismos propósitos de Decroly, atestiguan una comprensión penetrante, íntima. Esta obra es un derroche de información y confirma la considerable aportación de Decroly a la psicología del niño.*

Henry WALLON



## Introducción

*En el momento que aparezca este libro habrán pasado diez años desde la muerte de Ovidio Decroly (1). En efecto, él nos dejó prematuramente y en plena actividad el 12 de septiembre de 1932.*

*Después de este día fatídico, para honrar con brillantez la memoria del sabio belga y de magnificar su obra, se organizaron diversas ceremonias tanto en el extranjero —especialmente en París— como en Bélgica: en Bruselas, en Renaix, su pueblo natal, en Gante, en La Louvière (2).*

*El magnífico volumen «Hommage au Dr. Decroly», que debía ofrecérsele con motivo de su sesenta aniversario, desgraciadamente no apareció hasta después de su muerte; alrededor de unos cincuenta colegas, así como sus admiradores de todos los países, han aportado su contribución a esta obra y han hecho el panegírico del hombre, del sabio, del profesor y sobre todo del pedagogo.*

*A partir de este momento aparecieron numerosos artículos y diversos estudios en las revistas del mundo entero, algu-*

---

(1) Este trabajo, cuyo manuscrito estaba dispuesto para su publicación desde 1942, no ha podido ver la luz hasta hoy por razones diversas. (La obra original apareció en 1948. Nota del traductor.)

(2) Ciudad industrial de la zona valona, de lengua francesa, situada a unos 20 kilómetros de Charleroi (nota del traductor).



nos de los cuales forman importantes volúmenes que fueron publicados con el fin de dar a conocer su obra pedagógica: recordaremos en particular los libros de Mlle Flayol (3), de Bassola (4), de Papanastassiou (5), de Boon (6), así como los cuadernos de un equipo de profesores decrolianos (7).

En las reuniones y en los trabajos, los especialistas se han limitado, quizá de una forma demasiado simple, a rendir homenaje a las innovaciones pedagógicas del Dr. Decroly; se ha dejado más o menos en la sombra o en la penumbra la parte esencial de su obra psicológica. Se ha recordado simplemente que gracias a su conocimiento profundo del niño, Decroly ha descubierto los grandes principios que configuran la base de su pedagogía.

Es evidente a todas luces que en la obra de Decroly la psicología y la pedagogía están íntimamente asociadas. El Dr. Wallon tiene razón cuando lo explica en estos términos: «Decroly tenía el gusto por la acción y contaba además con un espíritu investigador. No tuvo jamás la idea de librarse a especulaciones sin utilidad práctica. Médico, su campo de acción se ensanchó por el hecho de orientarse hacia la neurología y gracias a la atracción que sentía por los problemas de la infancia anormal. De esta manera, las cuestiones educativas

---

(2) Mlle. E. FLAYOL: *Le Dr. Decroly éducateur*, Paris 1934.

(4) Z. BASSOLA: *Decroly Pedagogiai Renszere*. Paris, 1934.

(5) G. BOON: *Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire*. Uccle-Bruselas-Paris, 1937.

(6) L. PAPANASTASSIOU: *L'oeuvre pédagogique du docteur Ovide Decroly*. Paris, 1938.

(7) *Initiation à la méthode Decroly*. Primer Cuaderno, G. GALLIEN y L. FONTEYNE: *Principes et Méthodes, L'École Decroly L'Ermitage*. Segundo Cuaderno, L. FONTEYNE: *L'Observation et la Mesure*. Tercer Cuaderno, A. CLARET, *L'Association*. Cuarto Cuaderno, L. FONTEYNE y A. CLARET: *L'Expression*. Quinto Cuaderno, J. DEGAND: *Expérience pédagogique de langage visuel graphique. Méthode globale*. Centre National d'Éducation. Uccle-Bruselas, 1937.

*prolongaban la simple cuestión terapéutica. Dichas cuestiones no tardaron en conducirlo de la infancia anormal a la infancia normal».*

*Así, pues, aquellos que conocían las dos facetas de la obra decroliana no vacilaron en afirmar que Decroly era pedagogo porque antes que nada era psicólogo. Pero, como ha dicho muy acertadamente el Dr. Claparède, Decroly presenta sobre los psicólogos teóricos esta superioridad que proviene de unas conclusiones consagradas por la teoría psicológica fundamentada en el conocimiento profundo del niño y paralelamente con la práctica educativa. El Dr. Wallon expresa una idea análoga cuando escribe que la pedagogía de Decroly constituye su método experimental que viene a completar sus dotes de observador atento y de psicólogo sagaz. La confrontación entre la obra psicológica y la obra pedagógica nos permitirá confirmar el fundamento de estas afirmaciones.*

*Se sabe que diversos autores, ya durante su vida, habían expuesto la pedagogía de Decroly y es evidente que en este campo existe una cierta bibliografía. En cambio, no podemos decir lo mismo por lo que hace referencia a sus estudios psicológicos.*

*Si bien es verdad que la obra psicológica de Decroly es enorme y que ha ejercido una notable influencia sobre los psicólogos de la infancia, debemos reconocer que no es fácil penetrar en su conocimiento y llegar a tener una visión de conjunto. Sus escritos se encuentran dispersos en una gran variedad de publicaciones: en revistas belgas y extranjeras, en las memorias y comunicaciones de los congresos. Eran, por tanto, poco accesibles y he aquí por qué, en diversas ocasiones, se ha expresado el deseo de reunir y coordinar dichos escritos.*

*Es por ello que he intentado reunir y resumir en un solo volumen las partes esenciales de los trabajos psicológicos de mi llorado maestro, con lo cual espero difundir su obra y fa-*

*cilitar las investigaciones de aquellos que deseen estudiar sus trabajos, verificarlos o utilizarlos. Es muy probable, por otra parte, que un conocimiento más profundo de la psicología de Decroly facilitará la aparición de nuevas ideas pedagógicas o propiciará el estudio de las viejas bajo un nuevo prisma, de lo cual saldrá una síntesis más sólida de ambos puntos de vista psicológico y pedagógico.*

*De antemano, pido disculpas por la imperfección del trabajo de coordinación. Resulta siempre incómodo reunir en una obra con unos ciertos límites y en pocos capítulos un gran número de artículos y de estudios difíciles de resumir si se quieren evitar lagunas y deformaciones. Ello me ha incitado a dejar la palabra al autor siempre que fuera posible y limitar mi trabajo a escoger los resúmenes o a sintetizarlos.*

*Al término de mi trabajo he podido constatar con gran satisfacción que el conjunto de los artículos, publicados en revistas diferentes y con intervalos de tiempo algunas veces considerables, constituye un todo atestiguado, una unidad profunda. ¿Ello no constituye un índice de la solidez de la obra psicológica de Decroly?*

*Es evidente que habría resultado muy interesante una confrontación entre los resultados de las observaciones y de las experiencias de Decroly con las obtenidas por otros autores, pero entonces habría sobrepasado ampliamente el marco de este trabajo. He renunciado igualmente a la tarea de situar la obra psicológica de Decroly dentro del movimiento general de la ciencia, puesto que no tenemos una perspectiva suficiente para sacar conclusiones válidas. En una palabra, me ha parecido superfluo reproducir en este trabajo aquello que otros han expresado de forma excelente sobre la vida y la personalidad de Decroly (8).*

---

(8) Ver ANGELA MEDICI: *L'éducation nouvelle. Ses fondateurs, son évolution*, París, 1940.

*No querría terminar esta introducción sin expresar la gran emoción que he experimentado hurgando en los artículos, los manuscritos y las notas del que fue mi profesor y maestro, quien me comunicó su entusiasmo por el estudio del niño y quien me ha permitido trabajar durante varios años bajo su dirección benévola y preclara y al cual debo mi formación psicológica.*

*Agradezco de todo corazón la preciosa ayuda que me ha ofrecido Mme. Decroly, sin la cual este trabajo no se habría podido elaborar.*

*Debo expresar igualmente mi reconocimiento a Mlle A. Jadouille, directora del Laboratorio de Pedagogía y de Psicología del Niño de Angleur, que ha tenido la gentileza de leer mi manuscrito y proponerme diversas correcciones y más de una feliz modificación.*

J. E. SEGERS





# I. Los métodos del Dr. Decroly

Como paso previo, examinamos los métodos ensayados por el Dr. Decroly para intentar resolver las cuestiones que él mismo se propuso en el campo de la psicología infantil y a través de qué tipo de fórmulas de investigación llegó a suministrar a la ciencia esta enorme cantidad de datos que estudiaremos a lo largo de este trabajo.

Es necesario manifestar que para nuestro autor no son las opiniones, sino los datos lo que realmente cuenta, datos recogidos a lo largo de sus numerosas *observaciones y experiencias*. Por otra parte, dichas observaciones y experiencias se caracterizan por su originalidad y su valor científico.

Es precisamente a través de la *observación activa* —según expresión de Claude Bernard— que el Dr. Decroly ha estudiado las reacciones propias de la primera infancia. Por otro lado, se percató que el estudio objetivo del «comportamiento» del niño pequeño presentaba serias ventajas. Se inclinó preferentemente por su propios niños y la adquisición de ciertas nociones, tales como la noción de color, de cantidad, de número, de tiempo que en una de sus ahijadas dio lugar a trabajos psicológicos de gran importancia.

Se le puede reprochar que en el curso de sus investigaciones sólo observara un pequeño número de sujetos. A esta crí-

tica podemos responder que el examen profundo, metódico e individual de uno solo o de algunos niños tiene un valor indiscutible por la riqueza y profundidad de sus conclusiones. Además, la mayoría de estos estudios sólo constituyeron el punto de partida para investigaciones de más envergadura.

De la misma forma fueron atentamente observados los alumnos de L'Ecole de l'Ermitage, que vivían en un ambiente particularmente favorable a todas las manifestaciones de su individualidad naciente.

Sin embargo, para el Dr. Decroly, la observación escrupulosa de los niños irregulares resulta aún más útil que la de los niños normales. «Aquello que sucede en efecto en la mentalidad de unos —dice—, sucede igualmente de forma más o menos parecida en los otros; todas las transiciones pueden encontrarse. Las mismas leyes psicológicas valen para los dos casos, aunque en uno de ellos el desarrollo de las facultades se retrasa generalmente, los progresos son más o menos moderados, de forma que en ellos se pueden observar estados que pasan desapercibidos en los otros, al mismo tiempo que estos últimos queman las etapas» (1).

Es por ello que la observación, especialmente del niño pequeño, presenta algunas desventajas; a menudo deben tomarse precauciones para aproximársele sin asustarlo (2). Por otra parte, las respuestas a los estimulantes son tan rápidas y se extienden a tan diversas partes del cuerpo, que la observación por sí sola no permite darse cuenta de lo que pasa simultáneamente cuando el niño es sometido a unos determinados estimulantes. En efecto, no es posible sin salvar grandes dificultades

---

(1) Dr. O. DECROLY y Srta. J. DEGAND: «Expériences de mémoire visuelle verbale et de mémoire des images chez des enfants normaux et anormaux.», *Année Psychologique*, Vol. 13, 1907, p. 122.

(2) Dr. O. DECROLY: «La psychologie de l'enfant et le cinema», *La Croix Rouge de Belgique*. Febrero 1928, p. 139.

tades prácticas y multiplicando, como mínimo, los observadores, examinar conjuntamente todas las partes de la cara, el cuerpo y sus miembros, ni en particular de anotar todo lo que se ve, a la vez que se provocan las excitaciones previstas. Aún resulta más difícil darse cuenta de las reacciones de diversos niños que actúan simultáneamente. Además, no resulta posible, en el curso de una observación, la reproducción diversas veces de las reacciones, ni sobre todo hacer marcha atrás una vez ha pasado la reacción. En resumen, si las observaciones se han hecho de una forma fortuita, no nos pueden probar que los datos suministrados coincidan con el momento que se manifieste por primera vez la función que ponen en evidencia.

De todo ello resulta que muchas de las descripciones de las manifestaciones infantiles presenten sus lagunas.

El Dr. Decroly añade además que la lectura de estas descripciones nos ofrece sólo una idea aproximada, y en todo caso poco sorprendente de la realidad. Las palabras resultan a menudo impotentes para traducir la verdad y resulta muy difícil describir los juegos de fisonomía, los movimientos variados de la manos o los pies.

La toma de fotografías instantáneas ha constituido un progreso indiscutible. Sin embargo, para el estudio psicológico del niño, y muy especial del niño pequeño, el *film cinematográfico* ha de ocupar un sitio destacado.

Según parece, fue el Dr. Decroly quien desde 1907 fue el primero que utilizó el cine para estudiar la psicología del niño; desde 1920 se valió corrientemente de esta técnica para sus estudios psicológicos. Es, pues, también el Dr. Decroly quien puede ilustrarnos sobre las múltiples ventajas, así como los inconvenientes, de este método. He aquí cómo resume las ventajas:

1. El film permite ver diversas veces, según las necesidades, las reacciones obtenidas por un estimulante y examinar



cada una de las partes del cuerpo, y ello en cada uno de los niños, en el caso que haya más de uno (3).

2. Permite analizar durante el tiempo que uno desee una o varias imágenes, de seguir, imagen a imagen, las modificaciones de la reacción y si es necesario hacer marcha atrás para volver a observar el inicio de una reacción o aquello que la precede.

3. El examen de un mismo fenómeno se puede retomar diversas veces, hecho por distintas personas, al margen del propio sujeto, lo que resulta particularmente útil para controlar el valor de una hipótesis, para confrontar las opiniones; por los medios habituales, la descripción de la reacción está totalmente o en parte influenciada por la opinión del observador y generalmente no permite ninguna controversia.

4. Ya que un mismo sujeto puede ser observado en varias ocasiones, se pueden comparar directamente sus reacciones en diferentes edades.

A pesar de todo, no vamos a insistir sobre la utilidad del film para la enseñanza de la psicología del niño.

Si las ventajas antes mencionadas son reales, podemos preguntarnos por el hecho que se hayan realizado tan pocos films que hagan referencia a la evolución del niño (4). La técnica cinematográfica presenta diversas dificultades, que según el Dr. Decroly son las siguientes:

1. Las dificultades de orden *financiero o técnico* a consecuencia de la necesidad de un utillaje perfeccionado y cos-

---

(3) Dr. O. DECROLY: *L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation*. Bruselas, 1929.

(4) En 1928, El Dr. DECROLY señaló que como máximo sólo 4 ó 5 personas en todo el mundo se han interesado para recopilar este tipo de información: el profesor WATSON, de la Universidad de John Hopkins, y GSELL, de la Universidad de Yale; el profesor LEWIN, del Laboratorio de Psicología de Berlín, y el profesor CLAPARÈDE, de Ginebra.

tos, del precio de los carretes, de pruebas inevitables, de desplazamientos necesarios para las filmaciones, de gastos de desarrollo, de dificultades en los positivos, de tiempo exigido por la puesta a punto de los films.

2. Las dificultades derivadas del propio *material infantil*; éstas son de diversos órdenes y varían con la edad de los sujetos. Si el niño pequeño se presta a tomas cinematográficas, puesto que es inconsciente de lo que se está haciendo y no es aún particularmente turbado por los operadores, el aparato y el ruido, las ocasiones para poderlo filmar en condiciones favorables y en número suficiente son poco frecuentes, especialmente si se desea filmarlo desnudo y en ciertas etapas de su desarrollo. Por otro lado, las condiciones de salud, el momento del día, la presencia de la madre, el humor pueden crear dificultades imprevistas.

3. Las dificultades que se derivan de las *condiciones del medio ambiente*, preferentemente las condiciones de temperatura (especialmente si se quieren desnudar los niños, condición siempre preferible), la intensidad de la luz y el manejo del aparato que incomoda a veces el trabajo (5).

Hay, evidentemente, medios para obviar algunos de dichos inconvenientes (6).

a) Por lo que se refiere al *material infantil*, nos podemos dirigir a las maternidades y a los asilos, donde encontraremos sujetos de distintas edades y en número suficiente.

b) En relación a la luz, se puede recurrir a los medios artificiales, que dan resultados satisfactorios.

(5) Véase nota 7. (N. del traductor.)

(6) Dr. O. DECROLY: *L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation*, p. 168.

c) Referente al *aparato*, podemos servirnos de dispositivos portátiles, que nos permiten seguir el sujeto y hacer tomas desde distintos ángulos, sin necesidad de desplazar los soportes.

d) Para suprimir la *influencia del ruido* podemos recurrir al empleo de cualquier dispositivo que produzca un ruido continuo y de intensidad uniforme, de manera que contraesté el ruido del aparato.

Por lo que concierne al local donde se sitúa el niño y el material a emplear, el Dr. Decroly hace notar que cuando se opera al aire libre, lugar ideal pero raramente posible en nuestro clima, en particular si se quiere desnudar al niño, debe a menudo limitarse necesariamente el espacio donde el niño pueda evolucionar y preparar todos los accesorios necesarios para provocar las estimulaciones previstas. Si se opera dentro de un local, resulta imprescindible que sea apropiado desde el punto de vista de la iluminación y que el niño pueda desplazarse con facilidad si ello es necesario; resulta ventajoso que se puedan reunir previamente todos los accesorios que hagan falta.

Según Decroly, el ideal es un estudio especial, tal como el que ha preparado el profesor Gesell en la Universidad de Yale (Estados Unidos): el operador, al igual que el aparato, pueden sustraerse de la vista del niño, que se introduce en el local acompañado de la persona que le atiende habitualmente.

Entre los documentos que se deben recoger por el procedimiento cinematográfico, el Dr. Decroly (7) menciona:

(7) *Ibidem*.

A este respecto, y por lo que hace referencia a muchos otros casos, generalmente de tipo técnico, que se tratan en este trabajo, es evidente que los cambios operados en los últimos cuarenta años permiten superar muchas de las dificultades de la investigación en aquel entonces. En relación a la cuestión cinematográfica, debe observarse desde tres perspectivas cronológicas: la del tiempo de Decroly y aún en dos planos diferenciados, 1909 y la década de los 20; los años 40, cuando se preparó y publicó este libro y finalmente la situación actual. (Nota del traductor.)

A) Por lo que concierne a los sujetos:

1. El niño *normal*, prematuro o nacido en el plazo normal después de algunas semanas, meses o años.

2. El niño *anormal* (sordo, ciego, paralítico, anancefálico) aquejado de monstruosidades diversas (idiota, demente, etc.).

B) En cuanto a las reacciones, se pueden distinguir:

1. *Las reacciones fortuitas*, no provocadas.

Para tomar estas reacciones en número suficiente se requiere mucho tiempo y vivir como quien dice con el niño; debe disponerse también de un aparato que pueda manejar el propio niño.

2. *Las reacciones provocadas*.

Estas resultan más fáciles de llevar a cabo y se pueden obtener a menudo varias veces cuando las condiciones exteriores son más favorables y el operador está disponible.

3. Entre las *reacciones que se prestan a la toma cronofotográfica*, sólo se pueden considerar aquellas que se presentan bajo la forma de reacciones motrices externas.

La nomenclatura de las reacciones a tener en cuenta resulta, sin embargo, muy rica y el Dr. Decroly cita, entre otras:

1. Las reacciones a los *estimulantes externos*, resultantes de la acción de los excitantes físicos o químicos sobre los diversos sentidos.

2. Las reacciones a los *estimulantes internos*, en relación a las diversas tendencias que están vinculadas a los instintos individuales primarios (el hambre, la sed, el frío, la falta de aire, el dolor, la fatiga, la falta de movimiento); a la vida de la especie (el instinto maternal) o a la vida social (la simpatía y el instinto grupal); a la conservación de la vida psíquica y

moral (los instintos secundarios de amor propio y de propiedad); a los instintos defensivos pasivos y activos (manifestaciones de miedo o de agresividad); a los instintos de anticipación (imitación y juego), etc.

3. *Las etapas de desarrollo para la autodominación del cuerpo:* movimientos para la aprehensión bucal, movimientos de los ojos, de las partes de la cara, del cuello, del tronco (para sentarse y dar vueltas), movimientos del brazo para la aprehensión, movimientos de las piernas para enderezar y transportar el cuerpo, coordinaciones diversas del cuerpo para el salto, la carrera, la utilización de la bicicleta, etc.

4. Las reacciones de orden intelectual que se manifiestan a través de actos susceptibles de ser fotografiados, tales como la adaptación a situaciones diversas, aprendizajes de determinadas técnicas, empleo de materiales y herramientas, las actividades utilitarias o no, en relación con las necesidades, etc.

Entre los numerosos films, del Dr. Decroly citaremos de manera especial:

*Etapas del desarrollo mental en el niño.*

*Relaciones de niños prematuros.*

*Reacciones de niños normales.*

*Evolución de las coordinaciones por la estación de pie y el transporte del cuerpo.*

*Algunos aspectos de la imitación en el niño de 0 a 6 años.*

*Evolución de la reacción espacial en el niño.*

*Reacciones del niño frente a los animales.*

*La noción de equilibrio en el niño.*

*Las reacciones sociales en el niño.*

Estos documentos cinematográficos tienen, indudablemente, un valor indiscutible para el estudio de la psicogénesis (8).

(8) Nosotros lo utilizamos en los trabajos relativos a la psicología del niño, que pensamos publicar próximamente.

Si bien la utilización regular y metódica de la observación atenta resulta suficiente para conseguir el primer objetivo de la ciencia, primordialmente llegar a la definición precisa de las cosas y de los fenómenos, el Dr. Decroly (9) sostiene que él es incapaz de alcanzar el segundo objetivo, es decir el conocimiento exacto de las relaciones entre las cosas y los fenómenos antes citados. Para descubrir estas relaciones, además de la observación, debemos contar con *medidas* exactas, repetidas, realizadas por manos expertas.

El Dr. Decroly constata que hoy se admite la legitimidad del empleo de las matemáticas en las ciencias biológicas y sociológicas, mientras que en el campo de la psicología se pone a menudo en entredicho: se pretende, en efecto, que la medida directa de las funciones psíquicas es imposible, que los fenómenos de la conciencia son esencialmente de calidad, es decir, de valores más que de dimensiones. De ello se deduce que en el terreno psicológico nos debemos contentar con medidas indirectas. Así, se mide:

1. *La causa física*, es decir, el excitante que determina el hecho de conciencia; se trata del procedimiento psicofísico.
2. *La duración del fenómeno*; es decir, el procedimiento psicocronométrico.
3. Los *efectos* de un fenómeno: reacciones motrices o glandulares; se trata del procedimiento psicodinámico.
4. *Su frecuencia* en el grupo estudiado; es decir, el procedimiento psicossomático.

El procedimiento psicoestadístico ha permitido la construcción de la escala métrica para la medida de la inteligencia, realizada por Binet y Simon. A este respecto, el Dr. Decroly

---

(9) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *Introduction à la pédagogie quantitative*. Bruselas, 1929, p. 5.

hace notar que «siendo la inteligencia una función psíquica, compleja y mal definida, que no tiene, en todo caso, una dimensión fija y absoluta, no se trata de tomar el término “medida” en el sentido estricto de la palabra, sino simplemente en el sentido amplio de estimación cifrada».

Sea como sea, la cuestión es que el Dr. Decroly, cuando utiliza los tests mentales recurre a las cifras, al método estadístico, para expresar los resultados obtenidos y darles un valor. Por otra parte, él piensa, junto con Terman, que «es la elaboración estadística la que nos permite juzgar el valor de una serie de pruebas y no la impresión que pueda dar una u otra de dichas pruebas» (10).

Mientras que el Dr. Decroly utiliza la observación para el estudio de las reacciones del niño pequeño, predica en cambio el empleo de *la experiencia*. En este sentido, el lector podrá darse cuenta a lo largo de este trabajo que cada vez que los resultados de la observación no son demasiados claros, que cada vez que hay posibilidad de verificarlos o complementarlos, nuestro autor recurre infaliblemente a la experiencia. Por otro lado, incluso en los trabajos relativos al estudio del niño pequeño (11) utiliza, sobre todo, investigaciones experimentales realizadas por pruebas aplicadas a grupos de niños, procedimiento que permite en mayor grado que los trabajos de observación fijar de una manera precisa el momento en que aparece la reacción, así como las etapas que comporta su desarrollo.

Pero es, sobre todo por las experiencias llevadas a cabo con niños mayores, que el Dr. Decroly merece ser llamado «el

---

(10) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux*. París, 1928, p. 5.

(11) Dr. O. DECROLY: *L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation; Études de Psychogénèse*. Bruselas, 1932 (traducción castellana. Véase bibliografía).

representante más autorizado de la psicología experimental en Bélgica» (12). Cabe solamente señalar al azar las experiencias llevadas a cabo con Mlle Degand con el objeto de seguir las investigaciones de Binet, las que hacen referencia a la psicología de la lectura, a la memoria, a la imitación, a la función globalizadora, a la evolución de la aptitud gráfica, etc.

Como procedimiento de la investigación de la afectividad, el Dr. Decroly recomienda su *cuestionario*, elaborado con el mayor cuidado y en el cual son llamadas a responder las personas allegadas al sujeto (13).

Podemos citar sus numerosas investigaciones relativas al problema de los tests mentales y su aplicación a la orientación profesional, así como a la psicotecnia.

Y tratándose primordialmente en nuestro caso de una cuestión de método, recordaremos que para el Dr. Decroly (14) son bastantes sutiles las distinciones entre los tres temas: *observación, test y experiencia*. Sin lugar a dudas, nos dice, el test mental no puede tener la pretensión de ser una experiencia de psicofísica, pero tiene en cambio la ventaja de ser más accesible, de no necesitar aparatos de un precio inabordable o de un manejo difícil y no exigir un tiempo excesivo, como en el caso de un examen psicofísico. Por otra parte, el test no difiere en su esencia de la experiencia psicológica; quizá no es idéntico su objetivo. A través de la experiencia psicológica, según nuestro autor, se mide una función mental, mientras que por el test, si bien se utiliza la medida, su objetivo principal es la comparación con otras funciones y adquirir de esta

---

(12) N. BRAUNSHAAUSEN: *Au seuil de la psychologie expérimentale*. Bruselas, 1931, p. 30.

(13) Ver pág. 318.

(14) Dr. O. DECROLY y M. BOULANGER: «Les tests mentaux chez l'enfant». Informe presentado al *II Congreso Belga de Neurología y Psiquiatría*. Bruselas, 1906.



manera una idea del valor mental general del sujeto. En último término, la experiencia y el test no son otra cosa que observaciones más precisas que se ejecutan con medios que dependen directamente del observador; la experiencia es más precisa que el test, pero por el contrario es más larga y más difícil. Con todo ello, el Dr. Decroly llega a la conclusión que el test debe situarse en un campo intermedio entre la observación y la experiencia.

Para terminar este capítulo, conviene señalar que al igual que Binet, el Dr. Decroly ha preferido, frecuentemente, como campo de experimentación su modesto medio escolar antes que el laboratorio de psicología. «Importa por encima de todo —dice— que los procedimientos de investigación intelectual, si se quiere que adquieran la importancia que merecen, que no sean, o lo sean el mínimo posible, procedimientos de laboratorio o de especialista. Es necesario que se simplifiquen las técnicas para poder reducir al máximo los gastos de instalación, los conocimientos técnicos y, sobre todo, el tiempo necesario (15).

Añade además «que los laboratorios continuarán conservando su importancia y estamos persuadidos que no cesarán de crecer; a este respecto sólo cabe recordar la evolución de los institutos bacteriológicos, entre otros. A ellos corresponde la preparación de los métodos prácticos, de completar las investigaciones en ciertos detalles, de precisar alguna cuestión determinada; son los lugares de investigación comparables a los hospitales, los que nos permiten operar sobre un gran número de sujetos cuyo objetivo inmediato es el trabajo práctico, es por ello que es absolutamente necesario estar a su lado y no en oposición a ellos».

---

(15) Dr. O. DECROLY y M. BOULANGER: «Les tests mentaux chez l'enfant».

Para el Dr. Decroly, un método de investigación no se debe valorar por su precisión, sino por el hecho de que sea susceptible de aplicación en gran escala.

Recordemos finalmente una conclusión sacada de una serie de experiencias realizadas en el simple medio escolar. Así escribe que «estas experiencias no tienen quizá el rigor técnico de las experiencias de laboratorio, llevadas a cabo con aparatos registradores, por el método gráfico, pero ellas no tienen una significación menor; han sido realizadas con alumnos, en el medio ordinario de la clase, y han sido practicadas con vistas a precisar el valor de los procedimientos en los cuales el interés desde el punto de vista escolar y por consiguiente económico no debe menospreciarse» (16).

Estos párrafos ponen en evidencia que en la obra del Dr. Decroly práctica y teoría siguen el mismo camino.

---

(16) Dr. O. DECROLY: «Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement», *Boletín y Anales de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles* de Bruselas, 1927, n.º 4-5-6-7, p 67.





## II. La psicología del niño anormal

En sus primeros pasos como profesional y en su calidad de médico orientado hacia la neurología y la psiquiatría, el Dr. Decroly se sentirá atraído por el estudio de la infancia anormal y particularmente por esta ciencia que estaba en vías de constitución al comienzo de nuestro siglo, nos referimos a la psicología de los niños anormales.

Ello explica que respecto algunos trabajos publicados con anterioridad o hacia 1906, resulte incómodo para el Dr. Decroly determinar de una forma precisa si pertenece al campo de la medicina o al de la psicología. Vemos así que en su estudio consagrado a dos casos de acondroplasia hereditaria y familiar (1), el Dr. Decroly resume, en pocas palabras, el alcance histórico de esta afección, después de haber condensado los datos sobresalientes de los ejemplos aportados; no se limita a la descripción de los caracteres físicos de estos sujetos, sino que reserva también un lugar destacado al estudio de su inteligencia y de su capacidad social.

Antes de estudiar el niño anormal y el problema de la asistencia, resulta indispensable determinar el alcance del término anormal y fijar los diversos tipos de anormales.

---

(1) Dr. O. DECROLY: «Un cas d'acondroplaise héréditaire et familiale», *Boletín de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles* de Bruselas, 1906.

Ya en 1902, en un informe del Congreso de Amberes, que estudiaba la asistencia familiar de los alienados, el Dr. Decroly (2) señalaba que las anomalías mentales de la infancia aparecían bajo un prisma particular, según se observaran con ojos de pedagogo, jurista, psiquiatra, médico escolar, etc., y que, por consiguiente, diferían también las clasificaciones adoptadas y las medidas preconizadas.

Decroly, conjuntamente con el Dr. De Moor, admitía el término general de *niños anormales* para designar el conjunto de aquellos que, *por una razón cualquiera, se encontraban en estado de inferioridad y no podían, por tanto, adaptarse a su medio social.*

Más tarde nos ofrecerá una definición más completa del niño anormal que prefiere llamar *niño irregular* (3), concebida en los siguientes términos: *se trata del niño que en las condiciones que se encuentra no puede adaptarse al régimen familiar o escolar a que es sometido y que es destinado, por un lado, a no poder desempeñar en la sociedad el papel adecuado a sus aptitudes y, por otro, a representar un peligro o una carga más o menos permanente* (4).

Esta última definición presenta la ventaja de su aplicación tanto al enfermo como al retrasado mental, al hambriento crónico, al indisciplinado y al perezoso.

---

(2) Dr. O. DECROLY: «L'assistance de l'enfance anormale», *Informe presentado al Congreso de Amberes para la asistencia familiar de los alienados*, 1902.

(3) Aunque de acuerdo con el léxico actual cabría quizá traducir *irregulier* por disminuido, hemos preferido utilizar el término *irregular* por razones históricas y porque el concepto *irregular* utilizado por DECROLY es más amplio que el actual de disminuido (nota del traductor).

(4) Dr. O. DECROLY: «Prophylaxe et traitement de l'enfance anormale. Le rôle du médecin», *La Policlinique*, n.º 5-6 y 7, 1909.

Según esta descripción, nos encontramos con un número importante de niños en estas condiciones, definición que nos lleva a la cuestión de ¿qué puede hacer para ellos la sociedad?

Para responder a esta pregunta, el Dr. Decroly examina la situación de los niños anormales en el extranjero, y especialmente en Italia (5) y en Suiza (6), donde, al comienzo de nuestro siglo, este problema había sido ya estudiado profusamente, al tiempo que en Bélgica estaba aún completamente negligido (7).

En relación al número de niños anormales en los diversos países, el Dr. Decroly (8), después de haber mencionado los resultados de las encuestas organizadas a finales del siglo XIX en Europa y en los Estados Unidos, se refiere para el caso belga a la encuesta llevada a cabo por la Société Protectrice de l'Enfance Anormale entre los médicos, los maestros y los jueces de paz de todo el país, sobre unos 33.700 habitantes, de 25 municipios, situados en diferentes regiones. De acuerdo con esta última encuesta, teniendo sólo en cuenta los niños irregulares intelectuales y descontando, por tanto, los ciegos, sordos, lisiados, había un anormal por cada 950 habitantes. Esta proporción no resulta alarmante, pero debemos tener en cuenta que la encuesta no se pasó en ninguna gran ciudad, donde el número de anormales es mucho mayor que en las pequeñas localidades.

---

(5) Dr. O. DECROLY: «L'assistance et le traitement des anormaux en Italie», *La Policlinique*, 15 mayo 1902.

(6) Dr. O. DECROLY: «La situation des enfants anormaux en Suisse», *La Policlinique*, 15 febrero-1 de marzo 1903.

(7) Por lo que hace referencia al caso español, el retraso en este campo era considerable a principios del siglo actual. A este respecto, hay alguna referencia en la presentación (nota del traductor).

(8) Dr. O. DECROLY: «Le nombre des enfants anormaux en Belgique», *La Policlinique*, 1 de octubre 1902.

Cuando se conoce el número de los anormales es preciso determinar *las causas de las irregularidades* en el niño. Es esto precisamente lo que intentó hacer Decroly en un artículo publicado en 1909 (9).

Decroly distingue las causas relativas a la estructura, al organismo del individuo (causas intrínsecas) de aquellas que provienen de la influencia deformadora de su medio (causas extrínsecas), teniendo en cuenta que entre estos grupos existen, naturalmente, intermedios, formas mixtas, en las cuales los elementos etiológicos se encuentran asociados.

En el caso de que se admita la existencia de casos puros, para facilitar la descripción, el Dr. Decroly divide los irregulares de la primera categoría en:

- a) Irregulares congénitos.
- b) Irregulares de después del nacimiento.

Las causas de origen congénito son aquellas que se producen por los ascendientes que actúan de intermediarios o son una consecuencia del estado de los propios ascendientes. En este caso, nos encontramos en plena patología general, y, sin querer agotar el sujeto, el Dr. Decroly se limita a algunos datos cardinales facilitados por la observación y la experimentación.

El Dr. Decroly nos muestra que todo aquello que puede disminuir de una manera transitoria o persistente el valor de los elementos reproductores, repercutirá sobre el valor del producto. Esta repercusión debe ser bastante intensa para que no se llegue a producir la fecundación.

La primera barrera, por consiguiente, es la gran cantidad de matrimonios estériles. Vienen a continuación las influen-

---

(9) Dr. O. DECROLY: «Les causes de irrégularités mentales chez l'enfant», *La Policlinique*, 15 julio-1 agosto 1909.

cias-que se ejercen sobre la madre al principio del embarazo o durante el segundo tercio de dicho embarazo si no hay problemas en las primeras etapas. Si el niño nace con posibilidades, le esperan otros problemas: está afectado quizá de una lesión que ha dejado de evolucionar o que continúa sus progresos y que es suficiente para producir la muerte. El propio parto puede ser una ocasión de traumatismo mortal.

Todos los niños que han conseguido superar estas barreras no son susceptibles de un desarrollo regular, ya que nos queda aún un serio contingente de irregulares, cuya anomalía puede atribuirse a una de las razones prenatales señaladas. Se trata de los irregulares por *causa congénita*, dentro de los cuales el Dr. Decroly sitúa, sin que constituyan un grupo separado, los irregulares, cuyas anomalías datan del nacimiento o son debidas al parto.

Entre las causas que actúan después del nacimiento se pueden distinguir las numerosas influencias exteriores que actúan en principio sobre el *físico* del recién nacido, de aquellas que actúan *a través del físico sobre el intelectual*, especialmente en todas las circunstancias en las cuales es atacado directa o indirectamente el sistema nervioso central. Estas últimas se dividen en *causas generales* (perturbaciones del estado general debidas a anemias de diversas causas, insuficiencia glandular, trastornos gastrointestinales crónicos, anomalías, o trastornos cardíacos y pulmonares, etc.: intoxicación, autointoxicación o infecciones diversas) y *causas especiales* (traumatismos craneales, tumores y abscesos cerebrales, intoxicaciones y trastornos que actúan directamente sobre el sistema nervioso central: alcoholismo, sífilis cerebral, meningitis, encefalitis, etc.).

Con todo ello, podemos apercibirnos que el medio puede ser una causa *directa* y también *indirecta* de la eclosión de la irregularidad.



Considerando que los casos o el medio actúan principalmente como agente que favorece o inhibe las aptitudes psíquicas y, sobre todo, sociales, el Dr. Decroly examina la acción: primero, del medio familiar; segundo, del medio escolar; tercero, del medio social; cuarto, del medio material.

He aquí cómo el Dr. Decroly nos explica la influencia del medio familiar:

«Al margen de la influencia directa que los padres ejercen sobre la misma estructura del individuo, al margen del papel que juegan en la transmisión de taras, predisposiciones, aptitudes resultantes de la naturaleza estática y de las posibilidades dinámicas de los elementos que constituyen el organismo y de una manera especial el sistema nervioso del niño, está comprobado que su actividad indirecta sobre la cultura, la educación, es decir, la crianza del nuevo ser, es también extremadamente importante» (10).

El medio no puede, por tanto, desvelar cualidades que no están en desarrollo ni puede crear de golpe la inteligencia y las facultades sociales, donde no existen los organismos para ejercer estas funciones, pero puede actuar favorable o desfavorablemente al desarrollo de estas aptitudes.

La torpeza de la madre, la alimentación, la vivienda, los vestidos constituyen, evidentemente, factores de una importancia capital. La familia, sin embargo, no actúa solamente sobre el lado físico, sino igualmente sobre la educación *intelectual y social*.

«Así, pues, desde el ángulo intelectual, es fácil imaginar, cuando se conoce la génesis de las ideas y de su expresión, que existirá una gran diferencia entre el niño que tiene la ocasión de ver y de tocar dichos objetos, de vivir en medio de anima-

---

(10) Dr. O. DECROLY: «Les causes des irrégularités mentales chez l'enfant».

les y de plantas, de cambiar de medio, de ver los cuidados que se multiplican a su alrededor y aquel que es abandonado en la cuna o en un rincón de una habitación y que sólo se apercibe de un poco de cielo a través de un tragaluz, que sólo saldrá, si es que sale, para acompañar a sus padres a algún tugurio y que apenas oirá hablar o que a su alrededor sólo verá escenas de brutalidad, acompañadas de grandes gritos, de injurias y de otras amenidades del mismo género.»

«Igualmente, desde el punto de vista de desarrollo de la noción antropognóstica (conocimiento del hombre) y de sus consecuencias morales, existirá una diferencia entre el nuevo ser que habrá sentido a su alrededor el cariño de sus padres deseosos de su bienestar y aquel que habrá sido rechazado y abandonado a sí mismo; entre aquel que habrá visto sus padres esforzándose en el trabajo, la armonía, el ahorro y el orden, a mantener el honor de la familia y a proveer a sus necesidades presentes y futuras y aquel cuyo único ejemplo es la ociosidad, la desconfianza, el despilfarro y el libertinaje» (11).

Desde este punto de vista, el niño que crece en el seno de una familia acomodada, con muchas ventajas materiales pero con poco cariño en medio de un *entorno* heterogéneo (padres, servidores, otros familiares), no se ve más favorecido que el niño de la calle.

*La escuela* puede tener igualmente influencia en la producción de niños irregulares, por el efecto nefasto del exceso de trabajo, de la falta de higiene, de los errores pedagógicos, pero, sobre todo, por la errónea concepción generalizada sobre la evolución normal del niño y la manera de comprender su educación (organización escolar, programas, métodos, etc.).

---

(11) Dr. O. DECROLY: «Les causes des irrégularités mentales chez l'enfant».

«Es evidente que hay sujetos que se adaptan a este régimen, los buenos alumnos; pero estos buenos alumnos tienen un cerebro comparable al estómago de aquellos que lo digieren todo, incluso las piedras. No está probado, por otra parte, que los llamados buenos alumnos sean aquellos que triunfan en la vida» (12).

¿Hasta qué punto la sociedad puede ser culpable de la formación de irregulares?

Es precisamente al estado social imperfecto que el Dr. Decroly atribuye la existencia de una situación en la cual los individuos pueden sufrir y que puede ser de hecho el punto de partida de las irregularidades en el niño; él cita, entre otras la indigencia, la prostitución, los delitos y los crímenes. La situación social es también responsable de la imprevisión e incuria en materia de educación, de preservación, de protección y de asistencia de la infancia.

En las clases sociales elevadas, las influencias son, sin duda, diferentes, pero los resultados no pueden considerarse mejores. «El lujo, la ociosidad, el egoísmo estrecho, los excesos de toda clase ocasionan quizá más víctimas y ciertamente mucho más daño que todas las enfermedades reunidas.

Finalmente, el Dr. Decroly estudia las causas de las irregularidades humanas en el *medio material*; cita los alimentos, el aire que respiramos, el tipo de vestidos que debemos llevar, nuestro lugar de abrigo, ciertas enfermedades epidémicas y endémicas características de ciertas regiones y que tienen una influencia marcada sobre los niños desde el punto de vista del desarrollo físico y mental (cretinismo, raquitismo). Los cataclismos, temblores de tierra, erupciones volcánicas y otras calamidades públicas pueden, a través de las madres, repercutir sobre la salud mental de toda una generación.

---

(12) Ibidem.

El Dr. Decroly (13) examina a parte las causas de retraso mental y las subdivide igualmente en causas que se relacionan con el niño y las que se relacionan con el medio. Paralelamente, las divide en *causas pasajeras* y *causas durables*. Las primeras son aquellas que intervienen para turbar de forma poco importante o transitoria la actividad escolar del niño (enfermedades intercurrentes, perturbaciones momentáneas que pueden surgir en el medio familiar y o pueden resultar de un acontecimiento regional o nacional momentáneo). Aquellas que actúan o han actuado de una *manera prolongada*, cuyos efectos son durables y no compensables, no constituyen casos de retraso simple, sino insuficiencias mentales o morales reales y definitivas.

Es evidente que la clasificación presentada no es ni mucho menos completa y que al margen de los casos enumerados existen otros; éstos pueden entrar fácilmente en la subdivisión propuesta.

Después de haber determinado el número de los irregulares y las causas de las irregularidades, resultaba fácil proceder a una clasificación de los irregulares, debiendo servir ulteriormente para indicar el tratamiento adecuado a cada grupo.

Ya en 1902 (14), el Dr. Decroly admitía la siguiente subdivisión:

1) Los anormales por *déficit físico*; los anormales por *déficit sensorial*; 3) los anormales por *déficit intelectual*; 4) los anormales por *déficit de facultades afectivas*; 5) los anor-

---

(13) Dr. O. DECROLY: «Comment adapter les enfants arriérés aux activités pratiques de la vie». Informe presentado al *Congreso de Amsterdam concerniente al trabajo y a los métodos de la enseñanza técnica para los deficientes*, 1928.

(14) Dr. O. DECROLY: «L'assistance de l'enfance anormale». Informe presentado al *Congreso de Amberes para la asistencia familiar de los alienados*, 1902.

males *convulsivos* (epilépticos, histéricos, etc.); 6) los *deformados por el medio* en el cual habitan.

2) En 1905 retoma este problema (15) y después de un estudio completo de las clasificaciones propuestas por numerosos autores (clasificaciones etiológicas, morfológicas, anatómicas, sintomatológicas, mixtas) y sin conocer la clasificación de Binet y Simon (16), muestra su disconformidad sobre los términos y su significación, especialmente por lo que hace referencia a los irregulares mentales, el grupo más importante de los irregulares. Llega a la conclusión que es necesario tomar como base de una clasificación los datos fisiológicos y biológicos que implican todas las reacciones del individuo, considerado como individuo, como unidad social y como elemento cósmico. Además, partiendo de la base que el medio puede ser el factor preponderante en la etiología de las anomalías, el Dr. Decroly propone la siguiente clasificación:

1) *Irregulares por causas intrínsecas.*

Entre éstos se puede distinguir:

A) Los irregulares de las *funciones vegetativas* (irregulares o enfermos somáticos), que podrían dividirse en dos grupos:

a) Aquellos que tienen *deformaciones y anomalías psíquicas* independientes del sistema neuromuscular (ciertas monstruosidades, atrofia, hipertrofia, jorobas, cojera, deformaciones diversas, desfiguraciones graves, etc.)

b) Aquellos que tienen *trastornos de la nutrición general y las afecciones crónicas de los órganos de la vida vegetativa*, trastornos independientes del sistema neuromuscular (nanis-

---

(15) Dr. O. DECROLY: «La classification des enfants anormaux», *Boletín de la Société de Médecine mentale* de Bélgica, n.º 122-123, 1905.

(16) BINET y Dr. Th. SIMON: *Les enfants anormaux*. París, 1922 (Cuarta edición).

mo, gigantismo, acondroplasia, mixedema, adenoides, albinismo, afecciones congénitas o adquiridas de la respiración, de la digestión, del aparato circulatorio, afecciones crónicas aparentes de la piel, de los cabellos, etc.).

B) Respecto a los *irregulares de las funciones de relación*, el Dr. Decroly admite cuatro grupos:

a) *Los irregulares de los sentidos*, de las funciones sensoriales o funciones de impresión. Ellos son aquejados de insuficiencia o de alteraciones de estas funciones, sin llegar a atacar directamente las funciones mentales superiores; debemos situar aquí los casos donde se producen alteraciones o anomalías más o menos graves o más o menos permanentes de la vista, del oído, del sentido llamado muscular o de los demás sentidos: ceguera, ambliopia, catarata congénita o juvenil, miopía, estigmatismo, trastornos de la percepción visual, etc.; sordera, semisordera, sordera psíquica, etc., o trastornos primitivos de las diversas sensibilidades.

b) *Los irregulares de los movimientos*, de las funciones motrices o de expresión. Ellos son aquejados de insuficiencia o de alteraciones de estas funciones, sin atacar directamente las facultades afectivas o mentales superiores: parálisis, contracturas, tics, espasmos, baile de San Vito, temblores, convulsiones, epilepsia, alteraciones del lenguaje, así como trastornos psicomotores, siempre y cuando dichas alteraciones no afecten las funciones superiores.

c) *Los irregulares mentales* afectados de insuficiencia o de alteraciones de las funciones psíquicas (atención, memoria, asociación, juicio, imaginación, volición, etc.). En este grupo se pueden distinguir los sujetos aquejados de insuficiencia (pobre de espíritu, imbecil, idiota, atrasado), de aquellos afectados de trastornos, de desviaciones o de pérdidas (histéricos, neurasténicos, psicoasténicos, epilécticos psíquicos, impulsivos, obsesivos, delirantes, con tics mentales, de-

mentes precoces), aquellos que presentan lo que De Sanctis designa bajo los términos de mentalidad heboidofrénica e infantil, etc.

d) *Los irregulares afectivos* aquejados de insuficiencia o de trastornos en las relaciones llamadas morales o sociales, que se pueden situar, sin duda, al lado de las funciones de expresión y que, por otro lado, son tributarias de estas funciones, pero que están integradas en lo que se designa bajo la denominación de instintos, tendencias, sentimientos, de carácter, temperamento, disposición y en los cuales la exteriorización se denomina conducta, manera de ser, sociabilidad, moralidad.

Se sitúan aquí los desequilibrados y los desequilibrantes, los locos morales de los autores alemanes, los viciosos, los invertidos, un gran número de criminales; cabe distinguir entre ellos también los sujetos aquejados de alteraciones, de desviaciones, de pérdida de facultades afectivas.

Entre todos estos grupos existen, naturalmente, tipos de transición o combinados que pertenecen a dos grupos a la vez, y en los cuales resulta difícil fijar cuál es la alteración principal o inicial. Además, existen tipos de irregulares que no están situados probablemente en el lugar que les corresponde y que *deberán clasificarse bajo una rúbrica diferente*, de la misma forma que algunos de ellos están aún por clasificar.

## 2. *Irregulares por causas extrínsecas.*

En este caso, no existe ninguna anomalía personal, sólo actúa la influencia del medio.

Esta influencia del medio puede actuar naturalmente bajo una de las formas de la categoría I y provocar un aumento de la gravedad de los signos e incluso la aparición de nuevos signos.

El cambio de medio, el aislamiento, la ortopedia mental y moral (que no corresponde a la reeducación, ésta implica una educación racional anterior), servirán de piedra de toque para reconocerlos.

Este proyecto de clasificación presenta las ventajas siguientes:

1) Suprime los términos variados y múltiples que han dado origen a las diversas interpretaciones empleadas por algunos autores.

2) Se basa sobre un examen completo del niño, en vistas a determinar toda la serie de trastornos y su filiación.

3) Permite una clasificación más precisa y, por consiguiente, un diagnóstico, un pronóstico más seguro y un tratamiento más apropiado.

Podemos añadir que presenta además la ventaja de extender considerablemente los límites de la irregularidad, poniendo de relieve el hecho que los irregulares mentales no son, como se expresa en algunas clasificaciones, los únicos anormales, puesto que engloban todos los tipos de anormales, desde los lisiados hasta los niños aquejados de psicosis y de neurosis. Por otra parte, las divisiones correspondientes al tratamiento evidencian que esta clasificación está en buena armonía con la práctica; más tarde, por otro lado, el Dr. Decroly ha podido mantener esta clasificación, a pesar de diversas objeciones. Cuando se le reprocha su complejidad, nuestro autor responde: «No tengo conocimiento que la clasificación botánica, por ejemplo, que es muy completa, a mi entender, que se haya simplificado a medida que se extendían los conocimientos en esta rama del saber. Sería erróneo por otra parte confundir simplificación con generalización.» El añade: «Como se llegarán a precisar cualitativa y cuantitativamente los signos, como se llegará a fijar, de una forma aproximada como



mínimo, el grado de las diversas facultades mentales, he aquí junto con otras una serie de cuestiones del más alto interés, cuya solución no está próxima, sin duda, pero que todo hace prever, que será dilucidada por la psicología contemporánea. Constituirá una de las conquistas más afortunadas y fecundas de la ciencia moderna la que permita descubrir y graduar las facultades humanas...»

En el próximo capítulo mostraremos la importancia de la contribución del propio Dr. Decroly a esta «conquista» de la ciencia, pero ya desde ahora comprenderemos mejor el fin perseguido al empezar estas áridas investigaciones, ciertamente muy indispensables.

Una última prueba del valor de la clasificación anterior la podemos encontrar comparándola con las propuestas por otros autores y especialmente por Rouvroy, Vervaeck, Szana y De Sanctis, ya que las divisiones establecidas por ellos se confunden a menudo con la del Dr. Decroly (17). Evidentemente, la comparación revela discordancias, pero ellas son más aparentes que reales y cuando estos autores parecen alejarse de la subdivisión del Dr. Decroly es que han variado el orden o puesto en evidencia ciertos grupos que les han parecido más importantes o más fáciles de caracterizar.

Aunque la clasificación de nuestro autor pueda cumplir numerosas condiciones, él mismo reconoce que otras clasificaciones pueden ser útiles e incluso necesarias para un objetivo determinado, por ejemplo, el de la organización de las instituciones para irregulares. Desde este ángulo distingue (18):

---

(17) Dr. O. DECROLY: *Informe presentado al Segundo Congreso de la Protección de la Infancia*. Bruselas, 1921. Tomo I, p. 268.

(18) Dr. O. DECROLY: «Organisation des écoles et institutions pour les arriérés pédagogiques et médicaux», *La Policlinique*, 15 octubre-1 noviembre 1905.

1.º) Los niños irregulares *aptos* para incorporarse a la sociedad; (ligeramente retrasados desde el punto de vista intelectual, por trastornos de la palabra, de los sentidos, de los movimientos, lisiados, epilépticos leves e irregulares morales no peligrosos, retrasados debido a causas dependientes del medio).

2.º) Los niños irregulares *que no son aptos* para incorporarse a la sociedad. Cita entre ellos:

a) Aquellos que puedan rendir algún servicio, ocupar un puesto en un grupo menos complejo que el grupo social donde nacieron y estaban destinados a vivir, por ejemplo, en una familia en el campo, en una colonia de tipo familiar, en una comunidad o un establecimiento cerrado; al precio de una menor libertad, ellos estarán mejor protegidos contra las dificultades de la vida, dando el máximo rendimiento posible.

b) Aquellos que no son aptos para ningún trabajo y constituyen una verdadera calamidad; éstos deberán ser internados en los hospicios y las enfermerías.

Respecto al punto de vista particular de la escuela, el Dr. Decroly estima que puede adoptarse la clasificación práctica del Dr. De Moor en *retrasados pedagógicos y retrasados médicos*, comprendiendo los primeros de una manera general y aproximada, los niños que presentan pequeñas anomalías o que se han encontrado a menudo en situaciones poco favorables, condiciones que han comportado dificultades de adaptación al sistema escolar en vigor (19). Existen además una serie de formas de retrasados en relación con las causas que los determinan, de las cuales hablábamos más arriba.

Los retrasados médicos están aquejados de trastornos mentales o tienen necesidad de la ayuda de un médico y no pueden, por tanto, ser sometidos al régimen habitual de la escuela.

(19) Dr. DECROLY: *Comment adapter les enfants arriérés aux activités pratiques de la vie*. Amsterdam, 1928.

Consultar también: DECROLY: «Vrais et faux anormaux». *L'École Nationale*. Vol. 5, n.º 13, 1 abril 1905, p. 399.

Para resumir lo que llevamos dicho y para comprender aún mejor cuáles son los tipos de irregulares, el Dr. Decroly (20) utiliza los dos esquemas que se adjuntan.

El considera que los elementos en presencia en todo fenómeno biológico son, por una parte, el individuo, y por otra el medio (M) (fig. 1).

El propio medio está constituido por dos factores principales:

a) *el medio material* (Mm) y b) *el medio humano* (Mh).

El medio material es la resultante de las condiciones biológicas comunes a todos los seres vivos dentro de un mismo país (clima, sol, situación atmosférica, etc.) (cmg) en una misma habitación y en unas condiciones materiales especiales representadas por las influencias biológicas que actúan exclusivamente sobre el individuo aislado (condiciones higiénicas de la habitación, alimentación, sueño, etc.) (cms).

El individuo, representado esencialmente por esta síntesis que se denomina carácter (Ca), se puede observar como si estuviera formado:

1.º Del *temperamento* (T) determinado propiamente por la estructura del individuo y dependiendo por consiguiente de cuatro factores principales: *el atavismo* (A), *la herencia directa* (Hd), las influencias prenatales (Iprn) procedentes de la madre y las *influencias postnatales* (Ipsn) que comprenden las taras llamadas adquiridas:

2.º De la *conciencia*, término abstracto que encubre los mecanismos mentales que presiden las *ideas* (I) y los *sentimientos* (S) y bajo su influencia sobre los demás mecanismos mentales de los cuales dependen las *voliciones* y los *actos*.

La dirección de las flechas muestra cómo estos diversos factores actúan los unos sobre los otros y explica la enorme

---

(20) Dr. DECROLY: «Examen mental des enfants anormaux», III Congreso Internacional de Neurología y Psiquiatría. Gante, 1913:

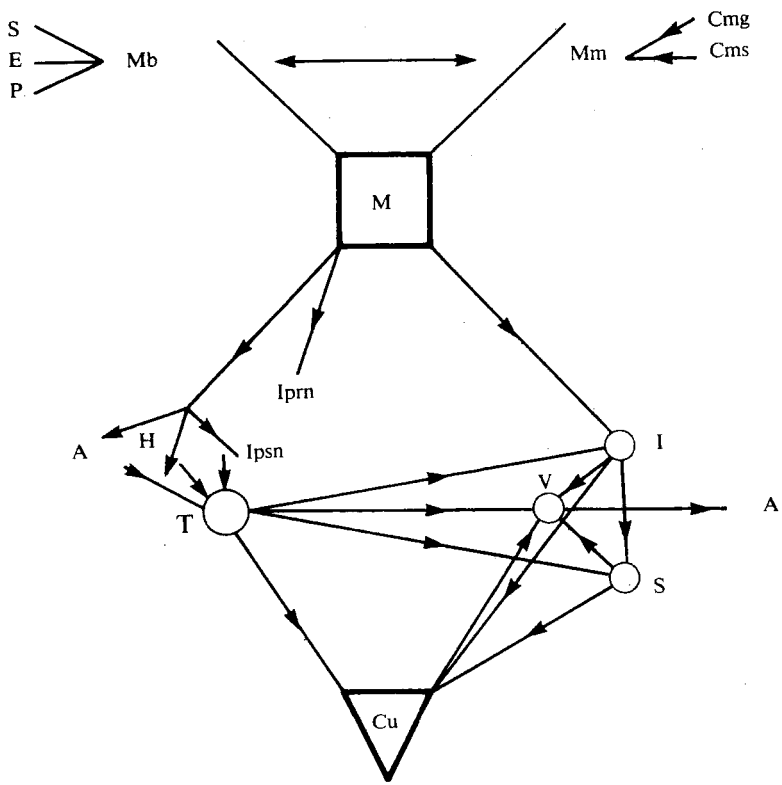


Figura I

complejidad de las interacciones que se producen en el mecanismo representado en un extremo por el medio, y en el otro por el *carácter* del individuo.

Podemos ver de esta forma cómo el *medio material* actúa sobre el *medio humano* e inversamente, cómo el medio actúa, en general, sobre las ideas y los sentimientos por una vía directa y también por la vía indirecta del temperamento y como intermediario de los cuatro factores antes enumerados.

El Dr. Decroly dibuja el *funcionamiento mental* propiamente dicho, representado en la parte derecha inferior de este esquema, por un segundo esquema (fig. 2), donde pueden verse fácilmente los tres grandes grupos fundamentales de las funciones mentales, sensoriales (impresiones) afectivas (emocionales y sentimentales) y motrices (expresivas). Las flechas y las indicaciones representadas sobre este esquema son suficientes para comprender el significado sin explicar evidentemente todos los fenómenos mentales.

El primer esquema permite distinguir los anormales por influencia del medio de aquellos en los cuales el medio está excluido. Entre éstos se pueden diferenciar aquellos que se ven afectados en su estructura (temperamento, funciones vegetativas) y aquellos que lo están en su individualidad mental o neuropsíquica.

El segundo esquema concierne más particularmente a esta última categoría: partiendo de la base que se le considera en el sentido vertical o transversal, podemos distinguir, por una parte, los insuficientes sensoriales, afectivos, motores, vasomotores o los insuficientes mentales y los dementes.

En unos resulta fácil situar la anomalía; para los otros es necesario recordar:

1.º) Que la integridad de las funciones motrices resulta indispensable para que toda una serie de sensaciones (musculares, visuales, cutáneas) se efectúen en buenas condiciones;

2.º) Que las coordinaciones automáticas localizadas en los centros subcorticales están verdaderamente constituidas

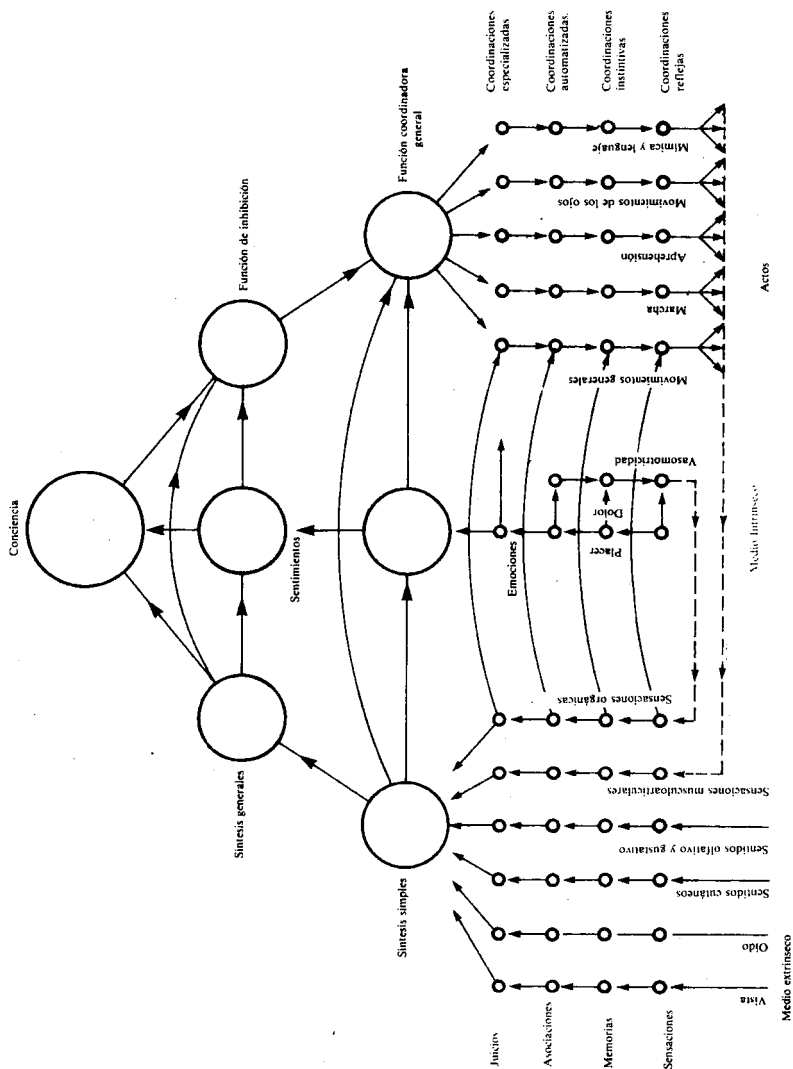


Figura 2

en gran parte, o en su totalidad, bajo la dirección de los centros superiores (rolándicos y frontales) con la particularidad que una vez organizados, ya no es necesaria esta dirección.

De ello resulta:

1.º) Que en general, una insuficiencia sensorial repercute sobre la actividad motriz y que la insuficiencia sensorial más grave para el niño es sin duda aquella que afecta el sentido muscular; aún es más cierto que los trastornos de las funciones motrices deberán tener una repercusión sobre la actividad impresiva sensorial y, secundariamente, sobre la formación de los recuerdos, asociaciones, juicios e ideas.

2.º) Que las consecuencias de una lesión o de una interrupción del desarrollo difieren según se produzcan antes o después del nacimiento. En un caso, se trata de la insuficiencia congénita, y en el otro, de la insuficiencia adquirida.

En sentido vertical, y teniendo en cuenta la marcha del influjo nervioso, la mayoría de los anormales sensoriales son bastante fáciles de clasificar (ciegos, sordos, etc...), los anormales motores lo son menos y los de las funciones afectivas y las funciones mentales superiores son más difíciles aún de clasificar.

Para completar el resumen relativo a la clasificación de los niños irregulares y sobre todo para ilustrar las sumarias descripciones presentadas anteriormente, citaremos a continuación las monografías esenciales elaboradas por el Dr. Decroly partiendo de algunos casos particulares. Recordaremos desde luego el trabajo antes citado (21) sobre dos casos de *acndroplasia hereditaria y familiar*; él se atiende al grupo de los irregulares por causas intrínsecas y especialmente a una de las formas clasificadas bajo la forma nanismo.

---

(21) Ver página 97.

El Dr. Decroly estudia a continuación un caso de *mixedema infantil* (8 años) (22), en el cual nos ofrece datos completos referentes a los antecedentes, los síntomas físicos y el estado mental y afectivo; llama la atención sobre las diferentes formas de mixedema según Gaucher y Comby y según Tredglod; recuerda finalmente que el tratamiento del hipotiroides por los extractos apropiados ha sido siempre señalado hasta ahora como actuando paralelamente sobre el estado mental y el estado físico. Dice sin embargo que debido a los procedimientos y a la ausencia de normas y pruebas estandarizadas, debemos conformarnos con groseras aproximaciones. «Así, pues, los métodos que se disponen actualmente tienen la ventaja de permitir una mejor precisión a la hora de fijar la edad mental (o el cociente intelectual) a la cual se debe recurrir cuando se prepara el informe de los casos sometidos a tratamiento. Esta práctica permitirá, por tanto, por una parte, la determinación del nivel al cual se encuentra el sujeto al comienzo de la intervención, y por otra el seguimiento de los progresos que se manifiestan, no sólo desde el punto de vista físico, sino también desde el ángulo de la evolución intelectual, en general, o de ciertas funciones psíquicas en particular. De esta manera será posible asegurar, gracias a un criterio que no sea el físico, la eficacia del tratamiento y las modificaciones a realizar.

El sujeto estudiado por los Drs. O. y J. Decroly ha sido examinado al comienzo del tratamiento por diferentes tests mentales, con el objeto de determinar su edad mental (Binet-Simon: 2; 10. Vermeyleylen 2; 0 a 3; 0). El tratamiento consistía en administrar al niño 10 centig. de tiroidina por día. Después de dos meses se notaba un progreso en la afectividad y en la actividad práctica, mientras que un nuevo examen por medio de tests mentales no permitía descubrir progresos en la inteligencia. Los autores se preguntaban si los tests utilizados no eran lo suficientemente verbales para poder percibir una me-

---

(22) Dr. O. y J. DECROLY: «Examen mental dans un cas de myxoedème infantile», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 6, 1929.



jora que tampoco se percibía en el lenguaje. Habría sido interesante seguir al niño y volverlo a examinar.

Citaremos a continuación el artículo concerniente a un caso de insuficiencia motriz comprendido en el grupo B de la clasificación, es decir los irregulares en las funciones de relación (23). No es posible reproducir aquí la exposición del caso que se trató de una forma completa (hábitos externos, reflejos, coordinaciones musculares, estudio del valor cuantitativo de las reacciones psicomotrices, del estadio intelectual por los tests B-S, de la escritura, del dibujo, de la situación social). Limitémonos a señalar que se trata de un niño de 10;6, cuyo hermano estaba aquejado de transtornos parecidos, aunque menos acentuados, en el cual se observa la ausencia de transtornos trópicos al nivel de los músculos, reacciones eléctricas normales, un aumento de la tonicidad y, lo que puede sorprender, una ausencia de Babinsky, una disminución notable del tiempo de reacción y sobre todo una dificultad casi insalvable de adquirir las múltiples coordinaciones que hacen posible el lenguaje y la adquisición de los conocimientos escolares, con la excepción de algunos movimientos muy torpes, por otra parte indispensables para la vida vegetativa o de relación elemental (comer, coger, andar). El examen de la inteligencia por los tests B-S le da una edad mental de alrededor 4:6. Los ocho tests que llevó a cabo con éxito son pruebas que no exigen el lenguaje y las dificultades de orden material que entorpecen todas las actividades del chico impiden de precisar el valor de sus funciones mentales superiores; las reacciones sociales constituyen el único elemento que nos permite, sin embargo, admitir que estas funciones no han desaparecido ni mucho menos. Ahora bien, como dicen los autores, éstas se encuentran entre las más delicadas e implican la intervención de factores sensoriales, asociativos e ideatorios, los cuales requieren la integridad de las regiones cerebrales consideradas superiores; estamos, por tanto, forzados

---

(23) Dr. O. DECROLY y E. HENROTIN: «Un cas d'insuffisance motrice», *Journal de Neurologie*. Vol. 13, n.º 10, 20 mayo 1913, p. 181.

a admitir sino la completa integridad de dichas regiones por lo menos su funcionamiento relativamente normal.

Los autores admiten igualmente la insuficiencia motriz como explicación plausible del retraso considerable de este niño desde el punto de vista escolar. «He aquí un sorprendente ejemplo de la importancia de la motricidad y de las sensaciones kinésicas dentro de lo que llamamos equipamiento mental...»

¿A dónde puede llegar, en efecto, un niño incapaz de adquirir las coordinaciones más simples, entre el ojo y el cuello, entre el ojo y la mano, cómo puede tomar contacto con los objetos, adquirir por medio de la actividad motriz normal las múltiples experiencias que permite el juego a los niños pequeños?

Según los Drs. Decroly y Henrotin, el sujeto en cuestión está en peores condiciones que el ciego, el sordo o el ciego sordo, tanto desde el ángulo de la actividad, esto salta a la vista, como desde el punto de vista de las ideas:

Según el parecer de los autores, nada nos induce a afirmar que sean la médula y el cerebelo los primeros en ser atacados; ellos creían poder inculcar ante todo los síntomas observados —comparables en cierto modo a lo que Dupré y sus discípulos han clasificado bajo la rúbrica de debilidad mental— al gran grupo de las diplejias de Freud, de las cuales Decroly había estudiado ya anteriormente una de sus modalidades bajo el nombre de parálisis pseudobulbar infantil (24). Les parecía justificada la localización de la lesión, la agenesia o la hipotrofia, al nivel de centros de coordinaciones automáticas subcorticales.

---

(24) Dr. O. DECROLY: «La paralysie pseudo-bulbaire chez l'enfant», *La Policlinique*, 1 octubre 1903.

Como conclusión, los Drs. Decroly y Henrotin afirmaban que ello constituye una constatación de una importancia capital, es decir que el sentido muscular es, por excelencia, el sentido educativo del niño pequeño.

El Dr. Decroly ha estudiado también el caso de los irregulares, pertenecientes igualmente al grupo de los anormales de las funciones motrices o de expresión, especialmente los problemas de *lenguaje*.

En 1903, publicó juntamente con G. Rouma un estudio sobre la patogenia del tartamudo (25), dentro de la cual los autores analizan las diversas opiniones emitidas respecto la causa íntima de la tartamudez, opiniones que se dividen en dos grupos: aquellos que otorgan una especial preponderancia al elemento periférico y aquellos que localizan la lesión en el sistema nervioso; las opiniones intermedias, mixtas, hacen intervenir las funciones cerebrales y los órganos periféricos.

El Dr. Decroly y G. Rouma constatan que, al igual que en muchas otras cuestiones, «cada uno de aquellos que han intentado definir la naturaleza íntima de la lesión, a menudo sólo han observado una de las caras del problema, lo que les han llevado a dar a ésta una importancia casi exclusiva. De hecho, cuando se analizan las múltiples circunstancias en las cuales aparece la afección y los numerosos aspectos bajo los cuales puede observarse, cuando se piensa también en la complejidad de los engranajes que constituyen el aparato centro-periférico del lenguaje y en la variedad de alteraciones que pueden producirse, pueden presentirse cuán diversas son las formas que pueden tomar las anomalías de la palabra en general y de la tartamudez en particular».

Teniendo en cuenta que resultaría peligroso un juicio sobre la patogenia de la tartamudez, partiendo de un número

---

(25) Dr. O. DECROLY y G. ROUMA: «Aperçu historique sur la pathogénie du bégaiement», La Policlinique, 1 mayo-15 junio 1903.

restringido de ejemplos, el Dr. Decroly y G. Rouma (26) nos ofrecen los detalles clínicos interesantes de numerosos casos típicos que nos limitaremos a señalar.

De dicho estudio resulta que en la sintomatología de la tartamudez se pueden observar dos tipos de trastornos:

a) *Los trastornos periféricos*, que se manifiestan en el aparato respiratorio, de fonación y de articulación y que pueden además comunicarse con los órganos vecinos, extraños a la fonación, tales como la cabeza, las extremidades, y en algunos casos el cuerpo entero.

b) *Los trastornos centrales*, que tienen una capital importancia dada la complejidad de la tartamudez. Por otra parte, la afección tiene consecuencias que repercuten sobre la vida familiar, especialmente sobre el propio niño ya que lleva una vida verdaderamente desgraciada, debido a que a la hora de expresar sus ideas o de hacer sus reflexiones, no domina su lenguaje, por lo cual sufre las burlas y los sarcasmos de su entorno, lo que explica su insociabilidad. Esta situación llega a incidir sobre su mentalidad. Nos encontramos, pues, que hay muchos tartamudos que son rechazados a pesar de que su inteligencia no es ni mucho menos inferior.

Los autores llegan a la conclusión que resulta indispensable ocuparse cuanto antes del tratamiento de la tartamudez, máxime si pensamos que se trató de una afección contagiosa.

El Dr. Decroly Y H. Rouma clasifican los demás trastornos que han podido observar en la locución de la manera siguiente:

1) *Sólo es afectado el oído, pero la inteligencia y la movilidad permanecen intactas.*

---

(26) Dr. O. DECROLY y G. ROUMA: «La bégaiement-Symptomatologie», *La Policlinique*, 15 enero-15 marzo 1904.

- a) Mutismo o retraso muy marcado del habla.
  - b) Retraso o trastornos del habla.
  - c) Pérdida del habla.
- 2) *Es afectada la inteligencia, pero el oído y la movilidad son generalmente normales.*
- a) Ausencia o retraso muy marcado del habla.
  - b) Retraso o trastornos del habla.
  - c) Pérdida del habla o trastornos adquiridos.
- 3) *Permanecen intactas la inteligencia y la audición, pero es afectada la movilidad.*
- a) Ausencia del habla (audiomutismo).
  - b) Retraso o trastornos del habla.
  - c) Pérdida del lenguaje, afasia del niño.

He aquí algunas observaciones relativas a cada uno de estos grupos: en el primero se ha observado el predominio de los chicos, los nacimientos son en su mayoría normales, no se observa retraso en la marcha ni en la dentición, no faltan las convulsiones y el estado general es deficiente en muchos casos.

En el segundo grupo son más numerosas las chicas, especialmente en la segunda categoría. Los nacimientos son generalmente normales, pero, en cambio, las convulsiones son muy frecuentes. A menudo se constata el retraso en la marcha y en la dentición. El padre o la madre, o ambos, son a menudo de edades avanzadas; se nota también entre los sujetos de este grupo la herencia alcohólica, el mixedema típico, la idiotez mongoliana, la macrocefalia manifiesta, la hidrocefalia, el espasmo de Salaam con alucinación, la demencia y la idiotez.

En el tercer grupo el nacimiento es a menudo anormal, especialmente en el caso de ausencia o de retraso del habla, y cosa interesante, la asfixia se presenta cinco veces en el nacimiento. Para los niños sin palabra las convulsiones son frecuentes; en relación al proceso de aprender a andar el retraso se presenta 11 veces en 16 casos. Los espasmos uni o bilaterales, así como los fenómenos pseudobulbares se presentan 5 veces cada 7 en los niños mudos (audimudos).

Sin llegar a medir el valor de estas constataciones, la simple enumeración autoriza a los autores a insistir respecto al gran interés que ofrecen para el pronóstico y el tratamiento.

Manteniendo la clasificación de los trastornos del habla, el Dr. Decroly añade las consideraciones siguientes (27):

Después de la incapacidad, los trastornos pueden ir desde el hecho de servirse de símbolos abstractos y de fórmulas generales del débil, hasta el mutismo total del idiota. Sin embargo, la insuficiencia de la palabra no es proporcional a la debilidad mental; cuando se encuentran intactos los centros auditivos y motores del lenguaje, la imitación y el aprendizaje pueden conseguir que los débiles profundos y los imbéciles adquieran un cierto vocabulario y lleguen a utilizar fórmulas corrientes. Por otro lado, pueden existir niños inteligentes que sean mudos debido a razones sensoriales o motrices.

El Dr. Decroly llama la atención sobre los tipos de niños aquejados de demencia infantil, a menudo de origen específico y que puede asimilarse a la parálisis general del adulto; en estos casos, la palabra es posible mientras que la inteligencia puede descender al nivel del idiota.

Finalmente, la clasificación reproducida anteriormente ha sido completada por la indicación de los trastornos del habla

---

(27) Dr. O. DECROLY: *La traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Bruselas, 1925, p. 40.

debidos a los *trastornos afectivos*, que sólo actúan, por tanto, de una manera indirecta, sea ejerciendo una influencia sobre la atención y la voluntad. Así, pues, la tartamudez puede situarse entre las afecciones que se atribuyen en gran parte a la efectividad, puesto que en general los tartamudos pueden cantar, expresarse perfectamente en voz baja e incluso en voz alta cuando están solos.

El Dr. Decroly señala además los trastornos de la palabra que tienen su origen en el medio, por la pobreza de ideas, o por la indigencia de las formas o del vocabulario.

Es muy posible que puedan asociarse las diferentes causas, pero será importante conocer la causa principal, preponderante, para preparar y prever el tratamiento correcto.

En lo que concierne especialmente al grupo B, es decir, los irregulares de las funciones de relación que comprenden los irregulares de los sentidos, los irregulares del movimiento, los irregulares mentales y los irregulares de los sentimientos, el Dr. Decroly (28) observa que para cada una de estas rúbricas se puede distinguir entre *la insuficiencia*, *la desviación* y *la pérdida gradual*, distinción de gran alcance desde el punto de vista etiológico, de pronóstico y terapéutico.

Entre los primeros, los insuficientes puros, existen naturalmente varios grados: el Dr. Decroly admite cuatro: muy profundo, profundo, medio y ligero, y piensa además que estas denominaciones se prestan menos a confusión que los términos idiota, imbecil y débil, puesto que ellas indican más claramente la naturaleza y el grado del déficit. Entre los irregulares mentales por *desviación*, el Dr. Decroly propone la admisión de aquellos que están aquejados de trastornos histéricos, neurasténicos crónicos, epilécticos de una parte, de deli-

---

(28) Dr. O. DECROLY: «Les lacunes mentales», *Comunicación presentada a la Société Belge de Neurologie*. Sesión del 27 de febrero de 1909.

rios alucinatorios, de locura maníaca, de obsesión, de tics, etc. Por otro lado, y en una palabra, las neurosis o las psicosis degenerativas. Respecto a los irregulares mentales, con déficit progresivo de la inteligencia, son aquellos en los cuales se instalan progresivamente después de una alteración cerebral crónica y fatal signos de demencia irremediable, seguida en algunos casos del fallecimiento (demencia paralítica, epiléptica, precoz meningítica, etc.). Existen, evidentemente, casos mixtos, donde hay una asociación de insuficiencia con una neurosis, una psiconeurosis o una demencia que es difícil de diagnosticar.

El Dr. Decroly se interesa por el grupo de los insuficientes, que, desde el punto de vista médico-pedagógico, ocupan la primera fila. He aquí cómo concibe la seriación de los casos en este grupo.

La insuficiencia puede afectar la *función sensitiva* (visual, auditiva, kinestésica, conestésica, etc.), la *función asociativa* (nociones de tiempo, de densidad, de espacio, de esfuerzo, etc.), los *conceptos generales*. A cada estadio corresponden centros paralelos encargados de percibir el efecto particular (tono afectivo) producido por la excitación, así como por los centros motores encargados de la ejecución de los actos, respuestas a las estimulaciones extra o intraorgánicas. Todos estos centros poseen una aptitud más o menos marcada a conservar la impresión de las excitaciones sufridas. En resumen, la actividad de todos depende de su textura heredada (substrato de tendencias y del interés); depende también de la suma de energía nerviosa disponible en cada instante, energía que regula la naturaleza y la intensidad de lo que llamamos atención.

Partiendo de la base que estos centros funcionan o no funcionan, que son destruidos antes y después que hayan estado en activo los estadios vecinos, se concibe que pueden



presentarse anomalías variadas del trabajo cerebral, desde la imposibilidad de realizar conceptos generales o efectuar actos conscientes hasta la ineptitud para conservar alguna impresión sensorial y formar, por consiguiente, alguna asociación simple o juicio (29).

A partir de esto, el Dr. Decroly explica el gran número de combinaciones de trastornos posibles y la dificultad de clasificar exactamente un caso determinado. Los trastornos, además de afectar uno de los centros (percepción, asociación, juicio), pueden incidir, modificar, dificultados por la defectuosidad de los primeros, el desarrollo de un centro indemne. Cabe tener en cuenta también los centros, sede del «tono afectivo» y los centros de acción, así como la *estructura íntima*, sea heredada o adquirida (tendencias, intereses, hábitos), de la energía que disponen los centros para responder a los estimulantes externos o internos y del medio, que originan los hábitos mentales o motrices. El Dr. Decroly destaca también la importancia de las múltiples estimulaciones externas, partiendo de los órganos vegetativos en los cuales pueda falsearse el mecanismo, sea primitivamente (trastornos glandulares), sea bajo influencias exteriores.

Podemos deducir de todo ello que estamos lejos de la trilogía idiotéz, imbecilidad, debilidad, y que, por tanto, no podemos admitir una diferenciación basada únicamente en una función ni en una vaga y tosca sintomatología psicoclínica. «No resulta suficiente una vaga interpretación sobre los casos, puesto que ello requiere un estudio a fondo, analizando todos los trastornos que se presentan, investigando los antecedentes, las influencias que han recibido y reciben, estableciendo su estado de salud; sólo entonces, con conocimiento de causa, podremos intentar su clasificación.»

---

(29) Dr. O. DECROLY: «Les lacunes mentales», ...op. cit.

Después del examen de un chico de 14;0, que presentaba especialmente trastornos que afectaban casi exclusivamente al lado expresivo verbal y gráfico, el Dr. Decroly cree suficientemente justificado el término «*laguna mental*» que él propone para los trastornos de este género. El estudio de otros niños retrasados prueba, sin embargo, que estas lagunas mentales pueden ser variadas. Desde el punto de vista médico-pedagógico, hace notar los puntos siguientes:

1) La insuficiencia puede ser limitada, no tener influencia perjudicial sobre la conducta social, pero dificultar, en cambio, muy sensiblemente la evolución escolar.

2) Existe interés para descubrir estos trastornos para ejercer una acción útil, ya que los retrasados de este género son susceptibles de rendimientos, en algunos casos muy elevados.

3) Gracias al estudio sistemático de las múltiples formas que se ofrecen a los pedagogos y al médico de enseñanza especial, llegará un día que se hará la luz para la psicología.

Entre los *irregulares mentales* (grupo B), hay que distinguir igualmente entre los *idiotas* y los *dementes*. Así, pues, las dificultades de etiquetar las formas mórbidas que se presentan en los casos de niños anormales en general y la imprecisión enorme en las diversas nomenclaturas propuestas existe también para los términos *idiotia* y *demencia*. Es por esta razón que el Dr. Decroly (30) examina también el valor comparativo de estos términos en psicopatología infantil, para justificar de esta manera una terminología que esté más en consonancia con los hechos y más en relación con los resultados prácticos que se pretenden conseguir. Muestra que la imprecisión de los términos conlleva obstáculos cuando se trata de

---

(30) Dr. O. DECROLY: «Le diagnostic entre la démence et l'idiotie», *Boletín de la Société de Médecine mentale*, n.º 115, abril 1911.

determinar la forma de distinguir cada una de estas dos enfermedades mentales. Si las dificultades de diagnóstico se presentan ya para el caso del adulto, ellas se convierten en particularmente importantes, y a la vez de un alcance primordial cuando se trata del niño.

Sabemos que en el caso de la demencia se trata de la pérdida de las funciones que anteriormente han estado activas, mientras que en el caso del idiota se trata, en cambio, de una ausencia de desarrollo de estas funciones.

Después de confrontar las opiniones de diversos autores, el Dr. Decroly pone de relieve el gran desacuerdo que existen entre ellas. Se pregunta entonces sobre la justificación de mantener los dos términos, puesto que no puede haber diferencia entre los signos de una idiotez congénita y los de una demencia sobrevenida repentinamente, por lo cual propone la adopción de una nomenclatura más precisa en la que se indique la forma y el grado de déficit mental, su carácter estacionario, progresivo o regresivo, etc.

Nuestro autor (31) observa, por otra parte, que parece haberse admitido un primer hecho, es decir, que existen formas de déficit, sobre todo en el niño, que deben distinguirse de la idiotez, puesto que aparecen después de un estado completa o relativamente normal; entre éstas podemos mencionar:

1) La *demencia epilética* muy a menudo progresiva en la medida que las crisis son más o menos numerosas.

2) La *demencia paralítica* o *parálisis general infantil* que se presenta en los heredosifilíticos.

3) La *demencia secundaria subsiguiente a la encefalitis epidémica*.

---

(31) Drs. O. y J. DECROLY: «La démence chez l'enfant», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 8, agosto 1929.

4) La *demencia precocísima* (término empleado por De Sanctis, que se aplica a un estado mental que nos recuerda el de la demencia precoz).

5) La *demencia secundaria subsiguiente a las meningitis*, los traumatismos, los tumores, las enfermedades infecciosas agudas o crónicas.

Las características que distinguen estas demencias en el niño son, sobre todo, de orden etiológico y anamnésico; sin embargo, existen a veces signos diferenciales que permiten el diagnóstico sin apoyarse en los antecedentes; tales son, según el Dr. Decroly:

1.º) Para los *dementes epilépticos*: las crisis, los impulsos de brutalidad, de crueldad, de violencia, de revuelta, y a veces también un gran efecto sobre las reacciones motrices.

2.º) Para la *demencia paralítica*: los trastornos motores, los trastornos de la palabra, los temblores, las manifestaciones delirantes.

3.º) Para la *demencia secundaria subsiguiente a la encefalitis epidémica*: los fenómenos motores del lado de los músculos oculares, los trastornos parkinsonianos, atetósicos o coreicos, el carácter a menudo difícil (perversiones frecuentes).

4.º) Para la *demencia precoz*: el delirio, la alucinación, la cotación, el negativismo, las estereotipias, el manierismo, la esquizofrenia, la soliloquia, la ineducabilidad.

5.º) Para las *demencias de otro origen*, los signos se nos aparecen menos claros y sólo podremos decidir a través de la anamnesia.

Pero incluso en la ausencia de este último signo, es aún posible el diagnóstico cuando el niño ha conservado ciertas adquisiciones que han significado funciones intelectuales, espe-

cialmente el lenguaje; que la fisonomía da la impresión de normal, que no hay muchos signos degenerativos ni de antecedentes hereditarios, cuando el cráneo tiene una forma normal; el diagnóstico, pues, será más fácil cuanto mayor sea el número de los signos anteriormente señalados.

En el *verdadero idiota*, en cambio, los rasgos de la cara están en relación con la insuficiencia mental, existen a menudo anomalías en el cráneo o en la cara, signos más o menos de degeneración, la comprensión del lenguaje es nula o muy defectuosa, al igual que la expresión que se compone de algunas palabras generalmente mal articuladas. Las adquisiciones mentales son muy limitadas, aunque es posible educar los hábitos inferiores.

En el trabajo que nos ocupa, los Drs. O. y J. Decroly presentan el caso de un chico de edad 16;6 que han tenido en observación durante dos años y medio. Del estudio de los signos intelectuales, afectivos y físicos se colige que el caso de este niño es realmente difícil. Algunos signos nos hacen pensar en un síndrome demencial claramente diferente, en razón de la anamnesia, de los síndromes de las demencias epilépticas, paralíticas, lo cual no nos hace pensar en un idiota; tales son al comienzo, el negativismo, el mutismo profundo con ecolalia, las esterotipias, las alucinaciones, las tendencias al aislamiento, a desnudarse, las risas y lloros sin causa, etc. Por otro lado, cuando después de una observación atenta se ha conseguido una mejora indiscutible debe abandonarse el diagnóstico de demencia. Igualmente, visto el estado intelectual que revelan las pruebas mentales y teniendo en cuenta las reacciones pedagógicas y las actividades de la vida material y social, es evidente que no se trata de un idiota.

Vista la dificultad de etiquetar un caso como éste, el Dr. Decroly se pregunta lo siguiente: ¿No se ha sometido este niño a influencias desfavorables, faltas de estimulantes adecua-

dos al desarrollo de sus aptitudes, sea a una educación e instrucción que sobrepasaba ampliamente sus posibilidades mentales, abusando de procedimientos abstractos y verbales para inculcar los hábitos morales? Se pregunta también si los síntomas iniciales de demencia no eran simplemente fenómenos psicopáticos incorporados a un estado de imbecilidad y desarrollados posteriormente por medidas educativas inadecuadas.

En suma, el diagnóstico queda en suspenso y todo se concluye, según el Dr. Decroly, en que no se trata de una verdadera demencia ni, sobre todo, de una idiotez y que debemos esperar a la pubertad para emitir una opinión definitiva. Dicha opinión es confirmada en un estudio subsiguiente concerniente al mismo sujeto (32), después del empleo durante un año de procedimientos educativos apropiados a la naturaleza específica de este caso. El nuevo examen ha permitido registrar progresos sensibles desde el punto de vista mental y práctico, desde el ángulo de la vida escolar, la edad mental, el lenguaje, el dibujo y las coordinaciones voluntarias.

Estas observaciones están totalmente de acuerdo con las conclusiones emitidas anteriormente, según las cuales no se trata ni de un caso de idiotez ni de demencia, sino de una forma de debilidad mental con predominio de inteligencia práctica y trastornos en la expresión verbal voluntaria.

Entre los niños irregulares debe reservarse un lugar especial para los niños *perezosos*. El Dr. Decroly habla de ello en un artículo (33), en el cual señala especialmente: puesto que el término *pereza* presenta la forma de unos trastornos que

---

(32) Drs. O. y J. DECROLY: «Démence et idiotie chez l'enfant», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 6, junio 1930.

(33) Dr. O. DECROLY: «La paresse comme symptôme d'affection cérébrale», *Boletín de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles* de Bruselas, 6 de marzo 1905.

parecen de una determinada naturaleza, es evidente que en este síntoma aparecen un gran número de modificaciones que tienen poca relación con el andar del niño, las cuales merecen una precisión mayor.

A través de sus trabajos sobre la determinación de los orígenes de la pereza, nos indica en primer lugar la influencia de la clase y a continuación la fatiga física o mental, produciendo la torpeza y el retraso de las funciones de relación (pereza psicológica) y finalmente ciertas condiciones higiénicas y morales.

Al lado de estas causas encontramos otras que son inherentes a los trastornos del organismo o a las funciones directrices de las actividades de relación. Nuestro autor escribe en este sentido: «Es a menudo perezoso aquel que está débil, enfermizo o amenazado de una enfermedad, el convaleciente, el que presenta alteraciones de la nutrición (afecciones crónicas), aquel que tiene pesadillas en el sueño debido a causas que no son relativas a la moral ni al ambiente. Cabe citar, por otro lado, las afecciones especialmente nerviosas y mentales, las cuales, sin provocar modificaciones nutritivas generales, generan un retraso en las funciones psicomotrices: nos referimos particularmente a las afecciones variadas que alcanzan los órganos nerviosos centrales: la histeria, las psicosis en forma melancólica, ciertas sicastenias (Janet), demencias o debilidades intelectuales (imbecilidad, idiotez) de forma asténica.»

El Dr. Decroly estima que existe un interesante capítulo de la semiología que merece un estudio especial y, con el fin de aportar una contribución a este estudio, describe un caso de pereza sintomática debida a una afección cerebral. Se trata de un chico de 12;6, diagnosticado de perezoso por los maestros y los padres. Por lo que hace referencia a los antecedentes, no se encuentra nada especial, mientras que su examen ha revelado una hemiparesia con ausencia de trastornos sensiti-

vos con modificación de reflejos, cefalalgia, vómitos, estasis papilar.

El examen pone igualmente de relieve ciertas manifestaciones de déficit intelectual, que nos hacen pensar en un tumor que parece encontrarse en la región subcortical correspondiente a las circonvoluciones ascendentes de la parte derecha del cerebro.

Finalmente, el Dr. Decroly se ha preocupado de un último grupo de niños irregulares; nos referimos a los *delincuentes juveniles* y los niños abandonados (34).

Considera preferentemente que las características de la delincuencia juvenil son de dos tipos: la que proviene de la propia *naturaleza de los sujetos* y de la *psicología de los delitos*.

Se debe admitir, en relación a la naturaleza de los sujetos, la influencia del medio por una parte, las tendencias innatas y las adquiridas por otra.

Después del examen de los informes emitidos por los jueces y por los establecimientos que albergan estos niños desgraciados, se llega a la conclusión que el *medio familiar* es determinante; en el 70-80 por 100 de los casos, el niño es víctima de la familia anormal, de una madre débil, de un padre indigno, de la desavenencia de los padres, etc. (35).

Sin embargo, el problema no se explica sólo por motivos familiares, ya que existen otros factores que pueden agravar la situación, especialmente la herencia neuropática, la miseria durante los primeros años de la vida del niño, un accidente

---

(34) Dr. O. DECROLY: «L'examen mental des délinquants juvéniles à propos des rapports de l'anormalité et de l'enfance abandonnée», *La Policlinique*, n.º 16, 15 agosto 1913, p. 241.

(35) Dr. O. DECROLY: «L'enfance malheureuse», *La Protection de l'Enfance*. Tomo V., n.º 27, 1921, p. 901.



desgraciado o una enfermedad con repercusiones cerebrales pueden explicar las anomalías del carácter, en una palabra, la herencia alcohólica y las condiciones deplorables de higiene en las cuales deben vivir estos niños.

Por lo que hace referencia a la psicología del delito, el Dr. Decroly considera especialmente una de las grandes facetas del problema la relativa a los factores individuales, y entre los cuales se cuentan los factores mentales. Si al lado del temperamento y del ambiente este factor mental tiene un valor secundario, podemos pensar, sin embargo, que las funciones intelectuales vienen afectadas, en última instancia, por cualquier acto humano y por consiguiente por todo delito. Los trastornos de estas funciones pueden, por tanto, ocupar en algunos casos el primer plano. En todo caso, importa de cara al tratamiento y al pronóstico descubrir si se trata de trastornos primitivos o secundarios.

A continuación el Dr. Decroly examina las condiciones mentales que favorecen el delito entre los niños pequeños:

1) Los instintos y los sentimientos están en pleno desarrollo, siendo más fuertes los sentimientos inferiores y por consiguiente más débiles los superiores.

2) La ausencia o insuficiencia de conceptos generales determinantes de las ideas disminuye o aniquila la influencia de las funciones inhibitoras (volitivas).

3) Finalmente, las propias funciones inhibitoras son aún defectuosas, poco activas o poco ejercidas.

A propósito de un caso de robo por insuficiencia de las aptitudes inhibitoras volitivas, nuestro autor muestra que en la investigación de la causa de un acto delictivo, especialmente el robo, no pueden perderse de vista los factores extrínsecos ni los documentos anamnéticos; no se pueden negligir tampoco los resultados de la observación de las reacciones del su-

jeto en el nuevo medio que se le ha situado, especialmente su manera de comportarse ante los compañeros, los vigilantes, los profesores, etc. Una vez hecho todo esto, nos resta apreciar cuál es la laguna o tara mental que puede explicar el delito por sí solo o junto con otras influencias.

Nos queda aún un último problema relativo a la clasificación de los trastornos mentales, que podemos enunciar de la siguiente forma: ¿Cuáles son las discordancias de las nomenclaturas corrientes, relativas a la clasificación de las anomalías mentales en el niño y en el adulto y cómo pueden ellas justificarse?

Se trata de una cuestión cuyo interés va más allá del campo teórico, ya que llegar a conocer la forma cómo nacen las anomalías mentales y cuáles son las relaciones que pueden descubrirse entre los fenómenos mórbidos que se observan por una parte en el niño y por otra en el adulto resulta útil para el progreso de la psiquiatría del adulto.

El Dr. Decroly (36) recuerda que las principales clasificaciones actuales de las afecciones mentales de los adultos consideran casi unánimemente tres signos principales:

a) las psicosis *constitucionales*; b) las psicosis *toxiinfecciosas*; c) las psicosis *orgánicas*.

Examinando dos ejemplos de dos representantes de las escuelas francesa y alemana (Marie y Kraepelin), muestra que las clasificaciones están en función de la preocupación etiológica y que las afecciones mentales clasificadas bajo los diversos signos constituyen, en su mayoría, síndromes más o menos bien delimitados.

---

(36) Dr. O. DECROLY: «Parallèle entre les troubles mentaux de l'adulte et de l'enfant», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*. Vol. 23, número psiquiátrico 2, 1923, p. 30.

Desde un punto de vista lógico, podemos defender perfectamente esta clasificación, una vez establecido que se tiene en cuenta que al lado de los casos tipo existen numerosas formas de transición y que ciertas afecciones pueden considerarse a la vez desde dos o tres ángulos diferentes.

Si comparamos las clasificaciones de las anomalías mentales en el adulto y en el niño, nos apercibiremos que existe poca relación entre estas dos especies de clasificación y apenas se observan equivalencias. Ello no excluye, sin embargo, la existencia en el niño de enfermedades mentales similares a las del adulto. «Dice nuestro autor que en el niño como en el adulto aparecen trastornos de origen infeccioso (delirios agudos, confusión mental); encontramos también formas de afección próximas al maniaco o al melancólico; existen igualmente estados orgánicos (tumores, epilepsia sintomática, etc.), pero su número es muy pequeño en comparación con otras formas.»

He aquí las razones que justifican una clasificación diferente de los trastornos mentales del niño y del adulto.

I. Unas son de orden *psicogenético y psicodinámico*, especialmente:

- 1.º El niño posee un psiquismo en evolución.
- 2.º Son necesarias ciertas funciones mentales para permitir la eclosión y el desarrollo de las demás funciones.

El Dr. Decroly trata de ilustrar estas dos leyes pasando revista a los diversos signos de la clasificación por él propuesta y se pregunta cuáles son los diferentes factores que influyen y cómo influyen sobre el desarrollo cerebral.

a) *Cómo los trastornos físicos crean estados de insuficiencia mental:*

«Si el funcionamiento del cerebro está en relación con el

estado escrufuloso, el desarrollo del cerebro depende igualmente de este estado y las consecuencias serán más graves, puesto que si las modificaciones en la leche del niño pueden alterar por un tiempo más o menos largo el funcionamiento de un cerebro que ha llegado a un desarrollo completo, dificultarán con más razón su evolución normal y podrán provocar un estado de insuficiencia característico y definitivo. Ejemplo: el mixedema sólo tiene repercusiones en el rendimiento del cerebro en cantidad, sin modificar la calidad en el caso del adulto, en cambio tiene un efecto desastroso sobre el estado mental del niño.»

b) *Cómo los trastornos sensoriales crean estados de insuficiencia mental:*

Respecto a este punto, el Dr. Decroly señala que, mientras en el adulto los defectos sensoriales no inciden sobre las causas de los trastornos mentales, al contrario, el papel de la vista y del oído es de tal importancia en las primeras etapas del desarrollo que una pérdida un poco seria, y sobre todo la pérdida total, crea unas condiciones del todo particulares a este desarrollo, lo cual, sin compensaciones a menudo difíciles de realizar de una forma completa a través de la educación, conduce al disminuido, retrasado, anormal en diversos grados.

c) *Cómo los trastornos motores crean estados de insuficiencia mental:*

«El movimiento es indispensable para la formación de las primeras ideas y para la armonía del trabajo mental; sin acción no existen sensaciones variadas, sin acción no existen ideas acabadas o múltiples, sin acción no se pueden controlar dichas ideas, sin acción no se adquieren hábitos que desarrollen la inteligencia para responder adecuadamente a los estimulantes múltiples, materiales y sociales del medio. El niño que tiene dolencias más o menos graves desde el punto de vista del movimiento, desde su nacimiento o poco después, en

raras ocasiones estará mentalmente equilibrado. En el caso del adulto, los trastornos motores (parálisis, ataxia, incoordinación) pueden llegar a ser importantes, sin que sea afectada la función del pensamiento.»

d) *Cómo los trastornos de la atención repercuten sobre el comportamiento:*

Según el Dr. Decroly, la atención se puede asimilar a la forma que toma la energía vital para manifestarse en las actividades nerviosas superiores; su insuficiencia puede tener, por tanto, una repercusión directa sobre la actividad sensorial y motriz y también sobre la de la inteligencia y de la memoria.

«Estos trastornos de la atención —dice— pueden, por otra parte, estar en relación con las alteraciones sanguíneas (trastornos endocrinos, autointoxicaciones, heterointoxicaciones) y pueden depender de una deficiencia en la transformación de la energía vital general en energía nerviosa, de la dificultad de poner en reserva esta energía, de la gran facilidad con que se consume dicha energía.

Sin duda, estos trastornos los encontramos en el adulto y constituyen las psicastenias del profesor Janet, las enfermedades de la energía del Dr. Deschamps; pero todas ellas han comenzado durante la infancia; estos trastornos de la atención han dificultado fatalmente la evolución de otros mecanismos. Los inestables, los neurasténicos precoces no pueden realizar aquello que la estructura de su sistema nervioso permite presumir.»

e) *Cómo la afectividad repercute sobre los trastornos mentales:*

Como mostraremos más adelante, el Dr. Decroly ha puesto en evidencia el hecho que tanto el niño como el adulto están provistos de un arsenal de instintos y de los medios de satisfacerlos. Pero, mientras que en el adulto los instintos prin-

cipales alcanzan su desarrollo completo, que se establece una especie de compromiso entre ellos y que gracias al control de la propia conciencia, con la ayuda de lo que llamamos razón, se establece un equilibrio relativo, en el niño existen instintos que aún están en evolución o muy vivos. En este último caso, los instintos más fuertes son los que inciden más directamente lo que conduce a perturbaciones.

Es en el momento de la pubertad que el niño se encuentra mayormente expuesto a conflictos interiores múltiples que pueden conducirle a actos delictivos y a perversiones diversas, por poco que el medio y las circunstancias se presten a ello. El Dr. Decroly concluye: «Ya que los instintos orientan los intereses y por consiguiente la atención, el niño está a merced en mayor grado que el adulto de los llamados sentimientos de orden inferior, con lo cual la propia actividad intelectual se siente afectada debido especialmente a que no puede actuar eficazmente sobre estos intereses, como en el caso del adulto.»

f) *Cómo los trastornos intelectuales repercuten de forma diferente en el niño y en el adulto:*

Aunque los trastornos intelectuales no constituyen los síntomas dominantes de la mayor parte de las afecciones mentales, se encuentran dentro del cuadro clínico de muchas de ellas. Podemos considerar que estos trastornos forman parte a menudo de la propia enfermedad y que son la consecuencia última de los demás síntomas. En estas condiciones, parece superfluo considerar su repercusión sobre los restantes signos.

Si todo ello es evidente, en parte, en el adulto evolucionado, en el niño, por el contrario, la acción de la inteligencia es mucho menor; su influencia sobre la voluntad, los sentimientos, los instintos y la conciencia se ejercen en grado mucho menor, lo que conlleva que dicha conciencia deje el campo li-

bre a las manifestaciones que comportarán manifestaciones mucho más intensas que en el caso del adulto.

g) *Cómo los trastornos de la palabra repercuten sobre los trastornos mentales de la infancia:*

Si bien en el caso del adulto los trastornos de la palabra pueden tener consecuencias indirectas sobre el funcionamiento mental, el pensamiento y la inteligencia sufrirán un retraso fatal por la ausencia y las anomalías del lenguaje hablado; en una palabra, en el niño el lenguaje es indispensable para su desarrollo.

II. *Cómo las influencias extrínsecas actúan diferentemente sobre el adulto y el niño.*

El Dr. Decroly, equiparando el adulto a un edificio acabado y el niño a un edificio en construcción, llega a admitir que la influencia del medio es más evidente en el niño. «El factor educativo, a pesar de lo que puedan pensar los defensores a ultranza de la tesis hereditaria, ejerce una influencia indiscutible sobre la naturaleza infantil. Para ello resulta suficiente y sin discusión posible investigar en las causas de la delincuencia infantil. Así, pues, se concibe que el niño está mucho más expuesto a los trastornos de todo tipo por imitación, por sugestión, por falta o defecto de influencias educativas racionales o por la acción de acciones educativas poco oportunas, torpes o claramente depravantes.»

Después de insistir sobre las diferencias debidas a la misma forma de los trastornos mentales, el Dr. Decroly menciona además aquellas que tienen influencia muy especial sobre las condiciones económicas, sociales y legales que afectan a la persona humana durante el período de su madurez.

Si todos estos argumentos nos hablan a favor de una psiquiatría infantil diferente de la del adulto, debe reconocerse que existen en ambos casos afecciones mentales parecidas.

Por otra parte, no podría ser de otra forma porque ciertos estados mentales del adulto aparecen por primera vez en la infancia.

Cabe ponerse de acuerdo respecto a la limitación de edad de la psiquiatría infantil, sin perder de vista que en realidad:

1.º) Existe un período transitorio entre la infancia y la edad adulta, período durante el cual las anomalías del niño van asociadas a las del adulto.

2.º) Existen sujetos que no llegan jamás a adultos (los infantiles) o que sólo se convierten en adultos en parte, por lo cual presentan necesariamente manifestaciones características de la infancia a lo largo de toda su vida.

3.º) Finalmente cabe señalar que algunos síntomas mentales de la infancia sólo se presentan excepcionalmente en el adulto, puesto que, en la mayoría de los casos, el sujeto muere antes de los quince o veinte años. nos referimos especialmente al caso del mongolismo.

Sin embargo, debido a las numerosas razones de orden teórico y práctico anteriormente citadas, las dos psiquiatrías no pueden superponerse y deben seguir caminos diferentes, aunque tengan evidentes puntos de contacto.

Examinaremos ahora las características del diagnóstico en el caso de las *irregularidades de los niños*, en la obra del Dr. Decroly, teniendo en cuenta que más adelante consagraremos un capítulo especial a su contribución a la solución del problema de los tests mentales.

Insiste previamente respecto la necesidad del examen de los niños irregulares en estos términos: «Sólo con un completo examen de los niños retrasados y anormales nos será posible aplicar un tratamiento médico-pedagógico racional y útil. Sólo gracias a dicho examen será posible declarar en ciertos



casos que la enfermedad es incurable y que no es necesario emprender un trabajo inevitablemente estéril» (37).

Un primer trabajo (38), publicado en 1905, nos muestra una serie de investigaciones de carácter médico y psicológico a la vez, las cuales tienen por objeto por todos los medios y lo más rápidamente posible permitir diferenciar los casos de retraso mental, de acuerdo con el término adoptado por el Dr. A. Ley (39). Dentro de este orden de ideas, el Dr. Decroly ha practicado en los retrasados el estado intelectual apreciado por los maestros a los cuales era confiada su educación con la talla y las medidas de la cabeza, trabajo éste practicado por el propio Dr. Decroly. Este trabajo no representaba ninguna novedad, ya que el Dr. Decroly recuerda las investigaciones llevadas a cabo en este terreno desde Lavaeer hasta Galton y Binet. Las investigaciones de este último (40) tienen por objeto el establecimiento de los signos físicos que distinguen los niños normales de los anormales y determinar los límites mínimos de la talla y las medidas cefálicas que ha denominado «fronteras antropométricas de los anormales». En este sentido, el Dr. Decroly, después de haber verificado la talla, el peso y las medidas cefálicas de alrededor de doscientos cincuenta alumnos que integraban las clases de los retrasados de dos escuelas de Bruselas, constata que las fronteras antropométricas propuestas por Binet parecen tener un valor práctico real,

---

(37) Dr. O. DECROLY y E. HENROTIN: «Le dossier médico-pédagogique», *La Policlinique*, 12 septiembre 1912.

(38) Dr. O. DECROLY: «Les frontières anthropométriques des anormaux d'après Binet», *Annales de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles* de Bruselas. T. XIV, fasc. 2, 1905.

(39) Dr. AUG. LEY: *L'arriération mentale. Contribution a l'étude de la pathologie infantile*. Bruselas, 1904.

(40) A. BINET: «Les frontières anthropométriques des anormaux», *Boletín de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*. 1904, p. 430.

pero que, sin embargo, sólo pueden servir como signo de presunción de inferioridad intelectual. Las fronteras pueden aplicarse con más seguridad en el caso de una clase compuesta en su mayor parte de retrasados por causas de tipo cerebral congénito o adquirido, que aquéllas en las cuales son mayoría los retrasados por causa del medio. Nuestro autor señala especialmente que además de las fronteras de Binet, que podríamos llamar inferiores, parece que existen igualmente fronteras superiores. Ello, por otra parte, está relacionado con lo que conocemos de la mentalidad de los niños afectados de gigantismo e hidrocefalia.

En 1906, el Dr. Decroly (41) realiza nuevas investigaciones sobre 33 niños, número evidentemente limitado para llegar a una solución definitiva del problema, pero cabe tener en cuenta que se trata de casos observados desde muy cerca y durante un tiempo prolongado. En este caso, el coeficiente intelectual está basado sobre los resultados de los tests de Binet-Simon.

La mayoría de las conclusiones de esta nueva experiencia confirman los resultados de la anterior, especialmente los datos suministrados por las medidas antropométricas realizadas en los 33 niños, afectos de deficiencias físicas, de trastornos del carácter y de insuficiencia mental y se corresponden con las que nos ofrece Binet. Estas nuevas investigaciones nos demuestran una vez más que existe una frontera superior, pero que más allá de los límites de la frontera superior, difícilmente encontraremos irregulares.

---

(41) Dr. O. DECROLY: «Contribution au diagnostic des irrégularités mentales. Les frontières anthropométriques des anormaux d'après M. BINET», *Journal de Neurologie*, 1906. Ver también Dr. O. DECROLY: «Intelligenzmessungen bei normalen und abnormalen kindern». *Bericht über den II. Congreso de Psicología Experimental de Würzburg*. Vol. 18 bis 21. Abril 1906, p. 187.

Es en su calidad de médico-director del Instituto de Enseñanza Especial, como médico de enseñanza especial de Bruselas y como Jefe de Servicio de la Policlínica de dicha ciudad, que el Dr. Decroly, tras una rica experiencia, se dio cuenta de la necesidad de explorar los niños, de establecer un plan para su examen y de definir los métodos de investigación.

A este efecto, elaboró desde 1906 un cuestionario para guiar a los encargados de realizar el informe médico-pedagógico de los niños (42). Este cuestionario fue objeto de mejoras y perfeccionamientos, aconsejados por su puesta en práctica en medios diversos y en circunstancias variadas. Por otra parte, en 1912, en colaboración con el Dr. Henrotin, el Dr. Decroly propuso un nuevo informe médico-pedagógico, más completo, más preciso que los precedentes y en el cual se ha intentado que el examen en toda sus facetas se efectúe con la máxima profundidad posible (43).

Aunque después de 1912, a la luz de los progresos de la psicología, y sobre todo de los nuevos métodos de investigación, se han elaborado otros tipos de informes, no vamos a reproducir este cuestionario; nos limitaremos, pues, a ofrecer una descripción somera.

Dicho informe está preparado bajo la forma de ocho tablas sinópticas, en la primera de la cuales figuran todos los datos que hacen referencia a la vida del niño con anterioridad a la fecha del examen (estado civil, antecedentes, influencias mesológicas). La segunda considera el estado físico tal como se nos revela a través del examen directo del niño, sin necesidad de recurrir a los datos que éste nos puede facilitar. El ter-

---

(42) Dr. O. DECROLY: «Questionnaire pour servir à la confection du dossier médico-pédagogique», *La Polyclinique*. Vol. 15, 1 agosto 1906, p. 225.

(43) Dr. O. DECROLY y E. HENROTIN: «Le dossier médico-pédagogique», *La Polyclinique*, 1912.

cero, más delicado, exige una intervención activa del sujeto examinado, ya que corresponde al examen sensorial y psicosenso-rial. La cuarta se ocupa de las reacciones psicomotrices del niño; entre éstas encontramos las reacciones relacionadas con el lenguaje, las cuales, por su compleja naturaleza y su capital importancia, constituyen a veces por sí solas la anomalía predominante e incluso única, por lo cual tienen un estudio aparte en la quinta tabla. El examen psicológico o de las reacciones cerebrales, de una interpretación más delicada aún, forma la sexta; finalmente, el estudio del carácter, del estado moral, de las reacciones de individuo a individuo o sociales, constituye la séptima. La tabla octava está reservada al examen de los conocimientos escolares.

Lo que nos sorprende al estudiar este informe, y sobre todo al examinar las tablas relativas al examen psicofisiológico de las funciones motrices que comprenden el estudio de las coordinaciones musculares voluntarias y el estudio del valor cuantitativo y cualitativo de las reacciones psicomotrices, así como el examen del lenguaje, es precisamente su mayor profundidad en comparación con los demás propuestos en la misma época.

En relación al examen mental de los niños anormales, el Dr. Decroly (44), en una comunicación presentada al III Congreso Internacional de Neurología y de Psiquiatría, celebrado en Gante en 1913, describe, con más o menos detalle, los tests propuestos por los psiquiatras y psicólogos franceses, alemanes y americanos, en la cual llega a la conclusión:

1.º Que es necesario apoyarse sobre las bases biopsico-sociales para clasificar los anormales en vez de contentarse

---

(44) Dr. O. DECROLY: «Examen mental des enfants anormaux», *Informe presentado al III Congreso Internacional de Neurología y Psiquiatría*. Gante, 20-26 agosto 1913.

únicamente con los signos clínicos ni tampoco, y sobre todo con sólo los signos anatómicos exteriores.

2.º Que una vez establecidas estas bases, es necesario determinar, mediante el examen conjunto fisiológico, psicológico y etiológico, el grupo en el cual debe ser colocado el sujeto considerado.

3.º Que por lo que concierne especialmente al *examen psicológico*, existen medios, gracias a los propuestos hasta el momento y muy en particular a aquellos inspirados por Binet y Rossolimo, para llegar a un resultado relativamente más preciso que partiendo de los estudios que se proponen el conocimiento del estado de las funciones del niño anormal.

4.º Que estos resultados deben sufrir aún modificaciones para resultar verdaderamente prácticos y útiles.

A este respecto, el Dr. Decroly insiste ya en la importancia de las pruebas no verbales, por lo cual propone una prueba que consiste en clasificar imágenes que constituyan una historia (ver p. 452), y que pueden ofrecernos un gran servicio; ella deberá ser introducida en una serie a elaborar.

Para proceder al examen mental de los delincuentes juveniles y de los niños abandonados, el Dr. Decroly recomienda el empleo de los tests que se dirigen:

- 1.º) A los sentimientos y a la noción de valores morales.
- 2.º) A las aptitudes más especialmente intelectuales a retener, asociar, reflexionar, juzgar, razonar.
- 3.º) A la actividad inhibidora y voluntaria.

Añade además que estas pruebas mentales, que permiten una apreciación previa a toda observación, no son, sin embargo, susceptibles de evidenciar una serie de elementos patológicos de la mentalidad que tienen una importancia de pri-

mer orden. «Sin duda —dice—, el método a seguir no ha adquirido aún una precisión suficiente para ofrecernos resultados satisfactorios para todos los desideratums, puesto que es necesario, sin duda, extender las pruebas a escoger, fijar la técnica y la manera de apreciar los resultados.»

Si bien esta afirmación conserva aún una cierta parte de verdad, podemos señalar que en este momento disponemos ya de pruebas suficientes para evidenciar la mayor o menor influencia primitiva del elementó mental en el acto propio del delito, lo que permite preparar para el juez la documentación necesaria relativa a la naturaleza del sujeto y al educador para aplicar las medidas convenientes para cada caso.

Para terminar el estudio de la importante contribución del Dr. Decroly a la solución del problema del examen mental de los niños anormales, reproducimos a continuación su plan general para el método de examen, publicado en 1925 (45), que puede rendir señalados servicios:

1. MEDIO: ambiente material, familiar, social:

a) desde el punto de vista *material* (higiene, alimentación);

b) desde el punto de vista *intelectual* (influencias sobre las ideas, los conocimientos, etc.);

c) desde el punto de vista *afectivo* o *moral* (la educación recibida, los ejemplos, las torpezas, los hábitos adquiridos).

2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS PADRES: padre (edad, profesión, enfermedades, accidentes, inteligencia, moralidad, instrucción, influencia educativa), madre (edad, profesión, enfermedades, accidentes). Datos sobre los abuelos y colaterales.

---

(45) Dr. O. DECROLY: *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Bruselas, 1925, p. 55.

3. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DE LOS HERMANOS Y HERMANAS: nombre, edad, número de vivos, número de muertos, ocupaciones, trastornos diversos, tratamientos seguidos, rendimiento escolar y profesional, etc.

4. ANTECEDENTES DEL NIÑO DESDE EL PUNTO DE VISTA FÍSICO: nacimiento, lactancia, primera dentición, aprehensión, marcha, incontinencia, enfermedades (bronquitis, enteritis, escarlatina, tosferina, sarampión, difteria), complicaciones y secuelas, accidentes.

INTELECTUAL: edad que empieza a hablar, desarrollo del lenguaje, escuelas frecuentadas y resultados.

APECTIVO: juegos, curiosidades, defectos, cualidades diversas, miedo, cólera, hurto, mentira, gula, pereza, envidia, timidez, reacciones frente al medio, etc. (46).

ESTADO ESCOLAR: grado y resultados en la clase que ocupa; rama preferida; conducta, aplicación, etc.

#### ESTADO ACTUAL:

a) *Examen físico*: aparato digestivo, apetito, digestión, deposición, masticación, aparato circulatorio, linfático, respiratorio, evacuante, sexual, endocrino; aparato nervioso, vago-simpático: cianosis de las extremidades, estado general, temperamento, apatía, actividad.

b) *Examen sensorial*: vista, agudeza, extensión del campo visual, trastornos de la visión, nistagmus, estrabismo, miopía, hipermetropía, ceguera periférica, central, etc.; oído: sordera, semisordera, otitis, vegetaciones adenoides, etc.

c) *Examen motor*: estado de los músculos (atrofias, hipertrofias): estado de las articulaciones, etc., contracciones,

---

(46) Ver Dr. O. DECROLY: *L'examen affectif chez l'enfant*. Bruselas, 1923.

temblores, movimientos atetósicos, de baile de San Vito, reflejos, tics, etc.; calidad del movimiento. Examen de los movimientos generales: coordinación (sincinesia), equilibrio, rapidez, precisión, disociación de movimientos simétricos, coordinaciones de la boca (labio-gloso-faríngeas), oculares, manuales, del andar, transporte de objetos, etc.

d) *Examen intelectual.*

A. *Examen rápido:*

*I Cuantitativo:*

- 1.º Colectivo, verbal (v. tests americanos);
- 2.º Colectivo, no verbal (v. tests americanos) (47);
- 3.º Examen rápido individual basado en la edad mental. Escalas de Binet-Simon (revisiones Bobertag, Kuhlman, Terman, Vermeyley, etc).

*II. Cualitativo:*

Ejemplo según Vermeyley escalonado para Edades mentales de 3 a 12 años.

B. *Examen lento:*

Examen detallado de las diversas funciones:  
Atenciones (para intereses inmediatos y lejanos).  
Memorias (de fijación, reproductiva; memorias objetivas, verbal, intelectual.  
Percepciones, comparación.  
Asociaciones inferiores y superiores.  
Razonamiento, aptitud de síntesis.  
Invención, combinación, clasificación, esquematismo.

---

(47) Ver XXI Yearbook of the National Society for the Study of Education. Bloomington. Illinois, 1921.



Crítica, simbolización.

Examen especial del lenguaje.

e) *Examen afectivo*: instintos, emociones, sentimientos, comportamiento, globalización.

f) *Examen pedagógico*: vocabulario de comprensión y de expresión (v. lenguaje). Cálculo, aritmética; lectura; ortografía, redacción; dibujo; trabajos manuales; música, canto; conocimientos de la vida corriente; geografía e historia; aplicación, conducta, reacciones diversas.

Aunque en este trabajo nosotros nos limitamos al estudio de las investigaciones psicológicas del Dr. Decroly, no podemos dejar de señalar algunas de las opiniones esenciales concernientes al *tratamiento de los niños irregulares*.

Recordaremos en primer lugar que existe la convicción que se pueden mejorar un gran número de estos niños mediante procedimientos educativos apropiados y llegar a conseguir si no niños normales, por lo menos en un estado que no sea una carga o un peligro para sus semejantes.

Sin embargo, no resulta suficiente que la sociedad se ocupe de aquellos que tienen unas necesidades más apremiantes de protección (deficientes, ciegos, sordos, idiotas, huérfanos), para los cuales se han creado establecimientos especiales, es necesario además que nos ocupemos de aquellos que están afectados en menor grado, que son también los más perfectibles, los cuales están actualmente abandonados a sí mismos (48).

Según el Dr. Decroly (49), las razones principales para lu-

---

(48) Dr. O. DECROLY: «L'assistance de l'enfance anormale», *Informe presentado al Congreso de Amberes para la asistencia familiar de los alienados*, 1902.

(49) Dr. O. DECROLY: *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Bruselas, 1925, p. 9.

char en favor de la asistencia y de una educación de los niños irregulares son:

En primer lugar el sentimiento de *piedad*, sentimiento que nos hace padecer por todos aquellos que sufren, y con mucha más razón por nuestros semejantes, especialmente cuando éstos son niños.

A continuación el de la *justicia* más elemental, según la cual no tenemos el derecho de negar al niño desheredado aquello que se concede a los privilegiados; por otra parte, el primero es el que mayormente necesita una preparación eficaz para afrontar las dificultades de la existencia.

Así, pues, tanto por *piedad* como por *justicia*, debemos ayudar a las familias de los niños anormales.

A todos aquellos que alegan que ciertos padres son la causa directa o indirecta del estado de su hijo se les puede responder que este caso no es ni mucho menos general, ya que el nacimiento de un niño anormal puede ser debido a un accidente o a una enfermedad infecciosa.

Sabemos que la presencia de un niño anormal en una familia y en una escuela es perjudicial para los niños normales; el anormal es a menudo «un ejemplo desastroso, arrastra a los demás a las malas acciones, provoca el desorden, distrae a sus vecinos debido a su inestabilidad, su charlatanería, sus bromas, sus tics, sus extravagancias, su desorden, fatiga al maestro, hace perder el tiempo, exige una vigilancia continua o constantes reconvenciones, fomenta revueltas, arrastra a sus compañeros a la indisciplina, comete robos, incita a otros alumnos hacia malos hábitos; se le culpa por su pereza, por sus faltas de asistencia, su desorden, su falta de cuidado, porque no hace los deberes y no se sabe las lecciones, o es la causa también de emociones por sus violencias, sus cóleras, sus crisis nerviosas, su aspecto repulsivo».

En la calle puede también ser perjudicial para el niño normal la presencia del niño anormal, especialmente cuando este último no está suficientemente vigilado.

Vemos, por tanto, que la acción de los anormales repercute de una manera más o menos inmediata y marcada sobre la sociedad. Pero la acción social no se para aquí: los anormales constituyen primero como niños y después como adultos un peligro que va más allá del círculo de la escuela y de la familia.

«Ahora bien, escribe Dr. Decroly, muchos de ellos son susceptibles por medio de un régimen educativo apropiado y suficientemente precoz, sino de bastarse enteramente por sí solos, desempeñar por lo menos algunas funciones adecuadas a sus escasas aptitudes.»

Por otro lado, las investigaciones llevadas a cabo sobre los anormales, desde el punto de vista médico y pedagógico, presentan un gran interés, no sólo para los propios niños, sino igualmente para la educación y la preservación de los niños normales. «De la misma forma que el estudio de las enfermedades ha servido para enriquecer considerablemente nuestros conocimientos en el campo de la anatomía, fisiología y biología, el de los anormales está destinado a desvelar un gran número de enigmas psicológicos perturbadores y ayudarnos al descubrimiento de la maravillosa mecánica del pensamiento y de los sentimientos, del sueño y de la acción.» (50).

Si se admite que con la ayuda de procedimientos adecuados, de una cultura consciente de sus recursos intelectuales, del carácter y de la constitución de los niños irregulares, se llega a transformar a éstos y hacer de un ser que parecía desti-

---

(50) Dr. O. DECROLY: *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. p. 14.

nado a vegetar, a ser una carga o un perjuicio, una unidad social útil, capaz de bastarse por sí mismo o no ser por lo menos causa de trastornos, de disgustos o de deshones en la familia y la comunidad, cabe preguntarse *quién debe ocuparse de la educación de estos niños*.

El Dr. Decroly (51) está convencido que el médico puede rendir grandes servicios, constatando a su debido tiempo las lagunas que dificultan el desarrollo integral de un niño, previniendo los padres sobre el alcance de dicha constatación e indicándoles las medidas a tomar. El médico no puede desinteresarse del diagnóstico y del tratamiento de estas anomalías tan frecuentes y esquivar su responsabilidad a base de tranquilizar a los padres con la promesa de un cambio milagroso en la edad de la razón, en la pubertad o en otro momento crucial. Es necesario, pues, que al lado de la psicoterapia se implante la aplicación del método denominado médico-pedagógico o ortofrenopèdia. A este respecto, el Dr. Decroly describe sumariamente doce casos, escogidos entre muchos otros, en los cuales señala el tratamiento aplicado y los resultados obtenidos. Ello nos permite juzgar sobre múltiples aspectos de la intervención médico-pedagógica y sobre las numerosas ventajas que puede ofrecer.

En la lucha contra la degeneración y contra sus múltiples consecuencias, la intervención del médico debe ser, según nuestro autor (52), profiláctica y terapéutica a la vez, el concepto terapéutico implica en este caso el tratamiento médico y el tratamiento pedagógico. El médico no sólo debe limitarse a la investigación de los orígenes de la enfermedad y de intentar

---

(51) Dr. O. DECROLY: «La Médico-Pédagogie», *Anales de la Société de Médecine* de Gantè. Vol. 84. Libro Jubilar ofrecido al profesor R. BODDAERT.

(52) Dr. O. DECROLY: «Préparation du personnel médical des classes et écoles d'enseignement special», *La Policlinique*. Vol. 15, n.º 18, 15 septiembre 1906, p. 273.

su guarecimiento, sino que debe también combatir el mal por los medios que ponen a su disposición sus conocimientos y su autoridad.

El Dr. Decroly (53) indica las tres vertientes por las cuales debe seguir la acción del médico en su lucha contra las anomalías infantiles y en el tratamiento de éstas.

1.º) *En la vertiente familiar.*

a) Educando a los padres.

b) Otorgando a los trastornos de la evolución mental la misma atención que se tiene con los órganos de la vida vegetativa.

2.º) *En la vertiente escolar.*

a) Impulsando la extensión de la inspección médica escolar organizada científicamente.

b) Favoreciendo las relaciones entre la escuela y la clínica y hospital, especialmente a base de admitir en estos centros los niños durante unas determinadas horas.

c) Dando a los maestros las instrucciones a seguir y favoreciendo, subsidiariamente, la creación de un servicio de enfermería escolar.

3.º) *En la vertiente social.*

a) Insistiendo para que los irregulares de todas las categorías sean considerados en el mismo plano que los ciegos, sordos, idiotas, etc.

b) Impulsando la extensión del sistema de clases especiales y de escuelas especiales para los retrasados susceptibles de la educación escolar, con media pensión (tipo escuela al aire

---

(53) Dr. O. DECROLY: «Prophylaxie et traitement de l'enfance anormale. Le rôle du médecin», *La Policlinique*, n.º 5, 6 y 7, 1909.

libre o granja-escuela), dando gran importancia a la educación manual y profesional, agrícola o industrial, según los medios y los casos, para todos aquellos que poseen aptitudes suficientes.

c) Posibilitando la clasificación racional gracias a uno o diversos organismos centrales análogos a los de los manicmios para alienados.

d) Provocando la creación de internados municipales, comarcales o provinciales (tipo escuela al aire libre o mejor aún granja-escuela), para poder absorber las diversas categorías de jóvenes que reclaman una educación alejada de su medio social y preconizando el sistema de colonias familiares para aquellos que no pueden incorporarse en ningún momento a la vida social.

e) Reclamando para el médico la participación en la dirección e inspección de estos organismos encargados de recibir y atender las diversas categorías de irregulares (ciegos, sordos, deficientes, débiles de espíritu, alienados, criminales, huérfanos).

f) Impulsando y extendiendo la acción de las consultas paidotécnicas destinadas a ofrecer a los padres consejos médico-pedagógicos.

El Dr. Decroly insiste en el hecho que, el médico para cumplir esta misión debe estar especialmente preparado y que las universidades deben tomar la iniciativa de organizar una enseñanza en vistas a formar médicos escolares, cuya carrera debería seguir exclusivamente este camino.

Como ya hemos señalado anteriormente, además de prevenir la enfermedad, es necesario poner los remedios adecuados, curarla si es posible o como mínimo atenuarla.

Con este objeto, el Dr. Decroly ha establecido con un cuidado particular un proyecto de tratamiento médico-pedagógico y, sobre todo, de organización escolar, destinado a los irregulares, en el cual se prevé una estrecha colaboración entre el médico y el pedagogo (54). «El ideal sería —dice— que los organismos en los cuales la disciplina, el programa y el régimen sean apropiados a los diversos casos posibles, reciban las diversas clases de irregulares, pero que éstos estén relacionados entre sí de tal manera que, de una forma permanente, los sujetos que no convienen a unos puedan ser enviados a otros.» De esta manera, se produciría una especie de sedimentación más o menos perfecta y más o menos rápida y podría, probablemente, evitarse el gran inconveniente que puede representar una clasificación prematura. La organización en su conjunto tendría una flexibilidad y una maleabilidad tales que todos los tipos acabarían encontrando el medio y el género de vida más conveniente tanto par ellos como para la sociedad.

Desde el punto de vista psicológico, resulta interesante examinar las consideraciones del Dr. Decroly relativas al tratamiento y a la educación de los niños irregulares. El distingue:

a) *El tratamiento físico* que comporta todas las medidas, intervenciones, medicaciones que pueden ejercer una influencia sobre el estado de las funciones vegetativas y que es competencia del médico y del enfermero.

b) *El tratamiento mental y social* (instrucción y educación propiamente dichas), que es competencia del educador; consiste en sacar partido de las actividades mentales, a favorecer el desarrollo de las aptitudes intelectuales y las disposi-

---

(54) Dr. O. DECROLY: «Prophilaxie et traitement de l'enfance anormale. Le rôle du médecin»..., op. cit.

ciones favorables del carácter y a preparar el niño para su rendimiento máximo en la edad adulta.

En este tratamiento se pueden distinguir las siguientes facetas:

1) *La educación sensorial.* Con este propósito, el Dr. Decroly llama la atención sobre los errores y las exageraciones a que ha dado lugar este tipo de educación. He aquí algunas de las observaciones que ha hecho sobre esta cuestión:

Además de las sensaciones que viniendo del mundo exterior excitan los centros nerviosos y desarrollan la memoria, existen también las sensaciones llamadas internas, muy numerosas, muy variadas, procedentes de las diversas necesidades instintivas y de los diversos estados conocidos con el nombre de cinestesia (hambre, sed, necesidad de movimiento, etc.).

Por otra parte, la psicogénesis muestra que los sentidos se desarrollan espontáneamente, por lo cual no es necesaria su educación, cuando menos en tanto que mecanismos de sensaciones.

En relación a la diferencia de las sensaciones entre el niño y el adulto, no se mide por la agudeza, la habilidad de las sensaciones, sino más bien por la atención para situar las sensaciones en su sitio, por la falta de costumbre para servirse de ciertos sentidos, en preferencia a otros y utilizar los signos sensoriales para ayudar a recordar las imágenes, por los diferentes intereses que sirven para desarticular las reservas de energía para la atención, por un grado menor de conciencia del objeto de alcanzar, por la insuficiencia de vocabulario que sirve para enumerar las sensaciones.

En realidad, pues, la educación de los sentidos es fundamentalmente una educación de la atención, de la observación, del vocabulario, de los hábitos, de la conciencia y cuyo



progreso debe considerarse desde el ángulo de la interpretación, la agrupación, la simplificación de las sensaciones más que sobre su perfeccionamiento propiamente dicho.

El Dr. Decroly infiere de ello que no deben abandonarse los ejercicios sobre los sentidos, los cuales más que desarrollar los sentidos por sí mismos, independientemente de toda relación con las nociones de finalidad, de relación con los demás, deben permitir, sobre todo, el enriquecimiento real del espíritu y aumentar su capital de ideas o de capacidad de acción. Por ello los ejercicios con los sentidos deben integrarse preferentemente a otros ejercicios aparentemente más intelectuales y más complejos y a la vez que más objetivos y consecuentemente más interesantes.

Recordemos que el Dr. Decroly ha publicado, junto con Melle Monchamp (55), un opúsculo que trata de los juegos educativos en vista a la iniciación intelectual y motriz y en el cual los autores intentan responder a las necesidades antes descritas.

2) *La educación motriz.* En este punto, el Dr. Decroly se basa sobre el hecho que «desde el punto de vista biológico el movimiento constituye naturalmente la respuesta a un estimulante» y que «para efectuarlo según las reglas es necesario que tenga el punto de partida en una excitación, bajo la forma de un estimulante periférico y sobre todo de un estimulante representado por las necesidades, los sentimientos y las ideas fuerza.

Aplicando este principio a los anormales de movimiento, los diversos tipos de débiles motores, los sujetos afectos de hemiplejía, de paraplejía, etc., el Dr. Decroly establece que los tratamientos físicos: masaje, gimnasia pasiva y activa,

---

(55) Dr. DECROLY y Mlle. MONCHAMP: *L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs*. Neuchâtel-Paris, 1922.

electroterapia, etc., resultan incompletos y simplemente pasajeros, si se olvida que rápidamente y tan a menudo como sea posible estos actos han de estar al servicio de la satisfacción de las tendencias. Entre estas tendencias, la necesidad de movimiento y la necesidad del juego o la imitación, el amor propio y la emulación constituyen importantes ayudas para el éxito del tratamiento.

Cuando faltan estas tendencias o cuando ellas son satisfechas por el entorno, sin tener en cuenta los deseos de actuación del niño o que dicho entorno no facilita los movimientos del niño, la posibilidad de progreso son, por así decirlo, nulas.

La educación motriz comprende varios aspectos, siguiendo la etapa de desarrollo alcanzado por el niño, la extensión y el grado de la insuficiencia, pero en todos los casos sigue la regla siguiente: descubrir o despertar las necesidades, los deseos, las curiosidades, lograr la aplicación de los movimientos posibles a la satisfacción de sus necesidades y aumentar gradualmente los grados de dificultad a medida que los movimientos sean más fáciles.

3) *La educación afectiva* corresponde generalmente a lo que llamamos educación moral o del carácter.

El Dr. Decroly, antes de preguntarse sobre el carácter que debe presentar la educación afectiva, plantea las siguientes premisas:

«1) La vida mental del ser humano, y muy especialmente del niño, está dominada en gran parte, si no exclusivamente, en primera línea por las tendencias primitivas esenciales, en segundo orden por los hábitos; esto nos lleva a afirmar que uno de los estimulantes por excelencia de la vida mental es de origen interno.

2) Los estimulantes externos sólo ponen en movimiento la actividad mental en la medida que ellos actúen en el dominio de las sensaciones internas.

3) El factor intelectual y el medio favorecen o entorpecen o exaltan las tendencias primitivas.»

Al ocuparse de la educación afectiva del niño anormal, el Dr. Decroly examina las reglas a aplicar según se trate de niños que sólo están afectados del *lado sensorial*, de niños afectados de *trastornos motores* o de niños que presentan *anomalías intelectuales*.

Para los niños del primer grupo, nos limitaremos a seguir las reglas aplicables a los niños normales. Si se trata de niños afectados de trastornos motores exclusivamente, deberá organizarse el medio de manera que permita una vida social soportable tanto para el sujeto como para el entorno; cuando la afección del niño es grave y, sin embargo, éste es consciente de su deficiencia, el problema es a veces insoluble; la pereza, la envidia, la aspereza de carácter, el odio, la revuelta, el desaliento son frecuentes en estos niños desheredados y es muy difícil encontrar remedio. Cuando se trata de anomalía intelectual, la educación activa tendrá, sobre todo, como objetivo la formación de hábitos, cuyo resultado será el refuerzo de las tendencias útiles y favorables y el contrapeso o la neutralización de las tendencias desfavorables e inútiles. El marco de nuestro trabajo no nos permite reproducir los ejemplos señalados por el Dr. Decroly ni los casos particulares que ha previsto.

Pasemos ahora al problema de la *educación intelectual*. Los trabajos publicados por Mlle Descoeurdes (56) y Mmes

---

(56) ALICE DESCOEURDES: *L'éducation des enfants anormaux*. Neuchâtel-Paris, 1922.

Secelle y Dekock (57), Mlle Hamàide (58), Boon (59), Dalhem (60) y otros nos ahorran que seamos más explícitos. Nos limitaremos, pues, a recordar que el Dr. Decroly insiste sobre el hecho que para los idiotas y los imbéciles profundos, no podemos plantearnos la educación intelectual, porque no existen los mecanismos de la formación de las ideas, incluso concretas, y con mayor razón abstractas, así como tampoco el juicio y el razonamiento. Para estos niños, los ejercicios tienen como objetivo el desarrollo motor, las tendencias afectivas inferiores, los hábitos elementales, con el fin de que constituyan el menor estorbo posible o de posibilitarles la realización de algunos servicios inferiores pero indispensables.

Al contrario, para los débiles y los que presentan lagunas específicas, la educación intelectual es muy importante, los principios en que se basa esta educación son expuestos en los trabajos anteriormente mencionados.

Lo que acabamos de explicar nos demuestra que, desde hace más de cuarenta años (61), el problema de los niños anormales atrae la atención de los médicos, los pedagogos y los psicólogos, que han unido sus esfuerzos para descubrir los tipos, establecer los medios de diagnóstico, precisar los tratamientos a aplicar.

---

(57) P. SÉCELLE y A. DEKOCK: *L'éducation des enfants anormaux et arriérés*. París, 1920.

(58) AMELIE HAMAÏDÉ: *La méthode Decroly*. Neuchâtel-París, 1922.

(59) G. BOON: *Essai d'application de la méthode Decroly dans l'enseignement primaire*. Bruselas, 1924.

(60) L. DALHEM: *Contribution à l'introduction de la Méthode Decroly à l'école primaire*. Bruselas, 1924.

(61) Es evidente que ahora hablaríamos de más de ochenta años (nota del traductor).

Según el Dr. Decroly (62), los mayores progresos realizados en diversos sentidos provienen especialmente del resultado de tres factores:

1.º) *Una mayor comprensión del desarrollo psíquico* del niño, que permite descubrir aquello que hace falta al retrasado y al débil de espíritu.

Así, por ejemplo, los síntomas observados en el caso de la demencia infantil se comprenden mejor si los observamos a la luz de las nociones sobre la evolución de las primeras reacciones sociales, de las formas iniciales de la imitación, de las reacciones llamadas negativas.

De igual manera, las anomalías afectivas, el robo, la mentira, se comprenden mejor a través de los trabajos sobre el desarrollo de las manifestaciones instintivas y de los sentimientos en los niños pequeños.

Las formas de debilidad mental y sus manifestaciones se conocen mejor también gracias a los estudios seguidos desde diversos ángulos sobre la función global (estructura o Gestalt), sobre el razonamiento de la causalidad (Piaget), sobre el lenguaje espontáneo (Kats, Piaget).

2.º) El progreso de los métodos de examen (tests) han permitido abordar las cuestiones relativas a los defectos de la inteligencia en la infancia con una herramienta útil, más precisa y sobre todo más práctica que todas las utilizadas hasta entonces.

3.º) *La orientación menos formalista y más biosocial de los sistemas de educación* que se derivan de un cúmulo de influencias, entre las cuales juegan un papel determinante los propios progresos de la psicología genética y los métodos de selección señalados hace poco.

---

(62) Dr. O. DECROLY: «Les enfants irréguliers et l'intelligence», *Pro Juventute*. Vol. 10, n.º 2, febrero 1929, p. 40.

*Herencia y medio.* Un problema que sin lugar a dudas preocupaba al Dr. Decroly, como le preocupaban, por otra parte, todos aquellos que se proponen determinar las causas de los desequilibrios humanos y los remedios a aplicar, es el de la comparación de la influencia del medio y de la herencia en el valor de los individuos. En los trabajos citados en las páginas precedentes se trata esta cuestión en diversas ocasiones.

Recordaremos que los teóricos (filósofos y sociólogos), así como los educadores, que podríamos llamar prácticos, se han dividido en dos partidos según que acepten el predominio de la herencia o el del medio. Así, para los unos, el niño, como el animal joven, poseen desde el nacimiento funciones latentes que fatalmente se manifestarán en un momento determinado; sean cuales sean los obstáculos o las condiciones del medio. Por el contrario, hay otros que apoyándose sobre los hechos observados muestran, sin duda alguna, que la acción del ambiente, de manera intensiva y prolongada, resulta indispensable para provocar la aparición de funciones esenciales (63).

Los partidarios de ambas teorías muestran tendencia a las generalizaciones y el Dr. Decroly (64) examina las consecuencias teóricas y prácticas de una creencia absoluta en el innatismo irremediable, o en la influencia todopoderosa del medio; a este propósito, el Dr. Decroly se expresa en los siguientes términos:

«Evidentemente, si la herencia lo representa todo y el medio no puede hacer nada, debemos considerar el fracaso de cualquier teoría educativa, sea antigua o ultramoderna; sean

---

(63) Dr. O. DECROLY: «Mécanismes psychiques innés ou acquis», *Boletín mensual de l'Institut de Sociologie Solvay* (archives sociologiques).

(64) Dr. O. DECROLY: «L'hérédité et le milieu», *Service Social*. T. 8, n.º 1.

las de Rousseau o las de Dupanloup (65); Lombroso tiene razón cuando afirma que es necesario mirar hacia el eugenismo para realizar antes que nada la mejora de la raza.»

«Si por el contrario, la herencia es accesoria y el medio todopoderoso, todo depende entonces de la atmósfera familiar, de la escuela, de los maestros, del ambiente social, y, por tanto, todos los esfuerzos deben dirigirse en este sentido; hay posibilidades de éxito incluso en los casos más desesperados; desde esta perspectiva, la salud debe encargarse a los educadores y los administradores de la ciudad.»

En vista de ello, nos importa ahora saber quién en realidad lleva razón.

El Dr. Decroly estima que, como ocurre en otros casos de divergencia entre los hombres, «en verdad, con la excepción de algunos espíritus exagerados y simplistas, la mayoría de aquellos que han observado los hombres de cerca y se han ocupado de la educación, conservando el espíritu crítico, se han dado cuenta que cada uno de los factores tiene una parte de influencia, y que esta influencia no es la misma según consideremos las aptitudes esenciales de la inteligencia o del carácter o si se trata del ejercicio de estas actitudes y especialmente de la adquisición de los hábitos, que juegan un papel importante para triunfar en la vida.»

Es por ello que no está de acuerdo con el Dr. Healy (66), según el cual la herencia no ejerce influencia sobre las disposiciones morales, sobre el carácter del individuo, y que acepta

---

(65) El pedagogo francés FÉLIX DUPANLOUP, obispo de Orleans (1802-1876), puede considerarse como una antítesis de ROUSSEAU. Su pedagogía se caracteriza por la gran importancia que se atribuye a la autoridad y al respeto (nota del traductor).

(66) H. H. ANDERSON: *Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats-Unis et l'oeuvre du Dr. Healy*. Neuchâtel-Paris.

como definitiva la idea que la deficiencia moral está siempre vinculada a una deficiencia mental.

Admitiendo que se ha exagerado el papel de la herencia, el Dr. Decroly (67) piensa que reducir su papel, como lo hace el Dr. Healy, constituye otra exageración, y para apoyar sus conclusiones nos recuerda que del estudio de los gemelos, de los niños de una misma familia, de los superdotados, los resultados de las encuestas americanas sobre la influencia ejercida por el medio en los niños adoptados, la influencia de la epilepsia, del alcoholismo, de la sífilis, de la tuberculosis de los padres, nos hace pensar que la herencia nos pone en un terreno favorable o desfavorable. Es evidente, sin embargo, que en el caso de los niños delincuentes la herencia pasa a un segundo plano, lo que no significa que deba menospreciarse su importancia.

Aunque para cometer un delito se necesita un cierto grado de capacidad mental y de actividad, los más afectados cometerán dichos delitos con anterioridad a esta situación, o ya habrán sido tratados o sometidos a una vigilancia especial a edades muy tempranas.

Por lo demás, se puede admitir a favor de la herencia el hecho del número incalculable de fecundaciones que no lleguen a su término, el de vidas que son interrumpidas, sobre todo antes del nacimiento, en este preciso momento o poco después, o en el curso de los primeros meses.

El Dr. Decroly concluye con cierta satisfacción que la acción del medio resulta decisiva en la mayoría de los casos; ello es el resultado, sobre todo, de sus estudios sobre la infancia desgraciada, citados anteriormente. Señala también que la

---

(67) Dr. O. DECROLY: «A propos de l'ouvrage. Les cliniques psychologiques pour l'enfance aux Etats-Unis et l'oeuvre du Dr. HEALY», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 3, marzo 1930.



existencia de un medio desfavorable no excluye que la tara sea hereditaria. Este medio supone, por otra parte, la existencia, en una sensible proporción, de padres también tarados, a veces, por una causa hereditaria y que, por consiguiente, no son aptos para cumplir de manera conveniente su papel educativo.

Como prueba contraria, nuestro autor aduce que en medios desfavorables, al lado de niños delincuentes, encontramos que aunque sometidos a las mismas perniciosas influencias educativas no dan lugar a ninguna queja en relación a su conducta y son a veces, por lo contrario, citados como modelo.

Admitiendo que la herencia puede existir en diversos grados y bajo aspectos diferentes en los niños descendientes de los mismos padres, el Dr. Decroly explica que el medio por sí solo no explica las taras que pueden presentar dichos niños.

Esta discusión nos revela que la herencia constituye un elemento preponderante en este sentido y que ella nos suministra los elementos básicos para la edificación de la personalidad, para los rasgos fundamentales del pensamiento, de la voluntad, de las actitudes morales, así como de las aptitudes perceptivas, motrices, verbales, así como otras. La herencia transmite de por sí un cierto orden de estos materiales, un cierto arreglo más o menos armonioso, un esbozo del individuo que perdurará a través de toda su existencia.

Respecto a la influencia del medio, si bien éste no es capaz de crear materiales, de producir dones que no han sido transmitidos a través de la herencia, puede, sin embargo, dificultar, reducir, reprimir las posibilidades innatas o bien al contrario ayudar a que dichas posibilidades se manifiesten, a favorecer su desarrollo, a suministrar los medios para que

den un rendimiento óptimo (68). «Por otro lado —añade el Dr. Decroly—, si la herencia facilita los materiales brutos y un bosquejo de la personalidad, el medio debe intervenir aún, en gran manera, para pulir dichos materiales y colocarlos en el lugar que les corresponde en el conjunto de la construcción.» Sin embargo, no se limita esta cuestión a un simple argumentación de lógica formal; antes de sacar conclusiones por lo que hace referencia al problema educativo, estudia los informes presentados en la conferencia que tuvo lugar en Boston en 1928, por la Sociedad para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos, donde fue examinada la cuestión de la influencia comparada entre el medio y la educación.

De ello deduce el Dr. Decroly que nosotros no podemos cambiar las condiciones iniciales hereditarias, pero que podemos, en cambio, favorecer o dificultar su desarrollo.

Así, pues, en la educación del retrasado, salvo algún caso restringido, el problema hereditario debe considerarse accesorio, según el parecer del Dr. Decroly (69). Nos encontramos casi siempre frente al hecho consumado. «La herencia ha producido sus efectos, sin duda, pero no se puede llegar a un alcance total; a este respecto, las investigaciones pueden ayudarnos a fijar algunas cuestiones de detalle concernientes a las posibilidades de éxito de la acción del medio; a veces, dichas investigaciones nos dan indicaciones para ciertas medidas profiláticas (herencia tuberculosa), para precauciones

---

(68) Ver Dr. DECROLY y E. WAXWEILER: «Comment agit le milieu social dans les bas-fonds de les grandes villes», *Archives de Sociologie*, n.º 12, 1911. En este trabajo, los autores muestran que la acción del medio es doble en estos casos: por un lado, deforma los individuos normales, y por otro, desarrolla las malas tendencias en los individuos que tienen taras hereditarias. Como prueba de la soberana influencia del medio social, señalan el caso de los «golfos», los cuales, alejados de su entorno y convenientemente vigilados, son capaces, frecuentemente, de convertirse en hombres útiles.

(69) Dr. O. DECROLY: «Les enfants irréguliers de l'intelligence», *Pro Juventute*. Vol. 10, n.º 2, febrero 1929, p. 140.

con respecto al empleo del alcohol (herencia alcohólica), para un tratamiento específico (herencia sífilítica). Todo ello resulta, sin embargo, bien poca cosa en comparación con la importancia que juega el medio familiar, escolar o social y de las prescripciones que se derivan, así como de las posibilidades de mejora que éstas permiten presumir.»

Debemos persuadirnos que sólo podemos ejercer una acción directa sobre el medio y que, incluso para actuar sobre la herencia por los medios eugenésicos, negativos o positivos, sólo se puede intentar, en la generación actual, a través de la acción del medio.

Para concluir, el Dr. Decroly anuncia la regla siguiente: «Cuantos menos valores latentes ha ofrecido la herencia a un ser, más cuidados merece por parte del medio; cuantos menos recursos tenga un niño, más su futuro dependerá de la educación a que se le someta» (70).

Es evidente que existirán siempre casos irreductibles en los cuales el medio no puede hacer nada y que, por lo tanto, no será posible la vida en sociedad; en estos casos, será necesario un cambio de vida y enviarlos precozmente hacia instituciones separadas. Siendo estos casos poco numerosos, una intervención precoz podrá aun disminuir su número.

---

(70) Dr. O. DECROLY: *Le traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Bruselas, 1925, p. 18.



### III. La psicología del niño normal

Profundizando sobre el estudio de la psicología del niño anormal, el Dr. Decroly se interesó rápidamente por la del niño normal, campo donde se le han escapado muy pocos problemas, como intentaremos demostrar.

Recordaremos aquí que en 1920 fue nombrado profesor de psicología del niño de la Universidad Libre de Bruselas, y es precisamente a las notas tomadas a lo largo de sus brillantes lecciones que recurriremos en diversas ocasiones (1).

#### LAS FUNCIONES PSICOFISIOLOGICAS DEL NIÑO ANTES DE SU NACIMIENTO

En principio atrajo la atención de nuestro autor la psicología del recién nacido e incluso del niño antes de nacer.

Se comprende fácilmente que resulta particularmente difícil la realización de observaciones y experiencias para el estudio de las actividades psicofisiológicas antes del nacimiento. Debemos limitarnos a una autorrepresentación respecto a la situación biológica en que se encuentra el feto y a preguntar-

---

(1) Ver también Dr. O. DECROLY: «Les fonctions psychophysiologiques de l'enfant avant la naissance et chez les nouveau-nés», extraído del volumen Jubilar, publicado en ocasión del centenario de la *Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles* de Bruselas (1922).

nos cuáles son las condiciones del medio en el cual vive, cuáles son las funciones fisiológicas donde radica, cuáles son los fenómenos de orden nervioso que constituyen los puntos de partida de las manifestaciones psíquicas, especialmente si el feto es capaz de sensaciones, de emociones, de actividades diversas de conciencia (2).

El medio está constituido por el líquido amniótico, ligeramente salado, cuya densidad es superior a la del agua; este líquido, más o menos abundante, aísla el feto de la pared uterina y gracias a ello se amortiguan en gran manera los choques. El Dr. Decroly observa que esta vida acuática tiene consecuencias importantes sobre la *estática del niño*: el volumen del feto, de alrededor de 3 kilogramos, poco más o menos 3 dm., pierde casi todo su peso en el cuerpo de la madre y además son débiles las presiones ejercidas sobre la superficie cutánea, por las paredes sobre las cuales reposan las distintas partes de su cuerpo.

A la vez, bajo la influencia de las modificaciones de la presión sanguínea, de la posición de pie de la madre, de las contracciones uterinas, de los choques, del estado de plétora de la vejiga, del intestino, en caso de trastornos mórbidos, de los tumores o de los líquidos que se desarrollan en sus proximidades, el feto puede sufrir pequeñas variaciones de presión procedentes del útero. Debido a que dichas presiones se transmiten uniformemente por toda la superficie cutánea, a través de los líquidos, cabe suponer que no se produce o se produce en grado menor el despertar de las *sensaciones táctiles*.

Respecto a las demás sensaciones posibles, es poco probable que pueda ejercitarse la vista, que sea afectado el *oído*, que tenga ocasión de funcionar el *olfato*. Por el contrario, el *gusto* podría ser ya estimulado puesto que el líquido amniótico

---

(2) Recordamos una vez más que debemos situarnos como si fuéramos contemporáneos de DECROLY (nota del traductor).

co puede penetrar en la boca y por consiguiente ser deglutido. La monotonía de la sensación tendrá como consecuencia que ella sea indiscriminable. Debido a que se observa que los fetos prematuros tienen apariencias características provocadas por los sabores amargos, ácidos, etc., se ha deducido que el centro de la gustación y el mecanismo de reflejo de la mímica gustativa están completamente desarrollados desde el sexto mes.

El Dr. Decroly supone que debido a la falta de variaciones de las *sensaciones cutáneas de temperatura*, es poco probable que éstas tengan ocasión de estimular los centros nerviosos. No obstante, el mecanismo está dispuesto para ponerse en movimiento en el feto, puesto que una excitación es capaz de provocar el funcionamiento del sistema de regulación calórica.

Por lo que hace referencia a la *sensación de movimiento*, el Dr. Decroly se pregunta si dicha sensación puede presumirse a partir del momento que aparecen los primeros movimientos. Basándose sobre los conocimientos respecto a la diferencia histológica funcional de las dos partes del músculo rojo, deberemos saber si la parte que está en relación con el sistema nervioso, dependiente de los centros cerebro-espinales, está suficientemente desarrollada para permitir relaciones con la corteza cerebral desde el comienzo de los movimientos perceptibles. La lentitud de los movimientos y el hecho de que después del nacimiento hacen falta aún muchos meses para que la excitación farádica provoque contracciones, ratifica la opinión de que son poco probables las verdaderas sensaciones de movimiento antes del parto, por lo menos a nivel de los propios músculos. En efecto, es posible que estas sensaciones se produzcan a nivel de articulaciones, de los tendones y quizá incluso indirectamente por la vía de los nervios cutáneos de presión, en el momento en el cual las flexiones y las tensiones comprimen o estiran ciertas partes de la piel.

He aquí la cuestión que nos pone rápidamente el Dr. Decroly: ¿cuáles son las sensaciones *internas* percibidas por el feto y a continuación puede el feto verse impresionado por el *hambre*?

Puesto que el feto recibe el líquido nutritivo a través de la placenta y que este líquido que suministra la madre tiene una composición relativamente constante, se llega a la conclusión que el feto no podrá encontrarse en ningún momento en estado de subnutrición que provocaría el hambre y los reflejos que la acompañan, siempre y cuando la madre no sea buena transmisora, no esté bien nutrida, no tenga una sangre normal o que la permeabilidad de la placenta esté afectada por un proceso patológico. Se sabe, por otra parte, que los signos del hambre en el recién nacido no aparecen hasta después de pasadas algunas horas del alumbramiento, ya que el niño lleva una reserva de sustancias nutritivas.

De todo ello deduce nuestro autor que el niño ignorará probablemente la existencia del hambre antes de su nacimiento y que además tampoco conoce la sed.

Por lo que hace referencia al conocimiento del *frío* y el *calor*, se puede afirmar que no se percibe aún la necesidad de regularizar la temperatura.

El feto ignora, igualmente, la *necesidad de aire*, ya que su sangre está en todo momento suficientemente oxigenada.

Por el contrario, es probable que tenga ocasión de experimentar la *necesidad del sueño* como consecuencia de la fatiga que se deriva, sea de una repercusión de la fatiga de la madre, sea de sus propias actividades como respuesta a la necesidad de movimiento. Las madres se dan cuenta, por otra parte, que el niño está en algunos momentos más inquieto y en otros más tranquilo, es decir, que hay períodos de actividad y otros de reposo.

Se puede llegar a la conclusión que, salvo en los casos de trastornos patológicos o de accidentes que sobrevienen a la madre, el feto lleva una existencia muy monótona, muy uniforme, que goza de una existencia sin sufrimiento pero también sin gozo y que tiene quizá un estado eufóricamente neutro. No es cuestión, por tanto, que el feto experimente sentimientos más complejos en relación con las necesidades más evolucionadas. Por otro lado, se sabe que, incluso durante los primeros meses de la vida extrauterina, los mecanismos necesarios para su expresión son rudimentarios o bien nulos.

Sin embargo, a la cuestión: ¿es accesible el feto al miedo o la cólera?, el Dr. Decroly contesta que en este caso resulta difícil dar una respuesta totalmente negativa.

*¿Cuáles son las categorías de movimiento que el feto es capaz de producir?*

Los tocólogos sólo conocen los choques y los movimientos de reptación que se transmiten a la pared abdominal y que son percibidos por la madre.

El Dr. Decroly señala a este respecto que en el estrecho espacio ocupado por el feto, las extremidades no se pueden mover con soltura y que, por consiguiente, sus movimientos deben ser de poca extensión. La cabeza se encuentra probablemente más libre, sobre todo si el líquido amniótico es bastante abundante. Los órganos de menor importancia en cuanto a dimensión, tales como la boca y las manos, son, sobre todo, los que tienen una mayor facilidad de movimiento. No obstante, basándose en el hecho que en las primeras horas de la vida, los dedos y la mano, a pesar de presentar movimientos reflejos indispensables, permanecen aún durante varias semanas en cierta manera inhábiles como herramientas de sensibilidad pasiva o activa o de aprehensión, el Dr. Decroly deduce que los mecanismos nerviosos que presiden la movilidad de los dedos, probablemente no se desarrollan con anterioridad



al fin de la vida intrauterina. Según él, la boca es el órgano más privilegiado desde el punto de vista del movimiento y gracias a esto es el que está presto para actuar desde el nacimiento. Incluso durante la vida intrauterina parece apta para una gran variedad de movimientos complejos y coordinados en vista de la succión y la deglución. La observación de los niños prematuros resulta a este respecto muy significativa.

Es muy probable que, durante la vida intrauterina, el feto haya podido ejercitar ya sus coordinaciones bucales, gracias a la introducción fortuita de una parte de la mano entre los labios, gracias también a la penetración y a la deglución del líquido amniótico.

Resumiendo las presunciones y las hipótesis que hemos señalado, concernientes a las funciones psicofisiológicas en el feto antes del nacimiento, el Dr. Decroly consigna lo siguiente: «Con la excepción de algunas sensaciones internas y externas poco variadas, poco numerosas y poco intensas, el psiquismo del feto antes del nacimiento es muy pobre por no decir nulo. Solamente, como veremos a continuación, están desarrollados una serie de mecanismos y prestos a ponerse en marcha; pero para ello hace falta que los estimulantes adecuados puedan ejercer su influencia. Para que esta maravilla entre las maravillas que es el recién nacido pueda dar el primer paso hacia la vida espiritual, es necesario que se libre de las ligaduras maternas y se exponga a los peligros y los riesgos de la vida libre. Esto nos lleva a afirmar nuevamente que si el niño se queda como un parásito, su cerebro no podrá jamás desarrollarse: es necesario, pues, que el niño sea expuesto a las incomodidades del medio, a las múltiples excitaciones internas y externas que se originan a causa de su organización propia si se quiere que evolucione en el sentido de sus posibilidades latentes, si se quiere que se convierta en todo aquello que su herencia a inscrito en su estructura. Para que pueda llegar un día a ser un hombre completo, las necesidades, el

hambre, la sed, el frío y la fatiga, así como más adelante el medio, la curiosidad, el «*self feeling*» y el instinto de propiedad, entre otros, deben sacudir las fibras de su sistema nervioso y orientar el influjo disponible hacia los centros encargados de recibir las impresiones, de realizar las adaptaciones apropiadas y de preparar los materiales que servirán para edificar los conceptos constitutivos de la conciencia y determinantes de la acción y de la conducta.

«El nacimiento va a ser el primer paso por la ruta ardua, pero encantadora, que debe llevar al futuro hombre, el más desprovisto de todos los seres, hasta las cimas más sublimes del arte y del pensamiento.

## LA PSICOLOGIA DEL RECIEN NACIDO

Antes de examinar los efectos que ejerce el nacimiento sobre la actividad neuropsíquica del niño, el Dr. Decroly establece el tipo de modificaciones que aporta el nacimiento a las condiciones fisiológicas. Estas modificaciones son:

1. Aquellas que influyen sobre el mecanismo del *órgano respiratorio*: el niño, una vez que se ha sustraído de la madre, debe tomar él mismo el aire necesario para introducirlo en la sangre y evacuar el ácido carbónico tóxico.

2. Aquellas que afectan la *función de regulación calórica*: esta función se efectúa gracias a un mecanismo delicado particular, cuyo efecto es compensar la pérdida de calorífico variable debido a las oscilaciones termométricas del medio; contracción de los capilares de la piel, aceleración de las contracciones cardíacas y de los movimientos respiratorios, aumento de las combustiones internas.

3. Las modificaciones resultantes del *paso del medio líquido al medio gaseoso*: el niño se vuelve torpe bruscamente; antes de nacer pierde el peso del líquido que desplaza. Ahora que recobra total o casi totalmente su peso real, se presenta una diferencia muy marcada en su *estática*, en su *equilibrio* y también en los esfuerzos necesarios para remover las diferentes partes del cuerpo.

4. Aquellas que sobrevienen en el *sistema circulatorio*: una vez se ha interrumpido la comunicación entre el niño y la madre, aquél debe respirar por sí mismo y por ello enviar sangre a los pulmones; ello implica que la obertura que existe en el tabique que separa las dos aurículas (agujero de Botal) se mantenga abierto hasta el fin del transporte, se cierre y que la sangre sea enviada hacia el ventrículo derecho.

Estas modificaciones que acabamos de señalar son la resultante inmediata del nacimiento; el Dr. Decroly nos indica igualmente las que constituyen la consecuencia mediata, aquellas que tienen incidencia sobre la *función digestiva* y sobre las *glándulas internas*. Nuestro autor piensa que al lado de las *funciones de evacuación* no se producen grandes modificaciones, el recto, probablemente, y la vejiga, seguramente, habrán tenido ya ocasión de vaciarse en la cavidad uterina.

Después del estudio de estas modificaciones fisiológicas, el Dr. Decroly examina los nuevos mecanismos nerviosos que se originan y en primer lugar aquellos que responden a las *necesidades de oxígeno*: ello puede ya manifestarse en el momento del parto si aparece una amenaza de asfixia en el curso de una intervención un poco prolongada; ello se traduce en agitaciones violentas y repetidas de la caja torácica y en contracciones del diafragma.

La *necesidad de equilibrio término*, determinada por estimulaciones del frío, conlleva reacciones adecuadas, comprendidos los fenómenos vasomotores y musculares.

*La necesidad de alimento y agua*, que constituye el hambre y la sed, es menos acuciante que las anteriores; sabemos que la organización está preparada para vivir de sus reservas durante un tiempo bastante largo, las cuales en el nacimiento pueden ser tales que el bebé no reclame alimentos durante varias horas y que pueda esperar la subida de la leche materna. El niño manifiesta su deseo mediante gritos, que muy pronto toman un carácter perfectamente específico. Si pocos instantes después del nacimiento damos al niño leche o agua azucarada templada, él lo acepta sin que se note ninguno de los gestos que acompañan la ingestión de una sustancia ácida, amarga o desagradable.

Al lado de la necesidad de alimentación debemos situar la *necesidad de evacuación*, que tiene lugar espontánea y rápidamente en el recién nacido normal, sin que sean necesarias unas condiciones particulares del medio.

Entre las necesidades que se satisfacen espontáneamente, al margen del medio externo, el Dr. Decroly señala también las *necesidades de movimiento* y de *sueño*. La necesidad de movimiento, poco manifiesta en los primeros momentos, pronto se mostrará imperiosa, por lo menos en el niño que goza de buena salud.

¿Se puede decir que estas diversas necesidades constituyen estimulantes específicos y que originan mecanismos específicos?

Pero al lado de las sensaciones instintivas o internas existen otras estimulaciones posibles, procedentes esta vez del medio externo, las cuales excitan los órganos de los sentidos: se trata de las *sensaciones externas*.

A la hora de nacer, las *sensaciones de la retina* están reducidas a su más simple expresión: la herramienta visual es sólo un receptor pasivo, solamente capaz de defenderse contra un

exceso del estimulante (3), pero aún es incapaz de seguirlo cuando le desplaza en el plano o en la tercera dimensión; él aún no se ha puesto en relación con ningún otro mecanismo nervioso, con la excepción del aquel que provoca el reflejo a la luz por los movimientos de la pupila y del párpado. Faltará poco tiempo para que aparezca la capacidad para seguir un objeto luminoso en el plano (4) y acomodarse a su alejamiento; cabe suponer, por tanto, que el utillaje necesario para estas funciones está preparado para entrar en acción bajo la influencia de los estimulantes apropiados.

Son aún menos evidentes a la hora de nacer las *funciones auditivas*, hasta el punto que diversos autores han afirmado que el recién nacido es sordo. Lo que sí es cierto, el Dr. Decroly ha hecho experiencias en este sentido (5), es que sólo se producen reacciones manifiestas a base de ruidos bastantes violentos. O bien se trata de una casi sordera o esta indiferencia al ruido se explica por el estado en que se encuentra en este momento la trompa de Eustaquio o el oído medio; ésta estaría aún obstruida o llena de líquido, por lo cual, al no penetrar el aire en el oído medio, el tímpano sería incapaz de vibrar.

El Dr. Decroly hace un repaso de las experiencias de Canestrini (6), según las cuales, en los recién nacidos adormecidos, los sueños ligeros provocan modificaciones en la respiración, en el volumen del cerebro y en la frecuencia del pulso, reacciones comparables a las que experimenta el adulto debido a la atención.

Basándose en observaciones realizadas con el Dr. Boulen-

---

(3) Ver el film de DECROLY: *Las etapas del desarrollo mental en el niño*.

(4) Idem.

(5) Idem.

(6) S. CANESTRINI: Ueber das Sinnesleben des Neugeborenen Monografía a. d. *Gesamtgebiete der Neurol. u. Psychiatrie*. Heft 5, 1913.

ger sobre los prematuros de siete meses, el Dr. Decroly constata que el *gusto* está completamente equipado desde el nacimiento. Las escenas que ha podido filmar muestran que en los recién nacidos el agua azucarada templada origina movimientos de succión y provoca una fisonomía que expresa satisfacción (mientras que una solución de quinina o de quina, así como el vinagre, tienen como efecto una mueca significativa, ningún movimiento de succión, sino más bien de rechazo), hechos que constituyen pruebas evidentes.

Después de las observaciones de Preyer (7), Shinn (8), Tracy (9), Scupin (10), Dix (11), Canestrini (12), que confirman las del Dr. Decroly, éste señala que la *sensibilidad al contacto* es muy clara a nivel de la lengua y de los labios. La córnea es igualmente muy sensible y su contacto comporta una viva contracción del párpado. Igualmente, el roce con la cara, la frente y las ventanas de la nariz comportan reflejos significativos.

*La sensación de frío* en la superficie de la piel provoca reacciones desde el nacimiento. Ciertos autores, entre ellos Genzmer (13) y Canestrini, han podido observar a este respecto reacciones típicas. Preyer ha constatado que el baño en

---

(7) W. PREYER: *L'âme de l'enfant* (traducción al francés de H. de Varigny). París 1887. (La obra original fue publicada en 1881. Hay una traducción castellana de 1908, publicada en Madrid por Daniel Jorro, editor. Nota del traductor.)

(8) M. W. SHINN: *Notes on the Development of a Child*. Berkeley, 1909.

(9) F. TRACY y J. STIMPFL: *The Psychology of Childhood*. Boston, 1909.

(10) E y G. SCUPIN: *Bubi's erste Kindheit*. Leipzig, 1907.

(11) K. W. DIX: *Körperliche und geistige Entwicklung eines Kindes*. Leipzig, 1911.

(12) S. CANESTRINI. Op. cit.

(13) A. GENZMER: *Untersuchungen über die Sinneswahrnehmungen des neugeborenen Menschen* (Disertación, 1873). Halle, 1882.

frío resulta poco agradable para el bebé, y el propio Dr. Decroly ha filmado niños en los cuales ha podido observar reacciones características, especialmente movimientos de las piernas y de los brazos cuando ellos son descubiertos, y de sensación de bienestar cuando, inmediatamente después, se les sumerge en un baño de agua caliente.

En relación a la *sensación dolorosa cutánea*, que debe distinguirse de las sensaciones dolorosas procedentes del interior del organismo, Genzmer pretende que las inyecciones o similares no son percibidas por los recién nacidos normales hasta pasados uno o dos días. Los golpes, en cambio, se perciben mejor. Las experiencias de Canestrini muestran que la sensibilidad al dolor y a la corriente eléctrica son mínimas en el recién nacido. La piel de los labios es la que recibe las reacciones más fuertes.

La mayoría de las experiencias, sobre todo las de Preyer y de Canestrini, demuestran que el *olfato* parece ser el sentido menos desarrollado. Sin embargo, las experiencias de Genzmer con la asa fétida muestran ciertos reflejos fisionómicos. El Dr. Decroly, a pesar de todo, objeta, al igual que Preyer, que, especialmente, no se habían tomado las debidas precauciones para evitar otras sensaciones táctiles y térmicas. Advierte además que desde el punto de vista del olfato, el niño participa mucho menos que diversos animales, como el gato, el perro, el conejo, y ello teniendo en cuenta el lóbulo del olfato del niño y el papel que juega el olfato en su vida adulta.

El Dr. Decroly se pregunta si el recién nacido tiene *reacciones motrices*, si los músculos, las articulaciones, los tendones, constituyen ya el punto de partida de las estimulaciones provocadas por su desplazamiento, su comprensión, su distensión o su contracción. Decroly piensa que estas sensaciones deben ser admitidas de la misma forma que lo han sido en el caso del feto. Todo lo que se puede añadir es que aquéllas

tienen nuevos puntos de partida en el diafragma, el tórax y probablemente también en las extremidades y el tronco. A aquéllos, en efecto, les es más fácil extenderse o doblarse en comparación con el período anterior al nacimiento.

El Dr. Decroly señala además que, aunque no exista el signo revelador de la existencia de las sensaciones motrices, ya que éstas no provocan signos exteriores específicos, estamos obligados a admitir su existencia desde el momento de nacer, atribuyéndoles un lugar muy original, lo que hace que debamos situarlos al lado, sobre todo, de las sensaciones internas, de las cuales se distinguen por el hecho que ellas están fatalmente ligadas a los movimientos y, por lo tanto, a los movimientos centrípetos. Por otro lado, las sensaciones motrices no pueden confundirse tampoco con las sensaciones de fatiga ni con aquéllas que determinan la necesidad de movimiento.

Nos queda por saber si estas sensaciones, por lo menos partiendo de la base que saldrán de los músculos, corresponden a aquellas que percibe el parietal ascendente; a este respecto, sabemos que los músculos estriados ocultan en realidad dos sustancias contráctiles diferentes, con lo cual, y según parece, si se tiene en cuenta la manera con que los músculos rechazan la corriente farádica hasta una cierta edad, la contractilidad primitiva depende del gran simpático y no de los nervios motores ordinarios.

En resumen, el Dr. Decroly se pregunta a este respecto si todos los miembros están en un mismo punto y si, por ejemplo, los músculos de la boca no son mucho más capaces de dar lugar a verdaderas sensaciones motrices. Como conclusión, él llama la atención sobre el hecho que a la hora de nacer, los órganos periféricos están completos o casi completos, que están trazadas las vías centrípetas, los centros diferenciados. La acción afectiva, asociada con los aparatos sensoriales



está simplemente interrumpida a consecuencia de la falta de intercomunicaciones centrales, y las conexiones asociativas superiores se establecerán cuando el niño viva su propia vida y cuando los centros sensoriales entrarán en funcionamiento gracias a la mielinización de las vías.

Ello lleva al Dr. Decroly a poner sobre la mesa la importancia de los *fenómenos motores* y manifiesta que es gracias a ellos que se satisfacerán y como consecuencia las sensaciones internas y externas del recién nacido se percibirán por el ojo del observador. Distingue las categorías de movimientos principalmente en relación con los órganos internos, dependientes muy particularmente del gran simpático y del neumogástrico, de aquellas que están en relación con los órganos externos en los cuales la dirección estará en un momento determinado bajo la dependencia de la llamada actividad voluntaria.

En relación con los fenómenos motores, el Dr. Decroly señala especialmente:

- 1) Al nivel de la *boca*, los mecanismos de aprehensión, de deglución y también de rechazo y de eructación.
- 2) Al nivel de la boca o en su proximidad inmediata se encuentran los útiles para los lamentos, el bostezo, el hipo.
- 3) En el *cuello*, el *tórax* y el *diafragma* radican los movimientos respiratorios en los cuales el ritmo se encuentra ya modificado por una serie de factores que están no sólo en relación con la necesidad de aire, sino también con la necesidad de comer y con la necesidad de calor; ellos intervienen juntamente con la boca para permitir los lamentos y el bostezo, el estornudo, el hipo, el vómito, etc.
- 4) Al nivel de los *globos oculares*, además de los movimientos de los músculos del iris, tenemos el cierre de los párpados, que depende del facial, y el levantamiento del párpado superior, que es regulado por el tercer par craneal. A menudo

los movimientos de los globos son asimétricos y no paralelos al movimiento del párpado superior. En el recién nacido no existen aún la convergencia, las modificaciones acomodaticias del iris y el reflejo de defensa de los párpados frente a la aproximación de un objeto.

Como muestran muy bien las escenas filmadas por el Dr. Decroly, la contracción de los párpados viene acompañada de los lamentos y se produce cuando se frota la piel de la cara, de la nariz, o cuando se sopla o se deja caer agua fría sobre la cara, cuando se produce un sonido violento o cuando se da un golpe.

5) Al nivel de las *manos* y los *pies* se pueden provocar reflejos por la excitación de la palma de la mano, que se cierra al contacto de un objeto, y de la planta, que se levanta (reflejo de Babinsky). El reflejo de la mano no puede ser considerado como un movimiento de aprehensión verdadera (14), pero podemos decir que se trata de una preparación. El reflejo del pie se mantiene durante varios meses y su desaparición debe coincidir con una etapa importante del desarrollo nervioso y mental.

Al margen de estos movimientos, el Dr. Decroly señala otros, menos importantes, al nivel de los brazos y las piernas, sean espontáneos (según la expresión de Preyer) o sean reflejos. El ha observado, sin embargo, que en general todos los movimientos, con la excepción de aquellos que se producen en el momento de la succión, de la oclusión de los párpados, del sobresalto, son más bien lentos y bastante parecidos a los de los músculos lisos.

Después de relatar y comentar brevemente las investigaciones de Cramausse (15) sobre los movimientos respirato-

---

(14) La aprehensión supone un deseo, una intención de coger.

(15) E. CRAMAUSSEL: Le sommeil d'un petit enfant, *Archives de Psychologie*, vol. 12. 1911-1912.

rios durante el sueño a partir de un mes después del nacimiento, el Dr. Decroly llega a la siguiente conclusión: «Desde el nacimiento, y precisamente donde los mecanismos están mejor equipados y más dispuestos para cumplir una función importante, los sistemas nerviosos centrípetos y centrífugos están en conexión y actúan al unísono; se puede llegar además a la conclusión que el sistema nervioso de la vida afectiva elemental o vegetativa funciona en estrecha conexión con el de la vida de relación. Hay, pues, una especie de sinergia funcional que dominará todos los perfeccionamientos ulteriores de los útiles destinados a la conservación de la vida. Debemos también intentar descubrir esta sinergia funcional en las manifestaciones más evolucionadas del psiquismo infantil, con el fin de comprender la evolución y, sobre todo, adivinar en qué sentido deberemos actuar para favorecer el desarrollo.»

En este momento podemos plantearnos la cuestión: ¿Se puede hablar de conciencia en el recién nacido?

El Dr. Decroly responde a ello: «No si entendemos por conciencia el signo complejo que caracteriza los fenómenos mentales del ser que es capaz en el mismo momento de comparar el mundo interior y el mundo exterior, el yo y el no yo, pasado y presente, e incluso de proyectar este yo y este no yo en el futuro. Sí, se trata de la forma especial que toman ciertas sensaciones que dan el sello de ser ya menos nuevas, menos extranjeras, menos aisladas también y que presentan el carácter de percepciones, es decir, de sensaciones reconocidas. No vale la pena insistir en el hecho que se trata de un débil resplandor de conciencia, pero conciencia al fin y al cabo, puesto que de miles de resplandores parecidos surgiría un día el alba, después el pleno esplendor de la conciencia completa.»

De todo lo dicho hasta ahora se desprende principalmente que en el niño, un ser aún sobre todo medular y bulbar desde

el punto de vista fisiológico, tenga, sin lugar a dudas, por una parte, islotes de actividad mental, sea activos, sea armados por el propio ser desde el momento que el excitante adecuado habrá canalizado y cambiado de rumbo el influjo nervioso en las vías permeables y equipadas, y que, por otra, los centros se mantienen, por así decirlo, bajo presión.

Para el Dr. Decroly, el niño recién nacido es, pues, un ser en el cual se ponen en movimiento por la acción de los estímulos adecuados, una serie de mecanismos importantes, estructuralmente utillados. Si bien es imposible presuponerle manifestaciones características del pensamiento, de la conciencia y de la voluntad, resulta, sin embargo, cierta la existencia de un inmenso material nervioso de reserva que se va a poner en movimiento poco a poco; para ello, el niño dispone de un largo período de infancia, de 0 a 15 años, más o menos, o sea, una cuarta parte de la vida media, para que se produzca en él esta maravillosa evolución.

Después de esta breve ojeada a los fenómenos psicológicos que se presentan en el recién nacido, podemos plantearnos la siguiente cuestión: ¿estos mismos fenómenos se presentan en los *prematuros*, en los *anencéfalos* y en ciertos *anormales clásicos*?

El Dr. Decroly, basándose en sus propias observaciones (16), hace notar que en los prematuros, por lo menos los que gozan de buena salud, con la excepción de la regulación de la temperatura y de algunos signos físicos (estado de las uñas, de los testículos), no encontramos grandes diferencias psicológicas en comparación con el niño nacido en el plazo normal, lo que muestra que ya a los siete meses, los

(16) Dr. O. DECROLY y Dr. M. BOULENGER: «Les tests mentaux chez l'enfant», informe presentado al segundo congreso belga de Neurología y de Psiquiatría. Bruselas, 1906.

numerosos mecanismos necesarios para la vida, especialmente los de la respiración, de la absorción, de la nutrición y los reflejos del gusto están preparados. Por otro lado, a los siete meses está ya muy desarrollado el sistema nervioso.

No se ha llegado a elucidar de una manera positiva si los dos meses restantes son de por sí necesarios para perfeccionar el mecanismo útil de la regulación térmica. Sólo los tocólogos podrían responder a esta cuestión, pero en general están poco interesados por los problemas psíquicos. En espera de una solución a este problema, se pueden formular hipótesis capaces de orientar la investigación. El Dr. Decroly se pregunta entonces si el tiempo que pasa el feto dentro del útero más allá de la época normal de nacimiento no se utiliza para perfeccionar la estructura cerebral y dar más posibilidades al cerebro para responder en el momento deseado y de la manera deseada a los excitantes a los cuales es sometido. La respuesta sólo se podría obtener comparando psíquicamente un cierto número de prematuros de la misma edad con niños nacidos dentro del plazo normal, ello de acuerdo con igualdad de tiempo de vida extrauterina y despreciando los casos netamente patológicos.

Respecto a los *anencéfalos* y a los *anormales clásicos*, basándose en el primer caso en las observaciones llevadas a cabo por diversos autores, especialmente por Vaschide y Vurpas, para los anormales clásicos en sus propias observaciones, el Dr. Decroly afirma que, en líneas generales, no presentan diferencias en relación a sus reacciones nerviosas principales. A lo sumo señala como máximo el aspecto particular del cráneo para los anencéfalos, para los anormales con trastornos cerebrales precedidos de traumatismos, siempre y cuando los traumatismos no hayan sido demasiado violentos, no hayan comportado un estado más o menos vecino al coma, ni que el bebé grite mucho ni que haya presentado eclampsia. En el caso

de los mixedematosos y de los mongólicos, se observa una tendencia al sueño continuo, una dificultad para mamar, una inercia más o menos completa.

## LAS PRINCIPALES TENDENCIAS

Después de las funciones psicofisiológicas en el niño antes e inmediatamente después del nacimiento, el Dr. Decroly pasa revista a las principales tendencias que constituyen los determinantes de la actividad en el niño.

Observa, preferentemente, que después de la aparición de las tendencias en los animales vivos se constata que en todos los seres, por simples que sean, existen un mínimo de manifestaciones que permiten la continuación de la vida. Desde los tropismos y los fenómenos llamados de sensibilidad diferencial, hasta los reflejos simples y condicionados, a los movimientos instintivos y a la expresión más o menos complicada de las emociones y de los sentimientos humanos, existe una gama ininterrumpida de reacciones a los agentes exteriores y a los estimulantes interiores, las cuales contribuyen todas o en su mayoría a la conservación de los individuos o de las especies, es decir, a la adaptación.

En diversos seres, una misma tendencia puede presentarse bajo aspectos diversos: a este respecto, sabemos que los fenómenos iniciales dirigidos a la conservación del ser vivo, de la especie o del grupo, así como los órganos, la extensión y la multiplicidad de los medios para proveer esta conservación se complican en forma creciente.

¿Cuáles son, pues, las principales tendencias que determinan la actividad del niño?

El Dr. Decroly (17) distingue entre la *necesidad* que se señala al individuo joven como una sensación especial *inconsciente*, que provoca reacciones espontáneas, y la *necesidad consciente* (deseo), punto de partida de las reflexiones, de los juicios, de los razonamientos que conducen a los actos o, al contrario, a la interrupción de dichos actos. Diferencia las *necesidades instintivas* relacionadas con las necesidades fisiológicas estrechamente vinculadas a la conservación del individuo y de la especie, y las *necesidades habituales* creadas por las influencias que han actuado sobre el niño.

Al margen de la *necesidad sensación*, el Dr. Decroly señala la *expresión de necesidad*, es decir, de una parte, los *movimientos o actos instintivos* derivados de una coordinación predeterminada de reflejos heredado, y de otra los *actos habituales o hábitos*, coordinaciones adquiridas por la imitación, la repetición o por otros procedimientos educativos.

«Hablando de necesidades, haremos alusión sobre todo a las tendencias e impulsos naturales, provocados por sensaciones especiales, las cuales no procedan necesariamente de la conciencia, haciendo abstracción de los movimientos que las exteriorizan; no podemos olvidar, sin embargo, que las reacciones exteriores son las que más a menudo permiten reconocer la necesidad.»

En la tabla que ofrecemos a continuación reproducimos la clasificación general de los instintos propuesta por el Dr. Decroly:

---

(17) Dr. O. DECROLY Y G. VERMEYLEN: «Séméiologie psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité enfantine», extraído del volumen jubilar publicado en ocasión del L aniversario de la fundación de la *Société de Médecine Mentale* de Bélgica. Gante, 1920, p. 28. Ver también Dr. O. Decroly: *Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant*. Bruselas, 1927, p. 10.

- I. **Instintos primarios:**
  - A. Individuales: hambre, sed, necesidades orgánicas.
  - B. Específicos:
    - a) Instinto sexual.
    - b) Instinto maternal.
    - c) Instinto parental.
  - C. Sociales:
    - a) Simpatía.
    - b) Instinto grupal.
- II. **Instintos secundarios:**
  - A. Amor propio.
  - B. Instinto adquisitivo.
- III. **Instintos auxiliares defensivos:**
  - A. Forma pasiva (miedo).
  - B. Forma activa (cólera).
- IV. **Instintos de anticipación:**
  - A. Imitación.
  - B. Juego.

I. **Instintos primarios:**

A. *Instintos individuales:* Bajo esta denominación, el Dr. Decroly agrupa la necesidad de oxígeno, el hambre, la sed, la necesidad de equilibrio térmico, la necesidad de reposo, la necesidad de evacuación, la necesidad de evitar las molestias y el sufrimiento, la necesidad de movimiento.

Como ya hemos señalado anteriormente, desde las primeras horas de la vida se pueden observar los signos característicos que tienen relación con las primeras necesidades.

A esta categoría de necesidades podemos añadir el placer que se manifiesta al ver ciertos colores o formas, al oír ciertos sonidos, ciertos ritmos.

Para mostrar la influencia del medio en que vive el niño sobre la eclosión de estas necesidades, el Dr. Decroly dice: «Si



el niño se encuentra en medio de condiciones privilegiadas debido a las precauciones familiares y sociales tomadas para alimentarle, refrescarle, protegerle contra el frío, facilitarle el movimiento y la defecación, podemos preguntarnos si ello es absolutamente favorable para la conservación de los mecanismos de prevención y de defensa, especialmente en el caso de que éstos, debido a la falta de utilización, tengan entonces una tendencia a ser utilizados sin objeto o como objetos de lujo, los cuales no estén relacionados directamente con la conservación (18).

B. *Instintos específicos:*

a) *El instinto sexual:* Este instinto, en relación con la conservación de la especie, no aparece de una forma característica hasta la época crítica de la pubertad, cuando empiezan a funcionar las glándulas específicas: en nuestro mundo, de 10 a 14 años en el caso de las chicas, de 13 a 16 años en el de los chicos.

Sin llegar a tan lejos como Freud y sus discípulos, que relacionan todas o casi las atracciones entre los individuos con la *libido*, el Dr. Decroly sostiene que con anterioridad a la pubertad aparecen ya vestigios de atracción intersexual, pero que, salvo en los casos de anormalidad precoz o en los que el medio facilita la eclosión de las preocupaciones sexuales antes del momento fijado para el desarrollo natural, en la mayor parte de los niños, dicha atracción, cuando ella existe, está lejos de representar lo que significa para los adolescentes en el momento de la transformación fisiológica.

El Dr. Decroly muestra la importancia que puede tener el instinto sexual en la psicología del niño y del adolescente debido a su notable influencia sobre la orientación de las activi-

---

(18) Dr. O. DECROLY: *Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant*, p. 13.

dades intelectuales y expresivas: todas las demás tendencias pueden eclipsarse ante él, al cual se sacrifican los instintos primordiales y secundarios de conservación y de defensa individual, a la vez que ponen exclusivamente a su servicio las tendencias de tipo anticipativo como la imitación y el juego.

b) *El instinto maternal*: Este instinto, por lo menos de forma aparente, se presenta raramente con anterioridad a la edad en la cual se esbozan las funciones fisiológicas, en forma aguda: la pasión de la madre por el niño.

Sin embargo, muy pronto, y al margen de la influencia imitativa, la niña muestra una especial atracción hacia el niño pequeño, la cual es debida a una verdadera atracción electiva que viene acompañada de una necesidad de consagrarse, de darse sin pedir nada a cambio, sobre todo con la idea de proteger la vida física del débil, desprovisto de defensa, en este caso el bebé.

El Dr. Decroly observa que aún no se ha establecido la época en la cual el juego de las muñecas empieza a interesar a las niñas; las encuestas que nos ofrecen datos sobre esta cuestión son, en general, muy imperfectas; se trata de testimonios hechos a larga distancia, de los cuales podemos difícilmente servirnos para establecer la edad media del inicio del interés hacia las muñecas. Por otra parte, una serie de factores, tales como la imitación de una hermana, la de la madre cuidando un bebé más joven, la necesidad de actividad, el estado sensorial y mental, pueden ejercer una cierta influencia. Según la opinión de algunas personas que habían visto jugar con muñecas algunos niños, quizá no se trata de otra cosa que de la imitación.

En realidad, el Dr. Decroly no niega la influencia de la imitación en este caso, pero piensa que no puede excluirse el hecho de que algunos niños con instintos femeninos puedan, por consiguientes, ser atraídos por el juego de muñecas como

en el caso de las niñas; por otro lado, la observación de la niña permite afirmar que se trata de un instinto específico, favorecido por la imitación, al igual que la imitación favorece el instinto de la alimentación en aquellos que tienen hambre.

c) *La tendencia parental:* Esta tendencia lleva al individuo a proteger los individuos más jóvenes de su especie, a ejercer una vigilancia sobre ellos para tenerlos al abrigo de cualquier peligro y alejarlos de los enemigos. Resulta difícil precisar el momento en que aparece, pero podemos observarla ya en los niños pequeños cuando defienden a sus hermanos menores, niños o niñas, de los ataques o los dicharachos de sus compañeros escolares. El Dr. Decroly la considera como una extensión de la noción del yo y del amor propio hacia los seres que componen la familia y por consiguiente una transposición de las tendencias defensivas hacia ésta.

Cuando están reunidos los jóvenes, son frecuentes los hechos de tendencia parental, bajo la forma de manifestaciones de protección.

La tendencia parental difiere claramente de la tendencia maternal, en el sentido que aquélla pone su acento en la protección moral, previsor, preocupada más por el futuro que por el presente, dejando a un segundo término la protección material, física inmediata. El Dr. Decroly admite, sin embargo, que la tendencia maternal o sexual podrá constituir un factor coadyuvante o preponderante de esta manifestación de protección y que, por lo tanto, resultará difícil a veces la exacta definición del papel que juega la tendencia parental en los fenómenos observados.

### C. *Instintos sociales:*

Todas las acciones y reacciones que constituyen el comportamiento social del niño se basan sobre la noción del *otro* y de *sí*, conceptos similares, aunque diferentes. El Dr. De-

Decroly llama *antropognóstica* la noción que poco a poco adquiere el niño de los seres humanos e indica además las etapas esenciales que caracterizan el desarrollo de esta noción (19).

a) *La simpatía*: La más original, la más primitiva de las tendencias sociales es la atracción ciertamente inconsciente que impulsa al acercamiento entre individuos de una misma especie o de especies diferentes y es el contrario de la hostilidad, del alejamiento, de la aversión innata o permanente que existe entre las especies, derivada del hecho que una constituye un peligro o un alimento para la otra.

En su forma más simple, designamos esta atracción con el término *gregarismo*. Dicho término puede tomar aspectos diversos, según las relaciones que se establezcan entre los individuos y la riqueza de su mentalidad. En el caso del niño, el Dr. Decroly dice que el gregarismo deviene muy temprano una especie de cosa muy compleja que se aproxima ya a un estadio de atracción interindividual más evolucionada, llamada *simpatía*.

Esta simpatía pasa por diversas etapas: en principio toma una forma pasiva que sólo se traduce en una atracción hacia la persona cuya presencia se asocia con la satisfacción de las necesidades primordiales de conservación individual. El niño se contenta con recibir y señala su afecto con dificultad por un simple signo de satisfacción casi refleja (sonrisa, mirada de ternura, brazo extendido, caricia, beso).

La aparición de signos de simpatía es bastante precoz en el niño: la sonrisa a la vista o a la audición de la voz de la madre o de la nodriza (20), los signos de placer a la vista de otros ni-

---

(19) Dr. O. DECROLY: «Comment s'acquiert chez l'enfant la connaissance de ses semblables», *Boletín mensual de L'Institut de Sociologie Solvay* (Archives sociologiques), n.º 15, mayo 1911, p. 234.

(20) Generalmente hacia el tercer mes.

ños, los lamentos o los lloriqueos cuando se encuentra solo, las señales de gozo cuando está en sociedad. El Dr. Decroly piensa, sin embargo, que existe una buena dosis de placer atribuible al hecho que la presencia de las figuras humanas divierte al niño debido a los movimientos de los ojos, de la boca, de la cabeza, por los diversos ruidos que efectúan, por el recuerdo de las sensaciones agradables que asocia con la imagen de la cara (satisfacción del hambre, de la sed, de la necesidad de calor, de movimiento, etc.).

La época que marca la verdadera simpatía por la identidad de sensación es posterior a la del amor propio y la de la imitación. La imitación del lloriqueo debe ser considerada, a bien seguro, como un estadio inicial, más bien reflejo aún de la simpatía y sólo implica una conciencia muy vaga del sufrimiento o el gozo que experimentan los demás.

La simpatía en el niño de mayor edad se convierte en activa y toma el verdadero carácter de «sufrimiento con», de participación en las penas y en las alegrías de los semejantes, mientras que no parece entrar en juego ninguna manifestación egoísta inferior. Ello implica un esfuerzo para ayudar, dar placer, aliviar, consagrarse, sacrificarse. La simpatía llega a constituir afecto en el caso de los padres (amor filial), de los hermanos y hermanas (amor fraternal), pero sobre todo en relación a los niños de la misma edad (compañerismo, amistad); en este sentido, la simpatía supone la participación en los sentimientos experimentados por los demás y un cierto don de dar algo de sí a cambio de lo que recibe; este estadio se presenta más tarde y supone de hecho un anticipo del desarrollo de la noción del yo y de sus semejantes.

La simpatía en el niño puede verse favorecida o entorpecida por elementos de orden puramente externo; rasgos de la cara, aspecto general del cuerpo, color de los cabellos, de la piel, sensación al contacto, debilidades, caracteres de la voz, gestos, forma y color de los vestidos, olores, perfumes, etc.

Cabe preguntarse si la forma más evolucionada de la simpatía no sufre alguna influencia de otras tendencias que pueden reforzarla o modificarla, como la inteligencia, la experiencia de otros factores.

El Dr. Decroly llega a la conclusión que la simpatía infantil depende mucho, al principio, de los factores de orden físico, perceptivo y que sólo poco a poco van entrando en juego otros elementos.

b) *El instinto grupal*: Hacia la edad de nueve años empezamos a observar una especie de forma más evolucionada de la simpatía, es decir, las manifestaciones del instinto grupal. No podemos, sin embargo, confundir el instinto grupal con la simpatía, ya que no se trata de cambiar en plano de igualdad, de recibir en función de lo que se da, sino más bien de manifestaciones de atracción entre diversos seres en vista de alcanzar un objetivo común y bajo la dirección de un líder.

Si bien la simpatía puede favorecer las formaciones grupales, ella no es del todo indispensable, desde el momento que se pueden encontrar perfectamente bandas compuestas de individualidades entre las cuales no existen o existen pocas relaciones de simpatía en tiempo normal y al margen de los casos que estas bandas se han organizado para alcanzar un objetivo común.

Aquello que caracteriza a la banda es la existencia de un líder que puede actuar por simple egoísmo (amor propio) o, al contrario, estar animado del instinto grupal y sacrificarse por sus subordinados a base de hacer respetar las reglas admitidas o impuestas, desempeñando los deberes que comporta su función y utilizando las prerrogativas que dicha función le confiere.

Este instinto puede presentar ciertas modalidades y manifestarse bajo diversos aspectos, según los sexos, los caracteres

individuales, el medio, etc. (21), pero, según parece en todos los casos, presenta una manifestación muy específica: el individuo puede sacrificarse por el grupo al cual pertenece.

Las manifestaciones del instinto grupal se presentan según un cierto orden que está en relación con la edad de los niños. Al comienzo del período escolar (primaria) (22), no hay tendencia hacia la reunión (23) se constata en principio el acercamiento entre dos alumnos vecinos de clase, sin que exista un verdadero espíritu de grupo; las reacciones entre compañeros se presentan bajo la forma de provocación. Si los alumnos de esta edad se trasladan a una clase paralela se olvidan de sus antiguos camaradas; en los juegos se constata al mismo tiempo la gran influencia de la imitación. Hacia los 7 años empezamos a observar agrupaciones espontáneas sin que los alumnos se hayan concertado previamente entre sí; ellos pueden jugar de forma colectiva, pero sin exclusiones; los juegos se desarrollan, generalmente, entre dos y tres. El Dr. Decroly piensa, con Tarde, que los niños de esta edad no conocen la presión que ejercen las grandes masas, una multitud, un público.

Entre los 8 y los 9 años, la atracción gregaria aumenta, pero no se forman aún bandas fuera de la escuela, por lo menos en las ciudades. No obstante, la coordinación va en aumento; aparece el espíritu de cuerpo, al igual que la rivalidad entre dos clases, con batallas en toda regla. Los grupos se constituyen entre 4 ó 5 alumnos, los que se sienten más ligados, que practican el intercambio, la ayuda mutua, pero que ejercen también una cierta violencia sobre los alumnos que no perte-

---

(21) Ver a este respecto J. VARENDONCK: «Recherches sur les sociétés d'enfants», trabajo del *Instituto Solvay*. Bruselas, 1914.

(22) Correspondiente al primer ciclo actual, es decir, la E.G.B. (nota del traductor.

(23) *Ibíd.*, nota 21.

necen a su grupo, a base de novatadas, provocaciones, persecuciones, etc.

Hasta los 9 años, la actividad grupal se extiende fuera de la escuela; pero es, sobre todo durante la pubertad, que esta tendencia lleva al niño a buscar los juegos comunitarios y organizados, los deportes y las ocupaciones donde se ha establecido previamente la división del trabajo por medio de reglas aceptadas y puntualmente seguidas.

He aquí lo que el Dr. Decroly ha dicho sobre el *líder*:

El líder empieza a mostrarse hacia los 7 años y se impone entonces, sobre todo por la fuerza, a veces por el prestigio. Sin embargo, los actos de dominio o de subordinación son inconscientes, sin claro consentimiento. Entre los 8 y los 9 años puede haber diversos líderes, los cuales tienen su propio momento, como si se tratara de una moda. A partir de los 8 años parece que la elección empieza a ser consciente. Más tarde, sobre todo en las bandas permanentes formadas al margen de la escuela, el liderazgo dura más tiempo y muy a menudo la desaparición del líder comporta la disolución del grupo.

Parece evidente que la psicología del líder varía en función de si se trata de una banda temporal o permanente: las cualidades necesarias son más numerosas en el segundo caso.

En las *bandas temporales*, el líder es ordinariamente de mayor edad, más experimentado en los juegos, con un carácter más formado y una tendencia a dominar; se da a menudo el caso que un retrasado se convierta fácilmente en líder en las clases elementales.

A menudo el conductor es inconsciente de su poder; entre las cualidades reconocidas por sus subordinados encontramos: ser buen camarada, tener buen carácter, ser justo, solidario, humilde, con iniciativa, con voluntad, con inteligencia, sobre todo en los juegos (raramente brilla en clase; los



más aplicados no son nunca conductores); el líder es conciliador, entusiasta, poco vanidoso, tiene confianza en sí mismo, es valiente y tiene prestigio por diversas razones.

En las *bandas permanentes*, el líder se impone por la selección natural. Podemos observar también en él cualidades de iniciativa; el fundador del grupo es siempre el líder. Es frecuente que esté en posesión de los objetos necesarios para los juegos. Tiene además numerosas amistades; tiene también prestigio, que deriva en general de sus cualidades intelectuales y morales más que de su prestancia física.

El Dr. Decroly señala que la evolución en la forma de constitución de los grupos y en la de escoger el líder muestra la intervención de factores de orden mental diferentes del instinto propiamente dicho y muestra también que, principalmente, en el líder este instinto no es suficiente para explicarnos su actitud ni su influencia.

## II. **Instintos secundarios:**

En oposición a las tendencias *primarias*, el Dr. Decroly señala un grupo de tendencias que denomina *secundarias* y que no se trata de otra cosa que de la extensión de las primeras. Su objetivo no se centra exclusivamente en el individuo físico o fisiológico, sino más bien en el individuo mental, moral, aquello que los psicólogos denominan el *yo*, la *personalidad*.

### a) *El amor propio.*

Es el «*self feeling*» de los ingleses. El Dr. Decroly explica su aparición tardía recordando que para Hoffding, el amor propio tiene relación con el instinto de conservación llegado a la plena propia conciencia y encarnado en la idea del yo. Se puede prever, por tanto, que estará subordinado a la edificación de la idea del yo. Sin embargo, aunque tardío, este instinto precede en el caso del niño a los instintos sexual, maternal y grupal.

Después de esta primera constatación, el Dr. Decroly pone la cuestión siguiente: ¿se trata de un verdadero instinto diferenciado o nos encontramos simplemente con el propio instinto de conservación individual, modificado, transformado, extendido, gracias a la actividad intelectual y a las asociaciones resultantes de dicha actividad?

Entre las modalidades de amor propio, en las cuales han sido favorecidas o reprimidas las manifestaciones, el Dr. Decroly menciona el espíritu de dominio, la obstinación, el enojo y la contradicción, ciertas formas de timidez señaladas entre los tres y los cuatro años. Piensa también que lo que llamamos el *désir de connaitre* (deseo de saber todo lo que se relaciona con su entorno), debe relacionarse con el amor propio.

b) *El instinto de propiedad o tendencia adquisitiva.*

El Dr. Decroly lo considera como una forma del instinto de conservación, puesto que se aplica en principio a los objetos cuya función consiste en servir directa o indirectamente a la satisfacción de las necesidades esenciales de alimentación, de protección contra el frío, luego a todo aquello que permite producir dichos objetos, en una palabra, a los objetos que se relacionan con la necesidad del juego, es decir, a todo aquello que constituye la propiedad material.

Bajo su forma primitiva, la tendencia adquisitiva se observa ya en los mismos animales inferiores, que ocultan lo que recogen, almacenan sus presas, sea para su propia subsistencia o para la de su familia. Ello también se manifiesta precozmente en el niño cuando la madre quiere dar al bebé insatisfecho el seno o la botella de leche y más tarde cuando le ofrece un juego preferido, un vestido, etc.

Bajo una forma más evolucionada, el instinto de propiedad se extiende a entidades más abstractas y mayormente vinculadas al sentimiento de amor propio, cuando se habla de la

propiedad de obras del espíritu o del arte e incluso de la reputación, de la libertad, de los derechos, etc.

A este respecto podríamos decir que la tendencia hacia la acumulación de objetos dispares en un principio e idénticos a continuación, está relacionada con el instinto de propiedad: ello es el origen de las colecciones que juegan un papel importante en la aparición de ciertas aptitudes y la adquisición de un gran número de conocimientos.

### III. Instintos auxiliares defensivos:

Mientras que los instintos primarios y secundarios tienen un alcance bien definido, bien determinado, ya que tienen un mismo origen, la tendencia a la conservación de la vida, al lado de ellos encontramos otra categoría de tendencias que no tienen una significación autónoma, pero que pueden ser consideradas como auxiliares de las tendencias primarias y, sobre todo, secundarias.

Mientras que los americanos, especialmente Kilpatrick, las designa con el término *tendencias de adaptación*, el Dr. Decroly las llama *auxiliares* y las clasifica bajo la denominación de *tendencias defensivas*.

El ser, para su conservación, dice el Dr. Decroly, no sólo está preparado para hacer frente a los peligros que acechan su organismo fisiológico interno, gracias a los instintos que le protegen contra la inanición, el frío, el agotamiento, y gracias a aquellos que le permiten conservar su yo personal y posesivo, de mantener la especie y el grupo social al cual pertenece, sino que existen también tendencias para facilitar estas diversas conservaciones y ayudar activamente tendencias que pueden considerarse como auxiliares de los poderes de refuerzo, capaces de fortalecer las tendencias esenciales.

Estas tendencias defensivas, en principio, no son otra cosa que una extensión de los reflejos elementales que sirven pa-

ra la protección local de ciertas partes del organismo contra los peligros exteriores, tales como los reflejos de la pupila y el párpado, el estornudo, el reflejo al pellizco, picadura, al ruido y de otros reflejos al nivel de los esfínters bucal, vesical y anal; más adelante, con el desarrollo de la inteligencia y la aparición de las tendencias secundarias, específicas y sociales, toman un carácter cada vez menos físico, cada vez más psíquico y más amplio, es decir, menos local, más general.

Entre estas tendencias podemos distinguir dos formas opuestas: la una *pasiva* y la otra *activa*. La primera conduce a la retirada, la desaparición, el disimulo, la huida; la otra, al contrario, a la amenaza, la agresión, el ataque.

Ambas tendencias van acompañadas de signos externos, los cuales, cuando se presentan en forma aguda y marcada, dan lugar a un estado emotivo especial: se trata de uno de los casos del *miedo*, y en el otro de la *cólera*. Sin embargo, pueden existir ambos perfectamente sin que estén acompañados de estos signos extremos. Por otro lado, pueden presentar aspectos intermedios y pueden transformarse el uno en el otro, lo que aboga en favor de un origen común. Así, por ejemplo, un niño a quien se asusta puede convertir su miedo en cólera cuando se da cuenta de la causa del miedo. El Dr. Decroly nos recuerda también los casos descritos por Bovet (24) y que conciernen a combates entre chicos y que muestran que las alternativas entre las actitudes de miedo y cólera cambian continuamente.

A través de algunos ejemplos, nuestro autor muestra que las tendencias que se asocian con otras para formar combinaciones en las cuales la tendencia principal cambia el sentido de su acción merecen la denominación de tendencias auxiliares, tal como él las designa. Así, el hambre se asocia a la defensa pasiva, cuando el niño huye con el bombón que tiene en

---

(24) P. BOVET: *L'instinct combatif*. Neuchâtel, 1917.

la mano por *temor* a que se lo quiten; la propia hambre se asocia a la defensa activa cuando el niño intenta coger el bombón que tiene su compañero. De todo ello puede resultar como conclusión la conservación del bombón por parte del más fuerte y del más rápido.

No vamos a reproducir aquí los ejemplos tomados de la vida del adulto y del niño que prueban que existe una asociación por una parte entre el instinto de defensa bajo su forma pasiva o activa y del amor propio, el instinto de propiedad, las tendencias sociales y específicas, por otra.

El Dr. Decroly infiere de ello que la evolución de la noción del yo y la formación de la síntesis psíquica extienden considerablemente el campo de la forma pasiva de la tendencia defensiva. El pretende que la forma activa de la defensa aparece más tarde que la forma pasiva, aunque los movimientos de los labios y de la cabeza que ejecuta el bebé cuando persigue al seno de la madre, los gritos de impaciencia que acompañan estos gestos o les preceden, constituyen ya manifestaciones parecidas a las de la cólera que se mostrarán posteriormente.

Después del examen de lo que diferentes autores señalan a raíz de la aparición del miedo y la cólera, el Dr. Decroly induce que, en buena parte de casos, sólo se trata de reflejos a un estimulante local violento. El cierre de los párpados e incluso el grito y el sobresalto no nos muestra de una manera certera que exista la conciencia del miedo, y es en este sentido que el Dr. Decroly entiende la teoría de las emociones de James-Lange-Sergi.

Según el Dr. Decroly (25), la *mentira* es una manifestación particular del instinto de defensa, la cual es definida por

---

(25) Dr. O. DECROLY: «Quelques considérations sur le mensonge envisagé comme manifestation de l'instinct de défense», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 7, junio 1926.

Duprat (26) como un hecho psicosociológico de sugestión oral o no, por el cual se tiende a introducir en el espíritu de otro, más o menos, una creencia positiva o negativa que no está en armonía con lo que el autor supone que es verdadero.

La hipótesis de Duprat permite llegar a una clasificación más fácil de las mentiras y de sus posibles aspectos; a través de ella podemos comprender mejor el papel de los instintos de defensa, así como las relaciones que se establecen con las otras tendencias y con la inteligencia.

El Dr. Decroly propone la siguiente distinción:

a) las mentiras por las cuales el individuo o el grupo buscan la manera de escapar a los inconvenientes, peligros, enojos, etc. (se relacionan con la defensa pasiva);

b) las mentiras por las cuales se busca atacar, perjudicar, etc. (corresponden a la defensa activa).

Muestra con ejemplos los tipos de mentiras que pertenecen a cada grupo, mentiras que vienen determinadas por una asociación de la necesidad de defensa con las tendencias primarias. Así, pues, la mentira puede ser una forma de defensa pasiva o activa en relación con el instinto del hambre (27) o con otra tendencia primaria, por ejemplo, la de defenderse contra la intemperie o aquella que tiende a evitar el dolor físico.

El Dr. Decroly muestra igualmente con ejemplos que la mentira también puede ser la manifestación de asociaciones de dos formas del instinto de defensa con los instintos específicos (instinto sexual e instinto maternal), con la simpatía (mentiras generosas y heroicas), con el amor propio, con el instinto de propiedad, con el instinto social o grupal.

---

(26) G. L. DUPRAT: *Le mensonge*. Paris, 1903.

(27) Por ejemplo, el caso del niño que habiendo hurtado un alimento niega haberlo tomado, o el del niño que engaña a otro con la idea de quedarse con el alimento que este último posee.

A primera vista se puede creer que ciertas mentiras, en lugar de ser una forma de los instintos de defensa, sean más bien una *manifestación autónoma a la cual se pueden asociar* estos instintos, de la misma forma que ellos se asocian a las diversas otras tendencias. Se trataría, sin embargo, entonces, o bien de formas patológicas que se pueden relacionar con los hábitos, o bien de casos que se explican por la imitación y el juego.

Es evidente que la inteligencia juega un papel primordial en los diversos estadios de su evolución en la forma que se nos presentan las mentiras. Es a partir de ello que se puede explicar parcialmente la diferencia entre las mentiras de los pequeños y los mayores o los múltiples aspectos de las mentiras de acuerdo con la forma dominante de la inteligencia.

El Dr. Decroly llama además la atención sobre el papel de la *expèriencia* o de los conocimientos.

El examina el hábito de la mentira bajo los tres aspectos siguientes:

- a) el hábito de la necesidad, el cual se convierte, cuando es irresistible, en una obsesión.
- b) el hábito del acto sin impulsión, que se convierte en un tic cuando es igualmente irresistible.
- c) el hábito de la necesidad y del acto combinados, que darán obsesión doblada de tic.

Podemos, por tanto, encontrar este hábito bajo estos tres aspectos;

1.º Obsesión de la idea de mentir; se queda a nivel de necesidad sin pasar al acto y crea un estado de malestar resultante del conflicto entre la necesidad y la conciencia del mal que debe derivarse.

2.º Obsesión de hablar o de actuar en forma falsa, aunque ello no vaya acompañado de la idea; el acto es entonces más o menos impulsivo y constituye una especie de tic.

3.º Una combinación de las dos formas.

El Dr. Decroly pone también de relieve el papel de la energía de la atención, de los trastornos de percepción y de los trastornos motores dentro de las formas de mentira.

En ello se bordea la patología de la mentira, problema que no se ha incorporado en el trabajo en cuestión.

#### IV. Instintos anticipativos:

El Dr. Decroly entiende por «anticipativos» el grupo de instintos que comportan *la imitación y el juego*.

Al igual que los instintos auxiliares, los instintos anticipativos no parecen existir por sí solos y dan la impresión de tener sobre todo una acción preparatoria inconsciente, si no van asociados a una necesidad presente. Debido a este carácter, tienen un gran valor desde el punto de vista genético.

a) *La imitación*: Este instinto tiene un valor biológico y psicológico evidente, ya que tiene por consecuencia un acortamiento del tiempo de iniciación a la vida, ahorrando al niño un gran número de ensayos peligrosos, permitiéndole al mismo tiempo la adquisición de una serie de técnicas indispensables (lenguaje, escritura), imposibles de adquirir a través del descubrimiento personal.

Las formas de imitación aparecen después de la reproducción inconsciente de actos puramente reflejos (el bostezo, la tos, el rascarse) y llevan hasta la imitación más consciente de actos complejos que exigen un cierto grado de compensación y de reflexión, de espíritu analítico y de raciocinio, es decir de inteligencia, desde el acto de autoimitación hasta el acto ideo-



motor en el cual el sujeto copia la idea que él se hace sobre los actos que realizan los demás.

De acuerdo con los estudios y experiencias de diversos autores, especialmente de J. M. Baldwin (28), de P. Guillaume (29), de M. Guernsey (30) y, sobre todo, en función de sus propias experiencias, el Dr. Decroly (31) distingue las modalidades siguientes:

1. *La imitación de las coordinaciones innatas* o que tienen relación con las necesidades esenciales para la conservación de la vida.

Ejemplos: imitar el acto de toser, bostezar, estornudar, reír, cerrar los ojos.

*La imitación de coordinaciones adquiridas anteriormente* por el ejercicio espontáneo de los movimientos utilitarios que tienen relación también con estas necesidades.

Ejemplos: imitar el manejo de una cuchara, de un vaso, de una servilleta, etc.; imitar el acto de llevarse alimento a la boca, de morder, de soplar para enfriar una comida demasiado caliente, etc.

2. *La imitación de actos de significación funcional* y especialmente de actos que se manifiestan en ocasión de juegos motores.

---

(28) J. M. BALDWIN: *Le développement mental chez l'enfant et dans la race*. París, 1897.

(29) P. GUILLAUME: *L'imitation chez l'enfant*. París, 1925.

(30) M. GUERNSEY: «Eine genetische Studie über Nachahmung», *Zeitschrift f. Psychologie*, vol. 107, 1928, p. 105.

(31) Dr. O. DECROLY: «L'imitation dans la psychogénèse du mouvement et du langage», *Journal de Neurologie*, vol. 14, n.º 14, 20 julio 1909, p. 261. «Quelques aspects de l'imitation chez l'enfant de 0 à 6 ans vus par la photographie animée», *Memoria presentada al Congreso internacional de la Infancia*. París, 1931, p. 239.

Ejemplos: imitar el acto consistente en esconder y descubrir sucesivamente la cara (juego del cuco); imitar los movimientos de rotación de las manos (acompañando una canción); imitar los movimientos de la marcha, la escalada, el enderezamiento del cuerpo.

*La imitación de actos nuevos que no tienen relación con la satisfacción de las necesidades.*

Ejemplo: imitar los gestos (gimnasia, ejercicios laterales de brazos, estirar la pierna hacia adelante, etc.).

3. *La imitación de actos con o sin la ayuda de objetos.*

Ejemplos: imitar el acto de golpear con las manos o de golpear un tambor con un bastón; imitar el acto de llevarse el índice a la nariz, o de situar el lado extremo de un bastón sobre la nariz.

4. *La imitación de uno mismo o la imitación de otros, sobre la base que el movimiento es la repetición de una coordinación descubierta espontáneamente o que la imitación tiende a imitar un modelo.*

Ejemplos: repetir un acto descubierto por casualidad, sin esfuerzo o por el procedimiento de los ensayos y errores (hacer ruido tocando un timbre o una campanilla, soplando con un tubo, produciendo sonidos con un vaso, etc.).

5. *La imitación de objetos o de fenómenos producidos por objetos inanimados, y la de seres vivos animales o personas.*

Ejemplos: imitar el automóvil, el avión, etc., sea como forma o como ruido y movimiento; imitar el perro, el gato, etc., o el chófer de un taxi, la madre, la institutriz, etc.

6. *La imitación directa o indirecta según que el acto sea imitado por sí mismo, o que lo que se busca es el objeto del*

acto. Ejemplos: imitar un movimiento de los labios, o imitar la acción de beber en un vaso.

7. *La imitación de actos visibles tanto en el modelo como en el niño, o sólo visibles en el modelo.*

Ejemplos: imitar la rotación de las manos, imitación del movimiento de cerrar los ojos.

8. *La imitación homóloga*, es decir de actos parecidos a los modelos, o *heteróloga*, es decir de actos distintos a los modelos.

Ejemplo: balancear el cuerpo al ver que otra persona se balancea, o balancearse siguiendo el ritmo de una canción.

9. *La imitación inmediata, extemporánea, o la imitación al cabo de un tiempo más o menos largo.*

10. *La imitación inconsciente o subconsciente y otra consciente*, luego una *imitación espontánea y otra intencionada.*

En un niño pequeño estas últimas distinciones son muy difíciles de establecer para poderlas diferenciar; en un niño mayor y en el adulto, se debe recurrir a la introspección, para establecer las diferencias.

Según el Dr. Decroly, las condiciones de la imitación dependen de los factores siguientes:

1.º Del estado del niño, es decir de su edad física y mental, de su tipo, de los cambios en su atención y de su buen o mal humor en el curso del día.

2.º Del origen de los estimulantes que actúan sobre él y especialmente de la simpatía que inspira al niño la persona que sirve de modelo.

3.º De las condiciones que intervienen en el medio donde actúan dichos estimulantes.

A este respecto, debemos recordar que nuestro autor ha estudiado las reacciones relativas a la imitación en el niño, por medio de la fotografía animada. Un primer film nos muestra que, antes de los dos años comienza la imitación (32); aparece primeramente en los órganos motores que funcionan en primer lugar (la boca), después gradualmente en los demás (cara, cuello, manos, brazos, tronco, piernas), a medida que el niño adquiere la posibilidad de moverlos. La imitación es más precoz en los actos que están relacionados con las necesidades que se repiten diariamente (comer, beber, etc.); dicha imitación pasa de la forma directa a la forma inmediata, a la forma mediata, de la forma espontánea a la forma intencionada y ella aumenta con el desarrollo mental.

El segundo film trabaja con niños de dos, tres, cuatro, cinco y seis años, sometidos a experiencias relacionadas con la imitación de movimientos que tienen su punto de partida en una necesidad satisfecha o no, la imitación de movimientos de desplazamiento del cuerpo y finalmente la imitación de movimientos con objetos.

En relación a la primera forma de imitación, este film muestra que el tipo de movimiento no parece prestarse a la imitación: los niños de dos años no lo imitan del todo, en el grupo de tres y cuatro años, los más inhibidos parecen ser los más inteligentes; todos los niños de seis años ensayan este tipo de imitación con más o menos éxito.

Las imitaciones de movimientos de desplazamiento del cuerpo dan más resultados positivos en proporción a las capacidades de coordinación. Los niños se encuentran menos inhibidos y comprenden mejor el objetivo. Sólo a partir de

---

(32) Las experiencias de Miss Guernsey remontan las manifestaciones imitativas al segundo mes. Sólo se observan por un movimiento muy especial (fruncir el ceño) y en muy pocos niños (apenas 1 de cada 5).

los tres años, los niños intentan la imitación cuando el objetivo no es fácil de comprender o cuando se trata de una imitación de una coordinación sin objetivo.

La imitación de los movimientos con objetos se presta mejor a las experiencias que la de los movimientos relacionados con los actos instintivos, pero en cambio resulta menos factible que la de los movimientos cuyo objetivo es el transporte del cuerpo en determinadas condiciones.

En el caso de las construcciones, se obtiene una graduación de las dificultades haciendo construir primero según un modelo, después un modelo completo y más adelante el dibujo de un modelo.

La construcción según el primer modelo es posible en los niños más inteligentes, hacia los tres años, la del segundo procedimiento, hacia los cuatro años y la del tercer procedimiento hacia los cinco años.

Para el estudio de la imitación en el niño, el Dr. Decroly pone igualmente de relieve que los comienzos de la imitación son más tardíos que los del juego, ya que esta tendencia tiene menos ocasiones para manifestarse por el hecho que implica un modelo, órganos dispuestos a permitir la copia y un cierto grado de energía de atención.

Decroly insiste, finalmente, en el hecho que la imitación está siempre vinculada a la satisfacción de los instintos y de las tendencias y que, por tanto, no se puede encontrar un ejemplo de imitación que no esté vinculado a una necesidad innata o adquirida.

El Dr. Decroly explica el mecanismo de una innumerable cantidad de casos de imitación sin necesidad aparente inmediata (p. ejemplo el niño imitando los gestos que tienen relación con las comidas, cuando él acaba de comer), por la asociación de la imitación al juego.

A la imitación se la relaciona también con el problema del ideal, de la sugestión, de la persuasión y de la demostración.

b) *El juego*: En primer lugar, el Dr. Decroly trata de demostrar que se trata o bien de un instinto o de una disposición innata que conlleva reacciones espontáneas bajo la influencia de estimulantes —instinto que, como los demás, provoca un estado agradable o desagradable según que se satisfaga o no.

El no se contenta con las teorías propuestas para explicar la significación del juego (33) ya que piensa que ellas no se excluyen entre sí, sino que se completan, o responden más especialmente a una forma de juego limitada.

Para el Dr. Decroly, el papel especial del juego consiste en la preparación, la anticipación y, por esta concepción, se muestra de acuerdo con la hipótesis del preejercicio de K. Groos (34). Este papel es además más característico del juego que de la imitación. Aquí nuestro autor, muestra también a través de ejemplos que el juego es un instinto anticipativo y que está ligado a todas las demás tendencias: a la necesidad de alimentos, de movimiento, al amor propio, al instinto de la propiedad, al instinto sexual, al instinto maternal, al instinto grupal, a los instintos de defensa, a la imitación. Así pues, pueden ser previstas todas las formas de juego, desde los juegos individuales hasta los juegos sociales, desde aquellos que están relacionados con los instintos primarios hasta los que lo están con los instintos secundarios.

---

(33) Ver estas diferentes teorías en Dr. Ed. CLAPARÈDE: *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*. Ginebra-Paris, 1922, p. 430. Respecto al alcance de las investigaciones de Miss Appleton cuyo objetivo se centraba en la verificación de las teorías de Stanley Hall, ver: Dr. O. DECROLY y E. MAXWEILER: «Ce qu'il y a de comparable dans les jeux des primitifs adultes et des enfants civilisés». *Boletín mensual de l'Institut de Sociologie Solvay* (Archives sociologiques), n.º 9, noviembre 1910, p. 137.

(34) K. GROOS: *Die Spiele der Menschen*. Jena, 1899.

Es evidente que la evolución de las capacidades perceptivas y motrices interviene para permitir a las influencias que estimulan al medio para que ejerza su acción y a los movimientos necesarios para que se produzcan de una forma más o menos perfecta; así tenemos que el niño mal dotado desde el punto de vista sensorial o motor, no podrá satisfacer el deseo del juego de la misma manera que el niño que esté bien dotado desde estos ángulos.

El Dr. Decroly insiste sobre el papel del juego en tanto que preparación necesaria para la actividad adulta y pretende que la oposición entre el juego y el trabajo no está justificada, puesto que entre dichas actividades existe una gama ininterrumpida de ocupaciones, que van de la más agradable a la menos agradable en sí misma, de aquella en que el objetivo es el menos consciente a aquella que es el más consciente y de aquella cuyo interés es el más próximo y el más inferior, a aquella en la cual el interés es el más alejado y el más elevado. Del hecho que la misma ocupación pueda ser considerada como juego o trabajo, según los individuos o las circunstancias, se puede inferir que el trabajo difiere esencialmente del juego, no por la propia forma de la ocupación, sino porque su objetivo es consciente, a menudo alejado e indirecto y que la ocupación no es agradable por sí misma; en cambio, para el juego, el objetivo es más o menos inconsciente, más bien próximo y directo y la ocupación agradable por sí misma.

El Dr. Decroly además del mérito de haber propuesto una clasificación de los instintos, ha insistido sobre el valor biológico y fisiológico de cada uno de ellos, en una palabra de haber estudiado por la observación y la experimentación su evolución y los diferentes aspectos que presentan los instintos en el curso de dicha evolución y, sobre todo, al haber intentado poner en evidencia las *asociaciones* y los *conflictos* entre las tendencias instintivas. Es a partir de aquí, que le será posible explicar las múltiples reacciones de los niños y de los indivi-

duos en general, en el medio material y social y de determinar las combinaciones capaces de provocar nuevas formas de actitudes, de las conductas.

He aquí algunos ejemplos:

El amor propio puede asociarse al instinto de propiedad: si el placer de tener una casa, un jardín propio se relaciona con el instinto de propiedad, el de tener una casa bonita, un gran jardín proviene de la influencia suplementaria del amor propio. Pero, el amor propio y el instinto de propiedad pueden combinarse, separadamente o conjuntamente, con los instintos primarios, como la necesidad de aire y la necesidad de una temperatura normal. Entonces, la casa no sólo será bonita, sino también bien orientada, bien aireada, bien calentada. Además, el amor propio y el instinto de propiedad pueden combinarse con los instintos maternal, sexual, parental o con la simpatía y el instinto grupal: una madre puede desear una bonita habitación caliente y bien aireada, pensando más en su bebé que en sí misma; un padre puede desear un gran jardín para su familia y un marido una bonita casa de campo para su esposa; un amigo será feliz viendo que su compañero goza de sus mismas ventajas y procurará ayudarle.

Además de estas combinaciones de tendencias que dan lugar a tendencias complejas que podríamos llamar binarias, ternarias y así sucesivamente, se deben también admitir los antagonismos, las oposiciones, los conflictos entre las tendencias que crean complejos de un género distinto. Una tendencia primaria puede contrarrestar o atenuar de una forma más o menos durable otra tendencia de la misma categoría o de otra categoría. En cambio, una tendencia secundaria puede equilibrar una tendencia primaria. Así, por ejemplo, el amor propio puede entrar en conflicto con el instinto nutritivo cuando un niño, que aunque está hambriento, no se atreve a comer delante de los demás un pedazo de pan, puesto que el



hecho de no tener otra cosa para meterse en la boca representa una humillación.

El Dr. Decroly nos ofrece ejemplos de oposición entre los instintos primarios individuales y los específicos o sociales (simpatía y amor propio), entre el instinto sexual y los instintos primarios y secundarios (frecuente en los adolescentes). El asimila el mecanismo de esta neutralización o fenómeno de inhibición, ya que las tendencias atenuadas o eclipsadas no son por ello aniquiladas definitivamente, salvo si el hábito ha creado una especie de nueva estructura. A pesar de todo, la asimilación completa a la inhibición descrita en fisiología nerviosa parece difícil, ya que la acción inhibidora es, en este caso, recíproca. El Dr. Decroly también llega a la conclusión que la hipótesis de un acaparamiento de la atención o de la energía nerviosa en provecho del instinto más fuerte, cuadraría mejor con los hechos; la necesidad más intensa canalizaría la mayor parte de su fuerza en provecho propio para manifestarse y satisfacerse y que, por consiguiente, quedarían menos para los demás. En favor de esta explicación, el Dr. Decroly hace valer el derecho de las variaciones de las necesidades en el curso de un mismo día y en los mismos individuos.

Se sabe que las tendencias evolucionadas, complejas, dan lugar a los sentimientos. Ahora bien, cuando éstos, sometidos al control de la inteligencia, entran en conflicto, nos encontramos en presencia del *caso de conciencia*, que para nuestro autor es la indecisión creada por la competencia de varias tendencias, una de las cuales es un sentimiento, ya que está influenciada por la reflexión y susceptible de ser descartada o escogida después de un examen de las ventajas o inconvenientes que de ello podrían resultar.

Estos nos lleva a preguntarnos sobre lo que entiende el Dr. Decroly por inteligencia y cómo determina su papel.

Para él, la inteligencia es como una especie de instinto, desde el momento que es innata, como el instinto; sin embargo, la inteligencia difiere del instinto por el hecho que no conlleva reacciones semejantes a las de un instinto verdadero, porque las reacciones de la inteligencia no son idénticas, sino que, al contrario, varían con las circunstancias, porque ellas exigen un aprendizaje más o menos largo.

Han sido dadas diferentes definiciones de la inteligencia; para ciertos autores, es el medio de adaptarse a las nuevas circunstancias, lo que quiere decir a las circunstancias por las cuales el instinto ordinario no resulta suficiente; para otros, la inteligencia está caracterizada esencialmente por la comprensión y la invención, para otros aún, debe ser considerada como la función que permite el aprendizaje, es decir, la adquisición de las nociones sobre las dificultades de la vida presente —y que el instinto no puede prever— y sobre los medios para triunfar. La inteligencia se considera también como el medio para asimilar el conocimiento, con lo cual volvemos a decir que sirve para aprender, o, como la función que sirve para pensar, lo que significa que sirve para utilizar el conocimiento, ya que conocer implica pensar. La inteligencia se ha considerado también como la función que permite sacar partido del pasado para prever el porvenir, para utilizar la memoria de las experiencias pasadas, en vista de organizar las experiencias futuras.

Del examen de estas diferentes definiciones, el Dr. Decroly deduce que la inteligencia no puede confundirse con la memoria, la atención, la aptitud verbal, la voluntad o la efectividad superior, pero que es totalmente lógico asimilarla a un instinto superior, el más elevado de todos, capaz de resolver las dificultades frente a las cuales los instintos ordinarios se muestran impotentes.

Al igual que los instintos más evolucionados, la inteligencia asocia su acción a la de los instintos y puede modificar sus manifestaciones espontáneas, hasta tal punto que ellos se transforman perdiendo algunas veces su *apariciencia original*. El resultado de esta acción es lo que llamamos *sublimación* o también *intelectualización* de los instintos, en la cual los mecanismos más favorables parecen ser, en primer lugar, la imitación, después su forma animal hasta la sugestión y la convicción que es la posesión de todos los elementos conscientes que sirven de base para la acción (35).

De ello se deduce que, si la inteligencia puede ponerse al servicio de los instintos, es igualmente cierto que se encuentra en situación de servirse de los instintos. Así pues, bajo la influencia de la inteligencia, el amor propio puede transformarse en sentimiento del honor, de la dignidad; el instinto maternal puede mudarse por una tendencia previsoras, más razonable, sacrificando el bienestar material inmediato por resultados educativos más preciosos, más alejados y más tardíos; la atracción simpática puede convertirse en un sentimiento superior basado en la estimación recíproca.

Por otro lado, resulta inimaginable para el Dr. Decroly, que, librados sólo a nuestros instintos innatos, seamos capaces de abnegación, de sacrificio en el orden cívico, patriótico, humanitario.

Los actos complejos de heroísmo podrían explicarse por medio de las influencias instintivas derivadas, pero esta derivación resulta difícil de explicar sin la intervención de la inteligencia que, gracias a su poder de sacar partido de los recuerdos para dar soluciones a los nuevos problemas, se da cuenta e los acontecimientos, comprende su significación y combi-

---

(35) Dr. O. DECROLY: «Comment l'éducation intellectuelle contribue sublimer les tendances» *Pour l'Ére Nouvelle*, vol. 2, n.º 8, 6 octubre 1923, 116.

na las respuestas que tiene que dar y los actos que debe realizar.

Pone entonces el Dr. Decroly el problema de la oposición entre el instinto y la inteligencia.

De la misma manera que se admite que todas las transiciones se encuentran entre el reflejo y el instinto y que un aumento de la intensidad de excitación es suficiente para pasar del uno al otro, de la misma forma que existen actos que hacen la transición entre aquellos que dependen de instintos inferiores y de otros que dependen de los instintos superiores, hay igualmente reacciones que hacen la transición entre aquellas que dependen de instintos verdaderos y las que dependen de la inteligencia: tales serían las reacciones complejas descritas bajo el nombre de actos de ensayo y error (en los animales de Thorndike) o de los actos globales (en los monos de Köhler).

El Dr. Decroly concluye: no hay probablemente hiato entre los fenómenos psíquicos debidos claramente a la inteligencia y los que, sin discusión, son de naturaleza instintiva; se debe admitir además una recíproca influencia de los instintos sobre la inteligencia y de ésta sobre los instintos.

Finalmente el Dr. Decroly pasa revista a los casos más típicos de la acción de la inteligencia sobre los instintos, con el fin de mostrar la importancia de esta influencia y de interpretar qué ocurre cuando las modificaciones sufridas por los instintos dependen a menudo del conflicto o de la asociación de las tendencias instintivas, ellas dependen sobre todo del papel de la inteligencia. Nosotros sólo reproducimos aquí el primer ejemplo referente al *instinto nutritivo*; gracias a la inteligencia, que tiene en cuenta las experiencias personales, el niño rechaza un alimento o una bebida que, a pesar de tener un gusto agradable, le ha indisputado; gracias a la inteligencia, que tiene en cuenta las experiencias de los demás, el niño rechaza un alimento que sabe que ha indisputado a otro; gracias a la

comprensión de una sugestión verbal o de una sugestión que ha leído toma o rechaza un alimento según que se le haya dicho que es bueno o peligroso; gracias a la reflexión y a un razonamiento lógico como éste: un alimento está compuesto de una sustancia química que es necesaria para la vida, otro alimento desconocido examinado por un laboratorio, contiene dicha sustancia y es observado como sucedáneo del primero —él actúa de forma parecida.

A través de ejemplos, el Dr. Decroly muestra igualmente cómo la inteligencia modificará otros instintos primarios (necesidad de temperatura, necesidad de propiedad), los instintos secundarios individuales (amor propio), la simpatía, el instinto maternal, los instintos de defensa, la imitación y el juego.

Resulta, por tanto, evidente que la evolución de las formas de las tendencias se explica mejor por la intervención de la inteligencia cuyo efecto varía a medida que la inteligencia aumenta en abstracción y es más capaz de trabajar sobre representaciones.

**La curiosidad.** ¿Por qué en la clasificación de los instintos, el Dr. Decroly, tal como han hecho otros psicólogos, no ha reservado un lugar para la curiosidad? En realidad, la curiosidad es un instinto que se puede aislar y que se distingue por signos característicos que permiten su identificación?

«De hecho, dice el Dr. Decroly (36), vemos que ciertos autores se encuentran en apuros a la hora de delimitar sus contornos; algunos la relacionan con el miedo que presenta manifestaciones comunes como la sorpresa y la admiración (Ribot, Tracy, Mac Dougall). Mac Dougall sólo encuentra entre la curiosidad y el miedo una diferencia de grado. Esta

---

(36) Dr. O. DECROLY: «Remarques psychologiques sur la Curiosité et l'Intérêt», *La Policlinique*, vol. 29, n.º 10, octubre 1926, p. 145.

asimilación la encontramos, por otro lado, en la propia etimología de la palabra (cura = cuidado, inquietud).»

«Para otros, sería una tendencia intelectual (Pérez), un sentimiento intelectual (Ribot), una especie de apetito intelectual (Pérez y Queyrat).»

Según el Dr. Decroly esta definición aboga por la influencia de la inteligencia más que por el hecho que la curiosidad constituya un instinto especial. Además, cuando Queyrat (37) intenta diferenciar los diversos tipos de curiosidad, no hace otra cosa que mostrar de una manera evidente que ella acompaña un instinto esencial.

En conclusión, el Dr. Decroly no encuentra argumentos claros en favor de la existencia de manifestaciones independientes en la curiosidad, manifestaciones que no pertenecen ya a los propios instintos. No se puede admitir tampoco que haya asociaciones de tendencias con la curiosidad, ni que la curiosidad se superponga a las tendencias a la manera de los instintos anticipativos (imitación y juego) ya que, cada vez que hay combinaciones del primer género, cada tendencia puede, sin embargo, observarse aisladamente; por otra parte, la asociación de un instinto anticipativo modifica claramente las manifestaciones de la tendencia esencial. Ahora bien, en el caso de la curiosidad, además de no encontrarse sola, no vemos que añada algo específicamente nuevo a las tendencias que acompaña. En realidad, examinando dichas tendencias, constatamos que cada vez que no son satisfechas en el momento de su aparición, se traducen en signos que pueden relacionarse con la curiosidad. La forma de la curiosidad variará con cada tendencia que ella revela, sin que podamos encontrar otra cosa en común que el hecho que se pongan en tensión los órganos sensomotores y mentales en general, en vista a satisfacer la necesidad en un plazo mínimo. En este fenómeno,

---

(37) F. QUEYRAT: *La curiosité*. París, 1920.

el Dr. Decroly no ve otra cosa que la actitud de atención o de preatención que se produce por la descarga de energía provocada por el estimulante interno, el cual no es otra cosa que la excitación instintiva. Respecto a los diferentes tipos de curiosidad admitidos por diversos autores, el Dr. Decroly objeta que ella será sensorial y concreta (visual, auditiva, gustativa, olfativa, táctil, kinestésica, motriz) o intelectual y abstracta según que se trate de un instinto, de una necesidad o de un sentimiento más o menos elevado que deba satisfacerse.

El Dr. Decroly estima que no es necesario describir la curiosidad como un instinto especial, ya que ella no presenta signos particulares, específicos y se nos presenta al contrario como la manifestación exterior de una necesidad no satisfecha; cada instinto, cada necesidad tendrá su propia manera de manifestarse y en cada actitud de la curiosidad constatamos un fenómeno aparente común de atención activa, por lo cual la curiosidad sólo puede ser designada por este término.

**El interés.**—Para el Dr. Decroly el interés es el signo interno y común a todas las necesidades y sentimientos experimentados por un sujeto, el deseo es la forma consciente de este fenómeno, mientras que la curiosidad sería el signo externo, aparente sobre todo para un observador de fuera, signo externo que puede ser consciente e inconsciente.

La forma que presenta el interés no siempre permite fijar la causa profunda de la impulsión que lo determina, como nos lo muestran los ejemplos siguientes (38).

El interés mostrado hacia una fruta puede tener orígenes bien diversos: se puede desearla para comerla o tomarla, o estudiar su composición en vista a una determinada fabrica-

(38) Dr. O. DECROLY: «Quelques considérations à propos de l'intérêt chez l'enfant», *Journal de Psychologie normale et pathologique*, número extraordinario, vol. 21, 1-3, 15 enero-15 marzo 1924, p. 145.

ción, o aún examinar su estructura pensando en su clasificación y así sucesivamente.

El interés mostrado por una determinada persona hacia los ritos de una religión, la práctica de un culto, proviene también de razones diversas; el que gana el sustento o el de su familia, la simpatía hacia otra persona a quien no se quiere afligir, el deseo de garantizarse una vida futura dichosa, de obedecer a una orden a la cual uno se atreve a sustraerse, el temor a las penas eternas de las cuales se espera escapar, o también el espíritu de grupo, de solidaridad, el hábito y la fobia al cambio, la aversión a actuar de forma distinta a los demás, o el miedo a singularizarse, etc., o diversas de estas razones asociadas.

Se ve, pues, que los mismos gestos tienen significaciones simuladas muy diferentes, y que el interés por un objeto, la tendencia a actuar de una cierta manera no es debida siempre, ni mucho menos, a un mismo tipo de causa.

El Dr. Decroly (39) infiere que la evolución de los intereses viene determinada por diversos factores y principalmente por:

1.º La evolución real de los instintos y tendencias, influenciados en su apariencia exterior por sus interrelaciones.

2.º La evolución de los poderosos motores de expresión, de actividad, comprendida la parte motriz del lenguaje, que favorecen o dificultan las manifestaciones de las tendencias y sentimientos.

3.º La evolución de las funciones intelectuales y especialmente la aparición de capacidades para manejar los símbolos lingüísticos u otros.

---

(39) Dr. O. DECROLY: «Les intérêts chez l'enfant». *La Policlinique*, vol. 29, n.º 4, abril 1926, p. 49.



4.º La influencia favorable o desfavorable del medio, estimulante o represivo.

5.º La acción de las experiencias, de la educación, de la imitación.

6.º La acción de los hábitos o tendencias adquiridas, dependientes también del factor medio.

Diversos autores, especialmente Sigismund (40), Nagy (41), Ferrière (42), Claparède (43), de la Vaissière (44) y otros han trabajado sobre la evolución de los intereses en edades diversas. Según el Dr. Decroly, lo que dificulta en gran manera la fijación de las etapas, es que al lado de la evolución del niño en general, es decir, del niño medio, cabe considerar la evolución individual que no es menos interesante. Por medio de dos observaciones típicas, muestra que los intereses varían según los niños y que los mismos intereses no se presentan en muchos casos a las mismas edades.

Es a partir de aquí que se plantea el problema de la liberación y de la diferenciación de los intereses.

Estos, dice el Dr. Decroly (45), dependen de un gran número de factores, entre los cuales se cuentan los que dependen del niño, los del medio donde se ha desarrollado, en otros del medio en el cual nosotros le hemos sumergido, los

---

(40) P. SIGISMUND: *Kind und Welt*. 1856.

(41) L. NAGY: «Die Entwicklung des Interesses», *Zeitschrift für experimentelle Pädagogik*, vol. 5, 1907, p. 198.

(42) A. FERRIÈRE: *Transformons l'École*. Basilea, 1920, p. 35. «Les types psychologiques dans l'enfance et dans l'espèce», *Pour L'Ère Nouvelle*, vol. 4, n.º 17, octubre 1925, p. 17.

(43) Dr. Ed. CLAPARÈDE: *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Ginebra-París, 1922, p. 515.

(44) J. de la VAISSIÈRE: *Psychologie pédagogique*. París, 1921, p. 81.

(45) Dr. O. DECROLY: «Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts», *Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 4, n.º 17, octubre 1925, p. 6.

que varían de acuerdo con la *constitución* y el *temperamento*, las *tendencias* predominantes y los *hábitos*, el *grado de desarrollo de la inteligencia*, finalmente los que sufren también la influencia de los *mecanismos sensoriales y motores* y del *lenguaje*.

El **estado físico**, considerado como causa diferencial de los intereses, como factor de importancia capital para determinar la marcha de las reacciones y actitudes de los individuos, se puede observar bajo dos aspectos:

a) *Estático o estructural*, lo que llamamos vulgarmente la *constitución*.

b) *Dinámico o funcional*, que responde al término empleado a menudo de *temperamento*.

Un segundo factor que entra en liza es el *estado de las tendencias*, de la *afectividad*. Este factor es complejo, puesto que es el resultado de diversas tendencias: a grandes rasgos, podemos, sin embargo, distinguir las dos manifestaciones extremas: por una parte la *tendencia egoísta* (egocéntrica), dependiente de un predominio de los instintos que están en relación con la conservación individual (necesidades físicas, amor propio e instintos de propiedad personal), con una insuficiencia de los instintos que presiden la conservación de la especie (simpatía, instintos sexual, maternal, parental, grupal), por otra parte la *tendencia altruista* (exocéntrica), en la cual los instintos del segundo grupo superan a los del primero.

El Dr. Decroly relaciona las tendencias con los *hábitos* que dependen de las propias tendencias, pero también del desarrollo intelectual y de la acción educativa del ambiente natural o material y viviente o humano, factores cuyas influencias se combinan y actúan la una sobre la otra.

Así, pues, los dos factores físico y afectivo tienen evidentemente una acción recíproca.

El factor **efectividad** dominado por el factor temperamento es uno de los componentes de las fuerzas que ponen en movimiento los instintos y, por otro lado, los instintos tienen una acción de vuelta sobre el temperamento. Desde este punto de vista, se pueden distinguir diversos tipos de niños:

1) *El tipo activo egoísta*: este niño será travieso, goloso, sin preocupación hacia los demás, salvo para explotar su simpatía; se convertirá fácilmente en un pequeño déspota, aunque amará el juego y la experimentación; tendrá interés por las primeras materias, los animales, los objetos mecánicos, los niños de su edad, por todo lo que se mueve y bulle.

2) *El tipo apático altruísta*, opuesto al tipo precedente, pero que es más bien raro de encontrar, un caso más bien teórico.

Entre estos dos tipos hay toda una gama de tipos intermedios.

3) *El tipo activo altruísta*, que constituye el tipo ideal, ya que sus tendencias simpáticas estarían servidas por reservas de energía suficientes y podrían, por consiguiente, manifestarse con fuerza. Sólo se manifiesta a la edad de 8 a 10 años, en la cual los instintos específicos nacientes, así como el instinto grupal, vendrán a equilibrar la acción de los instintos individuales.

4) *El tipo apático egoísta*, representado frecuentemente por el niño débil, incapaz de actuar por debilidad física crónica, que tiene constantemente necesidad de los demás y que vive como un parásito, sin que se muestre por parte de los demás ninguna manifestación de simpatía ni de inquietud.

El Dr. Decroly menciona la inteligencia como tercer factor que interviene en la diferenciación de los intereses.

Se admite que en estos casos existe un posible interés por las actividades más específicamente intelectuales, Lo que im-

porta, sin embargo, es mostrar la acción de la inteligencia sobre los intereses en sentido inverso, en relación con las tendencias y los instintos. Bajo este punto de vista, la inteligencia, además del papel de freno, puede también ejercer un efecto positivo estimulante y cuando el pensamiento se convierte en creencia, opinión, convicción, ella constituye una palanca capaz de sustituir a las palancas naturales representadas por las tendencias nativas y, por consiguiente, equilibrar la acción de éstas. La inteligencia puede también orientar, cambiar la dirección espontánea de las tendencias por las influencias que ella ejerce sobre su orientación, haciendo derivar hacia actividades menos instintivas la energía que de esta forma se ahorra.

Mezcladas con las características de los tipos extremos, identificadas anteriormente, obtendremos:

- 1) *El activo y el pasivo egoístas, inteligentes;*
- 2) *El pasivo egoísta inteligente;* el perezoso hábil puede conseguir que se acepte su pereza y su parasitismo;
- 4) *El activo altruísta inteligente:* Es el tipo perfecto, capaz de actos solidarios, de trabajo perseverante, continuo, en vistas a una finalidad elevada. No aparecerá de forma totalmente clara hasta la edad de 10 a 12 años.

Los elementos precedentes, determinantes en el proceso de formación de intereses en el niño, están muy directamente relacionados con los factores hereditarios. Por tanto, para que ellos se manifiesten deben encontrar en el medio condiciones favorables.

Al margen de esta influencia extrínseca, el Dr. Decroly señala los factores intrínsecos, secundarios que pueden jugar en ciertas circunstancias un papel capital; tales son, en primer lugar, las **aptitudes sensomotrices** que entran en juego para favorecer o entorpecer las manifestaciones del niño. Según

que las aptitudes sensomotrices sean o no desarrolladas facilitarán o frenarán la manifestación y la realización de los intereses y, por consiguiente, ayudarán u obstaculizarán su desarrollo.

El **lenguaje** constituye otro factor intrínseco que puede ser también un obstáculo o un factor que coadyuve a la exteriorización de ciertos intereses; el propio lenguaje puede ser además una fuente autónoma de interés. Hay niños que tienen un verdadero deseo innato hacia el habla y pueden tener también una tendencia hacia la reflexión sobre el lenguaje, con lo cual éste se convierte en su interés dominante. Aquellos que adquieren el manejo completo de varias lenguas con facilidad, presentan este tipo de interés dominante. Por otro lado, las dificultades en el lenguaje hablado o escrito pueden llevar al niño a buscar una superioridad en los deportes, los juegos, el dibujo, los trabajos manuales.

El Dr. Decroly piensa que es necesaria una gran prudencia para poner una etiqueta a un acto determinado, una actitud de un niño, puesto que el interés aparente no se corresponde siempre con el interés latente y que muy a menudo éste es enmascarado por las influencias del día, las cuales neutralizan los apetitos apremiantes. Para definir un interés, debemos conocer como mínimo:

- a) el estado de la constitución y de la salud del niño;
- b) Si el niño es activo o no (temperamento);
- c) si el niño es egoísta o altruista (es decir, si la simpatía activa supera el egocentrismo);
- d) si el niño es inteligente;
- e) si sus sentidos y sus movimientos están bien desarrollados y se asocian debidamente (sobre todo visuales y manuales);

- f) si su lenguaje está bien desarrollado;
- g) si tiene hábitos favorables;
- h) si el medio en que se desarrolla es favorable desde el punto de vista físico, intelectual y moral;

Cada uno de estos puntos se puede apreciar con más o menos precisión y según el grado de esta precisión el descubrimiento de los intereses será más o menos fácil y seguro.

Mientras que hasta este momento nos hemos dedicado al estudio del comportamiento del niño, considerado en su conjunto, diferenciando la actividad de acuerdo con los agentes exteriores y los estimulantes interiores que la provocan, vamos a tratar ahora del estudio de la evolución de las funciones más especiales y en principio de aquellas que están relacionadas con el desarrollo sensomotor, y a continuación aquellas que están relacionadas con el desarrollo intelectual propiamente dicho.

## I. EL DESARROLLO SENSOMOTOR EN EL NIÑO

### DESARROLLO DE LAS COORDINACIONES MOTRICES

Según el Dr. Decroly, las concepciones psicológicas «behavioristas», así como el movimiento en favor de la aplicación de las pruebas mentales (tests), han conseguido llamar la atención de una serie de investigadores dedicados al niño pequeño y de provocar estudios experimentales sobre las reacciones en diferentes etapas de su desarrollo (46). Ello permite fijar de una manera más segura el momento en que aparece tal

---

(46) Dr. O. DECROLY: *L'étude du petit enfant par l'observation et l'expérimentation*. Bruselas, 1929.

o cual reacción como término medio en el niño pequeño, controlar las biografías individuales, establecer el grado de desarrollo (adelanto o atraso) de un caso determinado, la determinación de la existencia de anomalías graves en el recién nacido, si oye, ve, resiste de una manera adecuada los diversos estímulos del mundo exterior, la previsión de si el niño será un superdotado, un retrasado, un anormal.

Es con este objetivo que el Dr. Decroly ha hecho balance de las pruebas establecidas después de la aplicación a grupos de niños bastante numerosos para permitir considerar las etapas del desarrollo como parte constituyente de normas y llegar a la conclusión sobre si el niño pertenece o no al grupo medio. En el desarrollo de las coordinaciones motrices, él ha examinado especialmente las que conciernen a:

- a) la aprehensión bucal y manual;
- b) el mecanismo sensomotor del ojo;
- c) el control de la posición del cuerpo y su desplazamiento.

**A. La aprehensión bucal:** El mecanismo de la aprehensión bucal se encuentra perfectamente a punto en el momento del nacimiento y su carencia constituye un signo importante de anomalía. La imposibilidad de tomar el pecho, de efectuar la acción de succión o de tragar el líquido aspirado puede ser debida a diversas razones:

- 1) El niño es demasiado enclenque, demasiado raquítico para hacer el esfuerzo de succión;
- 2) Existe un obstáculo en la respiración a consecuencia de las vegetaciones o debido a otro motivo;
- 3) La aspiración resulta difícil o imposible debido a una anomalía del labio o del paladar (pico de liebre, pico de lobo);

- 4) La leche tiene un gusto que no place al niño;
- 5) Existe un obstáculo que impide el paso de la leche al estómago (estenosis esofagínea);
- 6) Las coordinaciones de los diversos actos necesarios para apretar el extremo del seno, aspirar la leche y deglutirla no funcionan debidamente;
- 7) Los órganos de la aprehensión bucal y de la aspiración están paralizados o su acción es insuficiente (parálisis o paresia congénita);
- 8) A consecuencia de una serie de traumatismos violentos en el nacimiento o de convulsiones prolongadas, el niño se encuentra en un estado profundo de entumecimiento;
- 9) El niño afecto de mixedema o de mongolismo es demasiado apático para hacer el esfuerzo de succión; etc.

Los movimientos de los labios y de la lengua no tardan en adquirir otros objetivos al margen de la succión; al cabo de pocos días o semanas, los labios, así como la lengua exploran los objetos que encuentran a su paso (vestidos del bebé o de la nodriza, partes de la cuna, partes del cuerpo del bebé o de la nodriza, etc.), y son la sede de una especie de juego experimental que tiene por resultado la adquisición de conocimientos sobre las propiedades de los objetos. Todos estos juegos podrán, de ahora en adelante, ser el punto de partida de los hábitos, es decir, de los reflejos adquiridos, tales como el hecho de darse un mordisco en el labio superior, chuparse un dedo, pegar mordiscos a la mano. Partiendo de la idea que estos hábitos pueden considerarse juegos de experimentación que se convierten en tics, el Dr. Dęcroly no está de acuerdo con Freud, que los relaciona con la *libido* y los explica por su relación con el instinto sexual.

En el desarrollo de la movilidad bucal, se pueden establecer otras etapas, desde que la lengua es capaz de hacer circu-



lar un alimento dentro de la boca, o que los labios pueden situarse en la posición deseada para soplar voluntariamente, hasta aquella que el niño puede situar la lengua en la situación correcta para producir la diversas articulaciones que son necesarias para el lenguaje, la imitación de determinados ruidos, el manejo de instrumentos de viento, etc.

Basándose en los trabajos de Ch. Bühler y de H. Hetzer (47), así como en sus propias observaciones, el Dr. Decroly ha fijado las etapas principales de las reacciones que acompañan la toma de alimento, caso particular de la aprehensión asociada al instinto nutritivo.

Estas etapas son:

*En el nacimiento*, el niño chupa cuando se le tocan los labios, traga leche y produce pequeños sonidos vocales.

Durante el primer mes: la cabeza se vuelve hacia los senos.

Del 1.º al 2.º mes: la cabeza busca el seno y los labios se impulsan hacia adelante.

Del 3.º al 4.º mes: el niño mordisquea los objetos que se introducen en su boca; se agita cuando ve la botella y abre la boca a la vista de una cuchara.

Del 4.º al 5.º mes: el niño toma la botella con las dos manos.

Del 5.º al 6.º mes: él comienza a masticar.

Del 6.º al 7.º mes: él mantiene el alimento en la boca y come un pedazo.

---

(47) Cr. BUHLER y H. HETZER: *Inventar der Verhaltensweisen des ersten Lebensjahres*. Jena, 1927. Ch. BUHLER, H. HETZER, B. TUDORHART: *Soziologische und Psychologische Studien über das erste Lebensjahr*. Jena, 1927. Ch. BUHLER y H. HETZER: *Kleinskindertests Entwicklungstests vom 1 bis 6 Lebensjahr*. Leipzig, 1932.

Al 9.º mes: él está calmado cuando se prepara la comida. Cuando ya está harto, el niño procede, en general, de la forma siguiente: cesa la succión, se produce a menudo un vómito, el niño eructa, retira la cabeza, rechaza el seno, pone tieso el cuerpo.

Del 2.º al 3.º mes: el niño hace movimientos para rechazar la botella.

Del 3.º al 4.º mes: llega a rechazar la botella con las manos.

**B. Evolución de los mecanismos visuomotores:** Sabemos que en el nacimiento y durante los meses que siguen, los ojos son, generalmente, invisibles en el bebé, a consecuencia de la luz excesivamente viva que provoca la eclosión de los párpados. Sin embargo, colocando al niño en un lugar con luz tenue o cubriendo el ojo durante un momento con la mano o con una pantalla opaca se puede constatar que los párpados se separan. Al cabo de algunos días, el reflejo palpebral a la luz es menos vivo y los ojos son más fácilmente visibles. Antes de este momento podemos asegurarnos de la existencia del reflejo de la pupila: el iris se contrae cada vez que se levanta el párpado.

Además de estos reflejos se pueden observar las reacciones siguientes: el cierre intermitente del párpado superior, cuyo objetivo es extender sobre el ojo el líquido segregado por las glándulas lacrimales, el cierre de los ojos en el momento de dormir, el cierre de los ojos cuando se irrita la piel de la frente o cuando se toca el ojo, el reflejo de los párpados a un ruido brusco e intenso, el reflejo de los párpados a los sabores desagradables, el reflejo de los párpados a la irritación de las alas nasales y de la mucosa nasal, el reflejo de los párpados al dolor externo o interno, el reflejo de los párpados durante los lloriqueos.

El Dr. Decroly llega a la conclusión que los párpados desde las primeras horas de la vida responden a casi todos los tipos de estimulaciones un poco vivas, no sólo externas, sino también internas. No tardan, sin embargo, a presentarse fenómenos más importantes relacionados con los ojos que testifican la actividad de éstos en vistas a la exploración del mundo exterior.

Partiendo de las investigaciones llevadas a cabo por H. Hetzer y K. Wolf (48), A. Gesell (48), Jones (50), Kuhlman (51), Simon (52) y de sus propios trabajos, el Dr. Decroly ha determinado las etapas siguientes en el desarrollo de las coordinaciones visuomotrices.

*Al nacimiento*, los ojos se mueven, generalmente, muy poco y sólo excepcionalmente siguen un objeto brillante que se desplaza lentamente de derecha a izquierda e inversamente; a menudo la mirada es vaga.

En el curso del 2.º mes se observa en el niño medio la fijación de un objeto brillante, y hacia los *50 días* este niño medio puede seguir este objeto o un rostro iluminado situado en el eje de los ojos y que se desplaza lateralmente; el niño puede también continuar mirando durante unos segundos en la dirección de un objeto desaparecido que ha estado siguiendo.

---

(48) H. HETZER y K. WOLF: «Babytests», *Zeitschrift für Psychologie*, vol. 107, 1928, p. 62.

(49) A. GESELL: *The mental growth of the pre-school child*. New Haven, 1925.

(50) M. C. JONES: «The development of early behavior patterns in young children», *Pedagogical Seminary*, vol. 33, 1926, p. 537.

(51) F. KUHLMANN: *A handbook of mental tests*. Baltimore, 1922.

(52) Th. SIMON: «Les deux premières années de l'enfant», *Société libre pour l'Étude psychologique de l'Enfant*, vol. 16, n.º 2, enero-febrero 1916, p. 41.

A los 2 meses: el niño puede seguir un objeto que va de arriba a abajo e inversamente.

A los 70 días: lo sigue cuando la trayectoria del objeto es un círculo.

A los 3 meses: el niño cierra los ojos cuando se le pasa la mano por delante de ellos o cuando le aproximamos la mano; su mirada está constantemente en exploración; acoge de una manera especial el rostro de su madre.

A los 4 meses: sigue un objeto que se le pone en la mano y que él observa; el hecho de encontrarse en un lugar desacomunbrado le provoca sorpresa, que se expresa en la mirada; mueve la cabeza y el cuerpo cuando ocultamos los ojos con una pantalla; mira durante 25'' en la dirección que él va siguiendo y que se hace desaparecer; se da cuenta de la obertura y cierre de las ventanas; sigue un objeto opaco (taza esmaltada) lateralmente y de arriba a abajo; mira un aro suspendido que se balancea cerca de su cara.

A los 5 meses: tiende la mano hacia un objeto que él ve, busca un objeto que le hemos cogido dulcemente o que él ha dejado caer, manifiesta alegría cuando ve que se hacen preparativos para salir.

A los 6 meses: mira durante 40'' en la dirección de un objeto desaparecido; mira un cubo situado sobre la mesa o en la mano; coge una cuchara situada delante de él; cuando está sentado coge un aro de madera situado delante de él, sonríe a un rostro, esconde los ojos cuando se le aproxima un lápiz.

A los 7 meses: mira durante 50'' en la dirección de un objeto desaparecido; cuando está bien sentado observa un paño situado frente a su cara; distingue la expresión de un rostro afectuoso o de alguien que se muestra visiblemente enfadado; muestra sorpresa cuando ve su cara a través de un espejo, o

cuando ve un retrato de sus padres; queda como helado delante de un extraño.

A los 8 meses: mira durante 60'' en la dirección de un objeto, sonrío al ver su propio rostro en el espejo; se da cuenta cuando está en un local nuevo, cuando los objetos han cambiado de lugar; reconoce la caja de bombones, se gira hacia el lado que se abre una puerta.

A los 9 meses: busca con los ojos un objeto que ha caído y sigue con los ojos un objeto que él ha hecho caer; observa actos en serie.

A los 12 meses: mira la cuerda que suspende de una anilla e intentá cogerla; él puede, si se le enseña primero lo que tiene que hacer, poner un círculo de madera en el hueco de una mesa que presenta además un hueco triangular y un hueco cuadrado; reconoce a un pariente entre diversos retratos.

A los 18 meses: sitúa espontáneamente el círculo.

A los 3 años: reconoce entre dos pedazos de ropa cuál es el más largo, coloca un círculo sobre un círculo idéntico, al igual que un cuadrado, un triángulo y un rombo; reúne las dos partes de una imagen.

A los 4 años: coloca 7 formas geométricas sobre los modelos correspondientes, reúne 4 cubos con una cara de color rojo para formar un cuadrado más grande.

A los 5 años: distingue el más bonito de dos perfiles, así como entre dos imágenes la más cómica.

El Dr. Decroly señala que todas estas etapas, además del resultado de una evolución limitada de la percepción visual y de las asociaciones de ésta con el movimiento de los globos oculares, entran en juego en diversos casos la aprehensión manual y los factores afectivos e intelectuales. El mecanismo

visuomotor juega, por tanto, un papel más o menos preponderante.

**C. Desarrollo de la aprehensión manual:** Durante las primeras semanas, el ojo y la boca constituyen las principales herramientas del conocimiento y de la experimentación; incluso hacia el final del segundo mes, la mano no es otra cosa que un auxiliar poco diestro, encargada de aproximar los ojos y de llevarse a la boca los objetos que el niño ha tocado por casualidad.

Los progresos de la aprehensión manual, a los cuales contribuye la intervención de la vista, son sensibles, aunque menos precoces, menos importantes, menos rápidos que los cambios a nivel de los ojos.

A partir de las encuestas más importantes para intentar fijar el momento de la aparición de alguna de las etapas de la aprehensión, el Dr. Decroly obtiene los datos siguientes:

*Desde el nacimiento*, sólo hay una especie de reflejo, por otra parte muy marcado, provocado por la palma de la mano; este reflejo es tan poderoso que puede levantar al niño por medio de una varilla colocada en las manos y sobre la cual se ejerce una tracción (Watson) (53). A medida que el niño es capaz de inhibir este reflejo por la extensión de los dedos y la obertura de la mano, el fenómeno disminuye poco a poco de intensidad.

Hasta el *tercer mes*, la aprehensión intencionada, estimulada por el contacto o la vista es nula o casi nula; el niño se lleva la mano a la boca por casualidad; ésta la chupa; los movimientos de los brazos y de las manos, a menudo asociados con los de las piernas, constituyen especialmente reacciones

---

(53) El Dr. DECROLY ha podido filmar una muy bella reacción del mismo género en un bebé de pocas horas.

de defensa, de aprehensión pasiva o de los movimientos espontáneos sin un objetivo de adaptación exterior.

Hacia los 3 *meses*: se comienzan a observar ensayos de aprehensión activa; el roce con los objetos, las partes de cuerpo o las personas que se aproximan al niño provoca signos de interés (expresión de alegría en los ojos y en los rasgos de la cara).

Hacia los 4 *meses*: el niño puede coger algunas cosas con las manos, pero sin utilizar los dedos; él agarra un objeto en oposición incompleta al pulgar; mueve un objeto que se le pone en la mano al mismo tiempo que lo mira; comienza a tomar los objetos que toca sin necesidad de verlos; aguanta por un momento un cubo con la mano; se lleva la mano a la boca intencionadamente y no por casualidad.

Hacia los 5 *meses*: se saca de encima una sábana que cubre su cuerpo en el momento que se le acuesta; intenta coger con una mano o con las dos un objeto que se le tiende y lo rodea con sus dedos; cuando se le quiere quitar un sonajero puede retenerlo.

Hacia los 6 *meses*: frota dos objetos entre sí cuando se los ponen a su alcance; levanta un trozo de ropa que le cubre la cabeza cuando se le acuesta de bruces; coge el borde de una mesa cuando se la aproximamos; empieza a coger con toda la mano una ficha colocada encima de la mesa; coge durante un momento dos objetos, uno en cada mano, sin dejarlos caer.

Hacia los 7 *meses*: coge al mismo tiempo un objeto y aquello sobre lo cual este objeto descansa; se saca de encima la mano de la persona que intenta hacerle cosquillas en la nariz; imita el gesto consistente en frotar un objeto sobre el borde de la cama, arruga o desgarrar el papel; puede desembarazarse de un trozo de ropa que le cubre la cabeza, incluso cuando está recogido; puede recuperar un juguete de las manos de la persona que se lo ha quitado.

Hacia los *8 meses*: imita el movimiento necesario para que una muñeca de goma pueda hacer ruido; intenta coger un objeto colocado sobre un soporte a una cierta distancia de su cama.

Hacia los *9 meses*: mete en su bolsillo un juguete que ha visto, mira de derribar una construcción de madera que se ha hecho delante de él; imita la acción de abrir y cerrar un libro; sentado sin respaldo, puede coger dos objetos, uno en cada mano, sin que se le caiga el primero; coge delicadamente entre el pulgar y el índice; imita un movimiento con una o las dos manos y manipula con otra; en este momento, el predominio de una mano sobre otra aparece en un 50 por 100 de niños.

Hacia los *10 meses*: mueve una campanilla que ha visto cómo sonaba; sentado sin respaldo, levanta la ropa que se le ha puesto sobre su cabeza, levanta un pedazo de ropa que cubre su juguete, puede coger un juguete colocado detrás de una loza en su presencia, tirar un objeto levantándolo primero, abrir una caja con tapadera que no esté cerrada.

Hacia los *11 meses*: puede arrastrar un juguete o un bombón por medio de un cordelillo que lleva atado y que se le pone en la mano o a su alcance, puede hacer encajar seis cubos, uno sobre otro, desplazar delicadamente cubos sobre la mesa, imitar el gesto de frotar dos cucharas, una sobre la otra, abrir una caja cerrada con tapadera.

Hacia los *12 meses*: un 65 por 100 de los niños muestran la posibilidad de inhibir el movimiento de ponerse un cubo en la boca; en la misma proporción existe un predominio de una mano sobre la otra; un cierto número pueden meter un cubo en una copa, por imitación (o por encargo) y pueden introducir un bastón de alrededor de 1,5 cms. de diámetro en un agujero.



A los *18 meses*: un 50 por 100 de los niños estando de pie colocan una pelota dentro de una caja.

El Dr. Decroly añade que, por lo que concierne a las demás coordinaciones que exigen la aprehensión, debe seguirse la evolución de la destreza manual en la imitación y en el manejo de diversas materias (arena, tierra, papel), enseres diversos (tijeras, agujas), el desnudarse y vestirse, el manejo de los accesorios para las comidas, para arreglarse, el aseo, el perder el tiempo, los juguetes, los juegos educativos, etc.

**D. Evolución de las coordinaciones para mantenerse de pie y el transporte del cuerpo:** La exploración del mundo por parte del niño y por medio de la boca y de las manos sólo es posible gracias al contacto directo con los objetos; el campo de esta exploración es desgraciadamente restringido. La necesidad de extenderlo es muy manifiesta, pero para satisfacer esta exploración es necesario que el niño se desplace en dirección a los objetos alejados. En esta tentativa, le ayuda un factor auxiliar importante: el juego. El juego, junto con las partes del cuerpo, constituyen un efecto, una forma de la respuesta al instinto lúdico, que contribuye al mismo tiempo a formar la noción del yo y ayudar, sin duda alguna, a la adquisición del dominio necesario para las coordinaciones que permiten el equilibrio y el transporte del cuerpo.

El Dr. Decroly señala con razón que en este desarrollo interviene, en gran manera, la propia evolución del sistema nervioso. En efecto, el estudio de los reflejos, de las reacciones eléctricas de los músculos, de la rapidez y de la naturaleza de los movimientos demuestra que las condiciones de tono, de equilibrio, de las coordinaciones de la posición se modifican poco a poco en el curso del primer año.

De acuerdo con los diferentes documentos publicados y según los films del Dr. Decroly concernientes a este problema, las diversas etapas relativas al paso de la posición tendido

a la posición de pie y a la marcha se presentan cronológicamente más o menos en el orden siguiente:

1) *Para mantener erguida la cabeza:*

Entre el 1.º y el 2.º mes, la cabeza se mantiene erguida durante algunos segundos; ella se endereza hacia la posición de brucees; ella puede seguir un objeto brillante de una cierta dimensión (Bühler y Hetzer; Jones).

Al 4.º mes: la cabeza resiste una presión ejercida lateralmente o de delante a atrás o inversamente (Gesell).

A los 6 meses: la cabeza se endereza cuando se inclina el cuerpo hacia adelante o hacia atrás (Kuhlmann).

2) *Para la posición sentado:*

a) A los 5 meses: el niño levanta la cabeza y los hombros en la posición tendido (Bühler y Hetzer, a 4 meses según Gesell).

b) A los 6 meses: se mantiene sentado con respaldo (Bühler y Hetzer, Gesell).

c) A los 8 meses: se mantiene sentado sin respaldo (B. y H., Jones; a los 9 meses según Gesell).

d) El niño pasa de la posición tendido a la posición sentado valiéndose de los bordes de su cuna o de otra manera (?) (54).

e) El niño se sienta solo revolviéndose y sosteniéndose con las manos (?).

f) Se sienta solo directamente (?).

g) Puede manejar los objetos de las dos manos en esta posición (?).

---

(54) El signo (?) indica que en el momento que se produce la coordinación no ha comenzado aún la investigación.

h) Puede resistir en esta posición las presiones o tracciones laterales, o antero-posterior e inversamente (?).

i) Puede levantar una pantalla (ropa ligera u opaca y caja) en la posición sentado sin perder el equilibrio.

3) *Para el desplazamiento de todo el cuerpo* (enderezamiento, posición de pie, transporte del cuerpo):

a) Al 4.º mes: el niño pasa de la posición lateral a la posición dorsal (Gesell).

b) Pasa de la posición ventral a la posición dorsal.

c) Al 4.º mes: pasa de la posición dorsal a la posición lateral (Bühler y Getzer).

d) Al 5.º mes: pasa de la posición dorsal a la posición ventral (Bühler y Getzer; al 6.º mes según Gesell).

e) Enderezamiento en la posición ventral de la cabeza y de los hombros con apoyo sobre los brazos.

f) Enderezamiento de la cabeza, de los hombros con apoyo sobre las manos.

g) A los 7 meses: consigue moverse arrastrándose con el vientre (Bühler y Getzer) (55).

h) Progresa con apoyo sobre las manos y los pies (?).

j) Progresa apoyándose en los codos y las rodillas (?).

i) Progresa en su cochecito.

k) A los 4 meses: el niño golpea con los pies cuando se le pone de pie sosteniéndolo bajo los brazos.

l) Necesita ayuda para levantarse a partir de la posición de rodillas.

---

(55) BUHLER y HETZER señalan ensayos de reptación hacia los tres meses.

m) A los 8 meses: consigue levantarse sin ayuda desde la posición de rodillas (Bühler y Getzer).

n) A los 8 meses: se levanta apoyándose en los pies con ayuda (Bühler y Getzer).

o) Hasta los 2-3 años: se levanta apoyándose en los pies sin ayuda y girando el cuerpo alrededor de su eje (Schaltenbrand).

p) Hacia los 5 años: se levanta directamente apoyándose en los pies (Schaltenbrand).

q) Al 9.º mes: movimientos de estepaje cuando se levanta el niño bajo los brazos (Gesell).

r) Posición con un apoyo (?).

s) A los 11 meses: posición de pie sin apoyo (Bühler y Getzer).

t) A los 11 meses: el niño anda con ayuda (B. y H.; a los 12 meses según Gesell).

u) A los 12 meses: un 50 por 100 de los niños, y a los 18 meses: un 85 por 100 de los niños andan sin ayuda y sin movimiento alternativo de brazos.

v) *El niño anda sin ayuda con movimiento alternativo y cruzado de los brazos.*

w) A los 18 meses: empieza a trepar (Gesell).

El Dr. Decroly insiste acerca de la importancia de fijar los momentos en los cuales se realizan otras coordinaciones, especialmente para: la marcha sobre una línea recta, la subida y la bajada de una escalera, a cuatro patas o de pie, con o sin ayuda, con las dos manos, con una mano, etc.; luego para el salto de altura o de longitud con o sin impulso, el salto a la pata-coja sobre una u otra pierna; el salto de un peldaño bajando o subiendo y con pies juntos o no, el paso rítmico, los

pasos diversos de danza; los ejercicios de equilibrio sobre una viga, la carrera; la marcha, la carrera, el salto, etc., con una carga sobre los hombros, en las manos, sobre la espalda, etc.

## II. EL DESARROLLO INTELECTUAL PROPIAMENTE DICHO

### 1. DESARROLLO DE LAS NOCIONES CROMATICAS.

El desarrollo de las nociones relativas al color ha sido objeto de un gran número de investigaciones. Las del Dr. Decroly, realizadas con una niña hasta 4;6 (56), prueban que el niño antes de los 2-3 años es capaz de distinguir los colores (57). La atracción hacia los colores puede situarse hasta el 6.º mes, sin que se pueda afirmar que esta atracción haya sido provocada al mismo tiempo por factores relacionados con la luz o movimientos sobreañadidos. Así, a 0;5,2, la niña cesa de llorar y sonríe cuando se le muestra y se mueve delante de ella un pañuelo de color rojo. Hacia la misma época, parece sentirse particularmente atraída hacia este color.

A 1;0,14, la niña ha sido sometida a la experiencia siguiente:

Se toman cuatro botellas que tienen exactamente la misma forma y que son habitualmente botellas de leche. Cada botella está tapada con la misma tetilla. El color es el único elemento variable: una de ellas contiene leche, las otras tres una

---

(56) 4;6 = 4 años + 6 meses.

(57) Dr. O. DECROLY: y J. DEGAND: «Observations relatives au développement de la notion chromatique faites sur une petite fille de 0 à 4,5 ans». Informe presentado al *I Congreso Internacional de Paidología*, celebrado en Bruselas del 12 al 18 agosto 1911, vol. 2. Bruselas, 1912, p. 320.

solución de anilina, blanca, roja y azul. Se suspenden estas botellas de un palo con una separación de 15 centímetros entre cada una de ellas. Se presenta el ensayo a la hora de la comida. Después de diversas presentaciones de este material, la niña coge la botella de leche con fuerza. La experiencia ha sido realizada diversas veces y ha sido concluyente respecto al reconocimiento del color blanco (58).

A través de la experiencia siguiente, el Dr. Decroly se ha asegurado si además de la percepción del color la niña memoriza esta percepción: se toman tres grandes botellas que pueden abrirse fácilmente, cuya forma y dimensiones son las mismas, pero cuyo color es diferente en cada una de ellas (amarillo, rojo, verde). En una de las botellas y empezando por la roja se pone alternativamente delante de la niña un pedazo de chocolate; seguidamente uno se las arregla de una cierta manera para pedir a la niña que busque el chocolate. A partir del mes 19 la discriminación y la memoria de los colores adquiere ya un alto grado de desarrollo.

Para saber si la niña es capaz de distinguir dos colores utiliza un juego de lotería que consiste en poner sobre los monigotes (rojo, amarillo, verde, azul), dibujados en cada uno de los cuatro compartimentos iguales de un cartón, el monigote correspondiente. La experiencia ha tenido éxito a los 23 meses.

A los 25 meses, la niña llega a clasificar los objetos de la misma forma pero con colores diferentes, pero hasta los 28 meses no aparece el primer término para designar el color y es un término comparativo. Una vez conocida la palabra rojo, ésta sirve para designar a todos los colores (30 meses) y só-

---

(58) Ver también J. E. SEGERS: «Nouvelle observation relative à la perception des couleurs chez l'enfant», *Archives belges des Sciences de l'Education*, año II, tomo I, 1926.

lo después se aplican debidamente (34 a 36 meses); al mes 34 todos los colores que no son el *rojo* son llamados *azul*.

A los 36 meses, la niña comprende la cuestión: «¿Qué color?»; a los 37 meses, ella asocia los objetos conocidos con los colores; a los 41, relaciona los objetos con los colores que los caracterizan.

Al mes 42, la propia niña se pregunta: «¿Qué color?», la cuestión y el atributo color se convierten para ella en una cualidad importante de los objetos.

En esta niña, que parece normal y que se encuentra en un medio en el cual, sin que insista particularmente sobre el lado verbal de la observación, se le ofrecen frecuentes ocasiones para que oiga hablar de los términos relativos al color, el Dr. Decroly no ve que a los tres años se adquiriera el conocimiento completo de la terminología, como la Sra. Shinn (59) cree poder admitir en líneas generales. Por otro lado, él atribuye a la influencia del ambiente los resultados obtenidos por Warburg en el curso de sus investigaciones sobre 1.800 niños (60) y por Binet y Simon (61), que incluyen entre sus tests la prueba de la designación de los 4 colores (rojo, amarillo, azul, verde) a los 7 años.

## 2. EVOLUCION DE LAS NOCIONES DE CANTIDADES CONTINUAS Y DISCONTINUAS

Este problema ha sido igualmente objeto de las investigaciones de un gran número de autores: citaremos especialmen-

---

(59) M. W. SHINN: *The development of the Senses in the First Three Years of Life*. Berkeley, 1907, p. 48.

(60) De acuerdo con estas investigaciones, los niños de 5 años no conocen aún los colores fundamentales; los niños de 6 a 7 años, sólo un 43 por 100 conocen completamente la serie blanco, negro, rojo, amarillo, verde y azul, y todos desconocen el castaño, el gris y el violeta.

(61) A. BINET y Th. SIMON: *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. París, 1917, p. 45.

te aquellos que han publicado monografías sobre niños (Preyer (62), M. W. Shinn (63), E. y G. Scupin (64), Cramausel (65) y otros), así como Binet (66), Philips (67), Stern (68), Deuchler (69), Dupasquier (70), Melle Descoeurdes (71), S. R. A. Court (72), Bekmann (73), Filbig (74), Baldwin y Stecher (75), Buckingham y Mac Latchy (76).

---

(62) W. PREYER: *L'âme de l'enfant* (traducido al francés por H. de BARIGNY). Paris, 1887.

(63) M. W. SHINN: *Notes on the development of a child*. Berkeley, 1893-99-1907.

(64) E. y G. SCUPIN: *Bubi's erste Kindheit*. Leipzig, 1907.

(65) E. CRAMAUSSEL: *Le premier éveil intellectuel de l'enfant*. Paris, 1911.

(66) A. BINET: «Perception des longueurs et des nombres». *Revue philosophique*, vol. 30, 1890, p. 68.

(67) D. E. PHILIPS: «Number and its application psychologically considered». *The Pedagogical Seminary*. Vol. 5, 1897, p. 221.

(68) W. STERN: *Psychologie der Frühen kindheit*. Leipzig, 1930, p. 374.

(69) G. DEUCHLER: «Psychologische Vorfragen des ersten Rechenunterrichts», *Zeitschrift f. Pädagogische Psychologie*, vol. 13, 1912, p. 36.

(70) L. G. DUPASQUIER: *Le développement de la notion de nombre*. Paris-Neuchâtel, 1921, p. 271.

(71) A. DESCOEURDES: *Le développement de l'enfant de 2 à 7 ans*. Paris-Neuchâtel, 1921, p. 271.

(72) S. R. A. COURT: «Number, time and space in the first five years of a child's life», *The Pedagogical Seminary*, vol. 27, 1920; vol. 30, 1923.

(73) H. BECKMANN: «Die Entwicklung der Zahileistung bei 2-6 jährigen Kindern», *Zeitschrift für angewandte Psychologie*, vol. 22, 1923, p. 1.

(74) J. FILBIG: «Untersuchungen über die Entwicklung der Zahlvorstellungen», *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 24, 1923, p. 105-156.

(75) B. T. BALDWIN y L. I. STECHER: *The Psychology of the preschool child*. Nueva York-Londres, 1924, p. 152.

(76) B. R. BUCKINGHAM y J. MAC LATCHY: «The number abilities of children when they enter grade one», tomo 29 de la *National Society for the Study of Education*. Bloomington, Illinois, 1930, p. 473.



Las observaciones del Dr. Decroly (77) que vamos a resumir muy brevemente son muy completas. Muchos de los autores que acabamos de citar se han inspirado en dichas observaciones.

El Dr. Decroly cita en primer lugar hechos que ha percibido en la niña en cuestión desde el mes 14 y que prueban que la niña tiene una noción *visual* de un grupo formado por tres objetos, de los cuales la niña señala los cambios de aspecto por lo que se refiere al número, a la vez que encuentra la causa y el remedio. Más adelante son cada vez más extensos los grupos que es capaz de apreciar visualmente.

Hacia el *mes 19*, en la época que el niño puede imitar los movimientos, dicha niña se muestra capaz de comparar grupos de diversos objetos. Hacia este período empieza a manifestarse el lenguaje, *aunque* hasta el mes 23 las palabras que pronuncia no tienen una clara significación.

Al *mes 23*, ella adquiere igualmente la expresión verbal respecto a la no presencia de una cosa determinada (no), así como a su desaparición (partida) y ella utiliza, aunque mecánicamente, sin idea de enumeración, *uno, dos, tres*, para marcar el ritmo de un movimiento o de un juego.

Al *mes 24*, la niña distingue, dentro de ciertas condiciones, el *mayor* y el *menor*. Ella tiene la noción visual sobre 3 y este número deja de ser la cantidad mayor.

Un mes más tarde (al *mes 25*), ella comprende el concepto «tomo una», pero en cambio el «tomo dos» no despierta ninguna idea de cantidad en su mente.

(77) Dr. O. DECROLY y Mlle DEGAND: «Observations relatives à l'évolution des notions de quantités continues et discontinues chez une petite fille», *Archives de Psychologie*, vol. 12, 1912, p. 81.

La noción *dos*, manifestada por los elementos de una pareja, se adquiere al *mes 26*: la niña se apercibe de cuándo le quitamos uno de sus guantes; a partir de ese momento, nunca se olvida de coger sus medias, sus zapatos. Busca una media si se da cuenta que se ha olvidado de ella.

Por otra parte, durante el *mes 27*, hace un trabajo muy complejo sobre el número dos que tiene relación con la división; sabe determinar el número total de objetos necesarios para dos personas (2 guantes, 2 medias, 2 botines, etc.).

En relación a la noción tres, al *mes 26* es capaz de copiar tres dibujos formados de tres cuadradillos, y al *mes 28*, ella se da cuenta que 3 es más grande que 2 y que 1.

La noción exacta de la cantidad relativa a la superficie, manifestada al *mes 24*, se acentúa. La niña escoge claramente aquello que es más grande (siempre para el caso de las golosinas, incluso si la diferencia no es muy sensible).

Durante la misma época emplea las expresiones *todavía una* para indicar la adición, y *todavía una vez* para indicar la repetición de un acto. Empieza a utilizar *dos*, y cuando hay más de dos se sirve del plural y empieza a utilizar *mucho*. Al *mes 28* empieza a repetir maquinalmente el nombre de los números.

Al *mes 29* traduce el número 2 por medio de sus dedos. Comprende: *hay demasiado*, pero la cuestión *¿cuánto?* no despierta en ella aún ninguna idea de número. La actividad denominadora de los números se inscribe exacta y exclusivamente sobre 2; emplea igualmente el 2 en un sentido general, aplicándolo a 2 seres que no son idénticos; por otra parte, dice mayormente: dos *tazas*, *vasos* que no *taza* y *un vaso*. Además, no existe aún en su vocabulario el *uno*, cuando ya empieza a emplear frecuentemente el artículo plural *los*.

Sólo un mes más tarde llega a servirse de *uno* y *una* sin darle, sin embargo, un sentido numérico.

Al *mes 31*, la niña da a los objetos de la misma especie determinaciones numéricas aplicadas al azar, sin que utilice los dedos para contar los diferentes objetos, tomados al azar para contar.

Al *mes 32* sólo puede clasificar las perlas de colores diferentes cogiéndolas una por una. Un mes más tarde se observa un empleo frecuente de *uno* y de *dos*, así como de *un poco*. Notamos al *mes 34* que la cuestión ¿cuánto? no se limita a uno, que utiliza la expresión *un poco* y que responde *dos* a la cuestión ¿cuánto?

Al *mes 35* muestra dos con sus dedos; por otra parte, a esta época coge el hábito, manía, de mostrar las cantidades con sus dedos; en el momento que pronuncia un nombre de número busca el valor representativo en sus dedos, aunque sólo muestra dos, después de tantear durante un tiempo.

Emplea *todo*, *demasiado pequeño*, *no mucho*, *todavía* y utiliza frecuentemente *mucho*. Los términos *más* y *más*, *más* indican la ausencia.

Al *mes 36*, la niña imita los dibujos formados por 4 cuadradillos, 4 fichas.

Al *mes 37* comprende que el número *uno* representa una cantidad y lo emplea en la respuesta a la cuestión ¿cuánto? cuando hay un objeto. Cuenta maquinalmente los objetos, dice exactamente la serie dos números hasta 3, después que lo ha añadido a su fantasía.

Al *mes 39* clasifica las perlas de colores diferentes de dos en dos. A partir de este momento, frente a una gran cantidad, no dice un número al azar, sino que se sirve del término *mucho*.

Al *mes 41* compara mentalmente, en cantidad, lo que ella posee con lo que poseen los demás. Dice, por ejemplo: *Tengo dos muñecas y J. tiene una*. Descompone el grupo 3 en diver-

sas partes:  $2 + 1$ ,  $1 + 1 + 1$ ,  $1 + 2$ . Notamos el empleo de: *casi todo y te doy una de más*.

Al *mes 42* descompone el grupo 4, y al *mes 43* se le ve contenta cuando forma grupos de números. Para establecer una igualdad en los grupos opera por vía de sustracción. Observa cuando falta un objeto en un grupo formado habitualmente por un cierto número de objetos.

Al *mes 43* comprende y utiliza: *Es la misma cosa y falta alguna*.

Al *mes 44* puede apartar el número que se le indique (1—2, a veces 3) de una cantidad de objetos que tiene delante. Designa por medio de los dedos los tres primeros objetos de un grupo.

Al *mes 45* empieza a dividir cantidades continuas; se puede constatar también que el término *mucho*, que sirve como término general para designar un gran número de objetos, se utiliza como 3 y 4.

Al *mes 46* empieza a determinar el número 3 y emplea *hay más que*.

A los *meses 48 y 49*, el adverbio *mucho* se emplea en lugar de 5 y 6; al *mes 50* comienza a designar de forma exacta 3.

Al *mes 51* hace cuentas donde interviene la combinación 3.

Al *mes 54* conoce bien el número 3 y lo aplica exacta y frecuentemente; a la misma época, ella utiliza *le quedan*, *me quedan*, *él se queda*.

Al *mes 55* es capaz de distinguir el entero de una de sus partes y expresar el resultado de su comparación; conoce las palabras *entero* y *medio*. A esta época mucho sirve para distinguir *diez*.

Al mes 56, la niña designa con los dedos las cuatro primeras unidades de un grupo (test de 5;0 de Binet-Simon). La cuestión ¿cuánto? tiene una finalidad utilitaria.

Al mes 57 divide exactamente en 2 y en 4 (dimensiones continuas), pero no puede dividir un número de 2, de 4 unidades. Basándose en la división de comparación hace un trabajo sobre 2 y 4. Puede imitar un número cualquiera de dedos, tiene la noción de los grupos 4 y 5 y lo expresa. Puede relacionar visualmente un número de dedos a un número de objetos, respondiendo a la cuestión. *Danos 2, 3, 4, 5 (seis no) bolas, anillos, etc.*, y puede hacer también la operación inversa. Comprende «*divide en dos*» y conoce los números uno, dos, tres, cuatro, cinco.

La cuestión ¿cuánto? tiene en este momento una finalidad de tipo especulativo.

Después de las investigaciones sobre la evolución de las nociones de cantidades continuas y discontinuas en su ahijada, el Dr. Decroly pensó que sería interesante poder determinar, por medio de un método lo más preciso posible, cómo reacciona, en general, el niño pequeño ante estas nociones. A este efecto, el Dr. Decroly ha preparado desde 1913 (78) los proyectos de tests que reproducimos a continuación.

### TEST I. Imitación del número de los dedos.

Mostrar alternativamente al niño:

- 1 dedo de la mano derecha y 1 dedo de la mano izquierda.
- 2 dedo de la mano derecha y 1 dedo de la mano izquierda.
- 2 dedo de la mano derecha y 2 dedo de la mano izquierda.
- 3 dedo de la mano derecha y 1 dedo de la mano izquierda.
- 3 dedo de la mano derecha y 2 dedo de la mano izquierda.
- 3 dedo de la mano derecha y 3 dedo de la mano izquierda.

---

(78) Dr. O. DECROLY y J. DEGAND: «Tests se rapportant à la notion de nombre», *L'École Nationale*, vol. 12, n.º 9, 1 febrero 1913, p. 258.

4 dedo de la mano derecha y 1 dedo de la mano izquierda.  
4 dedo de la mano derecha y 2 dedo de la mano izquierda.  
4 dedo de la mano derecha y 3 dedo de la mano izquierda.  
4 dedo de la mano derecha y 4 dedo de la mano izquierda.  
5 dedo de la mano derecha y 1 dedo de la mano izquierda.  
5 dedo de la mano derecha y 2 dedo de la mano izquierda.  
5 dedo de la mano derecha y 3 dedo de la mano izquierda.  
5 dedo de la mano derecha y 4 dedo de la mano izquierda.  
5 dedo de la mano derecha y 5 dedo de la mano izquierda.

Se trata de reproducir varias veces la prueba con los niños, dándole una apariencia de juego, manteniendo su atención. Resulta, sin embargo inútil insistir en el test con niños de 2½, 3 e incluso 3½ años sino tienen éxito las primeras pruebas.

**TEST 2. Mostrar al niño un número de uno, dos, tres, cuatro, etc., objetos y dejarlos a su vista. Hacerle mostrar un número equivalente de objetos.**

El experimentador y el niño tienen enfrente de ellos, por ejemplo, 12 avellanas.

De su montón, el experimentador retira 1 avellana y la sitúa delante de él. Invita al niño a hacer lo mismo, diciendo, a la vez que le muestra la avellana: «*Dame tantas avellanas como éstas*», o también: «*Dame la misma cantidad de avellanas*».

Este lenguaje no es muy académico, pero tiene la ventaja que los pequeños lo comprenden.

A continuación se hace lo mismo con 2, 3, 4, etc., avellanas. A partir del grupo de 3 se añade una pequeña complicación. El experimentador hace reproducir al niño el grupo de tres, cuatro, cinco objetos dispuestos en una fila horizontal ( ●●● ●●●● ●●●●● ), formando de esta forma un dibujo.



Con los resultados obtenidos con las avellanas se trabaja con otros objetos que puedan ser contados fácilmente (pequeños biscuits, judías, etc.), de manera que podamos contar con el máximo de elementos fiables. Se debe anotar el tiempo que tarda el niño a actuar. Resulta interesante observar las diferentes reacciones del niño durante esta pequeña prueba, determinando exactamente a partir de qué número el niño deja de reproducir el grupo presentado y de qué manera ejecuta el ejercicio.

**TEST 3. Mostrar uno, dos, tres objetos, etc.; hacer que el niño muestre el número de dedos equivalente.**

El experimentador muestra al niño 1, después 2, 3, 4, 5, etc., judías; 1, 2, 3, 4, 5, etc., avellanas; 1, 2, 3, 4, 5, etc., pequeños bombones, etc., y se le dice designado el grupo formado: «*Muestra esto en dedos*» o «*Muestra la misma cantidad en dedos*». Debe anotarse la forma en que el niño se adapta a esta experiencia si comprende inmediatamente aquello que se le exige, o después de cuantas repeticiones o de cuantas órdenes expresas. Debe anotarse también el tiempo que tarda en realizarlo.

**TEST 4. Mostrar un número de dedos, hacer que el niño muestre un número equivalente de objetos.**

El experimentador da al niño 12 perlas y le muestra 1 dedo, después 2, 3, 4 dedos y le dice: «*Muestra lo mismo pero en perlas*» o «*Dame la misma cantidad de perlas*».

Se continúa la experiencia con uvas, avellanas, conchas, etc. Para evitar el automatismo, en lugar de mostrar sucesiva-

mente 1, 2, 3, 4, etc., dedos, mostrar 2, 1, 3, 2, 4, 3, 2, etc., dedos.

**TEST 5. Marcar un ritmo regular (1 vez cada  $\frac{1}{4}$  segundo) con una mesa, con un vaso, una caja metálica, con las manos, etc., mientras el niño está de espaldas. Hacerle reproducir aquello que ha comprendido.**

Se muestra al niño el vaso y se le dice lo siguiente: «*Ves este vaso..., voy a golpear encima de él mientras tú estarás de espalda, es decir, que no me verás para nada. Debes escuchar bien, puesto que cuando yo haya terminado tú debes hacer lo mismo. Ponte de espaldas. Voy a golpear.*» El niño se vuelve de espaldas. Golpeamos, por ejemplo, 2 veces. «*Vuélvete... ¿Has comprendido bien? Haz como yo, golpea el vaso como yo he hecho: da los mismos golpes que he dado...*»

Se da 1 golpe, 3 golpes, etc. Se hace lo mismo con la caja metálica, con un libro, con la mesa, con las manos, etc. Se anota el proceso con toda exactitud.

**TEST 6. Hacer repetir un movimiento un cierto número de veces.**

Se dice al niño: «Escucha con atención. Voy a hacer movimientos con tus brazos y tu pierna; cuando yo haya terminado, tú los harás a tu vez, tú harás lo que yo he hecho, el mismo número de veces, de la misma manera.»

Se le tapan los ojos al niño (con una venda).

Se ejecutan con sus miembros los siguientes movimientos:

Doblar 1, 2, 3 veces el antebrazo sobre el brazo.

Levantar 1, 2, 3 veces el brazo o los brazos por encima de la cabeza.

Levantar 1, 2, 3 veces la pierna.

Flexionar 1, 2, 3 veces el cuerpo.

Pedir al niño que repita los movimientos. Cambiar el ritmo.



**TEST 7. Tocar un cierto número de veces la cara o la mano del niño, mientras éste tiene los ojos cerrados, y hacer que el niño reproduzca la acción sin intervención del experimentador.**

**TEST 8. Prueba sobre el lenguaje verbal. Se trata que el niño repita el nombre de los números del 1 al 10.**

Se le dice: «*Escucha con atención, yo voy a contar y tú vas a repetir a continuación lo que yo haya dicho.*» Se cuenta primero 1, 2; después 1, 2, 3; luego 1, 2, 3, 4, etc. (79).

Se toma nota fielmente de lo que el niño repite, es decir, la cantidad de cifras que es capaz de repetir.

Esta prueba, como es evidente, no resulta interesante para los niños que han oído repetir automáticamente la serie ascendente de los números y pueden reproducirlos. En cambio, para los niños que desconocen esta prueba se pueden observar manifestaciones dignas de ser anotadas.

**TEST 9. Mostrar al niño un grupo de 2, 3, 4, etc., objetos y preguntarle cuántos hay (sin permitirle que cuente).**

**TEST 10. Golpear sobre una mesa, sobre un vaso, sobre una caja metálica, etc., mientras que el niño está vuelto de espaldas y preguntarle cuántos golpes ha contado.**

**TEST 11. Hacer que el niño denomine los objetos con el dedo.**

Se colocan delante del niño 10 avellanas, 10 lentejas, 10 terrones de azúcar, etc., y se le dice: «*Cuenta estas avellanas poniendo el dedo sobre cada una de ellas.*» Constituye en cierta manera el equivalente del test de Binet y Simon, que consiste en contar de 4 hasta 13 monedas.

---

(79) Se puede también invertir la serie, decir, por ejemplo, 2, 5, 7; 4, 3, 2; 6, 2, 5, 4, etc. Se convierte entonces en un medio para medir la memoria inmediata de las cifras en el niño examinado (ver los tests de Binet-Simon).

**TEST 12. Hacer que el niño coja los objetos necesarios con la intervención de una, dos, tres, etc., personas.**

1.º *Primeramente por dos personas:*

Se dan al niño 12 nueces o 12 avellanas y se le dice: «*Ves todas estas nueces... Pues bien, vas a coger una para mí y una para ti.*» Se anota su actuación. Colocando las nueces nuevamente en su sitio, se le dice: «*Ahora vas a coger dos nueces para ti y dos para mí.*» Se anota otra vez y se coloca el investigador lo más lejos posible y cada una de las dos personas le piden que coja dos, tres nueces, etc.

2.º *A continuación por 3, luego 4, 5 personas.*

Se opera de la misma forma que en el caso anterior, pero se da la orden de la siguiente manera: «*De estas nueces, toma una (2, 3, 4...) para ti, para tu madre, para mí, etc.*»

**TEST 13. Hacer que el niño divida un número concreto en 2, en 3, en 4 partes.**

Se le presentan al niño sucesivamente 2 nueces, 4 bolas, 5 uvas, 6 ciruelas, 3 judías, y se le dice: «*Toma estas nueces..., que son para ti y para mí, y divídelas.*»

**TEST 14. Comprensión del término «mucho».**

Se dan al niño una treintena de nueces o de avellanas o de terrones de azúcar, etc., y se le dice: «*Yo querría tener muchas de tus bolas (nueces, avellanas); ¿quieres darme? Dame muchas.*»

**TEST 15. Comprensión de los términos «poco» (en correlación con el término mucho), «mayor», «menor».**

Se hacen 5 pilas de bolas, o 5 de pasas, de avellanas, etc. Dos de los montones contienen alrededor de treinta bolas, los tres restantes sólo contienen 10.

Se preparan los montones delante del niño que, generalmente, observa con mucha atención. «*Ya se ha terminado.*»

!Hemos hecho pilas de bolas, de pequeños montones... Fíjate bien... Muéstrame una pila que contenga pocas bolas (se anota). Muéstrame una pila que contenga muchas bolas. Se repite que muestre una pila con muchas bolas. Ahora muéstrame otra vez una pila de pocas bolas... Así sucesivamente;»

Después se cogen dos montones (uno de 30 y otro de 10 bolas) y se dice al niño que los compare. «*He aquí dos montones... Dinos dónde hay más bolas... ¿Estás seguro? Muéstranos dónde hay menos...*» Se vuelve a empezar con otros dos montones (20 y 10 - 10 y 8 - 8 y 4, etc.). Se reproduce la prueba por medio de uvas, nueces, judías, etc.

**TEST 16. Dividir un papel (papel de colores, de la dimensión de  $\frac{1}{4}$  hoja de cuaderno ordinario), una pastilla de chocolate, un biscuit grande en 2, 3, 4 partes.**

**TEST 17. Hacer enhebrar una aguja de la siguiente manera:**

2 rojas, 2 azules, 2 rojas, 2 azules, etc.

3 rojas, 3 azules, 3 rojas, 3 azules, etc.

2 rojas, 2 azules, 2 amarillas, 2 rojas, 2 azules, 2 amarillas, etc.

3 rojas, 2 azules, 3 rojas, 2 azules, etc.

2 amarillas, 3 rojas, 2 azules, 2 amarillas, 3 rojas, 2 azules, etc.

Combinación con 4-4 y 3-4 y 2, etc.

El reconocimiento de los colores complica la ejecución de este test. Por otro lado, resulta un poco largo y no puede llevarse a cabo cuando se somete el niño a otras pruebas.

De esta serie de tests que acabamos de reseñar, Melle Descoedres (80) ha escogido algunas pruebas que ha aplicado a

---

(80) ALICE DESCOEUDRES: *Le développement de l'enfant de deux a sept ans*. Neuchâtel-Paris, p. 233.

niños de 2 a 6 años, después de introducir algunas modificaciones en las instrucciones. Ella reconoce a estos tests una utilidad cuádruple.

1.º) Resultan muy instructivos para el análisis el examen minucioso de la noción de número.

2.º) Permiten confirmar e ilustrar desde una nueva perspectiva los datos que poseemos sobre las nociones de número en los pueblos primitivos.

3.º) No parecen existir otras formas mejores para penetrar en el pensamiento del niño.

4.º) Desde el punto de vista psicológico, las experiencias realizadas, el límite de los conocimientos establecidos para cada edad y para cada una de las formas de la noción de número, constituye un baremo de una importancia capital para el examen de los niños tanto normales como anormales. Por otra parte, esta noción está en estrecha correlación con la inteligencia y la mayoría de estos tests se pueden realizar sin que el niño tenga que hablar.

5.º) Desde el punto de vista pedagógico, estas pruebas son preciosas para basar la enseñanza sobre el conocimiento del niño.

### 3. DESARROLLO DE LA NOCIÓN DE TIEMPO.

Los documentos relativos a la evolución de la noción de tiempo en el niño pequeño, recogidos por Preyer (81), Mis Shinn (82), Cl. y W. Stern (83), Dearborn (84) y otros habían

---

(81) W. PRYER: *L'âme de l'enfant*. Paris, 1887.

(82) M. W. SHINN: *Notes on the development of a child*. Berkeley, 1893-99-1907.

(83) Cl. y W. STERN: *Die Kindersprache*. Leipzig, 1928.

(84) G. V. N. DEARBORN: *Moto-sensory development: observations on the first years of childhood*. Baltimore, 1910.

ya aparecido cuando el Dr. Decroly, en 1913 (85) publica los resultados de sus propias observaciones, llevadas a cabo en una ahijada desde el nacimiento hasta los cinco años y medio. Sabemos que desde la publicación de este trabajo se han realizado otras investigaciones y encuestas entre las cuales citaremos las de Th. Simon (86), de Nice (87), de Court (88), de B. Wetstein (89), de Burt (90), de Oakden y Sturt (91), de Baldwin y Stecher (92), de Van de Zande (93), de Elkiné (94).

El Dr. Decroly insiste especialmente en la complejidad de la noción de tiempo, cuya edificación se realiza a partir de percepciones y de relaciones de estas confusas y vagas percepciones, hasta una especie de precisión cada vez mayor, de claridad cada vez más evidente, de conciencia cada vez más exacta de las relaciones temporales.

---

(85) Dr. O. DECROLY y J. DEGAND: «Observations relatives au développement de la notion de temps chez une petite fille», *Archives de Psychologie*, vol. 13, 1913, p. 113.

(86) Th. SIMON: «Nouvelles épreuves de niveau intellectuel», *Boletín de la Société libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, vol. 14, n.º 96, 1914, p. 140.

(87) M. M. NICE: «The development of a child's vocabulary in relation to environment», *Pedagogical Seminary*, vol. 22, 1915, p. 35.

(88) S. R. A. COURT: «Number, time and space in the first five years of a child's life». *Pedagogical Seminary*, vol. 27, 1920, p. 71.

(89) B. WETSTEIN: «Les notions de temps chez l'enfant», *L'Éducateur*, vol. 58, n.º 7, 1922, p. 97.

(90) C. BURT: *Mental and scholastic tests*. Londres, 1921.

(91) E. C. OADKEN y M. STURT: «The development of the knowledge of time in children», *British Journal of Psychology*, vol. 12, 1922, p. 309.

(92) B. T. BALDWIN y L. I. STECHER: *The psychology of the preschool child*. Nueva York, 1924, p. 164.

(93) R. WANDE ZANDE: *Contribution à l'étude de la notion de temps chez l'enfant*. Bruselas, 1928.

(94) D. ELKINE: «De l'orientation de l'enfant d'âge scolaire dans les relations temporelles», *Journal de Psychologie*, vol. 25, 1928, p. 425.

Él hace una diferencia entre la noción de duración de la noción del momento en que se localiza un hecho determinado; estas dos nociones están íntimamente ligadas a las percepciones en las cuales el número y la variedad sirven como señales de orientación, para apreciar su extensión y duración, así como para estimar el intervalo que las separa.

La experiencia temporal puede ser directa o indirecta: en el primer caso, se relaciona con los objetos o los hechos percibidos, oídos o ejecutados, y en el segundo, con los objetos o los hechos que no se han visto ni se han ejecutado. Es a partir de las experiencias temporales que puede formarse en gran parte la noción de tiempo histórico.

Es evidente que la noción de un tiempo concreto o abstracto está fuertemente influenciada por los estados afectivos; la apreciación de una duración varía en relación al hecho que el acontecimiento previsto o esperado sea agradable o desagradable: la duración es menor cuando los acontecimientos esperados son más agradables, y al contrario, cuando los acontecimientos son más desagradables.

El Dr. Decroly propone la siguiente distinción:

**A. Las nociones basadas sobre la experiencia personal.**

1.º La noción de duración de una *sensación simple*, indiferente, agradable o desagradable.

2.º La noción de duración del *intervalo entre dos sensaciones* indiferentes agradables o desagradables.

3.º La noción de la duración de una *sensación pasada* o de *un intervalo* ya pasado en las mismas condiciones.

4. La noción del *espacio de tiempo que ha transcurrido entre un acontecimiento y uno de los acontecimientos pasados*.

**B. Las nociones basadas en la experiencia de los demás:** especialmente aquellas que hacen referencia a la lejanía y la duración de las épocas históricas.

La noción del momento del día, de la hora, del mes, de la estación, del año, no son otra cosa que una noción admitida convencionalmente. Sabemos que cuando uno se despierta por la noche y no tiene ningún punto de referencia (reloj, ruidos a una hora determinada, percepciones luminosas, percepciones internas, etc.) es absolutamente incapaz de determinar la hora. De igual manera, durante el día, la mayor parte de las constataciones que hacemos sobre el tiempo están representadas por asociaciones entre una observación que se repite regularmente y la hora de esta observación que se comprueba diversas veces con el reloj.

El Dr. Decroly llama también la atención sobre el hecho que la conciencia de tiempo exige la comprensión y expresión de un lenguaje; por consiguiente, existe una causa de error probable resultante del hecho de que el control de esta adquisición es, en parte al menos, dependiente del estado de desarrollo de un lenguaje comprendido y hablado. Ello no significa evidentemente que sin lenguaje no pueda haber noción temporal (el sordo afásico, inteligente, por ejemplo).

Señala, finalmente, las diferencias individuales en el desarrollo del vocabulario temporal, diferencias que pueden explicarse por la intervención de diversos factores en la elaboración de la noción de tiempo, especialmente la individualidad del niño representada por la inteligencia, sus intereses, sus aptitudes para el lenguaje. Estas diferencias se acentúan bajo la influencia del medio, del sexo y de la edad del niño.

De las observaciones del Dr. Decroly resulta que el niño pasa por todo un primer estadio, en la época en la cual sólo tiene una intuición sobre ciertos momentos del día, intuición que expresa por manifestaciones de alegría o bien llorando,

según se trate de un acontecimiento agradable o desagradable. A 1;4, su ahijada se da cuenta, por la percepción de ciertas personas y de ciertos objetos, que debe tomar un baño o debe irse a la cama. Sin embargo, la aparición del lenguaje contribuirá a un mejor control de la existencia o inexistencia de la noción de tiempo en el niño o si tiene noción del momento que espera tal o cual cosa. Se puede suponer que el niño tiene en su pequeña conciencia algunos elementos que le permiten determinar estos momentos.

A 2;0 utiliza la palabra *he ahí* (95); a 2;1 la palabra está para indicar que ha terminado un acto; a 2;2, ella expresa de una forma bastante correcta el pasado reciente, revelando lo que ha visto hace una hora y manifiesta claramente ciertas asociaciones de contigüidad en el pasado.

Según el Dr. Decroly, las nociones de tiempo y el vocabulario relativo al tiempo puede dividirse en dos grupos, según se trate, por una parte, de la verdadera duración de los fenómenos y de los intervalos que los separan, o, por otra parte, de las relaciones de contigüidad, de precisión o de sucesión en el tiempo. Él hace notar que en la primera categoría, la noción de duración sólo se descubre por una serie de términos cuya finalidad es expresar sobre todo que un acontecimiento agradable o desagradable cesa del todo o rápidamente, según se espere con más o menos impaciencia.

Así, a 2;4, la niña utiliza «aún no», cuando quiere retrasar el momento de irse a la cama; a 2;8, ella utiliza la locución adverbial *en seguida*, cuando desea que la duración de la espera sea corta. Las palabras *siempre* y *aún*, empleadas a 2;9, implican el deseo que un acto se repita a menudo o que continúe largo tiempo.

---

(95) Las palabras francesas *voilà* y *parti*, que figuran en el original, no creemos que tengan equivalente en castellano para este caso específico (nota del traductor).



Las palabras y locuciones, tales como *largo tiempo, es tiempo de ... , todo el mediodía (3;3), espera un poco, quedan cinco minutos, dentro de diez minutos (3;5), todo el día, toda la noche, un momento por favor (4;8)*, etc., traducen de una forma más o menos adecuada el sentimiento de que una cosa amada o deseada cesa con demasiada rapidez y que el niño querría verla prolongada o repetida.

Respecto a las nociones de tiempo que no son otra cosa en realidad que la afirmación de las relaciones de contigüidad, de precisión o de sucesión en el tiempo, el Dr. Decroly observa que nacen pronto.

A partir de 1;11, el conocimiento del momento del baño se expresa además de una mímica adecuada por la palabra chop-chop (que significa baño). A 2;2, ella asocia muy bien los actos de la vida de los seres que le interesan en los momentos determinados del día y sabe perfectamente en que momento se hace la distribución cotidiana de mimos. A 2;3, asocia la vista de ciertos actos con el momento que deben llevarse a cabo otros y puede incluso recordar el momento en que deben realizarse ciertos hechos, que forman parte de sus preocupaciones. A 2;5, vincula el orden y la naturaleza de las comidas y de las ocupaciones al nombre de las horas o de las campanas que las anuncian.

Hacia la misma época, la niña utiliza, aun al azar, los términos que designan los momentos del día, tales como: *esta mañana, esta tarde*, así como los nombres de las comidas. Estos términos sólo se utilizarán de forma consciente hasta pasado bastante tiempo; no es hasta 4;5 que la distinción entre *esta mañana* y *esta tarde* se adquiere definitivamente y a 4;11, cuando ya no se confunden los nombres de las comidas.

El Dr. Decroly ha hecho observaciones interesantes relativas al uso de otros términos referentes al tiempo: *mañana* se utiliza correctamente a 4;1, pero hasta 4;9, la precisión en el

uso de este término no es completa; *anteayer* aparece a 4;11; *el día siguiente*, a 5:2. Mientras tanto, aparecen otras palabras para matizar mejor la sucesión de los hechos en el tiempo, para aportar más precisión en la localización de los recuerdos: *cuando* (3;4), *entonces* (3;5), *antes* (4;6), *otra vez* (4;10).

Los nombres de los días aparecen con más lentitud; el primero que se conoce es *domingo* (3;8), porque llama más la atención al niño, por diversas razones. Los demás nombres de los días son utilizados al azar a partir de 4;1.

A 5;1, la niña se sirve de las expresiones *domingo pasado* y *domingo próximo*. Más tarde (5;3) pide: *¿Por qué el lunes viene después del domingo?*, lo que quiere decir que le preocupa la periodicidad de los días.

En relación a los términos relativos al mes y al año, el Dr. Decroly hace notar que el mes de *octubre* se pronuncia al azar a 5;0, y que las expresiones *el año pasado*, *este año*, *este mismo año* se utilizan a 5;2.

Los términos invierno y verano se emplean también a 5;2, asociándolos al tiempo que hace; a 5;5, la estación continúa preocupando a la niña. El invierno se asocia al frío, a la ausencia de sol, de hojas, de pájaros, aunque la niña se encuentra en apuros cuando dicha asociación no se ve del todo clara.

A 6;2, la niña se sirve del término comparativo *más rápido* para indicar que un acto que ella realiza exige menos tiempo que el mismo acto realizado por otra persona. Notamos también *nunca más*, *es tiempo de*, ..., *antes*, *hace mucho tiempo*, *hace 6 meses*.

A partir de 5;6 parece desarrollarse una noción compleja: la evolución paralela de su edad y la de las personas que conviven con ella.

Cabe señalar igualmente las indicaciones que figuran en las notas del Dr. Decroly y que tienen relación con la forma gramatical de los verbos:

A 2;1, la ahijada utiliza el participio pasado para expresar una cosa que ha sucedido, cuando ella dice *agua caída* (= yo he tirado agua); a 2;3, ella emplea el participio pasado con el auxiliar para expresar el pasado.

A 2;5 da al infinitivo el valor de futuro en las frases como: *S... comer bombón.*

A 2;9 empieza a utilizar el imperfecto para recordar una cosa presente en un momento dado; al regreso de su paseo cuenta: *la música cantaba.*

A partir de la edad de 3;0, y durante largo tiempo, la niña sólo utiliza el futuro del verbo *haber*; prefiere decir: *él va a venir, yo voy a ir, yo voy a jugar, etc.*, que: *El vendrá, yo iré, yo jugaré.*

Sólo a partir de 4;8, el futuro se emplea con otros verbos que no sean el verbo haber.

Queda aún la aptitud para comprender y servirse de las expresiones interrogativas respecto a lo cual el Dr. Decroly ha notado que a 3;8 la niña no comprende *¿cuál día?*, y que hasta 4;9 no utiliza la palabra *¿cuándo?* en su sentido interrogativo.

#### 4. EVOLUCION DE LAS NOCIONES Y CUESTIONES RELATIVAS A LA EDAD, AL CRECIMIENTO Y A LA VEJEZ.

El estudio de la evolución de la noción de tiempo demuestra claramente que se trata de una noción compleja, edificada lentamente por medio de elementos diversos tomados de la experiencia e integrados a través de la abstracción y de la reflexión.

La noción de la edad, estrechamente vinculada a la noción de tiempo, no es menos compleja, puesto que se trata de una combinación en la cual juega un papel importante aquello que llamamos la noción del yo, de la personalidad. El Dr. Decroly (96) muestra que dicha noción no se constituye hasta después de muchas experiencias, en las cuales nuestro propio organismo y sus relaciones con el medio constituyen el punto de partida. A través de las observaciones realizadas en primer lugar con su ahijada y más adelante en una encuesta realizada sobre una serie de niños de 5;0 a 8;0 de las clases privilegiadas y a continuación de las clases populares, el Dr. Decroly ha intentado determinar las etapas del desarrollo de la noción de la edad.

En la ahijada de 4;0, más o menos, las nociones concernientes a la edad, el crecimiento y la vejez resultan de una simple repetición; así, por ejemplo, se limita a repetir simplemente la edad y a la cuestión *¿Cómo sabes tú que tienes cuatro años?*, ella responde: *Mamá lo ha dicho*. Pero pronto establece, sin embargo, una relación entre la edad y la talla.

A 4;5 se perciben los términos *joven* y *viejo*. Ciertos signos físicos, especialmente la presencia de la barba, representan para la niña índices de la edad avanzada.

Aquello que caracteriza este primer estadio es que la niña piensa aún que cuando con motivo de su aniversario se le dice que tiene 5 años, ello es debido a una decisión de su padre que ha dispuesto que tiene esta edad. A esta época da muestras de un interés particular por la edad de los otros niños y se sorprende que un niño mayor que ella y de su talla sea incapaz de hacer lo que ella hace.

---

(96) Dr. O. DECROLY: *Études de Psychogénèse*. Bruselas, 1932, p. 180.

A los 5;3 parece descubrir las diversas etapas de su vida pasada y futura, lo que constituye un claro progreso en esta evolución: sabe que ha sido bebé, que es una niña, que será mujercita, después madre y finalmente vieja y que si ella se hace mayor los demás también. Por tanto, cuando a 5;6 se interesa por el problema de la vejez, se pregunta si otras personas y especialmente su padre, envejecerán, si uno se da cuenta cuando se hace viejo, por qué envejece y si el viejo ve cómo ella, protesta además cuando se le dice que ella también se volverá vieja. Hacia 6;0, en el momento que se balancea uno de sus dientes, se inquieta y se pregunta si se va a convertir en una abuelita.

Mientras que a 6;3 no se puede figurar que un bebé tenga menos de un año, hacia 6;6 parece situarse mejor, especialmente en relación a los niños mayores.

Al final de la época en que el Dr. Decroly ha recogido estas observaciones, ha podido anotar numerosas cuestiones referentes a la edad de las personas.

¿Pero cómo explican los niños el proceso de hacerse mayor y de envejecerse? Para los de 5;6 por término medio, el crecimiento sólo se efectúa gracias a la alimentación: un recién nacido es pequeño porque nunca ha comido, y se quedará así si no come. Otros hacen intervenir el sol como una de las causas del crecimiento, otro cree también que se hará mayor si se suspende de una espaldera sueca. A este estadio ya no son únicamente los signos físicos que explican la edad avanzada, sino también la relación entre el saber y la edad.

Estas observaciones sobre la noción de la edad han llevado al Dr. Decroly a realizar encuestas por medio de un cuestionario en el que figuran puntos controvertidos. Dichas encuestas se han pasado en una escuela privada para niños de clase acomodada, en una escuela popular y finalmente en un hogar para niños huérfanos y semi-huérfanos.

Se ha preguntado oral e individualmente a 32 niños del primer grupo (clase acomodada), edades de 4;0 a 9;6, las cuestiones siguientes:

1. *¿Qué edad tienes tú?*—2. *¿Cómo sabes tú que tienes esta edad?*—3. *¿Qué edad tenías tú el año pasado?*—4. *¿Qué edad tendrás tú el año próximo?*—5. *¿Qué edad tenías cuando naciste?*—6. *¿Te morirás?*—7. *¿Cuándo muere uno?*—8. *¿Soy yo viejo?* (la persona que hace las preguntas).—9. *¿Cómo ves tú esto?*—10. *¿Dime alguien que tú consideras viejo?* 11. *¿Por qué crees que esta persona es vieja?*

He aquí resumidos los resultados de esta encuesta:

1) Hacia 7;0, ciertos niños contestan que conocen su edad y que nadie se lo ha dicho.

2) Hacia 6;0 la mayoría de los niños responden correctamente la pregunta sobre la edad del año anterior y del año posterior.

3) Respecto a la edad de nacimiento, las respuestas son muy variables: los más jóvenes (4;0 a 5;0) dicen que no lo saben o que lo han olvidado; de 5;0 a 6;0, algunos responden 1 año, 1 mes, 1 día, 1 hora, 1 minuto como edad de nacimiento. Hay algunos niños que responden que no hay edad.

4) La mayoría de los niños de 4;6 responden que morirán, algunos dicen que no, otros que no quieren morir o que no lo saben. A la cuestión: *¿Cuándo se muere uno?*, unos responden: *¿Cuándo se es viejo?*, otros dicen que se puede morir joven debido a enfermedades o accidentes.

5) Los niños responden de formas muy diferentes cuando deben indicar si una persona de treinta años es vieja o no: los factores físicos, así como la comparación con otras personas guían las respuestas. Entre los mayores la simpatía, el temor a castigos o otras razones pueden ejercer influencia.

6) Mientras que 7 niños sobre 32 dicen que no conocen personas mayores, los demás conocen los signos de la vejez por sus abuelos y estos signos son sobre todo los cabellos blancos, la calvicie, las arrugas, la ausencia de dentadura o la dentadura postiza, la gordura y las dificultades en el andar, el hecho de ser más pequeño, de no estar alegre.

En el curso de la segunda y tercera encuesta se han interrogado 99 niños, y esta vez, sobre las cuestiones siguientes:

1. *¿Qué edad tienes tú?*
2. *¿Qué edad tenías el año pasado?*
3. *¿Qué edad-tenías al nacer?*

Las preguntas 1 y 3 se ponen dos veces, con algunos días de intervalo, a fin de darse cuenta de la estabilidad de las respuestas.

Sólo a partir de 7;0 la mayoría de los niños responden correctamente a las dos primeras preguntas; respecto a la edad al nacer, a 7;0, la mayoría no lo pueden indicar. Sin embargo, esta investigación ha puesto de relieve que el progreso es particularmente visible de 5;0 a 7;0.

El Dr. Decroly añade que ciertas nociones de lógica elemental no se han adquirido en niños mayores de 10 años, especialmente en los medios populares.

Es evidente que estos problemas no están ni mucho menos resueltos y que son necesarias nuevas investigaciones más amplias.

## 5. LA EVOLUCION DE LAS CUESTIONES.

La orientación de la curiosidad del niño y la naturaleza de los problemas que él plantea revelan la evolución de sus aptitudes intelectuales y de sus tendencias. En efecto, la evolución intelectual se pone al servicio de los intereses y es estimu-

lada por ellos, sin que pueda decirse que dependa exclusivamente de dichos intereses; es evidente que existe un tercer factor importante, especialmente el lenguaje hablado, sin que ello signifique que la inteligencia no pueda desarrollarse sin este factor.

No existe ninguna duda sobre el hecho que el desarrollo de la inteligencia esté vinculado en gran parte a la evolución de la comprensión y de la expresión de la palabra, pero también es cierto que existe un desarrollo intelectual independiente del lenguaje comprendido o hablado (sordomudos, afásicos congénitos).

Así, el Dr. Decroly (97) ha observado en su ahijada un estadio precedente al de las cuestiones antes expresadas, por lo cual la niña cuando no posee aún la adecuada técnica de la palabra, no parece disponer del medio práctico para resolver los problemas que se le presentan y que para salir de este atolladero sin el adulto como intermediario o sin otros niños se dirige a los propios objetos, para aprender y descubrir lo que le interesa. Se puede admitir que el uso verbal de los términos interrogativos escapa al niño de este estadio, o que no piensa ahorrarse el trabajo de llevar a cabo el mismo sus experiencias, o que no se da cuenta que el adulto puede ahorrarle estas experiencias.

El orden de aparición de los problemas no es inmutable, afectando primeramente a los intereses y a continuación a las capacidades de lenguaje, todo ello más o menos influenciado por la inteligencia y el nivel de desarrollo de ésta.

La ahijada del Dr. Decroly responde a la cuestión: ¿Quién lo ha hecho? hacia el final del segundo año.

Ella comprende *¿porqué?* hacia 2;6 y utiliza *¿qué es esto?*, *¿qué esto otro?* hacia 2;0 a 2;6. En la misma época pronuncia

---

(97) Dr. O. DECROLY: *Études de Psychogénèse*, op. cit., p. 28.



además diversas interrogaciones que hacen referencia a la identidad o no identidad, al parecido o la diferencia que, de hecho, nos recuerdan la cuestión: *¿Qué es eso?* o *¿No es eso?*

Hacia 3;0 viene: *¿Qué se ha hecho?*, *¿Quién lo ha hecho?*; la niña pone entonces los *¿porqué?* que tienen sentidos diferentes. Estos *porqué* nos llevan a la causa de los fenómenos exteriores a propósito de los cuales ella encuentra una apariencia de contradicción con sus constataciones anteriores; bien sobre las razones, bien sobre los motivos de ciertos actos. Al curso del 4.º o 5.º año, los *¿porqué?* continúan siempre relacionados con intereses muy objetivos, muy utilitarios.

A esta época, el niño da claramente la impresión que todos los fenómenos que le impresionan pueden explicarse y que el adulto conoce esta explicación.

A 3;2, la niña responde: *Porque* a la pregunta *¿porqué?* (98).

Hacia 4;6 aparece la cuestión *¿Cómo?* *¿De qué manera?*, que ella pone a propósito de cualquier cosa que le sorprende.

El Dr. Decroly no piensa que pueda llegarse a la conclusión que los intereses se suceden en este orden y sobre todo que los intereses no existan con anterioridad al momento que empiezan a utilizarse estos términos, atestigua el período en el cual la niña no hace aún preguntas verbalmente, pero que se dirige directa y espontáneamente a la experiencia para conocer la relación entre los acontecimientos o los fenómenos.

En general, las cuestiones que no conciernen ni al espacio ni al tiempo ni al número aparecen probablemente en el siguiente orden aproximado:

---

(98) En el original, *Parce que* y *Pourquoi*, matiz intraducible (nota del traductor).

1) Cuestiones relativas al nombre de los objetos: estas cuestiones corresponden, según parece, a un interés que tiene relación con los instintos del yo y de la posesión e indica una tendencia a la diferenciación, a poner el acento sobre los caracteres particulares de los objetos, de los seres y de los fenómenos. La niña se interesa por los nombres de los objetos que la impresionan. De aquí preguntas como éstas: *¿Qué es? ¿Qué es esto? ¿Esto qué es? ¿Quién es éste? ¿Cómo se llama?*

2) Cuestiones relativas al uso, a su destino: *¿Esto para qué? ¿Es para comer?*

3) Cuestiones relativas al agente: *¿Quién ha hecho esto?*

4) Cuestiones relativas a la causa: *¿Porqué ya es de noche?*

5) Cuestiones relativas al motivo, a la razón: *¿Porqué ríes?*

6) Cuestiones relativas al origen, a la procedencia: *¿De dónde vienes? ¿Con qué lo has hecho? ¿Cómo lo ha empezado? ¿Cómo era antes?* Todas estas cuestiones implican a menudo un factor de espacio y de tiempo.

7) Cuestiones relativas al medio, al instrumento: *¿Cómo se ha hecho? ¿Cómo ha llegado hasta aquí?*

Evidentemente este orden no es taxativo y conviene, por tanto, determinar por medio de investigaciones y observaciones hasta qué punto lo es: el conocimiento preciso de esta evolución ayudará a comprender mejor el desarrollo del pensamiento en el niño y a sacar de ello conclusiones prácticas para su educación.

6. ETAPAS DEL INTERÉS POR LOS ANIMALES, POR EL ORIGEN DE LOS SERES, EL COMIENZO DE LA VIDA, LAS RELACIONES ENTRE LA MADRE Y EL HIJO.

El Dr. Decroly (99) ha podido observar en su ahijada de 4;6 un marcado interés por los animales y las plantas.

Antes de esta edad, la niña se satisface considerando los animales como compañeros de juego, como seres que habitan el gallinero, que se recrean en la pradera.

A partir de 4;6 ella pone un gran número de cuestiones relativas a los animales para conocer detalles sobre su nacimiento, los fenómenos naturales, la muerte, sobre las diferencias y las coincidencias entre los animales y los hombres.

El ejemplo siguiente muestra la lógica de sus deducciones en ciertos casos: la niña responde si puede cortar los mostachos de su gato. A ello se le responde: «¡No! Tú serías una niña mala, esto no se puede hacer». La niña no parece comprender esta respuesta, ya que ella se acuerda que nadie le ha dicho que cortar sus cabellos sea nada malo.

Una serie de observaciones prueban que el antropomorfismo de los niños que les conduce a la asimilación de los hábitos de los animales a los de los hombres, sea menos sistemático de lo que algunos autores admiten. Así, por ejemplo, la niña observada no admite que su perro pueda tener las mismas sensaciones que ellas y queda sorprendida cuando, al azar, constata que existe una cierta analogía.

Un hecho que merece ser señalado, es que la ahijada del Dr. Decroly que vive en un medio natural no acepta que se le expliquen historias inverosímiles sobre los animales.

En relación a la *Caperucita Roja* señala: «¡Los lobos no hablan de esta manera, esto no es verdad!» (4;8).

---

(99) Dr. O. DECROLY: *Études de Psychogénèse*. Bruselas, 1932, p. 218, p. 223.

Hacia esta edad, el interés por los animales es creciente: la niña debe ser informada de todo, está animada de un verdadero deseo de conocer, quiere completar las informaciones fragmentarias y poco satisfactorias que su observación ha conseguido reunir o que le han comunicado algunas expresiones mal comprendidas.

Resulta inevitable que en el niño inteligente, las preocupaciones relativas al origen, la causa, por lo que concierne a los objetos y los fenómenos, interesen en un momento determinado a los seres vivos y a actos que éstos manifiestan. De aquí, las numerosas cuestiones que plantea la niña en cuestión hacia 5;2 respecto al origen de su gato y, por consiguiente, a su propio origen. De hecho representa un ejemplo que a esta edad ya, puede la niña concentrar espontáneamente toda su actividad mental sobre un solo punto. Sin embargo, después de 5;9, disminuyen sensiblemente el número de cuestiones relativas a esta cuestión.

Por lo que hace referencia al interés del niño hacia su propio origen, el Dr. Decroly señala que «sólo la deformación pansexualista de los adultos muy señalada por Freud, permite interpretar las cuestiones del niño sobre su origen, o sobre el de los animales sobre las relaciones entre la madre y el niño dominadas por una especie de pensamiento o intención encubierta de carácter sexual (incluso erótico).

Salvo los casos de naturaleza perversa hereditaria o desviada por torpezas o ejemplos perniciosos, las cuestiones no tienen otro alcance que la investigación de la causa, el porqué de los fenómenos datos del más alto interés para el niño puesto que se relacionan con su origen».

## 7. PRIMERAS ETAPAS DE LAS NOCIONES DE VALOR OBJETIVO Y SUBJETIVO.

El Dr. Decroly (100) trata de determinar previamente en qué consiste la noción de valor. A la base de ello, observa las tendencias, las necesidades innatas o adquiridas, necesidades de naturaleza fisiológica o social, necesidades de orden intelectual, artístico o moral y, en fin, los deseos que responden a estas necesidades.

El hombre señala, atribuye un precio más o menos elevado a los objetos, a los acontecimientos, a la actitud, a las manifestaciones estéticas y morales de las personas que le rodean y satisfacen o no sus deseos; sus alegrías, sus penas, sus placeres, sus sufrimientos, todas estas reacciones afectivas dependen de todo ello. Los sentimientos que tiene sobre este precio, constituyen aquello que hemos dado en llamar valor.

El Dr. Decroly considera que el valor viene determinado por tres factores principales: la necesidad, la abundancia de medios para satisfacer dicha necesidad y las dificultades que existen para utilizar dichos medios. La experiencia demuestra que el valor es directamente proporcional, por una parte, a la intensidad de nuestro deseo o de nuestra necesidad y, por otra, al esfuerzo necesario para satisfacerlas y al contrario que el valor es inversamente proporcional a la facilidad para procurarse el objeto deseado.

Esta definición puede ser representada por la fórmula:

$$V = \frac{D + E}{Q}$$

en la cual D representa la intensidad de necesidad, o deseo, E el esfuerzo que debe desplegarse para llegar al objetivo propuesto y Q la cantidad normal de objetos o la frecuencia ha-

(100) Dr. O. DECROLY: *Etudes de Psychogénèse*. Bruselas, 1932, p. 229.

bitual de los acontecimientos. Los dos primeros factores dependen fundamentalmente del propio individuo y el tercero es independiente de él.

Se sabe que las necesidades de naturaleza variada, tienen relación con nuestra vida instintiva, emocional o sentimental por una parte y con nuestra vida intelectual y activa por otra. El esfuerzo es una desgracia que exige la investigación y la apropiación de una materia, la expresión de una idea, de un sentimiento, la realización de un objetivo, en una palabra, todo aquello que se engloba dentro del término trabajo.

Según Decroly, el criterio representado por la dosis de esfuerzos que exige la satisfacción de una necesidad es *subjetivo* y *objetivo* a la vez. Subjetivo, en el sentido que se estima por la propia persona y en relación a ella misma, objetivo en el sentido que se valora en función del resultado obtenido.

Aunque la cuestión de la noción de valor en el niño resulta compleja, para comprender mejor a éste es indispensable estudiarla. Ello es precisamente lo que ha hecho el Dr. Decroly.

Se ha dado cuenta que sólo a partir del 5.º año su ahijada ha comenzado a hacer reflexiones que atestiguan su espíritu de observación respecto al valor venal de las cosas. La niña, pues, pasa por una serie de etapas preparatorias.

Mientras que a 3;1 no tiene ninguna idea del valor de ciertos objetos, a 3;2 cree aún que en los almacenes basta sólo pedir una cosa para que te la den, a 3;8, por el contrario, ha adquirido ya la noción que dichos objetos no son fáciles de adquirir.

A 4;1 el dinero adquiere un valor mágico, como un talismán y su presencia es suficiente para que surjan como por arte de magia juguetes, golosinas, etc.

A 4;3, la niña empieza a comprender la utilidad del dinero, pero sólo hasta 4;10 llega a apercibirse que no se da nada por nada, que es necesario pagar todo lo que se desea poseer.

Hacia 5;0 constata evidentemente con sorpresa que se puede intercambiar una moneda con otra; a 5;4 es también capaz de distinguir las monedas de 5, 2, 1 céntimos (101).

Hacia 5;5 la niña comprende que un objeto puede tener un valor distinto según las circunstancias y llegar a no tener prácticamente valor según sea abundante o raro. Aparece en este caso el valor Q de la fórmula.

A 5;6 pregunta: *¿Cuánto cuestan mis botas?*, lo que prueba que la niña se interesa por el valor venal de los objetos. Hacia la misma época surgen las reflexiones en relación a aquellos que poseen mucho y aquellos que poseen poco. Constata igualmente que cuando dos objetos tienen el mismo valor tienen el mismo precio, pero se sorprende que una golosina pueda costar una el doble que otra.

A 5;8 no siempre comprende porqué la misma cantidad de almendras no cuesta igual que la misma cantidad de nueces.

Por otro lado, la niña no se limita en este momento al conocimiento del valor venal de los objetos: Surgen nuevos problemas: *¿Quién decide el precio de las cosas?* *¿Quién fabrica las monedas?* *¿Cómo se obtienen?* A 5;11 se figura que te dan el dinero, pero a 6;2 sabe que el dinero se gana trabajando. Nace la conciencia del papel del factor E.

A 6;6, en el curso de la construcción y explotación de una cabaña junto con otros niños, la niña adquiere las nociones elementales de venta, beneficio, economía. A la misma edad, se informa de la razón por lo cual no existe paridad en el curso de las monedas de los distintos países.

A 6;6 se informa también del valor comercial de los objetos y a 6;10 pregunta: *¿Es caro?* *¿Es bueno. Es caro, verdad?*

---

(101) Como es lógico suponer, no existen en la actualidad monedas de 5, 2, 1 céntimos de franco belga (nota del traductor).

Esta etapa a través de la cual la niña adquiere poco a poco la noción del valor del dinero y de la forma de utilizarlo resulta un poco larga. El Dr. Decroly lo explica por el hecho que es la resultante del desarrollo de funciones mentales complejas que permiten comprender al niño en principio el mecanismo del dinero, de comprender la relación entre las distintas monedas y realizar finalmente las operaciones aritméticas que exigen las divisiones monetarias.

#### 8. ESTUDIO EN EL NIÑO DE CIERTAS FORMAS DE LA COMPETICIÓN.

Como ya hemos señalado, la competición puede considerarse como una manifestación del instinto de defensa activa; se puede manifestar en ocasión de la reivindicación de todas las categorías de necesidades, desde las más inferiores hasta las más elevadas y sufrir la influencia de la imitación y del juego.

Pero cuando se considera su evolución, no puede tratarse simplemente como un problema relacionado con la afectividad; en efecto, la inteligencia juega un papel especial, puesto que, para luchar, para darse cuenta de lo que hacen los demás y comparar las capacidades de los otros con las suyas, el niño debe llegar a un cierto grado de desarrollo intelectual. Ello justifica el lugar que ocupa este estudio en este capítulo.

Con el fin de estudiar las diferentes formas de competición así como su evolución, el Dr. Decroly (102) organizó una encuesta en l'Ecole de l'Ermitage frecuentada por niños entre 4 y 13 años pertenecientes a familias acomodadas.

---

(102) Dr. O. DECROLY: *Études de Psychogénèse*. Bruselas, 1932, p. 257.



Constata que en el medio escolar donde se han recogido los datos, la competición se muestra especialmente en sus relaciones con el amor propio. Por consiguiente, sólo se ha considerado una parte del problema de la competición a saber:

1.º Desde el punto de vista afectivo: aquella en la que está especialmente en juego el amor propio;

2.º desde el punto de vista de la lucha: aquella que se manifiesta sobre todo a través de la palabra;

3.º desde el punto de vista de las edades y los sexos: aquella cuya observación va dirigida a los niños de ambos sexos de 4 a 14 años, más o menos;

4.º desde el punto de vista del medio y de la clase social: aquella que puede observarse en una pequeña escuela mixta, frecuentada por niños de clase acomodada del medio urbano y en la cual los padres pertenecen en su mayoría a las profesiones liberales.

En la evolución de la competición, el Dr. Decroly ha podido percibir diversas etapas señalando que en los niños de alrededor 4;0 se presenta una actitud consistente en la afirmación de sus capacidades que aparece cuando, a la hora de ejecutar un acto rechazan la ayuda que se les ofrece indicando que son capaces de realizarlo solos. Esta actitud aunque no comporta comparación aparente, ni lucha, prepara ya para la competición.

A este primer grupo de hechos, se pueden añadir los casos en los cuales los niños, buscando la aprobación, intentan atraer espontáneamente la atención sobre ellos, o sobre lo que poseen o han realizado.

Al estadio siguiente, el niño se da cuenta que ha actuado bien y pretende que es el más fuerte, el más rápido, el más alto, el preferido, el primero o el único capaz de llevar a cabo

una cosa determinada. Aunque no existe aún competición, encontramos ya comparación y, como afirma el Dr. Decroly, puede surgir la lucha en cualquier momento si un compañero cuestiona esta superioridad y, sobre todo, si la reivindica para sí mismo. Ha observado que su ahijada, en 4;1, empieza a compararse con los demás y a expresar su parecer como resultado de dicha comparación. Ha dicho, por ejemplo, *¡Yo tengo el collar más largo!*

En el curso del estado siguiente, el niño, hacia 8;0 a 9;0, afirma sus propias capacidades, ya que puede señalar de lo que es capaz otro niño, o hacer una observación sobre los demás, respecto a un punto sobre el cual él puede superarlo, o, como mínimo, igualarlo.

Mad. (9;6) tiene un bonito volumen de historia de la Edad Media, por lo cual la institutriz le felicita. Red. dice entonces: *Tú sabes, yo también lo tengo... yo tengo además otro libro sobre la antigüedad de Mallet.*

Esta vez aparecen la comparación y la competición, aunque cabe señalar que existe una provocación.

Vienen a continuación los casos en que la competición se muestra de forma espontánea. La comparación puede tomar un cariz de emulación pacífica, cuando el niño se contenta con admirar a un camarada, que reconoce superior y al cual quiere emular.

M... (9;6) escribe graciosamente artículos cortos para el periódico de la escuela; Mia (10;0) una advenediza que ha redactado correctamente una pequeña aventura dice a la maestra al llegar a clase: *Creo que más o menos lo he hecho tan bien como M..., ¿no es verdad, señorita?*

Vemos aquí que no se trata de poner en evidencia capacidades fundamentalmente físicas sino más bien mentales y morales.

Al igual que en los casos precedentes, el Dr. Decroly piensa que deben tenerse en cuenta los factores diferenciales e individuales así como los genéticos, incluyéndose entre otros la edad, el sexo, el medio, las tendencias predominantes en el niño, etc.

En el último estadio, el niño entra en abierta competición; nos encontramos realmente frente a una lucha, que no se centra en la igualdad sino en la supremacía. El niño, por tanto, rechaza la lucha:

- 1) Con adversarios que pertenecen a un grupo cuya fuerza es superior o inferior.
- 2) Cuando el concurrente utiliza medios ilícitos o que se ve favorecido por ciertas circunstancias especiales.
- 3) Cuando el triunfo es incierto o imposible.

A partir de 9;0 se notan en los niños formas de competición que tienden a menospreciar al adversario o aquello que ha hecho, a mostrarse indiferentes o despreciar lo que se ventila o arriesga, a compararse con niños que se encuentran por debajo de ellos.

En ciertos casos, la tendencia competitiva se manifiesta sobre todo de forma electiva que se convierte en una envidia de naturaleza especial; sólo se manifiesta con respecto a un niño en particular que se convierte en el rival.

Esta forma, observada por el Dr. Decroly en una niña de 2;10, nos recuerda un poco las manifestaciones de despotismo que Ch. Bühler (103) describe ya en niños de menos de un año, aunque no se ejerza sobre todos los niños más jóvenes.

---

(103) Ch. BUHLER: «Die ersten sozialen Verhaltensweisen des Kindes» en *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr*, *Quellen u. Studien z. Jugendkunde*, n.º 5, Jena 1927.

Es evidente que la lucha no se entabla únicamente por medio de la palabra, sino que se muestra también en forma de amenazas, insultos, actos violentos, golpes.

En el medio escolar donde ha trabajado sobre este particular, el Dr. Decroly ha observado especialmente la amenaza; ha recogido, por tanto, los ejemplos en los cuales el niño utiliza promesas, halagos, etc., para conseguir su triunfo.

Aunque la competición observada más frecuentemente se limita a la defensa del yo físico o psíquico, existen reacciones más difíciles de definir especialmente aquellas en las cuales se reclama algo para un amigo o para cualquier niño, aunque sea alguien indiferente. En ciertos casos, relativamente raros, el niño señala la superioridad de otros niños, sobre los que no ha mostrado ningún interés especial.

El Dr. Decroly observa finalmente que los hechos relatados muestran que la competición en los niños de 4;0 a 13;0 de la clase acomodada, en el medio escolar, es especialmente frecuente en ciertos sujetos que tienen precisamente un extremo amor propio.

Entre los factores que favorecen la tendencia a la lucha, él señala:

a) *Factores extrínsecos* que se presumen considerando cada uno de los casos, respecto a los cuales se notan a menudo acciones relacionadas con la lucha, especialmente el hecho de ser hijo único, de ser el mayor y, por consiguiente, el de haber sido hijo único durante un cierto tiempo;

b) *Factores intrínsecos*, tales como la superioridad física o intelectual.

Al término de un estudio detallado sobre la evolución del niño, nos podemos hacer la siguiente pregunta: **¿Qué es el niño?**

El Dr. Decroly nos da la definición siguiente: *Se trata de un ser vivo en crecimiento proveído de un sistema cerebro-espinal muy desarrollado y que posee virtualidades físicas y sociales muy extensas...*

Considera la infancia como *el período de preparación durante el cual los órganos crecen en volumen y en complejidad y en el curso del cual el ser vivo... permanece plástico y susceptible de educación y de adaptación.*

¿Cuál es, entonces, la importancia y la significación que otorga el Dr. Decroly a la ley biogenética, según la cual la ontogenia reproduce la filogenia, el individuo refleja la raza?

Sabemos que la teoría de la recapitulación insinuada por Agassiz, sugerida más directamente en los escritos de Von Baer, es enunciada con mayor claridad por primera vez por F. Müller y elaborada a continuación por diversos autores, especialmente por Balfour y Haeckel.

Numerosos autores, desde Rousseau, Lessing, Heder, Goethe, Horn, Shelley, Hegel hasta Stanley Hall y su escuela, han aceptado esta opinión.

Los herbartianos han defendido diversos aspectos de la teoría de la recapitulación, como lo han hecho también Lange, Morgan, Woods, Hutchinson, J. W. Powel, Grosse y Bos.

Podemos distinguir dos tendencias principales que, aunque alguien las confunde, no son absolutamente superponibles. Por una parte, aquella que se expresa en los términos: «la ontogenia reproduce la filogenia», que tiene primordialmente un fundamento biológico y concierne especialmente a las primeras etapas de la vida intrauterina, colocando en paralelo el embrión humano con el de las especies animales. Se trata de la recapitulación morfológica, funcional, vegetativa. El otro aspecto resulta quizá más difícil de comprender, ya

que hace referencia al funcionamiento del sistema nervioso superior y a las manifestaciones más complejas de este funcionamiento, es decir, las funciones sociales y las actividades de orden intelectual y estético.

A propósito de la primera tendencia, el Dr. Decroly (104) indica que dado que dicho paralelismo está lejos de ser perfecto, resulta evidente que los hechos que juegan a su favor no son muy impresionantes y que los argumentos que se presentan son, a menudo, de orden sentimental, metafísico o se refieren a cuestiones de detalle.

Añade además: «Mientras no se explique el motivo por el cual pueden encontrarse en el hombre adulto, los tipos de formas de vida que se observan en los seres más simples, especialmente la presencia de glóbulos blancos y de células sexuales independientes, poseyendo casi todas las manifestaciones de una amiba o de una noctiluca, desde la presencia de células ciliadas de las vías respiratorias y sexuales hasta los movimientos permanentes e independientes de todo sistema nervioso, comparables a los de los protozoarios ciliados; mientras no se explique de una forma satisfactoria el origen de los vestigios en el hombre, de órganos existentes en especies vivientes o desaparecidas, menos evolucionadas, tales como la membrana nictitante, los músculos cutáneos inútiles de la palma de la mano, las hendiduras bronquiales, los músculos de la oreja, el apéndice y muchos otros; mientras no se nos ofrezca otra teoría más razonable sobre la existencia en el hombre de un sistema nervioso autónomo similar en su aspecto y en el papel que juega, al que encontramos en los seres sin sistema nervioso de relación, debemos considerar la teoría de la recapitulación ontofilogénica como aquella que mejor explica los hechos, y que satisface aquellos que están despoja-

---

(104) Dr. O. DECROLY: «La Théorie de la Récapitulation», *La Poli-clinique*, vol. 38, septiembre 1930, p. 149.

dos de toda idea preconcebida y capaces, por tanto, de valorar debidamente todos los elementos en presencia.

Por lo que hace referencia a la segunda tendencia, que se relaciona especialmente con el funcionamiento del sistema nervioso superior y con las más complejas manifestaciones de este funcionamiento, es decir las funciones sociales y las actividades de orden intelectual y estético, el Dr. Decroly hace notar que a primer golpe de vista, se puede vacilar a la hora de aceptar sin discusión, este tipo de concepción; el niño, en realidad, no pasa por todas las etapas que ha pasado la humanidad y, por otra parte, no todo el mundo ha atravesado las mismas etapas. He aquí las diversas razones que permiten descubrir todo ello:

1) El niño no se encuentra en las condiciones del medio, en el cual se ha encontrado la humanidad, o mejor aun ciertos pueblos, en una época de su historia.

2) El niño no se puede comparar a un adulto en el cual todos los instintos se encuentran desarrollados con la inclusión del instinto sexual y maternal.

3) El niño no ha sufrido las influencias de costumbres, experiencias, hábitos que ha recibido el adulto por el hecho de la vida transcurrida.

4) Por otro lado el niño está sometido a unas influencias exteriores por parte de los adultos, adaptados a una etapa determinada de la civilización.

5) Gracias a la plasticidad intensa y prolongada del niño que muestra hacia un pequeño número relativo de tendencias instintivas, el papel de la imitación, del juego y de la inteligencia, existen en él unas pequeñas posibilidades, sobre todo al comienzo de la vida, para la adaptación directa e indirecta, así como grandes posibilidades para copiar su entorno y adaptarse a las condiciones actuales de la vida que le ofrece

el medio material y especialmente humano en el cual está sumergido.

No se puede, sin embargo, negar el hecho que en muchos niños aparecen manifestaciones que nos recuerdan determinadas épocas de la vida de la humanidad; estas manifestaciones pueden ser muy fugitivas y pasar desapercibidas o, por el contrario, mostrarse de una forma más clara y más prolongada.

El Dr. Decroly llega a la conclusión siguiente: no es posible establecer un paralelismo absoluto e inevitable, pero se puede llegar a admitir que existen ciertos niños, con preferencia entre los chicos que viven en libertad en el campo, cuya manera de ser a una cierta edad nos recuerdan indiscutiblemente algunas etapas de la civilización, especialmente la de los cazadores, de los pastores, de los agricultores, de los comerciantes. Antes de estas etapas, encontramos otras que nos recuerdan estadios que no tienen relación con ninguna etapa de la civilización, especialmente el período de juego funcional durante el cual el niño adquiere las primeras técnicas que le permitirán el manejo de los útiles sensomotores y la toma de contacto con el medio al cual se debe adaptar.

Si existe, pues, una cierta transmisión de las técnicas, de los conocimientos, de las ideas y de los principios que constituyen el patrimonio de la humanidad, ello sólo se lleva a cabo excepcionalmente y por medio de un procedimiento abstracto o verbal.

De acuerdo con esta concepción, podemos, como ya se ha hecho, comparar el niño con el salvaje actual, puesto que el estado de éste nos recuerda en ciertos aspectos a la situación en que se encuentra el niño pequeño.

Los argumentos para explicar la diferencia entre el niño y el hombre de una época histórica determinada nos sirven



igualmente en este caso. Por otra parte, el adulto salvaje está sometido a la acción de estimulantes internos (*instinto sexual, instinto maternal*) que el niño ignora, el salvaje ha acumulado experiencias, ha adquirido técnicas, ha cogido hábitos y ha sufrido la acción de costumbres impuestas por el medio, hechos que le diferencian del niño.

El Dr. Decroly resume todo ello señalando que «la similitud existe sobre todo quizá en el hecho que el hombre primitivo ha detenido su evolución mental en relación con el civilizado (estado prelógico) a la par que posee costumbres y hábitos rígidos que limitan su capacidad de reflexión, su iniciativa y su progreso, debido a lo cual no puede superar las limitaciones del medio —existen, pues, en el salvaje, necesariamente, ciertas apariencias de la mentalidad infantil que se perpetúan, sin que por ello su espíritu y su forma de conducta, en su conjunto, se correspondan con las del niño.



## IV. Los estados afectivos y el carácter

El Dr. Decroly utiliza el término *afectividad* para designar el conjunto de las forma espontáneas de la acción, desde los movimientos orgánicos hasta las formas más complejas de las tendencias.

En el estudio publicado en colaboración con el Dr. Vermeulen (1) se ocupa de la constitución y de la semiología psicológica de los estados afectivos, así como también de su psicogénesis. He aquí lo que importa recordar sobre todo ello:

Buscando los orígenes de toda vida psíquica y estudiando los procesos primordiales de su formación, constatamos que están vinculados al desarrollo del sistema nervioso. La vida psíquica sólo es posible cuando en ésta, debido a la creciente complicación de su organización y de sus funciones, el juego cada vez más delicado de sus centros de coordinación sustituye a la neurona primitiva, simple conductor nervioso. Se establece entonces un intervalo entre la excitación y la reacción, cuya duración en continuo crecimiento constituye el tiempo de latencia indispensable para la formación de los procesos

(1) Dr. DECROLY y VERMEYLEN: «Séméiologie Psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité infantine», extraído del volumen jubilar publicado en ocasión del cincuenta aniversario de la función de la *Société de Médecine Mentale de Belgique*. Gante, 1920.

psíquicos. Estos se formarán desde el momento que los elementos nerviosos sean capaces de guardar las trazas de su actividad anterior y de asociarlas a la vez, a base de combinaciones que se diversificarán cada vez más, con las actividades actuales. Se constituye así, gracias a la formación de centros de coordinación cada vez más numerosos, un aumento paralelo de la *plasticidad funcional*.

Gracias al doble mecanismo de registro e utilización es posible la vida psíquica, mecanismos que constituyen los elementos pasivos y activos, estructurales y funcionales. Se forma de esta manera, detrás de la vida consciente de superficie, un fondo compuesto de residuos de acciones anteriores y de actividades virtuales, agitados por nuevos aportes y ensayos de realización. Este fondo ejerce influencia sobre las formas inferiores de la vida psíquica, así como también sobre la actividad superior.

Por otra parte, la personalidad se encuentra ya condicionada antes del nacimiento por todos los resultados atávicos que se imprimen en nuestro organismo: la constitución de los tejidos y la composición del medio humoral constituyen los primeros elementos.

Posteriormente, las nuevas experiencias relativas a la vida de relación fisiológica y social tomarán del conjunto su tinte y su tonalidad particulares y facilitarán a la personalidad los elementos que ella pueda asimilar. Se formarán de esta forma las tendencias hereditarias y adquiridas, los instintos, los hábitos, las necesidades, que tienen una vida verdaderamente creativa y constituyen fuerzas activas que poseen un potencial de energía, una tensión psicológica, la concomitancia de la presión nerviosa que puede dejarlas en estado de tendencias más o menos latentes o realizarlas bajo formas de estados afectivos, representativos o motores.

En el capítulo III hemos reproducido la clasificación de las tendencias, propuesta por el Dr. Decroly. Nuestro autor estima que se podría preparar igualmente una clasificación de las formas particulares que pueden revestir las tendencias, teniendo en cuenta que, en su funcionamiento, predominan las propiedades acumulativas mnésicas, o dinámicas y afectivo-motrices. «Es cierto, escribe, que las actitudes, los complejos, los hábitos, los instintos, las necesidades, los apetitos, los deseos, etc., no tienen el mismo valor psicológico. Existe en germen una semiología de los estados afectivos primarios que puede probarse, cosa que hasta el presente no se ha llevado a cabo.»

De todos los datos, resalta que «las tendencias constituyen fuerzas complejas y móviles que pueden revestir cantidad de formas variadas, cada una de las cuales puede diversificarse de acuerdo con su grado de intensidad».

A la misma base de la actividad de las tendencias nos encontramos el movimiento que regula todas las modalidades. Según se trate de un movimiento continuo o discontinuo, nos situamos frente a «tendencias inconscientes o estados psíquicos cada vez más conscientes, es decir, señalando una discontinuidad cada vez más acentuada, por lo que hace referencia al desarrollo de nuestras tendencias. «Cuando llega a límites extremos, esta actividad puede considerarse como una adaptación a una situación actual entendida como existencia visceral muscular o sensorial que señala una nueva dirección en un momento determinado.»

Según la opinión del Dr. Decroly, existe estado de conciencia cuando el sujeto, bajo la acción violenta de un excitante cualquiera, asegura un número suficiente de elementos, manteniendo, sin embargo, una actitud personal, es decir, un sentido neto de su carácter heterogéneo. Así considerado, el problema de la conciencia está estrechamente vinculado al de

la personalidad y señala el momento en el cual éste se incorpora a un nuevo elemento objetivo. En su conjunto, la vida psíquica consciente aparece, por tanto, como «una adaptación cambiante que se renueva continuamente a tenor de las situaciones que se suceden de forma incesante. A esta adaptación debe corresponder una elección entre la inmensa masa de las posibilidades que se derivan del conjunto de nuestras experiencias atávicas, hereditarias y personales, en la cual una eliminación más o menos juiciosa rechaza los elementos indeseables y de esta elección por eliminación resulta entonces la adaptación variable a la situación presente».

El Dr. Decroly explica el conjunto del mecanismo psíquico con la ayuda del esquema de la figura 3.

Esta emergencia continúa en el campo de la conciencia, con lo cual se originan variaciones de tensión energética y excitaciones cinestésicas o sensoriales bajo la doble influencia de factores internos y externos. Ella está condicionada por un estado de atención que consiste en una concentración sobre una excitación determinada, una detención física y psíquica a la vez, impulsada por la intensidad de la tensión psíquica. «Ella se manifiesta a través de fenómenos afectivos en los cuales la forma menos diferenciada es un vago sentimiento de inquietud y de malestar general, manifestación que aparece mucho antes que surjan los estados representativos...» «La resultante es una fijación de la tendencia, una realización que la ha situado en un rango de estado psíquico diferenciado.»

Es a partir de aquí que el Dr. Decroly critica la llamada psicología estructural que clasifica los fenómenos psíquicos en tres grandes divisiones: la afectividad, la voluntad y la inteligencia.

En realidad, dice, ellas no se encuentran en ningún caso en estado puro y no constituyen toda la vida psíquica; no son otra cosa que episodios que se suceden, viviendo un instante

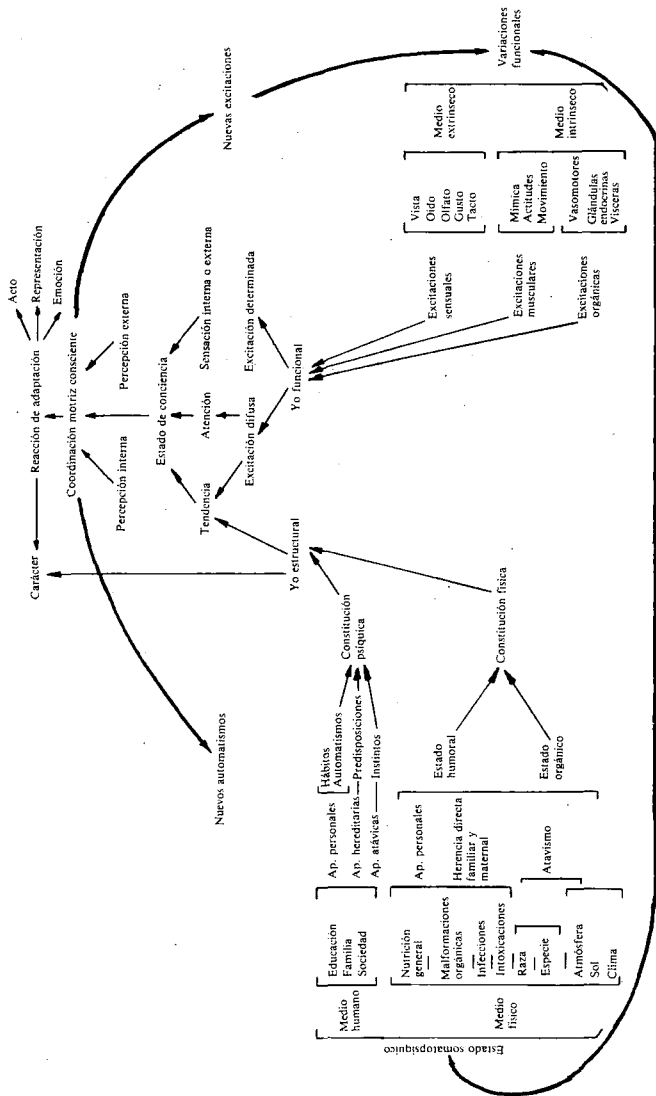


Figura 3

de la vida de la conciencia para ir rápidamente a realimentar la masa de nuestras tendencias.

Son las tendencias que constituyen la base misma de la vida psíquica, que forman el substrato sobre el cual actúan las formas elementales de tensión y de resistencia, de energía latente y potencial y del cual emergen a la conciencia los estados psíquicos: emociones, representaciones y actos. En fin, son ellas las que constituyen el fondo de la personalidad. Las ideas, los sentimientos y los actos son de hecho compromisos que se realizan en función de un objetivo determinado. Las tendencias, formadas por todo nuestro pasado somático y psíquico, activadas continuamente por las energías que se desprenden del metabolismo fisiológico y de las excitaciones sensoriales, representan, bajo su doble forma estática y dinámica, el fondo estable que da a nuestra personalidad su especificidad y su tono general.

El Dr. Decroly concluye: «Es sobre las tendencias que debemos basar todo tipo de investigación en el dominio de la caracteriología.» El recuerda que pasados ya muchos años, se prosigue con una finalidad de tipo práctico, el estudio de los medios propios para medir el grado de inteligencia, los cuales han obtenido resultados muy satisfactorios que han encontrado su principal aplicación en la pedagogía, la pediatría y la orientación profesional. Añade, sin embargo, que para juzgar a un hombre no resulta suficiente conocer su grado de memoria, de atención, de juicio, etc. Por encima de ellos y dándole su sello se encuentran el temperamento del individuo y su carácter. Son ellos, precisamente, los que forman el vínculo coordinador sin el cual todas nuestras manifestaciones psíquicas no son otra cosa que formas vacías de contenido y elementos sin significación en el conjunto.

Sabemos ya la importancia que otorga el Dr. Decroly al estudio de las tendencias por lo que hace referencia a la evolu-

ción del desarrollo intelectual en el niño. Comprendemos ahora el alcance de este estudio en lo que concierne a la afectividad.

Nos limitaremos aquí a recordar por medio del esquema de la figura 4, aquello que se ha expresado a propósito de la acción recíproca de las tendencias en diversos momentos de la evolución.

Los círculos concéntricos indican las influencias ejercidas. In. Fi = Mecanismo mental diferente del mecanismo afectivo (sentido, movimientos, inteligencia, lenguaje, conciencia, energía de atención, etc.), constitución y temperamento físico.

M = influencias ejercidas por el entorno por intermedio de In. y también por el estado físico Fi.

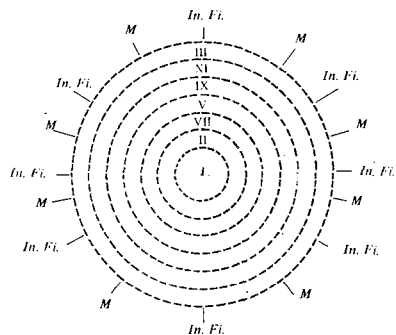
Las cifras romanas indican el orden aproximado de aparición y permiten apercibirse de las reacciones posibles en las diversas etapas del desarrollo. Al principio, los grupos I, después II y III se encuentran presentes aunque faltan aún en los grupos II y III la simpatía y la imitación; aparecen más tarde las tendencias del grupo IV, influenciadas por el grupo III y actuando sobre los grupos I y II y así a continuación hasta el grupo VII, que es el último en aparecer, pero que se intercala entre los grupos I y II, con los cuales entra en conflicto, así como con los demás que ejercen influencia sobre él. Respecto a la acción de los demás factores físicos y mentales (In.Fi) y del medio, cabe decir que son permanentes y que se modifican también a medida que cambian los factores físico, material, mental y moral.

*Placer y dolor.*— Entre las repercusiones mentales de los instintos y de los hábitos, el Dr. Decroly (2) examina lo que

---

(2) Dr. O. DECROLY: *Quelques notions générales sur l'évolution affective chez l'enfant*. Bruselas, 1927, p. 66.





- III Tendencias auxiliares (curiosidad, juego, imitación (P), tendencias estéticas elementales).
- XI Tendencias mixtas o compuestas (competencia, consentimiento, imitación).
- IX Tendencias defensivas (pasivas y activas).
- V Tendencias secundarias (amor propio, propiedad, simpatía), individuales o específicas.
- VII Tendencias sociales y específicas, tardías (instintos sexual, maternal, parental, grupal).
- II Tendencias sociales precoces (gregarismo, simpatía).
- I Tendencias primarias individuales (hambre, sed, necesidad de movimiento, etc.).

Figura 4

conocemos como placer y sufrimiento, gozo y pena. No admite, como lo hacen ciertos autores, que constituyen fenómenos afectivos distintos, en relación, sin duda, con las necesidades, aislables, no obstante; presenta también contornos claramente delimitados. Para nuestro autor, el placer y el sufrimiento, la alegría y la tristeza son términos que expresan las sensaciones experimentadas cuando se satisface o no una tendencia en el sentido que a partir de un cierto momento, la intensidad de un estimulante derivada de una necesidad repercute en la conciencia.

El hambre y la sed crean en un principio una sensación desagradable, más tarde dolorosa. Hablamos igualmente en el caso del amor propio, de heridas del amor propio, de sufrimientos derivados del orgullo. La madre sufre cuando su hijo está enfermo, el padre cuando se ataca el honor de la familia y el amigo cuando su amigo tiene una desgracia. La ansiedad, la angustia que acompañan el miedo y la sensación que precede a la cólera reprimida, el estado que acompaña la necesidad de venganza no satisfecha, son sensaciones de malestar que se sitúan entre las impresiones dolorosas. El niño que no puede jugar experimenta también una especie de pena y el fumador privado de tabaco se siente incomodado.

De estos ejemplos, el Dr. Decroly deduce que «cada vez que se ponen trabas a una necesidad esencial, auxiliar o anticipativa, a un sentimiento o a un hábito, resulta un estado particular que provoca reacciones que tienden a que dicho estado cese. Este estado referido a la propia persona, es decir, a su condición de ser consciente, toma más o menos el carácter de un sufrimiento o de una pena».

Al lado opuesto de estos estados desagradables, caben situar los estados agradables. «Abstracción hecha de las concomitancias de tono agradable que acompañan las sensaciones gustativas u olfativas vinculadas a los actos de comer o beber,

la sensación agradable que acompaña estos actos puede relacionarse fundamentalmente, ante todo, al cese del hambre y la sed.»

El Dr. Decroly pone en evidencia la influencia de la edad, de la experiencia, de los factores de orden intelectual y habitual (recuerdos, asociaciones, reflexiones, sentimientos), de los cuales los más simples recuerdan los reflejos condicionados, sobre las reacciones primitivas que a veces modifican completamente. Originalmente, los estados desagradables van vinculados generalmente a la no satisfacción de las necesidades y los estados agradables a la satisfacción de ellas. Esta regla tiene, sin embargo, excepciones y para comprenderla deben tenerse en cuenta las combinaciones de los instintos, la influencia de la inteligencia, de los hábitos y también de las causas patológicas.

Contrariamente a lo que piensan Wundt, Brahm y otros, el Dr. Decroly no admite que existan, al lado de estas sensaciones agradables o desagradables, otros fenómenos, tales como la excitación y la depresión (o paro), la tensión y el relajamiento; él sólo las considera como sensaciones concomitantes de orden orgánico. El Dr. Decroly muestra, sin embargo, que entre las sensaciones agradables o desagradables se pueden hacer distinciones que dependen de su calidad, de su intensidad, de su extensión, etc. Así, por ejemplo, el placer y el sufrimiento son mayormente las sensaciones conscientes que acompañan las necesidades orgánicas (el placer de la buena mesa, el sufrimiento derivado de la sed). La alegría y la tristeza, por otro lado, designan especialmente las sensaciones conscientes que acompañan las necesidades más elevadas (gozo de la maternidad, tristeza experimentada por la pérdida de una persona querida).

«Por lo que respecta a las manifestaciones de un instinto, resulta delicado establecer cuándo puede hablarse de placer o alegría, de sufrimiento o de pena.»

Según el Dr. Decroly, estos términos sólo están justificados cuando las sensaciones de una necesidad o del cese de una necesidad están relacionadas con el propio yo; los reflejos que a menudo preceden estas concomitancias, y que se toman como signos de placer o de sufrimiento, de alegría o de pena, no son suficientes para afirmar la existencia de aquéllos. «Resulta de ello que no estamos autorizados a asimilar completamente los signos de estas sensaciones en los animales y en el hombre, de la misma manera que no estamos autorizados a asimilarlas en el niño o en el anormal y en el hombre adulto normal: estas sensaciones no se pueden medir por sus reacciones visibles.»

El Dr. Decroly deduce de todo ello que los gozos o los dolores más fuertes no corresponden necesariamente a aquellos que acompañan las manifestaciones motrices más abundantes. Nos recuerda, por otra parte, que el niño y el hombre primitivo tienen una mímica de las necesidades mucho más rica que la del adulto civilizado, aunque no se puede llegar a la conclusión que éste experimente alegrías y penas menos fuertes.

Debe hacerse igualmente una distinción entre las sensaciones agradables y desagradables que acompañan las sensaciones externas (ver, oír, tocar) y las mismas sensaciones que se asocian a la satisfacción o no satisfacción de necesidades.

El Dr. Decroly se pregunta entonces si debe admitirse, como hacen diversos autores, que el dolor de origen externo (picaduras, quemaduras, luz deslumbradora) o el placer de origen externo (roce sexual, colores agradables) constituyen repercusiones internas más o menos conscientes de las sensaciones externas o bien si existen fuentes externas de placer o de dolor independientes. Decroly constata «que un gran número de fenómenos internos y externos no llegan a la conciencia y no dan lugar por consiguiente a repercusiones agradables o

desagradables; nos encontramos frente al caso de que son demasiado débiles o bien que no existen los medios para llegar a la conciencia, y ello es debido a que la propia organización del sistema de transporte nervioso es insuficiente o al hecho que la conciencia es insuficiente o está obnubilada.

Inversamente, «las más pequeñas modificaciones podrán ocasionar dolores o placeres desproporcionados a la causa, especialmente si la conciencia del yo se extiende indebida o anormalmente a regiones que ordinariamente escapan a ello (dolores anormales de los neurópatas)».

El Dr. Decroly llama la atención sobre el hecho que no existen dolores y placeres determinados por estados actuales transitorios o prolongados del organismo fisiológico o del yo mental más o menos complejo, pero hay además repercusiones del mismo género que son debidas a recuerdos, a representaciones, a la actividad de la imaginación y de la reflexión. Ello implica evidentemente la intervención de funciones mentales superiores.

A este respecto, el Dr. Decroly insiste que en el niño, esta fuente es menos fecunda que en el adulto, aunque se acostumbre a atribuir al niño una mayor tendencia hacia la fantasía. Ello no es debido a que el niño tenga más imaginación que el adulto, a que es capaz de prever mejor y más lejos, a que él puede basarse sobre más experiencias y recuerdos, sino mayormente a que él confunde lo externo y lo interno, a que no diferencia el objeto del sujeto, a que anima las cosas y materializa las fuerzas y las cualidades abstractas y que da además la impresión de que es incapaz de distinguir el sueño de la realidad, lo concebido de lo vivido. «Por lo demás, sus alegrías y sus penas duran mucho menos y los recuerdos y las anticipaciones que las provocan ocupan espacios de tiempo mucho más restringidos que en el caso del adulto inteligente.»

Sin embargo, por lo que a ello se refiere, se notan marcas diferencias según la edad y la individualidad.

Admitiendo que el dolor sea una repercusión consciente de una necesidad, de una tendencia, de un sentimiento y que el interés sea el signo interno de una necesidad, de una tendencia, de un sentimiento, el Dr. Decroly examina la relación que existe entre el dolor, la sensación desagradable y el sufrimiento por una parte y el interés por otra.

«Parece que el uno está ligado al otro, puesto que el dolor, la pena suscitan el interés hacia todo aquello que es susceptible de provocar el cese del dolor o de la pena. Sin embargo, aquello que conocemos como fuente de placer suscita igualmente el interés en propio provecho. De manera que el interés parece vincularse tanto a lo que es capaz de paralizar la pena como a lo que produce el gozo. Por otra parte, el interés implica una actitud más o menos activa en vista a originar el cese del estado desagradable —y es provocado en cierta medida por este estado desagradable— o en vista de procurar un estado agradable y es provocado hasta cierto punto por la perspectiva de dicho estado agradable.»

Para el Dr. Decroly, el interés no es absolutamente idéntico al dolor ni al placer; él está asociado como una especie de reacción inicial de adaptación, además del reflejo más elemental en el cual la repercusión consciente está percibida como dolor o como placer. Además de eso, por el uso que se hace de este término, se relaciona mayormente con las tendencias y los sentimientos que van más allá de los instintos de la vida orgánica.

Es en este sentido que el Dr. Decroly indica cómo interpreta la teoría de James-Lange-Sergi. Su concepción del placer y del dolor se concilia perfectamente con esta teoría si se formula de la siguiente manera: la conciencia del sufrimiento es posterior al reflejo provocado por la fuente del sufrimien-

to. Admitiendo que es exagerado decir que alguien sufre porque llora o que alguien tiene miedo porque ha empalidecido, Decroly cree que se puede decir sin caer en una paradoja que alguien sufre después que han aparecido las lágrimas y que alguien tiene miedo después de empalidecer o de temblar.

Finalmente, qué debemos entender por *¿emoción?*

Para los autores que creen que toda la vida afectiva debe considerarse emocional, el término emoción equivale, en general, a sensación interna; para otros, son algunas de estas sensaciones internas (cólera, miedo, placer, dolor). El Dr. Decroly se sitúa en la opinión de aquellos que aplican el término emoción a las sensaciones internas violentas acompañadas ordinariamente de signos motores característicos.

## LA PATOLOGIA DE LA AFECTIVIDAD EN EL NIÑO

Para clasificar las anomalías de la afectividad, el Dr. Decroly parte de la base de su estudio de la evolución de las tendencias principales, cuestión estudiada en el capítulo III.

Distingue, primeramente, aquellas que gobiernan las propias tendencias de aquellas que resultan de los factores que actúan sobre las tendencias.

Ya hemos indicado anteriormente cómo concibe el Dr. Decroly la reacción de las tendencias unas sobre las otras, sea para sostenerlas, sea para contrarrestarlas y seguir entonces una especie de lucha por la preeminencia.

Esta lucha puede conducir a una desarmonía y provocar con ello alteraciones diversas en las sensaciones y en las reacciones afectivas, así como en la necesidad y en los actos que ellas determinan. El Dr. Decroly considera estas alteraciones como *primarias* en oposición a las *secundarias*, es decir, a aquellas que resultan de la acción de los factores que actúan sobre las tendencias.

El Dr. Decroly distingue además:

1.º Los trastornos por un *exceso* absoluto o relativo, debidos por consiguiente al hecho que un instinto, una tendencia, son para una edad determinada, muy marcadas en comparación con otras tendencias que sirven de contrapeso o de auxiliares.

2.º Los trastornos por *insuficiencia* absoluta o relativa, debidas a una situación inversa.

3. Finalmente, los trastornos por *desviación*, desorientación, perversión.

Cabe señalar que en la práctica no resulta siempre fácil decidir si una alteración afectiva es *primaria* o *secundaria* y si el exceso o insuficiencia son absolutos o relativos.

El Dr. Decroly hace también una distinción entre las alteraciones de las tendencias, concretamente entre las que tienen una repercusión social directa, las que tienen una repercusión social indirecta (3) y aquellas que sólo son perjudiciales para el individuo. Las primeras y, en algunos casos, las segundas pueden desaparecer en ciertas condiciones del medio.

Respecto a la mayor parte de las anomalías observables de las tendencias afectivas bajo formas incipientes en el niño, el Dr. Decroly suscribe casi totalmente las tesis de Dupré (4).

Sin embargo, nuestro autor reserva los términos perversiones instintivas sólo para las desviaciones instintivas y no incluye todas las categorías de trastornos afectivos en general. Confirma igualmente que las anomalías afectivas se encuentran a menudo asociadas a la debilidad de la inteligencia y

---

(3) Este tipo de trastornos con repercusión social originan la intervención del Estado, encargado del bienestar social.

(4) DUPRE: «Les perversions instintives», informe al *Congreso de Neurología*. Túnez, 1912.



a la de la actividad voluntaria. Esta asociación no se limita a una simple coexistencia y puede llegar hasta una interacción, una influencia recíproca.

He aquí resumida la clasificación que el Dr. Decroly (5) hace sobre las alteraciones afectivas que se presentan más frecuentemente en el niño, trastornos que resultan de anomalías de las tendencias y que tienen consecuencias directas o indirectas sobre la vida individual o afectiva:

1. LAS TENDENCIAS RELACIONADAS CON LA CONSERVACION INDIVIDUAL.

1. El instinto alimentario puede presentar alteraciones:
  - a) por exceso: voracidad, glotonería, taquifagia, hambre canina, gula;
  - b) por insuficiencia: anorexia;
  - c) por desviación: malacia, coprofagia, ingestión de cuerpos extraños, de veneno, etc.

La repercusión de la anomalía puede comportar otras alteraciones tales como el robo, la mentira, las violencias.

2. Las sensibilidades al dolor, al frío, al sueño, a la higiene, al aire fresco son también susceptibles de repercutir sobre la conducta.

3. La necesidad de movimiento puede ser *excesiva* y comportar un estado de inestabilidad, de impulsión a desplazarse inútilmente o *insuficiente* y constituir una de las causas de la pereza por inercia física, sin que exista enfermedad física (general o limitada) considerada como base de la debilidad motriz.

---

(5) Dr. DECROLY y VERMEYLEN: «Séméiologie Psychologique de l'affectivité et particulièrement de l'affectivité enfantine...», op. cit., p. 51.

## II. LAS TENDENCIAS SECUNDARIAS.

1. El amor propio se exagera bajo la forma de orgullo, de vanidad. La susceptibilidad del amor propio puede llegar a un punto extremo, sin que podamos afirmar que se trate verdaderamente de orgullo o de vanidad, lo que imposibilita todo contacto social; ello conduce, según el estado intelectual y las otras reacciones afectivas, a recriminaciones, reacciones violentas que determinan estados vecinos del estado maniaco. La hipertrofia del yo puede tener como consecuencia una forma de mentira que presenta el aspecto de la mitomanía (Dupré), la cual, asociada o no a una exageración parecida del instinto de propiedad, puede dar lugar al espíritu de dominio, a la sed de poder, al sentimiento extremo de la dignidad y del honor, incompatibles o casi incompatibles con la vida normal media.

Las formas de insuficiencia del amor propio conducen a la indiferencia hacia el yo exterior, incluida la relativa a la persona moral. La timidez, el retraimiento, la escrupulosidad, la pasividad, la falta de fuerza moral hasta el suicidio, así como ciertas formas de pereza, son de hecho diferentes aspectos de esta insuficiencia.

2. *El instinto de propiedad*, llevado a un grado muy marcado o a un desvío, comporta sea el acaparamiento de bienes del prójimo, sea la acumulación de objetos y de plata sin objeto (manías de coleccionista, avaricia), o bien se dirige a satisfacer una curiosidad intelectual o estética, o incluso puede ser una previsión para las necesidades futuras. Todo ello puede provocar conflictos frecuentes con el entorno a raíz de los derechos de posesión, de una desconfianza generalizada y no justificada que ofende, hiere y comporta represalias por parte de dicho entorno.

El Dr. Decroly señala la importancia del papel que juega a menudo la educación y la inteligencia en todas estas anoma-

lías. Así, en el niño, la manía de recoger, en principio, sin otro objetivo aparente que el deseo de acumular, tiene como objeto, más adelante, la satisfacción de la curiosidad, la necesidad de conocer. Esta manía no se convierte en signo patológico mientras la naturaleza de los objetos acumulados continúa siendo heteróclita. En los anormales intelectuales (dementes) agitados, se constata la perseveración de la manifestación instintiva bajo su forma primitiva.

La ausencia de la tendencia puede conducir al desorden, a la negligencia, al hurto, a la insensibilidad frente a la pérdida de un objeto.

### III. LOS INSTINTOS DE DEFENSA.

a) *El instinto de defensa pasiva*, cuya manifestación denominamos *miedo* y que puede extenderse a todo el ser físico o mental, así como superponerse también a las necesidades vinculadas a la conservación individual que tiene necesidades ligadas a la conservación social e igualmente susceptibles de adquirir un carácter de exageración, de insuficiencia o de desviación.

Aquí deben tenerse en cuenta sobre todo las influencias ejercidas por las demás funciones mentales, por las tendencias, así como también por el medio educativo y los hábitos para comprender los diversos aspectos que presenta el medio.

Bajo el nombre de *fobias* comprendemos las manifestaciones que son a menudo exageraciones, especies de sistemáticas de celos específicos, entre los cuales puede haber un punto de partida racional en algunos casos e irracional en otros.

Se habla de *miedo mórbido* cuando los temores resultan excesivos, exagerados y provocados por reacciones violentas. El Dr. Decroly otorga un interés específico a los *terrores nocturnos*, observables en algunos niños y que no son otra cosa

que una reacción violenta de miedo bajo la influencia probable de un sueño en un niño de naturaleza impresionable, neurópata a menudo débil; ello constituye a veces también el signo que nos advierte de la existencia de trastornos cerebrales graves, al comienzo o en el curso de una enfermedad infecciosa general o local.

La timidez, provocada por un temor irreflexivo e invencible de presentarse delante de los extraños o en público, parece ser una especie de mecanismo profundo, una exageración de la tendencia defensiva, puesta primeramente al servicio de la persona física (en el niño pequeño), de la persona moral a continuación (en el niño un poco mayor) que teme las críticas y que no se siente preparado para responder a ellas.

*La eurotofobia* o temor a enrojecer, así como ciertos tartamudeos, pueden relacionarse con un mecanismo parecido y derivar de la misma fuente. A menudo se asocian con la timidez.

Los casos característicos de insuficiencia de miedo son casi siempre signos de insuficiencia mental grave, salvo en los casos de niños mayores en los cuales la educación y las cualidades de inteligencia y amor propio atenúan, disimulan o contienen los sentimientos de temor normal. El Dr. Decroly ha podido observar en los niños epilépticos o dementes la ausencia de la noción de peligro.

Se señala igualmente la desviación del sentimiento de miedo en los de inteligencia débil y se manifiesta entonces con respecto a objetos o fenómenos que, para la mayor parte de los niños, no provocan generalmente ningún sentimiento de esta especie. Este fenómeno es característico sobre todo cuando persiste el miedo, a pesar de la experiencia de naturaleza absolutamente inofensiva del objeto o del fenómeno, cuando no entra en juego ningún factor hereditario o imitativo.

Un fenómeno frecuente que puede observarse en las personas valientes, además de inteligentes e incluso geniales, es el miedo al ridículo. ¿Se trata de una tara o debemos cuestionar la educación?

b) *El instinto de defensa activa o de ataque*, en el cual la cólera constituye su expresión paroxística, puede presentarse también en forma exagerada; la insuficiencia puede confundirse con un cierto exceso de temor, mientras que ésta, poco marcada, da al instinto de ataque la ocasión de crecer.

Este instinto se encuentra apoyado por el amor propio y ayuda a favorecer las manifestaciones de éste que conocemos con el nombre de combatividad. Es también favorecido a menudo por el estado de desarrollo de las aptitudes motrices y por la necesidad de movimiento y finalmente por las desviaciones de la tendencia simpática en las formas que Dupré denomina malignidad constitucional.

La forma extrema conduce a un estado de cólera de repetición que se denomina también, en ciertos casos graves, estado maniaco. Asociada a la malignidad constitucional, esta forma empuja ciertos niños a provocar en sus padres, sus próximos o las personas que los cuidan, sufrimientos físicos o morales, atormentarlos más o menos conscientemente, a destruir los objetos que ellos tienen, etc. En los niños epilépticos podemos observar especialmente crisis bruscas de violencia, accesos de cólera provocados por el menor pretexto en el curso de las cuales pegan, rompen, etc., a los pequeños especialmente, se golpean la cabeza, se desgarran, se muerden o se arrancan partes de la piel o de los órganos.

#### IV. LAS TENDENCIAS PRIMARIAS EN RELACION CON LA CONSERVACION DE LA ESPECIE.

*El instinto sexual* presenta las formas aberrantes más frecuentes y más importantes en el niño.

La exageración de este instinto se muestra primeramente bajo la forma de tendencia precoz en relación a los intentos de frecuentar niños del sexo opuesto, lo que se asocia a una precocidad paralela en el desarrollo del púber.

Una vez establecida la pubertad a la edad normal, la exageración puede mostrarse a través de actos contrarios a la moral y reprimidos por el código.

Este instinto puede desviarse y tomar todas las formas descritas por los autores, bajo la influencia de un medio especial (homosexual sobre todo); en primer plano cabe citar el onanismo, el más extendido en la infancia. Sin embargo, debemos tener en cuenta la parte que juegan los factores no sexuales en la eclosión de la manía que empuja a los niños a tocarse los órganos de la generación. Las irritaciones locales, la curiosidad, la imitación juegan un papel muy importante, si no exclusivo, en este hábito, considerado vicioso a veces sin razón.

La insuficiencia del instinto sexual, generalmente, sólo llama la atención como concomitante de otros trastornos físicos, afectivos y mentales, observables en los sujetos en los cuales el desarrollo de los caracteres de la pubertad es nulo o lleva un cierto retraso. La indiferencia sexual constituye uno de los fenómenos más característicos de los infantilismos con o sin retraso en relación al desarrollo somático general, pero casi siempre con retraso en relación al desarrollo intelectual (mixedema, hipotiroidismo, gigantismo hipofisario, etc.). Finalmente, el Dr. Decroly señala los casos de indiferencia sexual mencionados por Ribot, donde la insuficiencia es provocada por influencias en sentido inverso, ejercidas por la imaginación y la educación.

V. LOS INSTINTOS MATERNAL Y PARENTAL en los niños los adolescentes, si son exagerados o tienen algún desvío, son favorables al grupo. Cuando no se satisfacen son capaces de

crear un estado de malestar, de disestesia vaga, que puede conducir a la tristeza o la melancolía o bien a accesos de simpatía, de afección, de ternura hacia los seres del mismo sexo, de la misma edad o mayores, e incluso a pasiones por los animales o por efigies de niños: retratos, esculturas, muñecas.

Si la tendencia sexual es igualmente acentuada, ésta encuentra al mismo tiempo un sucedáneo; puede presentarse, pues, al mismo tiempo, una ocasión para una desviación o perversión del instinto sexual.

VI. LAS TENDENCIAS MIXTAS, tales como la necesidad de sobresalir, el sentimiento de emulación, la necesidad de aprobación, están directamente vinculadas a las tendencias que acabamos de estudiar y en estrecha correlación con la aparición de estas tendencias. Están estrechamente relacionadas con el desarrollo afectivo e intelectual y con la influencia ejercida por la educación. Su exageración será, también, paralela a un exceso de los sentimientos que la componen y puede ser orientada en una dirección unilateral. Además, el exceso en una parte puede asociarse con la insuficiencia en otra. Se ha podido observar en niños insensibles a la emulación, insensibilidad que toma su fuente del sentimiento grupal, hacer un esfuerzo en este sentido si esperan obtener un beneficio personal, mientras que otros, de mayor edad, son capaces de hacer abstracción de su propio yo, en favor del grupo al cual están integrados.

Al margen de la insuficiencia unilateral puede presentarse la insuficiencia general; ésta se relaciona casi siempre con una ausencia de amor propio. No obstante, para el Dr. Decroly existen muchos otros factores que pueden entrar en juego y resulta difícil decir en qué medida cada uno de ellos constituye un estimulante a las tendencias en cuestión. Resulta de todo ello que los casos de insensibilidad a la emulación requieren un estudio muy detallado. Podríamos decir lo mismo cuando se trata de desviaciones de estas tendencias.

VII. LAS TENDENCIAS AUXILIARES. Estas tendencias tienen un efecto sobre el estado afectivo, puesto que su papel consiste en sostener o favorecer las demás tendencias.

a) *La curiosidad*: Puesto que la curiosidad está al servicio de otras tendencias y que las manifestaciones de la curiosidad no son otra cosa que los signos de las tendencias que se quieren satisfacer, las anomalías de éstas incidirán sobre las de la curiosidad.

Los anormales profundos no son curiosos ni mucho menos, salvo en los casos que puedan servir para satisfacer las necesidades de alimento. Por el contrario, los niños normales son muy curiosos, pero su exceso está directamente condicionado por la exageración del amor propio, del instinto de propiedad o de defensa y de la simpatía.

La desviación de la curiosidad deriva de la desviación de un interés que no tiene relación con la edad mental normal: por ejemplo la curiosidad de niños jóvenes por cuestiones y espectáculos sexuales, la de un adolescente por los juguetes del bebé. Esta curiosidad será el punto de partida de tics o de manías cuando sea reducida a un gesto sin significación, especie de perseveración de una actitud que ha sido útil y ha respondido a una verdadera necesidad, en un momento dado del desarrollo.

b) *La imitación*: Para definir las anomalías de la imitación, el Dr. Decroly muestra la importancia de la edad y de la actividad de los factores que están en relación con ella. Así, por ejemplo, una forma de imitación regular a una cierta edad y dentro de ciertos límites toma un carácter patológico cuando sobrepasa un cierto grado y cuando se muestra bajo una forma infantil en una edad más avanzada.

La insuficiencia de la imitación, como la de la curiosidad y del interés, se observa en los anormales aquejados de debilidad intelectual grave. Además, las posibilidades de la imita-



ción están en relación con el desarrollo sensorial o con el de ciertas capacidades motrices: pensemos en las posibilidades de imitación de un ciego, de un parálítico, de un lisiado, de un débil motor.

El Dr. Decroly ve en la perversión de la imitación el signo aparente de una perversión de la curiosidad, testimonio ella misma de una desviación de una de las tendencias esenciales primarias o secundarias. Consiste en una imitación concreta en hechos, palabras, pensamientos que son en sí pervertidos o inadecuados para la edad del niño.

Y como la aptitud para la imitación está relacionada no sólo con el desarrollo sensorial y motor, sino mayormente con el desarrollo intelectual, los niños mejor dotados serán los más aptos para la imitación y, por consiguiente, los más expuestos a la imitación de actos peligrosos.

c) *El juego*: Sería superfluo indicar las razones por las cuales el Dr. Decroly ha situado esta tendencia entre el grupo de las tendencias auxiliares; sólo cabe recordar lo que se ha dicho anteriormente sobre las relaciones de esta tendencia innata, con las otras tendencias.

Las anomalías por exceso se explican por la persistencia a una edad determinada, de juegos de una edad anterior que conducen también a especies de tics tales como el movimiento de las manos delante de los ojos, el balanceo del tronco, los saltos, las cobardías, los gritos inarticulados en los imbéciles e idiotas, los juegos de muñecas en una joven, etc. Conviene añadir una necesidad imperiosa de movimiento que no se satisface de una manera normal en los ejercicios escolares.

Las anomalías por defecto parecen debidas a la ausencia de las tendencias que alimenta el juego, aparte de un estado enfermizo actual o de una debilidad muy grande de la atención.

Como desviación de la tendencia al juego, el Dr. Decroly sólo considera aspectos del juego orientados por las anomalías de las tendencias.

### VIII. LAS TENDENCIAS DERIVADAS COMPLEJAS.

El Dr. Decroly sitúa estas tendencias, entre las manifestaciones activas: el sentimiento *estético* y el sentimiento *ético* o *moral*.

El sentimiento estético parece que encuentra su fuente primaria en las disposiciones de nuestro sistema nervioso para percibir con agrado ciertas líneas o ciertas formas especiales de líneas, ciertos colores o asociaciones de colores, ciertos sonidos o ciertas combinaciones de sonidos y ritmos, así como ciertas impresiones cutáneas, gustativas, olfativas y musculares resultantes del poder dinamogénico particular de estos excitantes. Es por este lado que se mostrará primeramente la deficiencia o la desviación, especialmente en los niños.

El sentido estético, bajo sus formas diversas, se asocia al juego y está en relación estrecha con los sentidos, la inteligencia, las tendencias auxiliares, las tendencias simpáticas y grupales (sociales). Es por ello que podemos presumir que las alteraciones de estos factores comportarán una exaltación, una insuficiencia o una desviación del propio sentido estético. Conviene tener en cuenta igualmente otros determinantes de la eclosión o de la expansión de un sentido estético normal o anormal, especialmente de la influencia del medio (moda), de los conocimientos adquiridos y de las posibilidades de ejercerlos.

Todo ello explica que las aberraciones del sentido estético sólo aparecen en toda su intensidad y con todas sus consecuencias hacia el fin de la infancia e incluso en la adolescencia.

El Dr. Decroly muestra que el exceso de esta tendencia sólo constituirá una anomalía molesta en el caso que empuje al individuo a actos nocivos para satisfacer su tendencia; por otro lado, constituye raramente una tara con repercusiones sociales, como mínimo en el caso de un débil intelectual que cree ser un artista o un literato de talento, y que pretende que es poco conocido y perseguido, lo que supone otros trastornos afectivos, anormales, por su propia cuenta.

El Dr. Decroly estima que es bastante difícil definir y delimitar las desviaciones de este sentido, en razón de la posición especial del arte y de la literatura al margen de nuestra lógica ordinaria, posición que permite en nombre de la moda, de una teoría mística o esotérica cualquiera de consagrar hoy como supremo aquello que mañana será menospreciado y declarado estéticamente horrible. Las desviaciones de las manifestaciones estéticas dependen a menudo de una anomalía.

Las anomalías de las *tendencias éticas* tienen una mayor importancia desde el punto de vista del individuo y de la sociedad.

Para el Dr. Decroly resultan de una insuficiencia o de una desviación de las tendencias simpáticas o grupales, vinculadas a la conservación de la especie. Con mayor motivo que en el caso de las tendencias estéticas debemos considerarlas como derivadas. Nuestro autor hace distinciones entre la actitud y el sentimiento éticos, ya que el hecho de no perjudicar a los demás no implica necesariamente una tendencia hacia el bien, ni tampoco una repulsa de las malas acciones; a este respecto, no debe olvidarse la influencia saludable que puede ejercer el temor.

El sentimiento ético, representado entre otros por el sentimiento del deber, de la dignidad, de la justicia, de la lealtad, de la tolerancia, del sacrificio, del reconocimiento, de la bondad activa, etc., no son otra cosa que la síntesis de las fuerzas re-

presentadas por las diversas tendencias en favor del yo o de los semejantes, sometidas a la acción de la razón, fruto de la inteligencia y de la experiencia.

El exceso de sentimiento ético es excepcional en el niño. La falta de este sentimiento, hecho normal en la edad que aparecen los primeros instintos, o domina el yo inferior, deviene una anomalía más acentuada que aquella que observamos en niños de mayor edad. Así, pues, para juzgar un acto, debe siempre considerarse en relación con el estado mental medio de la edad considerada y también con el estado mental real del niño considerado. Este problema se encuentra en la base de la educación y de la corrección de los niños; para conocerlo, es necesario estudiar las etapas que atraviesa el niño, así como las influencias recíprocas de los diversos factores mentales.

A título de conclusión, el Dr. Decroly examina aquello que debe entenderse por lo que denominamos defectos del niño.

Llamamos defecto del niño a todo aquello que está en oposición a las leyes morales y constituye por tanto una anomalía moral. La mayoría de estos defectos son, en realidad, exageraciones de las tendencias esenciales: el orgullo, exceso de amor propio; la glotonería, exceso de instinto alimentario; la cólera, exceso de instinto de defensa activa; la lujuria, exceso del instinto sexual; la avaricia, exceso del instinto de propiedad. Respecto a la envidia y la pereza, son menos simples y pueden tener diversas causas; así, por ejemplo, la envidia asociada a los celos debe relacionarse, según los casos, con un exceso de amor propio o del instinto de propiedad (está entonces próxima al orgullo), o incluso a una insuficiencia de la simpatía o del sentimiento grupal.

## LOS METODOS DE EXAMEN DE LA EFECTIVIDAD

Después de indicar las dificultades que presenta el estudio experimental de los fenómenos afectivos, el Dr. Decroly hace una ojeada a los métodos utilizados hasta este momento. Situándose en un cuadro general, divide el conjunto de los métodos de examen preconizados en métodos *cuantitativos* y *cualitativos*.

Los métodos cuantitativos, de carácter más objetivo, pero que se aplican a un dominio restringido, intentan registrar, primordialmente, las variaciones de intensidad en el funcionamiento de ciertos fenómenos fisiológicos correlativos a la producción de excitaciones psíquicas determinadas.

Los métodos cualitativos, menos rigurosos técnicamente, se precian, por el contrario, de comprender un dominio más vasto y sobre todo más diversificado y de interpretar más directamente las funciones que se estudian.

El Dr. Decroly señala el alcance de las diversas escuelas (París, Wurzburg, Viena, Zurich) que llevaron la investigación al terreno de los fenómenos psíquicos complejos y buscaron en la introspección provocada la clave de los problemas que no han podido resolver los métodos puramente objetivos. Sin embargo, por lo que hace referencia al estudio de los estados afectivos, se busca aún un método equivalente al de los «mental tests» (6).

En este campo se han utilizado, además de los métodos de introspección y de observación simple, las investigaciones fisiognómicas, los métodos gráfico, fotográfico, cinematográfico y fonográfico. Algunos psicólogos han utilizado el méto-

---

(6) En inglés, en el original (nota del traductor).

do de los cuestionarios y otros el de los tests afectivos. El Dr. Decroly reprocha a estos tests el hecho de ofrecer menos indicaciones sobre los sentimientos morales del sujeto examinado que sobre la comprensión de las situaciones morales y sus adquisiciones lógicas y de dar sólo fragmentos de la cara instintiva y mental del carácter (7). Señalemos finalmente el método de la asociación de ideas que, según nuestro autor, resulta el más adecuado para el estudio de los estados afectivos y de las tendencias, aunque hace ciertas críticas, a nivel general.

El Dr. Decroly piensa que resulta indispensable retomar la cuestión y llevar a cabo un estudio analítico más completo de los estados afectivos, basado sobre un cuestionario detallado que sirva de reflexión para los observadores, y sobre una nomenclatura de palabras inductoras que permitan explorar el campo entero de las tendencias y utilizar a través de esta doble técnica el control recíproco de la observación objetiva y de la introspección provocada.

Cuando se trata de niños, especialmente de niños anormales, los métodos para el estudio de la afectividad son poco numerosos. Ello se puede explicar por la naturaleza específica del sujeto: están excluidos o casi excluidos los métodos de introspección, son poco practicables los métodos de experimentación y el propio método de los tests resulta difícil de aplicar. Respecto a los métodos de observación exterior, los más interesantes para el Dr. Decroly consisten en el empleo de ciertas imágenes cinematográficas, combinadas con la experimentación por medio de ciertos tests. Después de él, los servicios que podrá rendir el cine en relación al análisis de las reacciones a los estimulantes diversos de la naturaleza afectiva, son tales que hacen que esta técnica sea insustituible. A pesar de

---

(7) Dr. O. DECROLY: «Les éléments fondamentaux du caractère et l'orientation professionnelle». Comunicación presentada a la *IV Conferencia Internacional de Psicología Aplicada*. París, 1927.

las dificultades que presenta su aplicación (8), el procedimiento cinematográfico es el único que puede fijar las etapas y las modalidades diversas de la expresión de las tendencias, emociones y sentimientos.

El Dr. Decroly estima, sin embargo, que para los exámenes corrientes, para el consultorio médico, lo más normal es utilizar otros medios. Entre ellos, cita el método del cuestionario que puede aplicarse de dos maneras: después del primero se someten los sujetos a preguntas, mientras que después del segundo uno se limita a preguntar al observador.

He aquí los tres métodos utilizados por nuestro autor:

1) **El método del cuestionario** es el más fácil y el más general; es aplicable a todas las edades y no requiere la presencia del niño en el momento de su confección. Requiere solamente que la persona que responde tenga algunas aptitudes de observación y conciencia de aquello que observa: los padres inteligentes, los educadores y los maestros pueden cumplir generalmente este cometido.

En el cuestionario del Dr. Decroly, las preguntas son seriadas, siguiendo más o menos la jerarquía de las tendencias, adoptadas para el estudio relativo a su evolución y su patología. Este procedimiento presenta la ventaja de permitir sacar conclusiones de las respuestas suministradas. Sin embargo, se puede llegar a una mayor perfección cuando se resuelve el problema de la edad afectiva. Para ello es necesario llegar a establecer por medio de una serie suficiente de ensayos una especie de escala comparable a la obtenida por Binet-Simon. Mientras tanto, el procedimiento propuesto por el Dr. Decroly permite obtener resultados de conjunto y establecer algunas conclusiones sobre el carácter del individuo y sus problemas, reacciones, en la vida social.

---

(8) Ver página 86.

Ya que el estado psíquico y motor está estrechamente vinculado al lado afectivo del que recibe su influencia, puesto que ellos actúan sobre la afectividad, se han añadido algunas cuestiones relativas a las manifestaciones motrices e intelectuales relacionadas con ella.

He aquí el cuestionario propuesto, precedido de una indicación destinada al observador y relativa a los signos que debe utilizar para abreviar la respuesta.

- + : indica que la manifestación es importante.
- ± : indica un grado poco importante.
- : indica que no existe.
- ∫ : indica que es lo contrario a su existencia.
- ? : indica que no puede responderse o que existen dudas.
- ↔ : indica que la manifestación lleva mucho tiempo.
- ↓ : indica que la manifestación tiende a desaparecer.
- ↑ : indica que la manifestación tiene tendencia a aumentar.

Un círculo alrededor del signo sirve para acentuarlo.

El signo encuadrado o señalado en rojo implica que la manifestación es favorable.

Encuadrado en azul, indica que es desfavorable.

Para condensar los resultados, se reunirán en un cuadro todos los signos en el orden que se encuentran en el cuestionario.

La experiencia permite seriarlos según su valor y poder ofrecer sin excesivo esfuerzo una idea de conjunto sobre el estado afectivo del sujeto.

Es preferible responder a este cuestionario en diferentes momentos de la evolución del niño y también por diversas personas que tengan relación directa con el niño.



## EXAMEN DE LA AFECTIVIDAD

### A. TENDENCIAS EGOCENTRICAS. CONSERVACION INDIVIDUAL

#### I. INSTINTOS Y TENDENCIAS PRIMARIAS EN RELACION CON LA CONSERVACION INDIVIDUAL

1. *Apetito*: Grande, pequeño, nulo para ciertos alimentos.

2. *Gula*: Desea ciertos alimentos en demasía; es voraz. Hurta alimentos, bombones, dinero para conseguirlos.

3. *Gustos particulares*: Para ciertos alimentos, ciertas bebidas (alcohólicas).

4. *Sed exagerada*: Necesita beber fuera de las horas de comida. Está incapacitado para pasear sin pedir algo de beber.

5. *Reacción a ciertos alimentos*: Muestra aversión o náuseas frente a ciertos alimentos.

6. *Sensibilidad al dolor físico*: Muestra signos de dolor por una muela con caries, un absceso, una llaga, una contusión.

7. *Sensibilidad al frío*: Presenta signos claros que siente frío; palidez, temblores; va en busca del fuego, se abriga exageradamente.

8. *Sensibilidad al resfriado*: Coge fácilmente un resfriado, es propenso a los sabañones.

9. *Sensibilidad al calor*: Transpira fácilmente; tiene apatía; decaimiento; se fatiga más rápidamente que en tiempo normal.

10. *Sensibilidad a la fatiga física:* Muestra signos precoces de fatiga en los juegos movidos, en los paseos, en el trabajo manual; necesita dormir mucho.

11. *Afección al confort:* Es blando; sueña en comodidades; se cuida atentamente en caso de herida, enfermedades.

12. *Necesidad de movimiento:* Sufre a causa de la inmovilidad.

13. *Ama el ritmo, la simetría, los colores vivos, los sonidos.*

14. *Afección a la higiene:* Se siente incómodo frente a la suciedad, se lava espontáneamente; evita el barro, los charcos de agua. Tiene las manos limpias.

15. *Sensibilidad al aire enrarecido:* Muestra signos rápidos de incomodidad en un espacio limitado (habitación, tranvía, tren), reuniones numerosas.

16. *Sensibilidad a las intoxicaciones:* Muestra signos de intolerancia rápida al café, tabaco, alcohol, a ciertos alimentos (mejillones, fresas, espárragos, etc. (anafilaxia)).

17. *Sensibilidad a las autointoxicaciones:* Muestra signos de envenenamiento sin causa precisa, derivados del estado del instinto, del hígado o del riñón (urticarias espontáneas).

18. *Sensibilidad a las infecciones:* Muestra signos rápidos de inflamación a consecuencia de una herida, de una caries, etc. (abscesos y panadizos frecuentes)).

19. *Se cura lentamente:* Las heridas, las consecuencias de los accidentes.

20. *Humor:* Triste, alegre, igual, variable.

21. *Observaciones.*

## II. TENDENCIAS SECUNDARIAS (DESARROLLO, CRECIMIENTO, EXTENSION)

### a) **Self feeling. Amor propio**

1. *Amor propio*: Se preocupa de su yo, de su persona física e intelectual.
2. *Ambición*: Desea ocupar una posición más elevada.
3. *Orgullo*: Tiene la pretensión de merecer esta situación.
4. *Coquetería*: Se preocupa de su aspecto físico y de su embellecimiento (sin preocupación sexual).
5. *Vanidad*: *Exagera su valor, se alaba.*
6. *Amor a la independencia*: No le gusta ser mandado.
7. *Susceptibilidad*: Rápidamente se siente herido u ofendido.
8. *Autosuficiencia*: No pide ayuda, busca.
9. *Autofiabilidad*: Le gusta lo que hace.
10. *Dignidad*: No se rebaja para obtener alguna cosa, haciendo respetar su persona física y moral.
11. *Reclamación de derechos*: Protesta cuando es perjudicado, reclama lo que se le debe, no se deja explotar.
12. *Autoritarismo*: Quiere dominar, hacerse servir.
13. *Contradictoriedad, terquedad.*
14. *Preocupación por su origen, por su futuro.*
15. *Celos de la superioridad de los demás.*
16. *Observaciones.*

## b) Instinto de propiedad

1. *Retiene objetos:* (juguetes, libros, vestidos).
2. *Esconde y encierra lo que le pertenece.*
3. *Protesta cuando se le toca o se le coge alguna cosa.*
4. *Cuida de sus objetos:* (juguetes, libros, vestidos)
5. *Orden:* (¿tiene ciertas manías de orden?).
6. *Economía:* (ahorra sus objetos, su dinero).
7. *Avaricia:* (acumula sin utilidad).
8. *Coge los objetos de los demás* sin intención de quedárselos (inconscientemente).
9. *Codicia los objetos de los demás.*
10. *Tiene celos de los privilegios de los demás.*
11. *Se apropia de la propiedad ajena sin ánimo de quedársela* objetos clásicos, juguetes, vestidos, dinero, otros objetos).
12. *Roba* para procurarse los objetos que desea.
13. *Tiene tendencia al coleccionismo* (sellos, tarjetas, objetos de valor, objetos artísticos, caprichos, otros objetos).
14. *Es previsor* de cara al futuro, para el día de mañana.
15. *Hace empréstitos con facilidad.*
16. *No devuelve rápidamente aquello que se le ha prestado.*
17. *Hace trueques y ventas sin espíritu de ganancia* (intercambio de objetos).
18. *Hace trueques y ventas con espíritu de ganancia* (intercambio de objetos).

19. *Vive sin escrúpulos como un parásito a expensas de los demás.*

20. *Tiene interés por los intercambios comerciales.*

21. *Observaciones.*

**B. TENDENCIAS EXOCENTRICAS (EN RELACION  
CON LA CONSERVACION DEL GRUPO  
Y DE LA ESPECIE)**

**I. TENDENCIAS PRIMARIAS**

**a) Gregarismo, simpatía**

1. *No ama la soledad, busca la sociedad.*

2. *Simpatía: Atrae la simpatía inconscientemente (por la expresión de su fisonomía).*

3. *Busca la simpatía, el afecto (sin influencia sexual aparente).*

4. a) *Ama especialmente las personas mayores que se ocupan de él.*

b) *Le gusta sobre todo la compañía de los padres (padre o madre).*

c) *Le gusta sobre todo la compañía de los hermanos o hermanas.*

d) *Le gusta sobre todo la compañía de los profesores.*

e) *Le gusta sobre todo el personal subalterno.*

f) Le gusta sobre todo la compañía de los mejores alumnos.

Le gusta sobre todo la compañía de los peores alumnos.

g) Le gusta sobre todo la compañía de los alumnos mayores.

Le gusta sobre todo la compañía de los alumnos más jóvenes.

5. *Es exclusivo, celoso* (sin influencia sexual aparente).

6. a) Es receptivo a los regalos

b) Es receptivo a la adulación

c) Es receptivo a las alabanzas

V. Tendencias secundarias

7. *Es cortés.*

8. *Es respetuoso.*

9. *Obedece a los superiores.*

10. *Obedece sólo* a ciertas personas.

11. *Es servicial* con todo el mundo.

12. *Es débil* frente a las lágrimas, las súplicas, las amenazas, los gritos.

13. *Se deja dominar* sin darse cuenta.

14. *Se deja explotar* sin darse cuenta.

15. *Ingenuidad:* Toma el dinero sin contarlo, se deja explotar sin darse cuenta.

16. *Perdona*, olvida fácilmente el mal que se le ha hecho. No es rencoroso.

### b) **Instinto sexual**

(A tener en cuenta sobre todo en el momento de la pubertad o después de este período.)

1. Busca la compañía de niños de otro sexo.
2. Tiene evidentes y exclusivas manifestaciones de amistad.
3. Busca las caricias de las personas mayores (hombres mujeres), de niños del mismo sexo, mayores o menores.
4. Intenta acariciar a las personas mayores (hombres mujeres), niños del mismo sexo o del opuesto, grandes o pequeños.
5. Muestra *precocidad* en los signos físicos y mentales de la pubertad.
6. Muestra *retraso* en los signos físicos y mentales de la pubertad.
7. *Es curioso* en relación a todo lo que afecta a la sexualidad (actos de los adultos, imágenes, etc.).
8. Muestra *coquetería* que puede relacionarse con las tendencias sexuales.
9. Muestra *pudor*.
10. Es *celoso*, lo que no quiere decir que el objeto de su afición atraiga a otros niños o sea atraído por ellos.
11. *Hábitos viciosos* (distinguir de los tics).
12. Conversaciones frecuentes sobre el capítulo sexual.
13. Dibujos, escritos, gestos, palabras, actos que hieren el pudor.

14. Le gusta bailar con el otro sexo, el galanteo.

**c) Tendencia maternal (parental)**

1. Le gustan los *juegos de muñecas*.
2. Le gusta ocuparse de los pequeños bebés.

**d) Tendencia parental**

1. Protege los pequeños; 2. les ayuda; 3. los vigila; 4. les ocupa y les hace jugar; 5. los cuida; 6. les cuenta historias; 7. se pasea con ellos; 8. les instruye; 9. se interesa por sus progresos; 10. les da consejos.

**e) Tendencia grupal asociada al amor propio**

1. Tiene espíritu de familia, no le gusta que se ataque o se rebaje a los miembros de su familia, protesta y se defiende.

2. Le gusta formar parte de un grupo, de una sociedad, de una banda.

3. Acepta un lugar cualquiera en el grupo.

4. En la escuela tiene espíritu de clase. Muestra interés por sus compañeros de clase y se preocupa de lo que les toca.

5. Tiene espíritu de clase social (resultante de la imitación), desprecia los de clase más humilde y tiene envidia de los de clase más elevada.

6. Tiene espíritu de vagabundo (forma parte de las bandas que se baten con bandas de otros barrios, de otros pueblos).



7. Manifiesta una tendencia grupal consciente, lingüística, regional, patriótica; o bien las manifestaciones a este respecto son puramente copiadas o sugeridas.

## C. TENDENCIAS DEFENSIVAS

### a) Reacciones de defensa pasiva (miedo)

1. *Teme la oscuridad.*
2. *Teme el vacío:* Tiene miedo de atravesar una plaza, de entrar en una iglesia, de precipitarse en el vacío.
3. *Teme al agua.*
4. *Teme el ruido.*
5. *Teme las alturas* (montañas, casas elevadas).
6. *Teme los animales* (¿cuáles?).
7. *Teme los extraños.*
8. *Teme las armas.*
9. *Teme las tempestades, los relámpagos.*
10. *Teme las escenas brutales* (a la realidad y en el cine).
11. *Teme el sufrimiento* (rehúsa de ir al médico, o al dentista).
12. *Teme la enfermedad* (muestra pavor ante los enfermos, por miedo a contraer una enfermedad).
13. *Teme la muerte* (miedo ante los cadáveres, los muertos, incluso de la propia familia; miedo de morir).
14. *Prudencia:* No se aventura, no se arriesga cuando sospecha que hay peligro.

15. *Timidez*: Tiene miedo a manifestarse, a que se note su presencia.
16. *Miente*: por temor a las consecuencias.
17. *Hipocresía*: Esconde su juego, disimula por temor.
18. *Se enfada*.
19. *Pega* para defenderse.
20. *Tiene miedo* de los demás.
21. *Defiende* sus padres.
22. *Defiende* sus hermanos y hermanas.
23. *Defiende* sus amigos y compañeros.
24. *Defiende* los débiles.
25. *Defiende* los objetos de los demás (parientes, amigos, etc.).
26. *Observaciones*.

#### b) **Reacciones de defensa activa y de ataque-agresividad**

1. *Irritabilidad*: Manifiesta rápidamente (palabras, gestos) cuando existe alguna cosa que le molesta.
2. *Cólera*: Id. pero más marcada (gritos, congestiones).
3. *Violencia*: Id. con golpes, se echa al suelo, se pega, rompe.
4. *Brutalidad*: Utiliza la fuerza en caso de venganza o de ataque.
5. *Destrucción*: Destruye sin razón o por venganza.
6. *Crueldad*: Hace sufrir sin motivo.

7. *Brusquedad*: No se reprime, se contiene difícilmente.
8. *Provocación*: Excita con sus actos a los demás.
9. *Burla*: Excita con palabras a los demás, ve sus defectos y los señala.
10. *Cobardía*: Se aprovecha de la debilidad.
11. *Venganza*: Es rencoroso, busca la venganza, no olvida fácilmente un golpe, una provocación u otra cosa que atente su dignidad.
12. *Ataque*: Insulta, es grosero en palabras y en gestos.
13. *Atacado* por los demás, toma su partido.
14. *Observaciones*.

## D) TENDENCIAS MIXTAS

### a) **Instinto de competencia**

1. *Es sensible a la emulación.*
2. *No soporta ser sobrepasado.*
3. *Devalúa a los demás para hacerse valer.*
4. *Desea triunfar en una cosa específica*: a) capacidad de comer, de beber; b) de fuerza; c) destreza; d) resistencia a la fatiga; e) belleza; f) vestidos; g) dinero; h) familia; i) inteligencia; j) sentimientos; k) estudios; l) habilidad en una actividad (canto, deporte, instrumentos, etc.); en la posesión de una cierta categoría de objetos; colecciones, etc.
5. *Observaciones.*

## b) Necesidad de aprobación

(Reacción a las influencias sociales ejercidas sobre la conducta.)

1. *Es sensible al estímulo.*
2. *Tiene necesidad de aprobación.*
3. *Es sensible a la reprobación.*
4. *Se preocupa por la opinión que los demás tienen de él.*
5. *Es sensible al castigo (¿cuál?).*
6. *Es sensible a las amenazas (¿de quién?).*
7. *Debe ser tratado con dulzura.*
8. *Debe ser tratado con firmeza.*
9. *Se rebela a menudo contra las influencias que quieren ejercer sobre él.*
10. *Sólo obedece a ciertas personas (¿cuáles?).*
11. *Explota la bondad, la debilidad, los sentimientos.*
12. *Observaciones.*

## E. TENDENCIAS AUXILIARES

### a) La imitación

1. *Imita o intenta imitar aquello que ve.*
  - a) Actos buenos, malos.
  - b) Actitudes, gestos, etc.
  - c) Particularidades del espacio físico.
  - d) Trajes, adornos.

- e) Ocupaciones.
  - f) Los tics.
  - g) Los defectos.
2. Imita o intenta imitar *lo que oye*.
- a) Los ruidos, la música.
  - b) El lenguaje.
  - c) La entonación, el acento.
3. Imita las ideas, las opiniones, los principios, las creencias.
4. Es sugestionable.
5. Imita preferentemente: los superiores, los mejores, los inferiores, los peores, los iguales.
6. Observaciones.

### b) El juego

1. Prefiere:
- a) Juegos sensoriales.
  - b) Juegos movidos.
  - c) Juegos con juguetes.
  - e) Juegos tranquilos.
  - f) Juegos ruidosos.
  - g) Juegos hablados.
  - h) Juegos de azar.
  - i) Juegos con afán de lucro.
  - j) Juegos dramáticos (representaciones teatrales) (9).
  - k) Juegos de ingenio (adivanzas, juegos de palabras, jeroglíficos, etc.)
2. Sabe organizar los juegos.
3. Sólo quiere jugar cuando es el jefe.

---

(9) (jouer théâtre) en el original (nota del traductor).

4. Respeta las reglas del juego. Jugador leal.
5. Hace respetar las reglas.
6. Siente pasión por las ganancias; sólo juega para ganar.
7. Es indiferente a las pérdidas.
8. Rehúsa jugar con dinero.
9. Deja de jugar cuando pierde.
10. Observaciones.

### CURIOSIDAD. TENDENCIA A AVERIGUAR

1. Siente curiosidad hacia aquello que puede satisfacer los instintos primarios defensivos o auxiliares (v. más arriba).
2. Siente curiosidad por las sensaciones nuevas (color, forma, sonido, sabor, olor).
3. Siente curiosidad por los chismes, los detalles.
4. Siente curiosidad por las nociones, los conocimientos:
  - a) Relativos a las ciencias naturales (plantas, animales), (física, química).
  - b) Relativos a la mecánica y las ciencias aplicadas (aviones, automóviles, ferrocarriles, industrias, etc.).
  - c) Relativos a la meteorología y a la astronomía (el tiempo, la hora, las nubes, la luna, los astros, etc).
  - d) Relativos a la geografía, a los trajes y costumbres de diversos pueblos, a las producciones de los diversos países, a los viajes, exploraciones, aventuras, etc.

- e) Relativos a la historia positiva, a la historia de los grandes hombres, de los conquistadores, de los sabios, de la historia militar, de los benefactores de la humanidad.
  - f) Relativos a las matemáticas, números, álgebra, geometría.
  - g) Relativos a la mitología, las leyendas, los cuentos, los temas imaginativos.
  - h) Relativos a las ideas generales, a la política, a las cuestiones sociales, económicas.
  - i) Relativos a las ideas filosóficas, religiosas.
  - j) Relativos a las artes (dibujo, escultura, pintura, música, etc.).
  - k) Relativos a la literatura (escuelas, autores, géneros, etcétera).
  - l) Lecturas preferidas (novelas, viajes, cuentos, ciencia, historia).
5. Siente curiosidad por los actos, nuevos movimientos.
  6. Observaciones.

## F. TENDENCIAS DERIVADAS COMPLEJAS

### a) Tendencias estéticas

1. Admira lo bello:
  - a) En el color, pintura (museos).
  - b) En las formas: dibujos, esculturas (museos).
  - c) En los sonidos (música, canto, concierto, teatro, instrumentos).

- d) En los movimientos de los objetos y de los seres.
  - e) En los actos, obras, etc.
  - f) En la poesía.
  - g) En el espectáculo de la naturaleza: flores, paisajes, árboles, formas animales o humanas.
  - h) En las ideas, ¿de qué tipo?
2. Observaciones.

### b) Tendencias éticas

1. Distingue el bien del mal.
2. Intenta hacer el bien.
3. Se preocupa por su conducta, por las consecuencias de sus actos.
4. Es escrupuloso, lleva la preocupación por su conducta más allá de los límites habituales.
5. Es sincero, franco. No esconde su juego. No disimula sus pensamientos.
6. Es honesto, leal, honrado.
7. Tiene conciencia del deber.
8. Se resiste a las seducciones:
  - a) A los malos consejos.
  - b) A los malos ejemplos:
    - 1.º Por apatía.
    - 2.º Por temor al castigo.
    - 3.º Por temor a las consecuencias (hacer pena).
    - 4.º Por deseo de hacer el bien (opinión).



9. Necesita el apoyo, la protección para resistir a las tendencias desfavorables.

10. Se excusa fácilmente.

11. Promete fácilmente.

12. Cumple sus promesas, sus compromisos, su palabra.

13. Se arrepiente sinceramente, deplora lo que ha hecho.

14. Tiene remordimientos.

15. Tiene un ideal.

a) ¿A qué persona desea imitar?

b) ¿Qué quiere ser?

c) ¿Qué tipo de vida le atrae?

d) ¿Qué oficio o profesión es para él el más envidiable, el mejor?

e) ¿Qué acto es para él el más meritorio, el más valeroso? (10).

16. Se preocupa por sus orígenes, el origen de la vida, de las cosas, del mundo.

17. Se preocupa por el más allá, por la vida futura.

18. Tiene tendencias místicas, tendencia a suponer o admitir las explicaciones imaginativas sobre los orígenes y el más allá.

19. Es creyente:

a) Por convicción.

b) Por sentimiento.

c) Por sugestión e imitación.

d) Por costumbre.

e) Por interés.

20. Observaciones.

---

(10) Escoger entre salvar su enemigo, salvar su hermano, su padre o su madre, un niño que se ahoga, trabajar para levantar la familia, exponer la vida por su patria, etc.

### c) **Tendencias sociales**

1. Es sensible a las penas de los demás con palabras (compasivo).
2. Es sensible a las penas de los demás con actos (caritativo).
3. Es generoso. Le gusta dar. Da sus objetos, su dinero.
4. Se consagra a los demás (ofrece su tiempo y su persona continuamente).
5. Es paciente, indulgente, soporta y excusa fácilmente los defectos de los demás.
6. Exige justicia para los demás, protesta, se subleva, intenta que se reparen las injusticias hechas a los demás (o que se haga justicia).
7. Es delicado (evita herir, ofender a los demás en su amor propio, en su dignidad).
8. Es discreto (sabe guardar el secreto que se le confía, no intenta escudriñar la vida íntima de los demás).
9. Reconoce y señala los méritos de los demás.
10. Piensa antes en los demás que en él (en su familia, en su grupo, en la patria, en la humanidad).
11. Reconoce, manifiesta, su gratitud por las actitudes, las palabras, los actos.
12. Devuelve escrupulosamente lo que ha recibido en préstamo.
13. Ayuda a sus padres, sus hermanos, sus hermanas, sus amigos, sus profesores, sus educadores, los extraños (condiscípulos, conciudadanos, compatriotas, etc.).

14. No espera recompensas por una actuación desinteresada.

15. Ama y cuida los animales y las plantas.

16. Tiene miedo cuando otros están en peligro (físico, moral).

17. Defiende a los demás material y moralmente.

18. Observaciones.

## G. REFERENCIAS COMPLEMENTARIAS

### a) Forma de la actividad

1. Tiene necesidad de actuar, no le gusta quedarse inactivo, busca ayudar, ocuparse de algo espontáneamente.

2. Se ocupa con preferencia de:

a) Dibujo, pintura, escultura, moldeado.

b) Canto, música instrumental.

c) Poesía, literatura.

d) Construcciones mecánicas.

e) Carpintería, cerrajería.

f) Jardinería, cría de ganado.

g) Gimnasia, danza, deportes.

h) Los juegos (ver más adelante).

i) La costura, los quehaceres de la casa, la cocina y otras ocupaciones.

3. Le gustan los paseos, las excursiones. ¿Por qué?

4. Trabaja:

a) Con sus trabajos escolares sólo.

b) Con ayuda.

c) Cuando se le estimula, se le alienta con la esperanza de una recompensa.

- e) Cuando se le fuerza, se le amenaza con un castigo.
  - f) Para complacer a una persona que ama, que teme.
5. Prefiere:
- a) Interés personal inmediato o a más largo plazo.
  - b) Interés no personal inmediato o a más largo plazo.
6. ¿Cuáles son los móviles de esta actividad?
- a) Interés personal inmediato o a más largo plazo.
  - b) Interés no personal inmediato o a más largo plazo.
7. ¿Qué hace durante los momentos libres: por la tarde, en las horas de ocupación regular, durante los días de descanso, los domingos, las vacaciones?
8. Características de la actividad y del trabajo:
- a) Es rápido; b) preciso; c) perseverante; d) resistente; e) valeroso; f) cuidadoso; g) minucioso; h) se pone a punto rápidamente; i) está atento; j) va hasta el final; k) adquiere un hábito rápidamente; l) conserva largo tiempo un hábito; m) tiene sangre fría; n) sabe controlarse; o) soporta un trabajo monótono; p) sabe hacer un esfuerzo decisivo; q) no es impulsivo; r) no tiene tics; s) no es indeciso; t) no habla inútilmente; u) no tiene necesidad de cambiar a menudo de ocupación, de lugar.
9. Observaciones.

**b) Particularidades de la inteligencia y de la conciencia en relación con las tendencias afectivas**

1. Razonabilidad: Se rinde a las razones que se le presentan.
2. Ponderación: No toma decisiones bruscas.

3. Profundidad: No se vincula a los detalles, a lo superficial de las cosas y de las ideas.

4. Método: Procede con orden en la adquisición de una opinión en relación a un objeto, un hecho o una idea en su trabajo.

5. Perseguir una idea: Es estable, no salta de una idea a otra.

6. Puntualidad: Comienza y termina a tiempo: regular.

7. Se preocupa de la duración, intenta ganar tiempo.

8. Lógica: Encadena las ideas de forma adecuada a los hechos.

9. Tolerancia: Admite que los demás no compartan su opinión. Tolera una opinión contraria a la suya, admite la controversia.

10. Intolerancia: No admite atenuantes a un principio, incluso falso.

11. Tenacidad: Sus opiniones son fuertemente combatidas.

12. Imaginación: Tiene tendencia a no darse cuenta de la realidad, predilección por las ideas irreales, los sueños.

13. Creatividad: Tiene tendencia a buscar nuevas combinaciones, procedimientos para resolver los problemas.

14. Incomprensión: No comprende los argumentos simples.

15. Testarudez: No quiere cambiar de opinión, incluso cuando sabe que está equivocado.

16. Vulgaridad: El nivel de sus preocupaciones intelectuales resta en las regiones inferiores.

17. Crítica: Ve y señala las imperfecciones, las torpezas, las insuficiencias de los demás.

18. **Ligereza:** No da la debida importancia que requieren ciertos hechos, ciertos datos.

19. **Superficialidad:** Sólo ve lo superficial, el detalle aparente, lo que brilla.

20. **Humor:** Tiende a ver el lado cósmico, ridículo, *le gustan los juegos de palabras*.

21. **Optimismo:** Tiende a ver el lado favorable, ventajoso.

22. Se da cuenta de sus sensaciones, de sus tendencias, de sus sentimientos.

23. Reflexiona antes de actuar, antes de hablar, de responder.

24. Se da cuenta de la finalidad de sus actos, de los medios que debe utilizar para ello, de las consecuencias que pueden tener.

25. **Sugestibilidad:** Acepta las ideas sin pensar y a ellas conforma sus actos.

26. Observaciones.

c) **Impresión de conjunto:** Se ha hecho el retrato moral del niño y se han dibujado las grandes líneas de su carácter sin tener en cuenta las respuestas a las cuestiones expuestas.

d) Dar las referencias relativas a la edad, a los antecedentes personales y familiares, el medio en que ha vivido el niño, las influencias diversas sufridas en el estado escolar y físico actual.

**II. El método de los tests.** El Dr. Decroly ha propuesto una serie de tests para aplicar con o sin material (11). Para establecer el orden de las pruebas, ha utilizado el esquema que ha servido de base para la elaboración del cuestionario.

Estos tests merecen ser revisados teniendo en cuenta la necesidad de formular cuestiones precisas, de eliminar las pruebas que exigen la observación de los sujetos durante un tiempo relativamente largo y en situaciones de realización bastante difíciles.

**III. El método de las palabras inductoras:** Con el objeto de explicar y corregir los resultados del examen objetivo por un examen subjetivo, el Dr. Decroly propone además duplicar el método del cuestionario y de los tests, por lo que concierne a los niños que están en edad de comprender el lenguaje y expresarse con exactitud por el método de la asociación de ideas. Será por tanto indispensable proceder a una introspección muy prolongada, para evitar las reacciones puramente verbales que ensombrecen el mecanismo mental que ellas infieren, así como las variaciones psíquicas que puede provocar la excitación inductiva.

El Dr. Decroly ha redactado una lista de cien inductores, correspondiente a las diferentes subdivisiones adoptadas en el cuestionario relativo a las reacciones afectivas del niño (12). Será, pues, interesante someterlas a observación.

### *EL CARACTER*

Hasta este momento hemos tratado de la afectividad, de su origen, de su evolución, de su patología y de su examen. Pero la afectividad no constituye todo el carácter.

(11) Dr. DECROLY y VERMEYLEN: «Séméiologie Psychologique...», op. cit., p. 112.

(12) Ibidem, p. 116.

La concepción que se tiene del carácter está dominada por las ideas adoptadas en relación a los factores que entran en su formación. De ello resulta que la noción de carácter varía según los autores. Para unos, el factor básico es el biológico, para otros las propiedades físicas del sistema nervioso y para unos terceros la afectividad o la inteligencia e incluso la voluntad.

El Dr. Decroly observa a este respecto que en realidad cada uno de estos grandes factores interviene más o menos según los individuos y la psicología diferencial muestra los tipos extremadamente variados en los cuales domina uno de dichos factores, pero donde éstos a veces se mezclan también de diversas maneras. (13).

El papel que juega la constitución física en la síntesis de la personalidad se pone en evidencia por la confusión que existe frecuentemente entre el temperamento y el carácter y por las clasificaciones que se han propuesto partiendo de la constitución y del temperamento (Cl. Sigaud, Mac Auliffe, Pende, Krestschmer).

Además, la estructura del sistema nervioso y la energía que se gasta en dicho sistema son dos elementos que dependen estrechamente de la estructura del organismo en su conjunto y de la energía que dispone el organismo (14). Ahora bien, la estructura del sistema nervioso y la energía especialmente nerviosa intervienen directamente en las funciones mentales; parece, pues, indiscutible que por medio de estos dos factores, la estructura y la energía física del organismo intervienen más o menos en la forma que se llevan a cabo las funciones mentales; por consiguiente, la constitución y el temperamento pueden considerarse como factores del carácter.

---

(13) Dr. O. DECROLY: «Les éléments fondamentaux du caractère et l'orientation professionnelle...», op. cit.

(14) Dr. O. DECROLY: «La caractériologie et l'orientation professionnelle», *Hygiène mentale*, vol. 24, n.º 3, p. 65, 1929.



Por diversas razones, el Dr. Decroly se aproxima a Wundt y distingue:

1.º *La constitución* que pone los que están en buen estado de salud a los débiles, los individuos en los cuales una buena estructura general innata o adquirida se opone a aquéllos que no gozan de una buena estructura general.

2.º *El temperamento* fuerte o débil, lo que significa energía orgánica abundante o no, fácilmente o difícilmente liberada.

3.º *La estructura específica nerviosa* en la cual la energía se distribuye más o menos fácilmente, donde vemos la diferencia entre vivos (o veloces) y apáticos (o lentos).

Se obtienen de esta forma una serie de combinaciones que nos recuerdan especialmente las de Wundt: el tipo con buen estado de salud o el tipo débil, asociados al fuerte o flojo, al vivo o lento, forman ocho combinaciones posibles. Pero como que generalmente el que está en buen estado de salud es fuerte y el débil es flojo, las combinaciones se reducen prácticamente a cuatro.

Respecto al factor *afectividad* o *sensibilidad*, el Dr. Decroly, después de recordar el pensamiento de Ribot, Paulhan y Malapert, distingue en este terreno dos polos que repercuten sobre el carácter; aquel que se dirige hacia el yo y aquel que se dirige hacia otro. Ello permite diferenciar los tipos en los cuales predomina el *egocentrismo* de los que predomina el *altruismo* o la *tendencia social* (15). En el egocentrismo observamos a menudo una exageración de las tendencias individuales primarias (agua, gusto del confort y de la comodidad, vida fácil) y de las tendencias individuales secundarias (amor propio, instinto de propiedad) dirigidas especialmente hacia

---

(15) Dr. O. DECROLY: «Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts», *Pour l'Ére Nouvelle*, vol. 4, n.º 17, p. 6, octubre 1925.

el yo. Por el contrario, en el caso del altruista, las tendencias individuales primarias se conducen por vías cuyas proporciones sean compatibles con la salud —y el amor propio— y el instinto de propiedad, tomando un carácter social de tal manera que el individuo se preocupa por la vida y los bienes de los demás, en el mismo grado e incluso en algunos casos en mayor grado, que cuando se trata de su propia vida y de sus propios bienes.

Por medio de estos factores se obtienen nuevas combinaciones; así, pues, el carácter podrá estar constituido por los siguientes componentes: fuerte - enérgico - rápido o débil - apático, lento con predominio egocéntrico o altruista. Se puede, por tanto, prever: el tipo fuerte, activo, rápido, con buena salud, egocéntrico y el tipo fuerte, activo rápido, altruista. Podemos imaginar también el tipo débil, pasivo, lento, egocéntrico, más frecuente que el tipo débil, pasivo, lento, altruista, suponiendo que este último caso sea posible.

Se pueden imaginar también tipos intermedios que modifican las combinaciones, especialmente: el tipo fuerte, pasivo, lento, egocéntrico y el tipo débil, activo, rápido, altruista, tipos que, sin embargo, deben considerarse raros como formas durables de carácter.

Al margen de las tendencias generales egocéntricas o altruistas, existen tendencias específicas (instinto sexual y maternal) que ejercen también su influencia, así como las defensivas con predominio pasivo o activo. De ello podemos deducir que a una cierta edad, se producen cambios bruscos de carácter: el carácter egoísta puede modificarse en el momento de la pubertad o de la maternidad.

Debe tenerse en cuenta además la influencia del medio ambiente que puede favorecer o entorpecer las tendencias.

Por lo que concierne al *factor intelectual*, cuando no existe una influencia directa sobre el carácter de tipo hereditario,

por lo menos en la mayoría de los casos, dicho factor interviene para darle un sello que puede, en algunos casos, ser predominante.

Diversos autores, tales como Ribot, Fouillée, Paulhan, Malapert y otros han reconocido el papel que juega el factor intelectual en la constitución de ciertos tipos de carácter. Inspirándose sobre todo en Fouillée, el Dr. Decroly considera los tipos siguientes:

1.º *Los tipos concretos y abstractos*, según que la actividad intelectual pueda o no trabajar sobre materiales presentes o no presentes y solamente de naturaleza representativa:

2.º *Los intuitivos y los racionales o deductivos* o también *los globales y los analítico-sintético*, según que el espíritu funcione en bloque y perciba, piense o actúa sin descomponer los objetos o los hechos y los actos, o según que proceda por la vía analítica y lógica.

La influencia de la inteligencia junto con los otros elementos considerados hasta el momento, conduce a nuevas combinaciones variables.

El factor actividad o voluntad, considerado a menudo como un factor que juega un papel en la constitución del carácter, no es, según nuestro autor, un factor constituyente, sino más bien un factor derivado en la *edificación del carácter*.

Para resumir lo que llevamos dicho concerniente a los elementos fundamentales del carácter definidos por el Dr. Decroly, reproducimos la tabla siguiente (16), donde se indican claramente los determinantes del carácter y por consiguiente los factores que intervienen en la constitución de los tipos:

---

(16) Dr. O. DECROLY: «Difficultés d'établir les types psychologiques chez l'enfant», *Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 8, n.º 52, noviembre 1929.

## A. Por orden principal:

1.º *Los factores biológicos y fisiológicos* representados:

- a) por la *salud*, el *vigor* o la llamada energía física;
- b) por la *rapidez de las reacciones*, en relación con la velocidad de las transmisiones, de las estimulaciones a través del tracto nervioso, por la importancia de la inhibición y de las reacciones emotivas y por el predominio de la actividad nerviosa centrípeta o centrífuga.

2.º *Los factores afectivos*, especialmente:

- a) Las *tendencias primarias* y especialmente las necesidades nutritivas;
- b) Las *tendencias secundarias*, amor propio e instinto de propiedad.
- c) Las *tendencias específicas* (sexual y maternal);
- d) Las *tendencias sociales* (simpatía e instinto grupal);
- e) Las *tendencias defensivas*.

3.º *Los factores de orden intelectual*, de los cuales podemos distinguir sobre todo:

- a) inteligencia concreta o simbólica;
- b) inteligencia receptiva o inventiva (creadora);
- c) inteligencia intuitiva o racional.

## B. En orden subsidiario:

1.º Los factores representados por las *costumbres* formadas por la acción del medio y de la educación;

2.º Los factores representados por las *aptitudes sensoriales y motrices*;

- 3.º El factor *lenguaje*;
- 4.º El factor *memoria*;
- 5.º El factor *atención*.

El Dr. Decroly constata que no es tarea fácil la definición de un carácter, dado el gran número de factores que entran en juego. Se comprenden también las divergencias entre los autores y la necesidad de reanudar *ab ovo* y de una manera sistemática el estudio del problema, si se quiere llegar a un acuerdo. Cuando posteriormente se establezca por medio de correlaciones la subordinación de algunos de estos factores a otros más importantes, será posible reducir la cantidad de signos y llegar a dibujar una personalidad con un número más reducido de rasgos.

Del examen de la tabla puede deducirse claramente que hasta el final de la pubertad e incluso el período inmediatamente posterior no se puede definir el carácter del niño. Así, pues, es a partir de este momento que se desarrollan los instintos específicos, las tendencias sociales, así como los mecanismos intelectuales superiores. A pesar de todo, se manifiestan, sin lugar a dudas, incluso con anterioridad a la edad de seis años, algunos aspectos esenciales del carácter, a lo que debemos añadir el hecho de un cierto interés para descubrir los elementos que entran en juego en la compleja edificación del carácter.

El Dr. Decroly (17) preconiza el estudio de estos elementos bajo dos puntos de vista:

---

(17) Dr. O. DECROLY: «Le caractère de l'enfant de 0 à 6 ans». Comunicación presentada a la segunda sesión d'Educación familiar. *Union belge d'éducation morale*, documento n.º 9, p. 21. Bruselas, 1926.

a) *El punto de vista genético o evolutivo*, que considera el desarrollo de estos diversos elementos, en el momento de su entrada en liza.

b) *El punto de vista diferencial*, que observa este desarrollo desde numerosas variaciones individuales, y determina en suma los tipos de carácter y la importancia relativa de los diversos elementos.

Es evidente que además de estos dos puntos de vista debemos considerar otros, muy especialmente la *acción del medio*.

Por lo que concierne al primer punto, cabe tener en cuenta:

1.º Los factores que favorecen el desarrollo de la estructura y sobre todo la energía psicológica y que se traducen en la constitución y especialmente en el temperamento;

2. Los factores que favorecen el desarrollo de los mecanismos afectivos;

Después del estudio de la evolución del aparato sensomotor, de los diferentes estadios que caracterizan el desarrollo intelectual del niño, del desarrollo del factor energético mental que se traduce en un aumento de la forma, la cantidad, la extensión, la duración y la rapidez de distribución de la energía de la atención, de las tendencias defensivas y anticipativas, el Dr. Decroly llega a la conclusión que de todo ello resulta un aspecto particular del carácter infantil. Ello muestra sobre todo un predominio del egoísmo, una forma primitiva de las tendencias sociales, de las tendencias defensivas especialmente vinculadas a estas tendencias egoístas y a estas tendencias sociales inferiores; por lo demás, en este período de la vida en el cual se prepara el futuro, cabe esperar una intervención más intensa de las tendencias anticipativas. De todo ello se deriva, la naturaleza marcadamente egoísta del carácter del niño, la condición afectivo-pasiva de este carácter y el predom-

minio de la imitación y del juego que le dan igualmente una forma especial.

Si los factores afectivos, sociales, sexuales y maternos, así como los factores intelectuales, no aparecen o se mantienen débiles, o si los factores egoístas y sociales inferiores son muy fuertes, podrá mantenerse o dominar la forma infantil del carácter.

El Dr. Decroly, examinando el punto de vista diferencial, estudia los factores que conllevan desviaciones entre los niños de una misma edad y que nos limitaremos a enumerar:

1.º *La fuerza o la debilidad relativa de la constitución y del temperamento* que determinan las particularidades dominantes del carácter, se traducen en el vigor o en la ausencia de vigor con repercusión sobre la vitalidad en su conjunto.

2.º *La mayor o menor intensidad de las tendencias*, de la cual resultan verosímelmente las particularidades activa o apática de la conducta y de la actitud, la dominante egoísta o altruista de ellas.

3.º *El grado de desarrollo y la forma de inteligencia*, que se traducen por el grado de imaginación, la facilidad de asociación, las disposiciones de observación, de comparación, de retención, la capacidad para formar las nociones de espacio, de tiempo, de cantidades discontinuas y continuas. de relación.

4.º *Los muy diversos grados en las capacidades sensoriales y en las cualidades y la forma de la atención.*

5.º *Las diferencias en las relaciones entre los diversos factores del carácter*, en las cuales la acción recíproca da como resultante el conjunto del carácter.

Por lo que hace referencia al papel del medio, tanto material como humano, el Dr. Decroly intenta demostrar y de-

muestra que este papel es mucho más importante de lo que la gente se figura, especialmente durante esta etapa del desarrollo particularmente activo del sistema nervioso. Esta importancia, sin duda, no es debida a un factor de creación, sino únicamente a un factor susceptible de favorecer la aparición y desarrollo de las disposiciones innatas físicas, afectivas, sensomotores y mentales, cuyo conjunto constituye el carácter.

Así, pues, por lo que concierne al carácter, el niño de 8 años no ha adquirido aún los elementos de primer orden, que, con la ayuda del medio material y humano jugarán pasiva y activamente un gran papel en la orientación de la síntesis mental. A pesar de todo, aunque el carácter en esta edad sea todavía incompleto, éste constituye ya un conjunto en el cual los factores vienen representados por el estado estático y dinámico del organismo, por la fuerza relativa de los instintos que tienen relación con el yo físico y la personalidad mental y por el grado de desarrollo intelectual. Durante este período, los medios educativos pueden también ejercer una enorme influencia, siempre y cuando ellos actúen en el sentido del desarrollo y tengan en cuenta el grado de dicho desarrollo.

Para terminar este capítulo mostraremos las pruebas sobre el carácter (18), elaboradas y aplicadas por el Dr. Decroly.

Partiendo de la base que el cuestionario es el medio más práctico para el conocimiento del carácter, no por ello el Dr.

---

(18) Dr. O. DECROLY y M. L. WAUTHIER: «Contribution à l'étude des tests du caractère», *Journal de Psychologie*, vol. 26, 1929. Ver también Dr. O. DECROLY: «Essai d'application d'épreuves de caractère». Informe presentado a la *V Conferencia Internacional de Psicotecnia*. p. 183. Utrech, 1928.



Decroly menosprecia la importancia de los tests de carácter como un medio que permite penetrar en el carácter de una forma más o menos objetiva. Por lo demás, con la elaboración y aplicación de las pruebas que expondremos más adelante, nuestro autor ha perseguido el objetivo siguiente:

1) Buscar las diferencias significativas del carácter a base de comparar chicos jóvenes con una inteligencia más o menos igual, pero de sexo diferente, para observar si existen rasgos del carácter independientes de la inteligencia, pero inherentes al sexo de los sujetos.

2) Establecer las diferencias significativas del carácter, por dos grupos de jóvenes, chicos y chicas, el primer grupo compuesto por los jóvenes que han obtenido los mejores resultados en los tests de inteligencia verbal y práctica, el segundo grupo compuesto por aquellos que han obtenido los resultados menos satisfactorios, con el objeto de buscar los rasgos que están en correlación con la inteligencia.

3) Constatar una correlación eventual entre los rasgos del carácter estudiados por medio de las pruebas experimentales y objetivas y la apreciación de estos mismos rasgos por los condiscípulos de los sujetos después de la observación de éstos en la vida diaria y estudiantil.

El Dr. Decroly ha escogido entre los rasgos sometidos a la experiencia:

1) Los rasgos relacionados con el amor propio, tales como el espíritu de dominio y la vanidad.

2) Los rasgos relacionados con el instinto social y el amor propio (dignidad) combinados, tales como la honestidad.

3) Los rasgos dependientes del instinto defensivo, tales como la prudencia.

4) Los rasgos relacionados con la actividad voluntaria y la fuerza general de las tendencias, tales como la perseverancia y la rapidez de decisión.

He aquí la descripción de la pruebas, inspiradas en su mayor parte en trabajos americanos, aunque algunas de ellas pueden considerarse, más o menos, originales.

#### A. *TEST DE PERSEVERANCIA.*

a) **Test de los alfileres.**—El sujeto está situado frente a una caja de puros que contiene 30 alfileres escondidos en un compartimento que ocupa alrededor de la mitad de la caja. En la tapa de la caja, el sujeto lee las instrucciones siguientes: *«En esta caja hay 30 alfileres. Con los ojos bien cerrados busca dichos alfileres. Puedes descansar cuanto te sientas fatigado.»*

El test se efectúa individualmente y cada sujeto dispone para llevarlo a cabo del tiempo que crea necesario.

b) **Clasificación de palabras por orden alfabético.**—Se distribuye entre los sujetos el texto siguiente: *«Situar estas palabras por orden alfabético, escribir en vuestra hoja los números correspondientes a cada una de las palabras. Dejar el trabajo cuando se esté fatigado.*

*Ejemplo: 1) pared; 2) malva; 3) Milán; 4) mitón.*

*Escribir en vuestra hoja 2, 3, 4, 1.*

*Hacer lo mismo con la lista siguiente: Indicar sobre vuestra hoja, la hora en la cual se empieza el trabajo, frente la palabra HORA.*

1 loba	18 blasón	35 ley
2 cama	19 marea	36 metal
3 cuchillo	20 meteoro	37 nitro
4 lupino	21 nicotina	38 carta
5 navío	22 nube	39 navío
6 malva	23 número	40 sobrina
7 costumbre	24 aceite	41 lira
8 hélice	25 hulla	42 garza
9 lobo	26 buitre	43 bizantino
10 legión	27 busto	44 cojín
11 corcho	28 bilis	45 oveja
12 trigo	29 nocturno	46 caja
13 billar	30 hebreo	47 bobina
14 gallo	31 tizón	48 pronto
15 noble	32 negro	49 muñeco
16 bobo	33 ligar	50 habichuela
17 sobrino	34 marino	

*«Indicar sobre vuestra hoja, delante de la palabra HORA, la hora en que termina el trabajo.»*

El test se realiza conjuntamente: cada sujeto efectúa esta prueba en una hoja que se le ha entregado previamente. Cada 30 segundos se anota en la pizarra la hora exacta, resulta suficiente, pues, que el sujeto escriba en su hoja la hora de comienzo y final del trabajo para que pueda evaluarse el tiempo consagrado por cada uno.

En el momento de la corrección no deben tenerse en cuenta los errores cometidos en la clasificación de las palabras; lo que cuenta para establecer el porcentaje es el número total de palabras clasificadas.

c) **Identificación de los números.**—Esta prueba se realiza conjuntamente. Se entregan dos hojas a los sujetos; en una figuran las preguntas y la otra está reservada a las respuestas.

«Escribir frente a la palabra HORA que se encuentra escrita en la parte alta de vuestra hoja la hora en que empieza el trabajo (19). Indicar encima en vuestra hoja en cada uno de los números, S o D, según que los dos números escritos sean idénticos o diferentes.

Ejemplo: 1) D. 5.143.761    5.243.761.

Debe escribirse D frente al número 1. Hacer lo mismo para los números siguientes (sigue una serie de 20 números de 7 cifras cada uno). Cesar el trabajo cuando se sienta fatiga. Indicar frente a la palabra HORA al final de la hoja la hora de terminación del trabajo.»

d) **Prueba de largas sumas.**—Se trata aún de una prueba que se hace conjuntamente. Se dan 2 hojas a cada alumno; en una de ellas hay 10 sumas de 10 números de 7 cifras, en la otra el sujeto debe anotar las respuestas, así como la hora que empieza y termina el trabajo; puede cesar cuando se sienta fatigado.

e) **Test de Toulouse-Pieron.**—Cada sujeto está provisto de una hoja de prueba de atención Toulouse-Pieron con las anotaciones siguientes:

«Tachar los signos siguientes de la manera que se indica en los ejemplos situados en la parte de arriba de la página (20). Cesar cuando se sienta fatiga.»

Los sujetos deben anotar la hora que comienza y termina el trabajo.

---

(19) En la pizarra se anota la hora de las 5 secciones.

(20) Los signos escogidos son los cuadrados que llevan un trazo horizontal en la izquierda, los que tienen un trazo vertical en la parte inferior y los que tienen un trazo oblicuo en la parte superior derecha.

## B. TEST DE RAPIDEZ DE DECISION.

a) **Redacción de un telegrama.**—Esta prueba consiste en evaluar el tiempo necesario para redactar mentalmente y escribir a continuación un telegrama.

Se entrega a los sujetos una carpeta con el texto siguiente:

*«Suponer que estando de viaje con los amigos sobreviene un accidente y no podéis regresar el mismo día a casa, donde vuestros padres os esperan. Redactar el telegrama que enviaríais a los padres.»*

Se cuenta el tiempo desde el momento que el sujeto termina de leer el texto hasta el momento que es redactado el telegrama.

b) **Elección.**—Las cuatro pruebas siguientes sirven para evaluar el tiempo que necesitan los sujetos para hacer una elección.

Se entrega a los sujetos una carpeta con el texto siguiente:

1) *«Escoger entre estas cuatro cartas de despedida la que enviaríais para excusaros ante un profesor.»*

- a) *Reciba la expresión de mis sentimientos más respetuosos.*
- b) *Le ruego que acepte la expresión de mi más respetuosa consideración.*
- c) *Acepte señor mi más profundo respeto.*
- d) *Reciba mis saluciones más distinguidas.*

2) *Escoger entre estas muestras la preferida para un vestido de calle (chicas jóvenes); para confeccionar un vestido de entretiempo (gente joven).*

3) *Escoger entre estas cuatro plumas aquella que se prefiera.*

4) *Escoger entre estos cuatro dibujos el que más os guste.*

Se entregan a lo sujetos cuatro apuntes en color de la Alhambra de Granada del pintor Vignal.

Para estas cuatro pruebas se cuenta el tiempo que transcurre desde el conocimiento del texto hasta el momento de la elección.

### C. *TEST DE DOMINIO.*

Esta prueba se compone de 5 preguntas y se lleva a cabo conjuntamente. Tiene como objetivo evaluar con más o menos objetividad la tendencia a ejercer cierto dominio sobre otra persona.

Cada sujeto responde por escrito a las preguntas siguientes:

a) *«Escribir sobre vuestra hoja, frente al número 1, la profesión que preferiríais entre las siguientes:*

*Jefe de Departamento. Director del Centro. Profesor en una clase ordinaria. Preceptor de un alumno.*

b) *Escribir frente al número 2 de vuestra hoja el puesto que os gustaría ocupar en una sociedad o en un club de estudiantes de vuestra elección:*

*Miembro. Secretario General. Presidente. Secretario Adjunto.*

c) *Escribir frente al número 3 de vuestra hoja la orden que daríais a un subalterno para que ordenara vuestro despacho.*

1.º *Haga el favor de ordenar mi despacho.*

2.º *Exijo que mi despacho esté en orden esta tarde.*

3.º *Me gustaría encontrar ordenado mi despacho esta tarde.*

4.º *Desearía que esta tarde mi despacho estuviera ordenado.*

d) *¿Le gustaría ser Director General de una empresa?*

*Responder SI o NO frente al número 4 de vuestra hoja e indicar el motivo principal que determina vuestra elección entre los motivos siguientes:*

1) *Satisfacer mi ambición.*

2) *Poder ser el jefe y no ser mandado por otro.*

3) *Ganar mucho dinero.*

e) *¿Forma parte de un club?*

*Responder SI o NO al lado de vuestra hoja y añadir la función que ejercéis en dicho club.*

*Corrección:* Se adopta la siguiente puntuación: a la respuesta correspondiente al mayor espíritu de dominio se le otorga la puntuación más elevada. Así, para el primer caso: se atribuyen 5 puntos a la respuesta Director del Centro, 4 para Jefe de Departamento, 3 para Profesor, 2 para Preceptor y 1 cuando el sujeto no ha escogido ninguna de las profesiones presentadas.

#### D. *TEST DE VANIDAD.*

**1.ª parte:** En la primera sesión, los sujetos en el curso de un examen conjunto deben responder por escrito al texto siguiente:

Escribir SI o NO en vuestra hoja frente a cada uno de los números de las preguntas siguientes:

1) *¿Es capaz de leer la hora con la ayuda de un reloj de sol?*

2) *Puede decirnos qué debe hacerse con la péndola de un reloj para que éste no continúe retrasándose.*

3) *Indicar en vuestra hoja los títulos de los libros que habéis leído dentro de la serie siguiente:*

- |   |  |
|---|--|
| 1. Farrère: <i>les condamnés à mort.</i>        | 11. Mitaux: <i>La maison des ancêtres.</i>     |
| 2. France: <i>Les dissertations de Socrate.</i> | 12. Voltaire: <i>L'ingénu.</i>                 |
| 3. Bourget: <i>Les deux soeurs.</i>             | 13. Sharo: <i>Sainte Jeanne.</i>               |
| 4. Farrère: <i>Caiques mystérieux</i>           | 14. Bodel: <i>Jérôme 60° de latitude Nord.</i> |
| 5. France: <i>Les dieux ont soif.</i>           | 15. Ibáñez: <i>La terre de l'exil.</i>         |
| 6. Macterlinck: <i>Soleil d'été</i>             | 16. Litif: <i>Stéphane.</i>                    |
| 7. Loti: <i>Les brahmanes sanguinaires.</i>     | 17. Theuriet: <i>Destinée.</i>                 |
| 8. Bourget: <i>L'eau profonde</i>               | 18. Farrère: <i>L'homme qui assassina.</i>     |
| 9. Yver: <i>L'Ère nouvelle.</i>                 | 19. Cordèy: <i>Mariages de demain (21).</i>    |
| 10. Bourget: <i>Le démon du midi.</i>           |  |

Cada sujeto dispone del tiempo que juzgue necesario.

**2.ª parte:** Pasada una semana se formulan las siguientes preguntas a los sujetos tomados individualmente:

1.º) *Este reloj se retrasa continuamente. ¿Qué debe hacerse con el péndulo para que el reloj adelante?* Acompaña esta pregunta un croquis extraído del test P.V. del Dr. Simon, segunda forma.

2.º) *Señalar la hora que marca el reloj de sol.* Acompaña esta pregunta un croquis extraído del test P.V. del Dr. Simon, segunda forma.

**Puntuación:** Los sujetos reciben un punto por cada pregunta que dicen conocer y que el control ha mostrado el contrario.

Respecto a la lista de 19 libros de la pregunta 3.ª, hay 9 de inventados. Por cada título erróneo se da un punto.

(21) Este test, como algunos que hemos visto anteriormente, son específicos para sujetos de lengua francesa, pero en su concepción fácilmente adaptable a otras lenguas (nota del traductor).



## E. TESTS DE PRUDENCIA.

Se han efectuado dos pruebas individuales; cada sujeto dispone del tiempo que juzgue necesario. Con el fin de reducir al máximo la influencia del experimentador se escriben todas las indicaciones en una ficha, con lo cual nos ahorramos de explicarlas de viva voz.

### a) Prueba de poner agua a hervir.

Esta prueba consiste en poner agua a hervir en un tubo de ensayo. En la ficha que se entrega al sujeto figuran las instrucciones siguientes:

*«Poner a hervir en un tubo de ensayo el agua contenida en el tintero. Mantener la ebullición durante 2 minutos y evaluar en centímetros cúbicos el volumen de agua evaporada durante este tiempo. Anotar el resultado en vuestra hoja. Después de la evaluación echar nuevamente el agua en el tintero.»*

La estimación de agua evaporada es para evitar que los sujetos desconfíen del objetivo real de la experiencia.

Encima de la mesa donde los sujetos deben realizar la experiencia se encuentran los siguientes objetos:

- 1.º) Un tintero de grandes dimensiones que contiene agua;
- 2.º) Dos tubos de ensayo, uno de los cuales resiste al fuego y el otro no;
- 3.º) Una pequeña lámpara de alcohol;
- 4.º) Una botella de alcohol de quemar;
- 5.º) Una caja de cerillas;
- 6.º) Una botella llena de agua que lleva una etiqueta donde dice «*nafta*»;

7.º) Una serie de objetos diversos para mantener el tubo por encima de la lámpara de alcohol sin que se quemé; es decir, una pinza metálica, un pedazo de papel, un cordel y un alambre flexible;

8.º) Un reloj;

Se anota el tiempo que ha invertido cada sujeto.

En la ejecución de esta experiencia se han previsto seis actos de prudencia, a saber:

1.º) Separar la botella de nafta (peligro de incendio).

2.º) Verter con prudencia el agua del tintero en el tubo.

3.º) No llenar completamente el tubo de ensayo para evitar el derrame de agua durante la ebullición.

4.º) Utilizar o confeccionar la pinza conveniente para evitar quemarse los dedos.

5.º) Inclinar ligeramente el tubo de forma que la cara no se exponga al agua hervida.

6.º) Verter el agua hirviendo del tubo al tintero, evitando de quemarse.

Se da un punto para cada acto de prudencia, pero los resultados se multiplican por 10 para facilitar los cálculos.

#### **b) Prueba de la pipeta.**

Consiste en verter agua coloreada en una pipeta hasta un nivel indicado. Este nivel está situado a 1 centímetro del extremo por donde se debe poner la boca.

Se entrega al sujeto una ficha con las indicaciones siguientes:

*«Aspirar el líquido coloreado con la pipeta hasta la parte superior de la etiqueta y dejar que caiga el líquido en el tubo*

*de ensayo. Indicar sobre el tubo de ensayo, por medio de un rasgo de pluma, la altura que alcanzará el tubo si se repite otra vez la operación. Realizada esta operación por segunda vez, poner el tubo otra vez en su sitio, dejando vuestro rasgo de pluma.*

Encima de la mesa donde debe realizarse la experiencia se encuentran los objetos siguientes:

1.º) Dos pipetas, una de ellas afilada por el extremo y mejor acabada. En el extremo superior de cada una de las pipetas está pegada una estrecha etiqueta que indica el nivel hasta dónde debe ser aspirado el líquido;

2.º) Un tubo de ensayo donde debe verterse el líquido aspirado;

3.º) Un vaso que contiene granadina disuelta en agua. Se anota el tiempo previsto.

En la ejecución de esta experiencia se han previsto cuatro actos de prudencia.

1.º) Verificar los tubos antes de utilizarlos;

2.º) Enjugar el extremo de la pipeta antes de ponérsela en la boca;

3.º) Asegurarse de la naturaleza del líquido (por la vista, por el olor o por el gusto);

4.º) Aspirar con prudencia de manera que el líquido no penetre en la boca.

*Puntuación:* Se otorga un punto para uno de los actos de prudencia y se multiplica por 10.

### **c) Preguntas para juzgar la prudencia.**

Además de estas dos pruebas prácticas se realizan ejercicios teóricos, que sirven igualmente para valorar la prudencia

de los sujetos aunque de forma más subjetiva. Esta prueba se pasa conjuntamente y los alumnos responden en una hoja que se les ha facilitado previamente. Cada uno de los sujetos dispone del tiempo que juzgue necesario.

Se entregan a cada uno de los sujetos los textos siguientes:

1) *«Suponer que estando en el Congo se pide que se haga una expedición por la maleza, petición que se acepta. ¿Qué medidas tomaríais a fin de que la expedición se llevara a cabo en las mejores condiciones posibles? Expresar de forma concisa dichas medidas bajo forma de puntos. Cada una de ellas debe estar precedida de un número.*

2) *Se intenta evitar que se produzca un incendio en un inmueble; citar todas las medidas a tomar para conseguir este objetivo. Responder siguiendo la misma orientación que en la pregunta 1.<sup>a</sup>*

3) *Estando en la obligación de atravesar solo un bosque no muy seguro durante la noche, ¿qué medidas tomaríais para atravesarlo con la mayor seguridad posible? Responder de la misma forma que en el caso de la 1.<sup>a</sup> pregunta.*

*Puntuación:* Se da un punto por cada medida de precaución tomada por el sujeto. Los resultados se multiplican por 10.

He aquí otra prueba teórica para valorar el grado de prudencia.

Cada uno de los sujetos debe responder a las cuestiones siguientes:

*«¿Son exactas las afirmaciones siguientes? Escribir SI o NO al lado de cada uno de los números de las preguntas.*

1.º) *Los cárabos desprenden un olor fétido para poder defenderse.*

2.º) *El oxicianuro de mercurio es un desinfectante.*

3.º) *La rana se nutre de pequeñas plantas acuáticas.*

4.º) *El cloro debe conservarse en botellas opacas.*

5.º) *El agua avinagrada es un antídoto contra las setas venenosas.*

Cada uno de los sujetos responde en su hoja y dispone para este trabajo del tiempo que crea necesario.

*Puntuación:* Cada vez que el sujeto se abstiene de responder o se considera que ha actuado prudentemente se le otorga un punto. Se multiplican los resultados por 10.

#### F. PRUEBAS DE HONESTIDAD.

En el curso de un examen conjunto, los sujetos deben responder a las preguntas siguientes, basadas en parte en las del test Thurstone-Mira.

*Escribir frente a cada uno de los números 1, 2, 3, verdadero o falso, según que los silogismos 1, 2, 3 sean exactos o inexactos.*

1) *Todos los miembros del club de Natación son miembros del club de las Regatas.*

*Enrique no es miembro del club de las Regatas.*

*Así, pues, no es miembro del club de Natación.*

2) *Juan debe 100 pesetas a Enrique.*

*Guillermo debe 115 pesetas a Juan.*

*Así, pues, si Enrique recibe 100 pesetas de Guillermo y da 15 a Juan las deudas quedan anuladas.*

3) *Mozart se murió antes del nacimiento de Chopín.*

*Beethoven escribió la séptima sinfonía después de la muerte de Mozart.*

*Así, pues, dicha sinfonía fue escrita durante la vida de Chopin.*

*Señalar el número inexacto en la serie siguiente:*

7    2            7    3            7    4            9    5

*El número a señalar es el 9.*

*Hacer lo mismo en la hoja adjunta para las tres series siguientes:*

100	10	64	8	36	6	9
1	1	2	4	5	25	7
5	6	9	14	21	27	41

Los sujetos disponen del tiempo que quieran.

Las respuestas *deben escribirse a tinta.*

b) Los sujetos deben responder a continuación una segunda serie de cuestiones, escogidas igualmente en parte entre las más difíciles del test de Barcelona (22).

Estas respuestas *deben escribirse a lápiz.* Conviene que entre estas dos experiencias se intercale otra prueba para no atraer la atención sobre el empleo del lápiz o de la pluma:

*Escribir frente al número 1 de vuestra hoja: VERDADERO o FALSO, según que el silogismo sea exacto o inexacto.*

1.º) *La distancia de Pekín a Londres es mayor que la de Chicago a Nueva York. Chicago está más lejos de Londres que Nueva York. Nueva York está más lejos de Pekín que de Chicago.*

(22) Ver al respecto la nota 42 en la presentación de este trabajo (nota del traductor).

*Así, pues, si tenemos en cuenta la esfericidad de la tierra, la distancia de Pekín a Chicago debe ser menor que la de Londres a Nueva York.*

2.º) *Escribir frente al número 2, en una hoja, la palabra adecuada para completar la frase.*

*La estrella de mar es (un insecto, un hidrófobo, un equinodermo, un gusano).*

3.º) *Escribir sobre vuestra hoja, frente al número 3, la palabra adecuada para completar la frase.*

*La quinina es (una planta, un alcaloide, un mineral, una bebida).*

4.º) *Escribir en vuestra hoja los números que siguen en las series siguientes:*

*Ejemplo: 2, 4, 6, 8, 10. Los números que deben escribirse son 12, 14.*

*Hacer lo mismo con las series siguientes:*

*5, 6, 9, 14, 21, 30, 41.*

*3, 2, 6, 5, 9, 8, 12, 11, 15, 14.*

*15.624, 3.124, 624.*

5.º) *Señalar las respuestas correctas.*

- a) *El caracol es un crustáceo.*  
*El caracol es un gastrópodo.*  
*El caracol es un cefalópodo.*  
*El caracol es un hidrozoario.*

b) *A es igual a  $B + 15$ , C es igual a  $B - 8$ .*

*Por lo tanto, C es igual a  $A + 23$ , a  $A - 8$ , a  $A - 23$ , a  $A + 8$ .*

- c) *El yeso es un líquido.*  
*El yeso es un elemento.*  
*El yeso es un metaloide.*  
*El yeso es una sal.*

*Las preguntas que se han escogido son intencionalmente bastante difíciles para que los sujetos cometan errores.*

Se corrigen las copias sin que se den cuenta los sujetos, otorgando un punto a cada respuesta correcta. A la semana siguiente se remiten las copias a los sujetos y se les pide que corrijan su trabajo, con el pretexto de reducir la tarea del corrector. En el gráfico se encuentran las respuestas exactas.

Se ponen gomas de borrar al alcance de los alumnos.

La diferencia entre la puntuación que se atribuye el alumno y la que se le ha otorgado anteriormente permite una apreciación de la honestidad del sujeto.

Estas pruebas han sido concebidas con la idea de puntuarlas bajo el punto de vista de la honestidad. Es precisamente con esta intención que la 1.<sup>a</sup> prueba es escrita con pluma y la 2.<sup>a</sup> con lápiz. Además, en la 1.<sup>a</sup> prueba las tres primeras respuestas están representadas por una palabra, mientras que las siguientes sólo exigen un signò. Igualmente, en la 2.<sup>a</sup> prueba, las tres primeras consisten en una palabra y las tres siguientes en dos números y las últimas en un simple signo.

Estos tests han sido aplicados en una primera investigación a un pequeño número de sujetos —26—, 14 chicos y 12 chicas. Con el fin de economizar tiempo, se han escogido 7 sujetos chicos y chicas que se encuentran entre los primeros por lo que se refiere a los resultados de las pruebas intelectuales y se ha hecho otro tanto por lo que concierne a los últimos.

En el gráfico siguiente figuran los resultados obtenidos en los diferentes tests aplicados.





En su conjunto, los chicos del grupo A (en cabeza por las pruebas intelectuales) superan en todas las pruebas a los del grupo B. Esta superioridad, se manifiesta especialmente en ciertas pruebas en las que se puede admitir precisamente la intervención de la inteligencia, mostrándose por la ausencia de vanidad, la prudencia y la honestidad.

En el caso de las chicas del grupo A se muestra también la superioridad por la prudencia y la honestidad.

Si se comparan los chicos y las chicas, se constata que por lo que se refiere al espíritu de dominio y la ausencia de vanidad, los chicos dan mejores resultados, mientras que es a la inversa por lo referente a la perseverancia, la honestidad y sobre todo la prudencia.

En relación a la rapidez de decisión, son muy poco importantes para ser tenidas en cuenta. Se ha considerado como una diferencia significativa aquella que sobrepasaba el 12 por 100 ó  $1/8$ , es decir, más o menos el desvío probable en una distribución normal.

De todo ello parece resultar que el papel de la inteligencia parece manifestarse en la superioridad del grupo A sobre el grupo B, así como el papel de las tendencias afectivas (sensibilidad) en la superioridad de las chicas sobre los chicos.

Parece también que se puede prever que estas diferencias serían más acentuadas si, en lugar de dirigirse a sujetos seleccionados, como es el caso de los estudiantes que representan apenas el 1 por 100 de la población de esta edad (23), se hubiesen escogido personas de todos los medios sociales y de todos los niveles de desarrollo mental.

---

(23) En la actualidad ha aumentado extraordinariamente en relación a aquella época el número de estudiantes universitarios, tanto en Bélgica como en el resto de Europa (nota del traductor).

La comparación entre los resultados de las pruebas y de los informes suministrados por los compañeros de los sujetos ha dado los resultados siguientes, que son representados por el coeficiente de asociación o de contigencia, según que tenga dos o tres grados de cada factor en presencia.

1. Para la prudencia: 0,60.
2. Para la perseverancia: 0,61.
3. Para el espíritu de dominio: 0,62.
4. Para la vanidad: 0,61.
5. Para la honestidad: 0,95.
6. Para la rapidez de decisión: 0,85.

Estos coeficientes son elevados o muy elevados y, a pesar del escaso número de sujetos, permiten constatar que existe una correlación significativa entre los resultados de las pruebas y los informes suministrados.



## V. La evolución del lenguaje en el niño

El problema de la evolución del lenguaje ha preocupado un gran número de psicólogos, preocupación que se ha manifestado en la publicación de importantes trabajos que tratan de esta cuestión. Citaremos, en primer lugar, la obra de C. y W. Stern (1) en alemán, la de Grégoire (2) en francés, seguida de las de Taine (3), Preyer (4), Compayré (5), Cramausel (6), Guillaume (7), Melle Descoedres (8), Piaget (9), así como las

---

(1) C. y W. STERN: *Die Kindersprache*. Leipzig, 1928.

(2) A. GRÉGOIRE: «L'apprentissage du langage. Les deux premières années», *Biblioteca de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Lieja*, fascículo 73. Lieja-París, 1927.

(3) H. TAINE: «De l'acquisition du langage chez les enfants et les peuples primitifs», *Revue philosophique*, vol. 1, 1876.

(4) W. PREYER: *L'âme de l'enfant...*, op. cit.

(5) G. COMPAYRÉ: *L'évolution intellectuelle et morale chez l'enfant*. París, 1896.

(6) E. CRAMAUSSEL: *Le premier éveil intellectuel chez l'enfant*. París, 1911.

(7) P. GUILLAUME: *L'imitation chez l'enfant*. París, 1925. «Les débuts de la phrase dans le langage de l'enfant», *Journal de Psychologie*, vol. 24, p. 1, 1927.

(8) DESCOEUDRES: *Le développement de l'enfant de deux à sept ans*. Neuchâtel-París, 1921.

(9) J. PIAGET: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel-París, 1924.

monografías de Egger (10), Deville (11), Ronjat (12), Pavlovitch (13), Bloch (14) y otros; finalmente, en inglés las de Major (15), Kirkpatrick (16), Miss Smith (17), Mac Carthy (18).

En su obra *Comment l'enfant arrive à parler*, el Dr. Decroly (19) ha publicado el fruto de sus investigaciones bibliográficas así como sus observaciones sobre un niño del que ha seguido desde muy cerca su evolución. Nos limitaremos a señalar las principales observaciones personales.

Para el Dr. Decroly, el lenguaje no es una función simple, con una sola faceta, ni es independiente de otras funciones. Constituye una actividad muy compleja, con diversas facetas, vinculada a un gran número de factores, especialmente las percepciones, la memoria, la asociación de ideas, la inteligencia, la imaginación, los poderes motores, los órganos de la fonación y de la articulación, luego la atención, el interés, el ejercicio, la costumbre.

---

(10) E. EGGER: *Observations et réflexions sur le développement de l'intelligence et du langage chez les enfants*. París, 1887.

(11) G. DEVILLE: «Notes sur le développement du langage», *Revue de linguistique et de philosophie comparée*, vol. 23-24, 1890-91.

(12) J. RONJAT: *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. París, 1913.

(13) M. PAVLOVITCH: *Le langage enfantin. Acquisition du Serbe et du Français par un enfant serbe*. París, 1920.

(14) O. BLOCH: «Les premiers stades du langage de l'enfant», *Journal de Psychologie*, vol. 18, 1921, p. 693.

(15) D. R. MAJOR: *First steps in mental growth: a series of studies in the psychology of infancy*, p. 278. Nueva York, 1906.

(16) E. A. KIRKPATRICK: «How children learn to talk», *Science*. 1981.

(17) M. E. SMITH: «An investigation of the development of the Sentence and the Extent of Vocabulary in Young Children», *University of Iowa Studies (Studies in Child Welfare)*, vol. 3. Iowa, 1926.

(18) Mc. CARTHY: «The language development of the preschool child». *Inst. Child Welfare Monogr*, ser. n.º 4. Minneapolis, 1930.

(19) Dr. O. DECROLY: *Comment l'enfant arrive à parler*. Lieja, 1934.

Se pueden considerar diversas formas de lenguaje:

1.º El *lenguaje auditivo oral* que implica:

- a) El funcionamiento normal de los diversos mecanismos auditivos (sensoriales, perceptivos, ideatorios) indispensables para comprender el lenguaje hablado.
- b) El funcionamiento normal de los diversos mecanismos jerarquizados necesarios para la expresión de la palabra.
- c) Las relaciones entre estos dos mecanismos.

2.º El *lenguaje visual gráfico* que supone:

- a) La actividad regular de los diversos mecanismos visuales (sensoriales, perceptivos, ideatorios, etc.) necesarios para reconocer y comprender los textos escritos.
- b) La actividad regular de los diversos mecanismos jerarquizados, necesarios para la expresión del pensamiento a través de la escritura.
- c) Las relaciones entre estos dos mecanismos.

3.º *Las relaciones entre las funciones del lenguaje auditivo oral y del lenguaje visual gráfico* para poder leer en voz alta y escribir un dictado.

El Dr. Decroly insiste en las relaciones existentes entre los sentimientos por una parte y el lenguaje por otra. A este respecto señala que en el niño idiota e incluso el imbécil, aparece, generalmente, el lenguaje con mucho retraso y que en ningún momento llega a ser completo. Por el contrario, el niño sordo o medio sordo, incluso muy inteligente, sufre un retraso en su evolución mental debido a las dificultades para asimilar el sentido de todas las palabras y reunir las palabras necesarias para comprender y expresar el lenguaje abstracto. El lenguaje juega, por tanto, un papel importante en el bagaje

mental (20), importancia sobreestimada, algunas veces, por ciertos autores.

Así por ejemplo, Boutan (21), ha resaltado la enorme influencia del lenguaje en la evolución intelectual del niño, por medio de unas cajas cerradas que los niños debían abrir. En presencia de estas cajas con un mecanismo visible e incluso con cajas con mecanismos escondidos, el niño que habla no tiene la misma actitud que el niño que no habla aún. «El niño, que no tiene a su disposición el medio perfeccionado representado por el lenguaje, ha escrito Boutan, no puede pensar, en el sentido que damos a esta palabra». Ello es totalmente distinto en el niño que ha adquirido el lenguaje: «Gracias a esta nueva herramienta, no sólo tiene mayores posibilidades de raciocinio, sino que puede dirigir y razonar sus movimientos».

Ahora bien, el Dr. Decroly (22) critica estas experiencias y el razonamiento de Boutan, en el sentido que «podría muy bien ocurrir que no hubiera en realidad influencia del lenguaje en las diferencias de las reacciones observadas en los niños de los dos primeros grupos, sino únicamente un resultado del desarrollo mental independiente de la palabra».

Por lo que hace referencia a las relaciones entre los sentimientos y el lenguaje, se reducen a las que crean los instintos y las propias emociones. En un primer estadio, el lenguaje está vinculado exclusivamente a las tendencias instintivas, asociadas a las primeras necesidades. Así pues, las palabras o pa-

---

(20) Dr. O. DECROLY: «Le rôle du langage et l'influence du milieu social sur l'équipement mental», *Boletín mensual de l'Institut de Sociologie Solvay* (Archives Sociologiques), n.º 17, noviembre-diciembre 1911, p. 272.

(21) L. BOUTAN: «Les deux méthodes de l'enfant», *Actas de la Société linnéenne* de Burdeos. Vol 68, tercer fasc., 15 oct. 1914, p. 217.

(22) Dr. O. DECROLY: «Sur le rôle du langage dans le développement mental de l'enfant», *Boletín mensual de l'Institut de Sociologie Solvay* (Archives Sociologiques), n.º 33, 30 julio 1914, p. 434.

labras-frases expresan deseos antes que traducir constataciones, con lo cual el niño adquiere más fácilmente las palabras, las expresiones o giros de las frases, cuando éstas van asociadas a sensaciones vivas y particularmente a aquellas que van acompañadas de alegría, de dolor, de temor, de deseo o de otros sentimientos.

Para el Dr. Decroly, las etapas primordiales del desarrollo del lenguaje son:

A. *Etapas preparatorias:*

1. El período del grito. 2. El período del balbuceo o farfuleo. 3. El paso del balbuceo a la imitación y a la expresión.

B. *Las fases de la comprensión del lenguaje hablado.*

C. *Las fases de la expresión del lenguaje hablado.*

El Dr. Decroly considera el *grito* como una actividad preparatoria del lenguaje, puesto que la mayoría de los órganos que se utilizarán a la hora del lenguaje intervienen ya en los primeros llantos.

El llanto expresa ya una comunicación de los estados afectivos: está provocado por el hambre, la fatiga, la humedad, el dolor, más adelante por el deseo de cambiar de posición o de ser cogido en brazos. Los gritos corresponden, por tanto, a interjecciones y preparan de hecho las primeras formas verbales verdaderas. Se observan además algunas variaciones al cabo de unas semanas. Los llantos prolongados que no encuentran consuelo de ninguna manera, son a menudo un signo desfavorable que puede ser un síntoma de algunas enfermedades del sistema nervioso (encefalitis, meningitis). Por el contrario, la ausencia del llanto constituye frecuentemente un signo de anomalía, una característica que presentan muchos mongoloides.



Al grito sigue el balbuceo o farfulleo que es un perfeccionamiento del juego primitivo, resultante de la modificación de la tensión de las cuerdas vocales y de los obstáculos que encuentran los sonidos en los distintos órganos de articulación (velo del paladar, lengua, dientes y labios) así como la mayor o menor energía de los movimientos respiratorios.

Este período constituye un bonito ejemplo de la importancia del juego que tiene por objeto el ejercicio previo, según la tesis de K. Goos. En efecto, como observa el Dr. Decroly, las articulaciones producidas por el niño durante esta época le proporciona seguramente placer, aunque se le escapa totalmente el objetivo de estos movimientos; el niño los repite y los varía hasta el infinito, sin que ello traduzca un estado, una necesidad, salvo la de jugar.

Distintos autores han estudiado numerosos problemas relativos al balbuceo; así vemos cómo se ha intentado determinar el período del comienzo del farfulleo, el orden en que aparecen los diversos sonidos, las circunstancias en que se producen los balbuceos, los factores que ejercen influencia sobre el significado de los diferentes sonidos emitidos por el niño.

Las observaciones personales del Dr. Decroly sobre su ahijada han puesto en evidencia la importancia de cierta etapa, especialmente el paso del período del balbuceo al de la expresión, etapa que no tienen en cuenta los autores anteriormente citados. En efecto, entre 1;3 y 1;5, ha oído muchas veces series de más de dos sílabas, así como curiosas combinaciones de balbuceo y de expresión verdadera, que se manifiestan sobre todo cuando la niña está fuertemente impresionada o cuando desea intensamente alguna cosa. He aquí algunos ejemplos:

A 1;3,12 la niña dice: *métésapotété* cuando espera con impaciencia la comida; a 1;4,11: *tétéapó* cuando se pone un

sombrero; a 1;4,14, *pésépotépapa* cuando quiere coger el retrato de su papá a otro niño que se resiste a ello; a 1;4,28 *papatépatapa-m* en el momento que muestra una pelota a su papá (23).

El Dr. Decroly explica este desdoblamiento de sílabas, que disminuye a partir de 1;5 para desaparecer rápidamente, de la manera siguiente: se trata quizá de sonidos que pueden corresponder a imitaciones imperfectas del ruido que producen las frases que oye el niño, en una fase cuyo vocabulario es nulo o insuficiente para formar la frase completa. El niño estaría impresionado por el conjunto de la frase más que por ciertos sonidos aislados y es precisamente este aspecto del discurso que trataría de traducir.

Durante un primer período que dura alrededor de un mes, no aparecen palabras en estas combinaciones y, durante un segundo período de otro mes de duración, éstas aparecen a menudo al final de la serie de sílabas y a veces también al principio.

Por lo que se refiere a la comprensión del lenguaje, las notas que ha tomado el Dr. Decroly muestran que la primera influencia de las palabras está representada por efectos afectivos y de reacción: si a un niño de 0;5,6 de edad se le dice en un tono irritado, por ejemplo: «¡Niña sucia!» su figura se ensombrece, descienden las comisuras de los labios y parece que va a llorar. En un principio parece que sólo cuenta la intensi-

---

(23) Dejamos las expresiones de la niña igual que en el original, puesto que resulta prácticamente imposible la adaptación al castellano. Obsérvese, sin embargo, que la niña utiliza preferentemente sonidos labiales y dentales: p, t, m, s..., válidos igualmente para el castellano. Por lo que se refiere a las expresiones de la niña a lo largo del inicio del proceso de aprendizaje de la lengua hablada, estudio que se desarrolla en las páginas siguientes, figura además del original (expresión de la niña e interpretación en francés) la traducción al castellano (nota del traductor).

dad: a 0;7,9 cuando se alza la voz para llamar a alguien, la niña se pone a llorar. Incluso más tarde, la niña no comprende el sentido exacto de la orden, pero está sobre todo influenciada por la entonación, por el sonido o por una palabra determinada; a 0;11, ella entiende: «¿Dónde está Joseph?» (una muñeca), busca los ojos de la muñeca que lleva este nombre, pero no comprende aún la pregunta «¿Dónde está? seguida del nombre de una persona conocida.

El Dr. Decroly piensa, sin embargo, que, aunque la entonación, la mímica y los gestos juegan evidentemente un papel primordial y pueden ayudar mucho al niño a comprender lo que de él se espera, no debe subestimarse la capacidad de comprensión del propio lenguaje hablado. Está pues establecido que la comprensión está más avanzada que la expresión y que aquélla está más diversificada. Las observaciones muestran, por otra parte, que la comprensión abarca frases enteras, mientras que la expresión sólo utiliza palabras que equivalen a frases.

Esta comprensión de las frases no es el resultado de un proceso lógico, sino que tiene un significado más primitivo. Se trata, sobre todo, para el Dr. Decroly, de un fenómeno auditivo confuso que designa con el término *global* (sincrético, estructural).

La siguiente etapa es la de la *imitación* en la cual podemos distinguir *la autoimitación verbal* (el niño imita sonidos de origen externo, pero idénticos a los que él emite espontáneamente), *la imitación inmediata* y *la imitación diferida*.

Esta etapa prepara la *expresión* del lenguaje hablado.

Sabemos que la época en la cual el niño emite su primera palabra verdadera no es fijada aún de una forma definitiva para la mayoría de los niños, a pesar de las minuciosas observaciones sobre esta cuestión. La niña observada por el Dr. Decroly dio este primer paso en 0;11.

En cuanto a su naturaleza gramatical, resulta difícil diferenciar estas palabras, ya que su valor no es generalmente el mismo que tienen en el lenguaje adulto; no tienen como objetivo la denominación, constatar la presencia de un objeto, sino de expresar un estado afectivo interno, un deseo, una necesidad, una orden, un sentimiento y es por ello que tienen el sentido de una frase. En razón a la complejidad de su sentido se les llama *palabras-frases*. Por otro lado, estas palabras-frases tienen un sentido más amplio, a menudo, que su sentido real, se atribuyen a objetos o a acontecimientos que tienen ciertas analogías entre sí y que en el lenguaje adulto se designan por otros términos.

Así, por ejemplo, la ahijada de la cual el Dr. Decroly ha seguido su evolución, ha aplicado el término *auto* a toda una serie de objetos que presentan una cierta analogía con la rueda de un coche, tales como un disco de madera, una carretilla, un taburete en forma de cilindro aplastado; igualmente ella ha utilizado *sin* (= chien (perro)) para todos los animales, después *fam* para el caballo, la vaca y el burro.

Después del estadio de las palabras aisladas, se observa una etapa en la cual se juntan dos o tres palabras sin que sea aparente la construcción sintáctica de la frase.

La niña dice: *è fô papa* (= c'est chaud papa —es caliente papá—).

Como ejemplo de frases que tienen muchas palabras, podríamos citar en la misma niña:

A 1;5: *papa-pé monmon-fam* (= papa met ses souliers pour aller chez Florimond voir le cheval —papá pone sus zapatos para ir casa Florimond ver el caballo—).

A 1;7: *papa-bébé-dódó-ni-mami* (= papa, bébé a fait do-do dans le lit de mamy —papá, niña ha hecho nona en cama de mamá—).

Estas frases, así como otras observadas posteriormente, pueden agruparse en:

a) *Frases exclamativas o de interjección.*

Ejemplo: Ah! le bo téon pour étir (= Ah! le beau crayon pour écrire —¡Ah! el bonito lápiz para escribir—).

b) *Frases a manera de declaración de afirmación, de constatación, de forma positiva o negativa.*

Ejemplo: *Poupé è té méchant* (= Poupée est très méchante —Muñeca es muy mala—) (1;11).

*Papa pa óné óné pòté* (Papa n'a pas donné le verre à rapporter —papá no ha dado el vaso a devolver—) (1;11).

*Pa vach pa péchon* (= il n'y a pas de vache, il n'y a personne —no hay vaca, no hay nadie—) (2;3).

c) *Las frases interrogativas.*

Ejemplo: *Eti papa tanti?* (= Est-ce que tu écris, Tanti? —¿Es esto que tú escribes papá, Tanti?—) (1;11).

*Tu as ta papa? Tu veux?* (= Tú n'as pas de pomme papa? Tu en veux une? —¿No tienes manzana, papá? ¿Quieres una?—) (2;4).

Se han observado también otro tipo de preguntas, entre las cuales las referentes al tiempo, que aparecen más tarde.

A 2;10, se observa: *tan est parti?* (= quand est-il parti? —¿él cuándo se ha marchado?—).

Los primeros porqué se observan generalmente al comienzo del tercer año.

Ejemplo: Se dice a la niña (2;4): *Ven, siéntate en la silla;* ella pregunta: *poutoi?* (= pourquoi? —¿porqué?—).

Examinando las frases desde el punto de vista sintáctico, nos damos cuenta que, cuando la frase se desarrolla, el orden de las palabras es muy incierto, durante largo tiempo. Algunos ejemplos, observados por el Dr. Decroly nos lo muestran:

A 1;16 la niña dice: *ótó mach* (= *coutez le fromage avec le couteau* —cortad el queso con el cuchillo—).

A 1;10, *atasó tóto chais a bébé paché* (= *attention Claude, bébé veut pas ser avec sa chaise* —ojo Claudio, nena no quiere sentarse en su silla—).

Resulta difícil encontrar una explicación válida frente a esta indiferencia hacia el orden de las palabras.

A propósito de la evolución de los tipos de frases y, sobre todo, por lo que concierne a la distinción entre *lenguaje egocéntrico* y *lenguaje social* (24), el Dr. Decroly opina que hablar no es sólo la reunión de las palabras de una determinada forma, sino un medio para traducir el pensamiento y comunicar las necesidades, los deseos, los pensamientos. Bajo este prisma, añade el Dr. Decroly, el lenguaje sólo es egocéntrico en el sentido que le da Piaget, cuando constituye una especie de juego; es decir, cuando el niño expresa sus propias fantasías para dirigirse a sus muñecos, dice lo que quiere realizar cuando hace una construcción, cuando juega con la arena, representa sus farsas. Todo ello sólo aparece en una época en la cual el lenguaje está ya desarrollado y la imaginación del niño es capaz de una gran actividad. El Dr. Decroly piensa que el primer lenguaje verdadero del niño es mayormente *realista* y *social*, entendiendo por ello que se dirige a sus semejantes y cuyo objetivo es comunicarse con ellos con el fin de obtener la satisfacción de sus necesidades. Es del todo evidente que en este estadio, el niño no tiene intención de convencer, ni de pedir consejo sobre cuestiones de orden general o abstracto. Las

---

(24) J. PIAGET: *Le langage et la pensée chez l'enfant...*, op. cit.

órdenes, demandas, interrogaciones están en un primer plano y en relación con el propio individuo; son también, por tanto, egocéntricas, pero no en el sentido que da Piaget a este término. Además de ello, existen propósitos, poco numerosos es cierto, que no son de esta naturaleza y que son verdaderamente sociales e incluso altruistas. Por otra parte, encontramos también, aunque en pequeño número, informaciones adaptadas e incluso críticas.

El Dr. Decroly llega a la conclusión que el lenguaje expresivo, considerado desde el ángulo de su significado, es decir, en cuanto a su papel vital, puede presentar:

1) En principio una fase exclusivamente práctica en la cual el lenguaje sirve especialmente para satisfacer las necesidades primarias que importunan al niño, con la ayuda del entorno.

2) Una fase en la cual el lenguaje contribuye al juego.

3) Una fase en la cual el lenguaje sirve para confrontar las experiencias, las creaciones imaginativas del niño con las de los demás.

Estudiando el desarrollo del vocabulario, y principalmente la proporción de las diferentes categorías de palabras, el Dr. Decroly ha puesto de relieve que existe un predominio marcado de los sustantivos sobre los verbos, los adjetivos, los adverbios y las demás clases de palabras. A medida que el niño se hace mayor, aumenta el número de los verbos que éste utiliza.

Diversos autores han seguido las modificaciones que sufren las palabras bajo la influencia de la gramática. Dichas influencias aparecen poco a poco y a menudo con errores procedentes de procesos análogos, que según nuestro autor, tienen tendencia a la generalización o a proceder sincrética o globalmente. Señala, por ejemplo, que la niña dice a 2;4: *les*

*neufs* —los nuevos— (soplado la f) en vez de los *oeufs* —huevos— *un jieu* (= un *oeil* —un ojo—, que viene de *les yeux* —los ojos—), *un chevau* (= un *cheval* —un caballo—).

El Dr. Decroly estudia igualmente la aparición de los modos y los tiempos de los verbos, las flexiones de los adjetivos calificativos, el empleo de los adverbios, los pronombres, las proposiciones, los artículos y las conjunciones.

Consagra un capítulo especial a las deformaciones de las palabras, considerando como principales:

1) La supresión de una parte de la palabra (elisión): *pó* = = *chapeau* —sombrero—, *dad* = *regarde* —mira—, *pam* = = *banane* —plátano—, *tomodé* = *racommoder* —componer—.

2) La modificación del sonido ou —o— de la consonante (sustitución): *poun* = *boule* —bola—, *tôt* = *coq* —gallo—, *tôfetyé* = *coquetier* —huevero—, *mòch* = *brosse* —cepillo—, etc.

3) La repetición de ciertos sonidos o articulaciones debido a la influencia de la sílaba tónica sobre las demás (asimilación): *vavèt* = *serviette* —servilleta—, *apapé* = *attraper* —coger—, *fifu* = *fichu* —echado—.

4) La contracción de diversas palabras en una sola (contaminación): *chuanch* = *jus d'orange* —zumo de naranja—, *ça matouné* = *ça m'etourdir de tourner* —esto me ha aturrido para volver— (3;0) (25).

5) La intervención de dos sonidos o de dos sílabas (metátesis): *éfélant* = *éléphant* —elefante— (Jesperson), *taktik* = *tictac* (*stumpf*).

---

(25) O. BLOCH: «La phrase dans le langage de l'enfant», *Journal de Psychologie*, vol. 21, 1924, p. 18.



6) El desdoblamiento (wouwou, monmon = Florimond).

7) El aislamiento o la combinación de sonidos erróneos (*un petit osoir* = un petit arrosoir —una pequeña regadera—).

Además de estas deformaciones, algunos autores señalan anomalías verbales resultantes del hecho que el niño que ignora ciertas palabras y sus flexiones, crea formas y términos nuevos sirviéndose más o menos conscientemente del método analítico. A pesar de todo, el Dr. Decroly no ha observado nada parecido en el estudio de su ahijada.

La cuestión que se nos presenta ahora es la siguiente: ¿cuál es el ritmo de desarrollo del lenguaje?

La curva establecida por el Dr. Decroly, de acuerdo con los resultados obtenidos por diversos autores, muestra que el desarrollo del lenguaje no es regular y que no sigue una progresión regular. Esta curva representa una especie de S desplegada, lo que significa que el lenguaje hablado evoluciona en un principio lentamente, luego rápidamente para llegar finalmente a un ritmo más o menos fijo.

Es evidente que la evolución no es siempre regular o que puede presentar un cierto retraso en los niños débiles de espíritu, en los que están aquejados de insuficiencia auditiva o de anomalías del movimiento. Nuestro autor confirma lo señalado por Nice (26), es decir que muchos de los niños retrasados son zurdos o torpes que tienen una insuficiencia de la destreza manual del lado derecho que no ha sido compensada en el lado izquierdo. Sin embargo, es tal la complejidad del problema, que se encuentran también tipos de torpezas en las cuales el lenguaje no presenta un retraso excesivo y otros en las cuales van en retraso las aptitudes visuales y manuales. Sin em-

---

(26) M. M. NICE: «Ambidexterity and delayed speech development». *Pedagogical Seminary*, vol. 25, 1918, p. 141.

bargo, según el Dr. Decroly, el retraso en la palabra va generalmente asociado a los trastornos motores.

Las irregularidades de la evolución pueden explicarse por la influencia de diversos factores, de entre los cuales citaremos:

1. **El medio social:** de acuerdo con las investigaciones llevadas a cabo en distintos países, podemos considerar como adquirida la inferioridad y el retraso desde el punto de vista verbal, de los niños de las clases populares. Esta inferioridad es más acentuada cuanto más baja sea la situación profesional del padre; aumentará también dicha inferioridad en relación al desarrollo del lenguaje del medio social.

2. **Los sexos:** la mayoría de los autores reconocen que las chicas son más precoces y que tienen un vocabulario más extenso que el de los chicos. Por otro lado, la encuesta del Dr. Decroly, de la que nos ocuparemos más adelante, demuestra que los chicos presentan más dificultades verbales y que les cuesta más dominar una segunda lengua. A pesar de todo se trata sólo de verdades a medias, puesto que parece que esta superioridad de las chicas no se mantiene; con el tiempo, son los chicos los que acaban triunfando, ya que es entre ellos que encontramos el mayor número de oradores, de predicadores, de artistas de la palabra (27). Debemos preguntarnos además si esta superioridad no es otra cosa que la consecuencia de una superioridad de orden intelectual en algunos elementos seleccionados.

---

(27) Como ya señalábamos en la introducción, resulta difícil algunas veces descifrar si se trata de una opinión de DECROLY o de su discípulo SEIGERS, como ocurre en este caso sobre el vocabulario de los chicos y la chicas, opinión totalmente discutible porque no tiene en cuenta la situación socio-cultural de la mujer, especialmente en la época en que fue escrito este texto (nota del traductor).

3. **El orden de nacimiento:** diversos autores señalan que los hijos menores de una familia se desarrollan más rápidamente que los primogénitos. Según el Dr. Decroly, resulta difícil, en casos aislados, eliminar los factores que pueden ejercer influencia en esta evolución, tales como la salud, la inteligencia, la atención, las condiciones de la educación y otros, del factor representado por el lenguaje de uno de los primogénitos. El Dr. Decroly menciona la encuesta de Miss Smith (28) en la cual, después de eliminar todas las causas perturbadoras, prueba que el desarrollo de los hijos menores y de los primogénitos son parecidos. Se puede admitir por el momento que, en los casos en los cuales hay avance o retraso de los hijos menores en relación a los primogénitos, existen otros factores, al margen de la fecha de nacimiento, que juegan un papel preponderante.

4. **Las razas:** comentando la encuesta de Gheorgov (29), el Dr. Decroly estima que es prematuro emitir opiniones definitivas al respecto; intervienen sin duda numerosos factores que conllevan grandes diferencias en el desarrollo del lenguaje, según que se trate de poblaciones civilizadas y cultivadas o de pueblos que viven aún en un régimen más o menos primitivo. Por otra parte, debe evitarse de confundir las diferencias de las razas con las diferencias de las clases sociales.

5. **El bilingüismo.** El problema del bilingüismo tiene un aspecto científico, además de su faceta política. Aquí trataremos acerca del aspecto científico.

Sabemos que ciertos autores afirman que la adquisición de lenguas extranjeras por parte de los niños no dificulta el desarrollo psíquico, sino que más bien al contrario, lo estimu-

---

(28) M. E. SMITH: «An investigation of the development of the sentence and the extent of vocabulary in young children...», op. cit.

(29) J. A. GHEORGOW: «Die ersten Anfänge des sprachlichen Ausdrucks für das Selbstbewusstsein bei Kindern», *Arch. f. d. ges. Psychologie*, vol. 5, 1905, p. 329.

la; hay quien llega a afirmar que la comprensión de la lengua materna sólo es posible con el estudio de una lengua extranjera y a través de las divergencias entre las dos lenguas.

Sin embargo, otros autores, como Epstein (30) y Jespersen (31), insisten sobre la influencia inhibidora e interferente debida a las asociaciones diferentes, a las distintas formas gramaticales y sintácticas, al sentido de las palabras que no se corresponden completamente, de lo cual resulta una mayor lentitud en la expresión, una repercusión sobre la pureza del lenguaje y sobre la expresión del pensamiento, no sólo en la nueva lengua, sino también en la lengua materna. De ello se deriva que pocos niños bilingües se hayan convertido en grandes escritores.

En una comunicación presentada en la Conferencia de Bilingüismo de Luxemburgo (32) (abril 1928), organizada por el Bureau International d'Education de Ginebra, relata el resultado de una encuesta realizada con los padres y los profesores de los alumnos de l'Ecole de l'Ermitage de Bruselas, frecuentada, en su mayoría, por niños de la clase acomodada e intelectual; dicha encuesta se ha llevado a cabo con 47 chicos y 49 chicas de 8 a 15 años.

Dividiendo estos chicos en dos grupos, uno que comprende los chicos y chicas bien dotados para el lenguaje en general, y el otro formado por aquellos designados como poco dotados, se constata, al margen de las diferencias entre chicos y chicas, que:

1.º) El factor hereditario interviene de una manera evidente en un gran número de casos, tanto favorable como desfavorablemente.

---

(30) J. EPSTEIN: *La pensée et la polyglossie*. Paris.

(31) O. JESPERSEN: *Language*. Londres, 1922.

(32) Bureau International d'education, *Le bilinguisme et l'éducation*. Trabajos de la conferencia internacional celebrada en Luxemburgo del 2 al 5 de abril de 1928. Ginebra-Luxemburgo, 1928, p. 53.

2.º) Las dificultades en la lectura, ortografía y aritmética son mucho más frecuentes en los niños del segundo grupo;

3.º) La inteligencia está por debajo de lo normal en ocho alumnos del segundo grupo, mientras que no se observa esta insuficiencia en ningún alumno del primer grupo (todos ellos han sido sometidos a diferentes especies de pruebas verbales, no verbales, colectivas e individuales);

4.º) Entre 33 alumnos del primer grupo, de los cuales 6 son de origen extranjero, y para los cuales la lengua de la escuela constituye una segunda lengua, sólo dos experimentan dificultades en el estudio de la segunda lengua;

5.º) Al contrario, los 22 alumnos del segundo grupo, todos han tenido dificultades.

6.º) En el curso de latín (4.ª lengua), se constata que los alumnos del primer grupo tienen más éxito, teniendo en cuenta además que los mejores alumnos de las clases de latín han dejado ya la institución para frecuentar las escuelas oficiales.

El Dr. Decroly saca sus conclusiones de estos resultados, así como de sus experiencias con niños anormales o con niños con trastornos de la palabra:

1.—Algunos niños (la proporción deberá establecerse a través de un estudio estadístico amplio) no tienen aptitudes para las lenguas, comprendida su propia lengua materna;

2.—Esta ineptitud se manifiesta por el retraso en la aparición del lenguaje, cuando el medio presenta condiciones favorables;

3.—Esta ineptitud está a menudo relacionada con un retraso mental, sin que este retraso constituya siempre la causa de dicha ineptitud.

4.—Existen a veces trastornos transitorios o permanentes de la palabra (seseos); existen también dificultades en relación al aprendizaje del canto y de la música en general;

5.—En un cierto número de casos (a precisar por la estadística) se presentan trastornos motores que producen retrasos a la hora de andar y en la destreza, a veces también una tendencia más o menos marcada hacia la torpeza;

6.—En un cierto número de casos encontramos también dificultades para la adquisición de la lectura, la ortografía y la escritura, sin que se presente una dificultad proporcional por lo que se refiere a la aritmética;

7.—En algunos casos en los cuales la adquisición de la lengua materna parece realizarse normalmente, resulta muy difícil o imposible la de una segunda lengua; en estos casos, la influencia ejercida por el entorno del niño puede entrar en juego, a través de las opiniones de las ventajas que la adquisición de una segunda lengua puede acarrear;

8.—En algunos casos también los trastornos son de origen hereditario o familiar;

9.—La adquisición de una o varias lenguas por el método lógico no parece al alcance de la mayor parte de los niños; es adecuada a un cierto tipo mental y la ineptitud para esta forma de adquisición no implica necesariamente una ineptitud intelectual para el estudio de otras ramas de orden abstracto (matemáticas o ciencias).

Del conjunto de las investigaciones, entre las cuales citaremos de forma especial las de Epstein (33), Jespersen (34),

---

(33) J. EPSTEIN. Op. cit.

(34) O. JESPERSEN. Op. cit.

Ronjat (35), Saer, Smith y Hughes (36), Braunshausen (37), W. Henss (38), Verheyen (39), Toussaint (40), Meyhoffer (41) y otros, el Dr. Decroly saca las conclusiones siguientes:

1.º) *Para la mayor parte de los niños*, el bilingüismo es perjudicial para el desarrollo mental.

2.º) *Para la mayor parte de los niños* conviene esperar hasta que se haya adquirido la lengua materna para abordar el estudio de una segunda lengua.

3.º) *Para la mayor parte de los niños*, si las dos lenguas no se han podido manejar a una edad muy joven, debe esperarse el mayor tiempo posible para el estudio de una segunda lengua por los métodos pedagógicos ordinarios (alrededor de los 10 años).

4.º) *La adquisición de una segunda lengua* debe llevarse a cabo con preferencia con métodos que permitan primeramente la adquisición de la lengua hablada; es sólo a partir de

---

(35) J. RONJAT. Op. cit.

(36) D. J. SAER, F. SMITH y J. HUGHES: *The Bilingual Problem—a study based upon experiments and observations in Wales*. Wrexham.

(37) N. BRAUNSHAUSEN: *Le bilinguisme et les méthodes d'enseignement des langues étrangères*. Lieja, 1933.

(38) Dr. W. HENS: «Erziehungsfragen der fremden Minderheiten insbesondere das Problem der Zweisprachigkeit-Erfahrungen und Beobachtungen in deutschen Schulen im Ausland», *Le bilinguisme et l'éducation...* op. cit., p. 69.

(39) J. E. VERHEYEN: «Le bilinguisme en Belgique», *Le bilinguisme et l'éducation...*, op. cit., p. 137.

(40) N. TOUSSAINT: «Problèmes et expériences», *Le bilinguisme et l'éducation...*, op. cit., p. 146.

(41) P. MEYHOFFER: «Une enquête sur le bilinguisme», *Le bilinguisme et l'éducation...*, op. cit., p. 95. En esta conferencia internacional, repetidamente citada, ALEXANDRE GALI, basándose en la situación catalana, presentó el trabajo: «Comment mesurer le bilinguisme», *Le bilinguisme et l'éducation...*, op. cit., pp. 123-136 (nota del traductor).

esta condición que puede esperarse que sean abordados con frutos los autores literarios.

5.º) *Para los niños de fronteras lingüísticas*, siempre que sea posible, la escuela debe dar predominio a la lengua materna, si esta lengua tiene una literatura y un vocabulario suficientes para abordar los diversos ejercicios escolares.

6.º) *Para los mismos niños*, conviene hacer una separación entre los que tienen aptitudes verbales y se encuentran en un medio favorable y los que no presentan este tipo de ventajas. Para estos últimos, debemos limitarnos a enseñarles solamente una lengua y escoger la que pidan los padres, teniendo en cuenta los factores económicos u otros que entran en juego.

7.º) Si los niños han podido ser escolarizados en las dos lenguas sin inconvenientes (ver: Ronjat), se trata de sujetos dotados desde el punto de vista verbal y que viven en un medio excepcional.

8.º) Se puede considerar que para una cierta categoría de niños especialmente dotados, sobre los cuales debería fijarse el número por medio de pruebas apropiadas, los ejercicios en una o varias lenguas vivas o muertas deben ser de tal naturaleza que favorezcan la expresión en la lengua materna, o que sirvan como mínimo para interpretar las particularidades para constituir un ejercicio mental de gran valor.

6. **La inteligencia:** Sabemos que en el caso de los idiotas y de los imbéciles existe casi siempre un retraso más o menos grande en la aparición de la palabra y que en los casos graves de idiotez, ésta es prácticamente nula; en los casos leves de imbecilidad se presentan a menudo defectos de expresión que se perpetúan durante largo tiempo. En cambio, en los niños inteligentes, la tartamudez es casi el único trastorno de la palabra. Cabe hacer una excepción, sin embargo, para los retra-



sados o anormales de movimiento (coreicos, crónicos, atetósicos, etc.), en los cuales puede existir una inteligencia normal, mientras que se presentan múltiples defectos de la palabra. Igualmente, algunos sordos o audimudos pueden presentar retrasos importantes, aunque sean normales desde el punto de vista de la inteligencia o simplemente retrasados debido a su incapacidad verbal.

Estas observaciones, así como la encuesta de Cyrus Mead (42) y la de C. H. Town (43) demuestran que la inteligencia es un factor determinante en la evolución de la palabra.

7. **El desarrollo motor:** Después de haber señalado las investigaciones de Ireland (44), Tredgold (45) y C. Mead (46), el Dr. Decroly explica la relación entre el desarrollo motor y la expresión del lenguaje, por el hecho que éste sólo es posible gracias al funcionamiento de los órganos motores que intervienen para realizar las condiciones fonéticas articulares de los músculos del pecho, de la laringe, de la faringe y de la boca, necesarios para poder hablar. Es corriente que los niños que presentan trastornos de la motricidad, innatos o adquiridos, sobre todo del lado derecho, estén aquejados de retrasos o de anomalías en el lenguaje hablado.

Entre los factores que intervienen a favor del desarrollo del lenguaje, el Dr. Decroly distingue entre aquellos que proceden de la naturaleza innata del niño, de los que dependen

---

(42) C. D. MEAD: «The relation of general intelligence to certain mental and physical traits», Teach. Coll. Contrib. Education, n.º 76, 1916.

(43) C. H. TOWN: «Language development in 285 idiots and imbeciles», *Psychol. Clin.*, vol. 6, 1912-13, p. 229.

(44) Citado por C. MEAD.

(45) A. F. TREGOLD: *Mental Deficiency*. Londres, 1908.

(46) C. D. MEAD: «The age of walking and talking in relation to general intelligence», *Pedagogical Seminary*, vol. 20, 1913, p. 460.

de la naturaleza y que son debidos principalmente a la influencia del medio (47) y de la educación. Los primeros, a pesar de ser los más importantes escapan a nuestra acción directa, en cambio, los últimos están más a nuestro alcance. Al margen de las medidas de higiene y de terapéutica física y nerviosa, cuya finalidad es la prevención o tratamiento de los trastornos y las enfermedades que atacan directa o indirectamente los órganos sensomotores o cerebrales, nuestro autor llama la atención sobre las condiciones específicamente educativas que pueden jugar un papel más o menos activo en la evolución normal del habla. Van Alstyne (48) ha llevado a cabo una encuesta para establecer estas condiciones.

En su obra «L'exploration du langage» (49), el Dr. Decroly engloba y hace una crítica de las pruebas que han servido para establecer el grado de desarrollo del lenguaje del niño. Como observación general, señala que la demarcación entre los tests de lenguaje y los tests de inteligencia es difícil de precisar, ya que las pruebas que implican la comprensión y la expresión de las ideas necesitan la participación de actividades complejas y, por otra parte, la comprensión implica generalmente la intervención de percepciones auditivas y la expresión, la de los mecanismos motores de la palabra.

---

(47) Dr. O. DECROLY: «Le rôle du langage et l'influence du milieu social sur l'équipement mental...», op. cit., p. 272.

(48) D. Van ALSTYNE: «The environment of three-year-old children: factors related to intelligence and vocabulary test», *Teachers' Collegue. Contrib. Educ.*, n.º 366, 1929, p. 109.

(49) Dr. O. DECROLY: *L'exploration du langage de l'enfant. Epreuves de compréhension, d'imitation et d'exploration*. Uccle, Bruselas, 1937.





## VI. La psicología del dibujo

El dibujo es una forma de expresión, un lenguaje más preciso, más concreto que el lenguaje verbal y que lógicamente debería preceder a este último (1). Si a la realidad no ocurre así, es que el mecanismo mental que preside la función del dibujo es bastante complejo.

El Dr. Decroly ha intentado precisar la naturaleza de los diversos elementos que entran en la confección del dibujo (2). Estos elementos son: la noción de dirección en el plano, las proporciones, la sucesión de los planos, la perspectiva. Ellos implican además de una aptitud muy desarrollada para utilizar las percepciones musculares del ojo, la intervención de la memoria de estas percepciones. Esta última interviene de una manera más activa aún en el fenómeno denominado la representación visual que permite dibujar las cosas de la forma que sea, bajo aspectos que nunca o raramente tenemos ocasión de ver.

---

(1) Dr. DECROLY: «Psychologie du dessin», *L'École Nationale*, vol. 5, n.º 18, 15 junio 1906, p. 546.

(2) Dr. DECROLY: «La psychologie du dessin. Le développement de l'aptitude graphique». Comunicación presentada a la *Société Belge de Neurologie*, 29 junio 1912.

Además de estos elementos, se necesitan otros, aún más complejos, para hacer un dibujo artístico. El Dr. Decroly cita: la sensibilidad aguzada y ejercida para reconocer las deterioraciones de la luz y los efectos producidos por la reflexión o la refracción: una receptividad muy marcada por las gamas de colores; una capacidad de imaginación, llevada a las líneas y a las tonalidades cromáticas; una habilidad manual, una técnica y una preparación suficientes, sin contar las cualidades de carácter, de capacidad de trabajo, necesarias para todos aquellos que quieren conseguir resultados positivos en una empresa de cualquier tipo, sin desdeñar además las condiciones del medio, de la atmósfera, que deben ser propicias para la aparición y el ejercicio de estas actividades.

A propósito de la localización de estas funciones, el Dr. Decroly cree que todas ellas dependen del órgano visual y de los músculos que lo mueven; la mano no es otra cosa que la herramienta que responde a los impulsos que parten del órgano visual. «Es evidente, dice el Dr. Decroly, que la mano puede ser más o menos diestra, más o menos rápida, pero ella no puede hacer nada sin el ojo, mientras que éste puede pasarse de la mano; tenemos casos en los cuales la ausencia de los brazos o de las manos es suplida por los pies.» Como máximo, podemos pensar, añade Dr. Decroly, que la mano interviene, en cierta medida, en la conservación de los clisés, cuando ella se automatiza por los trazos repetidos a menudo, sin un nuevo control del ojo, y que éste no puede corregir, en un momento determinado, debido a este automatismo.

Afirma además que «cuando alguien pretende ver imperfecciones en un dibujo y no es capaz de corregirlas debido a la poca habilidad de la mano, se hace ilusiones; en realidad, es el ojo el que reconoce un defecto en el conjunto, pero que ello no es suficiente para darse cuenta del detalle del defecto o de cierta carencia, para corregir o añadir algo. Si el ojo, gracias a su poder sincrético, se apercibe que un dibujo es poco satis-

factorio, no por ello es capaz de precisar si se trata de la dirección de una línea, de un defecto de simetría, de perspectiva, de un detalle de la representación del movimiento aquello que es erróneo o está ausente.

La función motriz del ojo es, pues, lo que está en primera línea y sirve de guía a la mano que dibuja, tanto en el caso del dibujo al natural como en el de memoria, así como también en el de imaginación.

El Dr. Decroly ha intentado estudiar de forma experimental cómo se desarrollan las diversas funciones elementales en el niño, por lo cual se pregunta primeramente: ¿a qué edad aparece la función que aprecia las direcciones, así como las distancias angulares?

El ha sometido 47 niños de 4 a 16 años, 4 adultos de 20 a 30 años a la siguiente prueba (3): se pegan a una hoja blanca 4 triángulos de papel rojo brillante de alrededor de 20 centímetros de altura y 10 de anchura; uno de los triángulos es rectángulo, otro equilátero, un tercero isósceles y el cuarto escaleno. En una hoja situada delante del sujeto a 2 metros más o menos de la pizarra, donde se ha fijado un gran cartel, se encuentran pegados 12 triángulos de menores dimensiones que los primeros (2-3 centímetros de base por 5 centímetros de altura); cuatro de ellos tienen los ángulos iguales a los de los triángulos mayores; los demás difieren de tal forma que, por cada especie de triángulo existen dos en los cuales un ángulo difiere de 5 a 10° del ángulo homólogo de la figura tipo. Así, además del triángulo rectángulo, hay dos triángulos en los cuales, en uno el ángulo de la base es de 85° y en el otro de 80°. Con el triángulo equilátero hay dos triángulos muy parecidos, con la particularidad que el ángulo de la izquierda de

---

(3) En relación a esta experiencia, el Dr. DECROLY señala que sólo tiene el valor de un sondeo y también que puede sugerir a otros ensayos en mayor escala.

la base tiene  $55^\circ$  y  $50^\circ$  en vez de  $60^\circ$ ; con el triángulo isósceles se colocan dos más que tienen el ángulo de la base derecha  $5^\circ$  más pequeño en uno y  $5^\circ$  más pequeño de la base izquierda en el otro. Finalmente, además del triángulo escaleno parecido al del gran cartel encontramos dos más en los cuales el ángulo de la base izquierda tienen, respectivamente,  $5$  y  $10^\circ$  más que el modelo.

La experiencia consiste en mostrar los triángulos de la pizarra uno después del otro y pedir al sujeto que indique sobre la hoja situada delante de él la forma más próxima al modelo.

Por lo que respecta a la apreciación de las respuestas, el Dr. Decroly considera como error de bulto cuando el niño muestra un triángulo que pertenece a otra categoría del que se le muestra; este error es de primer grado cuando el triángulo indicado por el niño se aproxima en cuanto a medida al triángulo mostrado, aunque sea de otra categoría; el error es de segundo grado cuando el triángulo indicado se aleja del mostrado, incluso en cuanto a medida. El error se considera simple cuando el niño indica un triángulo que pertenece a la categoría del triángulo mostrado; este error es de primer grado cuando, en el triángulo indicado, el ángulo distinto tiene una diferencia de  $5^\circ$ ; el error es de segundo grado cuando esta diferencia es de  $10^\circ$ .

He aquí los resultados de esta experiencia:

De las 204 respuestas recibidas, 24 son errores de bulto, de los cuales 7 de primer grado y 17 de segundo grado; 78 son errores simples, 39 de cada grado; finalmente encontramos 102 respuestas exactas. Comparando las edades y los grupos de edades entre ellos, se observa que los errores de bulto de segundo grado se dan exclusivamente entre los niños menores de 10 años; de 80 respuestas de niños de 4 a 10 años, encontramos 17 errores (21,3 por 100), mientras que de las 124 respuestas de chicos mayores de 10 años y de 6 adultos, sólo hay un error.

Aunque es insuficiente el número de sujetos examinados y de pruebas realizadas, esta experiencia demuestra que la diferencia es tan evidente entre los dos grupos que podemos admitir que la función que permite juzgar las direcciones o, como mínimo, la atención necesaria para que dicha función actúe plenamente, no se generaliza antes de los 9-10 años. Además, mientras que los errores de bulto disminuyen, aumentan las respuestas exactas para llegar al máximo, alrededor de los 10 años: en efecto, a partir de esta edad, el número de los errores simples de los dos grados, como el de respuestas exactas en relación al total, prácticamente no se modifica. Así, por ejemplo, mientras que los 5 niños de 10 a 11 años dan 13 respuestas exactas sobre 20 y 7 errores simples, las cuatro personas de 20 años dan, sobre 16 respuestas, 10 de exactas y 6 errores simples.

Respecto a la noción de los diferentes aspectos de un objeto o del ser en movimiento, no se observan aún las etapas del desarrollo de esta aptitud, que consiste no sólo en ver las direcciones, sino en verlas con rapidez. El Dr. Decroly reproduce las etapas señaladas por Rouma (4) para la evolución en la forma de representar el movimiento y que son:

a) No se ha dibujado aún el movimiento, pero el niño expresa verbalmente la intención de representarlo (actitud neutral);

b) El movimiento sólo se indica esquemáticamente y se traduce para mostrar la forma de una relación indicada entre el objeto y el sujeto o entre los sujetos (movimientos parciales de relación);

c) Se observa la posición relativa de diversas partes del individuo (movimientos parciales independientes);

---

(4) G. ROUMA: *Le langage graphique de l'enfant*. Bruselas, 1913.



d) Los diversos personajes de una composición tienen los movimientos apropiados a sus ocupaciones.

Las experiencias muestran, según parece, que el 4.º estadio se presenta en el grupo de 9-10 años, para convertirse en predominante en el grupo de 11 a 14 años.

Para la representación del espacio y la perspectiva, el Dr. Decroly cita el trabajo de Kerschesteiner (5), según el cual la aptitud para representar el espacio atraviesa las tres etapas siguientes:

- a) La etapa de la representación sin el espacio.
- b) La etapa de la representación imperfecta del espacio.
- c) La etapa de la representación perfecta del espacio.

Estas tres etapas vienen precedidas de dos etapas más, una en la cual la preocupación por la representación del espacio es nula y otra en la que el niño lo representa todo en un plano.

La estadística realizada después de una encuesta llevada a cabo en un número elevado de niños de 6 a 14 años muestra que la preocupación por la representación del espacio, con o sin éxito, sólo se constata a partir de los 11 a 12 años entre los chicos y de los 13 a 14 años en las chicas.

Cabe añadir que este elemento de la observación visual es aún defectuoso en un 38 por 100 de los chicos de 13 a 14 años.

Para comprender mejor este problema, el Dr. Decroly ha llevado a cabo una experiencia en el curso de la cual ha hecho dibujar del natural una calle bien conocida que se encuentra delante de la escuela.

---

(5) G. KERSCHENSTEINER: *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen.* Munich, 1905.

Ha podido constatar que:

a) En los niños más jóvenes (4 a 5 años), encontramos una simple yuxtaposición del plano en el esquema convencional de la casa.

b) Aparece después la necesidad de dar la impresión de la calle, aunque esquemática, reproduciendo como en un plano, por medio de líneas paralelas, la dirección general de los bordillos de la acera o de la base de las casas o de las paredes. A veces se indican las casas, pero entonces éstas parecen como acostadas y las líneas que indican su separación son perpendiculares a la dirección de las aceras. Algunas veces las dos hileras de casas están dirigidas en un mismo sentido.

c) En una siguiente etapa, el niño se apercibe que las líneas de las aceras y de las casas se aproximan a medida que se alejan del observador. Sin embargo, la disposición de las casas a lo largo de estas líneas es aún un problema de difícil resolución.

d) La dirección vertical de las líneas de las casas sólo se consigue lentamente. Este estadio no se supera por ninguno de los niños de 10 años y se presenta con más lentitud en las chicas que en los chicos.

e) Después de los 10 años, la mayor parte de los niños llegan a la quinta etapa, que es cuando el niño se apercibe que las líneas horizontales fugaces situadas por encima de la línea del horizonte descienden y se aproximan, mientras que las que están por debajo de la línea del horizonte suben.

f) La última etapa es aquélla en la que el niño se da cuenta que disminuyen gradualmente las proporciones verticales, al mismo tiempo que se hacen relativamente más cortas las distancias entre los objetos.

El Dr. Decroly ha intentado someter a la experiencia el desarrollo de la representación abstracta de las representaciones visuales. Para ello ha hecho representar a través de la imaginación personas con o sin sombrero vistas por arriba en el momento que pasan por debajo de la ventana donde se encuentra el observador. Aquí aparecen también diversas etapas:

1) En el curso de la primera, el niño se limita a dibujar monigotes tradicionales, sin preocuparse del trabajo de representación que se le exige.

2) En una segunda etapa aparece esta preocupación, sin que el niño comprenda la pregunta en toda su complejidad, dibujando a la vez los monigotes y la ventana donde aparece su propio dibujo.

3) En una tercera, el niño se da cuenta que lo principal es representar la cabeza o el sombrero, aunque le resulta difícil suprimir todo o parte del personaje que representa o bien entero, pero indicado vagamente o en una posición inusual, o bien en parte.

4) Finalmente, el niño sólo dibuja el sombrero o la parte alta de la cabeza, añadiendo la proyección de los hombros y un esbozo de los brazos o de las piernas y de los pies.

Esta capacidad de representación visual abstracta aparece a partir de los 10 años, aunque, como ocurre en las demás actitudes estudiadas en este capítulo, por lo general aún no se ha desarrollado totalmente en los chicos de 15 años.

Después de estas primeras investigaciones de Decroly, han aparecido diversos trabajos sobre el problema del dibujo infantil; mencionaremos entre los más importantes los de Gros-

ser y Stern (6), Kröttsch (7), Luquet (8), Helga Eng (9), Hetzer (10), W. Stern (11), K Bühler (12) y otros.

Señalemos, sin embargo, sobre todo las tentativas de Thorndike (13), Burt (14), Goudenough (15), para establecer escalas de progreso en el dibujo de acuerdo con la edad mental, basándose en la evolución del dibujo espontáneo de un monigote.

El Dr. Decroly ha contribuido a estos ensayos estudiando el problema del dibujo considerado desde el ángulo especial de la aptitud para visualizar y representar aspectos de los objetos familiares.

En una comunicación presentada en la Conferencia Internacional de Psicotecnia de Barcelona (1922) (16), ha muestra-

---

(6) H. GROSSER y W. STERN: *Das freie Zeichnen und Formen des Kindes*. Leipzig, 1913.

(7) W. Kröttsch: *Rhythmus und Form in der freien Kinderzeichnung*. Leipzig, 1917.

(8) G. H. LUQUET: *Le dessin enfantin*. Paris, 1927.

(9) HELGA ENG.: «Kinderzeichnen. Vom ersten Strich bis zu den Farbenzeichnungen des Achtjährigen», *Beihefte zur Zeitschrift für ange wandte Psychologie*, vol. 39, 1927.

(10) H. HETZER: *Die symbolische Darstellung in der frühen Kindheit* Viena-Leipzig-Nueva York, 1926.

(11) W. STERN: *Psychologie der Frühen Kindheit*. Leipzig, 1930.

(12) K. BUHLER: *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena, 1924.

(13) E. L. THORNDIKE: «The Measurement of Achievement in Drawing», *Teachers College Record*, vol. 14, 1913, p. 345.

(14) C. BURT: *Mental and Scholastic Tests*. Londres, 1921.

(15) FL. L. GOODENOUGH: *Measurement of intelligence by drawings*. Chicago, 1926.

(16) Dr. O. DECROLY: «Le dessin. Les tests de l'aptitude graphique et leur application à l'orientation professionnelle. Le test de représentation mentale». Memoria presentada a las sesiones de la II Conferencia Internacional de Psicotecnia de Barcelona, 1922, p. 112 (en la presentación nos hacíamos eco de la participación de Dr. DECROLY en la citada conferencia que tuvo lugar en 1921, puesto que 1922 es la fecha de la publicación de las actas (nota del traductor).

do que el problema de los tests de aptitud gráfica se pueden observar desde dos ángulos. El primero consiste en determinar cuáles son las aptitudes esenciales, iniciales e intentar explorarlas. Es a partir de ello que se puede apreciar desde el punto de vista visual: la aptitud para diferenciar el grosor de las líneas, de las superficies o de los volúmenes, la de reconstituir las formas geométricas a partir de partes de éstas (rompeca-bezas), la capacidad para fijar las formas cada vez más complicadas como número de líneas, proporciones y direcciones en diversos planos, la memoria de las longitudes, las superficies, los volúmenes, la memoria de los dibujos cada vez más complicados y más numerosos, la capacidad para ver los signos característicos dentro de un efecto de conjunto, en un movimiento.

Por lo que respecta a la mano, se puede determinar: la rapidez y la fuerza de movimiento del dedo índice, de la muñeca y del hombro, la precisión en los movimientos de estos órganos, su fatiga, la duración de la puesta a punto, la memoria de los movimientos ejecutados, la aptitud para conservar una coordinación.

Finalmente, por lo que hace referencia a la asociación del ojo y de la mano: la capacidad para reproducir con un solo trazo el dibujo de formas, líneas, contornos, volúmenes, etc., la capacidad para reproducir de memoria un dibujo visto anteriormente después de intervalos más o menos grandes, la capacidad para reproducir formas por medio únicamente de la mano.

Es posible, sin embargo, observar el problema desde otro ángulo y realizar las pruebas que exigen la intervención de un gran número de funciones elementales. A favor de este método, el Dr. Decroly evoca los siguientes argumentos:

- 1) En la vida real, estas funciones se utilizan casi siempre bajo este aspecto.

2) Sea cual sea la forma en que se efectúe cada función elemental, no es cierto que su acción sinérgica no tenga una influencia recíproca, que no pueda dar el resultado prejuzgado, contentándose de ser la suma de los rendimientos de las funciones separadas.

3) En realidad, la velocidad será mayor y la economía de tiempo es de una importancia vital en esta materia, elemento que en algunas ocasiones debe pasar por delante de todos los demás.

Añadamos a todos estos argumentos que los psicólogos no están aún totalmente de acuerdo sobre los que debemos entender por funciones elementales, ni sobre cuáles son: por otra parte, tampoco han establecido los medios utilizables del estado de estas funciones a las diversas edades.

Entre las pruebas que exigen la intervención de un gran número de funciones elementales, citaremos aquélla que consiste en dibujar un monigote, un caballo, un perro, o aquélla que consiste en representar una disputa, un accidente de tranvía, de tren, de avión, un incendio, una batalla, un encuentro deportivo, etc.

En el curso de una encuesta realizada en una escuela privada entre chicos y chicas de 5 a 15 años pertenecientes a familias acomodadas, el Dr. Decroly ha aplicado una prueba que consiste en la ejecución de los cuatro dibujos siguientes:

- 1.º Un niño empujando una carretilla y visto desde un balcón en el momento que pasa por debajo de dicho balcón.
- 2.º Un caballo con carruaje que viene hacia vosotros.
- 3.º Una calle vista desde el centro y mirando hacia un extremo (de memoria).
- 4.º Una calle vista desde un avión.

Este test se presta a efectuarlo en grupo, siempre y cuando se eviten las posibles copias.

He aquí los diferentes estadios a distinguir:

1) En el estadio A, los niños dibujan sin comprender la pregunta.

2) En el estadio B, el sujeto, al mismo tiempo que al personaje, se dibuja a sí mismo.

3) En el estadio C, sólo dibuja el personaje o el objeto, según el esquema habitual.

4) En el estadio D dibuja una parte del personaje o del objeto de la forma habitual.

5) En el estadio E dibuja el objeto o el personaje en perspectiva, pero de forma imperfecta, con fallos en las proporciones o en ciertos detalles.

6) En el estadio F, el dibujo es perfecto; ello sólo se observa entre los buenos dibujantes.

El gráfico siguiente resume los resultados obtenidos:

Etapas	B	C	D	E	F
Sobre 104 dibujos de niños de 6 a 7 años	82	8	12	2	—
Sobre 144 dibujos de niños de 8,9 y 10 años	20	6	54	49	5
Sobre 100 dibujos de niños de 11, 12, 13 y 14 años	2	4	39	47	16

Vemos, pues, que entre 6 y 8 años el estadio característico es el B; entre 8 y 11 años, los estadios D y E, con predominio del D; entre 11 y 14 años, los estadios D y E, con predominio del E.

El estadio F es excepcional, especialmente en las chicas.

En su comunicación al Congreso Internacional de Psicología de New Haven (1929), el Dr. Decroly (17) ha presentado los primeros resultados de una amplia encuesta realizada con los niños de las escuelas públicas belgas. Además de los dibujos del test anterior y en el cual el primero se convierte en el dibujo de alguien que pasa visto desde una ventana, los niños han hecho el croquis de un balón esférico visto por debajo.

Los resultados obtenidos en los dos nuevos temas para los chicos de 8 a 10 años y de 11 a 13 años han sido los siguientes:

Edades	N.º	B %	C %	D %	E %	F %
1) 8 a 10 años	774	55,1	37,9	4,53	2,46	0,13
11 a 13 años	380	36,1	28,9	13,2	18,7	2,9
2) 8 a 10 años	438	4,75	33,6	44,7	10	7,2
11 a 13 años	254	0,79	15	27,1	20,5	36,6

Estas cifras muestran que para el tema: *el que pasa visto desde la ventana*, los niños de 8 a 10 años se quedan por lo general en las etapas B y C; de 11 a 13 años estos estadios continúan siendo los más importantes, aunque se observa un cierto deslizamiento hacia los estadios D y E.

Para el tema: *el balón visto por debajo*, por el contrario, la mayoría de los niños de 8 a 10 años se encuentran en los estadios C y D, y los de 11 a 13 años en los estadios E y F, de lo que resulta que el dibujo del balón es más fácil de realizar que el otro.

Faria de Vasconcellos (18), profesor de la Universidad de Lisboa, ha reemprendido esta encuesta con niños y jóvenes

(17)Dr. O. DECROLY: «Études de Psychogénèse...», op. cit., p. 340.

(18) Dr. O. DECROLY: «Études de Psychogénèse...», op. cit., p. 341.



portugueses y llega a la conclusión que sus sujetos de 8 a 14 años son claramente inferiores a los niños belgas; estas diferencias son debidas probablemente al medio social al cual pertenecen los niños. Este autor llama la atención sobre el valor de esta prueba para la orientación profesional.

El Dr. Decroly señala que este tipo de pruebas pueden ser muy variadas: así, por ejemplo, se puede pedir la representación de:

1. Un personaje escondido debajo de una mesa y visto del lado de los pies, a la altura de éstos.
2. Un caballo con carruaje, que viene de frente hacia el dibujante.
3. Un ciclista que viene de frente hacia el dibujante.
4. Un personaje que hace una reverencia en dirección al dibujante.
5. Un personaje que señala con el dedo en dirección al dibujante.
6. Objetos familiares (grifo, cuello, sombrero, lámpara eléctrica, teléfono, etc.) vistos desde diversos ángulos no habituales.

Nuevas investigaciones permitirán llegar a conclusiones respecto a las preguntas más apropiadas y sobre la forma más práctica de llevar a cabo este tipo de pruebas.



## VII. El fenómeno de globalización

«De acuerdo con la teoría clásica de la inducción y de la deducción, una idea general se edifica según el orden siguiente: primeramente se adquieren las percepciones simples, luego se asocian; la comparación abre paso a los factores comunes y se constituyen gradualmente los conceptos de género, de especie, de clase, cada vez más elevados y más universales.

Según se afirma se va de las partes al todo, de lo simple a lo compuesto o lo complejo, hecho que se asimila, por otra parte, frecuentemente a aquello que consiste en ir de lo concreto a lo abstracto y de lo particular a lo general» (1).

De acuerdo con este esquema, el concepto *perro* se constituye a partir de sensaciones, de percepciones asociadas, de formas, de colores en principio sobre un determinado perro, sensación y percepción de formas, de color, de ladridos, de gruñidos, de contacto, de calor, de movimiento, etc. Después, para que el concepto dé lugar a un juicio genérico y coja cada vez más la idea de grupo, la inteligencia debe despojarse gradualmente de la idea inicial de un perro con atributos particulares, no comunes a todos los perros, tales como el color, la talla, la longitud del pelo, las orejas, la cola, para conser-

---

(1) Dr. DECROLY: *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruselas, 1929, p. 5.

var solamente los signos característicos permanentes, como son las proporciones de la cabeza y del cuerpo, de la frente y del hocico, la forma de las patas, la manera de correr, de saltar, el aspecto de la mirada, atributos que son comunes a toda la especie canina (2).

Este principio puede aplicarse en la metodología de las distintas ramas de la enseñanza y sobre todo en los métodos de lectura, de escritura y de dibujo: se admite que el elemento es más fácil que el conjunto, que debe irse de lo simple a lo complejo, de lo particular a lo general, asimilando lo simple y lo particular a lo concreto y lo complejo y lo general a lo abstracto.

Sin embargo, el Dr. Decroly afirma que en el niño, innumerables nociones penetran en bloque, sin análisis previo, sin disociación.

«Así, por ejemplo, la noción de su madre, del biberón, de las partes de su cuerpo, de sus vestidos, de sus juguetes, de las habitaciones de su casa, de los muebles que se encuentran en ella, de las personas que le rodean, de su lenguaje, de los utensilios familiares, de los espectáculos habituales de la vida familiar, de los animales, de las plantas, del jardín, de la calle, después de sus emociones, sus necesidades, sus placeres, sus sufrimientos, de su propio cuerpo, de sus propios actos y de sus repercusiones sobre el medio; todo ello y mil cosas más se presentan delante del niño, sin el orden previsto por un educador, pero en muchas ocasiones, en sus relaciones naturales, verdaderas, los unos en función de los otros y no separadamente, ni por fragmentos.»

«La madre se presenta ante el niño entera y no en detalles; los objetos, así como el medio que le rodea directamente, se

---

(2) Dr. DECROLY: «La fonction de globalisation et l'enseignement», *Boletín de la Société française de Pédagogie*, n.º 16, junio 1925, p. 482.

ofrecen a su ávida curiosidad sin que nadie imponga un orden de presentación; su propio ser está allí todo entero cada vez que recibe una percepción de su yo, sea que tenga hambre o sed, que esté fatigado o que le duela algo, que tenga miedo o que esté enfadado, que desee jugar o salir, que salte, corra, coma, se bañe o se acueste, su persona no está separada sino en su totalidad» (3).

Y, sin embargo, el niño se reconoce en este aparente desorden y llega a comprenderse; su conciencia se edifica gradualmente; él ordena este caos.

Debemos, por tanto, conocer el fenómeno que preside este mecanismo y bajo qué signo debemos colocarlo.

Siguiendo este objetivo, el Dr. Decroly y Mlle Degand (4) han llevado a cabo investigaciones experimentales que han servido igualmente para fundamentar su procedimiento de lectura ideo-visual.

He aquí cómo han procedido:

Sobre 12 carteles de cartón blanco de 26 centímetros por 16 centímetros, han escrito: 3 frases (levantad los brazos, dad palmadas, golpead sobre la mesa), 3 palabras (sombrero, pelota, bota), 3 sílabas (to, ra, bu), 3 letras (p, s, f); se presentan a los ojos de los niños cada una de ellas durante 30 segundos, respectivamente.

Las experiencias realizadas, en principio, con 7 niños pequeños aquejados de sordera, dan resultados muy significativos: uno de ellos, de 6,5 años, que ignora las letras, consigue al final de 3 sesiones de 4 minutos, leer, comprender y ejecu-

---

(3) Dr. DECROLY: *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruselas, 1929, p. 11.

(4) Dr. O. DECROLY y Mlle DEGAND: «Expériences de mémoire visuelle verbale et de mémoire des images, chez des enfants normaux et anormaux», *Année Psychologique*, vol. 13, 1907, p. 122.

tar 9 órdenes diferentes de 3 palabras cada una, mientras que, durante el mismo lapso de tiempo, tiene dificultades para asimilar 6 palabras, 1 sílaba y 2 letras.

La experiencia se ha vuelto a realizar con 6 niños normales, de 5 a 6 años de edad, designados por la maestra de la escuela froebeliana entre los mejores alumnos.

Esta vez, los cartones-tipo están dispuestos en una pizarra negra en series de tres. Los niños examinan cada uno de los cartones durante 30 segundos, mientras que el examinador pronuncia y hace pronunciar la letra y la sílaba, lee y hace leer la palabra, mostrando lo que representa, emite y hace emitir la frase, ejecutando lo que ella designa, y después hace reproducir a cada niño aquello que ha retenido.

En las primeras repeticiones, los cartones se presentan en el orden que han sido mostrados; los autores constatan que existe un cierto azar en los resultados obtenidos, que existe a la vez para las letras, las sílabas, las palabras y las frases.

Contando el total de las letras, sílabas, palabras y frases retenidas, se observa que durante las 12 sesiones se han reconocido 38 letras, 60 sílabas, 104 palabras y 112 frases.

Así, pues, las frases compuestas de 3 y de 4 palabras han sido reconocidas más veces que las palabras sueltas y sobre todo mucho más que las sílabas y que las letras. Los autores explican el hecho debido a que las frases contienen por sí mismas más elementos de reconocimiento, pero también y especialmente porque ellas son más concretas: las frases expresan un acto y permiten que el niño actúe.

Los autores reemprenden su experiencia con alumnos del mismo año de la citada escuela froebeliana, en este caso los menos dotados. Esta vez sólo toman como término de comparación la palabra y la frase. Escogen 3 nuevas palabras (*sombrero, cincel, garrafa*), 3 nuevas frases (*bajad la cabeza,*

*esconded los ojos, pellizcaros la nariz*); los cartones se examinan durante 30 segundos cada uno y las palabras y las frases se han mezclado desde la primera repetición.

He aquí los resultados obtenidos al final de 13 sesiones:

- Frases repetidas exactamente: 92 veces sobre 195.
- Palabras repetidas exactamente: 60 veces sobre 195.

Vemos cómo en este caso también la frase supera a la palabra.

El Dr. Decroly y Mlle Degand constatan que la retentiva está sobre todo en relación directa con el interés.

Ello se ha demostrado con las experiencias realizadas con los mismos alumnos normales, así como con niños aquejados de sordera y de anomalías diversas.

La primera experiencia consiste en examinar sobre un cartón blanco un número de 9 letras de determinadas dimensiones y hacer que se reconozcan entre otras 26 expuestas sobre una mesa, siguiendo un orden determinado. la segunda experiencia, a mostrar, después a reconocer, 9 formas geométricas entre 26 otras formas. La tercera, a reconocer entre otras 26, 9 imágenes mostradas anteriormente y que representan escenas diversas recortadas de imágenes de Epinal desconocidas de los niños.

Se muestra cada cartón durante 20 segundos, se anota el tiempo empleado, así como el número de imágenes reconocidas y el número de errores cometidos por el niño.

Estas experiencias demuestran que los niños sordos, así como los normales y los irregulares, reconocen un mayor número de veces, con menos errores y empleando menos tiempo, las imágenes que las formas geométricas y las letras.

De esta experiencia se han sacado las conclusiones siguientes:

- 1.º) Los anormales más profundos no se adaptan a ella.
- 2.º) Los niños que se dejan guiar por el azar, en la búsqueda de letras y de formas geométricas, se despiertan, se interesan cuando se trata de imágenes, dando entonces un resultado positivo.
- 3.º) En general, es más elevado el número de imágenes reconocidas que el de letras y formas geométricas.
- 4.º) El mayor número de errores se comete en las formas geométricas, mucho mayor que en el caso de las letras y las imágenes.
- 5.º) Dos sujetos se han servido de la memoria motriz para el caso de las letras, recordando las que habían aprendido por el viejo sistema de deletreo: por este motivo, han reconocido más letras que formas geométricas e imágenes, cometiendo menos errores y empleando menos tiempo en el primero de los casos.
- 6.º) Los signos abstractos, letras y formas geométricas se reconocen mejor a medida que avanza la edad del niño, todo ello independientemente de la inteligencia.

Los autores añaden: «Parece a simple vista que una letra bien simple (*t*, *q*) y una figura regular (círculo, trapecio, rectángulo) se reconocieran más fácilmente que una escena en la cual diversas personas de aspecto diferente actúan de distintas maneras.» Ellos han demostrado que esto no se ajusta a la realidad, ya que «son precisamente letras como la *t* y la *q* las que han sido menos reconocidas, en cambio otras como la *x* y la *y* de aspecto extraño han sido las más reconocidas; vemos también en el caso de las figuras que el trapecio, el rectángulo, el rombo han tenido poco éxito, mientras que la elipse,

que algunos niños llaman ingenuamente con un nombre poco técnico, "el Huevo", y una especie de estrella de cuatro puntas, han sido las mejor reconocidas». Cuando se presentaba a los niños la serie de 9 imágenes, uno se daba cuenta instantáneamente, entre los más pequeños especialmente, que sus ojos brillaban, que parecían más interesados y que fijaban mucho más su atención. Es, por tanto, totalmente normal que el resultado haya sido mucho mejor.

Para el Dr. Decroly, el factor *interés* facilita la mejor memorización de las frases y de las imágenes. Estas experiencias demuestran sobre todo, sin embargo, que el niño percibe el conjunto, el todo antes que las partes; la percepción de los objetos complejos se hace en cualquier momento en bloque, sin distinción deliberada ni consciente; las imágenes se fijan, se conservan, se identifican y reconocen, mientras que los detalles no se perciben de forma sistemática, ni en una sucesión determinada, ni sobre todo de una forma completa. En una palabra, el niño globaliza mejor que no analiza.

Esta conclusión ha sido confirmada por las observaciones y experiencias de Claparède (5), de Jonckheere (6), del Dr. Simon (7), de Volkelt (8) y de las mías propias (9).

(5) Dr. Ed. CLAPARÈDE: «Exemple de perception syncretique chez un enfant», *Archives de Psychologie*, vol. 7, 1908, p. 195.

(6) T. JONCKHEERE: «Notes sur la psychologie des enfants arriérés. A propos de la mémoire d'un arriéré médical», *Archives de Psychologie*, vol. 2, 1903, p. 253. «Mémoire visuelle remarquable chez un enfant». *Archives de Psychologie*, vol: 7, 1908, p. 84.

(7) Dr. TH. SIMON: «Observation d'un timbre-poste à l'École Maternelle et conclusions générales su l'observation des enfants». *Boletín de la Societé libre pour l'étude psychologique de l'enfant*, 1913, pp. 208 y 231.

(8) H. VOLKELT: «Fortschritte der experimentellen kinderpsychologie». Trabajo presentado al IX Congreso de Psicología Experimental de Munich del 21 al 25 abril de 1925. Jena, 1926, p. 81. «Neue Untersuchungen über die Kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen». Trabajo presentado al 4.º Congreso de Pedagogía Sanitaria. Leipzig, 1928. Berlín, 1929, p. 28.

(9) J. E. SEGERS: *La perception visuelle et la fonction de globalisation chez les enfants*. Bruselas, 1926.



El Dr. Decroly compara el fenómeno de globalización con el fenómeno que Claparède (10) denomina «percepción sincrética» y con el que Revaúlt D'Allonnes (11) designa con el término «esquematismo».

Respecto al calificativo para designar este aspecto especial de la actividad mental, el Dr. Decroly prefiere el término «globalización», puesto que tiene un sentido más general que «poder sincrético» y que «esquemización»: el primero sirve especialmente para designar el estadio perceptivo, el otro implica un análisis previo y supone una síntesis consciente.

El fenómeno de globalización corresponde también, en cierto sentido, a lo que los alemanes (Wertheimer, Köhler, Koffka y otros) designan con el nombre de «Sturktur-» «Gestalt-» o «Ganzheits-Phänomen». El Dr. Decroly (12) establece esta correspondencia de la siguiente manera: «El sentido de “Sturktur” o “Gestalt” implica preferentemente la concepción de una actitud especial del ser mental en relación al ambiente, actitud que origina que este ser se nos presente en su totalidad innata y adquirida, frente a los objetos y los acontecimientos, y los percibe, acepta y rechaza con respecto a su persona en conjunto. En el fondo, el término globalización expresa la misma idea. Cuando decimos que los objetos y los hechos percibidos, los recuerdos, los pensamientos ela-

---

(10) Dr. ED. CLAPARÈDE: «Exemple de perception synchrétique chez un enfant», op. cit., p. 195. *Psychologie de l'Enfant et pédagogie expérimentale*. Ginebra-París, 1922, p. 522. «Sur la perception synchrétique». *L'Éducateur*, 7 febrero 1925, p. 42. «A propos d'un cas de perception synchrétique». *Archives de Psychologie*, vol. 26, 1938, p. 367.

(11) G. REVAULT D'ALLONNES: «L'attention», en G. DUMAS: *Traité de Psychologie*, tomo I, París, 1923, p. 846. «La schématisation», en G. DUMAS: *Nouveau traité de Psychologie*, tomo IV. París, 1934, p. 161.

(12) Dr. O. Decroly: «Le Rôle du phénomène de globalisation». *Boletín y Anales de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles*. Bruselas, n.º 4-5-6-7, 1927, p. 67.

borados y los actos y las palabras expresadas, se refieren a menudo al todo, a conjuntos indivisos, donde los detalles no se buscan, sino que se imponen por sí mismos, sin que nos demos cuenta, queremos dar a entender que es de hecho la totalidad del individuo que percibe, piensa y actúa de forma conjunta y que por consiguiente los objetivos, los acontecimientos, las percepciones, las ideas y los actos toman el carácter global.»

Finalmente, nosotros hemos evidenciado la similitud entre el fenómeno de globalización (13) y los fenómenos observados por Ribot (14), Bergson (15), Levy-Bruhl (16), J. Dewey (17), Piaget (18), Cresson (19), Werner (20) y otros.

Vamos a continuación a examinar más de cerca en qué consiste este fenómeno.

El Dr. Decroly no piensa que se trate de una función o de un mecanismo aislado, sino más bien de un proceso intelectual bastante complejo que por un lado constituye el inverso de lo que llamamos analítico-sintético, pero que, por otra

---

(13) Ver J. E. SEGERS: *Psychologie de la Lecture et l'initiation à la lecture par la méthode globale*. Amberes, 1939.

(14) TH. RIBOT: *L'évolution des idées générales*. París, 1897, p. 39

(15) H. BERGSON: *Matière et Mémoire*. París, 1917, p. 160.

(16) Lévy-Bruhl: *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. París, 1910, p. 110.

(17) J. DEWEY: *Comment nous pensons*. Traducido del inglés por el Dr. O. Decroly. París, 1925. (La obra original fue publicada en 1909 y su título es *How to think*. Hay una traducción castellana: Madrid. Ediciones de La Lectura. Nota del traductor.)

(18) J. Piaget: *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel-París, 1924.

(19) A. Cresson: *Les réactions intellectuelles élémentaires*. París, 1922.

(20) H. WERNER: *Einführung in die Entwicklungspsychologie*. Leipzig, 1933.

parte, prepara este mecanismo y se asocia con él en una cierta medida más o menos amplia (21).

He aquí cómo el Dr. Decroly describe algunos de estos aspectos (22):

«1.º) Cuando volvemos a ver una persona, ocurre a menudo que la reconocemos incluso cuando sólo la hemos visto una vez; ahora bien, a menudo nos resulta imposible precisar qué signo particular se ha fijado en nuestro recuerdo y por otro lado cuándo vimos dicha persona por primera vez; no teníamos, en muchos casos, ninguna intención consciente de analizar los caracteres de su fisonomía o de retener un rasgo determinado.

«El mismo fenómeno tiene lugar en otros casos; recordemos a título de ejemplo el recuerdo de una calle, de una casa, de una habitación, de un mueble, de un árbol, de un paisaje que sólo hemos visto o un número muy limitado de veces y anteriormente durante un tiempo muy corto.

«Ello es aún más manifiesto cuando el reconocimiento de seres u objetos aislados o agrupados se ha hecho a través de la niebla, de una vidriera descolorida o en la semioscuridad.

«2.º) Cuando nosotros vemos un cuadro, una imagen, un dibujo, podemos sin esfuerzo, de un golpe de vista, sin pararnos a observar voluntariamente algún detalle, no sólo afirmar que se trata de un caballo, de una iglesia, de una estación, de un puerto, sino interpretar además los acontecimientos que la imagen o el dibujo intentan representar: incendio, inundación, escena de salvamento en el mar, catástrofe de tren, epi-

---

(21) Dr. O. DECROLY: «Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement»..., op. cit., p. 65.

(22) Dr. O. DECROLY: *La fonction de globalisation et l'enseignement*. Bruselas, 1929, p. 15.

sodio de guerra, niño ahogado, madre enlutada, multitud huyendo.»

En este punto, el Dr. Decroly señala que a primera vista, el estadio de la *enumeración*, admitido por Binet en la prueba de las imágenes como anterior al de la *descripción* y de la *interpretación*, así como el estadio de la *substancia* admitido por Stern en la misma prueba como anterior al estadio de la *acción* y al de la *relación*, podrían hacer pensar que el análisis se presenta primeramente y aceptar la opinión de Cramaus-sel, según la cual el niño ve en los objetos un aspecto, un detalle. En realidad, debe tenerse en cuenta que en la prueba de las imágenes interviene el lenguaje, que complica el fenómeno perceptivo; cabe reconocer además que la enumeración del niño es, en realidad, un estadio del fenómeno global, aquel en el que se perciben conjuntos limitados: personajes y objetos percibidos como un todo, de los cuales el niño no analiza aún las actitudes, ni las relaciones. La descripción y la interpretación consideradas como los estadios de la acción y de las relaciones, suponen estadios ulteriores de la percepción global, revisados bajo la influencia de un análisis inconsciente o más o menos consciente, gracias a los cambios operados en el interés por efecto del desarrollo intelectual y de las opiniones adquiridas.

«3.º) En una tercera categoría de observaciones, encontramos también fenómenos análogos, aunque más abstractos.

«Así, por ejemplo, cuando leemos un texto mal escrito o con una luz tenue, llegamos a descifrarlo, aunque no podamos reconocer todas las partes o que no nos hayamos tomado el tiempo suficiente para leerlo entero.

Podemos explicar este hecho a través de las experiencias taquitoscópicas que muestran que reconocemos palabras y

frases enteras por medio de ciertos elementos de estas palabras y de estas frases (23).

«En este orden de ideas, cabe recordar una experiencia fácil de realizar y que conduce a un resultado análogo, prueba que consiste en descubrir la parte superior de una línea de texto impresa e intentar descifrarla, tomando primeramente cada palabra de forma aislada y después cogiendo la línea entera. Se constata fácilmente que la fisonomía incluso incompleta, pero simultánea de una palabra completa o mejor de una frase sirve mejor para un reconocimiento *rápido* que la observación de cada elemento aislado.

«Otra experiencia fácil consiste en escribir palabras en las cuales se han suprimido ciertas letras; es una de las formas del test de Ebbinghaus, para medir la inteligencia.»

Las experiencias realizadas por Fauville (24) sobre el reconocimiento de los rostros ponen en evidencia fenómenos parecidos.

«4.º) En un terreno más abstracto podemos encontrar hechos del mismo género; la lectura de los mapas geográficos o de las siluetas de países a escalas muy reducidas nos permiten reconocer con una ojeada el país que ellos representan.

Hacerse una idea de un libro examinando el índice de las materias o dándole una ojeada puede considerarse, desde algunos ángulos, de la misma categoría.»

Los casos característicos observados hasta ahora tienen en común su relación con la *actividad visual*. El Dr. Decroly piensa que es sobre todo en el campo de la visión y particularmente de la percepción visual que este tipo de fenómenos son

---

(23) Ver J. E. SEGERS: *Psychologie de la lecture...*, op. cit., p. 210.

(24) A. FAUVILLE: «Recherches sur la perception tachistoscopique». Tomo V de los *Anales de l'Institut Supérieur de Philosophie*. Lovaina, 1924.

más flagrantes y más numerosos. Sin embargo, encontramos numerosos ejemplos que nos muestran su presencia en la actividad mental en relación con las demás categorías y percepciones, especialmente con las percepciones *auditivas*, *cutáneas* y *motrices*.

Si bien el fenómeno global parece claramente establecido por lo que hace referencia a la faceta centrípeta del psiquismo, lo encontramos además en la cara centrífuga. Así, por ejemplo, un dibujo, un cuadro, una escultura pueden tener una forma global siendo un esbozo, un croquis, un bosquejo a los cuales se añadirán más tarde los detalles.

«El esbozo de una solución, la silueta de una realización, la maqueta de un proyecto se presentan primeramente en bloque, en su totalidad, y es precisamente en forma global que se lleva a cabo la idea que intenta traducir el propósito antes citado; después vienen los ensayos, las sucesivas aproximaciones, las mejoras de conjunto o de detalles, para llegar a una realización cada vez más perfecta y más adecuada al objetivo propuesto.

«Si observamos la habitación, el carromato, el barco, el telar, la máquina de vapor, el motor eléctrico, el avión, los medios de alumbrado, de calefacción, el libro, la pluma de escribir, nos daremos cuenta que el hombre en un principio ha tomado su objetivo en bloque y que gradualmente ha hecho retoques en sus procedimientos, ha añadido detalles, ha llevado a cabo perfeccionamientos sucesivos para acabar estableciendo una especie de confección estandarizada, fabricación que suprime los tanteos y economiza esfuerzos, siempre susceptibles por otra parte de nuevos reajustes para responder mejor a las exigencias que imponen las circunstancias y el medio.»

En el niño abandonado a sí mismo, pero que intenta adaptarse al entorno o a traducir los productos de su actividad mental a la realidad, constatamos los mismos hechos. Sin

lugar a dudas, su objetivo es inconsciente y sus procedimientos vienen estimulados principalmente por la necesidad de movimiento, por su instinto de amor propio, asociados a los instintos de juego e imitación.

Resulta suficiente, constata el Dr. Decroly, poner a su alcance los materiales apropiados a su edad —arena, barro, agua, piedras, tablillas, varillas, alambre, cartón, papel, tela, etc., y objetos o partes de objetos a su medida (vestidos, material de cocina, partes de juguetes, aparatos diversos, etc.) para constatar rápidamente las manifestaciones de su pensamiento global que se traduce en realizaciones más o menos aproximadas al modelo imaginado u observado. Es precisamente a este proceso que el Dr. Decroly relaciona la construcción de trenes con cubos y dominós, de puentes y de túneles con arena, de animales diversos con barro o materias plásticas, de armas con pedazos de madera, de caballos con mangos de escoba, etc.

El estudio del dibujo infantil permite igualmente verificar la actividad globalizadora como parte de la percepción y la expresión (25).

Recordemos además lo que se ha dicho respecto al desarrollo verbal en el niño: él «parte del esquema, de la idea confusa, del plan indeterminado, para evolucionar hacia las representaciones particulares y concretas por una parte y hacia la noción abstracta y la figuración simbólica por otra» (26). Por otro lado, hemos visto anteriormente (27) que si el niño pasa

---

(25) Ver a este respecto: JAMES SULLY: *Études sur l'enfance*. París, 1898, p. 465. GEORGES SOUMA: *Le langage graphique de l'enfant*. Bruselas, 1913, p. 32. G. H. LUQUET: *Les dessins d'un enfant*. París, 1913, p. 238. G. H. LUQUET: *Le dessin enfantin*. París, 1927, p. 231. H. VOLKELT: «Neue Untersuchungen über die Kindliche Auffassung und Wiedergabe von Formen», op. cit., p. 28.

(26) H. DELACROIX: *Le langage et la pensée*. París, 1924, p. 308.

(27) Ver páginas 376 y 377.

en principio por el estadio de las palabras aisladas (Einwort-satz), éstas tienen sentido de frases y su utilización tiene como objetivo expresar un estado afectivo interno, un deseo, una necesidad, una orden, un sentimiento.

El Dr. Decroly cree además que incluso las nociones complejas tales como las nociones de tiempo y de espacio, las nociones de cantidad (28), la noción de edad, se edifican a partir de percepciones confusas y vagas para llegar a una precisión cada vez mayor, a una transparencia más clara, a una conciencia cada vez más exacta. Así, pues, por lo que concierne a la noción de tiempo, ha podido constatar que «mucho antes de la utilización de términos familiares que designan los momentos del día, las divisiones del horario, los nombres de los días —términos que oye a cada instante utilizados por los que lo rodean—, el niño utiliza términos menos precisos, más globales y que tienen, sin embargo, para su entorno un sentido perfectamente claro» (29). Después de este período de los términos globales, el niño utiliza, durante un cierto tiempo, los términos precisos, pero en un sentido global (30).

El Dr. Decroly ha demostrado claramente que el proceso mental de la función globalizadora se encuentra en los diferentes campos de la actividad mental: percepción, recuerdo, pensamiento, razonamiento, expresión, etc. Ello constituye una forma dinámica inferior de la actividad que predomina en el niño antes de los ocho años (Piaget), en el hombre primitivo, en un gran número de personas que forman parte del grupo medio de la humanidad. Este proceso se mantiene incluso en el grupo superior para toda una serie de actividades, en las

---

(28) Ver la obra de J. PIAGET *La genèse du nombre chez l'enfant*. Neuchâtel-Paris, 1904, p. 105.

(29) Dr. O. DECROLY: *Études de Psychogénèse*. Bruselas, 1932, p. 174.

(30) *Ayer* se puede relacionar con todo el tiempo pasado, *mañana* a todo el tiempo futuro.



cuales para la adaptación no es necesario el análisis consciente (31). Por otra parte, el Dr. Decroly lo considera como un ejemplo particular de la aplicación de la ley económica, del mínimo esfuerzo, se trata de obtener en un gran número de casos prácticos un resultado más rápido y más seguro con el mínimo gasto de energía. Dicho proceso está estrechamente dominado por las tendencias, la afectividad, el interés y nos permite comprender claramente los fenómenos oscuros de la mentalidad infantil y adulta (32). De ello deduce el Dr. Decroly que: «El hecho aparente fundamental es, pues, que el trabajo mental, a la edad que sea, concreto o abstracto, particular o general, objetivo y sobre todo subjetivo, verbal o no verbal, inexpresivo o expresivo, periférico o central; está, o puede estar, dominado, determinado o en todo caso influenciado por las tendencias permanentes o transitorias del sujeto, por su estado de ánimo constante o variable» (33).

De todo ello se desprende un hecho psicológico de una importancia capital: para un mismo individuo en el curso de las horas, de los días, de los años y para individuos diferentes según la edad, el sexo, la clase social, el grupo profesional, político, regional, lingüístico, confesional, en una palabra, según los intereses dominantes, los objetos, los acontecimientos, las palabras y los gestos toman significados diversos.

Se puede inferir que los factores determinantes que orientan la actividad mental del niño, cuando ésta tiene carácter global, son los intereses y las tendencias afectivas. Es desde esta perspectiva que, para el Dr. Decroly, la actividad globali-

---

(31) Dr. O. DECROLY: «La fonction globale (syncrétique, schématique) et l'enseignement de la lecture aux enfants normaux et anormaux». Informe presentado al XIII Congreso de Psicología de Groninga. 1926.

(32) Dr. O. DECROLY: *La fonction de la globalisation et l'enseignement...*, op. cit., p. 22.

(33) *Ibidem*, p. 23.

zadora se relaciona con la actividad instintiva propiamente dicha (34).

Pero, como de la misma manera la actividad analítico-sintética puede también estar relacionada con los intereses, cabe preguntarse la forma de establecer la diferencia que existe entre los intereses que estimulan la actividad globalizadora y aquéllos que servirán de punto de partida para la actividad intelectual analítica.

A todo ello responde el Dr. Decroly de la siguiente forma: «En realidad, no existen diferencias fundamentales entre estas dos clases de interés. Lo único que podemos decir es que los intereses que excitan el trabajo intelectual analítico son en general menos urgentes, menos inmediatos que aquellos que estimulan el trabajo globalizador. El individuo que utilice su inteligencia para resolver un problema relacionado con su propia vida, puede prever a largo plazo las necesidades que tendrá que satisfacer, sirviéndose de experiencias anteriores; para ello es necesario evidentemente que tenga una clara conciencia de la importancia de sus necesidades, que haga un examen preciso de las condiciones favorables o desfavorables de su medio en relación a la satisfacción de dichas necesidades, que examine los diversos medios con que cuenta, que lleve a cabo durante un cierto lapso de tiempo la realización de estos medios.

Entre los intereses que pueden provocar la actividad globalizadora encontramos naturalmente los que están vinculados a los instintos primarios individuales» (35).

---

(34) Creemos que el fenómeno global se puede situar al lado de las adaptaciones ensayo-error y a medio camino entre las actividades instintivas superiores y las actividades intelectuales inferiores (ver J. E. SEGERS: *La Psychologie de la lecture et l'initiation à la lecture para la méthode globale...*, op. cit., p. 300).

(35) Dr. O. DECROLY: *La fonction de globalisation et l'enseignement...*, p. 54.

De lo que llevamos dicho, se desprende que:

«1.º) La actividad globalizadora hace de puente entre la actividad instintiva y la actividad inteligente superior;

2.º) En el primer caso a través de los estimulantes que la determinan, y en el segundo por las posibilidades que ofrece la actividad globalizadora para la adaptación a nuevas condiciones;

3.º) La actividad globalizadora funciona espontáneamente en el niño y permite importantes adquisiciones, tales como el lenguaje, los conocimientos sobre el medio material, vivo, social, así como la adaptación a una serie de actividades;

4.º) La madre la utiliza inconscientemente para educar al niño, para que adquiera diversas técnicas importantes, especialmente la del lenguaje;

5.º) Está indicada sobre todo durante el período de transición que va de la educación materna a la educación por procedimientos lógicos y abstractos» (36).

El Dr. Decroly añade además dos importantes observaciones:

1) «No excluimos la posibilidad de un análisis dentro del fenómeno global, pero este análisis es incosciente, sin querer, dirigido por el interés más o menos aparente del sujeto que intenta adaptarse» (37).

2) El clisé «global» no se queda indefinidamente en el mismo sitio, sino que a través de sucesivos reajustes puede aproximarse cada vez más a un esquema, una síntesis, fruto

---

(36) *Ibidem* p. 57.

(37) Ver a este respecto nuestras experiencias en J. E. SEGERS: *La perception visuelle et la fonction de globalisation chez les enfants...*, op. cit.

de un análisis en diversos tiempos, pero dominado aún por la necesidad y el interés.

Las limitaciones de este trabajo no nos permiten señalar con detalle lo que, según el Dr. Decroly, debe tenerse en cuenta de la actividad global en la enseñanza de las diversas ramas. Nos limitaremos, pues, a resumir algunas de las investigaciones relativas al proceso inicial de la lectura y la escritura, así como a la enseñanza de los sordomudos, puesto que ellas nos facilitarán datos importantes relacionados con la psicología de la lectura y la escritura, así como sobre la psicología del lenguaje.

El método de lectura imaginado por el Dr. Decroly lleva el nombre de *visual-natural* o *ideovisual*, o también *visual-ideográfico*; se trata de una aplicación en el orden perceptivo visual de la actividad globalizadora.

Mientras que el método sintético parte de los elementos de las palabras, es decir, de las letras, o bien de los sonidos elementales y de las sílabas, el método ideovisual comienza por el empleo de la frase y de la palabra. «Dicho método intenta situar rápidamente al niño en la realidad psicológica del lenguaje» (38). Es evidente que para situar la actividad globalizadora en condiciones favorables, en un principio las frases y las palabras deben tener relación con las ideas que se sugieren al niño o que son concebidas por él y asociadas a sus emociones y sus intereses (39).

Según el Dr. Decroly, la lectura, tal como se entiende habitualmente, necesita la intervención de dos funciones distintas: la función visual y la función motriz, sin contar las actividades de orden superior que intervienen en la comprensión

---

(38) H. DELACROIX: «Les opérations intellectuelles» en G. Dumas, *Nouveau traité de Psychologie*, vol. 5. Paris, 1936, p. 176.

(39) Ver J. E. SEGERS: *La Psychologie de la lecture et l'initiation à la lecture par la méthode globale...*, op. cit.

del texto. El demuestra que se comete un error psicopedagógico cuando al enseñar a leer a un niño marchan al unísono la comprensión visual de los signos gráficos, la expresión verbal, la copia, la expresión escrita y la ortografía de estos signos, como si estas diferentes operaciones formasen un todo único. En efecto, sus observaciones realizadas con niños jóvenes y con niños irregulares (40) con una lesión, una malformación, una hipotrofia o cualquier otra anomalía que dificulta de una forma más o menos precoz o más o menos amplia la evolución del lenguaje prueban:

1) Que las funciones que intervienen en la enseñanza de la lectura son variadas;

2) Que la lectura es una función que puede ser independiente de la expresión motriz verbal, de la escritura, de la comprensión del lenguaje;

3) Que el fenómeno visual es el primordial, que rige todos los demás.

En apoyo a estas afirmaciones, el Dr. Decroly y Mlle Degand (41) relatan la forma en que un chico pequeño de seis años, aquejado de sordera, llega a asimilar los elementos de la lectura. Una primera serie de experiencias consiste en mostrar, en el curso de diversas sesiones, letras, sílabas, palabras y frases indicando el significado de aquello que se ha escrito, exigiendo una repetición inmediata; a continuación se aumentan el número de frases y mientras que las letras, las sílabas y las palabras se enseñan durante 60 segundos, las frases se muestran sólo durante 30 segundos; así, pues, la memorización de las frases está en desventaja.

---

(40) Dr. O. DECROLY y Mlle DEGAND: «Contribution à la Psychologie de la lecture», *Archives de Psychologie*, vol. 9, n.º 35, 1910, p. 107.

(41) Dr. O. DECROLY y Mlle DEGAND: «Contribution à la Pédagogie de la lecture et de l'écriture», *Archives de Psychologie*, vol. 6, 1907, p. 339.

Estas pruebas atestiguan que el niño asimila de una forma asombrosa y permanente las frases, de una forma mucho más rápida que las palabras, y sobre todo que las sílabas y las letras.

El mismo niño se somete a otro género de experiencias: los experimentadores emiten delante de él sonidos, muestran objetos, ejecutan actos, debiendo expresar el niño a través del lenguaje lo que ve y lo que comprende. El material consiste en pequeños cartones de 13 centímetros de largo y 8 centímetros de ancho, con caracteres de 1 centímetro de altura: 3 letras (j, l, t), 3 sílabas (mi, do, co), 3 palabras (lámpara, lápiz, servilleta), 3 frases (la señora regresa, la señora lava el cuadro y la señora arruga el papel). Se deja que el niño examine cada cartón durante 20 segundos, mientras que el experimentador articula 3 veces lentamente las letras y las sílabas, muestra los objetos pronunciando las palabras que los representan, ejecuta los actos emitiendo oralmente las frases. En el curso de las pruebas, el niño debe encontrar en los cartones que se colocan delante de él la letra, la sílaba, la palabra, la frase que han sido emitidos.

Para ello, se emplean dos procedimientos:

a) El procedimiento *visual* puro: se expresan, sin producir sonidos, las letras, las sílabas, se muestran los objetos, se ejecutan los actos, y el niño, por medio de pequeños carteles, debe traducir aquello que observa.

b) El procedimiento *visuoauditivo*: se articulan las letras y las sílabas, se pronuncian las palabras mostrando los objetos que representan, se emiten las frases ejecutando lo que ellas significan.

El resultado de la primera experiencia prueba:

1.º) que existe confusión por lo que hace referencia a las sílabas y las letras;

2.º) que la confusión es menor cuando se trata de palabras que cuando se trata de letras y de sílabas;

3.º) que no se origina confusión cuando se trata de frases y que las dos frases reconocidas son siempre las mismas.

En el curso de las pruebas posteriores se aumenta el número de las palabras y de las frases, y a pesar de todo las frases siguen siendo reconocidas; éstas se retienen tan bien o mejor y de una forma más segura que las palabras, aunque mucho mejor que las sílabas y que las letras. Los autores han llegado a la conclusión que el niño asimila rápidamente una frase, que su atención se centra a la vez en el acto y en el sujeto y el objeto de la acción expresada.

Después de estas experiencias, el Dr. Decroly y Mlle Degand han querido comprobar si el niño que sabía leer las órdenes «*pellizca el brazo*» y «*muestra la nariz*» es capaz de comprender por sí mismo, por simple deducción, «*pellizca la nariz*». El resultado de la experiencia ha sido afirmativo a este respecto.

El Dr. Decroly cita también el caso de dos niños sordos de 6 años de edad que, a pesar de su sordera, consiguen asimilar los elementos de la lectura (42).

De la misma manera, un chiquillo de 7 años, aquejado de displejia cerebral, consigue, después de vencer algunas dificultades, llegar a comprender las imágenes visuales escritas sobre un letrero, mientras que le resulta imposible traducirlas verbalmente; así, pues, puede leer visualmente, sin que sepa expresar aquello que lee.

Otro chico de 14 años, que presenta un defecto de la memoria verbal, comprende y retiene la imagen gráfica de una

---

(42) Ver página 409. Dr. O. DECROLY y Mlle DEGAND: «Contribution à la Psychologie de la lecture», *Archives de Psychologie*, vol. 9, n.º 35, 1910, p. 177.

palabra, mientras que no sabe expresarla verbalmente, que no retiene los sonidos que ha emitido y que le resulta imposible fijar en su cerebro una imagen motriz verbal.

Finalmente, nuestro autor ha observado un niño aquejado de infantilismo, para el cual la lectura no es ningún problema, ya que él comprende todas las órdenes escritas en la pizarra, conoce su significado, pero que en cambio no puede leer oralmente.

Recordemos igualmente las experiencias llevadas a cabo con sordomudos de edad media, 6 años, las cuales parecen demostrar que éstos pueden adquirir la lectura de textos visuales sin la ayuda de las funciones auditivas, ni de la función motriz del lenguaje (43).

Si se ha probado, por tanto, que la lectura es una función visual, si, por otra parte, se ha demostrado que la función visual se desarrolla con anterioridad a la función auditiva y que la vista nos ofrece nociones más numerosas y más precisas que el oído (44), resulta racional recurrir al procedimiento esencialmente visual para la enseñanza de la lectura, con preferencia al procedimiento fonético (45).

Por otro lado, basándose en los datos de la psicología infantil, así como en las experiencias señaladas al comienzo de este capítulo, el Dr. Decroly llega a la conclusión que la frase,

---

(43) Dr. O. DECROLY: «Le principe de globalisation appliqué à l'éducation du langage parlé et écrit», *Archives de Psychologie*, vol, 20, n.º 80, 1927, p. 324.

(44) Dr. O. DECROLY y Mlle DEGAND: «Quelques considérations sur la Psychologie et de la Pédagogie de la lecture», *Revue Scientifique*, 3-10 marzo 1906.

(45) Los intentos de lectura que podríamos llamar ideotactiles con los chicos ciegos prueban que el ciego tiene también la posibilidad de adquirir la lectura por el método global (Dr. DECROLY: «Le rôle du phénomène de globalisation dans l'enseignement», *Boletín y Anales de la Société Royale des Sciences Médicales et Naturelles* de Bruselas, 1927, p. 65).



por el hecho que representa una idea completa y concreta, es más fácil de fijar y retener que la palabra suelta y con mayor razón que la sílaba y la letra (46).

Estos hechos demuestran que el método ideovisual presenta serias ventajas sobre los procedimientos fonéticos y sintéticos, sobre todo por el hecho que está más acorde con la psicología del niño (47).

Otra ventaja del método ideovisual es que, de acuerdo con un caso descrito por el Dr. Decroly (48), este procedimiento es más adecuado para la lectura que el método sintético en la terapéutica educativa de los deficientes.

Se trata de un débil mental de 14 años, físicamente en buen estado. El examen con los tests del Dr. Vermeulen dan 6,5 años de edad mental, con un perfil que permite situarle entre los débiles inarmónicos (tipo de bobo). El interés de este sujeto es mediocre, la atención poco sostenida, la adaptación defectuosa, la reacción lenta y la emotividad nula. Se muestra muy inferior, especialmente en el dominio de las aptitudes que dependen de la vista. Este chico presenta, pues, trastornos electivos por lo que respecta a la lectura y la escritura, los cuales no se presentan aislados como en el caso de la alexia y agrafia puras señaladas por ciertos autores.

---

(46) Los hechos observados han permitido al Dr. DECROLY admitir que el centro de la memoria visual de las palabras no es idéntico al de las letras ni tampoco al de las sílabas (Dr. DECROLY y Mlle. DEGAND: «Quelques considérations sur la Psychologie et de la Pédagogie de la lecture», *L'École Nationale*, 15 mayo 1906, p. 491).

(47) Para el estudio de otros argumentos en favor del método global, ver nuestra obra: J. E. SEGERS: *Psychologie de la lecture et l'initiation à la lecture par la méthode global...*, op. cit.

(48) Dr. O. DECROLY: «Un cas d'alexie et d'agraphie congénitale chez un débile mental», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 6, junio 1929, p. 346.

Entre las constataciones psicopedagógicas que se han hecho con este chico, señalemos que apenas puede leer algunas palabras simples (papá, mamá, señora, pillo), que lee sílabas pero no las asocia y que no es capaz de expresar su sentido. Por lo que se refiere a la escritura, copia muy mal, no puede seguir un dictado y espontáneamente no da para más.

Desde los primeros días se ha puesto en práctica el método ideovisual, consistente en ejercicios que asocian frases cortas con otras, situadas debajo de las imágenes que sirven de comentario.

Estas frases son: *Andrea se levanta. Andrea se pone las medias, Andrea se lava, Andrea se peina. La criada lleva la sopa. Mamá sirve la sopa. Mamá da la sopa a Luis. Luis come la sopa.*

Una vez identificadas las frases, se pasa al ejercicio siguiente, en el cual las frases modelo están situadas en lugar visible junto con los grabados y dibujos para favorecer la repetición. Los ejercicios son variados, especialmente la frase está cortada en palabras sueltas y el chico debe colocar las palabras según el orden indicado en el modelo.

Después de tres meses de ejercicios de este género, el sujeto reconoce unas veinte frases y puede recomponer una docena de palabras como término medio cuando él tiene el modelo o cuando se le dicta la frase, y de todo ello resulta un mayor interés hacia la lectura.

Después de cinco meses, es decir, después de alrededor de 150 horas de ejercicio, reconoce globalmente 97 frases y reconstituye 47.

Después del estudio de este caso, el Dr. Decroly llega a la conclusión que este sujeto no llegará probablemente nunca a dominar completamente la lectura y aún menos la escritura debido a otros obstáculos derivados de la insuficiencia inte-

lectual y a su carácter apático, pero que, sin duda, indirectamente, la técnica pedagógica del procedimiento global y el resultado obtenido han tenido una repercusión favorable sobre las disposiciones generales del niño (49).

Aunque el mecanismo de la globalización atrae especialmente la atención por su aplicación al aprendizaje de la lectura, el Dr. Decroly (50) ha demostrado experimentalmente que puede adquirir también la escritura sin pasar por los elementos.

Las experiencias demuestran que en tres meses, con 15 ó 20 minutos diarios de ejercicio, la mayor parte de los niños, sin llevar a cabo ejercicios de rasgos y trazos de escritura, curvas, letras y palabras, pueden conseguir una escritura correcta, si no perfecta, siempre y cuando que el maestro tenga una escritura normal y siempre regular, por lo menos a lo largo de este período.

Recordemos finalmente que la aplicación del principio de globalización a la enseñanza de los sordomudos ha dado resultados francamente interesantes.

En los métodos corrientemente en uso para la enseñanza de los sordomudos existen dos principios directores: 1.º) adquirir primeramente el lenguaje hablado y apoyar sobre éste el lenguaje escrito subordinado al primero; 2.º) proceder de lo simple a lo compuesto empezando por ejercicios analíticos de respiración, fonación y articulación, asociándolos para fa-

---

(49) Ver igualmente Dr. H. FRANK: «Leseschwäche bei einem 10 jährigen Knaben und ihre Behebung», *Zeitschrift für Kinderforschung*, vol. 40, 1932, p. 517. Dr. P. R. E. FEITSCGER: «Een geval van infantiele leeszwakte», *Nederlandsch Tijdschrift voor Psychologie. II. 1934. p. 250.*

(50) Dr. O. DECROLY: «Le principe de la Globalisation appliquée à l'éducation du langage parlé et écrit...», op. cit. Ver también J. E. SEGERS: «La fonction de globalisation et l'enseignement de l'écriture». Compilación de las memorias presentadas a la I Semana Universitaria de Pedagogía. *Bruselas, abril 1935, p. 51.*

cilitar la adquisición sucesiva de todos los elementos necesarios para la expresión hablada, combinando a continuación sílabas más o menos complejas, después palabras y finalmente frases.

Se trabaja paralelamente la lectura sobre los labios, equivalente a la comprensión por audición en el caso de los niños que oyen.

Ahora bien, el procedimiento sugerido por el Dr. Decroly, basado en sus experiencias, es absolutamente opuesto (51). Considera que los ejercicios de respiración, fonación y articulación no deben colocarse en primer plano, no practicados sistemáticamente desde el principio. Por el contrario, él parte del «principio de globalización», comenzando con frases enteras y con palabras leídas mentalmente (por una parte en la pizarra o en los carteles, por otra con los labios), haciendo reproducir las frases enteras tanto por la escritura como por la palabra o con gestos.

El Dr. Decroly parte de su método de lectura global explicado anteriormente. Se empieza la educación del sordomudo por el texto escrito, enseñado por el método de presentación global.

«Presentar de forma global las palabras escritas y las palabras pronunciadas sin pasar por la enseñanza de los elementos que las forman es sustituir un método natural, dócil a la vez a la escritura del alma infantil, a su función de “globalización” y a la constitución de las cosas. Ningún procedimiento natural de adquisición va de lo simple a lo compuesto. La

---

(51) *Este procedimiento ha dado ya resultados rápidos y satisfactorios; se va extendiendo por todas las instituciones de sordomudos del país. H. DELACROIX declara: «Yo mismo he podido constatar en Bruselas los progresos maravillosamente rápidos que este método permite a los jóvenes sordomudos de la Escuela de Rempart des Moines». «Les opérations intellectuelles», en G. Dumas, Nouveau traité de Psychologie..., op. cit., p. 179.*

síntesis precede siempre al análisis. Siempre construimos los elementos, las etapas, proponemos un plan de recomposición, a partir de un conjunto» (52).

Puesto que el Dr. Decroly demuestra que el ojo puede leer globalmente un texto escrito y las palabras pronunciadas, que la mano puede trazar palabras y frases sin haber aprendido una sola letra, podemos deducir que los órganos vocales son capaces también de producir palabras y frases sin haberse ejercido previamente en la emisión de vocales y en la articulación de consonantes que forman parte de las citadas frases y palabras. Ejercicios de identificación, lectura global, lectura sintética sobre los labios, ejercicios de los órganos vocales, utilización y corrección de la palabra que se establece de forma natural, escritura según el método global, tales son las etapas que recorre el sordomudo con el nuevo procedimiento, «cuya originalidad estriba fundamentalmente en el hecho de seguir la naturaleza» (53).

Y el curso de articulación «que en el método tradicional servía para extraer del niño, uno a uno, todos los elementos fonéticos de la lengua materna», es reemplazado por un curso de ortofonía que corrige simplemente los errores.

«Situar el niño sordomudo en el medio natural y vivo de la palabra, entendida como palabra emitida, y en los dos casos palabra viva en relación con el medio natural, el medio social, el medio escolar, empapar el niño disminuido en el baño del lenguaje donde juguetea gustosamente el niño que oye y que habla; volver, en suma, a la naturaleza, tal es el principio a la vez simple del cual las escuelas belgas nos han mostrado el maravilloso éxito. Para ello sólo ha sido suficiente olvidar el falso principio que el espíritu y el cuerpo van de los

---

(52) H. DELACROIX. Op. cit., p. 180.

(53) Ibidem.

simple a lo compuesto y que hace falta enseñar los elementos antes que el conjunto, del cual emergen y reciben la vida» (54).

---

(54) H. DELACROIX. *Op. cit.*, p. 180.





## VIII. La inteligencia y su medida

En el capítulo III señalábamos la definición que da de la inteligencia el Dr. Decroly y su interpretación de las definiciones dadas por diferentes autores.

Antes de profundizar en el tema y abordar el problema de la medida de la inteligencia, es necesario fijar el significado biológico, el determinismo de la función intelectual. En efecto, nos podemos preguntar: ¿A qué responde la inteligencia? ¿Cuál es su valor, su finalidad? ¿Responde o no a una necesidad? ¿Está en la línea de la evolución, del progreso? ¿Su presencia caracteriza o no una fase más avanzada de la adaptación de la vida a las condiciones del medio en relación a la etapa en la cual ella está menos desarrollada o ausente?

El Dr. Decroly (1) constata que existe un consenso muy general, por lo menos en la práctica, para otorgar una importancia de primer orden a la inteligencia y sin negar que el valor de un hombre pueda ser independiente de la inteligencia, existe, sin embargo, una tendencia muy general a considerar esta cualidad como muy significativa, otorgándole incluso una plaza preponderante.

---

(1) Dr. O. DECROLY: «L'intelligence et sa mesure», *Boletín de la Société royale des Sciences Médicales et Naturelles* de Bruselas. 1921.



El Dr. Decroly piensa que la aparición de la inteligencia desde el punto de vista biológico puede definirse perfectamente como un progreso, y su papel desde el ángulo de la conservación de la vida debe considerarse esencialmente positivo. «No se puede negar, por otra parte, dice él, que el hecho de comprender la vida, de conocer y prever los peligros a que está expuesta, los medios para evitarla, las ventajas que se pueden sacar de tal o cual objeto, fenómeno, circunstancia o acto, que la facultad de escoger, prever, organizar y combinar su esfuerzo con el de los demás, favorecen las posibilidades de lucha y de adaptación.»

Tenemos el derecho de afirmar que la inteligencia es la principal y verdadera herramienta que permite al hombre crearse un ideal consciente y personal y después alcanzarlo.

Después de haber intentado definir y delimitar el concepto de inteligencia, el Dr. Decroly (2) examina su evolución. Como en el caso de otros campos de la ciencia, cabe estudiar el problema simultáneamente a través de dos métodos: por un lado, por medio de hipótesis, y por otro, recurriendo a la investigación experimental, con la ayuda de la observación y la introspección; el segundo método verifica las sugerencias del primero.

Basándose sobre ello, el Dr. Decroly distingue las siguientes funciones elementales que podrán ser objeto de investigación:

1) Desde la perspectiva de la **comprensión**, cabe considerar:

a) La función de *comparación* y de *discriminación*, que conduce más o menos al establecimiento de la identidad.

---

(2) Dr. O. DECROLY: «L'intelligence et sa mesure...» Op. cit.

b) La función que *sirve para establecer relaciones* espaciales o temporales, de causa a efecto, del todo a las partes.

c) La función de *abstracción* o de *disociación*, cuya finalidad es separar, aislar las partes de un todo y considerarlas separadamente.

d) La función de *combinación* que permite completar un todo cuando falta una porción, de llenar las lagunas en un conjunto.

Las funciones de disociación y de combinación se relacionan con *la imaginación creadora* en la fase de la creación, donde sólo encontramos separación de elementos de un todo ya asociado, para reunirlos en una nueva combinación.

e) La función llamada *generalización*, cuyo papel consiste en sacar partido del trabajo de comparación, de relación, de abstracción y de combinación para llegar a ideas generales.

2) Desde el ángulo de la **adaptación** centrífuga, podemos distinguir:

a) La función de *razonamiento*, es decir, la colocación de las ideas en un orden determinado para preparar una solución, una combinación que no puede alcanzarse con un acto mental simple; esta función ordena las ideas partiendo de una generalidad, de un principio, de una regla (deducción), o partiendo de percepciones concretas (inducción).

b) La función de *crítica* o *censura* que se define como una actividad de control, de verificación que permite que se oriente de manera lógica al razonamiento, es decir, de acuerdo con la realidad actual.

A esta función debe atribuírsele la actividad que permite escoger las ideas o los actos apropiados para dicha realidad, percibida gracias a las funciones de comprensión. Ello es lo

que ciertos autores otorgan a la conciencia y que otros denominan también función de dirección.

El Dr. Decroly añade tres observaciones para mejor comprender la complejidad de los hechos mentales presididos por la función intelectual:

1) Las funciones elementales de comparación, abstracción y generalización pueden, así como el razonamiento que debe considerarse como una coronación, desarrollarse sobre los materiales concretos, objetivos, en un primer estadio o sobre datos abstractos, en un segundo. Así, pues, se puede comparar, combinar, hacer abstracción a propósito de objetos, seres, hechos presentes en las percepciones actuales y controlables, pero también a propósito de estos seres y hechos presentes relacionados con objetos, seres o hechos pasados. A continuación pueden aplicarse exclusivamente estas funciones a elementos todos del pasado y guardados en la memoria. Finalmente, se pueden aplicar exclusivamente a ideas generales que no tengan ninguna relación con una realidad inmediata o conservada en el recuerdo.

2) Aquí interviene cada vez más el papel de un factor que se mezcla con el sujeto que lo comprende y se sirve de él, a saber, el propio lenguaje; éste viene a yuxtaponerse a los datos obtenidos por las actividades enumeradas anteriormente; términos de comparación, de relación, de calidad, términos generales, etc., aunque en un momento determinado, las funciones sólo parecen aplicarse a las ideas que no tienen relación con las contingencias próximas y accesibles a la experiencia inmediata.

3) Si las funciones complejas presuponen las más simples, no se excluye que las más simples se ejerzan a consecuencia de los datos obtenidos por las más complejas. La comparación, la abstracción, la imaginación creadora se aplican a las percepciones, así como a las ideas generales, e inclu-

so a la expresión verbal de estas ideas (reglas de lenguaje, sintaxis y análisis lógico).

El Dr. Decroly afirma que la complejidad de estos engrajes se explica por el hecho que se dirigen recíprocamente, actúan los unos sobre los otros, funcionando con materiales de fuente y de naturaleza muy variadas. De ello se deduce que no se pueden examinar aisladamente, puesto que no se puede hacer funcionar la inteligencia completamente separada de las otras funciones del trabajo mental.

Ello conduce al Dr. Decroly (3) a interesarse por el problema de los *tipos intelectuales*.

Después de recordar la clasificación de Mentré, de Mira y de Jung, nuestro autor escribe: «Los tipos intelectuales propiamente dichos deberían dividirse en tipos en los cuales predominasen las *funciones de preparación* de la idea, del paso de la sensación a la idea, o las *funciones de ejecución* o de paso de la idea al acto. Las unas estarían especialmente dotadas para la comprensión de los problemas, las otras para llevar a la práctica su solución, para la organización de la acción; las unas serían las de los investigadores, inventores, las otras la de los «prácticos». Los grados inferiores de estos tipos se aproximan al tipo concreto e imitador de Jung. Podríamos hablar también de un tercer tipo en el cual las funciones de juicio y crítica serían dominantes.»

Existen naturalmente tipos mixtos y de entre los cuales el Dr. Decroly menciona particularmente el tipo de *inteligencia práctica o mecánica*, cuya especificidad es su disposición muy característica para asimilar los elementos de un problema concreto, consistente en la habilidad para los arreglos y ajustes de tipo mecánico.

---

(3) Dr. O. DECROLY: «L'intelligence et sa mesure...» Op. cit.

Es probable que el estudio sistemático de los débiles y de los lagunares evidencie otros tipos de intelectuales mixtos.

## EL METODO DE LOS TESTS

El Dr. Decroly (4) define los tests de la forma siguiente: se trata de «pruebas psicológicas simples, rápidas, pero también precisas dentro de lo posible, que constituyen verdaderos sondeos en la mentalidad de un determinado sujeto y que, repetidas una gran número de veces, en circunstancias más o menos idénticas, permiten establecer las normas de rendimiento de una categoría determinada de los seres humanos para una aptitud especial.

La ventaja esencial del método de los tests en psicología es que permiten la medida de los fenómenos psíquicos, facilitando patrones (estándar) de comparación, en los cuales las series constituyen verdaderas escalas tipo.

Como medio auxiliar de la educación, los tests presentan las ventajas que indicamos a continuación:

1) Ayudan a juzgar el valor de un individuo sin que éste se haya sometido durante un tiempo más o menos largo a un sistema de enseñanza o de educación.

2) Ponen en evidencia especialmente las capacidades a adquirir y a realizar más que las adquisiciones y las realizaciones por sí mismas, y pueden, por consiguiente, aplicarse a sujetos cualquiera, haciendo abstracción más o menos completamente de los métodos de enseñanza que se han seguido.

---

(4) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *Les applications américaines de la Psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Bruselas, 1923, p. 14.

3) Aplicándose en condiciones idénticas, permiten la comparación de los resultados obtenidos en diversos momentos con individuos diferentes, con más o menos garantías.

4) Puesto que una aplicación amplia facilita la contrastación, permiten situar al sujeto dentro del conjunto de los individuos de su edad y de su medio (5).

Sabemos que Alfred Binet fue el iniciador más genial del método de los tests; su «escala métrica de la inteligencia» publicada en 1905, en colaboración con el Dr. Simon (6), fue acogida favorablemente, ya que permitía diagnosticar, en años e incluso en meses, el retraso o adelanto intelectual de un escolar.

«Este trabajo remarcable y lleno de promesas pasa completamente desapercibido en Francia. Como máximo provoca algunas burlas por parte de pedagogos graciosos. Pero en cambio en el extranjero levanta la admiración general, el entusiasmo e incluso el delirio, especialmente en los Estados Unidos» (7).

En Bélgica, el Dr. Decroly y Mlle Degand (8) han sido los primeros en verificar el valor de los tests de Binet y Simon, en tanto qué método de investigación mental. A partir de 1906, han publicado los resultados de la primera aplicación de la escala primitiva sobre 27 niños normales e irregulares de 3 a 17

---

(5) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux*. París, 1928, p. 3.

(6) A. BINET y Th. SIMON: «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des normaux», *Année Psychologique*, vol. 15, 1905, p. 191.

(7) Dr. Ed. CLAPARÈDE: *Comment diagnostiquer les aptitudes chez les écoliers*. París, 1924, p. 12.

(8) Dr. O. DECROLY y Mlle J. DEGAND: «Les tests de Binet et Simon pour la mesure de l'intelligence. Contribution critique», *Archives de Psychologie*, tomo 6, n.º 21-22, julio-agosto 1906, p. 27.

años, de los cuales 17 eran chicos y los otros 10 chicas. Para cada sujeto han preparado anotaciones generales sobre las particularidades más sobresalientes de su estado físico, intelectual y sociomoral, seguidas de notas individuales sobre las respuestas dadas por cada uno de los niños, así como la conclusión que puede sacarse de estas respuestas, en relación al grado de desarrollo intelectual.

Esta experiencia ha demostrado que, en general, bajo esta primera forma los tests de Binet-Simon estaban suficientemente perfeccionados para poder clasificar, como mínimo desde el punto de vista intelectual, la mayor parte de los verdaderos irregulares intelectuales. Pero en cambio eran menos fiables cuando se trataba de niños que estaban en el límite entre normales e irregulares. Dichos tests resultaban totalmente insuficientes para clasificar los niños aquejados de sordera o de mutismo o para descubrir los trastornos de tipo moral.

Con el fin de facilitar la práctica corriente de esta escala, el Dr. Decroly y Mlle Degand han preconizado las siguientes modificaciones: La supresión de las pruebas que tenían una doble finalidad o que eran demasiado largas para disminuir la duración del examen; la introducción de tests sobre la inteligencia práctica, es decir, de pruebas no verbales; la modificación de ciertos tests para poderlos aplicar a los niños sordomudos, semisordos o aquejados de mutismo; la introducción de pruebas que permitan descubrir las reacciones sociales y morales.

En 1908, Binet y Simon (9) han publicado una nueva escala métrica de la inteligencia que se distingue de la de 1905 por la supresión de ciertos tests y por la reunión en pequeñas series de cuatro o cinco pruebas, a veces más, series que son ca-

---

(9) A. BINET y Th. SIMON: «Le développement de l'intelligence chez les enfants», *Année Psychologique*, vol. 14, 1908, p. 1.

racterísticas para cada nivel de edad sucesivo desde los tres años hasta la edad adulta.

El Dr. Decroly y Mlle Degand (10) han aplicado esta escala a 45 niños de ambos sexos, desde 2 años y siete meses a 12 años y ocho meses; la mayor parte de estos sujetos considerados inteligentes pertenecen a familias acomodadas. De las pruebas han resultado 9 con el mismo nivel de edad, 13 con un año más, 17 dos años y 9 hasta tres años de adelanto en relación con los niños de París (11).

Esta nueva experiencia prueba que los tests del principio son demasiado fáciles, los últimos demasiado difíciles, que los resultados difieren según la clase social a la cual pertenecen los niños, en una palabra, que ciertas pruebas están demasiado influenciadas por la educación y la enseñanza.

Presentamos a continuación las observaciones formuladas por el Dr. Decroly después de la aplicación de los tests de Binet-Simon en las instituciones donde ha podido seguir niños normales e irregulares de familias acomodadas, en la Policlínica de Bruselas y en una consulta privada (12):

---

(10) Dr. O. DECROLY y Mlle DEGAND: «La mesure de l'intelligence chez des enfants normaux d'après les tests de MM BINET et SIMON», *Archives de Psychologie*, tomo 9, n.º 34, enero 1910, p. 81.

(11) En colaboración con el Dr. BOULENGER y M. SMELTEN, el Dr. DECROLY ha examinado por medio de los tests de BINET-SIMON (escala de 1905) los alumnos de una escuela de un barrio popular de Bruselas; estos niños estaban retrasados en relación a los que frecuentaban una escuela de un barrio rico, de alrededor de un año y medio a dos años de media, retraso que se producía también en relación a los niños parisienses que sirvieron a Binet y Simon para confeccionar su escala. (Dr. O. DECROLY, Dr. BOULENGER y N. SMELTEN: «Les tests de Binet et Simon appliqués a 80 enfants d'école primaire». Informe presentado al *Congreso Internacional de Higiene Escolar*, sección I. Londres, 1907.)

(12) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux...* Op. cit, p. 50.



«1.º) Los tests presentan los inconvenientes y las dificultades inherentes a los tests individuales;

2.º) Los niños dotados desde el punto de vista verbal y por consiguiente de las clases sociales elevadas, tienen ventajas con estos tests (13);

3.º) Algunos de los tests no verbales de las primeras edades (hacer 3 recados, comparar pesos, copiar dibujos, comparar figuras estéticas) son válidos también para niños de edades inferiores a las que señala Binet; a este respecto, los niños de las escuelas populares de Bruselas, parecen más precoces que los de París y se aproximan a los niños americanos examinados por Terman y a los chicos de las escuelas de Londres examinados por Burt;

4.º) A partir de los 10 años, las pruebas aumentan de dificultad con demasiada brusquedad y se convierten en excesivamente abstractas, como han observado diversos autores. Ello podría explicarse por el hecho que, a partir de los 10 años, la selección en las escuelas de París es más severa que en Bélgica y que en algunos países donde se ha verificado los tests;

5.º) Los tests donde intervienen las nociones de número están mal graduados y mal escogidos. Sería necesario continuar por este camino, y para edades más avanzadas, seguir las investigaciones de Mlle Descoeurdes, sugeridas por nosotros.

6.º) La evaluación para los casos individuales por medio del C.I. resulta en este momento la más práctica cuando se trata de comparar resultados de grupos, aunque la for-

---

(13) Ver Dr. O. DECROLY: «A quel âge l'intelligence cesse-t-elle de se développer? L'intelligence et les classes sociales», *La Policlinique*, vol. 28, n.º 3, marzo 1925, p. 33. Dr. O. DECROLY: «Le rôle du langage et l'influence du milieu social sur l'équipement mental», *Boletín mensual de l'Institut de Sociologie Solvay* (Archives de Sociologie), n.º 17, noviembre-diciembre 1911, p. 272.

ma de valoración recomendada por Binet puede aún ser útil; resulta ampliamente suficiente cuando se trata de un caso especial sobre el que ha de llamarse la atención y permite escapar a los inconvenientes de una precisión aparente que los hechos ponen rápidamente en entredicho; el examen analítico completará los datos aproximados obtenidos de esta forma, con el fin de permitir un tratamiento adecuado;

7.º) Para los niños extranjeros, o anormales de lenguaje y de audición, deben preferirse las pruebas donde el lenguaje pasa a último término.»

Por todas estas razones, el Dr. Decroly se muestra partidario, entre las escalas individuales del tipo B-S para la medida de la inteligencia global, de las series de Terman y sobre todo de las de Kulhmann, que son más completas y presentan más pruebas no verbales. Cabe señalar, sin embargo, que estas pruebas no han sido aún verificadas en nuestros países.

Sabemos que para la estimación del nivel intelectual de un niño, Binet ha propuesto el procedimiento de la llamada edad mental, que constituye la base de su escala métrica. Este procedimiento se presta a ciertas objeciones que se atenúan cuando se utiliza el C.I. (cociente intelectual) utilizado por primera vez por Stern y que se obtiene dividiendo la edad mental por la edad real:

$$\left( \text{C.I.} = \frac{\text{E. M.}}{\text{R. M.}} \right)$$

En la actualidad se utiliza generalmente el C.I. para medir el nivel intelectual.

En relación a la forma de utilización, el Dr. Decroly (14) hace las siguientes observaciones.

---

(14) Dr. O. DECROLY: «La valeur du quotient intellectuel chez les enfants anormaux», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 12, diciembre 1930.

1.º) Que el C.I. basado en la edad mental y la edad cronológica no se puede utilizar a partir de los 14 años;

2.º) Por tanto, para las personas de edades superiores, el C.I. debe basarse en criterios distintos al de la edad cronológica;

3.º) El examen a base de tests verbales, principalmente los de Binet-Simon, debe completarse en todos los sujetos y sobre todo en los que tienen un coeficiente intelectual inferior, por exámenes dirigidos a las llamadas aptitudes no verbales.

El Dr. Decroly y Mlle Degand han querido realizar con los tests de De Sanctis lo mismo que habían llevado a cabo con los tests de Binet-Simon, es decir, verificar su valor como método de investigación mental y, con este objetivo, han sometido a la prueba 31 niños de 2,5 a 17,5 años, 21 de los cuales eran chicos y los 10 restantes chicas (15). Entre estos sujetos hay algunos que sobrepasan en edad el límite asignado por De Sanctis y existen también 2 inferiores a 7 años, dos niños normales, mientras que la mayoría de los restantes son irregulares.

Recordemos que De Sanctis ha propuesto dos procedimientos cuya finalidad era, en un principio, valorar la insuficiencia mental de los sujetos anormales (16).

El primero de ellos consiste en situar el sujeto frente a un estereoscopio y comprobar la forma en que se comporta cuando ve una determinada imagen por medio de este aparato. Se constata la forma en que el sujeto se adapta a la prueba

---

(15) Dr. O. DECROLY y Mlle DEGAND: «La mesure de l'intelligence chez les enfants, 2me contribution critique. La méthode de De Sanctis», *Archives Internationales d'Hygiène Scolaire*, n.º 45, 1907, p. 230.

(16) DE SANCTIS: «Types et degrés d'insuffisance mentale», *Année Psychologique*, tomo XII, 1906.

y a continuación se le hacen las cinco preguntas siguientes: «¿Qué ves? ¿Cuáles son los personajes más grandes, los más alejados, los más bellos? ¿Qué hacen estos personajes? ¿Os gustaría estar en su sitio? ¿Por qué?»

El Dr. Decroly y Mlle Degand encuentran que este primer procedimiento ofrece diversas dificultades de aplicación y diversas lagunas notables. El segundo procedimiento de De Sanctis comporta seis pruebas, con las cuales se investigan las siguientes capacidades:

- 1.º) La memoria inmediata de los colores;
- 2.º) La capacidad para reconocer colores y formas de tal manera que se puedan reconocer de forma que se vincule la identidad de una figura plana con una figura sólida;
- 3.º) La tenacidad o duración de la atención.
- 4.º) La capacidad para enumerar los objetos y juzgarlos según su cantidad, su tamaño y su distancia;
- 5.º) La capacidad para juzgar las cualidades de los objetos, no sometidos a los sentidos del sujeto y sobre los conceptos generales que se derivan, lo que comprende además de la atención y la imaginación, la facultad de generalización y abstracción;
- 6.º) La capacidad para percibir, reflexionar, actuar.

El Dr. Decroly y Mlle Degand sacan de todo ello las conclusiones siguientes:

- 1.º) Los tests de De Sanctis requieren un material especial;
- 2.º) No tienen en cuenta la edad;
- 3.º) Exigen conocimientos escolares;

4.º) Un cierto grado de instrucción, por ejemplo la costumbre de oír repetir ciertas fórmulas, puede influenciar las respuestas;

5.º) Algunas pruebas son excesivamente no verbales.

Insisten además sobre aquello que ya han manifestado a raíz de los tests de Binet-Simon, es decir, que es necesario completarlos con una serie de pruebas referentes al movimiento y a la afectividad. A pesar de estas imperfecciones y aunque los autores señalan que la serie de De Sanctis no permite diferenciar los grados de insuficiencia intelectual como en el caso de la escala de Binet-Simon, ellos reconocen a los tests de De Sanctis ciertas cualidades esenciales, principalmente el hecho de su graduación y su rapidez.

El Dr. Decroly no se ha limitado a controlar el valor de las pruebas propuestas por otros autores, sino que, además, en un informe presentado en colaboración con el Dr. Boulenger al II Congreso Belga de Neurología (1906) y después de estudiar las etapas recorridas en este camino, expone las investigaciones emprendidas por él mismo con el objeto de conocer la edad en que puede ser propuesto el test psicológico (17).

Los autores señalan, en principio, las investigaciones llevadas a cabo con niños normales y anormales (anencéfalos) desde el nacimiento, a continuación las realizadas con niños prematuros y con niños nacidos en el término previsto, en vista de determinar el grado de desarrollo de las funciones visuales, auditivas, gustativas, olfativas, del sentido cutáneo y de la movilidad. Los niños de mayor edad, principalmente los de dos y de tres meses, han sido sometidos a las mismas pruebas, así como a observaciones sobre las primeras manifestaciones

---

(17) Dr. O. DECROLY y Dr. M. BOULENGER: «Les tests mentaux chez l'enfant». Trabajo presentado al *II Congreso Belga de Neurología y de Psiquiatría*. Bruselas, 1906.

del lenguaje, de las alegrías y de las penas en situaciones determinadas, etc. Pruebas análogas y otras de nuevas han sido aplicadas a niños del cuarto al doceavo mes, y finalmente a aquellos que tienen dos años y de dos a tres años.

El Dr. Decroly y Boulenger no vacilan a la hora de hacer autocrítica de sus propias experiencias, pero ello es una buena ocasión para hacer hincapié en la necesidad de elaborar tests mejor preparados, que permitan el examen del niño desde su nacimiento; para ello proponen algunas pruebas y esperan a la vez que sus investigaciones suscitarán otras de más amplias y más precisas.

Como ya hemos señalado anteriormente, ya en 1906, en su primer trabajo crítico publicado sobre la escala de Binet-Simon, el Dr. Decroly mencionaba entre los defectos de esta escala la falta de pruebas que permitan descubrir las aptitudes motrices y la dificultad para examinar las actividades mentales superiores sin que el lenguaje juegue un papel preponderante.

«La observación de los niños incapaces de sacar partido del régimen escolar habitual, dice el Dr. Decroly, me ha hecho constatar aquello que otros autores ya habían señalado, es decir, el hecho que existe una actividad inteligente muy desarrollada, capaz de manifestarse sin la intervención de la palabra, y que por el contrario existen sujetos que pueden responder los tests de Simon de una manera satisfactoria y que, sin embargo, están muy limitados para las adaptaciones prácticas y sociales» (18).

De ello nace la preocupación por las pruebas en las cuales el lenguaje esté ausente o sea poco importante, que se concreta en los estudios realizados por el Dr. Decroly a partir de

---

(18) Dr. O. DECROLY: «Les méthodes non verbales d'examen mental», *Année Psychologique*, tomo XXIII, 1923, p. 70.

1913 y que llevan al *test de clasificación de imágenes*, al de *abrir cajas* y otros.

El objetivo del test de imágenes desordenadas (19) es permitir el descubrimiento, en el sujeto observado, de la aptitud de coordinación de ideas más o menos complejas para sacar la conclusión lógica, sin que exista una dificultad especial para comprender las preguntas formuladas o para examinar el propio pensamiento.

La prueba consiste en situar en un orden racional una serie de imágenes aisladas que representan una sucesión de acontecimientos vinculados entre sí y que llevan a una conclusión lógica. Estas imágenes se escogen de tal manera que sean capaces de excitar el interés del niño; muestran escenas más o menos divertidas que tengan relación con la vida infantil y cuyo desarrollo sea fácil de interpretar.

Respecto a la utilización de este test, el Dr. Decroly insiste sobre la necesidad de:

1.º) De descubrir más series de imágenes adaptadas a edades diversas y que por tanto aumenten su dificultad en cuanto a reunión lógica, eliminando además las series que se prestan a equívocos y en las cuales pueda existir más de una interpretación;

2.º) De encontrar pruebas de aplicación fácil, que no requieren una preparación especial, ni por parte del examinador ni del examinando;

3.º) De contar con pruebas rápidas, de forma que puedan ser aplicadas sin una gran escala y sin necesidad de mucho tiempo;

---

(19) Dr. O. DECROLY: «Epreuve nouvelle pour l'examen mental et son application aux enfants anormaux», *Année Psychologique*, vol. 20, 1913, p. 40. Ver también *Boletín de la Société d'anthropologie* de Bruselas, vol. 32, diciembre 1913.

4.º) De conseguir resultados que sean susceptibles de ser valorados de forma suficientemente precisa para escapar a los inconvenientes de una estimación subjetiva.

El Dr. Decroly ha utilizado once series de imágenes procediendo de la forma siguiente para aplicar la prueba:

a) Se disponen las imágenes encima de la mesa, en un orden ilógico pero siempre el mismo; se tapan con un papel que no se levanta hasta el momento de comenzar la clasificación y después de haber dado a conocer las explicaciones pertinentes;

b) Se pide al sujeto que las disponga de manera que formen una historia continuada, asegurándose previamente que el sujeto no conoce el tema;

c) Se anota el tiempo empleado para la disposición de las imágenes y el orden en que han sido colocadas;

d) Si el orden no parece racional, se pregunta al sujeto que explique la historia tal como él la ve; se toma nota de todo lo que ha dicho;

e) Si durante su explicación se corrige, ello se tiene en cuenta;

f) Si el sujeto no resuelve la cuestión y da la impresión de no haber comprendido de qué se trata, se prepara la serie más simple, colocándola en perfecto orden y se le hace explicar la historia; si a pesar de todo no la comprende aún, el propio experimentador explica las escenas con detalle, haciéndolas repetir luego por el niño. Se anota la forma en que ha contestado el sujeto y el tiempo empleado.

Siguiendo este método, se han examinado 29 chicos de 6 a 14 años que frecuentaban las clases para niños normales de una escuela municipal de chicos y 75 chicos de 6 a 15 años que formaban la población de las clases para retrasados. Un se-



gundo grupo de sujetos se componía de chicos que frecuentaban una escuela privada mixta comprendiendo alrededor de 80 alumnos, procedentes de familias acomodadas. Finalmente, un tercer grupo compuesto por los alumnos de una institución para niños nerviosos y retrasados, en número de unos 20.

Nos hemos de limitar a reproducir sólo las conclusiones generales que se desprenden de esta experiencia:

1.º) Por lo que se refiere a los niños normales, se puede prever que desde el punto de vista de la edad, se pueden encontrar fácilmente pruebas que revelen aproximadamente la edad mental;

2.º) La medida del tiempo parece que es igualmente un signo susceptible de facilitar, para una serie determinada, indicaciones útiles;

3.º) Proporcionalmente, los niños regulares de familias acomodadas dan un mayor número de aciertos y son generalmente más precoces que los niños regulares de los sectores sociales menos favorecidos;

4.º) Por lo que se refiere a los retrasados, los resultados de los retrasados lagunares (aquejados solamente de trastornos de la lectura y de la ortografía, por ejemplo) no son inferiores, así como tampoco en el caso de los retrasados sensoriales (aquejados de sordomudez); dichos resultados son ligeramente inferiores en el caso de los retrasados motores y muy sensibles y muy característicos en los retrasados por trastornos de las funciones superiores del juicio y de la lógica.

En los retrasados pedagógicos, los resultados tomados en bloque parecen peores que los de los niños normales, por lo que respecta al tiempo de respuesta.

Añadamos que la prueba del Dr. Decroly puede evidenciar los tipos siguientes:

a) El tipo *incoherente*, comparable al *enumerador* de Binet para la descripción de las imágenes, tipo que se contenta en descifrar el sentido de cada escena, sin intentar ligarlas entre sí;

b) El tipo *ilógico* que liga las escenas, pero de manera irregular y sin darse cuenta del sentido general de dichas escenas;

c) El tipo *imaginativo*, que liga las escenas, ampliando, añadiendo, interpretando, sin preocuparse jamás de los elementos suministrados y que llega algunas veces a una interpretación con cierto sentido pero inadecuada;

d) El tipo *lógico*, que establece la serie con una sucesión coordinada pero sin ningún sentido. En este tipo se puede aún distinguir entre el tipo lento y el tipo rápido.

Existen evidentemente ciertos tipos mixtos, por ejemplo el que podríamos denominar como el *interpretador*, que se sitúa entre el imaginativo y el lógico. Es el tipo que llega a formar un conjunto ligado interpretándolo, incluso cuando el orden no es el más racional.

Una última observación: la dificultad desigual para reconstituir la sucesión lógica de las diferentes escenas deriva, además de su número del sentimiento distinto que ellas expresan y de ciertos detalles de forma, de color, de disposición, de perspectiva; ellas se dirigen a diversas aptitudes en grados variados, especialmente a la representación visual, a la afectividad, al juicio y naturalmente también a la atención, a la experiencia. Sin embargo, se dirigen sobre todo al razonamiento lógico, el cual ponen particularmente en evidencia.

La prueba de *abrir las cajas* del Dr. Decroly debe situarse entre los tests de ejecución, puesto que exige por parte de los sujetos lo que Thorndike denomina *inteligencia práctica*. «Estas cajas recuerdan los dispositivos que han sido emplea-

dos en diversas ocasiones en psicología animal por los autores que han estudiado sea el aprendizaje, sea el fenómeno de la forma (Gestaltphänomen) en algunos animales» (20).

El Dr. Decroly ha utilizado diversos modelos; algunos de ellos los pueden abrir los niños pequeños, mientras que otros más complicados son aptos para chicos mayores (21) e incluso para adultos. La gradualidad se consigue a base de utilizar cerraduras en las cuales las partes encajan perfectamente y algunas de ellas son visibles (en el caso de las fáciles), y otras escondidas (en el caso de las cajas difíciles). Estas últimas pueden presentar además diversos grados de dificultad, según se levanten o no algunos accesorios o que se desplacen otros.

La caja más complicada presenta esencialmente tres sistemas de cerradura, los dos primeros solidarios, en el sentido que el 2.º sólo se abre después del primero (ver figura 5).

La primera parte del trabajo se compone de cinco operaciones:

- a) levantar el muelle (1) que bloquea la corredera (2);
- b) levantar esta corredera que retiene las tijas (7 y 8), así como el muelle (3);
- c) levantar el muelle (3) que se engrana en la corredera (4);

---

(20) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux...* Op. cit, p. 168.

(21) El laboratorio psicopedagógico del Dr. DECROLY lleva a cabo en este momento el estudio sistemático y estadístico de las primeras cajas, con el objeto de establecer las normas. Dentro de poco se piensa empezar el estudio de la más complicada.

\* Nota del traductor: en la descripción que sigue se ha respetado el texto original en el que suponemos faltan algunas indicaciones en la figura a la que se hace referencia.

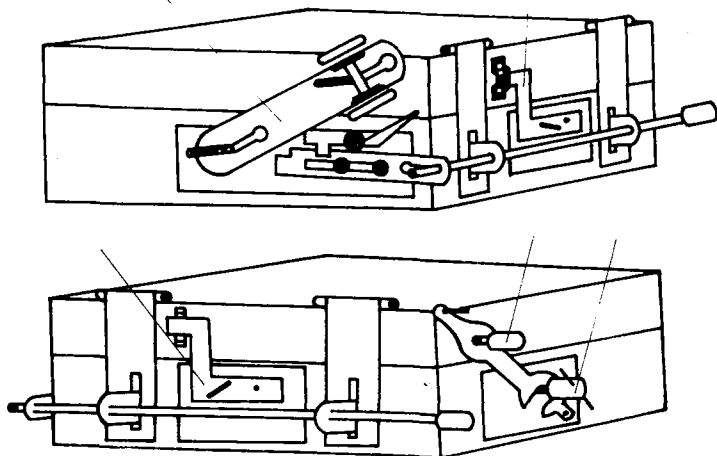


Figura 5

- d) recular la corredera (5) para liberar la tija (4);
- e) levantar esta tija (5) que permite levantar las dos bisagras (6).

El primero de estos mecanismos es enteramente visible. En el 2.º y el 3.º hay algunas partes escondidas. La segunda parte del trabajo consiste en liberar las dos tijas (7 y 9) que atraviesan la caja.

Para liberar la tija debe ejercerse tracción sobre ella, haciendo girar la tija 9 por medio de una palanca interior que comunica con una corredera que retiene la tija 7. Entonces se puede hacer girar el cerrojo 8 para que la tija 9 haga una rotación para poder extraerla. Para la 3.ª y última parte no se debe hacer otra cosa que girar el cerrojo 10, de manera que se sitúe en la posición intermedia deseada para que se abra la tapadera.

Esta prueba puede simplificarse o modificarse de diversas maneras, sea suprimiendo los dos primeros accesorios (cerrojo y corredera), sea suprimiendo las dos varillas internas que se reemplazan por dos tijas cortas fijadas en la tapadera, sea liberando el mecanismo interior de detención del cerrojo (10).

Se expresan a continuación los resultados de la experiencia llevada a cabo con aprendices mecánicos que forman el contingente de una escuela profesional cuyos estudios duran dos años. Ha sido utilizada la técnica siguiente:

El sujeto se pone frente a la caja y se le dan las instrucciones siguientes: *«Mira esta caja, pero de momento no la toques. Busca la forma en que debe operarse para poderla abrir. Cuando creas que has encontrado la solución, exponla.»*

Pasados diez minutos se llama al sujeto, se le pide el resultado de su examen y de qué manera va a operar. La respuesta dada por el sujeto puede eventualmente no tenerse en cuenta.

A continuación se invita al sujeto a operar realmente y a intentar abrir la caja. Se anotan los tiempos de cada una de las diversas operaciones. A los cinco minutos se da por terminada la prueba.

La evaluación se hace de la siguiente manera:

- a) Botón del muelle . . . . . 4 puntos
- b) Giro y elevación de la 1.<sup>a</sup> placa . . . . . 1 punto
- c) Muelle desbloqueado y placa girada . . . . . 2 puntos
- d) 1.<sup>a</sup> varilla elevada (exterior) . . . . . 1 punto
- e) 2.<sup>a</sup> varilla elevada (interior parte delantera) 5 puntos
- f) 3.<sup>a</sup> varilla elevada (interior parte trasera) . 5 puntos
- g) Cerrojo en su sitio . . . . . 5 puntos

De los 23 sujetos del primer caso, al cabo de cinco minutos, 9 no han podido resolver la primera dificultad; de los 23 sujetos del segundo grupo, sólo 3 no han podido resolver esta misma dificultad. La prueba, pues, debe considerarse fundamentalmente dentro de la serie de aptitudes especiales.

Cinco alumnos de los 23 del primer curso y 6 de los 23 del segundo curso han resuelto todas las dificultades; así, pues, los alumnos del primer año obtienen una media de 4,5 puntos, mientras que los del segundo año obtienen 5,7. Ello muestra que de un año a otro no parece aumentar la proporción de los buenos alumnos; la media se eleva, por tanto, por la disminución del número de mediocres (22).

Resulta interesante constatar que la prueba es generalmente apropiada para los mejores alumnos.

Se podría disminuir la dificultad de la primera fase substituyendo el cerrojo para un pedazo de alumbrado curvado en círculo.

Los tests que acabamos de describir son *pruebas individuales*, respecto a las cuales, el Dr. Decroly (23) menciona las ventajas y los inconvenientes.

Entre las ventajas, cita:

1.º) Los tests individuales pueden aplicarse a niños pequeños, siempre y cuando sean apropiados para su edad.

2.º) Pueden aplicarse a sujetos anormales que no se desenvuelven o lo hacen mal dentro de un grupo.

---

(22) Ver también Dr. O. DECROLY: «Sur un test coup de sonde d'intelligence non verbale ou pratique». Informe presentado a la *Quinta Conferencia Internacional de Psicotecnia*. Utrecht, 1928, p. 181.

(23) Dr. O. DECROLY: «Les tests individuelles et les simultanés», *Année Psychologique*, vol. 24, 1923, p. 128. Ver también Dr. O. DECROLY: *L'état actuel des procédés de mesure de l'intelligence*. Bruselas, 1925. Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux...*, op. cit., p. 181.

3.º) Permiten la utilización de un material de examen del que sólo se posee un ejemplar o pocos ejemplares.

4.º) El material se adquiere de una vez por todas y sólo debe renovarse cuando está estropeado.

5.º) Permiten darse cuenta de diversas particularidades, tales como la actitud, el desarrollo y el carácter del lenguaje hablado, los rasgos de la fisonomía, la atención, el estado emotivo, etc.

6.º) La evaluación se hace en el curso del mismo examen y las conclusiones pueden sacarse una vez terminado el examen.

7.º) Los sujetos lentos no se encuentran en desventaja, puesto que la mayor parte de las pruebas no tienen en cuenta el tiempo.

8.º) En el curso de la prueba no hay peligro que se copie.

9.º) Pueden limitarse a determinadas pruebas correspondientes a ciertos años y a ciertas funciones, con el fin de adaptarse a las necesidades y a las circunstancias diversas que se presenten.

Como contrapartida, las pruebas individuales presentan inconvenientes que el Dr. Decroly formula de la siguiente manera:

1.º) La prueba se realiza en momentos diferentes para los diversos sujetos, en condiciones inexorablemente desiguales, aunque sea el mismo examinador que la lleve a cabo.

2.º) El método exige que se cojan los sujetos uno a uno, lo que excluye prácticamente este procedimiento cuando se trata de aplicarlo a un gran número de niños.

3.º) El examinador debe estar muy cualificado y poseer cualidades especiales; al encontrarse frente a frente con el

examinando, puede ejercer una influencia favorable o desfavorable sobre éste por su sola presencia, por el tono de su voz, por sus gestos y su mímica, etc.

4.º) El propio estado del examinador varía de un momento a otro del día, del comienzo al final de una experiencia y, por consiguiente, puede modificarse de un sujeto a otro. La valoración de los resultados está influenciada a menudo por algunos factores personales.

5.º) La apreciación de los resultados no siempre se adapta fácilmente a las normas obtenidas de las pruebas realizadas con un número elevado de sujetos de la misma categoría que los examinados.

6.º) Es difícil de evitar la comunicación entre los sujetos de un mismo grupo (clase o escuela).

7.º) Generalmente sólo existe una serie de pruebas, de manera que puede resultar difícil una segunda aplicación a los mismos sujetos.

Se comprenden fácilmente los motivos por los cuales el Dr. Decroly, después de su primer viaje a los Estados Unidos, con el fin de estudiar el problema de los tests mentales (24), ha estudiado diversas pruebas colectivas que describimos a continuación.

Citaremos en primer lugar el **test de clasificación de imágenes**, al cual nos referíamos anteriormente, y en el cual se ha modificado la técnica para poderla utilizar como test

---

(24) Ver a este respecto Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *Les applications américaines de la Psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation*. Bruselas, 1923. *L'enseignement spécial et l'assistance des enfants anormaux aux Etats Unis*. Bruselas, 1923. *La pédagogie universitaire aux Etats Unis*. Bruselas, 1924. *La pratique des tests mentaux*. París, 1928.



colectivo (25). Esta prueba se compone de seis historias, de las cuales se toma como ejemplo la primera. El número de resultados obtenidos es aún insuficiente para dar algunas normas. El Dr. Decroly piensa que este test sólo puede ser utilizado como parte de un conjunto, es decir, para completar otra serie.

Mencionaremos a continuación el **test no verbal «Efectos-causas»** (26), preparado para dar una idea de la capacidad de trabajo mental lógico por la vía de la observación visual de las imágenes. Ello implica, además de la capacidad de observar y analizar visualmente, una cierta dosis de experiencia y de juicio lógico, basado en hechos concretos. La prueba consiste en quince pares de imágenes que están dentro de una relación causa-efecto o una relación lógica análoga; estas imágenes se presentan sobre una hoja dividida en dos partes, una de la izquierda y la otra a la derecha; cada una de las imágenes de la derecha presenta una relación de antecedente a consecuente, u otra con una imagen del lado izquierdo. Los grabados del lado izquierdo de la hoja están numerados del 1 al 15 y los del lado derecho llevan un signo distintivo. Los niños deben buscar durante cuantros minutos las imágenes «que están conjuntadas» (27). El máximo de puntos que se puede obtener es de 14.

La prueba fue aplicada a 289 sujetos de 8 a 15 años. Los niños de 8 a 13 años dan más o menos como resultados respectivos de 9 a 14 puntos. En los retrasados, el rendimiento es generalmente menor a la misma edad.

---

(25) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE. *La pratique des tests mentaux*, p. 358.

(26) Ibidem p. 360.

(27) Dr. O. DECROLY: «Les méthodes non verbales d'examen mental...», op. cit., p. 72.

El Dr. Decroly, en colaboración con R. Buyse (28), ha puesto en práctica otro test colectivo no verbal, con el fin de permitir el examen de los alumnos del jardín de infancia, de aquellos que se preparan para entrar a la escuela primaria y también de los retrasados de los primeros cursos de primaria.

La confección ha sido sugerida por el deseo:

1.º De utilizar el máximo posible las pruebas verbales y, sobre todo, no verbales de Binet, que son susceptibles de reproducirse colectivamente;

2.º De preparar material de más fácil manejo para los niños pequeños que el de los cuadernos o álbumes americanos;

3.º De introducir determinadas pruebas relativas a la noción de número y al dibujo aspectos que faltan generalmente en todas las series y cuya importancia desde el punto de vista psicogenético no puede ponerse en duda.

Los autores se han esforzado en responder a las prescripciones ordinarias relativas a las pruebas colectivas, figurando en sus instrucciones cuando se trata de niños pequeños o de niños retrasados.

La técnica del test, así como algunos de los resultados obtenidos por los alumnos del jardín de infancia y de la escuela primaria figuran en *La pratique des tests mentaux* (29). A partir de 1932, el Laboratorio psicopedagógico del Dr. Decroly ha modificado la prueba; no reproducimos por tanto la técnica inicial. Por lo que hace referencia a la nueva técnica, así como por lo que se refiere a las normas obtenidas, remiti-

---

(28) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux*, p. 348.

(29) Ver igualmente J. E. SEGERS: «Essai d'application du test B, D. collectif», *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, vol. 31, n.º 3, marzo 1931, p. 168.

mos al lector a los artículos publicados en los «Archives belges des Sciences de l'Éducation» (30).

Nos ocuparemos ahora de la prueba verbal conocida como la de las *frases cortadas*, que recuerda el de las frases desordenadas de Binet, y de la cual el Dr. Decroly ha preparado diversas formas. He aquí un ejemplo pensado para chicos mayores de 14 años (31).

1. Para mejorar al hombre	A. su madre corrió a echarse	a) el asalto
2. El coche notó	B. no pudo resistir por más tiempo	b) a cierto tipo de enfermos
3. No pudo desde luego	C. atravesar el lago	c) comenzó a desesperar
4. Los obreros siguiendo la vía férrea	D. sin ayuda alguna	d) de un rebaño de elefantes
5. A partir de entonces los negocios	E. y húmedas son buenas	e) para el cultivo del arroz
6. El descubre en seguida	F. una resultante de la coquetería	f) que le dominaba
7. El niño viendo a	G. es necesario empezar	g) huyó a un país extranjero
8. La ciudad sitiada	H. es generalmente favorable	h) y de la imitación
9. Se apercibe de lejos	I. que era imposible superar	i) la pendiente de la carretera

(30) *Archives belges des Sciences de l'Éducation*, año I, tomo I, 1935; año II, tomo I, 1936; año III, tomo III, 1938.

(31) Dr. O. DECROLY: «Réflexions et enquêtes à propos du bilinguisme», en *Le bilinguisme et l'éducation...*, op. cit., p. 59.

10. El barco no pudo	J. resistir el sentimiento	j) que estaba prácticamente seco
11. Sin amparo, sin recursos	K. robaba a sus padres	k) en sus brazos
12. Las regiones cálidas	L. tomaron en poco tiempo	l) el río peligroso en este lugar
13. Proveído de la suma	M. con la ayuda de unas gafas	m) un tren lanzado a toda velocidad
14. El clima de altitud	N. fueron a chocar contra	n) por la educación del niño
15. La moda es ante todo	O. cuando se presenta inopinadamente	o) una extensión imprevista

Se compone como puede observarse de 15 frases, divididas en tres partes: las primeras están numeradas del 1 al 15; las segundas, dispuestas en un orden diferente, están indicadas por mayúsculas, y las terceras, colocadas igualmente en un orden distinto, vienen indicadas por minúsculas.

Después de distribuir esta hoja, acompañada de un pedazo de papel del tamaño de media hoja de cuaderno de escuela, se dan las instrucciones siguientes:

«Os hemos dado una pequeña hoja de papel donde pondréis primeramente vuestro nombre y vuestra fecha de nacimiento (y eventualmente otros datos).» Luego se añade: «Escribid los números del 1 al 15 en vuestra hoja de papel.» Cuando se ha terminado se hacen separar las plumas y los lápices y se continúa: «Tenéis delante de vosotros una hoja, en la cual hay 15 frases; cada una está cortada por tres fragmentos y dividida en tres columnas, la primera encabezada por cifras, la segunda por mayúsculas y la tercera por minúsculas.» Se escriben en la pizarra las 3 series de 15 cifras, 15 letras mayúsculas y 15 letras minúsculas, separadas por un pequeño espacio.

*«En la primera columna se encuentra el comienzo de las frases, en la segunda columna la parte intermedia, pero mezcladas, y en la tercera columna el final de la frase, también mezcladas. Debéis procurar reunir las tres partes de cada frase para que formen la frase completa e indicar al lado de cada cifra las dos letras que corresponden a los dos fragmentos de esta frase situados en la segunda y tercera columna. Ejemplo: Empiezo por el número 1: yo leo «Para mejorar al hombre», busco a continuación en la segunda columna y encuentro: «es necesario empezar», y si busco en la tercera columna veo: «por la educación del niño». Así, pues, la frase completa es la siguiente: «Para mejorar al hombre es necesario empezar por la educación del niño.» Delante del segundo fragmento encontramos la letra mayúscula G, y del tercer fragmento la letra minúscula n. Es precisamente lo que debéis añadir al número 1 las letras G, n; haced lo mismo con las demás frases.»*

La prueba dura cinco minutos. Al final de este tiempo, si se ve que no ha terminado ningún alumno, éstos señalan lo que han resuelto hasta entonces y se permite continuar el ejercicio durante cinco minutos más, anotando en la pizarra el tiempo empleado por cada uno de aquellos que han terminado antes de la hora fijada.

La primera parte sirve para comparar los resultados con las normas y la segunda para valorar las diferencias entre los sujetos del grupo.

La aplicación de esta prueba (32) en las clases superiores de una escuela primaria (cuarto grado) (33) ha mostrado que existe una clara graduación de año en año e incluso en las clases del mismo año, según su nivel. Se ha observado igualmen-

---

(32) Dr. O. DECROLY: «Sur un test coup de sonde d'intelligence verbale...», op. cit., p. 176.

(33) Se trata de alumnos de 14 años de edad (nota del traductor).

te una evidente correlación entre los resultados del test y la evaluación escolar.

Es fácil darse cuenta que en los tests de clasificación de imágenes, el test no verbal «efectos-causas» y el de las frases cortadas están pensados para aptitudes complejas y, como tales, pueden servir como *sondeo*, utilizándose como complemento a las pruebas individuales y colectivas, que permiten establecer la edad mental y el C.I., así como el examen analítico de la inteligencia. Estos tests responden, por otra parte, a aquello que se pretende en estos casos: son cortos, pueden presentar diversas formas equivalentes, son fáciles de aplicar y de corregir y no necesitan gastos especiales.

Señalaremos a este respecto las investigaciones llevadas a cabo por Decroly (34) por medio del test colectivo, económico y verbal de Ballard con el objetivo de:

1.º) poner en evidencia las diferencias de desarrollo mental según las edades de 8 a 15 años;

2.º) clasificar las clases de acuerdo con el nivel mental, admitiendo, por tanto, que los niños frecuentan las clases que corresponden a su grado de desarrollo mental;

3.º) asegurarse que todas las cuestiones propuestas por Ballard son adecuadas para los niños belgas, valones o flamencos, y si es preciso hacer algunas modificaciones;

4.º) comprobar si las técnicas de aplicación y de corrección del autor pueden seguirse tal como han sido propuestas;

5.º) establecer eventualmente las normas para los diversos grupos que constituyen la población de las escuelas primarias belgas;

---

(34) Dr. O. DECROLY y J. E. SEGERS: *Essais d'application du test de Ballard*. Bruselas, 1932.

6.º) asegurarse si el procedimiento es apto para evidenciar los casos excepcionales, infradotados y superdotados, y servir como primera etapa para su examen.

El test fue aplicado en las escuelas belgas de todos los tipos, para alumnos comprendidos entre 8 y 17 años de edad, 3.731 de la región valona y 3.429 de la región flamenca, de los cuales 3.845 chicos y 3.315 chicas.

La encuesta ha permitido comparar las normas propuestas por Ballard con las normas reales de las escuelas belgas; la encuesta ha mostrado que a pesar de la simplicidad y la imperfección de la prueba, es imposible recoger con ella datos interesantes referentes a las diferencias entre las regiones lingüísticas, entre las regiones urbanas y rurales, entre las escuelas frecuentadas por niños de familias acomodadas y las demás, entre las regiones industriales y las zonas agrícolas, subsidiariamente entre los resultados de una escuela y la media de las escuelas belgas, entre los resultados de las diversas secciones de una misma escuela, entre los resultados de diversos alumnos de una misma clase. Es evidente que este test es susceptible de algunas críticas; el Dr. Decroly ha hecho observaciones relativas a la técnica y ha propuesto mejoras por lo que se refiere a la redacción de ciertas preguntas y a sus respuestas. Ha propuesto igualmente una segunda forma del test de Ballard que puede utilizarse bien para substituir al original o bien para verificar los resultados de una contraprueba.

Finalmente, el Dr. Decroly (35) ha aplicado la adaptación francesa del test IV del Instituto Carnegie, llamado test de Thurstone, a unos 1.500 sujetos, alumnos, estudiantes, adultos ejerciendo profesiones liberales.

A través de esta experiencia ha podido comprobar una elevación progresiva de la media que va de cuarto grado y de las

(35) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux*, p. 246.

secciones preparatorias de la escuela normal hasta la Universidad, aumento que parece debido en gran parte a la eliminación de los aptos más que a la mejora de todo el grupo, puesto que se observa, por una parte, que las cotas máximas permanecen al mismo nivel, y, por otra, que las cotas mínimas son cada vez menos bajas. El Dr. Decroly señala también otro hecho, especialmente el aumento del coeficiente de precisión, es decir, de la relación de respuestas exactas en comparación al conjunto, lo que ha permitido formular la hipótesis que la *aparente mejora intelectual* observada a partir de los 15 años es debida fundamentalmente a una mayor atención y voluntad, cuya verosimilitud parte de la base de una más clara conciencia de la tarea a cumplimentar, del objetivo a conseguir, quizá también de un mayor entreno en la realización de trabajos impuestos (36).

Respecto a la pregunta sobre *la utilidad práctica de los tests mentales*, el Dr. Decroly (37) se manifiesta en los siguientes términos: El problema de la dosificación del valor mental y moral de los jóvenes en vista a guiar sus pasos, interesa al juez que debe decidir la suerte del joven delincuente, al médico que se consulta a propósito de un niño, al director de escuela que junto al higienista deben determinar si el alumno que no hace progresos está aquejado o no de taras intrínsecas, o sufre la influencia de causas exteriores. Nos habla aún con más razón de aquellos que dirigen los establecimientos que albergan los irregulares (prisiones, reformatorios de mejora o de prevención, asilos para idiotas, institutos para niños retrasados, establecimientos para sordos, ciegos, lisiados de todas

---

(36) Dr. DECROLY: «A quel âge l'intelligence cesse-t-elle de se développer? L'intelligence et les classes sociales...», op. cit., p. 33.

(37) Dr. O. DECROLY y M. BOULENGER: «Les tests mentaux chez l'enfant...», op. cit.



las clases). Interesa especialmente a los educadores en general que están persuadidos que todos los niños no son parecidos, que tienen aptitudes diferentes y con dosis distintas y que los niños deben tratarse según dichas aptitudes y de acuerdo con el grado de éstas.

Nuestro autor resume esta cuestión de la siguiente manera: «La fuerza de la humanidad reside en la multiplicidad de adaptaciones de que ella es susceptible; el papel de la educación consiste en conocer, en desarrollar la serie de aptitudes que exigen estas adaptaciones.»

Según el Dr. Decroly, los alienistas y los especialistas de medicina legal han sido los primeros en exigir métodos más precisos para descubrir el déficit intelectual de las enfermedades que tenían que examinar. No tardó mucho tiempo en que el problema de la infancia anormal, convertido en un problema social, exigiera que los educadores y los poderes públicos se preocupasen igualmente por los procedimientos que permiten distinciones entre lo normal y lo anormal. Desde el momento que se ha organizado la enseñanza especial destinada a los niños anormales, se ha hecho sentir la necesidad de disponer de medios eficaces para separar los retrasados de los normales. Una vez hecha la selección, con el fin de instituir un tratamiento educativo apropiado, falta aún determinar el nivel mental del niño retrasado para conocer el grado de dicho retraso, las aptitudes particulares y las causas de la insuficiencia observada.

Por otra parte, los perfeccionamientos de los métodos de examen y principalmente el método de Binet han permitido serios progresos en el campo de los niños irregulares, sobre todo el examen más preciso y los múltiples problemas relativos a los niños, por medio de un sistema nuevo y práctico (38). Así, pues, los trabajos que han aparecido y

(38) Dr. O. DECROLY: «Les enfants irréguliers de l'intelligence», *Pro-Juventute*, vol. 10, n.º 2, febrero 1929, p. 40.

aparecen continuamente intentan establecer, por medio de este procedimiento, las relaciones que existen entre el estado mental y diversas alteraciones, tales como las anomalías del carácter, las diversas formas de delincuencia infantil; dichos trabajos muestran la utilización de los tests para clasificar a los niños dentro de los grupos escolares, su aplicación al diagnóstico de las anomalías mentales y procuran determinar el grado de influencia que ejercen la herencia y el medio y de los diversos medios sobre el desarrollo intelectual (39).

Con ello no queremos dar a entender que, gracias a esta nueva herramienta, se hayan resuelto definitivamente todas las dificultades relativas al diagnóstico de las anomalías mentales y sobre todo a su pronóstico y su tratamiento. Es evidente que queda mucho camino por recorrer para hacer más manejable y más segura dicha herramienta. Por el momento, gracias a las pruebas colectivas se ha hecho posible una aplicación más amplia. Además, por medio de la elaboración estadística de los datos se han podido establecer patrones y marcas que nos permiten fijar, con más o menos precisión, el lugar que ocupa el sujeto en el conjunto de su grupo.

Por lo que se refiere al grupo de los niños normales, los tests permiten resolver igualmente los problemas de organización escolar, especialmente los del reparto de la población de las escuelas, en clases más homogéneas, de acuerdo con el valor mental de los alumnos (40).

El Dr. Decroly, como ya habíamos señalado anteriormente, considera los tests mentales como un medio auxiliar para la educación, puesto que permiten determinar el valor de los alumnos de una forma más objetiva que el procedimiento de

---

(39) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *L'enseignement special et l'assistance aux enfants anormaux aux Etats Unis...*, op. cit.

(40) Dr. O. DECROLY: «Les classes homogènes et l'examen mental», *Revue Pédotechnique*, octubre-noviembre 1913.

los exámenes y los concursos, con lo cual no queremos indicar la supresión de las pruebas de conocimientos. (41).

En los capítulos destinados al estudio de la selección de los superdotados y de la orientación profesional nos ocuparemos de la utilización de estos tests.

En un estudio publicado después de su primer viaje a los Estados Unidos, el Dr. Decroly (42) daba cuenta del trabajo del «Service Psychologique», militar americano, terminado en 1917, en vista de la organización del ejército de acuerdo con la medida de la habilidad mental de los reclutas, por medio de los «Army tests» (43). Del examen de las repercusiones de la psicología aplicada a la organización del ejército americano sobre el sistema escolar de los Estados Unidos, resalta que el método de Binet, aunque no sea perfecto, está desde ahora científicamente establecido y sus aplicaciones a todas las formas de la organización de la actividad mental aparecen próximas y numerosas.

A pesar de sus múltiples ventajas, el método de los tests cuenta no sólo con adversarios, sino también con detractores que dificultan el movimiento en favor de las pruebas mentales; recordaremos especialmente:

1) Los pontífices de escasos vuelos que, por desconocimiento de la cuestión, le niegan la autoridad, el valor y la propia existencia;

2) Los timoratos que no se aventuran nunca en un campo inexplorado por temor a las posibles decepciones y prefieren mantenerse prudentes dentro de los límites de la tra-

---

(41) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux*, p. 2.

(42) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *Les applications américaines de la Psychologie à l'organisation humaine et à l'éducation...*, op. cit., p. 9.

(43) En inglés en el original (nota del traductor).

dición, compartiendo la opinión de la mayor parte de la gente de su grupo;

3) Los incapaces que sin una previa preparación se lanzan a utilizar un instrumento que no dominan, con lo cual lo falsean y que por consiguiente en lugar de avanzar frenan el progreso.

4) Los escépticos que son a menudo perezosos y que prefieren la actitud pasiva de la crítica a la investigación honesta;

5) Los celosos y los orgullosos que no pueden aceptar que otros sean creadores y triunfen y combaten a priori todo aquello que no han creado o preconizado ellos mismos (44).

El Dr. Decroly piensa con Thorndike que, si la mayor parte de los que critican se dedicaran a colaborar para mejorar los instrumentos que ellos denigran, las molestias que se auto-proporcionan señalando las insuficiencias y los defectos de dichos instrumentos se podrían considerar, en gran parte, superfluas.

---

(44) Dr. O. DECROLY: «L'examen rationnel des écoliers», *Bulletin international de la protection de l'enfance*, n.º 94, julio 1930, p. 796.





## IX. La psicología y la selección de los superdotados

En los capítulos precedentes nos hemos referido en algunas ocasiones a los niños denominados superdotados y que se caracterizan por una precocidad y una velocidad del desarrollo intelectual, que dura más de lo normal y es de maduración prolongada.

El Dr. Decroly (1) define el niño superdotado de la siguiente manera: se trata del que lleva un adelanto evidente sobre los niños de su edad en el conjunto de las aptitudes, o en una aptitud importante, que muestra una atención más tenaz, una curiosidad más despierta, un interés precoz y más prolongado para el trabajo mental, una habilidad técnica excepcional, una extraordinaria capacidad de invención.

Después de la utilización de los tests mentales y escolares se ha podido comprobar que estos niños no constituyen un grupo aislado, sino que existen entre ellos y el grupo normal medio, tipos intermedios, de acuerdo con la ley estadística representada gráficamente por la ojiva de Galton o la campana de Gauss (2). Los niños bien dotados se encuentran casi todos

---

(1) Dr. DECROLY: «Les Mieux Doués», *Bulletin international para la protection de l'enfance*, vol. 2, 1924, p. 914.

(2) L. M. TERMAN: *Genetic Studies of genius. Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*. Stanford University, 1925.

en el grupo situado en el extremo superior de la distribución, obtenida cuando se ordenan sistemáticamente los resultados de pruebas llevadas a cabo con un número suficientemente elevado de niños de la misma edad sin una previa selección. De acuerdo con la curva de frecuencia, su número disminuye a medida que nos aproximamos a dicho extremo.

Según L. S. Hollingworth (3), los casos extremos son más frecuentes en los chicos que en las chicas, tanto por lo que se refiere al ángulo mental como al físico.

Gracias especialmente al empleo de las pruebas mentales, se ha podido reemprender, después de algunos años, el estudio del problema de los superdotados, observado ya por algunos sabios tales como Galton y Lambroso.

Sobre esta cuestión han sido publicadas biografías, artículos y obras, especialmente por L. M. Terman (4), C. M. Cox (5), L. S. Hollingworth (6), L. M. Stedman (7), F. Baumgarten (8), W. Stern (9) y otros. Los informes de la Sociedad Nacional Americana para el Estudio de la Educación

---

(3) L. S. HOLLINGWORTH: *Gifted children: their nature and nurture*. Nueva York, 1926.

(4) L. M. TERMAN..., op. cit. «A new approach to the study of genius», *Psychological Review*, vol. 29, 1922, p. 310. L. M. TERMAN y J. M. CHASE: «The Psychology, Biology, and Pedagogy of genius», *Psychological Bulletin*, vol. 17, 1920, p. 397.

(5) C. M. COX: *Genetic studies of genius: vol. 2. The early mental traits of the three hundred geniuses*. Stanford University, 1926.

(6) L. S. HOLLINGWORTH..., op. cit.

(7) L. M. STEDMAN: *Education of gifted children*. Nueva York, 1924.

(8) F. BAUMGARTEN: *Wunderkinder. Psychologische Untersuchungen*. Leipzig, 1930.

(9) W. STERN: «Die Methode der Auslese Befähigter Volksschüler in Hamburg», *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, vol. 19, 1918, p. 132. «The supernormal child», *Journal of Educational Psychology*, vol. 2, 1911, p. 143-181.

(1924) merecen una mención especial. Estos estudios han permitido valorar la verdadera naturaleza y el desarrollo de algunos de estos niños excepcionales.

Las investigaciones de Terman y sus colaboradores demuestran que:

a) Los niños infradotados están raramente por encima de la media en cuanto a talla y peso. La correlación entre la edad mental y la talla es de 0,89 en los niños de 14 años, entre la edad mental y el peso es menor: 0,71. Respecto a la correlación parcial, al margen de la edad real, ella es aún, entre la edad mental y la talla de 0,53, por tanto, claramente positiva;

b) En estos niños, la superioridad afecta mayormente el conjunto de las aptitudes que alguna de ellas considerada aisladamente.

c) La superioridad se manifiesta especialmente en sus tendencias morales y en su personalidad;

d) Es rara la aversión hacia el juego y la actitud antisocial;

e) El adelanto abarca, en general, todos los aspectos de la inteligencia;

f) El porcentaje de chicos es más elevado que el de chicas (10 por 100);

g) Se comprueba que en estos chicos, la necesidad de la lectura y de la escritura es a menudo precoz;

h) En ciertos casos, se ha podido constatar la influencia de lo que Adler denomina el complejo de inferioridad, que tiene como efecto el dirigir los esfuerzos hacia la dirección o aptitud menos desarrollada, bajo la influencia del amor propio;

i) Estos niños presentan generalmente una gran tendencia a la acción y tienen una gran tenacidad respecto al interés;



j) Por lo que concierne a su origen, se encuentran a menudo entre las clases superiores; las clases inferiores, aunque más importantes porcentualmente, sólo dan un pequeño porcentaje;

k) En la mayor parte de los casos, los padres tenían de 30 a 40 años en el momento del nacimiento del niño;

l) Se ha comprobado que estos niños se reclutan sobre todo en las grandes ciudades o alrededores;

m) La influencia de la herencia, aunque importante, no es suficiente; las condiciones del medio ejercen igualmente una enorme influencia, especialmente desde el punto de vista del carácter.

Recordamos estas conclusiones de Terman, puesto que ellas pueden aplicarse casi todas a un caso observado por el Dr. Decroly (10).

El estudio que ha publicado presenta la ventaja de haberse planteado en diversas nuevas direcciones, gracias a la aplicación de numerosas pruebas que además de la inteligencia global se aplican a una serie de aspectos de la personalidad. El perfil del niño es uno de los más completos que ha sido publicado hasta el momento.

Se trata de un chiquillo de cinco años y medio, del que se ha podido fijar su edad mental por medio de una serie de pruebas escalonadas referentes a aptitudes diversas. Este niño, nacido en Rumania, es hijo de intelectuales, dotados para las lenguas. El niño es el primogénito; tiene además un hermano de pocos meses.

---

(10) Dr. O. DECROLY y M. L. WAUTHIER: «Contribution à l'étude des enfants bien doués. Biographie et examen d'un enfant bien doué harmonique», *Année Psychologique*, vol. 31, 1930, p. 97. Ver también Dr. O. DECROLY: «Les enfants surdoués. A propos d'un cas de précocité intellectuelle» *Journal de Neurologie et de Psychiatrie*, n.º 12, diciembre 1930.

Al momento de nacer pesaba 4 kilos, y después gozó de una buena salud. Empezó a caminar a los 14 meses, en cambio la evolución del habla es más precoz. A los 16 meses tenía ya un vocabulario de 80 a 100 palabras. A los cinco años y medio habla corrientemente tres lenguas: el rumano, el alemán y el francés. Muy pronto hace preguntas sorprendentes; a los 3 años se interesa por la lectura y a base de interrogar a los que le rodean consigue poco a poco descifrar los textos. Los números le interesan igualmente muy pronto.

El examen de su estado físico prueba que a los 5 años pesa 20 kilos y mide 1,19 metros, lo que corresponde a la talla media de un niño de 8 años y al peso de un niño de 7 años.

Los exámenes a que se ha sometido han dado a grandes líneas los resultados siguientes: según las pruebas de Binet (11), tiene una edad mental de 10 años, según la de Vermeylen (12) de 8 a 9 años; en los tests de Ballard (13) llega también a los 10 años.

La aplicación del test de atención de Toulouse-Pieron, conforme a las instrucciones formuladas por Mme Pieron (14), da un resultado notable: a los 6 años sobrepasa la norma de los resultados que se suponen a los niños de 13, 14 y 15 años, aunque la prueba es abstracta y poco interesante para el niño. En las pruebas de dibujos de motivación del Dr.

---

(11) A BINET y Th. SIMON: *La mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants*. París, 1917.

(12) Dr. O. VERMEYLEN: *L'examen psychographique de l'intelligence*. Amberes.

(13) Dr. O. DECROLY y J. E. SEGERS: *Essais d'application du test de Ballard...*, op. cit.

(14) Mme PIERON: «Les étalonnages de tests. Étalonnage d'un test d'attention. Le test de Toulouse et Piéron», *Boletín de l'Institut National d'Orientation Professionnelle* de París, n.º 4, abril 1929.

Simon (15), así como en las de efectos y causas del Dr. Decroly (16), responde como un niño de 13 años. En los tests de representación mental del Dr. Decroly (17) obtiene resultados verdaderamente sorprendentes. El niño está dotado de una gran aptitud para resolver problemas prácticos, como lo prueba el empleo de la caja número 2 de Decroly (18). A las cuestiones de lógica de Piaget (19) alcanza a menudo la edad de 9 años y a veces la sobrepasa.

Respecto al examen escolar por las pruebas de Burt (20), así como por las del Dr. Simon (21), obtiene 9 años, y por las de lectura de Haggerty (22) llega a los 12 años.

En resumen, para las pruebas en que intervienen sobre todo el lenguaje encontramos 4 a 5 años de adelanto, mientras que para las no verbales el adelanto es mucho mayor.

Al lado de ello, cabe señalar su carácter autoritario y su excesivo orgullo, pero al margen de estos defectos, este niño es agradable y seduce por su extraordinaria actividad, su curiosidad espontánea buscando siempre nuevos problemas, por su buen humor, por la facilidad con que se adapta a un

---

(15) Dr. Th. SIMON: *Test collectif des dessins raisonnés*. París. «Test d'intelligence et d'instruction (Tests individuels et collectifs)», *Boletín de la Société A. Binet*, n.º 220, agosto 1927.

(16) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux...*, op. cit., p. 360.

(17) Ver página 403.

(18) Dr. O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux*, p. 168.

(19) J. PIAGET: *La représentation du monde chez l'enfant*. París, 1927. *La causalité physique chez l'enfant*. París, 1927.

(20) C. BURT: *Mental and Scholastic tests*. Londres, 1921.

(21) Dr. Th. SIMON. Op. cit.

(22) «Examen de lecture de Haggerty». Traducido y adaptado por Mlle E. Monchamp (*Oeuvre Nationale de l'Enfance*). Bruselas.

nuevo medio, por su espíritu crítico muy agudo y sobre todo por su delicada sensibilidad.

El Dr. Decroly formula las conclusiones generales siguientes:

1.º) Las investigaciones llevadas a cabo por medio de pruebas de inteligencia asociadas a la anamnesia, a las referencias sobre el medio y sobre el carácter, han permitido trazar el retrato físico, psicológico, caracterológico y las condiciones de aparición de los niños superdotados;

2.º) Es necesario completar el examen verbal con un examen de las aptitudes no verbales con el fin de conocer el estado de éstas para establecer un retrato más completo de estos casos.

3.º) En la educación de estos niños, debe favorecerse el desarrollo de diversas aptitudes, sin dejar que dominen las aptitudes verbales.

Todo ello nos conduce al problema de la **selección de los niños superdotados**.

Sabemos que esta selección que figura como uno de los puntos importantes del programa de los eugenistas, cuyo objetivo es favorecer por todos los medios posibles la mejora de la humanidad tanto desde el punto de vista físico como del mental.

El Dr. Decroly muestra las dificultades que presenta el problema de la selección, puesto que deben tenerse en cuenta reacciones antagónicas y que es necesario crear un movimiento de opinión capaz de contrarrestar la oposición de unos y la inercia de otros.

La cuestión no es nueva, ya que se selecciona para el ejército y la marina, para contratar los obreros y para escoger los empleados. Es evidente que en los casos citados se trata de

una selección poco cuidadosa, pero a pesar de todo se basa en datos relativos a la capacidad física, intelectual y moral.

En la escuela, por ejemplo, desde hace mucho tiempo, se puntúan los trabajos, se declara que un alumno está bien o mal preparado en determinada materia y se llega a la conclusión que puede o no pasar a una clase superior y se otorga o rechaza la concesión de un certificado, un diploma o un título.

Por otra parte, esta selección es, por así decirlo, necesaria, ya que, como ha dicho el Dr. Decroly, todos los grupos, incluso los más igualitarios, escogen sus jefes, elegidos en razón de sus presuntas capacidades para dirigir. Además, cuando se nos presenta una cuestión difícil de resolver, acudimos a los competentes, a los especialistas, a los expertos. Por otro lado, todos aquellos que están en la cúspide de la humanidad, aquellos que la conducen, son, en general, superdotados.

Las principales cuestiones relativas a la selección son:

- 1) ¿A qué edad puede hacerse la selección?
- 2) ¿En qué medio deben reclutarse los superdotados?
- 3) ¿Cómo debe procederse para la selección?
- 4) ¿A qué régimen educativo deben someterse los superdotados?

En relación a la primera pregunta, el Dr. Decroly responde que el niño superdotado muestra sus dotes desde su más tierna infancia, citando ejemplos de notable precocidad. Añade, sin embargo, que no todos los niños precoces dan lo que habían prometido y que existen astros brillantes cuya aparición haya sido anunciada *urbi et orbi* y que después no han respondido a las esperanzas (23). Cita, por otra parte, el

---

(23) Ver Dr. Ed. CLAPARÈDE: *Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale*. Ginebra-París, 1922, p. 485.

caso de numerosos personajes de primer orden que se han revelado más tarde.

El problema resulta aún más difícil cuando se observa que los talentos no se muestran todos a la misma edad y que la precocidad es más frecuente en ciertas ramas que en otras. Révész (24), que ha estudiado el problema psicológico de la precocidad, señala a este respecto que la música y las matemáticas presentan los casos más característicos y más frecuentes. A pesar de ello, incluso en estas ramas, si el talento se manifiesta más pronto, debemos esperar, en general, que se alcance una cierta madurez para que las producciones lleguen a su punto culminante como valor positivo.

Sea lo que sea, la mayor parte de los hombres superiores muestran, desde la infancia, ciertas características que no pasan desapercibidas en su entorno.

En la actualidad cabe preguntarse sobre: ¿en qué medio social debe reclutarse los superdotados?

El Dr. Decroly recuerda las investigaciones realizadas en los Estados Unidos, que parecen indicar que las grandes ciudades son más propicias a la aparición de superdotados, pero señala al respecto que, para aceptar esta conclusión, sería necesario conocer las razones que han motivado la emigración de los padres del campo a la ciudad y establecer si los propios padres no eran ya superdotados, de lo cual resultaría que, si las ciudades dan un mayor contingente de hombres superiores, es debido al drenaje de los elementos superiores de la campiña que forman una familia en la ciudad.

Las mismas investigaciones prueban que los superdotados se encuentran especialmente entre las familias de los intelectuales, lo que se explica por el hecho que esta atmósfera favorece la aparición de las aptitudes.

(24) G. RÉVÉSZ: «Das musikalische Wunderkind», *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, vol. 19, 1918, p. 29.

Además, las condiciones hereditarias favorables son de una importancia indispensable y, siempre y cuando no se presente la oportunidad aleatoria de una variación, no es fácil que aparezca un genio, hijo de padres lisiados, débiles de espíritu, anémicos a causa de una enfermedad, incapaces, por tanto, de hacer el esfuerzo necesario para tirar adelante su familia.

El hecho de que los medios pobres sean poco favorables al nacimiento y desarrollo de seres de élite lo explica el Dr. Decroly por la influencia negativa de una higiene defectuosa, de unos ejemplos que son a menudo desfavorables, así como el efecto de la ignorancia, de la insignificancia y de la indigencia de los medios de expresión.

¿Cuáles métodos deben utilizarse para la selección de los superdotados?

La fórmula, que consiste en clasificar los alumnos en las escuelas en orden a sus méritos, es bien antigua. Lo más corriente es clasificarlos, forma aún muy vigente, según su puntuación: clasificación en cada materia y clasificación general (para el conjunto de las materias). Sin embargo, se ha podido comprobar el desfase entre el rendimiento escolar y la inteligencia; sabemos que las buenas notas no son siempre sinónimas del valor intelectual, puesto que la inteligencia es sólo una de las condiciones del triunfo en la escuela. No es extraño pues, que los maestros, incluso sin conocer los métodos de la psicología experimental, hayan establecido en más de una ocasión, como mínimo en su fuero interno, una clasificación distinta de la que se desprende de las notas escolares, clasificación que hacen después de una estimación más o menos empírica de la inteligencia de sus alumnos.

Si resulta evidente que para llegar a la estimación de la inteligencia el profesor no puede basarse ni en el trabajo escolar propiamente dicho, ni en los conocimientos adquiridos, ni en

la elocuencia, ni qué decir tiene, concluye el Dr. Decroly (25), que el maestro no podrá comenzar el estudio de una clase en vista a establecer la estimación de la inteligencia hasta que hayan pasado unos meses desde que se hizo cargo de ella.

Ello no significa que los maestros no puedan jugar un papel importante en la selección de los superdotados: al profesor se le asigna la misión de estudiar al niño, en el curso de su paso por la escuela primaria, desde múltiples puntos de vista, tales como: capacidad de atención, resistencia a la fatiga, facultad de observación, memoria bajo diversas formas, imaginación y fantasía, cualidades de voluntad y de sentimiento, intereses y talentos particulares, etc.

Es fácil imaginar que ello implica una conciencia muy desarrollada de la responsabilidad profesional.

El problema reviste una gran importancia, ya que, según ciertos métodos de selección, es el cuerpo de profesores el encargado de designar los sujetos que se van a someter a examen (26).

Después de un estudio crítico de los diferentes métodos de examen utilizados, tanto en el extranjero como en Bélgica, el Dr. Decroly arguye que los sujetos deben ser sometidos a un examen de tipo psicológico, realizado de la forma más equitativa posible, en el cual las pruebas pongan en evidencia, dentro de lo posible, el valor mental y moral superior de los recipiendarios y que estén al abrigo de trampas o de preparacio-

---

(25) Dr. O. DECROLY y L. SCHEPERS: *La sélection des mieux doués*. Bruselas, 1923.

(26) Se considera este problema como sujeto a discusión y cada día se admite con más fuerza que se impone un examen «preselectivo» por parte de un psicólogo.



nes especiales. Para ello, son indispensables ciertas condiciones:

A. Para que revelen una superioridad real, es necesario:

1.º) Que las cuestiones que se planteen sean, el máximo posible, extrañas a la enseñanza habitual.

2.º) Que estas cuestiones vayan dirigidas especialmente a las aptitudes de razonamiento, lógica, observación, espíritu crítico, juicio, invención, en detrimento de las de memoria pura.

B. Para que puedan ser juzgadas equitativamente, el ideal es el siguiente:

1.º) Que estén previamente escalonadas, basándose en la edad y el sexo de los sujetos, teniendo en cuenta también las diferencias lingüísticas del país y las diferencias entre el medio rural y urbano, así como la clase social a la que pertenece el candidato (27);

2.º) Que se tengan en cuenta estos diferentes elementos a la hora de puntuar las respuestas;

3.º) Que estén dispuestas una serie de pruebas de un mismo grupo, intercambiables, aproximadamente equivalentes en cuanto a dificultad;

4.º) Que el número de pruebas sea cuantitativamente importante y variable para que puedan ponerse en evidencia los diferentes aspectos de la inteligencia;

5.º) Que la ejecución de las pruebas sea uniforme;

6.º) Que en cada test se alternen las preguntas fáciles aptas para los más jóvenes y las preguntas difíciles para que las resuelvan los más adelantados;

---

(27) Para cada prueba, el examinador deberá disponer de tablas con resultados.

7.º) Que todos los sujetos reciban las pruebas en las mismas condiciones (presentaciones, momento del día, tiempo de resolución, etc.);

8.º) Que la corrección de las pruebas sea fácil y rápida y que sea independiente, dentro de lo posible, de la personalidad del corrector.

C. Al margen de las condiciones señaladas en A. y B., es necesario, para evitar trampas y preparaciones especiales, que:

1) Las pruebas no sean conocidas del jurado antes de su reunión y que puedan ser echadas a suerte antes del examen.

El Dr. Decroly piensa que en las condiciones actuales, sólo pueden realizarse una parte de los deseos expresados. En el futuro, la práctica ayudará a satisfacer una mayor parte de dichos deseos. Pero a la espera de ello, no podemos cruzarnos de brazos. Tenemos delante el trabajo y debemos esforzarnos para llevarlo a cabo con la mayor conciencia posible.

En el caso que el número de candidatos sea muy elevado y no sea posible realizar un examen individual para todos los beneficiarios debido al excesivo tiempo que ello reportaría, el Dr. Decroly aconseja el método siguiente:

Se procederá a un examen parcialmente *colectivo* y parcialmente *individual*.

a) Es indispensable realizar previamente un *examen médico*, examen con carácter eliminatorio en el caso que las afecciones observadas sean de tal naturaleza que comporten una dificultad seria para los estudios escogidos.

b) El examen colectivo escrito debe servir para una primera selección y debe ser, por consiguiente, eliminatorio. Este examen comportará, por ejemplo:

1.º) Pruebas de atención reflexiva con o sin distribución (test de Kraepelin);

2.º) Pruebas de memoria verbal intelectual (reproducción de 4 frases de 30 sílabas, dos de fácil sentido y dos de difícil interpretación);

3.º) Pruebas de juicio con lenguaje (completar un texto en el cual se han suprimido palabras —explicar la diferencia entre dos términos—, test de Masselon);

4.º) Pruebas de lógica aritmética (serie de números a completar —prueba de los problemas con datos insuficientes—);

5.º) Pruebas de generalización sin lenguaje (prueba de la inversión de las agujas del reloj, prueba de visualización de formas geométricas, prueba de visualización de objetos).

Una parte de los tests de esta primera prueba se ejecutarán sin limitación de tiempo y otra de acuerdo con un tiempo prescrito, con el fin de valorar la rapidez y el rendimiento.

Después de facilitar el máximo de informaciones posibles sobre las instrucciones que deben observarse para este examen, el Dr. Decroly señala que esta escala es aún arbitraria y que es imprescindible realizar nuevos ensayos para poder trabajar con bases más positivas (28).

Después de la primera selección, que permite eliminar los candidatos que no consiguen la mínima puntuación, el Dr. Decroly propone proceder a una segunda prueba, más individual, y de recurrir a un interrogatorio y a la discusión oral. Se

---

(28) Preferimos a esta escala las que permiten otorgar a los sujetos una edad mental y un cociente intelectual; a este efecto hemos adoptado la prueba colectiva de Terman (ver O. DECROLY y R. BUYSE: *La pratique des tests mentaux*, p. 203, prueba que nosotros hemos convertido en efectiva.

trata únicamente de averiguar si el sujeto es o no capaz de expresar su pensamiento en voz alta y de defender si es necesario una opinión emitida por él.

La puntuación de esta prueba no podrá ejercer influencia sobre el conjunto del examen, siempre y cuando la expresión oral no sea claramente insuficiente o en el caso que el candidato quiera orientar su vida hacia profesiones en las cuales la aptitud de la expresión en voz alta sea una condición indispensable para triunfar.

El Dr. Decroly expresa que «la inteligencia es sólo uno de los factores del éxito en la escuela y en la vida y que, si bien éste es importante, se le deben asociar otros para asegurar el equilibrio, la armonía y la felicidad, o, como mínimo, la dosis de armonía, de equilibrio, indispensables para conseguir la felicidad a la cual cada individuo puede razonablemente aspirar. Ninguno de estos factores es capaz de suplir a los demás; ninguno, salvo excepciones, está en situación de reemplazar a los otros. Es necesario que cada uno exista en una cierta medida, en un cierto grado».

Entre estos factores, el Dr. Decroly menciona sobre todo la salud, la función motriz, las cualidades del carácter, especialmente todo aquello que denominamos sentimientos superiores, a los cuales se vincula lo que designamos con el término voluntad. A continuación añade: ¿«Si se trata de estimar, las oportunidades que tienen los jóvenes para triunfar en sus estudios o en su profesión y de decidir sobre todo si un niño determinado está particularmente bien equilibrado en lo que concierne a los dones intelectuales, no deberemos tener en cuenta otros elementos y hacer, por consiguiente, diversos sondeos en esta dirección»?

Partiendo de estas premisas, el examen de la afectividad y del carácter presentan un interés primordial. El Dr. Decroly recomienda al respecto la utilización del cuestionario al que

nos referíamos anteriormente. En este caso concreto, merecen una atención especial las cuestiones siguientes:

a) Las relativas a la conciencia del yo, la preocupación por el futuro, las ambiciones, los ideales, las preferencias de tipos de forma de vida, los anhelos profesionales, etc.;

b) Las relativas a aquello que haría el niño en una determinada circunstancia (caso de conciencia) en la cual su interés esté en conflicto con los intereses de los demás, o que estén en contradicción los intereses de diversas personas.

En el caso que nos preocupa, el Dr. Decroly es partidario de aprovechar el examen para que los candidatos respondan a algunas cuestiones, con el objeto de completar o verificar los informes facilitados por los padres o las autoridades escolares.

Además, nuestro autor preconiza de acuerdo con algunas experiencias de selección de superdotados, de tener en observación los niños durante un tiempo más o menos largo, bajo la dirección de personas expertas, en un medio adecuado y tomar nota de las reacciones que se producen en estas condiciones. Cita a este respecto el procedimiento utilizado en Berlín, donde se han enviado los recipiendarios a una colonia de vacaciones durante un cierto tiempo, lo que ha permitido recoger datos preciosos sobre las manifestaciones más importantes del carácter, especialmente sobre la sociabilidad, las aptitudes de dirección, organización, combatividad, impulsividad, perseverancia, iniciativa, valentía, sinceridad, honestidad, orden, atención, puntualidad, etc., aspectos que tienen un gran valor a la hora de emitir un juicio, aunque podamos objetar a esta prueba el hecho de que un niño se muestra a veces, durante un cierto tiempo, de forma distinta de lo que es en realidad, disimulando su verdadera naturaleza y que, en ciertos casos también, un carácter puede evolucionar en un sentido o en otro bajo la influencia de factores extrínsecos, especialmente durante el periodo de la pubertad.

El Dr. Decroly concluye: cuantos más datos fiables poseamos, mayores posibilidades tendremos de aproximarnos a las condiciones óptimas para apreciar los resultados de manera segura.

Una vez realizada la selección, se nos presenta un nuevo problema de orden práctico: *¿A qué régimen deben someterse los superdotados?*

Después de haber comprobado que, por medio de métodos apropiados, es posible el desarrollo de un cierto número de retrasados de una forma satisfactoria, se ha reclamado un tratamiento especial para los excepcionalmente dotados.

En Nueva York se abrió en 1909, la primera clase para superdotados. En Alemania, la ciudad de Berlín, inauguró, en 1917, escuelas para superdotados, ejemplo que no tardaron en imitar otras ciudades como Hamburgo, Hannover, Leipzig, Gotinga. Ensayos análogos se realizaron en otros países: en Francia, en Inglaterra, en Austria y en Suiza.

En Bélgica, la selección de los superdotados sirve sólo para facilitar una ayuda material al superdotado para que pueda continuar sus estudios en los cursos ordinarios, sin ninguna modificación en el programa a seguir, ni en la duración de los estudios. La primera iniciativa fue tomada por el Ayuntamiento de Saint-Gilles-lez, Bruxelles, donde fue instituido un «Fondo para los superdotados», destinado a ofrecer becas de estudio a los niños de las familias pobres con aptitudes excepcionales, lo que permite a estos alumnos continuar sus estudios, en vez de ponerse a trabajar en un taller a los 14 años.

Las provincias de Henao (1919), de Brabante y de Lieja (1920) siguieron por el mismo camino. Sin embargo, a partir de la ley de 15 de octubre de 1921, propuesta por el ministro J. Destrée, la selección de los superdotados se convierte en una organización sistemática y obligatoriamente generalizada.

Se colige fácilmente que el sistema belga presenta al lado de algunas ventajas enormes lagunas que por falta de espacio no podemos enumerar aquí.

Nos limitaremos para terminar este capítulo a mencionar, de acuerdo con el Dr. Decroly (29), algunas características de los alumnos de élite:

1. Se convierten en perezosos por falta de esfuerzo y estímulo.

2. Se desinteresan de las actividades escolares porque no pueden progresar.

3. Se vuelven vanidosos, puesto que ocupan los primeros lugares sin apenas trabajar.

Nuestro autor señala, a pesar de todo, que, en general, los profesores se muestran hostiles, en todos los grados de la enseñanza, a una aceleración de los estudios que permita a los alumnos el ganar tiempo y terminarlos más pronto. Añade, por otra parte, que no representa una gran ventaja para un estudiante el disminuir la duración de sus estudios universitarios, secundarios o primarios, ya que el superdotado se encuentra con otra dificultad, derivada fundamentalmente del grado de madurez del carácter, que tiene también una incidencia en el éxito en los estudios y en la profesión.

---

(29) Dr. O. DECROLY: *Les mieux donés*, p. 914.



## X. La orientación profesional

Se conoce con el nombre de orientación profesional la orientación activa, sistemática y razonada para la elección de profesión, basada en parte en el conocimiento de las necesidades sociales y profesionales y por otra parte en el conocimiento de la aptitudes de los niños (1).

Surge en primer lugar una cuestión: ¿«*Es indispensable esta intervención para la elección de la profesión*»?

Para responder a ello conviene examinar en un principio la situación de los niños que abandonan la escuela, arrastrados del brazo de la vida práctica, con todas sus emboscadas, todas sus dificultades, sin hilo conductor, sin guía, así como llegar al conocimiento de la edad y de las razones según las cuales la mayoría de estos niños dejan prematuramente la escuela.

Las estadísticas, especialmente las de Iowa (Lewis), muestran que, a pesar de la instrucción obligatoria, la mayor parte de los niños dejan la escuela antes de terminar sus estudios, lo cual puede responder al deseo de ganar dinero o a la necesi-

---

(1) Dr. DECROLY: «Notions sur l'orientation professionnelle». Resumen de las lecciones dictadas en el Curso Provincial de Iniciación a las Nociones Pedagógicas y Administrativas de la Enseñanza Industrial, Profesional o Comercial (provincia de Brabante). 1919.



dad, o también al hecho que manifiestan poco interés por el trabajo escolar. Ahora bien, la elección de la profesión por parte de los jóvenes se hace a menudo al azar y depende de la situación del momento. Este azar viene representado por «una serie de determinismos aparentes, los cuales están vinculados a un amigo de la familia, a un compañero, a un pariente más o menos bien inspirado, o a otras circunstancias locales que no tienen ninguna relación con una elección juiciosa (2).

El resultado de estas influencias fortuitas, a menudo más sentimentales que razonables, es fácilmente perceptible si nos fijamos en la gran cantidad de jóvenes que cambian de profesión y el número no menos inferior de los que no tienen un verdadero oficio y que debido a ello van frecuentemente al paro.

Para la sociedad, las consecuencias no son menos perjudiciales, y el Dr. Decroly señala, entre otras cosas, el hecho que los jóvenes se vean obligados a probar diversos oficios y a cambiar diversas veces de trabajo antes de encontrar uno de fijo, con lo cual el trabajador sufre una pérdida de tiempo, se origina un despilfarro de materias, de lo cual se derivan unas dificultades para el reclutamiento de personal, etc.

Los perjuicios son mayores aún y repercuten sobre la situación económica de la clase obrera de un país, disminuyendo el estiaje general de la capacidad de ésta y reduciendo de esta forma el rendimiento y la posibilidad de competir con los obreros de los países cuya orientación está mejor organizada.

Se derivan también otras consecuencias, tales como la mala adaptación, la aversión hacia la profesión o hacia el trabajo, la pésima distribución de la mano de obra, los bajos salarios, las condiciones nada favorables de la vida material, e,

---

(2) Dr. DECROLY: «Le rôle du médecin dans l'orientation professionnelle», *La Policlinique*, n.º 15. 1 agosto 1914.

indirectamente, la progresión del alcoholismo, las enfermedades sociales debidas a las malas condiciones higiénicas y a la degeneración que conlleva secundariamente, a consecuencia de un círculo vicioso, una nueva disminución de las aptitudes para los trabajos profesionales especializados y bien remunerados.

La cuestión de la vocación de los jóvenes, además de una cuestión económica y sociológica, es, sobre todo, un problema psicológico (3). Por otro lado, el problema es doble, puesto que por una parte debemos considerar los mecanismos mentales, las aptitudes que exigen las profesiones, y por otra los recursos psíquicos que disponen los sujetos a orientar.

Actualmente, se admite que, para la elección de sujetos que se necesitan para una función determinada, es necesario tener en cuenta las aptitudes que requiere dicha profesión. Ahora bien, se sabe que «entre las profesiones encontramos algunas que exigen numerosas aptitudes o muy desarrolladas, en cambio hay otras que exigen pocas y no muy desarrolladas. Existen profesiones sólo accesibles a una pequeña minoría de individuos, en cambio hay otras a las cuales cualquiera puede aspirar. Hay algunas también que exigen numerosos conocimientos, una larga preparación, otras, al contrario, aptas incluso para el primero de los ignorantes sin instrucción y sin aprendizaje. Hay profesiones que exigen, sobre todo, cualidades físicas de fuerza y de resistencia y otras que precisan más que nada cualidades intelectuales. Unas que exigen una visión precisa y segura, otras un oído muy fino y ejercitado, otras una gran rapidez de movimientos y otras finalmente una gran precisión en dichos movimientos». En fin, para la mayor parte de profesiones se necesitan poseer varias aptitudes.

---

(3) Dr. O. DECROLY: «L'orientation professionnelle et la Psychologie», *Boletín de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*, n.º 2. Abril 1921, p. 18.

Vemos, por tanto, que el primer problema de la orientación profesional es el de **las aptitudes y las profesiones**.

El Dr. Decroly distingue a este respecto las aptitudes que requieren la mayor parte de las profesiones, de aquellas que son necesarias para el ejercicio de unos determinados oficios. Por lo que hace referencia a las primeras, deben tenerse en cuenta los siguientes factores:

a) El factor *físico o fisiológico* (salud, vigor, talla, peso; estado de los aparatos digestivos, cardiovasculares, pulmonar, urinario, genital, cutáneo, linfático);

b) El factor *sensorial* (vista, oído, sentido motor, etc.);

c) El factor *motor* (fuerza, rapidez, precisión, equilibrio, ritmo, resistencia a la fatiga, etc.);

d) El factor *intelectual* (percepción, representación, asociación, comparación, memoria, imaginación, observación, generalización, razonamiento deductivo e inductivo, crítica o censura, etc.);

e) El factor *aptitudes verbales* (comprensión, aptitudes lingüísticas);

f) El factor energía *nerviosa e inhibidora* (atención, voluntad, resistencia a la fatiga intelectual, etc.);

g) Los *conocimientos* y los *hábitos*.

Y entre los factores independientes del medio material y social:

a) El factor representado por el *marco, la atmósfera material de la casa y de la vecindad* (alojamiento, higiene, alimentación, aireación, limpieza, calefacción, alumbrado);

b) El factor constituido por la *acción de la familia* (ejemplos: conversaciones, actitudes diversas en respuesta a los actos, a los problemas, a las necesidades; tratamiento de

las extravagancias, de las faltas; comportamiento respecto a los demás);

c) El factor *medio social* (influencia de los vecinos, de las personas, en la calle, en el barrio rico o pobre, industrial o agrícola, en la ciudad o en el campo, en el mar o en la montaña);

d) El factor *condiciones económicas locales o generales*;

e) EL factor representado por el medio *político, filosófico o confesional* (4).

Por lo que concierne a las aptitudes necesarias para el ejercicio de determinadas profesiones, el Dr. Decroly cita especialmente: el estudio del trabajo muscular y del gasto de energía en algunas profesiones (Imbert, Amar, Yoteko), los trabajos sobre los conductores de tranvía, los pilotos, las telefonistas (Münsterberg), las investigaciones de Piorkowski (5) sobre la psicología profesional, las dedicadas a la psicología de las profesiones superiores, del relojero, de la mecanógrafa, de los conductores de tranvía, de los tipógrafos (Lahy, Degallier, Ulrich, Heinitz, Stern, Lipmann y otros), la encuesta en una fábrica de hilatura y tisaje (Decroly), las investigaciones sobre las aptitudes necesarias para la profesión de telefonista (Fontegue y Solari).

De la misma forma que los oficios difieren en cuanto a las aptitudes requeridas, los individuos difieren igualmente en cuanto a las aptitudes que poseen. Desde esta perspectiva, el Dr. Decroly se plantea el problema de la *investigación de las aptitudes en el niño*, por lo cual distingue:

---

(4) Dr. O. DECROLY: *L'affectivité dans le choix et l'exercice des professions*. Bruselas, 1925, p. 29.

(5) C. PIORKOWSKI: «Beiträge zur psychologischen Methodologie des wirtschaftlichen Berufseignung, *Beiheft 11 zur Zeitschrift für angewandte Psychologie*. 1915.

a) La investigación de las aptitudes en vista a escoger una profesión o para indicar la ineptitud para ciertas profesiones;

b) La investigación de las aptitudes en una profesión ya elegida.

Surge además un problema de gran importancia para la orientación profesional, nos referimos a la *distinción entre las aptitudes innatas y las aptitudes adquiridas*. ¿Una reacción es el resultado de la influencia de la costumbre, de un ejercicio, de un entreno, o es la manifestación de cualidades natas, de dones naturales?

Antes de abordar el estudio de este problema, el Dr. Decroly (6) constata que existe posiblemente una confusión entre la propia aptitud y su consecuencia. La aptitud gráfica puede parecer, por ejemplo, que tiene entidad por sí misma, mientras que, en realidad, depende de funciones psicológicas más elementales que la determinan. Se toma el efecto por la causa. Para el problema del innatismo importa mayormente la causa que el efecto.

Cuando se somete un sujeto a una prueba psicológica en vista a orientarlo para una profesión, sería necesario como punto de partida saber lo que es debido a la influencia del ejercicio, de la costumbre, de la educación y lo que se deriva de un don natural. Problema difícil, reconoce el Dr. Decroly, por las razones siguientes:

1) El término aptitud tiene un sentido más o menos vago, más o menos amplio, según los autores: unas veces se habla de una *disposición natural* de orden físico, sensorial, motor de un don de la inteligencia, o de la voluntad, de la memo-

---

(6) Dr. O. DECROLY: «Les aptitudes innées et les aptitudes acquises», *Boletín trimestral de L'Office Intercommunal pour l'Orientalion Professionnelle*. 1922, p. 22.

ria, de la atención, de una tendencia afectiva, de una particularidad del carácter. Se habla de aptitud visual, de aptitud motriz, de aptitud social, etc. Otras veces se emplea para designar la manera que se comporta un sujeto a la hora de realizar un trabajo; hablamos de aptitud gráfica, matemática, musical. De todo ello resulta una confusión entre la aptitud propiamente dicha y su consecuencia.

2) Debemos distinguir entre las aptitudes *elementales* y las aptitudes *complejas* (7). Entre las aptitudes causas hay algunas que son la resultante de un número más o menos grande de aptitudes más elementales.

A este respecto, el Dr. Decroly afirma que la aptitud intelectual o la inteligencia están compuestas de un cierto número de aptitudes más elementales, entre las cuales la aptitud para comprender, para inventar, para criticar, que pueden subdividirse a la vez en aptitudes más simples, más primitivas, tales como la aptitud para comparar, para esperar, para combinar, para la abstracción, para la generalización, para razonar, para pensar mediante símbolos.

3) Todas las aptitudes exigen para manifestarse, por una parte, un mecanismo, una estructura, un conjunto de centros y vías nerviosas, pero por otra parte se necesita una cierta dosis de energía vital, de fuerza nerviosa, para que funcione la estructura. Conviene distinguir entre lo que depende de la estructura y lo que depende de la manera en que la energía se distribuye en esta estructura, se manifiesta gracias a ella, es decir que debe separarse la aptitud verdadera de la suma de atención disponible y necesaria para exteriorizarse esta aptitud. Se sabe en relación a este punto que la atención puede suplir a una aptitud insuficiente.

---

(7) Ver Dr. O. DECROLY y A. G. CHRISTIAENS: «Vérification d'un type de fiche psychologique», *Boletín trimestral de l'Office Intercommunal pour l'Orientalion Professionnelle*. Vol. 5, n.º 18, 1925, p. 4, n.º 19, 1925, p. 25.

Ahora podemos plantear la cuestión ¿qué se entiende por disposición innata?

El Dr. Decroly responde que sólo pueden considerarse disposiciones innatas verdaderas aquellas que son transmitidas por los gérmenes y que no han sido alteradas en el curso de la vida intrauterina y posuterina.

Debemos, por tanto, saber si una disposición nativa no ha sido modificada por el estado de la madre durante la lactancia y por las enfermedades de la primera infancia. ¿Si ello se ignora, puede tomarse como punto de partida la concepción, el nacimiento o más tarde?

Nuestro autor estima que, examinado bajo este ángulo, el problema parece insoluble y que nos hemos de contentar con una aproximación y servirnos de algunos criterios que permitan conciliar al máximo el objetivo con la probabilidad. Por consiguiente, para estudiar las aptitudes innatas debemos dirigirnos preferentemente:

a) A las aptitudes causas en lugar de las aptitudes efectos;

b) A las aptitudes elementales en vez de las aptitudes complejas, las cuales son más susceptibles de ser influenciadas por la educación.

Resulta evidentemente difícil señalar cuál es la aptitud elemental que juega el papel más importante y qué acción han jugado los factores de orden extrínseco en su estado actual.

El Dr. Decroly piensa, además, que debe hacerse abstracción del factor atención, ya que conviene distinguir entre el perfeccionamiento de la propia aptitud o los cambios que se producen debido a una atención más intensa. Ahora bien, como la atención está bajo la directa dependencia del interés, debe tenerse en cuenta el hecho que no entre en juego el factor interés, si queremos juzgar si progresa o no una aptitud.

Si por otro lado consideramos el interés o la curiosidad como el resultado de una tendencia natural innata, es necesario diferenciar entre lo que es una tendencia natural capaz de provocar un interés de lo que es una disposición natural que funciona bajo la influencia de este interés.

Con el fin de evitar confusiones, el Dr. Decroly distingue la aptitud innata del instinto, diciendo que el término aptitud innata es más general que el término instinto; éste entra dentro de aquél y no es otra cosa que una forma de aptitud innata.

Decroly plantea entonces la cuestión ¿cómo separar el instinto de las demás categorías de aptitudes innatas? A su entender, debe reservarse el término instinto para las reacciones que responden a una necesidad, una tendencia vinculada directamente a la conservación del individuo o de la especie. Las demás aptitudes innatas sólo están vinculadas de una manera indirecta o accesorio, o parcialmente vinculadas, sin que se pueda afirmar de una manera absoluta que una aptitud determinada no tenga ninguna relación con la mejora de las condiciones de vida.

El Dr. Decroly admite, sin embargo, que existen formas de transición entre los dos grupos y que puede discutirse la cuestión de si ciertas manifestaciones del individuo deben relacionarse con una o con la otra.

Después de estas consideraciones, podemos preguntarnos sobre la posibilidad de poner en evidencia el carácter innato o adquirido de una aptitud.

Puesto que la aptitud innata es generalmente precoz, espontánea, persistente y resistente a las influencias que tienden a reprimirla, el Dr. Decroly estima que resulta necesario recurrir a la anamnesia del sujeto para descubrir las aptitudes que presentan estas características. Además del estudio de las informaciones suministradas por los padres y el maestro, espe-



cialmente cuando se trata de orientación o de selección, conviene precisar rápida y experimentalmente la diferencia entre lo innato y lo adquirido. Dentro de este objetivo, cabe tener en cuenta lo que hemos dicho anteriormente, es decir, dirigirse a las aptitudes elementales, que son al mismo tiempo las aptitudes causas, y neutralizar la influencia de la atención utilizando pruebas que aseguren el interés, saquen a la luz la influencia del ejercicio y el nivel medio de la aptitud del conjunto de los sujetos de la misma especie y buscar sólo, desde este punto de vista, en las pruebas sobre las aptitudes complejas, los elementos de confirmación que ellas puedan aportar, poniendo de relieve todo aquello que las aptitudes elementales no nos pueden ofrecer.

Las informaciones que podemos sacar del estudio de las aptitudes en el niño, provienen:

1) *De la información facilitada por la escuela* (fichas sanitarias, documentos sobre los antecedentes, el medio, las influencias diversas; documentos y datos sobre la adaptación y el rendimiento escolares, los gustos, las disposiciones, las reacciones sociales, etc.);

2) *De la documentación suministrada por la familia* o eventualmente por las personas que se interesan por el niño;

3) *De la documentación facilitada por la policía, los tribunales de menores, la dirección de las escuelas especiales, etc.* (8).

Es evidente que todas estas informaciones pueden ponerse en tela de juicio y que un orientador juicioso procurará aprovechar todo aquello que pueda serle útil. Sin embargo, señala el Dr. Decroly (9), que para penetrar a fondo en el valor psí-

(8) Dr. DECROLY: *Notions sur l'orientation professionnelle*. 1919.

(9) Dr. DECROLY: «L'orientation professionnelle et la Psychologie», *Boletín de l'Office Intercommunal pour l'Orientation professionnelle*, n.º 2, abril 1921, p. 18.

quico de cada niño, debemos acudir a la psicología experimental, disciplina que por sí sola no puede resolver el problema y que debe limitarse a una función auxiliar. Por otra parte, el psicólogo debe contar con la colaboración del médico, cuyo papel es también de gran importancia, a veces decisiva, especialmente como orientador (10). Así, pues, podrán utilizarse las informaciones procedentes:

4) *Del examen físico y mental* con el fin de establecer las principales características de un niño o con el objetivo de evidenciar el grado de desarrollo de una o diversas aptitudes especiales.

5) *Del examen para fijar el estado de los conocimientos y de los hábitos.*

En relación al examen de las aptitudes de los sujetos en vista a la orientación profesional, se impone una nueva observación.

Los esfuerzos se han dirigido especialmente a la investigación de las aptitudes motrices elementales (velocidad, fuerza, tiempo de reacción, fatigabilidad y educabilidad motrices, memoria motriz, etc.), de los criterios esenciales de la aptitud en las llamadas profesiones manuales y es precisamente con este espíritu que se han escogido la mayor parte de las pruebas de selección y orientación de dichas profesiones. En el examen, por ejemplo, de una candidata a mecanógrafa, existe la tentación de valorar fundamentalmente la rapidez, la precisión, la atención y la capacidad para copiar sin faltas. En un mecánico, la agudeza visual, la precisión y la coordinación de los movimientos del brazo, la aptitud para separar visual y tácticamente los pequeños intervalos espaciales.

---

(10) Dr. O.: «Le rôle du médecin dans l'orientation professionnelle», *La Policlinique...*, op. cit.

A pesar de todo, basándose en las constataciones de Imbert (11), de D. Bienemann (12), de Chapman (13) y de Christiaens (14), el Dr. Decroly sostiene que las diferencias entre los mejores y los peores sujetos no se debe a las aptitudes que, a primera vista, parecen las más importantes para dicho oficio, sino que, al contrario, estas diferencias no son demasiado notables, mientras que la dispersión de los resultados es mucho más extensa para las pruebas que tienen una relación aparentemente indirecta o secundaria con la profesión, especialmente las pruebas relacionadas con la inteligencia (15).

Con el fin de verificar estas hipótesis, el Dr. Decroly ha emprendido investigaciones sobre los encuadernadores (16) y sobre los aprendices mecánicos (17).

Para ello ha aplicado diferentes tests individuales y colectivos a los sujetos del primer grupo y especialmente a los aprendices por una parte y a los obreros encuadernadores por

---

(11) A. IMBERT: «Vitesses relatives des contractions musculaires volontaires et provoquées», *Année Psychologique*, vol. 18, 1912, p. 48.

(12) D. BIENEMANN: «Recherches sur l'aptitude dactylographique en vue de l'Orientation professionnelle», *Bureau International du Travail*, octubre 1923.

(13) H. CHAPMAN: «The learningcurve in Typerwriting», *Journal of applied Psychologie*, vol. 3, septiembre 1919, p. 252.

(14) A. G. CHRISTIAENS: «Vérification de la fiche professionnelle relative au typographe», *Boletín Trimestral de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*, vol. 7, n.º 27, 1927.

(15) Dr. O. DECROLY: «Les épreuves d'intelligence et les professions dites manuelles». Comunicación presentada a la IV Conferencia Internacional de Psicología Aplicada de París (1927), *Boletín Trimestral de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*, vol. 8, n.º 30, 1928, p. 4.

(16) Dr. O. DECROLY: «Etude sur les aptitudes nécessaires au relieur», *Boletín Trimestral de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*, vol. 7, n.º 26, 1927, p. 1.

(17) Dr. O. DECROLY: «Examen psychologique des élèves d'une école de mécanique», *Boletín Trimestral de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*, vol. 5, n.º 20, 1925, p. 1.

otra. Se trata en principio de tres pruebas de atención, las dos primeras inspiradas en las propuestas por Thurstone (series de números y de palabras a numerar o a transcribir de menor a mayor para el caso de los números y siguiendo el orden alfabético para las palabras), la tercera es la de Krapelin.

Hay una segunda serie de pruebas que consiste en:

- 1.º) Una prueba colectiva de valoración de ángulos;
- 2.º) Una prueba individual consistente en la división de líneas de acuerdo con el procedimiento de Van Biervliet.

Finalmente un tercer grupo de pruebas examina funciones más complejas, tales como la inteligencia, la imaginación espacial, la lógica partiendo primero de las imágenes y luego de los textos escritos (18).

El Dr. Decroly, de la encuesta realizada sobre el oficio de encuadernador, llega a la conclusión que la habilidad manual y la velocidad son los factores más importantes para dominar este oficio (19).

Por otro lado, la aplicación de las pruebas ha puesto de relieve que:

- 1) Las pruebas escogidas tienen un valor variable para la clasificación de los encuadernadores aprendices u oficiales.
- 2) Los grupos de pruebas dan resultados más verosímiles que las pruebas aisladas. En conjunto, el grupo de pruebas que se dirige más especialmente a la inteligencia da una mayor

---

(18) La primera prueba consiste en el test colectivo de Dounaiewsky, modificado por Christiaens; la segunda es la prueba colectiva de las imágenes para asociar; la tercera es la de abrir la caja, y la cuarta es del tipo de pruebas llamada de combinación o de las lagunas de frases.

(19) Decroly constata diferencias entre las pruebas que él ha obtenido y la que señalan Fontegne y Lipmann.

correlación teniendo en cuenta el mayor porcentaje de puntos que se le ha atribuido.

3) Entre las pruebas aisladas, la ordenación de números y de palabras, la de Krapelin, la división de líneas, la valoración de ángulos, el test de Kharkof, las imágenes lógicas y las frases a completar son las que han dado las mejores correlaciones.

4) Es probable que cambiando las condiciones experimentales de las pruebas de destreza y de la caja para abrir, estas dos pruebas mejorasen sus correlaciones.

5) Deberían mejorarse las experiencias sobre los grupos de seleccionados, especialmente en el caso de los aprendices menores de 21 años y en el de los obreros cualificados de 30 a 40 años que no estén en paro y sean capaces de hacer el trabajo completo, a fin de operar en condiciones más homogéneas y obtener resultados más definitivos.

6) Convendría aumentar el número de experiencias de los dos primeros grupos, con el objeto de obtener un máximo más próximo al del tercer grupo.

Respecto a las investigaciones sobre los aprendices mecánicos, el Dr. Decroly (20) ha aplicado las pruebas de atención (Toulouse y Piéron-Kraepelin), las pruebas motrices (rapidez de movimiento del índice, resistencia, percepción kinésica (Michotte), memoria motriz, destreza (aparato de Christiaens), aptitud para comparar pesos y dividir líneas), pruebas colectivas de representación espacial (Binet-kharkof), pruebas colectivas de inteligencia no verbal (imágenes para asociar) y práctica (caja para abrir, test de la máquina) y finalmente una prueba colectiva de inteligencia verbal (Thurstone-mira). Ahora bien, en las conclusiones relativas a

---

(20) Dr. O. DECROLY: «Les épreuves d'intelligence et les professions dites manuelles...», op. cit.

las pruebas de atención y de inteligencia verbal o no verbal, observa que «aunque las experiencias fuesen colectivas, cabe señalar que dieron mejores resultados que las experiencias motrices, para clasificar los sujetos más dotados».

Señalemos particularmente la siguiente observación: la prueba analítica es siempre más artificial que la prueba compleja; por una parte, por el hecho que el individuo, como muestran los protagonistas de la teoría estructural (Gestalt) o de la globalización, jamás o casi jamás, actúa con una sola de sus funciones mentales aisladas, sino con muchas o un gran número de ellas; por otra parte, por el hecho que llevar a cabo una actividad profesional cualquiera constituye raramente un fenómeno simple, puesto que intervienen casi todos los elementos variados en los cuales la acción cooperativa no es equivalente a la suma de las influencias de cada uno de los factores tomados individualmente.

Con ello no queremos indicar que deba renunciarse a las pruebas analíticas dirigidas a las funciones más o menos elementales y limitarnos a utilizar las pruebas de inteligencia global. Sin embargo, debido a que las primeras tienen un valor limitado en cuanto a separación y pronóstico, las pruebas de inteligencia serán más útiles, especialmente cuando el grupo a examinar sea el resultado de una selección más o menos severa.

Partiendo de estas consideraciones, resulta obvia la importancia de las pruebas de inteligencia, de las cuales debemos preparar el máximo número posible, que nos pueden servir en las diversas circunstancias que se nos presentan en la práctica.

La mayor parte de los métodos de orientación y de selección profesional están dominados por la investigación de las

aptitudes físicas, sensoriales, motrices o intelectuales (21). Ahora bien, como ha señalado Christiaens (22), la afectividad y el carácter son también de gran importancia.

El Dr. Decroly (23) insiste particularmente sobre el hecho que el orientador debe preocuparse acerca de los gustos de los jóvenes e interrogarles sobre esta cuestión para que este elemento sea tomado en cuenta a la hora de la decisión. Es por esta razón por la cual ha intentado determinar los factores de orden afectivo que pueden influir a la hora de la elección.

Parece que los instintos y las necesidades más exigentes son las que se relacionan con el grupo de los *instintos secundarios*(24), entre aquellos que tienen relación con la conservación del individuo; se trata concretamente del *amor propio* y de su asociado *el instinto de propiedad o adquisitivo*.

Ciertas profesiones satisfacen más el *amor propio* que otras; hay profesiones de este género cuya única satisfacción es la recompensa del trabajo realizado; tal es el caso de ciertas funciones relativamente poco e incluso nada remuneradas, pero que pueden dar renombre, la gloria a aquellos que las ejercen o simplemente llamar la atención sobre ellos.

En cuanto a la *tendencia adquisitiva o instinto de propiedad* que existe frecuentemente en los niños de nuestro medio

---

(21) Ver Dr. O. DECROLY: «Travaux de l'Office d'Orientation Professionnelle de Rome», *Boletín Trimestral de l'Office pour l'Orientation Professionnelle*, vol. 6, n.º 22, p. 15.

(22) A. G. CHRISTIAENS: *Une méthode d'orientation professionnelle*. Bruselas, 1934, p. 161.

(23) Dr. O. DECROLY: «Les éléments fondamentaux du caractère et l'orientation professionnelle». Comunicación presentada a la IV Conferencia Internacional de Psicología Aplicada de París (1927), *Boletín Trimestral de l'Office Intercommunal pour l'Orientation Professionnelle*, vol. 8, n.º 30, 1928, p. 1.

(24) Dr. O. DECROLY: *L'affectivité dans le choix et l'exercice des professions...*, op. cit., p. 5.

y de nuestra época, puede ser, como las demás tendencias, excesiva o insuficiente. Según los casos, vemos que la elección de la profesión y la manera de adaptarse a ella vienen influenciadas por estas disposiciones. Aquellos que les gusta poseer, que desean «estar al abrigo de las circunstancias», «tener un remanente para cualquier eventualidad», «asegurar su vejez», les será más fácil el esfuerzo para procurarse estas ventajas que los que no son sensibles a ello; él escogerá una profesión segura, con preferencia a otra que no lo sea tanto, un trabajo para hacer fortuna mejor que una ocupación que sólo satisface la vanidad, aunque puede darse el caso que la posesión de bienes satisfaga las dos cosas, fortuna y vanidad, y que, en algunos casos, la fortuna se busque exclusivamente por el deseo de superar a los demás, para excitar la envidia. La elección vendrá, naturalmente, influenciada por otras causas, según se sueña en una ganancia inmediata o diferida, una ganancia moderada o elevada, una ganancia honorable o sin escrúpulos.

El Dr. Decroly observa que el amor propio y la tendencia adquisitiva pueden reforzarse, o modificarse en un cierto sentido, por los instintos llamados *de defensa*; así por ejemplo, la *tendencia defensiva activa* acentuará las manifestaciones del instinto adquisitivo dándole un aspecto agresivo, acaparador; el sujeto no se arredrará, a la hora de escoger una profesión, frente a la posibilidad de la competencia; para llegar a una posición cómoda, no temerá emprender los trabajos o las competiciones más duras, con vista a dos objetivos: combatir y triunfar.

Por otro lado, el *temor* a la tendencia definitiva pasiva, el medio, puede también, hasta cierto punto, acentuar la tendencia a guardar y a acumular. Este temor puede evitar los riesgos de ciertas empresas o impulsar al ahorro, al orden, a la previsión, escogiendo y prefiriendo una profesión donde no pueda temerse la competencia, profesión no muy bien re-



munerada, pero sin riesgos excesivos. Llevar el temor más allá de unos ciertos límites crea una actitud que puede paralizar la acción y hacer que el individuo prefiera una actividad sin riesgo alguno, sin imprevistos, pero a cuesta del sacrificio de su libertad y de su independencia; es una de las razones que lleva a algunos a la vida en comunidad e incluso a la seguridad de la prisión; zozobra al mismo tiempo la dignidad.

Es evidente también que los *instintos primarios individuales* pueden tener numerosos contactos con la elección de la actividad profesional.

El Dr. Decroly escribe a este respecto que «frente a las necesidades ineluctables impuestas por las condiciones de trabajo, muchas de estas necesidades son hasta cierto punto reprimidas o disciplinadas y, con la ayuda de la costumbre, acaban por ser menos apremiantes; a pesar de ello resulta evidente que entre dos profesiones, la preferencia se inclinará hacia aquella que contrarie menos o dé más satisfacción a dichas necesidades». Cita como ejemplo que el buen cocinero, para ser un buen experto tiene que ser goloso; que los camareros, los cerveceros, taberneros deben tener una propensión hacia la mercancía que ellos venden o fabrican. Igualmente, los oficios que se ejercen en zonas mal ventiladas, en espacios restringidos o que encierran emanaciones diversas serán desdeñados por las personas que soportan mal estas condiciones, las cuales preferirán el trabajo en locales vastos o al aire libre.

La *necesidad de movimiento* tiene, según el Dr. Decroly, una influencia marcada en la búsqueda de ciertas ocupaciones y en la adaptación a ellas. Esta necesidad es a veces tan imperiosa que imposibilita el desempeño de una profesión secundaria y origina la búsqueda de un trabajo donde el desplazamiento es posible o indispensable; origina que se prefiera una ocupación que vaya acompañada de una acción física a otra en la cual la inmovilidad es necesaria, sino obligatoria;

en el caso de muchos viajantes de comercio, carteros, la mayor parte de empleados de ferrocarriles o los obreros empleados en negocios de transporte, esta necesidad debe existir de una forma más o menos notable. La manía que impulsa al cambio de residencia para evitar la inestabilidad, puede vincularse, en parte, a esta necesidad.

La *necesidad de reposo* regular y suficiente puede ser un obstáculo para el desempeño de ciertos oficios en los cuales, por diversas razones, el sueño regular no es posible, puesto que es necesario velar hasta altas horas de la noche o trabajar en los períodos nocturnos, etc.; la especialidad de comadrón, de enfermera, de velar enfermos, así como la de agente de policía, de vigilante, etc., son penosas e incluso insoportables para ciertas personas, hasta tal medida que muchos médicos deben renunciar a la especialidad de tocología, así como muchas enfermeras, agentes de policía, vigilantes deben abandonar su profesión.

A la necesidad de reposo cabe añadir la *necesidad de distracción*, que puede tener igualmente importancia a la hora de elegir una profesión. Por ejemplo, según afirma el Dr. Decroly, en las profesiones de magistrado, abogado, funcionario o profesor juega en parte la perspectiva de las horas de descanso garantizadas cada día, cada semana, cada trimestre, cada año.

Por lo que se refiere a la necesidad de *una temperatura adecuada* y el malestar que se deriva del hecho que sea excesiva o demasiado baja, se puede hacer la siguiente observación: ciertos oficios en pleno aire se intentan evitar debido a que las variaciones de temperatura son difícilmente soportables; hay otras que se evitan porque necesitan movimientos violentos que provocan transpiración y un consiguiente malestar (transportar fardos, andar mucho y deprisá, trabajar en un horno, una fundición, en atmósferas de vapor de agua, etc.).

El Dr. Decroly examina a continuación el grupo de los *instintos llamados específicos* o de la conservación de la especie, en los cuales la relación con la orientación y la actividad profesionales es menos aparente, a primera vista, pero que pueden ejercer, sin embargo, una influencia oculta. Así por ejemplo, el instinto sexual puede jugar un cierto papel; existen profesiones que tienen pocos candidatos porque imponen la separación prolongada de los sexos o exigen el celibato (sacerdotes, colonos, miembros de congregaciones, misioneros, marinos). Por el contrario, hay ciertas profesiones que se buscan (a menudo inconscientemente) porque favorecen la promiscuidad, las relaciones fáciles, las ocasiones frecuentes para relacionarse con el otro sexo (modisto, jefe de sección de unos grandes almacenes, peluquero, manicuro, etc.).

Otro instinto específico a considerar es el *instinto maternal*, que para el caso de la mujer juega a menudo un cierto papel a la hora de escoger una profesión: «Para la persona en la cual este instinto es vivo, ha dicho el Dr. Decroly, será difícil renunciar al matrimonio y escoger, por consiguiente, una profesión que lo excluya, máxime si con ello se ve afectado también el instinto sexual y se superpone al instinto maternal. Una persona de este tipo preferirá la mediocridad y las privaciones de una vida más confortable y más exenta de cuidados que la que podría proporcionarle un determinado trabajo que le obligaría en cambio a permanecer alejada de sus hijos durante una gran parte del día.» Algunas veces se llega a un cierto compromiso entre estas tendencias y el gusto de la buena vida, en el caso, por ejemplo, de ocupaciones en las cuales la persona encuentra ocasiones, gracias a la presencia de niños, de ocasiones para derrochar simpatía y afecto, en cuidados materiales y educativos (enfermeras en maternidades y hospitales infantiles, mujeres de la limpieza en estos centros, maestras de guarderías infantiles).

El instinto gregario, cuya forma más humana es la simpa-

tía y la forma secundaria evolucionada, el instinto grupal o social, tienen también un papel determinante natural en la preferencia hacia tal o cual actividad. Así, ciertas personas no dan pleno rendimiento ni son felices hasta que no trabajan dentro de un grupo; en cambio, otras se aíslan y buscan profesiones de tipo individual.

En la elección o ejercicio de un oficio, los *instintos auxiliares*, es decir, la *imitación* y el *juego* pueden intervenir igualmente. Como ejemplo de la influencia de la imitación, el Dr. Decroly cita la manía actual hacia la profesión de mecánico, de electricista. Por otra parte, ciertos jóvenes prefieren una profesión donde no deben tomar iniciativas, en las cuales no tienen el modelo delante de sus ojos, comprendido el período de aprendizaje.

El Dr. Decroly ve también un factor imitativo en los prejuicios, así como en el fenómeno de sugestión que da lugar a que se ejerza un oficio no por el hecho que responda a unas aptitudes o a unos deseos, sino porque responde al deseo de una o de diversas personas que ejercen un cierto ascendente sobre el sujeto.

El *instinto del juego* puede ejercer una influencia bajo diversos aspectos. Así por ejemplo, el gusto por el juego, bajo su forma infantil, entraña en algunos sujetos una preferencia por las ocupaciones que ofrecen la ocasión de jugar verdaderamente sin una preocupación directa o dominante por el beneficio. Otros escogen estos mismos empleos o empleos similares porque, gracias a ellos, pueden tentar la suerte, arriesgar en golpes de fortuna con o sin ayuda de procedimientos más o menos regulares. Parece evidente, dice el Dr. Decroly, que, hasta un cierto límite, profesiones como las de banquero, agente de cambio y bolsa, corredores, hombres de negocios, incluso grandes industriales, tienen alguna afinidad con aquellas que se ejercen en las carreras de caballos o en las salas de baccará de las ciudades como Montecarlo e implican una cier-

ta dosis de esta disposición a buscar la oportunidad. A este grupo de individuos debemos añadir aquellos que explotan y que viven de la pasión de estos jugadores, sin necesidad de jugar ellos mismos y que, de hecho, desempeñan simplemente una profesión lucrativa y sin riesgo.

¿Puede *la curiosidad*, otra tendencia auxiliar anticipativa, dar lugar a claras preferencias para ciertas actividades profesionales determinadas?

Desde el momento que el Dr. Decroly admite que se trata de un síntoma externo de una necesidad, es evidente que, a su entender, no puede determinar por sí sola una influencia específica.

Sin embargo, no podemos perder de vista la *acción combinada de diversas tendencias*, como lo muestra el ejemplo siguiente: si una madre que ama a su hijo experimenta al mismo tiempo una aversión a trabajar en un medio donde se pone a prueba su dignidad, podrá abandonar un trabajo bien remunerado para contentarse con un empleo de sirvienta o hacer las faenas de su casa, trabajo menos fácil y menos remunerado. Vemos, pues, que hay conflicto entre la tendencia egoísta inferior de ganarse la vida para procurarse satisfacciones materiales, por una parte, y el sentimiento maternal asociado a la dignidad, por otra.

La decisión desde el punto de vista profesional puede ser igualmente atraída por el amor propio superponiéndose a la tendencia, al juego, como muestra este ejemplo: un jugador aficionado deja un buen empleo para prepararse para ser un profesional del deporte, puesto que con ello da satisfacción a su amor propio y, además, experimenta el placer de librarse a las actividades que le gustan.

El Dr. Decroly muestra finalmente que el papel de las *tendencias adquiridas* o de los *hábitos* en la elección y ejercicio

de una profesión no siempre puede desdeñarse. La costumbre de vivir siempre de una cierta manera, en un cierto entorno, en un tiempo determinado, puede tener un cierto efecto en la decisión para aceptar un empleo o para cambiarlo. ¿El hábito del fumador, por ejemplo, no puede ser tan tiránico que entrañe inevitablemente una preferencia hacia las profesiones donde el uso del tabaco no esté proscrito?

Por otro lado, la *inteligencia* juega un papel preponderante, modificando las tendencias o interviniendo en los conflictos que surgen entre ellas, para sublimarlas o espirituarlas, en suma, para favorecer la eclosión de sentimientos superiores. Ahora bien, el sentimiento del deber, la bondad, la caridad, la abnegación, son condiciones que facilitan el triunfo en ciertas profesiones o inclinan algunas personas hacia las ocupaciones que exigen el sacrificio.

Entre los sentimientos de difícil definición y que pueden intervenir en la cuestión que nos ocupa, el Dr. Decroly cita el sentimiento religioso, el sentimiento o el espíritu de partido, el sentimiento patriótico. ¿Quién no se apercibe, se pregunta nuestro autor, que estos imponderables pueden jugar un papel a veces predominante en la dirección escogida y perseguida por ciertas naturalezas?

Finalmente, en los sujetos con tendencias artísticas acentuadas, el gusto, la vocación, la aptitud innata son de por sí tan tiránicas que, por poco que la educación y el medio se presten a ello, dichos sujetos se dirigirán ineluctablemente hacia la profesión que responda en mayor grado a dichos dones.

Y el Dr. Decroly concluye: «Parece evidente que al margen de algunas naturalezas excepcionales, capaces, y no siempre, de hacer abstracción de sus preferencias y comodidades, que sacrifican sus conveniencias, su confort, sus placeres llamados materiales y hasta los goces de la vida familiar para perseguir fines elevados, conseguir felicidades raras, las ten-

dencias comunes, estimulantes de la mentalidad, juegan un papel más o menos marcado y directo en la elección de la actividad profesional.»

Después de lo que llevamos dicho, podemos apercibirnos que al Dr. Decroly corresponde el mérito de haber mostrado, en mayor grado que la mayor parte de los autores, que, entre los factores que ejercen una influencia en la elección y ejecución de un oficio, además de sensaciones, aptitudes motrices, conocimientos, existen también otros elementos más o menos sutiles que pueden a veces jugar un papel importante, sino de primer orden, como mínimo como factor a tener en cuenta para comprender el problema en toda su extensión, para poder encontrar una solución adecuada.

Si el problema de la orientación es del más alto interés en cuanto a su aplicación a los niños normales, adquiere una importancia primordial cuando se trata de niños irregulares. Por otra parte, la orientación profesional nació en principio a propósito de esta categoría de niños.

Para el niño bien dotado, la cuestión de la elección de la profesión resulta menos difícil que para el niño irregular. Sin duda, la preparación profesional del normal puede ser más larga y requiere un mayor esfuerzo por parte del sujeto, mientras que la preparación profesional del niño deficiente se reduce a bien poca cosa. No obstante, la dirección a seguir presenta muchos más riesgos, incógnitas, imprevistos que en el caso de los niños bien dotados. Según el Dr. Decroly (25), las dificultades proceden:

---

(25) Dr. DEVROLY: *Le Traitement et l'éducation des enfants irréguliers*. Bruselas, 1925, p. 43.

1.º) Del propio niño, que sólo presenta un número más o menos restringido de posibilidades;

2.º) Del medio familiar que no se presta a la orientación y a la educación en la dirección que sugieren las aptitudes del niño;

3.º) Del medio social y, sobre todo, de las condiciones del mercado de trabajo que dominan la demanda de aprendices;

4.º) De las oportunidades locales de aprendizaje y de preparación profesional.

Para que la orientación profesional de los niños irregulares sea más fácil y más fructuosa, nuestro autor muestra la necesidad de organizar una especie de preaprendizaje (26) para los escolares que no tienen aptitudes para conseguir el régimen ordinario, pero que, sin embargo, son capaces de sacar provecho del espíritu y de los métodos aplicados en su grado. Ello no excluye la tarea de una institución, oficial o no, capaz de decidir, en última instancia y en los casos de litigio, sobre la vía a seguir.

Esta institución, añade el Dr. Decroly, con la ayuda de los datos facilitados por los padres y por los maestros, está llamada a jugar un papel cada vez más importante en la resolución del espinoso problema de la orientación y colocación de estos seres difíciles de colocar y para los cuales se necesitan consejos claros y prácticos, en mucho mayor grado que en los niños normales.

1.º) La naturaleza de la ocupación en sus exigencias, tanto desde el punto de vista físico como intelectual y afectivo interior y superior.

---

(26) El *General Shop* de ciertas escuelas americanas (en inglés en el original. Nota del traductor).



2.º) Las condiciones del medio durante y después del aprendizaje.

El primero de estos elementos exige que los laboratorios establezcan de una manera lo más precisa posible el repertorio de las capacidades necesarias para desempeñar una profesión.

El segundo elemento tiene, para el niño irregular, un valor de primer orden, puesto que de él dependerá también la orientación a tomar y las posibilidades de éxito.

Para el niño retrasado, es decir, el niño normal desde el punto de vista intelectual, pero que, por causas diversas, inferior a la media por lo que se refiere a los conocimientos escolares (27), presenta también una cierta dificultad a la hora de la orientación (28).

Las posibilidades de orientación de estos niños varían según las causas de retraso y especialmente según su importancia y su duración.

El Dr. Decroly muestra que, si las causas que dependen del niño y del medio son poco importantes y de corta duración y si se ha podido establecer la compensación —gracias al amor propio y a la energía de alumno— con o sin ayuda de los padres y de la escuela (recuperación), el niño llega en las condiciones normales al final de sus estudios.

Sin embargo, si las causas han sido más importantes, si han actuado de una forma más prolongada, si el retraso no ha sido recuperado y ha situado al niño en una posición que imposibilita la terminación de sus estudios en el tiempo pre-

---

(27) Ver página 105.

(28) Dr. O. DECROLY: «Comment adapter les enfants arriérés, aux activités pratiques de la vie? L'orientation professionnelle des arriérés». Informe presentado en 1928 al Congreso de Amsterdam referente al trabajo de los métodos de enseñanza técnica para los disminuidos.

visto, nos encontramos en la necesidad de encaminarlo hacia las profesiones manuales o hacia las profesiones inferiores del comercio o de la industria. En efecto, los estudios secundarios no son posibles dentro del plazo normal y los padres o los organismos de protección (becas de estudio) no pueden asumir la carga financiera que representan los gastos de escolaridad, libros por una parte y «no poder ganar un salario» por otra.

De ello resulta que la mayor parte de los retrasados hayan de ser adaptados a los oficios manuales. El Dr. Decroly reclama también para ellos el preaprendizaje en las secciones escolares especiales con clases manuales, es decir, la preorientación.

En cuanto el examen que se impone en el caso de un oficio que requiere la utilización de herramientas, debemos insistir sobre todo en la necesidad del conocimiento del carácter, ya que en mayor grado en el retrasado que en el niño normal la naturaleza del carácter será decisiva en el éxito o fracaso en el ejercicio de su profesión.

Puesto que los niños retrasados simples son inteligentes, que sólo presentan ligeras lagunas y que poseen a menudo una buena lógica práctica, encontramos numerosas profesiones accesibles y por consiguiente una fácil elección, especialmente si las condiciones del mercado de trabajo son favorables y el niño está inmerso en un buen medio moral.

Tanto para el retrasado como para el niño normal, conviene igualmente tener en cuenta, al margen de los factores derivados de las aptitudes del niño, ciertos elementos exteriores de orden familiar y social que pueden, en algunos casos, tener un valor decisivo.





CLASICOS  
DE  
EDUCACION

A pesar de su extensísima bibliografía el Dr. Decroly no nos legó ningún trabajo de síntesis de su compleja obra. Así, pues, para recordarlo hemos escogido el libro de J. E. Segers *"Psicología del niño normal y anormal"* según el Dr. Decroly.

Dicho libro resulta doblemente interesante porque nos descubre una de las facetas menos divulgadas de la obra decroliana. Es muy posible, como señala Henry Wallon en el prefacio, que el Decroly educador haya eclipsado al Decroly psicólogo, pero es cierto también que en el psicopedagogo belga práctica y teoría van siempre indisolublemente unidas. Así, por tanto, pedagogía y psicología constituyen dos momentos complementarios de una misma actitud experimental.