

RESEÑA DE LIBROS

HIRSCH, THÉRÈSE: *Musique et reeducation*. (Expériences de thérapie musicale avec des enfants profondément débiles). Editorial Delachaux Niestlé, Neuchâtel (Suiza), enero de 1966, 155 pp. en octavo.

La obra de la señorita Hirsch, galardonada en 1965 con el premio «Cellerier», de la Universidad de Ginebra, está prologada por el insigne neurólogo español doctor Ajuriaguerra, que tuvo a su cargo durante muchos años la jefatura de los Servicios del Hospital de Santa Ana, de París, y hoy desempeña la cátedra de Clínica psiquiátrica de la Universidad de Ginebra, y dirige la clínica de Bel-Air, donde la autora ha llevado a cabo sus experiencias.

En la introducción se plantea una serie de cuestiones que serán el núcleo de los capítulos que siguen: Cuáles son los aspectos de la música que pueden ser una aportación interesante en la reeducación de niños muy retrasados; en qué dominio la música puede ser útil a estos niños, empleada no solamente como medio educativo, sino como instrumento de observación con niños que no tienen lenguaje y no lo comprenden; en qué casos la música puede ser verdaderamente eficaz y qué resultados se pueden esperar de ella; los deficientes profundos aman la música y están dotados para este arte, como se cree frecuentemente.

Ha partido de observaciones hechas con niños de posibilidades musicales extremadamente restringidas para relacionarlas con la educación de párvulos normales, pues, como afirma acertadamente la autora, mediante un trabajo con niños deficientes operaría con las estructuras más primitivas de la musicalidad y podría transferir esta aportación a la educación de los pequeños, observando lo que había que modificar al pasar de unos a otros, y lo que habría de añadir cuando se tratara de niños dotados de inteligencia.

¿Por qué elige la música antes que ningún otro arte en una perspectiva de reeducación global? Porque la música es un arte tan completo que no sólo juega un papel importante en la vida diaria, sino que hace referencia a todas nuestras facultades: a nuestra motricidad y capacidad sensorial, por lo que respecta al ritmo y sonido; a nuestra afectividad, por lo que concierne a la melodía; a nuestra inteligencia, por todo lo que se relaciona con la simultaneidad, la ordenación, la toma de conciencia del lenguaje musical (toma

de conciencia que podrá conducir a la lectura y escritura) y más particularmente a todo lo que concierne a la armonía. En fin, al hombre globalmente considerado, ya que esta discriminación no tiene en cuenta el hecho de que estos dominios o facetas personales se imbrican y recortan entre sí.

Una cierta educación del movimiento, medio terapéutico de la reeducación motriz está implicada en la música; el método basado en ella pretende movilizar todas las facetas del ser; motrices, sensoriales, emocionales, intelectuales. Se parte del movimiento como base de toda expresión para desarrollar el ser completo.

En su primera parte señala como fines de la educación general de los retrasados (que, a pesar de no gozar de vida autónoma, tienen, no obstante, un porvenir) lo siguiente: *el fin de su educación es hacerles suficientemente dueños de sí mismos, para que puedan tomar una parte activa en una vida cotidiana muy sencilla y concreta: aprender a comer solos, a lavarse, etc.* Cuando hayan adquirido estos hábitos podrán ser integrados en alguna de las actividades sociales, talleres, recreos o distracciones organizadas, bien colocados en un medio o emplazados en la familia.

Se trata, pues, de despertar la atención de estos niños y de prolongarla para que se cambie en interés sostenido cada vez más. Por ello hay que estimular, activar los amorfos, disciplinar y canalizar los agitados, sin dejarse prender por su dinamismo aparente, pues, en realidad, están replegados sobre sí mismos, como los amorfos, y son, como ellos, inorganizados y ligeros. También es preciso ordenarles, estabilizarles, darles los medios de tomar un poco de iniciativa; es decir, de expresarse, hacerles receptivos. Es preciso llevarles a un mínimo de actividad mental, intentar hacer que pasen los actos inconscientes al nivel consciente.

Situada en esta perspectiva general, la autora aborda luego fines particulares en relación con la música, «es preciso ocuparse de los ritmos del ser humano, favorecer en el niño la libertad de sus acciones musculares y nerviosas, ayudarle a triunfar de las resistencias e inhibiciones y armonizar sus funciones corporales con las del pensamiento». La música puede ser la puerta de entrada para entrar en contacto con el niño que apenas percibe nada del mundo exterior; en los niños retrasados, con frecuencia, no son los órganos de

los sentidos los que funcionan mal, es la utilización, la transmisión de estas sensaciones la que no se hace o se hace mal. Es necesario ejercitarles en la utilización de sus órganos y de su cuerpo en general. Frecuentemente los deficientes profundos, poco desarrollados en todos los planos, son más sensibles al ritmo y al «tempo» mientras que los niños con perturbaciones caracteriales, normales desde el punto de vista evolutivo, son más sensibles a la melodía. Ritmo o melodía pueden ser el medio de abrir brecha en el muro que opone el niño.

La música-actividad y la motricidad.—La educación de la actividad comprende el aprendizaje de dos actitudes: dar (ejecutar un ritmo, emitir un sonido) y recibir (poner el oído), pues hay que hacer de los niños «receptores y transformadores y no espectadores». Es natural el tomar la música en lo que tiene de activo, el ritmo, que es un elemento grandemente positivo y activo. Para que un niño pueda percibir de manera precisa un ritmo y, en consecuencia, una música cualquiera (puesto que el ritmo es el elemento dinámico que anima la melodía y la armonía), es preciso que exista posibilidad de sentirlo muscularmente, que esta actividad sea manifiesta o interiorizada. *Cuando el niño tiene grandes dificultades motrices no puede crear los ritmos muscularmente o recrearlos escuchando la música.* La forma sonora es así desorganizada, y las dificultades motrices y de percepción se influyen recíprocamente, inutilizando la terapia basada solamente en la audición de trozos musicales.

Una educación por la música no es una educación motriz; los ejercicios motrices que se hacen realizar en una terapia musical son siempre dictados, engendrados por la música, mientras que, en una reeducación motora, la música juega siempre un papel de acompañamiento. La necesidad de movimiento es inherente a todo ser; por el movimiento, él llega a vivir espontáneamente ciertas experiencias independientes de toda reflexión.

Es el dominio del ritmo el que se presta primeramente al movimiento. El «tempo», ritmo muy fisiológico, puesto que es el del corazón, de la respiración, tiene también una expresión motriz voluntaria: la marcha. Se puede hacer ejecutar movimientos de piernas en diferentes «tempos», a niños que no andan. Los ritmos que se ejecutan con los brazos, las manos, golpeadas sobre toda

clase de objetos o sobre todas las partes del cuerpo, la cabeza, el tronco, habiéndolo todo el cuerpo del niño a hacer movimientos y después movimientos rimados. *Con niños que hablan se puede asociar el sonido a la palabra: alto, bajo, fuerte, dulce; con niños muy retrasados, que no hablan, las asociaciones entre el sonido y el gesto son indispensables;* así, para designar una subida sonora se les enseña a levantar los brazos o a elevarse sobre las puntas de los pies. *Es una forma de llevarlos, poco a poco, a una toma de conciencia; los ejercicios de sonido, de melodía, son ocasión de ejercicios motores, nada ilógico, pues «todo mensaje sensorial influye el cuerpo entero, la actitud, el sistema muscular».*

El niño pequeño y el niño retrasado reaccionan de manera sincrética; cuando un niño percibe un sonido responde a él con todo su organismo (que no está todavía verdaderamente especializado), con movimientos de todos sus miembros. Es interesante la utilización de las bases de la música para poner en el niño los fundamentos primeros de una vida consciente; el conocimiento de su cuerpo, de sus movimientos (coordinación, disociación) y la del espacio exterior para que él pueda orientarse. La música, dirigiéndose al ser entero, hace que el movimiento por el cual nos expresamos tenga una gran importancia. Pero es preciso tener presente que los niños retrasados no reaccionan a canciones demasiado elaboradas o impregnadas de sentimientos que ellos ignoran; es necesario atenerse a los hechos musicales brutos para despertar su interés; es decir, a la impulsión rítmica, a la canalización métrica, al sonido y a sus cualidades (duración, intensidad, altura y timbre), a los intervalos, a la melodía, a la ordenación. *Estos hechos musicales introducen al niño al mismo tiempo en el dominio del acto propiamente dicho—golpear en sus manos, sobre bastoncillos, cantar—y en el dominio de la percepción, de la receptividad, que exige una participación, una especie de adhesión a los fenómenos sonoros.*

Los niños retrasados tienen que efectuar un doble paso: individualizarse, tomar conciencia de ellos mismos, y socializarse, tomar conciencia de los demás. Desde este punto de vista, la música es un buen asidero; puede desarrollarlos física y sensorialmente por el ritmo y el sonido, afectivamente por la melodía, y quizá por este camino les puede hacer despuntar sobre el terreno mental. Cantar, teniendo el niño por las manos, haciéndole andar o balancearse es ya un intercambio afectivo. Frecuentemente, un niño muy asustado por no importa qué incursión en su mundo, un niño que no soporta que se le aproximen o que se le toque, se encuentra seguro por la música.

Todo ejercicio de base musical puede ejecutarse por dos o varios, principalmente los ejercicios que

adoptan la forma de un juego, no son, en general, ni juegos simbólicos ni juegos de reglas; parte simplemente de un ritmo (dos a dos, golpear las manos del que está enfrente, pasarse una pelota) o de una pequeña canción, que es pretexto para un corro donde los niños deben aprender a darse las manos, a ir todos con la misma rapidez, a detenerse todos en el mismo momento, a no hacerse arrastrar. Se trata, por tanto, de conducir al niño, pero también de seguirle. El niño debe igualmente aprender a conducir a los otros niños y a seguirlos, para lo cual necesitamos inspirarnos en lo que él sabe hacer y en lo que nos sugiere para facilitar su adhesión.

Respecto de los instrumentos apropiados para la reeducación de estos niños por medio de la música, la autora describe unas experiencias muy valiosas. Empieza indicando instrumentos que pueden ser abordados directamente y no exigen aprendizaje propiamente dicho: los instrumentos de percusión son los que llenan mejor estas exigencias. Distingue dos categorías de instrumentos musicales: aquellos de los que se sirven los niños y los que solamente son utilizados por el maestro. En esta segunda categoría puede incluirse la radio, discos y magnetofón; los de la categoría primera deben adaptarse al estado de los niños.

Para muchos niños el primer instrumento es el cuerpo, instrumento de movimiento e instrumento de percusión. Por este camino, el niño toma conciencia de su cuerpo, pasando en seguida del ruido de las manos entre sí, al de las manos sobre la mesa, el suelo o el muro. Estos no son todavía verdaderos instrumentos-objetos, pero suponen el comienzo de una acción sobre el mundo exterior. Después emplea un gran tambor de madera, muy estable, sobre el que se puede golpear con la palma de la mano, con el puño, con los dedos o con mazo; un tambor sobre el que se puedan subir o sentarse, que puede ser explorado por los niños marchando a su alrededor o tocándolo.

Insiste en el hecho de que el instrumento debe ser relativamente primitivo y abordable directamente, porque es preferible que los niños retrasados hagan la experiencia concreta de una música viviente, producida por gente que ellos ven y en instrumentos de mecanismo simple. Tiene la impresión de que una parte de la angustia que tienen estos niños proviene de que viven en un mundo demasiado complejo para su mentalidad y que no asimilarán jamás. Por esto, todo tiene para ellos carácter mágico, inquietante, la música puede hacerles salir un poco de ellos mismos, de ese mundo cerrado donde todo es «mágico»; por estas razones utiliza muy poco la radio o el tocadiscos, aunque existan discos de rítmica bastante más bellos que

la música producida por los instrumentos simples.

Otra razón lleva a la autora a preferir la música directa a la música registrada, cuando se trata de niños retrasados, y es que esa música sea pretexto para el movimiento o para la audición. *Estos niños son incapaces de servirse de un sentido aisladamente. Ellos no orientan un ruido del cual no ven el origen o un movimiento separado de su función (simbolismo). Cualquiera cosa que no nos llega más que por un solo analizador exige un trabajo mental mucho más grande, pues se trata de restablecer una función ausente. El sonido de un instrumento debe evocar la forma, el movimiento de los dedos; un sonido aislado procura una sensación más difusa como un mal del que no se conoce el origen.*

La forma de una radio o el movimiento del disco sobre el tocadiscos no tienen mucha relación con la música que estos aparatos transmiten.

En resumen, la considero verdaderamente digna del premio de la Universidad ginebrina por lo acertado de sus observaciones, lo preciso y rico del conocimiento de estos niños y la autenticidad de sus experiencias.—ISABEL DÍAZ ARNAL.

SCHNEIDER, FRIEDRICH: *La Pedagogía comparada*. Editorial Herder. Barcelona, 1966, 312 pp.

Esta obra del profesor Schneider, director del Instituto de Pedagogía Comparada de Salzburgo, es de suma utilidad, como todas las suyas, para las escuelas de educadores, y en especial es importante por resaltar y poner en claro que la educación y la pedagogía no son elementos que pueden vivir aislados, sino que, sobreviviendo a todas las tendencias de autarquía cultural, están por encima de las naciones, de las fronteras geográficas y de los convencionalismos políticos. La comunidad de educadores y el intercambio de ideas pedagógicas son base en el futuro edificio de la paz. Esta es su tesis.

La obra consta de un prólogo del autor y cinco capítulos que tratan de la historia de la ciencia comparativa de la educación, su concepto; la investigación, la enseñanza de esta ciencia y los factores configurativos de la pedagogía de los pueblos. Capítulos que van precedidos de una interesante «presentación» a cargo de don Juan Tusquets, director del Instituto de Pedagogía Comparada de la Universidad de Barcelona. Presentación extensa por el completo retrato que nos presenta de Schneider (físico y cultural), y a la vez intensa por reducir la personalidad de este gran pedagogo a un común denominador: el «prospectivismo», pues tanto sus obras (como su fisonomía) como la trayectoria de su vida son, para Tusquets, «prospectivas».

Resalta Schneider, recogiendo también la opinión de otros especialistas, las finalidades principales de la enseñanza de nuestra disciplina, que se reducen a adquirir, merced a la vida académica, la actitud científica; capacitarse para elaborar, analizar, apreciar críticamente y aplicar a la solución de problemas pedagógicos prácticos el material de pedagogía del extranjero proporcionado por las fuentes asequibles, y estar enterado de la naturaleza, historia, métodos e importancia de la ciencia comparativa de la educación.

Destaca también Schneider el gran valor que para la ciencia de la educación comparada tienen las publicaciones de la Unesco, y en cuanto al reconocimiento oficial que las naciones otorgan a esta disciplina sitúa a Francia en un índice negativo y a Estados Unidos en un lugar preferente, pues es en la nación americana donde esta materia goza de mayor consideración, donde la docencia e investigación son impulsadas con mayor dinamismo. Estados Unidos es, además, el país donde la demanda de incluir la pedagogía comparada en la formación profesional

del profesorado se ha visto atendida a través de sus «colegios de capacitación del profesorado». También en Inglaterra se admite la educación comparada como asignatura para la prueba de grado de «maestro» y de «doctor», y para obtener el diploma de educación.

Nuestra patria ocupa un lugar de honor en estas páginas, dentro del capítulo dedicado a la historia de la ciencia comparada de la educación. Hasta el extremo de que uno de nuestros más admirados pedagogos (Raimundo Lullio) es para Schneider el más ilustre y remoto precursor de la Pedagogía. Y en el último capítulo, el más interesante sin duda, nos presenta el valor de la pedagogía dentro del marco de la cultura y de la vida social. El autor deslinda la realidad de una pedagogía que recibe influencias diversas de varios campos científicos (historia, política, filosofía, etc.). Esto por un lado. Pero, al mismo tiempo, la realidad pedagógica ofrece otra vertiente que influye mucho sobre el carácter y la idiosincrasia nacionales, mostrando la historia que, gracias a la pedagogía, se han cambiado muchas

formas de vivir y de pensar ya arraigadas. Esta doble perspectiva es la que estudia con detalle Schneider en la obra que comentamos.

En el epílogo nos muestra la influencia positiva de la educación sobre investigadores y profesores, enriqueciendo y madurando la calidad humana del profesional. El cual no debe conformarse con el estudio solo de su disciplina, siendo, precisamente la investigación de los factores configurativos los que le familiarizan con la psicología de los pueblos, la sociología, la economía y la cultura en general. Exponente de esta actitud científica es el gran pedagogo Herder.

En conclusión, esta *Pedagogía comparada* es un botón de muestra más de las características constantes en las obras de Schneider: la honradez y sinceridad con que se asoma a todas las corrientes del pensamiento pedagógico, las que le han llevado a destacar e imponerse en muchos aspectos dentro de las modernas tendencias de la Ciencia de la Educación, llamándosele, con toda justicia, «el campeón de la pedagogía católica».—FRANCISCO RICO.