

RESEÑA DE LIBROS

A. WITTENBERG, SOENZ ST. JEANNE DE FRANCE, F. LEMAY: *Redécouvrez les Mathématiques*. E. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1963. 89 pp.

Es sabido que asistimos hoy a un esfuerzo por modernizar la enseñanza de las matemáticas en todo el mundo. En este movimiento, en el que están interesados los organismos internacionales, como la Unesco, la OCDE, la CIEM, etc., se perfilan ya diversas tendencias. Unos ponen su acento en una modernización de los programas con la introducción de las estructuras de la llamada matemática moderna. Hay que enseñar—dicen—la matemática de nuestro tiempo, no piezas de museo. Otros consideran secundaria la cuestión del contenido y piensan que lo importante es una reforma de los métodos, o mejor quizá de los modos, basada en una investigación psicológica de las posibilidades reales de los niños en relación con los problemas del aprendizaje. Con unos programas remozados, opinan que puede seguir haciéndose una enseñanza antigua, o peor aún, una enseñanza a ciegas, que dejará a los alumnos «desamparados cuando se trate de hacer algo con estas vastas construcciones del espíritu». No se trata, pues, de renovar los programas, es decir, de enseñanzas matemáticas modernas, sino más bien de estructurar la matemática elemental en un intento de enseñanza moderna de las matemáticas. Y no falta, naturalmente, «el tercer hombre», el que piensa que ambas posturas extremas no son irreconciliables. Las nociones de la matemática moderna son, por una parte, una exigencia de la sociedad actual y del pensamiento científico contemporáneo, y por otra, perfectamente compatibles con una enseñanza activa y heurística, o sea, auténticamente educativa en su doble sentido de formación y utilidad.

El libro que comentamos pertenece claramente a la segunda tendencia indicada. Su tesis, contraria a la introducción prematura en la enseñanza secundaria de las nociones y conceptos cada vez más abstrusos de la matemática actual, es la de una enseñanza genética que, partiendo de las preguntas cuya significación e interés sean evidentes para el espíritu infantil, prosigue un camino de redescubrimiento paralelo al que el matemático ha seguido para la elaboración de su ciencia. Este tipo de enseñanza, recreadora y recreativa, exige algo más que la simple repetición de demostraciones correctas; es necesario que los conceptos introducidos y los métodos utilizados sean adecuados y reconocidos como tales por el propio alumno. La actividad matemática, que es el fin de la en-

señanza genética, es muy diferente del simple conocimiento de un conjunto de nociones, definiciones, teoremas y demostraciones, y, sobre todo, muy opuesta a ese «arte de decir de manera complicada las cosas sencillas» que parece ser para algunos la esencia de la ciencia contemporánea.

El libro está dirigido a los profesores de matemáticas elementales, y quiere hacer ver la insuficiencia de una formación de los mismos exclusivamente científica. Y, lo que aún es peor, lo impropio de pretender resolver, por imperativo de las circunstancias, la penuria de profesores calificados científicamente «recubriendo su ignorancia con un vago barniz de matemáticas modernas incomprendidas en su naturaleza y en su alcance verdaderos».

Después de una introducción del profesor Wittenberg, de la Universidad Laval (Quebec), la obra contiene interesantes lecciones heurísticas, como muestras variadas de una enseñanza genética, sobre los triángulos, la semejanza y los métodos activos en álgebra. Particularmente sugestiva es la lección sobre la fórmula de Herón, desarrollada siguiendo una idea de G. Polya, a quien el libro está dedicado, y cuya inspiración está bien patente en su contenido.

Aunque algunas de las apreciaciones de los autores sobre el papel de la matemática moderna pueden ser discutibles—concretamente no aparece suficientemente claro el antagonismo entre estas nociones y la posibilidad de empleo de los métodos activos, y menos aún la manera de conjugar la necesidad de proporcionar a los alumnos las «pocas ideas esenciales» que constituyen la base del quehacer matemático sin aprovechar el poder de síntesis de las estructuras fundamentales—, el libro contiene valiosas normas y sugerencias didácticas—muchas de las cuales nos recuerdan las del maestro Puig Adam—sobre el valor auténtico de la enseñanza de las matemáticas, al tiempo que constituyen una llamada de alerta a los que anteponen la matemática al alumno, que hacen su lectura y meditación de gran interés para los profesores de matemáticas de la Enseñanza Media.—José R. PASCUAL IBARRA.

MARÍA EGG: *Mon enfant n'est pas comme les autres*. Trad. francesa del alemán *Din Kint ist Anders*. Edit. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel. Suiza, 1963, 156 pp., en octavo.

Ideada la obra para servir de guía a padres, amigos y responsables de niños débiles mentales, está prolo-

gada por el doctor Lutz, director de la Clínica Psiquiátrica para adolescentes de Zurich, el cual pone de relieve que el 4 por 100 del grupo social presenta debilidad mental y que, a pesar de reunir estos seres posibilidades intelectuales y espirituales, no se les ha desarrollado completamente.

El problema de los débiles mentales se ha considerado en los diez últimos años bajo tres aspectos diferentes: para algunos, deben ser protegidos con tesón y entrega; para otros constituyen una fracción de la población parásita, inútil y onerosa; un tercer grupo los ha considerado como fuente de mano de obra posible de aprovechar en nuestro tiempo de alta coyuntura socioeconómica.

En el plano educativo, la mayor parte de estos sujetos aprenden tardíamente a marchar, a hablar, a pensar y están todavía en retraso, intelectual y espiritualmente, cuando tienen edad para ingresar en el jardín de infancia y escuela primaria. En la mayoría de los casos son incapaces de recibir una formación escolar normal. Pero hay más; no es solamente limitado el fin que se espera alcanzar en tales niños, sino que es preciso considerar en sí el desarrollo de sus capacidades virtuales; éste se hace más difícil desde su más tierna infancia, porque los débiles requieren una ayuda educativa especial, apropiada a sus límites, pero también, y sobre todo, condicionada por su singularidad de naturaleza.

Por ello, es un error creer que en la escuela deberá proporcionárseles la mitad de las adquisiciones que se imponen a los niños normales; para su programa no se trata de cantidades a asimilar; importa mucho más subrayar la cualidad diferente de la educación a impartirle.

Añadamos todavía que el débil mental no es únicamente un problema para la escuela, sino igualmente es una carga difícil para sus padres. Estos tienen necesidad de una iniciación metódica y apropiada, que se podría formular bajo el término de pedagogía curativa familiar, la que permitirá realizar todo lo que es posible para el bien del niño, adoptando el punto de vista correspondiente a la debilidad reconocida. El libro suministra una base fructuosa que impulsará a salir de la pasividad a muchos padres desesperanzados, abandonar su resignación impotente e inútil y comenzar a sostener y ayudar eficazmente al hijo retrasado.

Compara la autora la personalidad del débil mental con la del normal en los primeros momentos del desarrollo y pone de relieve que la debilidad del hijo significa que su inteligencia se desarrolla más lenta-

mente que en los otros niños, por lo que se retrasa la comprensión, el pensamiento, la voluntad, los sentimientos, la destreza corporal y todo lo que de ella depende.

La reacción emocional de los padres frente a la verdad del hijo retrasado, su disgusto y su vergüenza, así como el deseo de averiguar el porqué de su aparición en la familia, llena los primeros momentos de la vida del hogar. El repaso o reflexión de las causas posibles atormentan continuamente a los padres sin justificación alguna, porque el hijo enfermo no es una punición por los pecados de sus padres, como el hijo sano no es una recompensa a sus virtudes. No es gracias a nuestros méritos el que los hijos vengan al mundo sanos y continúen sanos. Es un regalo sin relación alguna con nuestros méritos; es una gracia; no podemos elegir.

La debilidad mental no es curable porque no es, propiamente hablando, una enfermedad, sino un estado. En muchos aspectos el médico experimentado puede aligerar la suerte de los niños y provocar el desarrollo de aptitudes limitadas. No esperéis, por tanto, que el médico cure la debilidad de vuestro hijo; ningún médico lo puede hacer, porque la debilidad mental es hoy médicamente incurable. No hay remedio que la pueda curar, ni operación alguna que la pueda suprimir.

Es en vano, pues, andar de médico en médico esperando el milagro y es temerario el suministrarle a la ligera productos farmacéuticos sin prescripción facultativa, por las consecuencias que pueden derivarse. *El medio eficaz se llama educación. Bien entendido que la educación no suprime la debilidad mental, pero puede hacer evolucionar favorablemente el caso.* La experiencia muestra que, incluso, en el grado más profundo, en los idiotas, se aprecia una diferencia neta entre los niños que han recibido una buena educación y aquéllos otros de los que no se han ocupado de modo inteligente.

El niño que desde sus primeros años tiene la suerte de poseer unos padres que admiten sus límites y, al mismo tiempo, persiguen el desarrollo de sus posibilidades, estará mejor armado (a pesar de su deficiencia) para afrontar las dificultades y las exigencias que le esperan en la vida, que aquel que no ha encontrado sino abandono y falta de alegría en su familia. Los padres, a los ojos de los niños, son el intermediario con la vida y reflejan el mundo como en un espejo.

Es preciso enseñar al débil muchas cosas menudas que el niño normal encuentra por sí mismo cuando alcanza una determinada edad. El débil debe aprender las cosas que el otro capta inconscientemente. Porque aquél no aprende nada o muy poco por sí mismo, pero si sus

padres le dedican algún tiempo se asombrarán de lo que puede aprender.

Educación significa en el débil mental hábito; habituadle desde el principio a una vida cotidiana reglada, que sienta el ritmo del día, pues cuando se habitúa a que una cosa sigue a la otra, acepta mejor lo que se le pide; el orden de sucesión de los ritos cotidianos debe ser observado para que el niño esté seguro, ya que son conservadores y hostiles a la novedad. Se le ha de habituar a todas las pequeñas formas de corrección que se enseñaría al niño normal; a formular sus deseos de manera correcta.

El medio ambiente juega un papel más importante para los débiles que para los normales, pues los retrasados no pueden distinguir netamente el bien del mal y registran sin elección lo que ven y oyen.

La educación debe comenzar en el momento mismo en que se descubre la inadaptación y la tarea precisa que incumbe a los padres consiste en adiestrarlos todo lo más posible en el dominio de las exigencias de la vida cotidiana—marchar, hablar, vestirse, desnudarse, comer, asearse, etcétera—. De esta manera ellos no estarán más en la situación de depender de la ayuda exterior. Ello significa no solamente un alivio para los padres, sino también una mirada serena del porvenir. La experiencia muestra que una cierta independencia es necesaria para la felicidad del niño. Los débiles mentales son mucho más dichosos, más equilibrados y más fáciles de educar, cuando pueden ocuparse de ellos mismos, rendir un pequeño servicio y trabajar de manera independiente, en la medida de lo posible.

Para la ejercitación de todos estos hábitos y realización de tareas caseras, en las que se apoya la recuperación del deficiente, la doctora Egg da unas premisas de gran valor educativo. Las más sobresalientes se expresan así:

— Tratad a vuestro hijo como a un niño normal todas las veces que sea posible, pero no esperéis que reaccione como un normal.

— Los niños débiles no aprenden más que lo que repiten constantemente. Vuestro hijo debe repetir frecuentemente tareas pequeñas e incluso las más pequeñas, antes de cumplirlas bien.

— Concederles un tiempo suficiente. Los niños débiles tienen con frecuencia un ritmo de vida muy lento. Debemos dejarles avanzar a su paso. Por otra parte, no permitáis que se disperse cuando debe hacer alguna cosa; debéis ayudarle a no olvidar el fin del momento.

— Arreglaos de manera que termine lo que ha comenzado; nada debe ser hecho a medias. Demostradle cómo se hacen las cosas. Hacer es más útil que hablar.

— No le ayudéis sino cuando sea

necesario. Dejadle cumplir sólo lo que puede o quiere hacer; si no hacéis esto con vuestro hijo, no aprende nada y queda siempre dependiente de vosotros.

— Vuestro hijo no puede aprender más que aquello para lo que está preparado; no fijéis ningún fin más allá de sus posibilidades. No exigid demasiado a vuestro hijo. Si esperáis realizaciones de las que él no es capaz, su fracaso será inevitable. No enseñéis más que una cosa a la vez.

— Tened cuidado de que vuestras órdenes sean distintas y claras; aseguraos de que vuestro hijo ha comprendido realmente. Emplead siempre las mismas palabras para designar las mismas cosas, la misma acción.

— No dejéis de expresar vuestra satisfacción cuando el niño ha realizado alguna cosa bien. Un niño deficiente tiene necesidad de más elogios que otro, porque se fatiga fácilmente.

— Cuando vosotros trabajéis con vuestro hijo, esta actividad no debe revestir jamás el aspecto de un examen. No gruñáis si alguna cosa la hace mal; ello significa con frecuencia más bien una imposibilidad momentánea que una falta de buena voluntad.

— No olvidéis la virtud del ejemplo. Muchos retrasados se inclinan a imitar lo que ven a su alrededor. La manera como coméis, el modo de hablar, cómo os comportáis, todo es modelo de comportamiento para el niño. Tened cuidado de que este modelo sea tal que vosotros podáis reencontrarle con placer en vuestro hijo.

Huelga decir que la autora muestra una vasta experiencia en el campo de la educación especial, reflejada en su obra, realista y práctica, principales cualidades que surten efecto en el tratamiento educativo de los deficientes mentales.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

HEINZ LODUCHOWSKI: *La coeducación de los adolescentes y el problema de los «teenagers»*. Problemas de Pedagogía. Barcelona, Editorial Herder. 1963, 146 pp.

KLEMENS TILMANN: *Educación de la sexualidad*. Problemas y soluciones. Barcelona. Editorial Herder. 1963, 90 pp.

Con la misma temática, estas dos obras, que han alcanzado los honores de la reedición y de la traducción del alemán a otros idiomas, reflejan la preocupación de los pedagogos por la orientación vital adecuada de los adolescentes en esta época de transformación vertiginosa y de confusión.

La primera es una crítica, con finalidades constructivas y de diálogo, del sistema educativo y de las costumbres sociales, de la juventud norteamericana comprendida entre los trece y los diecinueve años («teenagers»: en inglés, «los años diez»).

Presenta el autor el panorama de esta juventud en la que la relación tradicional entre ambos sexos ha cambiado debido a la influencia del industrialismo, de las nuevas formas de vida social, del progreso de los medios de comunicación y de propaganda; llama la atención acerca de la falta de principios psicológicos y pedagógicos, verdaderamente científicos, en el sistema de coeducación estadounidense que se asienta en varias corrientes, que más parecen una pseudociencia, tan divulgadas como inestables. La doctrina freudiana, el Informe Kinsey, las comparaciones étnicas de Margaret Mead, han contribuido a sustituir las normas tradicionales por un dogmatismo natural y estadístico. La biología y la estadística se convierten en ciencias normativas y facilitan el fenómeno de reacción reformista a la moral puritana anterior. Lo que estas corrientes intentan conseguir, y de hecho consiguen, es que se deje a la naturaleza humana campar por sus respetos y desarrollarse sin trabas.

La coeducación escolar fomenta una amistad extraescolar híbrida entre los jóvenes de ambos sexos en la que un juego antinatural de excitación y freno da lugar a un *modus vivendi* muy libre dentro de las normas sociales más aceptadas por la sociedad norteamericana. Este comportamiento, en una fase de maduración intensa, llega a constituir hábitos psicobiológicos que influyen posteriormente en los fracasos conjugales y en la crisis moral y educativa general.

El autor describe con pormenores las relaciones escolares y sociales de los adolescentes, mostrando la desorientación de estos jóvenes que, inconscientemente, tienden hacia una indiferenciación de los sexos: mientras ellos se feminizan, ellas se masculinizan, desdibujando sus papeles humanos en la vida.

Dada la influencia política, económica y cultural de los Estados Unidos en el mundo de hoy, el autor teme que esta influencia se extienda a este aspecto educativo erróneo, gracias a los mismos medios tan en boga en este país; a saber: los medios audiovisuales al servicio de la publicidad masiva que ejercen un gran poder de sugestión sobre las multitudes de jóvenes, ávidos de saber, de imitar, sin ningún sentido crítico. Finalmente, el autor, apoyándose en argumentos científicos y humanos de autoridades pedagógicas y eclesiásticas, entre ellas las de Pío XI en la Encíclica «*Divini illius Magistri*», así como en los suyos propios, propugna la educación separa-

da de los jóvenes de ambos sexos, especialmente en esta edad, con el fin de favorecer la tradicionalmente auténtica personalidad masculina y la femenina. De esta manera, y teniendo en cuenta «el principio de la contención» de las energías psíquicas y físicas, en esta fase de maduración, la unión del hombre y la mujer maduros, en el momento del matrimonio, será sanamente lograda.

En la segunda obra, los primeros capítulos están dedicados a una crítica similar a la anterior de la actitud actual de la sociedad que desorbita la cuestión sexual, comparándola con el medioevo en que estas cuestiones eran tratadas de una manera natural y espontánea. A continuación, el autor enfoca la iniciación de los párvulos en los misterios de la vida, en el seno familiar, con ocasión de sus preguntas o de sus miradas, especialmente ante los cuidados que se prodigan a los hermanitos más pequeños; aconseja que los padres se adelanten a proporcionarles las visiones puras de estas cuestiones antes de que lleguen las picardías de la calle o de las compañías escolares. Esta tarea ha de continuar en la escuela, adaptándose siempre a la mentalidad y al grado de desarrollo de los alumnos, con un sentido de seriedad y de respeto empapado de ternura y espiritualidad por parte de los pedagogos. En la adolescencia, cuando los padres no se atreven, por falta de preparación, a instruir a sus hijos en este sentido, los educadores y los libros adecuados serán los medios más idóneos para terminar de encauzar a los jóvenes en la comprensión de la esencia y del objetivo de la relación sexual; en la valoración y dignificación de la paternidad y de la maternidad. Trata el autor de la psicopedagogía de las faltas sexuales que encubren problemas más amplios de la personalidad y se apoya en los principios de que «vale más curar que condenar», y más «prevenir que curar». Enfoca la educación para la castidad y para el amor; y termina con la necesidad de reuniones, conferencias y cursos que preparen a los padres para este menester, así como la de educadores especializados que ayuden a los jóvenes a mantener lo sexual en el orden de los valores integrales de la personalidad y a guardar frente al otro sexo una actitud dentro del orden creado.—PILAR GARCÍA VILLEGAS.

Le dessin d'une personne (Le test de Machover). Ada Abraham. Colección Actualidades pedagógicas y psicológicas. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel, 1963, 220 pp.

La obra, realizada por la doctora en Psicología e inspectora de los Centros médico-pedagógicos de Israel, Ada Abraham, tiene un alto

valor científico y práctico al mismo tiempo, puesto que supone la puesta al día de cuantos trabajos e investigaciones se han realizado sobre el dibujo de la figura humana, añadiendo además su propia y vasta experiencia sobre el tema.

Compara, pues, los diversos tests psicológicos en que ha de intervenir el dibujo de la figura humana, bien aislada o en composición con otros elementos dibujados, como la casa, el árbol, etc., para luego centrar su atención sobre el diseño ideado por Machover, que descubrió cómo el dibujo de la figura humana suministraba un material clínico valioso, independientemente del nivel intelectual del sujeto.

Lo que Machover ha aportado de novedad, dice la autora, es la sistematización del análisis y de la interpretación de los aspectos revelados en el dibujo, referidos a la complejidad del niño, a sus esfuerzos de adaptación al medio y la construcción de su yo. ¿Por qué y en qué medida puede considerarse esta prueba como proyectiva? Un cierto número de exigencias están en la base de esta prueba.

Una de estas exigencias es que suministra información sobre la personalidad con una economía de esfuerzo y de tiempo que sólo una encuesta detallada y rigurosa puede dar habitualmente. Es fácil y rápido de administrar. El material está al alcance de todos; la duración no es superior a cinco o quince minutos (según la personalidad del dibujante). Las consignas son simples y comprensibles, incluso para sujetos de nivel intelectual bajo o niños muy pequeños. Sirve para exámenes individuales o colectivos; es fácil de conservar y la repetición de las producciones gráficas no plantean problema particular.

Pero el valor de las pruebas proyectivas estriba sobre todo en el hecho de que no explotan ciertos rasgos separados de la personalidad, sino que permiten describir la estructura misma de ésta. Tienden a describir no sólo sectores aislados, sino los componentes de la personalidad, considerada como un todo dinámica y sus interacciones. Llegan, en fin, a los aspectos de esta personalidad, cuyas capas profundas no se revelan en la conducta exterior, así como sus determinantes esencialmente individuales y específicos.

Esto se hace posible por la no estructuración de las situaciones a las cuales el sujeto dará una significación, organizándolas en función de sus propias necesidades, de sus sentimientos y de sus apercpciones. En efecto, la variedad de respuestas (pues aquí no hay respuestas buenas o malas) que se pueden dar en tal situación es considerable. Esta variedad tiene por base un proceso humano específico designado y descrito por Freud bajo el nombre de proyección.

La «proyección» al exterior de las percepciones interiores es un mecanismo primitivo al cual son sometidas igualmente nuestras percepciones sensoriales y que juega un papel primordial en nuestra manera de representar el mundo exterior. Este fenómeno se actualiza gracias a la ambigüedad de los estímulos del test proyectivo. Según esta concepción proyectiva de la prueba, los dibujos obtenidos resultan del juego de un mecanismo complejo que constituye la estructura psicológica global del dibujante. En efecto, cuando se dice al niño que dibuje una persona, los modelos que se presentan a su vista son demasiado diversos para que predomine en su dibujo lo que ve; es preciso que siempre escoja entre las imágenes múltiples que se le presentan y esta elección tiene siempre una significación proyectiva.

Las condiciones ideales que deberán darse para que un niño sea capaz de responder a la consigna de la prueba pueden formularse del modo siguiente:

1. Debe haber un conocimiento intelectual y aperceptivo del objeto dibujado, es decir, del cuerpo humano. Este se elabora en el dibujo porque ha habido un análisis de las diferentes partes, así como de las relaciones espaciales y de las posiciones relativas, porque el niño es capaz de apreciar los tamaños y las proporciones. Estos procesos no son posibles más que en el niño que ha adquirido un grado mínimo de abstracción (lo que no se obtiene en los retrasados mentales).

2. Debe existir una coordinación entre los movimientos de los ojos y de las manos. Esta coordinación falta en los niños antes de los dos años; la deficiencia es comprensible en los enfermos orgánicos, que saben bien lo que quieren dibujar, pero no son capaces de realizarlo.

3. La afectividad debe ser tal que permita la atención necesaria y que no provoque la omisión o la acentuación de las diferentes partes del cuerpo demasiado cargadas afectivamente.

4. Una actitud de autocrítica y de control medio es necesaria; excesiva, conduciría al extremo de rechazar el dibujar; insuficiente, pondría en evidencia, sobre todo, «los complejos», los impulsos prohibidos de este modo no dejaría aparecer las reacciones del yo hacia ellos. Esto tiene lugar cuando se dibuja la persona humana entre amigos y no delante de un examinador.

El hecho de que el dibujo revele el modo original de movimiento y autorevelación del individuo, como emergiendo de su fondo experimental global, ha llevado a la conclusión de que el niño expresa en su realización una suerte de proyección de su propia existencia; la manera como él se siente existir y los otros.

En cierto sentido, la persona dibujada no es otra que el dibujante mismo.

Sorprende comprobar las diferencias elocuentes del dibujo de la persona, en función de la edad del dibujante; en general, los dibujos de personas ancianas cubren superficie menor de la cuartilla y tienen menos altura, están menos centradas en la página que las realizadas por niños normales de diez años. Las de dimensiones más grandes y mejor centradas de los niños de esta edad se explican porque éstos se encuentran en un período de expansión de la personalidad y de afirmación de su yo, en contraste con la involución de los viejos. Paralelamente a la senectud y al déficit orgánico se comprueba, en general, un déficit análogo en la representación del cuerpo humano.

La edad que se da a la persona dibujada no es menos reveladora como fenómeno de proyección; en general, el dibujante le da, poco más o menos, su propia edad. Separaciones importantes son el índice de trastornos diversos. Así, los niños que dibujan personas mucho más jóvenes que ellos, revelan tendencias regresivas; a veces un niño dibuja un personaje de edad madura. Esto acontece, en general, con los niños cuyos padres manifiestan dificultades de aceptarles como niños e interiorizan la exigencia parental y muestran un fuerte deseo de hacerse mayores. Normalmente el adolescente y el niño atribuyen su edad al personaje dibujado o una edad ligeramente superior.

Por este proceso de proyección, concebido como un mecanismo humano primario, el niño revela sus problemas, el sentimiento que tiene de sí mismo, su ansiedad y su manera de reaccionar a ella, sus mecanismos de defensa. En el dibujo de la figura humana juegan factores conscientes e inconscientes que guían la ejecución en una representación unitaria y fluente del cuerpo. Se ponen a contribución diferentes fuentes. El niño mismo, sin que él se dé bien cuenta, expresa los deseos que no puede aceptar, o conflictos rechazados. Estas expresiones alternan con momentos de tema de conciencia fugitiva o de acciones fuertemente controladas a contracorriente. Y aún entonces el niño no se da cuenta de la naturaleza de las fuerzas en juego. Estos diferentes momentos se dejan percibir en las enmiendas hechas en el dibujo, en el borrar diversas veces, o en el destacar los rasgos que atenúan o racionalizan lo que se ha expresado demasiado directamente en el grafismo.

En el dibujo de la persona se pueden distinguir dos momentos, inseparables de ordinario, pero que se revelan de modo diferente en sus efectos. Tan pronto el dibujante se deja conducir de sus impulsos en busca más o menos directamente

de una descarga desplazada o simbólica, como vuelve bajo el control de sí y adopta una actitud de autocrítica que puede tener, finalmente, por efecto una inhibición total, una regresión o una negación completa de aquello que ha sido expresado.

Los cambios registrados en el dibujo son importantes en la medida en que se comprende a través de ellos las contradicciones específicas y la interdependencia de las reacciones del niño. Del equilibrio de la persona dependerá que el dibujo se desarrolle de modo continuo y se resuelva en la unidad de las diferentes tendencias y niveles diferentes de la personalidad, que participan en la elaboración del personaje dibujado. En ella misma, la voluntad de realizar con éxito el trabajo no puede suscitar en el dibujo cambios que sobrepasen las posibilidades del dibujante en cuanto persona. En definitiva, *el dibujo de la figura humana traduce una representación coherente de la imagen del cuerpo, aunque los sujetos traten de disfrazar o disimular los detalles que ellos sabían o imaginaban como significativos de las debilidades de sus propias personalidades.*

La prueba tiene, por tanto, un triple aspecto: el adaptativo, el proyectivo y el expresivo, que tienen un valor general, independientemente de que el test los ponga en evidencia.

El aspecto adaptativo de la prueba es un momento esencial de la observación, puesto que la conducta del individuo es el resultado de la interacción de la estructura de su personalidad y del medio, adaptándose a éste. Si el niño dibuja un gato en lugar de una persona o rechaza la hoja de papel, su comportamiento no es adaptativo, en cierto sentido, y será preciso explicarse y comprender las razones por las cuales el niño rehusa lo que se le indica; no se tratará aquí de una adaptación a la situación real, sino a la situación en la cual el niño hace la experiencia. La manera como el niño se adapta a la situación de examen es susceptible de revelar diferentes aspectos de la personalidad del sujeto.

El aspecto proyectivo. El dibujo de la persona es la proyección de sí mismo, de una personalidad que no es otra cosa que un cuerpo que vive en su medio. Es en un cuerpo en el que se producen todas las sensaciones, que se expresan o no por palabras. El cuerpo es el lugar central de todas las experiencias vitales del individuo; es por él, por su relación con los otros y con los objetos por lo que se producen los acontecimientos cotidianos. El personaje dibujado evoca la imagen del cuerpo, esta imagen saturada por las experiencias emocionales e ideativas vividas por el individuo.

El aspecto expresivo. En la vida corriente, nosotros tenemos conciencia de que cada persona tiene sus

gestos propios, su manera de marchar, un tono propio de la voz. El dibujo de una persona resulta de los movimientos y direcciones impresas por el lápiz que sostiene la mano. En este sentido, el dibujo procede del gesto y el trazado es como un gesto fijado, todo pasa como si la hoja fuera el medio en el que el dibujante toma un sitio o materializa sus proyecciones y sus gestos propios. El gesto deja en su trayectoria formas redondas u obtusas.

Por intermedio del brazo da una expresión variada a las formas dibujadas; su ritmo es uniforme o variado; la presión del lápiz es fuerte

o débil. El trazo es continuo o cortado. El dibujo puede ser largamente sombreado; el rostro alegre o triste. Todos estos caracteres que revela el análisis del dibujo de la persona constituyen su aspecto expresivo y le acercan al test de Mira, de Bender o a la grafología. El dibujo de la cara es el que juega un papel más importante en este aspecto.

La síntesis necesaria de los aspectos proyectivo y expresivo nos hace desembocar en una evaluación configuracional en el seno de la cual unos aspectos controlarán a otros, ya que cada aspecto no tiene su sentido verdadero más que en y por el con-

junto de los datos. Pero su relación no quiere decir que haya forzosa-mente identidad o concordancia absoluta. La personalidad normal acusa necesariamente heterogeneidad de índices. Existen grados diferentes de unidad y de consistencia de los aspectos gráficos, de la misma manera que existen grados diferentes de integración y de unidad de la personalidad.

Avaloran esta obra de la doctora Abraham, en su profundización del test de Machover, una bibliografía muy bien seleccionada, copiosa y actualizada de las investigaciones más importantes referidas al tema.—ISABEL DÍAZ ARNAL.