



REVISTA MUSICAL CHILENA



REVISTA MUSICAL CHILENA

REDACCIÓN: COMPAÑÍA 1264 - CASILLA 2100
FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES MUSICALES
Y DE LA REPRESENTACIÓN
UNIVERSIDAD DE CHILE

DECANO:
HERMINIA RACCAGNI

DIRECTOR:
LUIS MERINO

SUBDIRECTORA:
MARÍA ESTER GREBE

Año XXXI Santiago de Chile, Julio-Diciembre 1977 Nº 139-140

S U M A R I O

ARTICULOS SOBRE MUSICOTERAPIA, A CARGO DE LA PROFESORA MARIA ESTER GREBE

COLABORAN EN ESTE NUMERO	3
MARIA ESTER GREBE. Prólogo. La musicoterapia en Chile	5
HARM WILLMS. La musicoterapia y sus posibilidades en la psiquiatría social	20
ROLANDO O. BENENZON. La musicoterapia en el grupo familiar del niño autista	28
MILLICENT RINK. Valor terapéutico de la música en la rehabilitación de niños con disfunción psiconeurológica	38

HUGO ADRIAN, ARTURO MANNS y RODOLFO MIRALLES. Terapia de relajación por medio de audioestimulación y <i>biofeedback</i> electromiográfico	58
M. E. DONIEZ, M. FLORES, M. E. MUÑOZ Y LIVIO PAOLINELLI. Experiencias clínicas con musicoterapia en pacientes inválidos	69
JARAH SCHMIDT. Importancia del ritmo musical en la formación del individuo. Algunos alcances al substancial aporte educativo de la rítmica corporal	74
MARIA ESTER GREBE. Aspectos culturales de la musicoterapia: Algunas relaciones entre antropología, etnomusicología y musicoterapia	92

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS:

CESAREO SERNA. Observaciones de la respuesta sicomotora ante estímulos rítmico-melódicos en un grupo de niños portadores de parálisis cerebral y normales. (Tesis)	108
CECILIA CABEZAS y HUGO PEREIRA. La rítmica en los primeros niveles de la enseñanza. (Tesis)	109
INFORME. Primer Seminario chileno de Musicoterapia	111
INFORMES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y ARTES MUSICALES Y DE LA REPRESENTACION	116
HOMENAJES	122
ANOTACIONES Y RESUMENES BIBLIOGRAFICOS	140

CRONICA:

Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile	147
Sala Isidora Zegers	149
Temporada Internacional de Conciertos 1977 de la Agrupación Beethoven	155
Universidad Católica de Chile, Instituto de Música	156
Temporada de Cámara del Goethe Institut	157
Conciertos	159
Temporada Lírica Oficial 1977	160
Conciertos en el Norte y Sur del país	161
Ballet	163
Teatro	164
Coros	165
Noticias	166
In Memoriam	169

Es propiedad.
Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación
Universidad de Chile
"Revista Musical Chilena"
Inscripción N° 46.758
Santiago -Chile, 1977

Colaboran en este número

DR. HARM WILLMS. Médico Director de la Sección de Psicoterapia y Rehabilitación del Hospital Regional de Schleswig. Además de sus estudios de medicina entre 1957-1963, realizó estudios de psicología y ciencias musicales. En Berlín se perfeccionó en Neurología Psicoanalítica y trabajó como Musicoterapeuta en la Clínica Neurológica Regional de Berlín-Spandau, donde más tarde incorporó la Musicoterapia a la Psicoterapia de psicopatías, y en grado menor a la neurosis.

El Dr. Willms es académico en Psicopatología para Musicoterapeutas en la Hochschule für Musik, de Hamburgo, desde 1975. Fue fundador en 1969 de la Deutschen Gesellschaft für Musiktherapie, de la que es presidente en la actualidad y miembro del Consejo Editorial de la Revista "Musiktherapie", publicación de investigación y práctica en musicoterapia. En 1975 inició en la Revista la sección "Music + Medizin", que está bajo su dirección. Ha publicado numerosos trabajos sobre Musicoterapia y Psicoterapia, y dos libros: "Musiktherapie bei psychotischen Erkrankungen", Gustav-Fischer-Verlag, Stuttgart, 1975, y "Musik und Entspannung", Gustav-Fischer-Verlag, 1977.

DR. ROLANDO BENENSON. Director de la Carrera de Musicoterapia de la Escuela de Disciplina Paramédicas de la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador, República Argentina, y profesor de psicopatología y psicoterapia de dicha carrera. Músico con estudios superiores en el Conservatorio Argentino y compositor premiado por la Asociación Argentina de Compositores. Desde hace quince años realiza investigaciones sobre musicoterapia y es considerado una eminencia en su especialidad. Es presidente de la Asociación Internacional de Musicoterapia y en 1976 fue presidente del Segundo Congreso Mundial de Musicoterapia.

DRA. MILLICENT RINK. En la actualidad, catedrático de los cursos superiores de Educación Musical en la Facultad de Música de la Universidad de Ciudad del Cabo.

Realizó sus estudios en universidades de Sudáfrica obteniendo Licenciatura y los títulos de Bachiller y Master en Educación Musical. Posteriormente siguió cursos de perfeccionamiento en París y en Alemania. El Gobierno de Alemania le otorgó una beca para estudiar el Método Orff, en el Instituto Orff de Salzburgo. Obtuvo el doctorado en Filosofía, en la Universidad de Witwatersrand, con una tesis que se basó en un proyecto de investigación sobre el valor curativo, con Musicoterapia infantil, de la disfunción psiconeurológica. En la actualidad realiza una investigación sobre terapia musical con niños autistas.

Su especialización en Educación Musical es el Método Orff y su aplicación en los colegios, y también el rol del Método Orff en la terapia musical.

DRS. HUGO ADRIÁN, ARTURO MANNS y RODOLFO MIRALLES. Investigadores y docentes del Departamento de Fisiología y Biofísica de la Facultad de Medicina Norte de la Universidad de Chile de Santiago.

DR. LIVIO PAOLINELLI. Profesor de Medicina Física y Rehabilitación y Jefe de este Servicio en el Hospital José Joaquín Aguirre, de la Universidad de Chile. Presidente de la Comisión Nacional de Rehabilitación del Ministerio de Salud Pública. Docente de la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile en las cátedras de Kinesiología, Terapia Ocupacional, Tecnología Médica y Fonoaudiología, docente en cursos de postgrado de estas carreras.

MARÍA EUGENIA DONIZ, MARCELA FLORES y M. EDITH MUÑOZ. Terapeutas Ocupacionales del Servicio de Medicina Física y Rehabilitación del Hospital José Joaquín Aguirre, en el Salón Asistencial, Docente y de Investigación.

JARAH SCHMIDT. Estudios en el Conservatorio Nacional de Música de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación y en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, graduándose como profesora de Educación Musical con mención en Teoría, Solfeo y Armonía. En 1959 obtuvo una beca para perfeccionarse en el Método Dalcroze, en Ginebra, donde se licenció en 1960 y en 1966 tuvo una beca de la OEA para realizar estudios de postgrado, obteniendo el Magister en Educación Musical en la Universidad Católica de Washington, en 1967.

Ha dictado cátedra en Método Kodaly y Dalcroze en cursos organizados por la OEA, para profesores, en Colombia, Honduras y Nicaragua. En Comisiones de Servicio ha visitado Alemania, Suiza, Austria, Hungría, Israel y Japón. Publicó un guía para Educación Parvularia y ha dirigido dos Seminarios de Título.

Actualmente se desempeña como profesora de Educación Ritmo-Auditiva en las Carreras de Pedagogía y de Pedagogía Especializada en el Departamento de Música de la Facultad, y como profesora de Educación Ritmo-Auditiva, Método Kodaly y Piano Funcional en el Instituto Interamericano de Educación de la OEA, y en la Facultad de Música.

MARÍA ESTER GREBE. Investigadora y profesora de Etnomusicología de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, y profesora del Departamento de Ciencias Antropológicas y Arqueología, Sede Oriente de la misma Universidad. Se graduó como Licenciada en Musicología en 1965, en la Universidad de Chile, y realizó durante los dos años siguientes trabajos de investigación y estudios de Etnomusicología y Antropología en EE. UU., haciendo uso de becas Guggenheim y Fulbright. Ha participado en varios congresos internacionales e interamericanos de Etnomusicología, Antropología y Folklore Musical. Sus innumerables trabajos en temas de su especialidad han sido publicados en Europa, los EE. UU., países latinoamericanos y en Chile.

PROLOGO

*La musicoterapia en Chile **

por *María Ester Grebe*

I

La musicoterapia es una interdisciplina paramédica y musical que se preocupa principalmente del uso terapéutico de la música, o sea, del "tratamiento de las enfermedades por medio de la música" (Lacroix, 1962: 33). Al abordar tanto patologías físicas y síquicas como sicosomáticas, contribuye a "recuperar el equilibrio integral del individuo" (Antrim, 1944: 409). Brenner concuerda con esta idea y la expande al afirmar: "La musicoterapia nos enfrenta con los efectos fisiológicos, afectivos y mentales de la música, pues su influencia bienhechora contribuye al logro de un equilibrio sico-físico" (1968: 3). La siguiente definición, enunciada por Alvin, integra y resume diversos conceptos preexistentes: "La musicoterapia es el uso dosificado de la música en el tratamiento, la rehabilitación, la educación y el adiestramiento de adultos y niños que padecen trastornos físicos, mentales o emocionales" (1967: 11). Desde un punto de vista médico, Benenson la define como una "especialización científica que se ocupa del estudio e investigación del complejo sonido-ser humano, sea del sonido musical o no, tendiente a buscar los métodos diagnósticos y terapéuticos" (1972: 3). En la reformulación posterior de su definición, está latente el enfoque psicodinámico de su autor: "La aplicación de cualquier elemento sonoro, musical o no, con el objeto de producir estados regresivos y abertura de canales, a esos niveles, en los pacientes, emprendiendo por medio de los nuevos canales de comunicación el proceso de reaprendizaje y de recuperación del individuo para la sociedad" (Benenson, 1976: 11). Estas definiciones permiten aclarar un hecho de considerable importancia. Tal como sucede en la música contemporánea, en la musicoterapia se han ensanchado las posibilidades sonoras, agregando a aquellos estímulos propiamente musicales otros no musicales, tales como ruidos o sonidos puros producidos en forma electroacústica.

Aunque en la actualidad sus principales campos de aplicación son la Rehabilitación Física y la Siquiatría, la musicoterapia ha incursionado y colaborado en diversas otras especialidades de la medicina y de las disci-

* El presente trabajo tiene su origen en un breve informe introductorio presentado en el Ier. Seminario Chileno de Musicoterapia (1977), por Grebe y Serna. La autora que suscribe agradece la colaboración bibliográfica del Sr. Serna en aquella oportunidad. En su nueva versión, se han reformulado, amplificado y reintegrado sus contenidos, ofreciendo una perspectiva más amplia y completa.

Rev. Musical Chilena, 1977, XXXI, N° 139-140, pp. 5-19.

plinas paramédicas. Tres principios activos de la musicoterapia favorecen dicho enlace:

1. "El establecimiento o reestablecimiento de las relaciones interpersonales", mediante el proceso de la comunicación no verbal.
2. "El logro de la autoestima mediante la autorrealización", a través de la incentivación de habilidades, capacidades y confianza en sí mismo.
3. "El empleo del poder singular del ritmo para dotar de energía y organizar", mediante la motivación y estímulo a la acción (Gaston, 1971: 15).

Por ser una interdisciplina relativamente nueva, el estado actual de desarrollo de la musicoterapia ha sido y sigue siendo desigual. En su revisión bibliográfico-crítica de 1948, Soibelman afirmaba: "No es siempre fácil distinguir los planteamientos basados en meras impresiones de aquellos que representan observaciones objetivas... A pesar de que este tipo de tratamiento ha sido utilizado y recomendado desde hace tiempo, la cantidad de trabajo experimental es muy escaso y los experimentos controlados, referidos principalmente a pacientes, son inexistentes en la práctica. Algunos de los así llamados resultados experimentales pueden ser clasificados desde un punto de vista lógico como hallazgos empíricos" (1948: 205). A pesar de que este diagnóstico severo posee validez para la primera mitad de nuestro siglo, es posible atestiguar el enorme progreso ulterior de la musicoterapia mediante una revisión de sus nuevas publicaciones científicas y correspondientes enfoques metodológicos, los cuales evidencian un creciente perfeccionamiento¹. Pero, paradójicamente, el antedicho diagnóstico no ha perdido vigencia hoy día, siendo válido para muchos países donde la musicoterapia no ha experimentado un desarrollo estimable. La causa de esta situación reside tanto en la falta de recursos humanos y materiales, como en el escaso interés demostrado por muchos terapeutas y músicos, quienes han desestimado *a priori* el valor de la musicoterapia como objeto de estudio e investigación científica o aplicación clínica rigurosa. Sin embargo, hay evidencias suficientes acerca de su aporte positivo a disciplinas paramédicas —tales como fonoaudiología, kinesiología y terapia ocupacional—; a especialidades médicas —tales como medicina física y rehabilitación, fisiología y biofísica, y psiquiatría y salud mental, entre otras—; y a especialidades educacionales —tales como educación diferencial, parvularia y musical.

El presente trabajo intenta dar a conocer las diversas actividades realizadas en nuestro país, y que podrían incluirse en un contexto de terapia y música. Por lo tanto, posee un carácter de informe introductorio. Su objetivo general se circunscribe a describir las principales orientaciones y

¹ Consúltese, al respecto, la bibliografía sobre Musicoterapia de Schneider (1964: 83-111).

contenidos², tomando en cuenta tanto la trayectoria cronológica como la diversidad de sus enfoques interdisciplinarios. En un nivel específico, se propone efectuar un balance sintético de sus principales tendencias y resultados y, asimismo, ofrecer una información preliminar, lo más completa posible, para facilitar la comunicación e intercambio de conocimientos entre especialistas de distintas disciplinas y áreas. En consecuencia, su propósito es más descriptivo que crítico, evaluativo o interpretativo.

II

En la evolución de la musicoterapia en Chile, se distinguen dos grandes etapas: la primera, ligada a la medicina tradicional aborigen, en la cual el uso terapéutico de la música aparece vinculado predominantemente a componentes mágico-religiosos y empírico-rationales; y la segunda, ligada a la medicina científica, con un énfasis en trabajos premusicoterapéuticos desarrollados entre 1952 y 1977, caracterizados por cierta discontinuidad y carencia de conexiones interdisciplinarias vitales e indispensables. Estas dos etapas se proyectan en modelos de medicinas divergentes que coexisten en la actualidad.

Como ha ocurrido en muchas culturas primitivas y antiguas del mundo, en Chile, los intentos de utilizar la música en contextos terapéuticos, se originan en épocas remotas de su prehistoria, ligados a las creencias³ y prácticas medicinales de las culturas indoamericanas. Como norma, el uso terapéutico de la música se incorpora en los rituales indígenas chamánicos, hecho común en diversas medicinas primitivas concebidas y practicadas por el hombre. A juzgar por los testimonios de los cronistas (Pineda y Bascuñán, 1673 y Rosales, 1674); los antropólogos (Gusinde, 1917, 1931-37 y Métraux, 1967), y sus aportes recientes (Grebe, 1971, 1973, 1974 y 1976), dichos ritos integraban recursos medicinales y artísticos heterogéneos. Entre los mapuches, "el ritual se desarrolla en calidad de complejo cultural integrado, en el cual participan conjunta o sucesivamente los siguientes elementos: música vocal e instrumental, poesía arcaica, masaje e infusiones herbolarias, psicoterapia de apoyo, técnicas de relajación, actos y objetos sim-

² Debe enfatizarse que, debido a las insuficientes fuentes de consulta disponibles, dicha descripción no pretende ser exhaustiva. Para los efectos de este trabajo, se han considerado tanto las publicaciones y documentos escritos como también algunas comunicaciones personales.

³ Según Machabey (s/f: 40), las causas que conducen al hombre antiguo y primitivo a asociar la música con la medicina son tres: 1) la creencia en espíritus hostiles que perturban la salud; 2) la creencia en el poder activo de la música contra dichos espíritus, y 3) "la creencia que el sufrimiento físico es la consecuencia de una falta moral" (*loc. cit.*).

bólicos de significación cultural relevante” (Grebe, 1976:6); a estos elementos suele agregarse la danza, los episodios dramáticos y la psicoterapia sugestiva en ciertos rituales de mayor importancia, destinados a enfermos graves. En el contexto de dichos rituales, la música es un medio de comunicación trascendente, vehículo de la concepción del mundo mediante el cual se establece un vínculo entre el terapeuta y las fuerzas del mundo sobrenatural que —según las creencias tradicionales— gobiernan la salud del ser humano. En consecuencia, la música es medio de comunicación entre el terapeuta y sus espíritus auxiliares; entre éste y la comunidad ritual y/o su paciente.

Dada su coexistencia con diversos elementos medicinales no musicales con los cuales coactúa activamente y forma una configuración compleja integrada, la terapia musical aborígen posee curiosas analogías con las prácticas modernas de musicoterapia, e incluso ciertos aspectos inéditos que merecen consideración en futuros trabajos. No obstante, las musicoterapias aborígen arcaica y moderna difieren sustancialmente en sus contextos y significados culturales respectivos. En la primera, la música forma parte de la visión global del mundo y del sistema total de creencias mágico-religiosas del cual depende a su vez la creencia específica en el poder terapéutico de la música. En la segunda, la música se relaciona con un conjunto de experiencias y valores estéticos, relacionados o no a otras formas de cultura, pero comúnmente escindidas de funciones utilitarias o de connotaciones mágico-religiosas (Meyer, 1966:35).

III

Las diversas actividades desarrolladas en nuestro país que podrían incluirse en un contexto de terapia y música surgen y evolucionan entre 1952 y 1977. Para los efectos del presente trabajo, dichas actividades —en su mayor parte premusicoterapéuticas o preparatorias a la musicoterapia propiamente tal— se dividirán en siete grupos de acuerdo a la disciplina o especialidad que las fomenta y a la cual pertenecen los profesionales que participan en ellas. Dichos grupos son: 1) Educación, 2) Kinesiterapia, 3) Psicología, 4) Etnomusicología y Antropología, 5) Fisiología y Biofísica, 6) Terapia Ocupacional, y 7) Fonoaudiología⁴.

⁴ Cabe señalar la ausencia de iniciativas específicas de musicoterapia a cargo de psiquiatras chilenos, situación que contradice el actual auge internacional de la musicoterapia en la psiquiatría infantil y de adultos.

1. EDUCACIÓN

Tres son los campos educacionales en los cuales surgen intereses tempranos por la musicoterapia: educación parvularia o preescolar, educación musical y educación diferencial. Las experiencias más antiguas detectadas por nosotros en Chile corresponden a dos iniciativas paralelas iniciadas aproximadamente a partir de 1952: los trabajos de Matilde Huici y Juana Yáñez (1955-1956) que estudian el caso de una niña oligofrénica tratada con ritmoterapia; y el trabajo de Elisa Gayán (1958) que intenta la readaptación de enfermos mentales adultos mediante actividades musicales.

1.1. Educación parvularia o preescolar

En dos trabajos consecutivos, Huici y Yáñez (1955:3-16) y Yáñez (1956:23-29) describen la evolución del tratamiento ritmoterapéutico de una niña oligofrénica de nueve años. Mediante ejercicios rítmico-corporales de creciente complejidad y actividades lúdicas, la niña logró una independencia relativa de movimientos, una mejoría en su nivel de lenguaje, una autoafirmación personal y aumento de su atención, un incremento de su destreza manual, mayor adaptación al medio y socialización. El agente terapéutico fue en este caso el ritmo, que impulsó a la paciente al movimiento y al control gradual de su propio cuerpo con la consecuente disminución de sus síntomas. Esta línea de trabajo se proyecta posteriormente en una experiencia educativa con un grupo de párvulos realizada con el propósito de sensibilizarlos al ritmo, formarles hábitos, condicionarlos y socializarlos (Yáñez, 1958: 62-80).

1.2. Educación musical

Por su parte, el trabajo de Gayán (1958:50-69) constituye un ensayo que intenta proyectar la educación musical hacia roles terapéuticos relacionados con la readaptación de pacientes psiquiátricos crónicos. Se desarrolló en el Hospital Psiquiátrico de Santiago, utilizándose actividades musicales en calidad de *elemento de readaptación social*. Dichas actividades incluyeron práctica coral y apreciación musical, y formaron parte de un plan integral de carácter recreativo que, posteriormente, configuró las actuales actividades de Terapia Ocupacional y de trabajo de grupo en dicho hospital. La planificación y resultados de esta labor se presentaron en las Jornadas de Psiquiatría de Santiago, Chile, en 1952 y 1955 (*ibid.*: 53).

Después de un lapso de varios años, en la Universidad Austral de Valdivia tiene lugar un interesante desarrollo de trabajos de educación musical re-

lacionados con musicoterapia. La tesis de Cecilia Cabezas y Hugo Pereira (1976), guiada por la profesora María Antonieta Mendoza, tiene como fin estudiar el valor formativo de la rítmica corporal en el desarrollo psicobio-social del niño y compilar un repertorio didáctico al servicio de la educación preescolar y básica. Destaca el valor de la rítmica en el desarrollo integral del niño, ofreciendo una valiosa colección de ejercicios rítmicos clasificados. Aun cuando su aplicación al campo de la musicoterapia no se plantea explícitamente, es obvio que esta tesis brinda una amplia gama de recursos factibles de ser utilizados en musicoterapia para la rehabilitación psicomotora, verbal y emocional del paciente infantil⁵. En efecto, Cabezas y Mendoza han derivado de ella una investigación musicoterapéutica actualmente en marcha, orientada hacia la rehabilitación del niño lisiado mediante la rítmica.

Otro intento de relacionar la educación musical con la musicoterapia surge con el Seminario de Título de los alumnos de pedagogía en educación musical de la Universidad de Chile de Santiago, Aguayo, Correa, Hernández, Rebolledo, Rivera y Rodríguez (Aguayo *et al.*, 1976), dirigido por la profesora Mercedes Lolos. Se propuso indagar el rol de la musicoterapia en la educación, mediante trabajos bibliográficos y algunas experiencias prácticas. Consideró la utilización de la musicoterapia para superar situaciones problemáticas, tales como desadaptación y otros casos frecuentes en la actividad educativa. Debido a los objetivos del presente trabajo, no cabe en esta oportunidad examinar críticamente sus numerosos problemas y errores tanto metodológicos y técnicos, como formales y de contenido.

1.3. Educación diferencial y otras

Además de la labor práctica desarrollada anónimamente por muchos profesores diferenciales que utilizan las actividades musicales dentro del contexto cotidiano de su labor educativa terapéutica, mencionaremos el caso de dos educadoras, Layla Riffka y María Valeska Sigren, quienes han impulsado la musicoterapia en sus respectivas actividades. Layla Riffka desarrolló tareas de educadora especial para el Ministerio de Educación y el Servicio Nacional de Salud, preocupándose de la rehabilitación física y socioconductual infantil, colaborando, asimismo, en programas de laborterapia y foniatría⁶. Por su parte, Valeska Sigren —educadora montessoriana

⁵ Este trabajo fue presentado en el 1er. Seminario Chileno de Musicoterapia. Una reseña bibliográfica del mismo se incluye en el presente número de *Revista Musical Chilena* (véase pp. 109-110). Otra tesis en marcha, de la misma Universidad Austral, es aquella de Myriam Scaff, dirigida por el Prof. Guarda, que permanece aún inconclusa.

⁶ Estos datos derivan de una comunicación personal escrita por la propia Srta. Riffka y remitida a la autora del presente trabajo.

formada en Londres— intentó realizar en 1972 algunas experiencias de musicoterapia en la Escuela Anexa Especial del Hospital "Roberto del Río", las cuales no alcanzaron a concretarse. En marzo de 1973, se conectó con la Clínica Psiquiátrica Infantil de Santiago con el fin de desarrollar nuevas experiencias. Contando con aportes de material Orff, inició un trabajo de seis meses de duración con doce pacientes preadolescentes. No obstante, debido a múltiples factores, dichas experiencias no se cristalizaron en un trabajo de investigación formal.

Un aporte efectivo en el terreno de la educación diferencial lo constituye el trabajo sobre estructuración temporal de Chadwick, Condemarín y Milicic (1975: 14-27), educadoras especiales de la Universidad Católica de Chile. Se propone desarrollar la conciencia temporal del niño y, en especial, la estimación de la duración y su doble relación con el tiempo y el espacio, utilizando para ello ejercicios rítmicos y de conceptualización temporal. Su enfoque es de aplicación factible en musicoterapia, destinada preferentemente a niños con problemas psicomotores. Su aporte reside principalmente en establecer una relación estructurada entre teoría y práctica, mediante el desarrollo de un marco conceptual y de una serie de ejercicios rítmicos organizados en función de este último.

2. KINESITERAPIA

La tesis de educación física de Saelzer (1959), aunque carente de intenciones musicoterapéuticas explícitas, parece ser un punto de partida de motivaciones e intereses tendientes a vincular las actividades kinésicas con la música. Dicho trabajo enfoca la aplicación del ritmo poético y musical a la cultura física del niño. Tomando como punto de partida el *ritmo propio* de cada niño, sugiere ejercicios lúdico-imitativos de objetos y animales, dando relevancia a las orquestas infantiles, música tradicional folklórica y juegos rítmicos.

Un total de cinco tesis de kinesiólogos, dirigidas por la profesora Helma Schlack, integran una amplia línea de investigación de orientación kinésica conectada con la musicoterapia. Son trabajos exploratorios originales, que poseen relevancia en la evolución incipiente de esta interdisciplina en nuestro país. Tres de ellos (Maino, 1965; Larraguibel, 1967; y Alvarez, 1968) sitúan la musicoterapia en una línea kinésica aplicada a un contexto psiquiátrico, puesto que la música o algunos elementos musicales juegan un rol terapéutico de cambio en la conducta motora. Los resultados del trabajo de Larraguibel indican que la musicoterapia favoreció la resocialización de los pacientes y el progreso de la actividad psicomotora. Por su parte, el trabajo de Alvarez se enmarcó en el método experimental, alcanzando resulta-

dos discretos, entre los cuales se aprecia la significativa activación psicomotora y mejoramiento conductual del grupo experimental de pacientes. Las dos tesis restantes dirigidas por la profesora Schlack (Albornoz y Tirado, 1965; Wisch, 1966) son trabajos de rehabilitación motora de niños lisiados. En ambas se utilizan actividades musicales como parte integral de la terapia física recreativa y constituye sólo una parte de su desarrollo total⁷.

El trabajo de Cesáreo Serna (1977) es, por consiguiente, la sexta tesis de kinesiólogo relacionada con musicoterapia. Fue guiada por los profesores Margarita Vidal y Agustín Gutiérrez, contando con el apoyo y colaboración de la Sociedad Nacional Pro Ayuda al Niño Lisiado y del Instituto de Rehabilitación Infantil de Santiago. Sus contenidos se refieren a una evaluación de la respuesta psicomotora a un test rítmico en niños normales y con parálisis cerebral, midiendo la respuesta motora global y relacionándola con los respectivos niveles de desarrollo psicomotor en ambos grupos de niños⁸.

3. PSICOLOGÍA

Dos tesis de psicología (Safán, 1962; Gautier, 1971) son estudios experimentales en los cuales la música ocupa un lugar destacado. En el trabajo de Safán (1962: 107) se estudió "las relaciones entre la tendencia de los niños a seguir o sincronizarse con un ritmo acústico y la estructura de su personalidad", esperándose establecer relaciones "con el nivel de salud mental y con el conjunto de fenómenos perceptuales, afectivos y constitutivos" (*loc. cit.*). Se aplicaron cuatro pruebas: de sincronización rítmica, del marco y la barra, lista de adjetivos y escala de ansiedad manifiesta en los niños. En sus conclusiones, la autora destaca: "La tendencia a seguir un ritmo externo con los propios movimientos se asocia significativamente con un conjunto de rasgos que sugieren la integración de la personalidad y creatividad y que parecen constituir un aspecto pero no la totalidad de lo que se considera 'salud mental'" (*ibid.*: 108).

Por su parte, la tesis de Gautier se propone "averiguar si la música tiene algún efecto modificador sobre el desarrollo motor infantil" (1971: 4). Parte de la siguiente hipótesis de trabajo: "El desarrollo motor registrable en niños pequeños puede sufrir variaciones si se adiestra a estos niños en un entrenamiento ritmoauditivo global e intensivo" (*ibid.*: 4-5). Su universo de estudio consistió en dos grupos de nueve niños cada uno, pareados en sus variables dependientes y relevantes: uno de ellos es el grupo experimen-

⁷ La autora que suscribe agradece la gentil colaboración de la Prof. Schlack, quien aportó un informe escrito sobre las tesis de sus ex alumnos.

⁸ Revítese, al respecto, la reseña crítica de esta tesis en la p. 108 del presente número de *Revista Musical Chilena*. El trabajo que comentamos fue presentado y debatido en el 1er. Seminario Chileno de Musicoterapia.

tal, al cual se le sometió a un entrenamiento ritmoauditivo; el otro es el grupo control, que careció de dicho entrenamiento. Aun cuando los resultados de este trabajo son negativos por indicar que "el entrenamiento ritmoauditivo no influye en el desarrollo motor", del niño normal (*ibid.*: 109), la autora infiere que su efectividad podría ser mayor en casos de niños con proceso maduracional detenido o lento, implicando con ello el uso musicoterapéutico de dicho entrenamiento (*ibid.*: 110).

4. ETNOMUSICOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA

En un contexto etnomusicológico y antropológico se inicia otra línea de investigación a partir de 1967. Se orienta al estudio de los rituales medicinales indígenas, enfocando tanto su contexto cultural como los elementos empíricos, creencias mágico-religiosas y manifestaciones artísticas que forman un todo indivisible. Se discute, asimismo, la presencia de recursos técnicos originales de índole terapéutico-musical, los que se proyectan con sabiduría en la doble dimensión psicofísica del paciente; y la calidad humana del *rapport* establecido entre éste y su terapeuta. Conjuntamente con otra línea de investigación paralela, orientada al estudio de la folk-medicina de Chile, las investigaciones sobre medicina indígena mapuche son desarrolladas por la autora del presente trabajo bajo el auspicio de la Facultad de Medicina Norte, contando con la colaboración de algunos estudiantes de medicina. Luego de un extenso e intensivo trabajo de terreno, surgen siete trabajos que han sido publicados, en su mayoría, en revistas científicas de Chile y Argentina (Grebe, 1969, 1971, 1972, 1973, 1974, 1975 y 1976) y, al mismo tiempo, la presentación de algunos de ellos en Congresos Internacionales: de Etnomusicología (Ann Arbor, Michigan, 1969); Internacional de Americanistas (Lima, 1970); y II Congreso Mundial de Musicoterapia (Buenos Aires, 1976). Este último aporte se refiere al *ülutún*, uno de los ritos terapéutico-musicales mapuches de mayor vigencia⁹.

5. FISIOLÓGICA Y BIOFÍSICA

En nuestro país se han realizado algunos trabajos experimentales, específicamente médicos, que utilizan recursos terapéuticos sonoros. Dichas investigaciones han estado a cargo de un equipo del Departamento de Fisiología y Biofísica de la Facultad de Medicina Norte, Universidad de Chile, dirigido por el profesor Dr. Hugo Adrián e integrado por los Dres. Manns, Miralles y Palazzi. Se han enfocado tres problemas patológicos principales:

⁹ Actualmente en prensa en las *Actas del II Congreso Mundial de Musicoterapia* (Buenos Aires). Otro trabajo de orientación similar se incluye en el presente número especial.

afonía espástica, ataxia y bruxismo. De acuerdo a una comunicación personal del Dr. Adrián, la finalidad de esta línea de investigación es "integrar y sincronizar ciclos de inhibición y excitación por medio de la estimulación del sistema auditivo, todo ello con una meta terapéutica". El último de los trabajos experimentales aplica a quince pacientes con bruxismo y síndrome de disfunción doloroso miofacial (SDDM), "una técnica de relajación muscular usando audioestimulación y/o biofeedback electromiográfico... con exitosos resultados en el tratamiento de esta patología"¹⁰. La audioestimulación se basó en tonos puros de igual frecuencia y duración seleccionados por el paciente, resultando así una serie de pulsos isócronos.

6. TERAPIA OCUPACIONAL

Un aporte específico de terapia ocupacional relacionado con musicoterapia se inició con las experiencias realizadas durante el año 1975 por un equipo del Servicio de Medicina Física y Rehabilitación del Hospital J. J. Aguirre, asesorado por el profesor Dr. Livio Paolinelli e integrado por las terapeutas ocupacionales Sras. Doniez, Flores y Muñoz. Se realizaron experiencias clínicas de rehabilitación en pacientes inválidos, empleando recursos musicales y dancísticos. En dichos pacientes se verificó la presencia de compromiso motor y de lenguaje, además de perturbaciones afectivas y sociales, los cuales denotaron progresos significativos mediante la terapia dancística y musical¹¹. Este trabajo constituye un primer intento de establecer un nexo entre terapia ocupacional, música y danza.

7. FONOAUDIOLÓGIA

El uso de recursos musicales en la terapia de los trastornos del lenguaje fue introducido tempranamente en Chile —de acuerdo a una comunicación personal de la profesora Edith Schwalm—. En efecto, a partir de 1959 ó 1960, algunos fonoaudiólogos exploraron este nuevo campo elaborando sus propias pautas de trabajo y recursos musicales, los cuales fueron aplicados en el curso de tratamientos, adaptándolos a las peculiaridades de ciertas patologías del habla. Un Seminario de Título específicamente musicoterapéutico se desarrolla en la actualidad a cargo de un equipo integrado por tres alumnos egresados de fonoaudiología —Fuentes, Jiménez y Viedma (1977)— guiados por la autora del presente trabajo. Su propósito es aplicar recursos

¹⁰ Este trabajo —presentado en el 1er. Seminario Chileno de Musicoterapia— se publica en el presente número especial. Cabe destacar que los participantes de dicho Seminario lo evaluaron como el mejor trabajo presentado.

¹¹ Este estudio fue redactado especialmente para el 1er. Seminario Chileno de Musicoterapia, incluyéndose, asimismo, en el presente número especial.

musicoterapéuticos a la medición y control de avance terapéutico en niños con espasmofemia o tartamudez.

IV

A pesar del desarrollo de las diversas líneas de investigación previamente descritas, de una apreciable cantidad de tesis orientadas hacia el uso terapéutico de la música, sumadas a la práctica clínica, se advierte la ausencia notoria de actividades docentes universitarias en musicoterapia.

Un primer aporte docente formal en esta materia se concretó en noviembre de 1972. Consistió en algunas clases dictadas durante el transcurso de una semana, en la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile, contando con el patrocinio del Instituto Interamericano de Educación Musical. En dicha oportunidad se invitó a la profesora argentina Vida Brenner, quien desarrolló los siguientes tópicos: 1) La musicoterapia en sus aspectos educativos, sociales y médicos. 2) La musicoterapia, vivencia estética y salud mental. Adicionalmente, se realizaron observaciones en la Escuela Psicopedagógica República de Venezuela de Santiago.

Otro aporte similar, aunque posterior, realizado también en Santiago durante el mes de febrero de 1973, fue el Primer Simposium de Musicoterapia, patrocinado, entre otros, por el Instituto de Estética de la Universidad Católica. Su breve duración de dos días sólo permitió el desarrollo de algunos tópicos generales, culminando con el primer intento de coordinar y dar forma en las actividades de musicoterapia en Chile mediante la fundación de la Sociedad Chilena de Musicoterapia, la que no prosperó.

La metodología de la investigación en musicoterapia es una rama que merecería una mayor consideración por parte de los profesionales que desean diseñar, realizar y dirigir proyectos de investigación. Así lo ha comprendido el equipo interdisciplinario del Departamento de Artes Musicales de la Universidad Austral de Valdivia, el cual organizó un Seminario de Postgrado, de una semana de duración, en el mes de enero de 1977¹². En dicha ocasión, se revisaron algunas bases teóricas de índole conceptual general y específica, culminando con la planificación y programación de dos diseños de investigación, uno de los cuales se podría realizar en el futuro por dicho equipo, encabezado por María Antonieta Mendoza e integrado por una foniatra, una psicóloga, una educadora diferencial, una especialista en investigación educacional y un grupo de jóvenes pedagogos en educación musical.

¹² Dicho Seminario estuvo a cargo de quien suscribe y se caracterizó por una alta motivación. Un diálogo abierto y constructivo permitió el planteamiento de ideas y conceptos renovados.

Un nuevo y estimulante impulso recibió la musicoterapia chilena con motivo del desarrollo del II Congreso Mundial de Musicoterapia efectuado en Buenos Aires, en julio de 1976. Dicho evento contó con la presencia de tres chilenos: Cesáreo Serna (kinesiólogo), Alida Morales (educadora de párvulos) y la autora del presente trabajo. Quien suscribe presentó el único trabajo chileno, que versó sobre uno de los ritos terapéutico-musicales de mayor vigencia en la cultura mapuche de Chile. En las sesiones de dicho congreso, la presentación de numerosos trabajos a cargo de relatores de diversos países y continentes, permitió aquilatar el estado actual de la teoría y práctica musicoterapéutica a nivel internacional. A su vez, las mesas redondas estimularon el debate y el diálogo abierto. Entre ellas, se destacó por su novedad la *Mesa Redonda de Problemas Transculturales de la Musicoterapia*, en la cual participaron representantes de Alemania Federal, Inglaterra, Sudáfrica, Brasil, Argentina y Chile¹³. Por último, en la asamblea final de representantes de cada país, se adoptaron importantes acuerdos para impulsar el desarrollo futuro de las actividades musicoterapéuticas en los distintos países participantes¹⁴.

V

Esta breve revisión de iniciativas chilenas relacionadas con el uso terapéutico de la música permite apreciar un surgimiento gradual de diversas actividades heterogéneas de orientación predominantemente premusicoterapéuticas, las cuales evidencian, en su mayoría, intenciones exploratorias. Dichas iniciativas, aunque aisladas y desconexas, desiguales en calidad y trascendencia, se suceden desde hace 25 años en ámbitos profesionales relacionados con la música, la educación y la medicina científica; y desde un tiempo remoto indeterminado, en las medicinas de nuestras culturas aborígenes.

Profesionales de diversas especialidades, tanto médicas como paramédicas, tanto musicales como pedagógicas, han explorado con interés diferentes posibilidades de la terapia musical. Sin embargo, la base interdisciplinaria hacia la cual pudiesen converger todas aquellas ramificaciones no se insinuaba. Ello se debió a su desarrollo discontinuo y carente de cohesión. A nuestro juicio, ha sido tanto el *Primer Seminario Chileno de Musicoterapia*

¹³ La representante chilena que suscribe tuvo el grato placer de presidir dicha Mesa Redonda.

¹⁴ De dicha asamblea, se desprendieron recomendaciones tendientes a promover actividades en aquellos países que evidenciaran un desarrollo escaso o nulo de la Musicoterapia. La autora del presente trabajo, en su calidad de representante chilena, recogió dichas sugerencias, proyectándolas posteriormente en la organización del Ier. Seminario Chileno de Musicoterapia.

pia¹⁵ como el presente número especial de *Revista Musical Chilena*, los que han permitido una indispensable confluencia y aglutinación de esfuerzos en torno a un centro de gravitación común: la musicoterapia como interdisciplina científica, paramédica y musical.

En consecuencia, el presente número especial de *Revista Musical Chilena* ha sido diseñado obedeciendo a los siguientes propósitos:

1. Dar a conocer algunos trabajos originales de autores extranjeros de alta competencia y que revelen distintas orientaciones de la musicoterapia contemporánea.
2. Presentar la totalidad de trabajos expuestos en el *Primer Seminario Chileno de Musicoterapia* —ya sea por medio de versiones completas o de reseñas bibliográficas¹⁶— con el fin de dar un testimonio de su aporte real.
3. Dar cuenta, mediante un informe global, acerca de la organización, desarrollo, conclusiones y perspectivas del *Primer Seminario Chileno de Musicoterapia*.

Por primera vez en la larga historia de esta Revista, la temática se concentra exclusivamente en materias interdisciplinarias médicas y musicales, desviándose, en cierto modo, de su orientación predominante desde su fundación. En este número se hermanan la ciencia y el arte. Diversos profesionales del área de salud y de la música aúnan sus esfuerzos y motivaciones en pro de una meta común: la salud del ser humano. Es así como los músicos intentan no solamente diversificar sus roles útiles, sino también aportar una base conceptual que permita desarrollar futuros trabajos. Es así como los miembros del equipo de salud —tanto médicos como paramédicos— exploran diversas facetas del rol terapéutico del lenguaje sonoro y sus ricas posibilidades comunicativas, en gran parte aún desconocidas.

Esperamos que este número contribuya a estimular la continuidad de las actividades docentes, de investigación y clínicas en musicoterapia en las universidades chilenas. Y que motive la germinación o consolidación de iniciativas tendientes a favorecer el trabajo interdisciplinario en equipos verdaderamente integrados. La metodología científica y la técnica nos señalarán rutas y soluciones flexibles y múltiples para llegar a la meta propuesta: poner la música al servicio de la salud del ser humano.

¹⁵ Véase el informe sobre este Seminario en las pp. 111-115 de este número especial.

¹⁶ Este es el caso de las dos tesis universitarias presentadas en dicho Seminario.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aguayo, Juan et al., 1976. *La Musicoterapia y su Relación con la Educación*. Santiago, Universidad de Chile, 138 pp. (Seminario para optar al título de Profesor de Estado en Educación Musical).
- Albornoz, Luisa y Zacarín, Tando, 1965. *Terapia Física Recreativa para Niños Lisiados*. Santiago, Universidad de Chile, s/p. (Tesis para optar al título de Kinesiólogo).
- Alvarez, Adriana, 1968. *Movimiento Rítmico Aplicado a un Grupo de Pacientes Esquizofrénicos Crónicos*. Santiago, Universidad de Chile, 55 pp. (Tesis para optar al título de Kinesiólogo).
- Alvin, Juliette, 1967. *Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós, 213 pp.
- Antrim, Doron K., 1944. "Music Therapy". En *The Musical Quarterly*, XXX, 4, pp. 409-420.
- Benenzon, Rolando y Antonio Yepes, 1972. *Musicoterapia en Psiquiatría*. Buenos Aires, Barry, 95 pp.
- Benenzon, Rolando, 1976. *Musicoterapia en la Psicosis Infantil*. Buenos Aires, Paidós, 87 pp.
- Brenner, Vida, 1968. *Musicoterapia: Vivencia Estética y Salud Mental*. Buenos Aires, Barry, 60 pp.
- Cabezas, Cecilia y Hugo Pereira, 1976. *La Rítmica en los Primeros Niveles de la Enseñanza*. Valdivia, Universidad Austral, 136 pp. (Tesis para optar al título de Profesor de Estado en Educación Musical).
- Chadwick, Mariana, Mabel Condemarín y Neva Milicic, 1975. "Estructuración Temporal". En *Boletim (Associação Brasileira de Musicoterapia)*, I, 2, pp. 14-27.
- Fuentes, Cecilia, Miguel Angel Jiménez y Ester Viedma, 1977. *Recursos de Musicoterapia Aplicados a la Medición y Control de Avance Terapéutico en Trastornos del Ritmo de la Palabra en Niños con Espasmofermia*. Santiago, Universidad de Chile, 2 pp. (Proyecto de Seminario de Título, carrera de Fonoaudiología). Profesora-Guía M. Ester Grebe.
- Gaston, E. Thayer, 1971. "Prólogo". En E. Thayer Gaston y otros. *Tratado de Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós, pp. 15-17.
- Gautier, Ximena, 1971. *Efectos de un Entrenamiento Ritmo-Auditivo en el Desarrollo Motor del Niño*. Santiago, Universidad de Chile, 116 pp. (Tesis para optar al título de Psicólogo).
- Gayán, Elisa, 1958. "La Música como Elemento de Readaptación Social de los Enfermos Mentales (Meloterapia)". En *Revista Musical Chilena*, XII, 57, pp. 50-69.
- Grebe, María Ester, 1969. *Shaman's Ritual Music in the Mapuche Culture*. Ann Arbor, Michigan, 5 pp. Trabajo inédito presentado en el Congreso Anual de la Sociedad de Etnomusicología.
- Grebe, María Ester, Joaquín Fernández y Carlos Fiedler, 1971. "Mitos, Creencias y Concepto de Enfermedad en la Cultura Mapuche". En *Acta Psiquiátrica y Psicológica de América Latina (Buenos Aires)*, XVII, 3, pp. 180-193.
- Grebe, María Ester, Sergio Pacheco y José Segura, 1972. "Cosmovisión Mapuche". En *Cuadernos de la Realidad Nacional (Universidad Católica de Chile)*, 14, pp. 46-73.
- Grebe, María Ester, 1973. "El Kultrún Mapuche: Un Microcosmo Simbólico". En *Revista Musical Chilena*, XXVII, 123-124, pp. 3-42.
- Grebe, María Ester, 1974. "Presencia del Dualismo en la Cultura y Música Mapuche". En *Revista Musical Chilena*, XXVII, 126-127, pp. 47-79.
- Grebe, María Ester, 1975. "Taxonomía de Enfermedades Mapuches". En *Antropología (Depto. de Ciencias Antropológicas y Arqueología, Universidad de Chile)*, 2, pp. 27-39.

- Grebe, María Ester, 1976. *El Ulutún: Ríto Terapéutico-Musical Mapuche*. Buenos Aires, 15 pp. (mimeografiado). Trabajo presentado en el II Congreso Mundial de Musicoterapia.
- Gusinde, Martín, 1917. "Medicina e Higiene de los Antiguos Araucanos". En *Publicaciones del Museo de Etnología y Antropología* (Santiago), I, pp. 87-120, 177-296.
- Gusinde, Martín, 1931-1939. *Die Feuerland-Indianer*. Mödling, Viena, 3 vols.
- Huici, Matilde y Juana Yáñez, 1955. "Tratamiento Psicopedagógico de una Niña Oligofrénica Mediante el Ritmo Musical". En *Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulos* (Universidad de Chile), 2, pp. 3-16.
- Lacroix, René, 1962. "Médecine et Musique". En *La Revue Musicale. Travaux de Médecins a Propos de Musique*, número especial, 250, pp. 27-37.
- Larraguibel, Mónica, 1967. *Movimiento Rítmico y Meloterapia en un Grupo de Esquizofrénicos*. Santiago, Universidad de Chile, 93 pp. (Tesis para optar al título de Kinesiólogo).
- Machabey, Armand, s/f. "La Musique et la Médecine". En *Polyphonie* (Paris), cuaderno 7º y 8º, segunda serie, pp. 40-67.
- Maino, María Teresa, 1965. *Meloterapia y Kinesiterapia en Neuropsiquiatría*. Santiago, Universidad de Chile, 171 pp. (Tesis para optar al título de Kinesiólogo).
- Métraux, Alfred, 1967. "Le Chamanisme Araucan". En Alfred Métraux, *Religions et Magies Indiennes d'Amérique du Sud*, Paris, Gallimard, pp. 179-235.
- Meyer, Leonard, 1966. "Learning, Belief, and Music Therapy". En *Music Therapy 1966* (Fifth Book of Proceedings of the National Association for Music Therapy, V), pp. 27-35.
- Pineda y Bascuñán, Francisco Núñez de, 1873. *Cautiverio Feliz, y Razón de las Guerras Dilatadas de Chile*. Santiago, Colección de Historiadores de Chile, III, 1863.
- Rosales, Diego, 1874. *Historia General de el Reyno de Chile, Flandes Indiano*. Benjamín Vicuña Mackenna ed., Valparaíso, Imprenta de El Mercurio, I, 1877; II y III, 1878.
- Saelzer, Ursula, 1959. *Introducción al Ritmo en el Niño Pequeño*. Santiago, Universidad de Chile, 45 pp. (Tesis para optar al título de Profesor de Estado en Educación Física).
- Safán, Daisy, 1962. *La Tendencia a la Sincronización Rítmica: Su Relación con la Dependencia del Campo Perceptual y con la Estructura de la Personalidad*. Santiago, Universidad de Chile, 114 pp. (Tesis para optar al título de Psicólogo).
- Schneider, Erwin H., 1964. "Music Therapy Bibliography". En *Journal of Music Therapy*, I, 1, pp. 83-111.
- Serna, Cesáreo, 1977. *Observación de la Respuesta Sicomotora ante Estímulos Rítmico-Melódicos en un Grupo de Niños Portadores de PC y su Comparación con Tablas de Niños Normales*. Santiago, Universidad de Chile, 85 pp. (Tesis para optar al título de Kinesiólogo).
- Soibelman, Doris, 1948. *Therapeutic and Industrial Uses of Music: A Review of the Literature*. New York, Columbia University Press, 274 pp.
- Yáñez, Juana, 1956. "Tratamiento Psicopedagógico de una Niña Oligofrénica Mediante el Ritmo Musical, II". En *Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulos* (Universidad de Chile), 3, pp. 23-29.
- Yáñez, Juana, 1958. "El Ritmo Musical en la Socialización del Grupo". En *Revista de la Escuela de Educadoras de Párvulos* (Universidad de Chile), 5, pp. 62-80.
- Wisch, Marcos, 1966. *Rehabilitación en la Escuela Especial de Lisiados*. Santiago, Universidad de Chile, 78 pp. (Tesis para optar al título de Kinesiólogo).

La musicoterapia y sus posibilidades en la psiquiatría social

por el Dr. Harm Willms

La musicoterapia ha experimentado en los últimos años una publicidad creciente. Esto puede no haber estado siempre en relación adecuada a su real importancia, pero también es cierto que durante mucho tiempo ella fue postergada. Sin embargo, en una perspectiva más amplia, parece imponerse paulatinamente la idea que la musicoterapia, asociada a otros tratamientos, está en condiciones de ofrecer excelentes posibilidades terapéuticas.

Dos nuevos libros (1,2) nos recuerdan que la musicoterapia se incluye más frecuentemente en descripciones de modelos terapéuticos amplios que no provienen, precisamente, de autores propiamente musicoterapeutas.

¿Cuál es el valor y el lugar que debe ocupar la musicoterapia en el tratamiento de las perturbaciones psíquicas y espirituales? ¿De qué es capaz, cuáles son sus límites y cómo han de juzgarse sus posibilidades específicas?

Previo al examen de estos problemas, presentaremos la descripción de dos casos en los cuales, de distinta manera, la música fue empleada en un sentido "terapéutico".

Caso N° 1: Ursula M.,¹ una enfermera de 25 años, es ingresada en nuestra clínica para tratamiento con el diagnóstico de psicosis esquizofrénica. La paciente es retraída, ansiosa, tímida, autista. Presenta las típicas alteraciones del pensamiento esquizofrénico y un encapsulamiento autístico muy marcado. Tanto en las entrevistas individuales como en las de grupo permanece muda, tratando de ocuparse de otras cosas para así escapar de lo que está ocurriendo. Se la incorpora entonces al grupo musical. Dentro del grupo permanece angustiada, como si para ella fuera demasiado ruidoso. Partimos con una improvisación en grupo. Entre los instrumentos disponibles escoge el más pequeño de los idiófonos percutidos de madera, instrumentos que por una parte tienen un sonido muy suave y por otra no ofrecen la posibilidad de fusionarse con los demás en sus expresiones musicales o destacarse en su ejecución en relación a los restantes miembros del grupo. En un comienzo la paciente tampoco quiere participar en el grupo porque estima que allí hay mucho ruido. No obstante, es capaz de escuchar la música y gozarla con expresión relajada. También es posible escuchar música junto con ella y conversar acerca de títulos

1, 2 Los nombres de los pacientes son supuestos.

Rev. Musical Chilena, 1977, XXXI, N° 139-140, pp. 20-27

y autores. Llama la atención que la paciente en todo momento quiera que le digan lo que tiene que hacer. Ni siquiera con respecto a la música que desea escuchar se atreve a expresar sus deseos. Más tarde comienza a mostrar interés por el grupo musical. Se entretiene con las ejecuciones musicales realizadas alternadamente y hasta acepta a los otros, aunque todavía con reservas. Le gusta particularmente el juego denominado "pregunta-respuesta", en el que los miembros del grupo "conversan" entre ellos mediante pequeñas frases musicales. En la elección de los instrumentos continúa, sin embargo, reticente. En las conversaciones de grupo sigue muda. Después de un cierto tiempo se le ofrece un "metalófono". Acepta el instrumento, se alegra con el sonido y atiende a sus tonos ondulantes. Su juego es al comienzo muy estereotipado, pero luego se hace más libre. Por último, termina asumiendo la parte solista en un grupo de improvisación libre. Entonces ya no siente al grupo de improvisación como caótico y está en condiciones de expresarse y dirigirse a los demás. Habla de su madre, de quien depende, y en un principio desea regresar a su lado, a pesar de que ella la domina, lo que la hace sufrir.

Era difícil tratar la fuerte ambivalencia de la paciente. Sin embargo, con el tiempo logró un grado de independencia suficiente como para expresar el deseo de mudarse a un departamento propio. Nosotros pudimos ayudarla y después de cuatro meses de tratamiento, internada, la dimos de alta.

Tres años más tarde la volvimos a examinar. Estaba trabajando como auxiliar de enfermería, en un nivel por cierto inferior al que le correspondía, pero se sentía bien, tenía un amigo y deseaba casarse. Tenía que tomar siempre los medicamentos y aunque no se la puede considerar como totalmente recuperada, lleva ya tres años sin síntomas manifiestos.

Caso Nº 2: Karl T., un empleado de 40 años, soltero, quien había elegido tres trozos musicales que escuchaba cuando se encontraba en estado de rabia, desilusión o tensión. Los tres trozos musicales tienen el siguiente significado:

1.— "Vuelvo a casa oprimido y no tengo a nadie con quién comunicarme; la música debe tranquilizarme y orientar mis pensamientos hacia propósitos pacíficos".

2.— "La distensión funciona y yo me relajo y recobro interés por los aspectos positivos de la vida".

3.— "Me invade un sentimiento de alegría y se despierta nuevamente mi espíritu de empresa".

Como primer trozo musical escoge, generalmente, un largo o un adagio de Bach o Haendel; como segundo, un andante de Mozart, y, como tercero, una música popular con muchos instrumentos de viento o algo similar. Un ejemplo concreto:

1.— Largo de la Sonata en Trío N° 2 en Do menor, de J. S. Bach.

2.— Andante del Concierto para Flauta y Orquesta de Cuerdas en La menor, de Antonio Vivaldi.

3.— Concierto para Flautín, Cuerdas y Cembalo, de Vivaldi.

Hace dos años este sujeto se casó y desde entonces informa que no ha tenido necesidad de emplear estas prácticas, por cuanto ahora puede comunicarse con su esposa.

¿Cómo podrían interpretarse ambos casos? ¿Qué es lo que nos indican sobre las posibilidades y las limitaciones de la utilización de los medios musicales en la terapia?

Los casos tienen un punto de partida muy diferentes; sin embargo, muestran elementos comunes esenciales que pueden ayudarnos a esclarecer el efecto de la musicoterapia.

Vamos a tratar de señalar los puntos más importantes.

Toda técnica psicoterapéutica es una parte especial del trato con la psicodinámica de un ser humano o con la patodinámica de un paciente, igual si aplicamos el "training" autógeno o el psicoanálisis. En el primero se lleva al paciente al estado regresivo de la relajación, en el cual es posible fortalecer un yo que se ha tornado débil por medio de la internalización de propósitos que permiten incorporar partes del yo ideal. En la técnica psicoanalítica se trata de liberar una vida psíquica oprimida por un rígido sistema de mecanismos de defensa y permitirle así madurar en el sentido de una flexibilidad adaptativa.

En nuestra opinión, todas las técnicas y métodos deben ser pensados psicodinámicamente por el terapeuta. Aún más, la conducta del terapeuta mismo es también una parte de la psicodinámica. Así, nosotros tratamos de describir el efecto de la musicoterapia con conceptos psicodinámicos, lo que no debe significar que la musicoterapia sea una técnica analítica. Por el contrario, la musicoterapia es un concepto más amplio que abarca diferentes técnicas que muchas veces parecen no tener nada en común entre ellas. Sin embargo, se trata de un concepto acumulador cuyos métodos están orientados en lo esencial hacia la *perturbación fundamental* de la enfermedad, métodos que encontramos particularmente en el campo de la psiquiatría infantil y de adultos, y en los cuales la música u otros fenómenos acústicos constituyen el ámbito y el medio de la terapia misma.

En el curso de la historia de la musicoterapia se han elaborado distintas teorías y sobre la base de las más diferentes fuentes y puntos de partida se han desarrollado los métodos más diversos. Podemos distinguir hoy tres campos fundamentales de aplicación de la musicoterapia:

1. La musicoterapia en la psiquiatría infantil y campos limítrofes, como la psicopedagogía musical y la pedagogía especial. Aquí, la música representa para el niño con daño cerebral un medio posible de contacto y comunicación con una alta capacidad de socialización integrativa. También es posible, a través de este método, desarrollar ejercicios especiales orientados a los órganos sensoriales, la coordinación y la estructuración.

2. La musicoterapia en el marco de la psiquiatría de adultos como una de las técnicas de una psicoterapia no verbal. La música constituye aquí una forma de expresión preverbal.

3. Como un campo limítrofe de la musicoterapia valen las técnicas de relajación asociadas a la audición musical. Aquí caben ejercicios del tipo "training" autógeno, implementado por medio de la música, como también ejercicios corporales de tipo gimnástico. Por último, cabe mencionar el efecto relajante y liberador de angustia de la música o de determinados trozos musicales en situaciones como el preoperatorio, el parto y las intervenciones odontológicas.

En los tres ámbitos mencionados, la musicoterapia asocia dos elementos fundamentales:

1. El principio de la regresión, y
2. La comunicación como objetivo.

Estos dos principios tienen un acento diferente en cada uno de los tres campos mencionados. En la psicopedagogía es el significado comunicativo de la música lo que está en primer plano, mientras que en las terapias de relajación lo es el elemento regresivo. En la musicoterapia aplicada al tratamiento de las psicosis, ambos principios son igualmente importantes.

Estas dos características de la música: el vivenciar regresivo y la comunicación no-verbal o preverbal, nos permiten delinear el campo de indicación de la terapia musical.

Siempre que en un tratamiento sea necesaria la aplicación del fenómeno de la regresión junto a una comunicación no verbal, estará indicado trabajar con musicoterapia.

Ahora bien, si es posible llevar a cabo el tratamiento de un paciente a un nivel de comunicación verbal, la musicoterapia no tendrá una indicación absoluta. El caso descrito antes del hombre de 40 años nos muestra cómo la música no sólo ayuda a aliviar las tensiones, sino también a hacer más llevaderos los conflictos y las agresiones a través de la regresión narcisista que se produce al escuchar música. Pero también nos muestra cuánto más

importante es la elaboración verbal de las dificultades cuando este tipo de comunicación es posible. En contraposición a este caso, podemos decir que en los psicóticos, el manejo verbal de sus conflictos está casi siempre impedido.

En nuestra opinión, hay que aplicar en el psicótico una terapia bidireccional. Ella debe ser al mismo tiempo verbal y no verbal. El paciente autista y mutista debe ser preparado para la elaboración verbal de sus conflictos a través de terapias no verbales o preverbales. Esto es lo que ocurrió en la paciente descrita en primer lugar. Naturalmente que la terapia tiene que tomar en cuenta tanto el campo conflictivo como la perturbación fundamental.

En este punto se hace necesario agregar algunas palabras sobre la perturbación fundamental de la esquizofrenia:

Nosotros partimos del principio que los supuestos para el desarrollo de un yo estable radican en la relación primaria e inédita entre la madre y el niño, la que consiste entre otras cosas en que la madre real, o la persona que la sustituya, tiene que estar en condiciones de compenetrarse con la particular forma de comunicación del niño. Este entendimiento preverbal ocurre —como lo ha demostrado René Spitz (3) a través de elementos como el timbre de la voz, la entonación, la duración, el tiempo, el ritmo, la vibración, la temperatura, la actitud corporal, la tensión muscular, etc. . . Si la relación original se perturba y con ello el desprendimiento del niño de esta unión primordial con la madre, el yo en formación será inestable. Frente a situaciones de sobrecarga, tales sujetos tenderán a la regresión y a la consiguiente retirada de la realidad, lo que se traduce en una fragmentación del yo y un comportamiento autista. Es necesario entonces fortalecer y reconstruir este yo débil. Dos consideraciones psicopatológicas nos parecen esenciales a esta altura:

1. La regresión del paciente exige un punto de partida terapéutico correspondiente.

2. La fragmentación del yo tiene que ser detenida, para lo cual debe proporcionársele al paciente una ayuda integradora.

El procedimiento terapéutico tiene que considerar los siguientes puntos:

1. El terapeuta debe encontrar el nivel comunicativo del que el paciente es capaz y compenetrarse con éste. Como dijéramos más arriba, en el psicótico la comunicación preverbal es más importante que la comunicación verbal. A ello hay que agregar la música y el movimiento, a través de los cuales se tratará de construir una relación de confianza con el paciente.

2. El tratamiento debe llevarse a cabo en una atmósfera lo más libre de angustia posible. Nosotros pensamos que la terapia ocupacional y la

musicoterapia representan partes de la realidad con mucho menor contenido angustioso que otras regiones de ella.

3. La terapia debe servir a la integración del yo. Tales terapias creativas se adecuan excelentemente a ese fin.

4. El tratamiento debe orientarse también hacia el campo social en el cual se espera que el paciente tenga la oportunidad de integrarse. En la musicoterapia se trata en primer lugar de una relación de objeto. Allí está el instrumento, el "objeto" música. Pero al sonar la música, esta relación de objeto se puede trasladar a una relación de personas, ya sea de relación paciente-terapeuta o a través del grupo de improvisación, donde todos los miembros deben asumir determinados roles.

Pero lo más importante es que en toda terapia creativa no se trata simplemente de llevar al paciente a hacer algo que le entretiene. Es necesario que el paciente configure algo nuevo, un producto, vale decir, que un objeto estructurado sea el resultado final de su trabajo. Nosotros pensamos que el paciente puede llegar hasta "entregarse" a su trabajo. El se identifica con el producto de su trabajo y proyecta partes de su yo en él. Eso tiene como consecuencia que el objeto estructurado, configurado, integrado, llama de vuelta, re-clama, a ese yo disgregado del paciente, con el consiguiente efecto integrador. También para nosotros los sanos es necesario el permanente ejercicio de la percepción de los objetos del mundo que nos rodea, a fin de mantener este *feed-back* de coherencia de nuestro propio yo. Aquí radican los puntos de partida fundamentales de las terapias creativas y en particular de la musicoterapia como forma de comunicación preverbal. Claro está que ellas no pueden reemplazar a la palabra, pero sí, en cambio, preparar el terreno para una elaboración verbal del problema, al fortalecer el yo del paciente hasta el grado en que le sea posible hablar sobre sus propios conflictos. Un plan de tratamiento musicoterapéutico abarca cuatro campos que describiremos más detalladamente: los movimientos corporales, la musicoterapia receptiva, la musicoterapia productiva y la psicoterapia verbal.

Un plan de tratamiento por medio de la música debe estructurarse de la siguiente manera (4):

I. MOVIMIENTOS CORPORALES

Los ejercicios de la terapia cinética o de movimientos forman un espectro que se extiende desde la imitación del movimiento del terapeuta hasta la realización improvisada de estructuras de movimiento de un grupo en su totalidad. El paciente debe experimentar su propio cuerpo; con ese obje-

tivo se recomiendan movimientos de las extremidades que sean poco habituales y que el paciente mismo no tenga que inventar. Paralelamente, este tipo de terapia cuenta con los movimientos de danza en los cuales el paciente tiene la oportunidad de participar improvisando. Por último, hay que mencionar las improvisaciones de movimientos expresivos en el marco del grupo.

II. MUSICOTERAPIA RECEPTIVA

Escuchar música en común con el paciente. Conferencias musicales del terapeuta. Escuchar grabaciones junto con el terapeuta y el resto del grupo. En los niños es particularmente apropiado el uso del piano, con el objeto de escuchar trozos musicales a los cuales los niños son receptivos y con ello lograr establecer los primeros contactos. En los adultos organizamos directamente alguna hora de audición de discos en grupo. Allí se inician los primeros contactos y se procura responder a todos los deseos. En esta atmósfera musical, se logra preparar una actitud de aceptación del otro y desarrollar la capacidad de escuchar.

III. MUSICOTERAPIA ACTIVO-PRODUCTIVA

Se trata de la improvisación individual o en grupo con instrumentos simples que no requieran mayor preparación técnica. El problema de los grupos de improvisación terapéuticos gira siempre en torno a la pregunta, ¿cuán amplio debe ser el marco prefijado para la improvisación? Por cuanto, si es muy estrecho, el paciente puede sentirse limitado en el despliegue de sus posibilidades y en la procura de encontrarse a sí mismo; pero si es demasiado amplio, puede surgir la angustia ante el vacío interior todavía no superado y la inundación de estímulos favorecida por la debilidad estructural de estos pacientes. Jamás debe imponérsele al paciente las propias ideas y fantasías del terapeuta y sí en cambio ofrecérsele toda la ayuda y asistencia posibles en la búsqueda de un producto final musicalmente estructurado.

En nuestro trabajo hemos llegado a definir cinco grupos de formas de ejecución improvisadas:

1. Ejecución musical simultánea o sucesiva en un marco melódico o rítmico, previamente dado. Por ejemplo: el acompañamiento rítmico de una canción (lied), ejecutada por la terapeuta con el grupo de pacientes como grupo rítmico.

2. Tareas musicales en común sobre la base de la imitación e ilustración. Por ejemplo: la representación musical de fenómenos de la naturaleza, como el viento, la lluvia, la tormenta o la luz solar.

3. Ejecuciones musicales alternantes y contrastantes encargadas a individuos o subgrupos. Por ejemplo: reproducción sucesiva de una estructura musical, donde cada cual debe referirse al que lo precede, sea continuando con la misma figura musical, o ejecutando algo contrastante.

4. La improvisación solística sobre una base rítmico *ostinato*. Un paciente es escogido como solista y el resto configura un fondo rítmico.

5. La improvisación en tutti o colectiva.

Las mencionadas formas de improvisación no son sino ejemplos dentro de las muchas posibilidades de improvisar en un espectro que va desde la máxima participación del terapeuta hasta la máxima libertad de expresión del paciente.

IV. PSICOTERAPIA VERBAL

Problemas claves son discutidos en forma individual o en grupo en el sentido de la terapia focal.

Este plan de tratamiento debe realizarse dentro de un marco terapéutico más amplio. En general, habrá que comenzar con tratamiento medicamentoso y muchas veces continuar éste a lo largo del programa bosquejado. Nuestro plan deja fuera, entre otras cosas, todos los asuntos relacionados con la rehabilitación laboral del paciente. La musicoterapia en los psicóticos deberá considerar su tarea como realizada exitosamente cuando el paciente ya es capaz de hablar libremente sobre sus problemas. Para sorpresa nuestra, hemos tenido la oportunidad de vivir este cambio en muchos de nuestros pacientes.

BIBLIOGRAFIA

1. Kayser, u.a., *Gruppenarbeit in der Psychiatrie*. Stuttgart, 1973.
2. Warnke, u.a., *Das Bogenhauser Modell. Eltern und Kinder in der Gruppe*. München, 1974.
3. Spitz, René, *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart, 1976.
4. Willms, Harm, *Musiktherapie bei Psychotischen Erkrankungen*. Stuttgart, 1975.

DIRECCION DEL AUTOR

TRADUCCION DE:

Prof. Dr. Harm Willms
Nervenarzt - Psychotherapie
Landeskrankenhaus Stadtfeld
2380 Schleswig, Alemania Federal.

Dr. Otto Dörr Zegers
Asesor Psiquiátrico del Instituto de
Neurocirugía e Investigaciones Cerebrales.
Santiago de Chile.

La musicoterapia en el grupo familiar del niño autista

Prof. Dr. Rolando O. Benenson

PRINCIPIOS DE LA MUSICOTERAPIA Y SU APLICACIÓN EN EL NIÑO AUTISTA

Existen dos principios fundamentales en que se basa la musicoterapia, entendiéndolo, en este caso, la musicoterapia como la utilización de cualquier elemento sonoro, musical o no, para encontrar el canal de comunicación más regresivo y la formación de nuevos canales para empezar a través de ellos el proceso de aprendizaje y la recuperación del individuo para la sociedad.

Estos dos principios son: a) El principio de ISO, y b) La música como objeto intermediario.

a) ISO quiere decir igual y se basa en la búsqueda de la identidad sonora para que se produzca la comunicación no-verbal con el paciente.

En términos generales, el principio de ISO establece que, para comunicarse con el paciente, es necesario que el tempo mental coincida con el tempo musical. Es decir, que si pretendemos comunicarnos con un paciente maníaco, cuyo tempo mental es acelerado, rápido, inquieto, disperso, etc., se debe utilizar un tempo musical allegro, vivace, pizzicato; en cambio, si es un paciente depresivo, melancólico, cuyo tempo mental es lento, triste, reconcentrado, es necesario utilizar un tempo musical adagio, andante, triste, etc.

Si los tempi musicales y mentales no coinciden, es decir, que pretendiésemos comunicarnos con un paciente maníaco con un tempo musical suave o melodioso (como sería la idea profana de calmar al excitado con música suave), provocaríamos el inmediato rechazo o simplemente una total indiferencia por parte del paciente.

En términos más profundos, el principio de ISO establece la búsqueda de los elementos sonoros más regresivos, que sirvan al musicoterapeuta como camino para la comunicación con el paciente, pudiendo acoplar todos aquellos sonidos relacionados con los conflictos mentales y ambientales.

Debo aclarar que el principio de ISO no es un elemento rígido y estable, sino que se encuentra en constante movimiento. Es por eso que se estructura en la medida que se desarrolla la comunicación con el paciente. Es un proceso dinámico, cuyos artistas son ambos, terapeuta y paciente, creando una conjunción de los ISO tanto del terapeuta como del paciente.

Rev. Musical Chilena, 1977, XXXI, Nº 139-140, pp. 28-37

b) La música como objeto intermediario.

Este término es usado en psicodrama por el Dr. Rojas-Bermúdez. Utilizando títeres descubrió que a través de ellos podían establecerse vínculos que sacaban al paciente de su aislamiento y que le permitían posteriormente relacionarse, por ejemplo, con los yo-auxiliares. Observó, asimismo, que los mensajes emitidos por el títere recibían una respuesta que no lograba directamente el terapeuta. Es decir, que por circunstancias especiales, los pacientes respondían cuando la fuente emisora no era humana. Se descubrió el mismo fenómeno en todas aquellas circunstancias donde el paciente estaba en estado de alarma intenso o con alteraciones del esquema corporal. En todos los casos, el denominador común era el temor a ser invadido o penetrado por la fuente emisora cuando ella poseía las características humanas. Es decir, que el títere como fuente emisora, al no poseerlas, pasaba a ser un objeto inocuo para el paciente y, por lo tanto, utilizable terapéuticamente. Basándose en su calidad de objeto-cosa y en su función de intermediario, lo denominó objeto intermediario, definiéndolo como un instrumento de comunicación que permite actuar terapéuticamente sobre el paciente sin desencadenar estados de alarma intensos.

De esta forma, considero a la música, el sonido y el instrumento musical como "objeto intermediario", por las posibilidades que le brinda al terapeuta de establecer contacto con ciertos roles del paciente sin desencadenar reacciones de alarma. Este contacto es lo que permite ulteriormente la interacción de roles y, por lo tanto, la creación de vínculos.

La posibilidad del musicoterapeuta de comunicarse a través de la música y su instrumento, como si el instrumento y él fuesen una misma persona, permite al paciente comportarse como ante un objeto intermediario, sin darse cuenta de que ese objeto es casi una prolongación humana y a su vez permite al musicoterapeuta utilizar al objeto intermediario como si fuese su propia prolongación humana, que, en última instancia, a decir de Curt Sachs, es la génesis de los instrumentos musicales.

Comprendemos en este punto que ambos principios están íntimamente relacionados, ya que encontrar el principio ISO es haber descubierto un objeto intermediario.

Tratemos ahora de vincular estos principios con nuestra investigación.

La aplicación de estos principios para la terapéutica con el niño autista es tarea sumamente difícil; pero en eso reside el éxito. Una de las dificultades radica en que es necesario saber lo acontecido durante los nueve meses de gestación en el mundo sonoro que rodeó a la madre y, más aún, en el mosaico genético heredado. Por eso, la realización de la historia-musical del enfermo exige un interrogatorio profundo y paciente, para descubrir los

elementos sonoro-musicales familiares de padres y abuelos, y lo ocurrido durante la época gestacional.

Hace más de nueve años hemos comenzado a trabajar en el Instituto de Nivelación Psicopedagógica en Buenos Aires con la musicoterapia como primera técnica de acercamiento para el trabajo de recuperación del niño con características autistas, simbióticas y esquizofrénicas y su grupo familiar. Hemos logrado estructurar una experiencia piloto de tres niveles: un primer nivel, llamado *regresivo*, un segundo nivel denominado de *comunicación* —ambos trabajados exclusivamente con el niño— y un tercer nivel llamado de *integración*, en el que se trabaja con el grupo familiar. En el presente estudio, se presentará una breve síntesis de los dos primeros niveles y se profundizará nuestro trabajo en la musicoterapia del grupo familiar.

Yo parto del concepto que un niño autista es la prolongación patológica y deformada del psiquismo fetal y, por lo tanto, todo proceso de comunicación con estos niños tiene que basarse en crear un medio ambiente que favorezca las reminiscencias de la época gestacional.

En las tres figuras siguientes se grafica la concepción de lo que es un niño autista, simbiótico y esquizofrénico y su posibilidad de diferenciarlo de acuerdo a las respuestas que tenemos en musicoterapia.

En 1 observamos el Yo de un niño autista separado por una coraza del medio externo, no existiendo ningún estímulo que lo impacte, a excepción de aquel estímulo sonoro que pueda abrir el primer canal de comunicación.

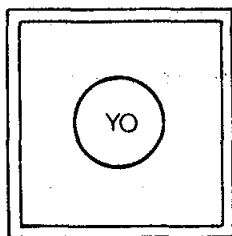


FIGURA 1 Estructura del niño autista

En 2 observamos al niño simbiótico que sólo se diferencia cuando está en presencia de la madre. En este caso, emite un pseudopodio hacia ella que le adhiere, pero que igualmente sigue sin comunicación.

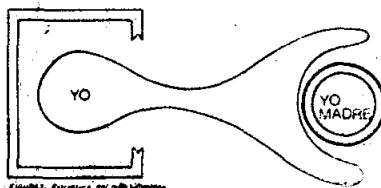


FIGURA 2. Estructura del niño simbiótico

En 3 observamos al niño esquizofrénico, cuyo Yo está dividido en varios compartimientos, permitiendo una comunicación bizarra (rara), pero con constante respuesta a los estímulos.



FIGURA 3. Estructura del niño esquizofrénico

En el primer nivel, llamado *regresivo*, el objetivo es encontrar el sonido que impacte al niño y abra los primeros canales de comunicación. Trabajamos siempre individualmente con cada niño quince minutos. Los sonidos que se utilizan son el latido cardíaco, sonidos de inspiración y expiración, agua, los propios sonidos de los niños, entre otros. Se utiliza como objeto intermediario el agua, que permite juegos y contactos piel-agua-piel y, además, no ofrece resistencia de ningún tipo. Nosotros trabajamos en forma de pareja terapéutica, y en este nivel no utilizamos la palabra: toda nuestra conducta es no-verbal.

En el segundo nivel de la experiencia, la musicoterapeuta comienza a utilizar los sonidos que impactaron en el primer nivel, y los objetos intermedios serán los instrumentos musicales. También en este nivel se intenta la posibilidad del trabajo grupal con otros niños.

El tercer nivel, llamado de *integración*, está subdividido en dos partes: la primera es el trabajo con los padres solos, y la segunda con todo el grupo familiar, o sea, con el niño-problema. Considero regla fundamental en la recuperación de todo niño con características autistas el trabajo paralelo con el grupo familiar. A medida que abrimos canales de comunicación en el niño-problema, adaptamos ese grupo a los nuevos canales, sin lo cual es inútil pretender recuperar estos niños.

El grupo familiar en su convivencia diaria con el niño autista ha creado sistemas de comunicación estereotipados que se fueron endureciendo a medida que transcurría el tiempo, formando lo que yo llamo verdaderos "quistes de comunicación". Estos quistes tienen una doble etiología: por un lado un terreno sensible en la idiosincrasia patológica del grupo, y por el otro una falta de respuesta, un *feed-back*, que modifique el mensaje desde el niño hacia sus padres.

REGLAS FUNDAMENTALES PARA EL TRABAJO DEL GRUPO FAMILIAR EN MUSICOTERAPIA DE NIÑOS AUTISTAS

Considero que para realizar musicoterapia en un grupo familiar de un niño autista es necesario seguir ciertas reglas que hoy me permito presentar después de un largo período de experiencia.

1) Es necesario haber trabajado previamente un período extenso individualmente con el niño autista. Esto nos va a permitir conocer al niño, abrir canales de comunicación hacia nosotros y hacia el equipo de salud.

2) Es de mucha utilidad que el trabajo antes mencionado sea realizado desde el comienzo por una pareja terapéutica. En nuestra experiencia, la pareja terapéutica estaba formada por la musicoterapeuta y yo, o por la terapeuta especializada (madre substituta) y yo, según los casos y el nivel de la experiencia que realizamos. Una pareja terapéutica permite recibir de los pacientes proyecciones claramente identificables con las propias actitudes hacia los progenitores. Por ejemplo, es frecuente que los niños manifiesten algún rechazo hacia mí y busquen protección en la musicoterapeuta o viceversa. Esta dinámica da libertad para que el continente terapéutico, que forma la pareja terapéutica, permita mayor espontaneidad en las expresiones de los niños-problema, frente a reacciones nuestras no esperadas. Es decir, si el niño esperaba una orden mía o una represión y esto no ocurría, se modificaba el esquema del mensaje estereotipado del progenitor proyectado. La continuidad de esta pareja terapéutica en el contexto del grupo familiar facilita el enfrentamiento de los quistes de comunicación.

3) Durante la experiencia individual tenemos que haber encontrado y recreado varios y distintos canales de comunicación con el niño-problema. Es decir, que cuando nos enfrentamos al grupo familiar, nosotros como pareja terapéutica y el niño-problema, ya tenemos también una historia que se confrontará durante la musicoterapia del grupo familiar.

4) Un previo y paralelo conocimiento y acondicionamiento del grupo familiar, sin la presencia del niño-problema. En nuestra experiencia lo conseguimos de la siguiente manera: son indudables y comprensibles las dificultades para enfrentar una experiencia compartida de recuperación por las que pasa un grupo familiar de un niño autista. Por lo tanto, debemos ser muy cautos, cuidadosos, sensibles y ampliamente flexibles para conseguirlo.

En primer término, realizamos una entrevista con los padres, para relatarles la experiencia, contarles algunos de los resultados obtenidos y pedirles una primera colaboración, la que consiste en que nos graben en el Instituto los mensajes cotidianos que ocurren entre ellos y el niño en el transcurso de todos los días. Para esto, técnicamente se quedan solos en una ha-

bitación, manipulando un grabador donde quedarán grabados estos mensajes.

Esto da por resultado:

a) Los padres recrean en forma distinta, o sea, sin la presencia del niño, sus mensajes estereotipados.

b) Nos informan de un requisito material que lentamente configurará los quistes de comunicación que pretendemos diagnosticar.

Dejamos pasar unos meses y volvemos a tener otra entrevista. Luego de esto, le pedimos que vuelvan a grabar, pero modificando el mensaje o intentando un mensaje totalmente contrario al anterior. Técnicamente igual a la vez precedente.

Esto da por resultado:

a) Una toma de conciencia de algunos aspectos muy claros por parte de los padres de sus propios mensajes.

b) Un primer intento de movilización que a veces suele ser bastante dramático.

c) A nosotros nos permite evaluar la capacidad del grupo familiar de movilizarse, y, además, las posibilidades reconstructivas que pudieran tener frente a la ruptura de los quistes de comunicación.

De esta forma, el grupo familiar está más preparado para enfrentar el último paso de nuestra investigación, que será el más importante, o sea, el enfrentamiento con el niño-problema.

5) El grupo familiar al enfrentarse con el niño-problema y con nosotros como pareja terapéutica también exige algunas pautas que podemos analizar.

5.1) El contrato de trabajo debe ser limitado en tiempo. En el primer enfrentamiento, hacemos un contrato de cuatro sesiones que serán repartidas una vez por semana, en un mes, o dos veces por semana en dos semanas, de acuerdo a las posibilidades de los padres. Es decir, evitamos colocar al servicio de la resistencia cualquier elemento demasiado justificado, como puede ser el tiempo de trabajo.

5.2) Encaramos al grupo familiar como una experiencia de laboratorio espontánea, con consignas claras y de gran sentido común. "Saquémonos la corbata, pongámonos cómodos, busquemos formas de comunicarnos con vuestro hijo".

5.3) Evitamos todo tipo de interpretación de contenidos inconscientes, pues esto puede movilizar demasiado al grupo que ya de por sí lo está, y estaremos activando las resistencias. Necesitamos reforzar a estos padres en sus posibilidades yoicas, en sus capacidades creativas y constructivas. Necesitamos un trabajo doble de comprensión de los quistes de comunicación, ruptura y reconstrucción, y un trabajo gratificante.

5.4) Mantenemos un lenguaje verbal dentro de comentarios, sugerencias, aclaraciones, pautas de cambio, estrategias nuevas para las próximas sesiones, pero siempre dentro del contexto de la propia experiencia vivida *in situ*, en el aquí y ahora de esa sesión. Modificamos lo que vemos y vivimos juntos, sin invadir el contexto familiar cotidiano, que puede ser igual, semejante o distinto, pero en el que nosotros no estamos, no participamos, aunque somos conscientes que a partir de ese momento comenzaremos a estarlo. Técnicamente, este tipo de comentarios lo hacemos cuando el niño vuelve al aula y nos quedamos solos nuevamente con los padres y en algunos casos el resto del grupo: abuelos, hermanos.

Vamos a ejemplificar uno de nuestros casos del Instituto, sintéticamente. El caso que les relato es de una niña, Sili, de tres años, melliza de un hermano varón. Además, tiene otro hermano varón de cinco años. Desde muy temprano, llamó la atención de sus padres la diferencia de evolución con el hermano varón, ya que este último hacía evidentes progresos en cuanto a comunicación con el mundo exterior. En cambio, Sili no respondía a ningún estímulo. El padre nos refiere que ni siquiera haciéndole cosquillas en la barriga consigue hacerla reír; sólo está pendiente de sus manos, las que mira constantemente.

Todos los análisis complementarios y de laboratorio son normales. El examen cocleográfico parecería indicar que no existe respuesta auditiva ni a estímulos sonoros.

En el primer nivel de experiencia, Sili no respondió a ningún estímulo sonoro. (En general, solemos encontrar alguna respuesta a sonidos como el latido cardíaco o chasquido producido por los mismos niños, etc.). En el segundo nivel, la musicoterapeuta logró bastantes elementos de contacto, sobre todo de tipo ritmo-corporal, con suaves movimientos de canciones de cuna. La conducta típica de Sili era estar muy poco tiempo en el lugar en que se la sentara; inmediatamente comenzaba a desplazarse de un lado a otro de la habitación, siempre llevando un camino similar, y tomando y tirando al suelo cualquier objeto que encontraba, con bastante gracia y delicadeza.

El primer mensaje de los padres fue bastante elocuente: mostró una familia caracterizada por una hiperkinesia notable. Todo lo que se escuchaba eran órdenes, contraórdenes, comparaciones, clasificaciones, y todo en un mínimo de tiempo. Curiosamente, Sili, al ser expuesta a esta grabación, se mostró altamente hiperkinética, como no lo había sido hasta ese entonces. Al finalizar esa sesión tiró la bandeja al suelo y se orinó sobre la bandeja.

Se resolvió realizar las primeras cuatro sesiones de grupo familiar con la presencia del hermano mayor y del hermano mellizo.

Descripción de la primera sesión del grupo familiar

Casi inmediatamente después que ingresaron al cuarto los padres, el hermano mayor y el mellizo (aún no habían traído a Sili), quedó ampliamente visualizado el cuadro característico de la grabación. Los dos niños se abalanzaron en forma incontrolada sobre los instrumentos musicales, tocando, golpeando, probando dispersamente unos y otros, mientras los padres trataban por un lado de calmar a los niños y por el otro prestaban atención a nosotros y comentaban. Se les dio la consigna de trabajar con espontaneidad, comodidad, libertad de movimientos y que tomaran eso como una experiencia en la que todos estábamos involucrados.

Recién entonces la musicoterapeuta fue a traer a Sili, que se encontraba en un aula del Instituto. Ingresó Sili al aula. Los padres intentan acercarse y saludarla y besarla. Los hermanos siguen su juego (sordos y ciegos a la entrada de su hermana). Sili pasa cerca de los padres como si éstos no existieran, y se entromete entre sus hermanos, pisando los instrumentos. Luego camina de un lado a otro de la habitación, mirando hacia arriba en una aparente desorientación, pero, sin embargo, guardando siempre un ritmo repetitivo al caminar y describiendo una misma órbita dentro de la habitación. Durante los veinte minutos que estuvo presente Sili, se observaron los siguientes hechos sobresalientes:

a) La hiperkinesia de Sili fue en aumento en la medida que incrementaba la hiperkinesia del grupo familiar. Esto fue claramente evidenciado por un hecho contrario. Ante una estimulación con ritmos suaves y acompasados por parte de la musicoterapeuta que acompañaba una canción de cuna —la cual provocó una distensión del grupo familiar—, Sili disminuyó su actividad. Cada vez más controlada, calmó su paseo y se quedó quieta un largo rato, expectante.

b) La madre, con actitud pasiva, trataba de imponer cierto orden a todos, aunque no lo lograba.

c) El padre, autoritario, le daba órdenes al hijo mayor para que contuviera a su hermano, y al hijo menor o lo reprendía por las actitudes agresivas y de celos con su hermana, o se fastidiaba con los reclamos o el llanto. Por el otro lado, se observaba un exagerado afecto hacia Sili mediante besos, caricias, cosquillas, etc.

d) El hermano mayor se congraciaba con el padre cumpliendo estrictamente las órdenes de contención, valiéndose de su fuerza, controlando al hermano menor o a Sili, e identificándose con las actitudes del padre.

e) El hermano menor lloraba constantemente, ya sea porque era contenido por el mayor o porque no le prestaba la debida atención.

f) La musicoterapeuta intentó realizar un trabajo simple de movimiento

y ritmo con Sili, su tarea individual, común y diaria en el Instituto con la niña, pero fue prácticamente imposible realizarla en presencia del grupo familiar.

g) Fue muy notable la sobreestimulación que recibía la niña de parte de todo el grupo familiar, con invasiones de estímulos indiscriminados. Esto provocaba en Sili una respuesta también totalmente dispersa, que se volvía estereotipada, aun sin estímulo.

h) Sólo se consiguió una mínima atención cuando logramos integrar a todo el grupo familiar, con la participación de tanto en tanto de Sili, ya sea integrándola a la ronda, deslizándose por entre nosotros, o quedando en el centro de la misma.

Luego de veinte minutos de agotadora tarea de observación y de trabajo, la musicoterapeuta lleva a Sili al aula. Fue notable la calma que adquirió cuando volvió al aula nuevamente.

Nos quedamos comentando con los padres. Ellos opinaban que esa experiencia había sido muy parecida a lo que ocurría en casa diariamente. Luego de una charla acerca de los acontecimientos vividos en el aquí y ahora de la sesión, convenimos en planear una posible estrategia para la próxima sesión. Esta fue aceptada por los padres con agrado y atención. Los puntos que convenimos fueron los siguientes:

- 1) Tratar de disminuir la estimulación indiscriminada.
- 2) Dirigir mensajes definidos y simples a Sili, manteniendo cierta coherencia en todo el grupo familiar.

Nos conformamos con conseguir estas pautas.

Merece destacarse que en las próximas sesiones el grupo familiar logró actuar en el hogar positivamente, iniciándose incluso una reacción favorable de los padres hacia el resto de los hijos.

Me interesa recalcar, a modo de conclusión, que es tarea del musicoterapeuta, como integrante de la pareja terapéutica, ir fertilizando el gran útero que es el grupo familiar, para que esa inmensa soledad que es el niño autista pueda abrirse al mundo infinito y desconocido: este mundo que todos integramos y que apenas conocemos.

BIBLIOGRAFIA

- Benenzon, Rolando, *Musicoterapia y Educación*. Buenos Aires, Paidós, 1971.
- , *Musicoterapia en la Psicosis Infantil*. Buenos Aires, Paidós, 1976.
- Benenzon, Rolando y Antonio Yepes, *Musicoterapia en Psiquiatría*. Buenos Aires Barry, 1972.
- Claney H., Bride, "El Síndrome de Aislamiento en la Niñez". En *Develop. Med. Child Neurol.*, 17, 1975, pp. 192-219.

Kanner, Leo, *Psiquiatría Infantil*. Buenos Aires, Paidós, 1966.

Mahler, Margaret, *Simbiosis Humana: Las Vicisitudes de la Individuación*. México, Joaquín Mortiz, 1972.

Rascovsky, Arnaldo, *El Psiquismo Fetal*. Buenos Aires, Paidós, 1960.

Sontag, Lester W., "Efecto del Ruido Durante el Período del Embarazo Sobre el Feto y la Conducta Adulta Subsiguiente". En *Revista Argentina de Psiquiatría y Psicología de la Infancia y Adolescencia* (ASAPPIA), I, 3/4, 1970.

Valor terapéutico de la música en la rehabilitación de niños con disfunción psiconeurológica

por *Millicent Rink*

Este proyecto de investigación, de un año de duración, culminó la labor de varios años de interés y trabajo con niños con disfunción psiconeurológica. El término "disfunción psiconeurológica" proviene de Myklebust (1), quien lo define como sigue:

"Presuponemos que los trastornos del aprendizaje, definidos aquí, son el resultado de perturbaciones menores de la función cerebral. Por esta razón hemos sugerido el término psiconeurológico para indicar que tales trastornos son concomitantes psicológicos de insuficiencias neurológicas".

En los Estados Unidos la Sociedad Nacional para Niños y Adultos Lisiados Inc. y el Instituto Nacional de Salud intentaron encontrar una terminología adecuada para niños con ciertos problemas de aprendizaje. Ellos nombraron una comisión investigadora bajo la presidencia del Dr. Sam Clements (2). En el informe final publicado, se adoptaron decisiones acerca de la "disfunción mínima cerebral", definiéndola como sigue:

"El término síndrome de disfunción mínima cerebral se refiere en este trabajo a los niños de inteligencia general próxima al promedio, promedio o superior al promedio, con ciertos trastornos del aprendizaje o conducta, que varían desde leve a agudo, los que se asocian con las funciones del sistema nervioso central. Estas desviaciones pueden manifestarse a través de varias combinaciones de deterioro de la percepción, conceptualización, lenguaje, memoria y control de atención, impulso o función motora".

En Sudáfrica, el Informe Murray (3) también emplea el término "disfunción mínima cerebral", y ofrece la siguiente lista de síntomas de este síndrome:

- a) hiperactividad o hipoactividad;
- b) deterioro motor perceptual;
- c) labilidad emocional;
- d) insuficiencias generales de coordinación;
- e) desorden de la atención: (lapsos cortos de atención, distracción, y falta de perseverancia);
- f) impulsividad;

- g) desórdenes de la memoria y el pensamiento;
- h) trastornos específicos en el aprendizaje: en la lectura, escritura y aritmética;
- i) desórdenes del lenguaje y audición;
- j) signos neurológicos equívocos e irregularidades electroencefalográficas.

Ya en 1954, Strauss y Lehtinen (4) trataron de descubrir las causas de los deterioros neurológicos posibles en aquellos niños con problemas de aprendizaje.

Strauss dividió este síndrome en dos grupos:

Grupo endógeno: en el que existía una obvia subnormalidad debido a un cociente de inteligencia bajo.

Grupo exógeno: en el que la dotación mental había sido deteriorada por lesiones cerebrales mínimas sufridas antes, durante o después del nacimiento. Como resultado, podían presentarse o no aquellos defectos del sistema neuromotor que son obvios, y el niño podía presentar, además, perturbaciones del pensamiento perceptual y de la conducta emocional, ambas anomalías o una sola.

Plantea también las posibles causas de la lesión cerebral mínima:

a) *Antes del nacimiento*: incompatibilidad rhesus (RH), infección grave, enfermedad o trauma graves de la madre.

b) *Durante el nacimiento*: labor prolongada o difícil, alumbramiento difícil, uso de instrumentos, parto marcadamente prematuro, nacimiento precipitado, asfixia.

c) *Después del nacimiento*: lesiones graves en la cabeza, meningitis o encefalitis.

Personalmente he preferido el término "disfuncionalidad psiconeurológica" porque categoriza al niño normal de inteligencia normal, pero que revela algún trastorno en el aprendizaje. Myklebust (5) define al niño con lesión cerebral mínima más específicamente como:

"Ellos tienen un compromiso importante. Este consiste en una deficiencia de la audición, visión, capacidad motora y ajuste emocional *a pesar de* una adecuada inteligencia. Estos niños difieren (especialmente de los retardados mentales) en que tienen una capacidad normal de aprendizaje y puede anticiparse un *resultado normal*".

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN EN DOS ESCUELAS DE REHABILITACIÓN PLANIFICACIÓN DEL PROYECTO CON FINES ESTADÍSTICOS

Dos escuelas de rehabilitación —la Clínica Norwood y la Escuela Crossroads— aceptaron la participación de los Cursos Standard II y III, en un

proyecto de investigación de musicoterapia. El proyecto debía durar un año. El propósito era investigar el valor terapéutico de la música en la rehabilitación de niños con disfunción psiconeurológica.

Al consultar a la División de Neuropsicología del Instituto Nacional de Investigación Individual, se decidió que el proyecto sería un experimento controlado, con datos estadísticos como parte esencial de la investigación.

Como el diez corresponde al número más pequeño estadísticamente aceptable para el propósito de este estudio, fue necesario usar ambos Cursos Standard (II y III) para obtener el número requerido de niños con síntomas similares de disfunción psiconeurológica. Veintiocho niños fueron seleccionados con la intención de dividirlos en dos grupos pareados que serían llamados grupo Control y grupo Experimental. Las edades cronológicas variaban entre nueve y doce años. No se consideró muy importante esta disparidad de edades porque los niños de estas Escuelas de Rehabilitación estaban ubicados en sus respectivos niveles escolares y de acuerdo a su *madurez*. Los análisis estadísticos indicaron que las edades de cada grupo no mostraban diferencias significativas.

La elección de los niños de los cursos II y III también fue ventajoso desde el punto de vista del diagnóstico. A menudo hay síntomas de disfunción psiconeurológica en el niño preescolar, pero como el niño demuestra una inteligencia normal, los padres piensan que superará los fenómenos de torpeza, hiperactividad, o falta de atención. Los síntomas de disfunción psiconeurológicos sólo se convierten en un problema serio cuando el niño se enfrenta a situaciones de aprendizaje en los que obviamente no puede desempeñarse en un nivel normal en la lectura, la escritura o la aritmética. El diagnóstico precoz es a veces impedido, además, porque varían las edades de ingreso a la escuela. Si el niño cumple seis años antes de junio de ese año, se le permite ingresar a la escuela, pero la elección se delega en los padres. No obstante, al año siguiente, la asistencia es obligatoria. El resultado es que en el primer grado hay un grupo mixto de niños de cinco y seis años, aunque habitualmente se les mantiene en clases separadas. A causa de este ingreso escolar a temprana edad los niños más pequeños a menudo presentan incapacidades de aprendizaje típicos, que son atribuidos, en un principio, a retardo de madurez o a fallas de disposición escolar. Si después de los ocho años la madurez es inferior en dos años a la edad cronológica, se considera que el niño debería ser sometido a rehabilitación. Además de la deficiente madurez, el niño puede tener concentración reducida, falta de coordinación, insuficiente control de lápiz, incapacidad para relacionar palabras y figuras, y varias otras incapacidades, ya discutidas, que indican una posible disfunción psiconeurológica.

A pesar del creciente interés y de la necesidad consciente de rehabilitación,

sólo un pequeño porcentaje de profesores y directores reconoce, por desgracia, los problemas de incapacidades específicas de aprendizaje o de disfunción psiconeurológica en una etapa temprana. Demasiados niños son adulados, exhortados, o reprendidos y castigados durante los primeros años escolares por profesores y padres por igual, en un esfuerzo por lograr un mejor nivel de aprendizaje y una penetración en las consiguientes barreras psicológicas que se han ido creando. El factor de error permanente es el cociente normal de inteligencia. Por lo general, sólo en el curso Standard I es cuando el niño es enviado al psicólogo escolar, al psiquiatra o pediatra, iniciándose así una mayor comprensión del problema y adoptándose medidas positivas para mejorar la condición del niño. Las escuelas intentan proporcionar algún tipo de rehabilitación, pero los casos graves sólo pueden ser tratados con eficiencia en una clínica especializada. En consecuencia, la elección obvia de la investigadora fue dirigirse a las clínicas privadas para tener la certeza de que eran casos genuinos de disfunción psiconeurológica, los que serían investigados. Antes de ingresar a estas clínicas, los niños son controlados a fondo una vez más y sólo se acepta a aquellos casos con un cociente normal de inteligencia.

Se planificó suministrar los mismos tests tipificados a ambos grupos, el Control y el Experimental, antes y después del experimento, y mediante la comparación de los resultados medir el valor de la musicoterapia. Al grupo Experimental solamente se le aplicaría la musicoterapia y al grupo Control no se le enseñaría música en su curriculum escolar general. Aun cuando el desarrollo de las aptitudes musicales no era uno de los propósitos principales del proyecto, se consideró esencial incluir un test tipificado de musicalidad. Pronto fue obvio que ningún test sería aplicable sin un entrenamiento musical preliminar sobre alguno de los aspectos básicos del sonido. La versión corregida de "Measures of Musical Talents" (Grados de Talentos Musicales), de Seashore (5), fue el primer test tipificado aplicado a todos los niños del proyecto.

A pesar de las explicaciones verbales y de las demostraciones prácticas, dadas antes de la aplicación del test, ninguno fue capaz de completar cada una de las secciones. Por lo tanto, éste fue considerado carente de valor porque no ofrecía orientación alguna sobre la percepción musical. En el canto, muchos no podían dar la altura correcta de una nota; pocos comprendían lo que significaba una diferencia de tono, o sea, la altura de una nota "aguda" o "grave", o que una nota tuviera una altura "más aguda" o "más grave" que aquella previamente escuchada. El concepto de duración del sonido también les era difícil de identificar. No podían escuchar si una nota o sonido era más largo o más corto que el sonido precedente. Debido a su limitada experiencia en el canto o en cualquier tipo del quehacer mu-

sical, su memorización rítmica y melódica era tan escasa que el test de Memoria Rítmica y Tonal de Seashore, en el que dos cortos pasajes consecutivos debían ser descritos como iguales o diferentes, fue inaplicable porque muchos niños dejaron de escribir sus respuestas, o bien perdieron el lugar en el que debían darlas. Salvo pocas excepciones, el desarrollo musical general del curso tenía nivel preescolar. En esta etapa, no era posible juzgar si la razón de un desempeño tan escaso se debía a los problemas específicos de aprendizaje que ellos tenían o a la deficiencia en su formación musical en las escuelas a las que habían asistido antes.

Después del intento inicial de aplicación del test de Seashore, se decidió no realizar prueba alguna en los grupos Control y Experimental hasta que todos los niños hubieran cumplido un período preliminar de formación musical. Durante este período se tendría como meta enseñarles aquellos aspectos elementales de la música que normalmente debieran haber recibido en los tres primeros años escolares, por ejemplo, en los Grados I y II y en el Normal I, siempre que hubiesen tenido una formación adecuada.

TEST TIPIFICADOS EMPLEADOS EN EL PROYECTO

Al estudiar los datos de archivo de cada niño se comprobó que una mayoría tenía problemas de control motor; de orientación espacial; de lateralidad; de sentido de la dirección; de cruzamiento de la línea media; falta de discriminación auditiva a pesar de poseer una audición adecuada y carencia de memoria auditiva. Se tomó la decisión de concentrarse en las sesiones de musicoterapia principalmente en estos aspectos porque fácilmente podían relacionarse al quehacer musical sencillo. Los tests tipificados que reflejaron lo realizado, fueron:

- a) Test de Percepción Motora de California del Sur, de A. J. Ayres (6):
 - Imitación de los movimientos corporales
 - Cruzamiento de la línea media del cuerpo;
 - Coordinación motora bilateral;
 - Capacidad de discriminación entre derecha e izquierda;
- b) Test de Discriminación Auditiva, de Wepman (7);
- c) Grados de Talento Musical, de Seashore (5):
 - Pruebas de memoria rítmica y de memoria tonal.
- d) Test simplificado de memorización rítmica y melódica (8). (Esta prueba no se tipificó).

Después del período de entrenamiento musical preliminar de cuatro meses, se subdividió a los niños en dos grupos pareados, el Experimental y el Control. Al grupo Control se le suspendió totalmente la actividad musi-

cal. Los niños de este grupo fueron enviados a casa cuando la sesión de musicoterapia se desarrollaba después de clase, o bien el profesor les daba otras tareas cuando la sesión se desarrollaba durante las horas de clase.

ASPECTOS DEL ENTRENAMIENTO EN LAS SESIONES DE MUSICOTERAPIA

Coordinación y control motor

El sistema motor es el primer sistema neurológico que se desarrolla. Es funcional antes que el sistema sensorial, al que le sigue el sistema de asociación. Las funciones motoras son las primeras que el niño aprende y éstas desempeñan un rol principal en el desarrollo intelectual. Kephart (9) dice:

“Tanto embriológica como psicológicamente, lo primero es el sistema motor. En el desarrollo jerárquico representa el sistema inicial. Al igual que los demás desarrollos naturales, los sistemas más avanzados no surgen de la nada, sino que representan expansiones y elaboraciones de sistemas pre-existentes. En el organismo humano es el desarrollo motor, dado su evolución previa como base de dichas expansiones y elaboraciones, el que debe usarse primero”.

El niño con disfunción psiconeurológica posee un adecuado control motor general, pero a menudo tiene una inhabilidad motora menor asociada a trastornos del aprendizaje. Micklebust (10) afirma lo siguiente: “Una de las características de los niños con trastornos del aprendizaje y falta de coordinación menor es lo que a menudo dificulta la destreza para saltar, brincar, andar en bicicleta, abrocharse la ropa y atarse los zapatos”.

Kephart describe más adelante los dos principios básicos del desarrollo motor:

a) *Céfalo-caudal*: que implica el desarrollo motor del niño partiendo de la cabeza a los pies.

b) *Próximo-distal*: que parte del movimiento motor diferenciado que se desarrolla desde el eje corporal central hacia la periferia. En las primeras respuestas de aproximación del niño, el brazo y la mano siguen siendo una unidad, y el movimiento procede del hombro y el cuerpo. Posteriormente se producen los movimientos independientes del brazo y, más tarde, de la muñeca y los dedos.

En el proyecto, el principio *próximo-distal* fue usado para el desarrollo del control motor coordinado. A través del control y la ejecución de acompañamientos con instrumentos, se trató de desarrollar y mejorar en todos los aspectos el control motor básico y particular. Los instrumentos empleados abarcaron desde el bombo y el timbal, que requieren amplios movimientos

de brazo desde el hombro durante su ejecución; la gama usual de instrumentos de percusión que exigen principalmente movimientos de mano; los instrumentos melódicos de percusión, tales como xilófonos, glockenspiels y metalófonos, que requieren una ejecución aún más liviana, además de una exactitud motora-visual, hasta el salterio, instrumento de cuerdas de ejecución punteada.

El punto de partida, al aplicar el principio *próximo-distal*, fue experimentar con movimientos. De importancia secundaria fueron los acompañamientos instrumentales usados en un comienzo como estímulos sonoros. La temática de un movimiento típico era "La Fábrica". El propósito fue imitar las máquinas, tanto en los movimientos amplios como en los pequeños, y dentro de un pulso regular: ruedas, pistones y resortes se movían en grados y direcciones diferentes, por ejemplo, vertical, horizontal y oblicuamente, y en diversos niveles, es decir, alto, medio y bajo. La clase se dividió en grupos, simulando cada uno de ellos, a través del movimiento, una máquina con acompañamiento de sonidos vocales o instrumentales. El acento podía cambiar, pero el pulso se mantenía regular.

Un ejercicio que resultó útil fue sacudir varias partes del cuerpo. Los movimientos vibratorios tienen muchas variantes y pueden ejecutarse en direcciones y velocidades diferentes, lográndose un triple objetivo: control motor, orientación espacial y conciencia del propio cuerpo.

Los ejercicios rítmicos facilitan las distintas tareas. La actividad corporal usada en la construcción de caminos, en la edificación, la jardinería y la elevación de velamen, etc., que exige movimientos amplios y pequeños, es un buen entrenamiento. A fin de dar mayor ímpetu a ciertos esfuerzos físicos, se inventaron esquemas verbales. Los sonidos rítmicos, como acompañamiento del canto y la danza, son una manera muy personal de hacer música. Todas las culturas lo demuestran, y a través de todas las edades el hombre ha marcado el ritmo con los pies, ha batido palmas, ha palmoteado sus muslos y chasqueado sus dedos para acompañar su canto, danza y encantamientos, lo que significa un control básico y de detalle y puede ser precursor de la ejecución de instrumentos rítmicos y melódicos. Este movimiento corporal es un entrenamiento para el control corporal bilateral, de jerarquía primordial en el desarrollo motor. Kephart (11), apunta:

"Los movimientos iniciales del niño son bilateralmente simétricos. El movimiento que realiza hacia un lado, también lo hace hacia el otro. Estos movimientos no corresponden a derecha e izquierda, son estrictamente esquemas simétricos que abarcan todo el organismo sin diferencia de lados".

Cuando el niño puede realizar acompañamientos rítmicos bilaterales está listo para alternar manos y pies, y posteriormente diferenciar los movimientos en forma asimétrica, incorporando ambos lados del cuerpo. Todos estos

ritmos corporales pueden transferirse a la ejecución instrumental. Los instrumentos empleados fueron rítmicos, percutidos o melódicos: xilófonos, glockenspiels o metalófonos, estos últimos son sencillos, pero de sonoridad agradable. Se trata de instrumentos de placas sonoras que se percuten. La lateralidad es una conciencia interna de ambos lados del cuerpo, y puede desarrollarse también a través de ejercicios musicales como los ya descritos.

Un niño incapaz de distinguir entre la b y la d tiene problemas de lateralidad. Al tocar acompañamientos *ostinati* (o repetitivos) simples, que requieren movimientos independientes de ambas manos, derecha e izquierda, el niño puede desarrollar una lateralidad diferente. El hecho de que cada mano esté produciendo un sonido distinto ayuda al proceso de diferenciación.

Por lo tanto, el cruzamiento de la línea media del cuerpo y el entrenamiento direccional pueden lograrse fácilmente con instrumentos melódicos de percusión. El niño se motiva y disfruta produciendo sonidos simples, similares a los de la actividad musical de grupo. Esta es la motivación que hace posible obtener metas terapéuticas que, de lo contrario, demorarían mucho más tiempo si los ejercicios no fuesen realizados con el estímulo de la música.

Comparación de Resultados Obtenidos en el Control Motor Bilateral y en el Test de Imitación de Posturas, en los Grupos Experimental y Control, Antes y Después del Tratamiento Experimental. Resultados Estadísticos.

Test Motor Perceptual de California del Sur

De este test solamente se utilizaron, con propósitos estadísticos, el de control motor bilateral y el de imitación de posturas. Los tests de cruzamiento de la línea media del cuerpo y de discriminación de derecha e izquierda fueron usados como guías para detectar debilidades en los pacientes. Como todos los niños tuvieron un entrenamiento general intensivo en estos dos aspectos, se decidió omitirlos como variables de las estadísticas.

En el cuadro 1 (a) se comparan los resultados obtenidos con los grupos Experimental y Control antes y después del tratamiento experimental, pero aplicado solamente al grupo Experimental.

El cuadro 1 (b) da el resultado estadístico. Los grupos no tuvieron diferencias significativas con respecto al primer test de junio. Sin embargo, en la repetición del test en noviembre, el grupo Experimental obtuvo un resultado significativamente superior.

El cuadro 2 (a) muestra una comparación de los resultados obtenidos por los grupos Experimental y Control en junio y noviembre, respectivamente.

CUADRO 1 (a)

Control Motor Bilateral
Normal = 0.0

	<i>Grupo Experimental</i>			<i>Grupo Control</i>	
	<i>Pacientes</i>	<i>Junio</i>	<i>Noviembre</i>	<i>Junio</i>	<i>Noviembre</i>
1		+1.1	+1.1	+0.8	+0.8
2		-1.0	+0.3	+0.3	-0.2
3		-1.3	+0.8	*	-2.0
4		-0.5	+1.1	-1.3	-0.5
5		-0.7	+0.3	+0.5	0.0
6		-0.7	+0.5	+0.8	+0.8
7		-0.7	+0.8	-1.5	-2.0
8		+0.8	+1.1	+0.5	+0.3
9		+1.1	+1.1	-1.0	0.0
10		-0.5	+1.1	-1.3	0.0
11		+0.8	+0.8	+0.5	+1.1
12		-2.8	+0.5	-2.5	-2.5

* Ninguna respuesta correcta

CUADRO 1 (b)

Media, Desviación Standard y Significado de Diferencias Entre los Grupos Experimental y Control en la Primera y Segunda Evaluación.

	<i>Junio - 1er. Test</i>		<i>Noviembre - 2º Test</i>	
	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Control</i>	<i>Grupo Experimental</i>	<i>Grupo Control</i>
M	-.37	-.38	.79	-.33
Desv. Stand.	1.15	1.16	.32	1.16
t =	.0314		t =	3.2358
			p <	.005

CUADRO 2 (a)

Imitación de Postura
Test de Percepción Motora de California del Sur

0.0 = normal

<i>Grupo Experimental</i>		<i>Grupo Control</i>		
<i>Resultados de Junio</i>	<i>Resultados de Noviembre</i>	<i>Resultados de Junio</i>	<i>Resultados de Noviembre</i>	
1	+0.5	+1.6	-1.2	+0.2
2	+1.3	+1.3	-0.3	-0.1
3	+1.9	+2.2	-1.4	+0.2
4	-0.6	+0.5	+0.5	+1.3
5	-0.1	+0.5	+0.5	+2.2
6	-1.4	+1.1	+1.9	+2.4
7	+0.8	+1.6	+0.2	-0.3
8	+0.8	+1.6	+1.1	-0.5
9	+1.1	+1.1	-0.3	+1.1
10	-0.3	+1.6	+1.6	-0.1
11	+0.5	+1.3	+0.8	+1.1
12	-1.7	+0.8	-0.6	-0.3

El cuadro 2 (b) presenta los resultados estadísticos que muestran una diferencia significativa de progreso en el grupo Experimental.

CUADRO 2 (b)

Media, Desviación Standard y Significado de Diferencias Entre los Dos Grupos en la Primera y Segunda Evaluación.

	<i>Junio</i>	-	<i>1er. Test</i>		<i>Noviembre</i>	-	<i>2º Test</i>
	<i>Grupo Experimental</i>		<i>Grupo Control</i>		<i>Grupo Experimental</i>		<i>Grupo Control</i>
M	.23		.28		1.27		.68
Desv. Stand.	1.08		1.03		.50		.94
t =	.1161			t =	1.9036		

.625 < p < .05

Percepción y Memoria Auditiva

“La discriminación sonora es previa a la discriminación verbal y de lenguaje” (Kephart, 1968) (9).

La musicoterapia posee un valor directo y práctico en la rehabilitación de la percepción y retención auditivas deficientes. Sin embargo, éste es el aspecto que requiere un mayor tiempo porque el entrenamiento de la discriminación auditiva, a través de la música, es un proceso de desarrollo que no puede ser acelerado o forzado. Una vez alcanzada la respectiva etapa de desarrollo auditivo, ésta tiende a perdurar y constituye el fundamento de la etapa siguiente.

Los niños con disfunción psiconeurológica a menudo tienen una insuficiencia de discriminación y retención auditivas, a pesar de que tienen una audición satisfactoria. La falta de percepción auditiva puede provocar trastornos, tanto verbales como no verbales. La conducta verbal simbólica —vale decir la comprensión de la palabra hablada—, depende primariamente de la recepción auditiva del niño que no es sordo. La recepción auditiva se inicia en el lactante (alrededor de los nueve meses), abarcando la comprensión —esto es, la recepción— y las funciones auditivo-expresivas del lenguaje, que son la emisión. Le siguen los procesos receptivos visuales que conducen a la lectura y a los procesos expresivos visuales vinculados con la escritura. La recepción y expresión auditiva y la recepción y expresión visual dependen de las modalidades sensoriales de la audición y la visión. Si una de estas modalidades es deficiente pueden provocarse trastornos en el aprendizaje, tales como la afasia, la dislexia, problemas de ortografía y disgrafía.

En consecuencia, si un niño tiene problemas de discriminación y memoria sonora, también tendrá problemas con aquellos aspectos de la audición y la expresión por medio del lenguaje.

En música, todo entrenamiento auditivo, aun en el nivel más elemental, está basado en la discriminación y retención auditivas. Para poder discernir un sonido, debe poder asociarse a un sonido previo, y el reconocimiento o discriminación es imposible a menos que ese sonido o combinación de sonidos previos sea recordado auditivamente.

En este proyecto, tanto la discriminación como la memoria fueron considerados en forma destacada como factores muy necesarios para la rehabilitación de niños con disfunción psiconeurológica. Myklebust (10) (1967) dice:

“La memoria auditiva es imprescindible para el desarrollo del lenguaje. La retención de una secuencia de sonidos de las palabras y las secuencias de las palabras en las frases, es esencial para la comprensión y uso expresivo de la palabra hablada”.

En líneas generales, la clase de música implica en sí un entrenamiento constante de la memoria auditiva, porque rara vez se la asocia a algún tipo de signos musicales escritos, puesto que todas las canciones y acompañamientos debieron ser memorizados. Para lograrlo, no obstante, se dedicaba mucho tiempo y se repetía una canción o acompañamiento hasta que se memorizaba.

Los ejercicios de entrenamiento auditivo más específicos requerían pocas repeticiones y se concentraban principalmente en tres factores:

- i) Reconocimiento del timbre y dirección del sonido.
- ii) Desarrollo de la memoria rítmica y diferenciación del sonido.
- iii) Desarrollo de la memoria melódica y diferenciación del sonido.

i) Reconocimiento del Timbre

Este ejercicio fue precedido por la audición e identificación de sonidos cotidianos. Se les pidió a los niños que cerraran los ojos y nombraran todos los diferentes sonidos que podían escuchar.

El primer ejercicio de reconocimiento tímbrico consistió en diferenciar e identificar timbres muy diferentes. Se usaron instrumentos de timbres muy diferenciados, por ejemplo, un bombo, un triángulo, una clave y una pandereta. Se les mostraban los instrumentos a los niños y se les permitía manipularlos y tocarlos para crear una asociación más estrecha entre el sonido y el instrumento. Se señalaba el timbre de cada instrumento al curso: ejecutando algún esquema rítmico ostinato.

Ejemplo N.1

Bombo ||: ♩ ♩ ♩ ||:

Triángulo ||: ♩ ♩ ♩ ||:


Clave ||: ♩ ♩ ♩ ||:


Pandereta ||: ♩ ♩ ♩ ||:


Luego se les pedía a los niños dar la espalda a los instrumentos e identificar cada sonido que se tocaba, ya sea nombrando el instrumento o indi-


cándolo después con la mano. A pesar de que el ejercicio era relativamente fácil, los impulsaba a escuchar los sonidos. El paso siguiente fue usar instrumentos de timbres afines. Nuevamente se tocaba un esquema ostinato característico de cada instrumento:

Ejemplo N. 2

Timbal en Do 


Bombo 


Tambor 


Pandereta 


A cada niño de la clase se le pedía identificar cada instrumento. Si la respuesta era incorrecta, se le pedía al niño tocar el instrumento escogido, cerrar los ojos y escuchar el mismo ejemplo nuevamente. Por lo general, la respuesta era correcta. Después de este ejercicio los ritmos característicos se intercambiaban para evitar las asociaciones rítmicas que pudiesen surgir. Se intercambiaban entonces los esquemas rítmicos de los instrumentos de timbres afines.

Ejemplo N. 3

Timbal en Do 

Bombo 

Tambor 

Pandereta 

La dirección sonora se ejercitó a través de la ejecución de los cuatro instrumentos con un ejecutante colocado en cada esquina de la habitación. Se pidió a los niños formar un círculo en el centro de la habitación, cerrar los ojos y señalar el instrumento que estaba siendo tocado. No se ejecutó ningún esquema rítmico característico y los instrumentistas tenían que tocar cuatro pulsos iguales cuando lo indicaba el profesor.

Para lograr una audición tímbrica más fina, se hizo uso de instrumentos de muy semejante calidad tonal. Nuevamente se tocó un esquema rítmico diferente en cada instrumento. Se usaron instrumentos tales como triángulos (de 15 y 26 cm), platillos colgantes (de 15 y 30 cm) y cuatro tarros de cerveza con arroz, porotos, avena y guijarros, respectivamente.

Durante el test, se tocó primeramente el instrumento con el ritmo inicial, conforme a la demostración previa. El próximo paso fue cambiar las asociaciones rítmicas y pedir la identificación de los timbres, tocados ahora por instrumentos diferentes, pero con los mismos ritmos.

Esto requería la selección de los sonidos a pesar de una posible interferencia de asociaciones rítmicas y exigía descifrar los estímulos auditivos que se recibían.

Los instrumentos mencionados más arriba se usaron también para identificar la dirección del sonido, y en la forma ya descrita. Se hizo un ejercicio final de dirección de sonido, empleando cuatro instrumentos de igual timbre y altura, o sea, cuatro tambores de igual tamaño y afinación.

ii) *Desarrollo de la Memoria Rítmica y Discriminación del Sonido*

Estos ejercicios se basaron en los "Ritmos Imitativos" del libro de Carl Orff, *Música para Niños*, Libro I (12). Se introdujo la discriminación del sonido ampliando estos ejercicios e incluyendo imitaciones de dinámicas a través del uso de la mano plana o ahuecada, golpes de pies, palmoteos de rodillas y chasquido de los dedos. El ritmo de un compás era a menudo repetido por diferentes niños que lo imitaban por turno. Esto permitió que los niños que presentaban incoordinación o retención deficiente escucharan el ritmo varias veces antes de imitarlo. Estos ejercicios de retención rítmica se repitieron por algunos minutos en cada lección. A medida que la destreza aumentaba (o quizá los esquemas rítmicos eran más familiares), se introdujeron esquemas más extensos. El primer paso, después del esquema de un compás, fue un ejemplo de dos compases ternarios que figura en *Música para Niños* (pág. 54).

La última etapa de estos ejercicios de imitación rítmica consistió en la introducción del palmoteo de rodillas, golpeteo con los pies y chasquido de los dedos, y diversos tipos de palmoteo. Este ejercicio exigía memorización

rítmica, puesto que cada vez se tocaba un esquema distinto; y también discriminación sonora para identificar si el sonido del esquema rítmico se ejecutaba sobre o por los miembros mencionados. El hecho de que el niño pudiese imitar ahora de una manera tanto táctil como cinestésica, convirtió este ejercicio en algo útil.

Un ejemplo en particular debía repetirse a menudo. Algunos miembros del curso demoraban bastante tiempo antes de dar respuesta al ejemplo dado. Para descifrar los estímulos recibidos el tiempo era, obviamente, necesario. El ejercicio no era sólo un asunto de discriminación entre sonidos, sino que, además, el niño debía relacionar esos sonidos con su cuerpo y producir un sonido similar.

Por lo general el curso hacía los ejercicios en forma colectiva, pero por lo menos uno de los ejercicios requería respuestas individuales. Se adoptaron precauciones para no dar a los niños con problemas graves, ejercicios que fuesen demasiado difíciles para ellos. Si un niño era incapaz de dar una respuesta correcta después de dos o tres intentos, se le daba un ejemplo más fácil, intentando de esta manera darle un final positivo al ejercicio.

iii) Desarrollo de la Memoria y Retención Melódica

El hecho de recordar un breve fragmento melódico y reproducirlo exige una memoria más precisa. Los niños cantaron sus nombres con el intervalo de tercera menor descendente que es una llamada natural del niño, como es en la naturaleza la del cucú. Esta tercera descendente era luego asociada con el ascenso y el descenso de altura, tal como ocurre en la notación tradicional. Cada niño tenía su propio libro manuscrito, y practicaba cantando su nombre y luego escribiendo la altura en las líneas sol y mi de la octava aguda. Este ejercicio se ampliaba cantando el intervalo de acuerdo al sistema de tónica sol-fa, con nombres de letras y de números. La memoria melódica y de retención se ejercitaba también a través del canto de una melodía de un compás, cantada por el profesor y basada en la llamada de dos o tres notas de un juego (la conocida llamada de juego, el familiar sol-mi-la: "no puedes pillarme"). El grupo o algún niño imitaba esta breve melodía. Estas imitaciones melódicas se realizaban después con instrumentos melódicos. Así, el niño no sólo tenía que recordar la melodía, sino que además, experimentaba táctilmente el ascenso y descenso de la melodía. Luego se introdujo la nota do, o nota tónica, y finalmente ejercicios similares a los ya descritos, que se ejecutaban empleando la escala pentatónica.

Todas las canciones que se enseñaron fueron seleccionadas de *Música para Niños, Libros I y II*, de Carl Orff. La mayoría eran canciones pentatónicas que permitieron agregar cortos acompañamientos repetitivos (acom-

pañamientos ostinati). Las canciones pentatónicas son muy melódicas y los niños gozaban memorizándolas y cantándolas. El acompañamiento de ostinati rítmicos simples o de esquemas melódicos sirvieron para entrenar mejor la concentración y memorización melódica y rítmica. Se exigieron algunos requisitos previos para integrar algún conjunto musical. Uno de ellos fue el sentido definido y controlado del pulso para poder adaptarse al grupo, y el otro, el control de la graduación del sonido que requiere todo conjunto para hacer música adecuadamente. El niño hiperactivo pronto se dio cuenta que el estrépito de su ejecución estaba fuera de lugar y que debía controlarse para poder participar. En el caso del niño falto de coordinación o muy tímido, un acompañamiento simple (generalmente en un instrumento grande) le daba la sensación de estar participando y de contribuir positivamente.

En el test final fue interesante comprobar que el Grupo Experimental no tuvo una mejoría significativa al aplicársele la prueba de Medidas de Talento Musical, de Seashore, las que miden la memoria rítmica y tonal; pero demostraron una mejoría significativa cuando se les sometió al Test de Discriminación Auditiva, de Wepman. En este test, directamente relacionado con la discriminación entre las palabras, se suponía un mejor rendimiento del Grupo Experimental, y así fue. A pesar de que no hubo diferencias significativas entre los Grupos Experimental y Control en la primera evaluación de junio, en la segunda sesión de noviembre el Grupo Experimental demostró un progreso significativo en su rendimiento.

El cuadro 3 (a) demuestra los errores en las pruebas de ambos grupos

CUADRO 3 (a)

Test de Discriminación Auditiva de Wepman – Resultados de los Errores

	<i>Grupo Experimental</i>		<i>Grupo Control</i>	
	<i>Junio</i>	<i>Noviembre</i>	<i>Junio</i>	<i>Noviembre</i>
1	0	0	3	4
2	2	0	1	3
3	6	4	7	4
4	6	0	4	5
5	7	0	6	5
6	2	5	2	7
7	3	2	4	1
8	1	1	2	4
9	3	0	5	4
10	2	2	0	0
11	1	0	0	2
12	7	1	9	3

durante las dos sesiones de evaluación. El cuadro 3 (a) indica la Media, Desviación Standard y el significado de las diferencias en los resultados y la evaluación del Grupo Experimental y del Grupo Control durante las dos sesiones.

CUADRO 3 (b)

Media, Desviación Standard y Significado de las Diferencias Entre los Grupos Experimental y Control en la Primera y Segunda Evaluación

	Junio	–	1er. Test		Noviembre	–	2º Test	
	Grupo Experimental		Grupo Control		Grupo Experimental		Grupo Control	
M			3.33	3.58			1.25	3.50
Desv. Stand.			2.50	2.81			1.71	1.88
	t = .2303				t = 3.0625			
					p < .005			

CONCLUSION

Este proyecto no abarcó solamente los dos aspectos principales ya descritos, sino que también diversas experiencias con movimientos generales y actividad creativa. El control motor y la discriminación auditiva fueron considerados de gran importancia porque el niño con disfunción psiconeurológica tiene por lo general deficiencias en ambos rubros. El hecho de que en ambos casos mejoraran significativamente en un período relativamente corto gracias a la intensa labor con musicoterapia, comprobó la hipótesis de que la música tenía valor terapéutico en la rehabilitación de niños con disfunción psiconeurológica.

Para obtener una visión global de los resultados estadísticos, damos a continuación una lista de las variables usadas y de sus grados de significación correspondientes:

- i) Coordinación Motora Bilateral : $p < .005$ (cambio significativo)
(test de Ayres)
- ii) Imitación de Postura : $.025 < p < 0.5$ (cambio significativo)
(test de Ayres)

- iii) Test de Discriminación Auditiva (Wepman) : $p < .005$ (cambio significativo)
- iv) Memoria Rítmica (Seashore) : sin cambio significativo
- v) Retención Rítmica (test simplificado) : $.10 > p > .05$ (cambio significativo)
- vi) Memoria Tonal (Seashore) : sin cambios significativos
- vii) Memoria Tonal (test simplificado) : sin cambios significativos

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Myklebust, H. R. *Progress in Learning Disabilities*. Nueva York, Grune y Stratton, 1968.
2. Clements, S. *Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification. Phase One of a Three Phase Project*. U. S. Dept. of Health, Education and Welfare, U. S. Superintendent of Documents, 1966.
3. Murray, C. H. de C. (ed.) *Report by the Committee of Inquiry into the Education of Children with Minimal Brain Dysfunction*. Pretoria Government Printers, 1969.
4. Strauss, A. A. y L. E. Lehtinen, *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*. Nueva York, Grune y Stratton, 1947.
5. Seashore, C. E. *Measures of Musical Talents* (revisado en 1960). Psychological Corporation, 30, 45th Street, N. Y.
6. Ayres, A. J. *Southern California Perceptual-Motor Manual*. Western Psychological Services, 1965.
7. Wepman, J. M. *Auditory Discrimination Test*. Chicago, Illinois, 1958.
8. Rink, M. *The Therapeutic Value of Music in Remedial Work with Children with Psychoneurological Dysfunction*. University of Witwatersrand, 1972. (Tesis doctoral inédita).
9. Chaney, C. M. y N. C. Kephart, *Motoric Aids to Perceptual Learning*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1968.
10. Myklebust, H. R. y D. Johnson, *Learning Disabilities. Educational Principles and Practices* (6ª ed.). Nueva York, Grune y Stratton, 1971.
11. Kephart, N. C. *The Slow Learner in the Classroom*. Columbus, Ohio, Charles E. Merrill, 1960.
12. Orff, Carl. *Music for Children*, libros I y II. (Adaptación al inglés de Margaret Murray). Schott, Londres.

Terapia de relajación por medio de audioestimulación y biofeedback electromiográfico

por *Hugo Adrián, Arturo Manns y Rodolfo Miralles*

RESUMEN

Una técnica de relajación muscular usando Audioestimulación y/o Biofeedback Electromiográfico fue aplicada en 15 pacientes con Bruxismo y Síndrome de Disfunción Doloroso Miofacial (SDDM), con exitosos resultados en el tratamiento de esta patología. Los resultados obtenidos a través de las sesiones, analizando tanto la evolución de la sintomatología de los pacientes como asimismo los registros de la actividad electromiográfica (EMG) integrada durante la posición de reposo mandibular, fueron discutidos.

INTRODUCCIÓN

El Bruxismo y el Síndrome de Disfunción Doloroso Miofacial (SDDM) es tal vez la disfunción más frecuente del sistema estomatognático o aparato masticatorio. El Bruxismo es uno de los hábitos orales parafuncionales que se caracteriza por el apriete y rechinar dentario prolongado, que más comúnmente ocurre durante el sueño. Si el Bruxismo crónico sobrepasa los mecanismos de adaptación del sistema estomatognático, puede desencadenar los signos y síntomas que componen el llamado Síndrome de Disfunción Doloroso Miofacial, que presenta las siguientes características clínicas (2, 11):

1. Dolor generalizado de origen unilateral, ubicado en la región preauricular y que puede irradiar a la región temporal, cervical lateral o goniaca, asociado a fatiga muscular en las mañanas.
2. Dolor en los músculos masticatorios, caracterizado por ser mal localizado, difuso y de baja intensidad durante el día, excepto por las mañanas, al despertar. Sin embargo, es posible detectar fácilmente, mediante la palpación, las zonas dolorosas en los músculos masticatorios y a veces en los músculos cervicales, que representan zonas de espasmo muscular. El espasmo muscular origina dolor referido: el masetero al oído, articulación temporomandibular (ATM) y dientes inferiores; el temporal a los dientes superiores, órbita y sienés; el pterigoideo también a la región de la ATM.
3. Ruidos articulares.
4. Limitación de los movimientos mandibulares, manifestada por limitación o desviación de la apertura.

El tratamiento usual del Bruxismo y SDDM abarca procedimientos terapéuticos para la corrección de la desarmonía oclusal (mala mordida), su-

presión del espasmo muscular de los músculos masticatorios y eliminación de la tensión nerviosa, debido a que estos tres factores, como se discutirá más adelante, constituyen los mecanismos etiopatogénicos más importantes.

En esta investigación se ha desarrollado un tratamiento de esta patología, dirigido principalmente hacia la supresión del espasmo muscular de los músculos masticatorios, debido a que la mayor parte de la sintomatología dolorosa presentada en el Bruxismo y SDDM es consecuencia precisamente de esta alteración neuromuscular. (1, 2, 5, 7, 11).

En el presente trabajo se aplicó un procedimiento terapéutico de relajación muscular, en el que se combinó la técnica de Audioestimulación, utilizada anteriormente en el tratamiento de la afonía espástica en el Laboratorio de Audición del Departamento de Fisiología y Biofísica, Facultad de Medicina, Universidad de Chile, con el método de Biofeedback Electromiográfico, también empleado por otros autores para lograr una reeducación neuromuscular del espasmo muscular, especialmente de origen tensional (6, 8, 10, 12).

Se han empleado clínicamente variados métodos para el tratamiento muscular: kinesiología, aplicación ultrasónica o inyecciones de anestesia local a nivel de las zonas dolorosas musculares, con resultados relativos (3, 15, 16).

De lo expuesto anteriormente, el objetivo de esta investigación es comprobar que el método propuesto es efectivo como procedimiento terapéutico en el tratamiento del Bruxismo y SDDM.

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudio incluyó una casuística de 15 pacientes: 11 del sexo femenino y 4 del sexo masculino, con edades que fluctuaban entre 16 y 62 años, con un promedio de edad de 36 años y que nos fueron referidos por presentar un cuadro de Bruxismo y SDDM, sin tratamiento previo. El criterio de selección consistió en que los pacientes debían cumplir con los siguientes signos y síntomas esenciales (8, 11): apriete o rechinar dentario, hipertonicidad o espasmo y sensibilidad dolorosa de los músculos masticatorios, dolor en el área preauricular (articulación temporomandibular: ATM) y frecuentemente ruido articular. No se incluyó ningún paciente cuya radiografía mostrara evidencias de cambios orgánicos en la ATM. Como instrumento de evaluación sintomatológica se elaboró una ficha ad-hoc que incluyó los siguientes rubros: antecedentes personales-anamnesis remota familiar y personal —síntomas y signos de la enfermedad actual—, diagnóstico. Pasada esta etapa de selección clínica, los pacientes fueron introducidos en el procedimiento terapéutico.

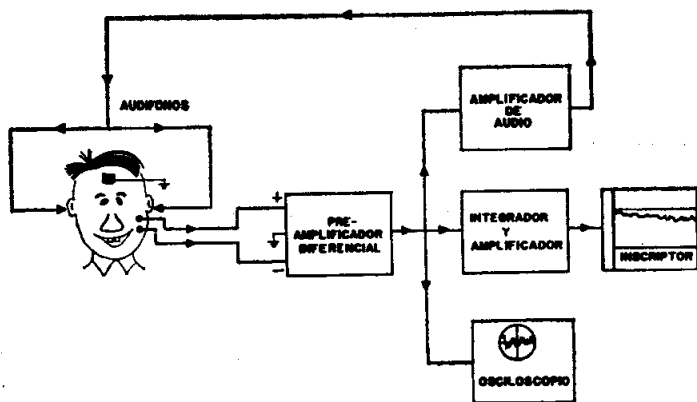
La terapia de Audioestimulación y Biofeedback Electromiográfico consistió en un promedio de 14 sesiones, con una periodicidad de 5 sesiones semanales, dependiendo de la evolución del tratamiento. Cada sesión dividida en 15 minutos de estimulación auditiva entregada a ambos oídos, 15 minutos de Biofeedback Electromiográfico también entregado en ambos oídos, 15 minutos de estimulación simultánea de tonos auditivos a un oído y actividad electromiográfica al otro.

La Audioestimulación consistió en entregar pulsos isócronos en forma de tonos puros de frecuencia y duración, que fueron seleccionados por cada paciente, de acuerdo a sus preferencias.

En el Biofeedback Electromiográfico se proporcionó al paciente, por medio de audífonos, la descarga de los potenciales bioeléctricos de su actividad muscular.

Los registros EMG fueron realizados con electrodos superficiales, fijados en forma usual (colodión) sobre las áreas del músculo masetero o temporal del lado más afectado, posición que fue mantenida constante durante las sesiones terapéuticas (6, 13). Un diagrama del bloque del equipo utilizado se muestra en fig. 1.

FIGURA 1



Una vez fijado los electrodos, los pacientes fueron instalados cómodamente en una silla dental dentro de una jaula Faraday, y se les pidió escuchar la información recibida a través de los audífonos y no dormirse, con el fin de concentrarse en los tonos y disminuir la descarga de su actividad muscular. Además, se incentivó a los pacientes en ocupar, por lo menos, media hora diaria a reforzar las instrucciones y estimulaciones recibidas durante las sesiones del tratamiento.

La evolución de los pacientes se evaluó de la siguiente manera:

a) Midiendo y analizando las variaciones de los registros de la actividad EMG integrada durante la posición de reposo mandibular en las sesiones del tratamiento y bajo las diferentes condiciones de estimulación (13).

La actividad muscular fue amplificada mil veces por medio de un preamplificador Tektronix, tipo FM 122, el que fue conectado con el canal de entrada de un osciloscopio Tektronix, tipo 502. La salida de él fue conectada con un integrador electrónico (constante de tiempo: 1.800 m/seg) y luego registrada a través de un inscriptor de dos canales. Una calibración del sistema de registro fue realizada antes y después de cada sesión. Las curvas EMG integradas, así obtenidas, se promediaron manualmente midiendo la amplitud de ella en trazos de cada 5 seg (figs. 2, 3, 4).

b) Clínicamente a través del examen físico del paciente y sus comunicaciones del avance diario en la reducción de su sintomatología (ver tablas I y II). Las mediciones del dolor fueron lógicamente subjetivas y por ende difíciles de evaluar. Para ello se elaboró una escala de medición arbitraria desde 0 a 4, en que:

0 = ausencia de dolor.

1 = dolor leve.

2 = dolor moderado.

3 = dolor fuerte.

4 = dolor intenso.

RESULTADOS

La tabla I muestra la evolución en el tiempo (16 sesiones) de la sintomatología de una paciente del sexo femenino, de 16 años de edad y escogida al azar. Se puede observar que la mayoría de la sintomatología disminuye alrededor de la séptima sesión. La última sesión muestra una supresión de toda la sintomatología inicial, excepto la desarmonía oclusal que no fue corregida ni antes ni después del tratamiento.

Como se señaló previamente, los registros electromiográficos integrados fueron usados como un método objetivo de medición de la evolución del tratamiento. La figura 2 muestra la actividad electromiográfica integrada en la primera sesión, bajo las siguientes condiciones: posición de reposo mandibular (sin estimulación), durante la estimulación auditiva, Biofeedback Electromiográfico y la combinación simultánea de ambos estímulos. Nótese que la amplitud de los registros disminuye al aplicar separadamente los estímulos auditivos, Biofeedback EMG o la combinación simultánea de ambos. La menor amplitud es obtenida alrededor de 15 minutos después

FIGURA 2

Jeanette Griñen

10 Sesión: 17/5/76

Amplificación 5 mV - Gain 10

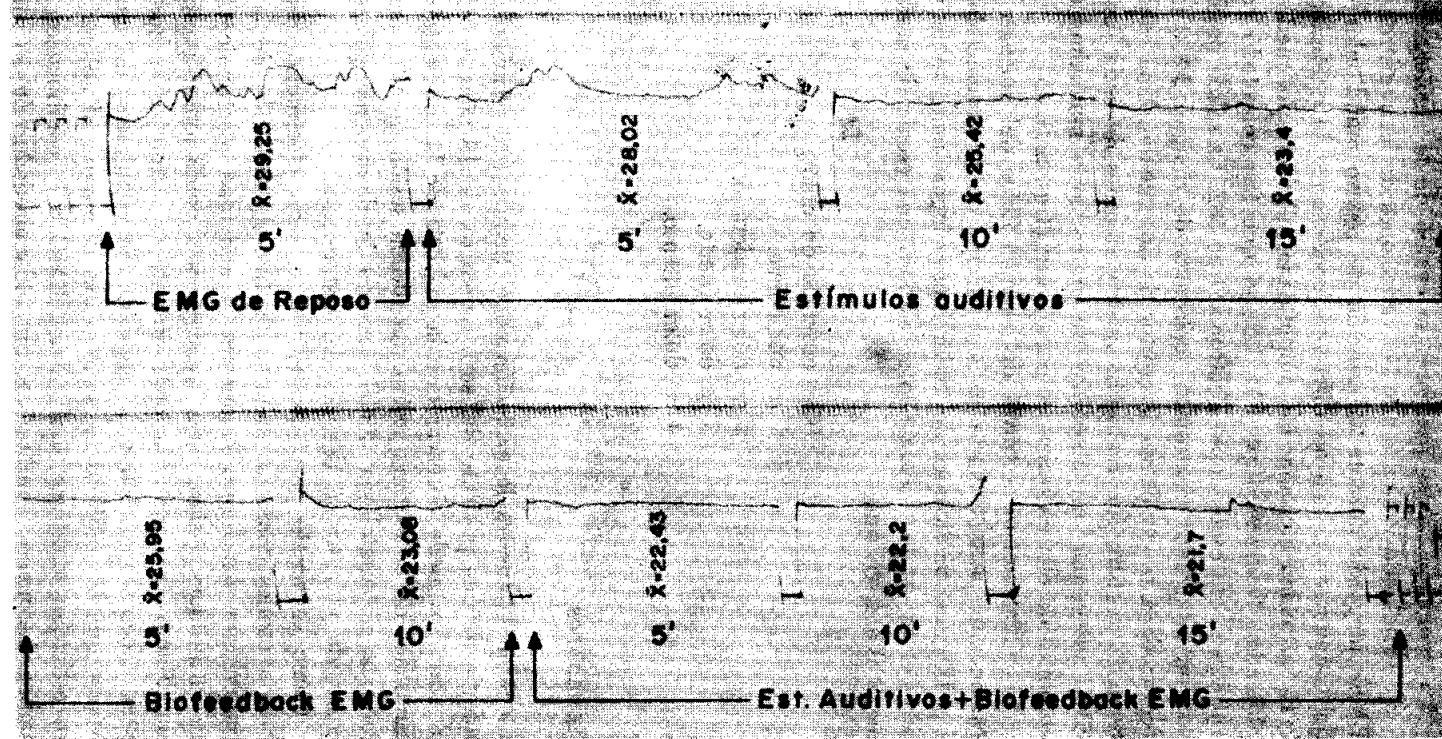


FIGURA 3

Jeanette Griñan
7ª Sesión: 26/5/76
Amplificación 5 mV - Gain 10

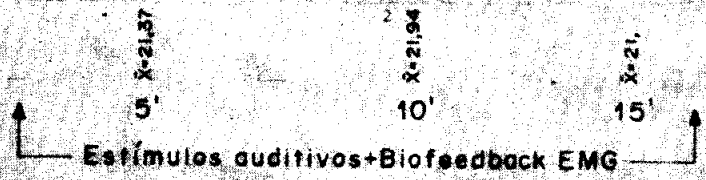
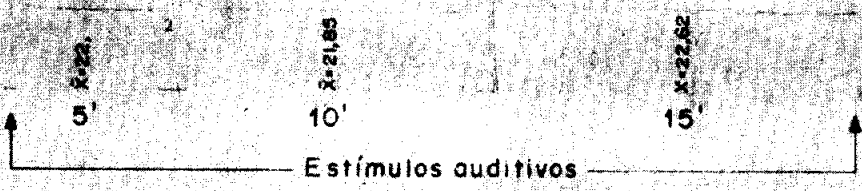
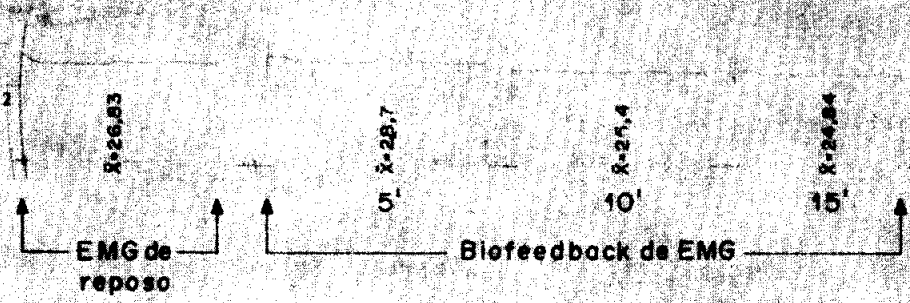
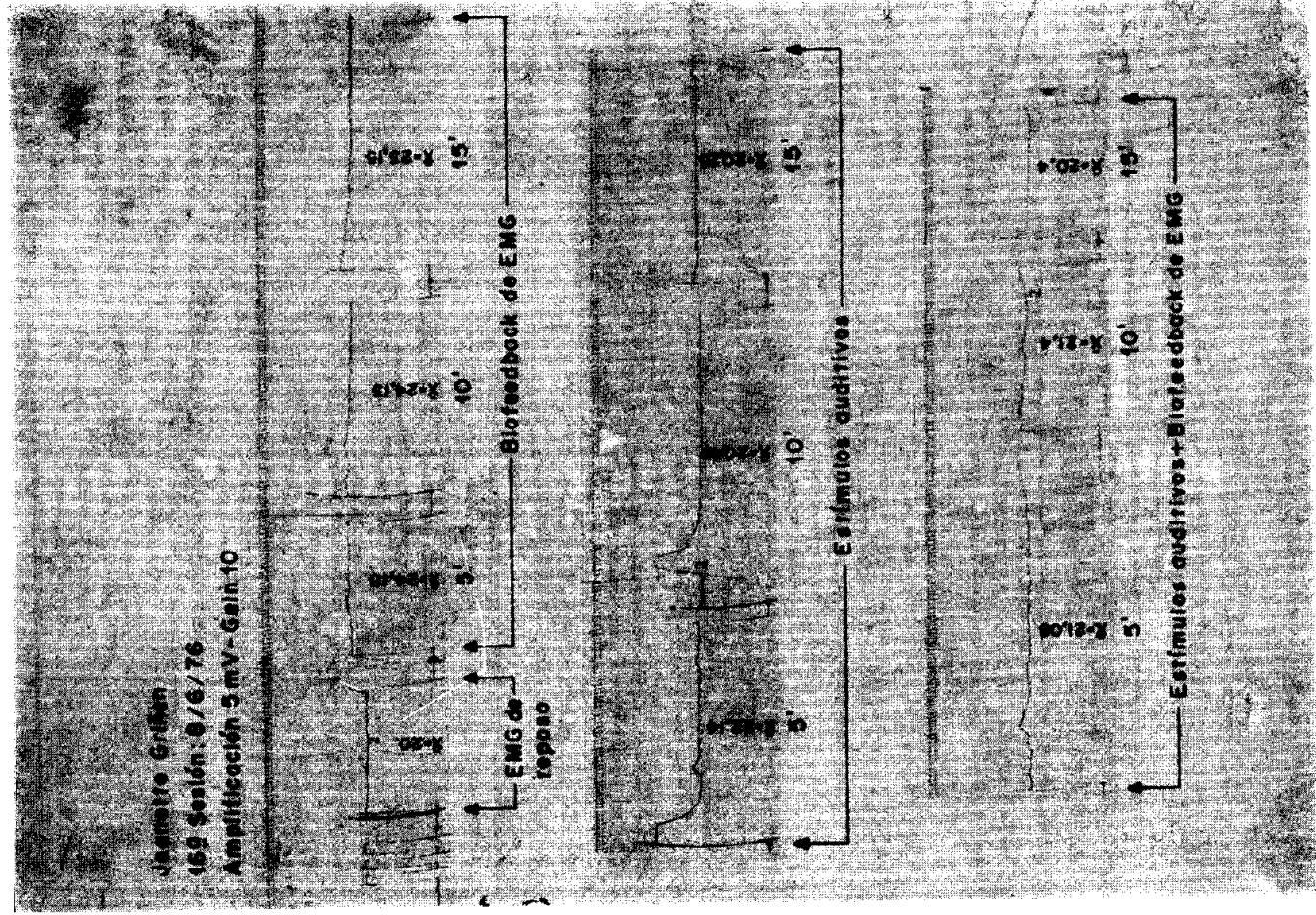


FIGURA 4



de la estimulación determinada por la aplicación de ambos estímulos. Por otra parte, si comparamos las deflexiones de las curvas del EMG integrado, es posible ver que fluctúa grandemente durante la medición en reposo (sin estimulación), y que sucesivamente se van estabilizando desde los 5 hasta los 15 minutos de audioestimulación; lo mismo es aplicable para las otras condiciones del tratamiento.

TABLA I

NOMBRE PACIENTE		JEANETTE GRINEN				
EDAD SEXO		16 AÑOS ♀				
Nº DE SESIONES		1º	7º	16º		
SINTOMATOLOGIA		BRUXISMO	+	+	-	
		TENSION NERVIOSA	+	-	-	
		INSOMNIO	+	-	-	
	DOLORS ESPONTANEOS		DOLOR A LA ATM	+	-	-
			DOLOR A LA MASTICACION	+	+	-
			DOLOR MUSC MASTICADORES	+	-	-
			DOLOR MUSC CUELLO	+	-	-
			DOLOR PROCESO MASTOIDEO	+	-	-
			OTALGIA	+	-	-
			CEFALEA	+	+	-
			VERTIGO	-	-	-
		RUIDO ARTICULAR	+	-	-	
		DESVIACION MANDIBULAR	+	-	-	
		LIMITACION APERT BUCAL	+	-	-	
	DOLORS PALPACION		HIPERTONICIDAD MASETERO	(4)+	+	-
			HIPERTONICIDAD TEMPORAL	(2)+	+	-
			HIPERTONICIDAD PTERIGOIDEO EXT.	(3)+	+	-
			DOLOR 2 da VERT. CERVICAL	(2)+	-	-
			DOLOR 3 era VERT CERVICAL	(3)+	-	-
			DOLOR REGION PREAURICULAR (ATM)	(2)+	-	-
		DESARMONIA OCLUSAL	+	+	+	
	<p>RANGO DE MEDICION DOLOROSA</p> <p>0: AUSENCIA 1: DOLOR LEVE 2: DOLOR MODERADO 3: DOLOR FUERTE 4: DOLOR INTENSO</p>					

TABLA II

HOMBRE PACIENTE		PL	RV	NI	VR	VB	EB	MV	LM	MP	LM	PA	AV	VB	VB	VB
EDAD SEXO	IN DE SEÑORES	29	36	45	44	46	34	34	34	10	15	18	22	18	16	18
IN DE SEÑORES	BRUXISMO	1.0	12.0	1.0	12.0	1.0	10.0	1.0	10.0	1.0	15.0	1.0	10.0	1.0	16.0	1.0
	BRUXISMO	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
	TEMBOR NERVIOSA	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
	INSOMNIO	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
	DOLOR A LA ATM	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
	DOLOR A LA MASTICACION	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
	DOLOR MUSC MASTICADORES	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
	DOLOR MUSC CUELLO	+	-	+	+	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+
	DOLOR PROCERO MASTONES	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	OTALGIA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	CEFALEA	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	VERTIGO	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	RUMBO ARTICULAR	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	DEVIACION MANDIBULAR	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	LIMITACION APERTURA BUCAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	INPERTONICIDAD MASETERO	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	INPERTONICIDAD TEMPORAL	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	INPERTONICIDAD PTERRONDEO EXT.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	DOLOR REGION PREAMBULAR (ATM)	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	DEAMBORA OCLUSAL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

SINTOMATOLOGIA

La figura 3 muestra la actividad electromiográfica integrada durante la séptima sesión. Nótese que la amplitud de las curvas para las diferentes condiciones de registro es menor que las obtenidas durante la primera sesión, y que la curva durante la medición en reposo (sin estimulación), permanece estable y sin fluctuaciones.

La figura 4 exhibe los registros EMG integrados obtenidos durante la última sesión. Cabe destacar que la amplitud de las curvas es menor aún para las diferentes condiciones de estimulación que en la séptima sesión. Las deflexiones mayores observadas en los registros corresponden a movimientos de deglución. Nótese nuevamente que los registros son prácticamente planos y sin fluctuaciones. Otro punto de interés es que la curva EMG medida en reposo (sin estimulación) y la lograda al término de la estimulación simultánea son iguales en amplitud y evolución temporal.

Ahora, si comparamos las mismas condiciones de registro durante las tres sesiones (figs. 1, 2 y 3), es posible observar una disminución paulatina de la amplitud del EMG integrado. Por ejemplo, en condiciones de reposo (sin estimulación), la amplitud para la primera sesión es de \bar{X} 29.25, para la segunda sesión de \bar{X} 26.83 y \bar{X} 20 para la última sesión. La comparación de la última curva EMG registrada, obtenida al final (15') de la aplicación de ambas estimulaciones combinadas simultáneamente, muestra una progresiva disminución de sus amplitudes, siendo por supuesto más alta en la primera sesión y más baja durante la última (\bar{X} 21.7 para la primera sesión; \bar{X} 21 para la séptima, y \bar{X} 20.4 para la última sesión).

La tabla II corresponde al resumen del tratamiento de los 15 pacientes analizados. Se observa la evolución de la sintomatología en el tiempo entre la primera y la última sesión, la que representa la recuperación completa y vuelta a la normalidad de su sintomatología. Es de destacar que la mayoría de nuestros pacientes fueron de sexo femenino (73%) en comparación con los del sexo masculino (27%), seguramente debido a la sensibilidad exquisita y labilidad emocional de ellas. Estos resultados concuerdan con otros trabajos realizados (7,8).

DISCUSIÓN

De acuerdo con los factores etiológicos que pueden desencadenar el Bruxismo y el Síndrome de Disfunción Doloroso Miofacial, se han desarrollado fundamentalmente dos teorías (1, 2, 7, 10, 11, 12, 14, 16).

A. *Teoría dentaria*

Sustenta que las desarmonías oclusales y/o discrepancias en las relaciones maxilomandibulares son los factores causales principales de esta patología miofacial.

B. *Teoría sicofisiológica*

Apoya fuertemente al factor emocional o al aumento de la tensión síquica, como mecanismo principal de desencadenamiento de la sintomatología de esta disfunción.

Ambos factores etiológicos actuando conjuntamente, con mayor o menor predominancia de uno de ellos, conduce en último término a una alteración de los mecanismos neuromusculares, manifestada clínicamente por una hipertonicidad o espasmo muscular, principalmente de uno o más músculos masticatorios y secundariamente con compromiso de la musculatura cervicofacial. Es sustentado que los espasmos musculares o mioespasmos son primariamente los factores responsables de la sintomatología dolorosa miofacial que acompaña a este síndrome (1, 11).

El músculo con espasmo presenta un tonus muscular exacerbado, producto de un incremento de la actividad fusimotora, lo que en último término significa una predominancia de influencias excitatorias sobre las motoneuronas gamma, por un desbalance funcional de centros somatomotores suprasegmentarios (4, 9).

Un músculo con espasmo no puede relajarse voluntariamente y resiste al estiramiento pasivo, generando una pobre coordinación neuromuscular (5).

Electromiográficamente, el mioespasmo medido en nuestros experimentos en forma de registros de la actividad EMG integrada durante la posición de reposo mandibular del músculo más afectado, muestra una amplitud incrementada y un trazado irregular (ver fig. 1, curva EMG de reposo).

Ahora, si consideramos que entre los factores que generan la actividad EMG integrada está el número de unidades motoras activas y la frecuencia de sus descargas (13), no es posible apoyar el resultado encontrado por Banasik y Laskin (1), los cuales observaron un incremento en la frecuencia y una disminución en la amplitud de las actividades de las unidades motoras que generaban el EMG en el músculo con espasmo.

Entre las dos teorías nombradas anteriormente como explicación etiológica del Bruxismo y SDDM, la teoría sicofisiológica es la que más corresponde a nuestros resultados experimentales encontrados, debido a los siguientes hechos:

1. Las figuras 1, 2 y 3 que corresponden al registro electromiográfico integrado durante la posición de reposo mandibular del músculo más afectado

tado (masetero) de una paciente (J. G.), nos muestran un EMG al comienzo de la primera sesión de amplitud alta y de trazado irregular, el cual fue paulatinamente disminuyendo y estabilizándose a través de las sesiones de tratamiento, llegando incluso a igualarse el registro integrado al comienzo y al final de la última sesión (decimosexta sesión). Esto indica, evidentemente, que la paciente se ha condicionado tanto frente a la estimulación auditiva como electromiográfica y ha logrado relajarse.

2. Si se analiza ahora la evolución de la sintomatología mostrada por la misma paciente (ver tabla I), se puede observar que la amplitud alta y la irregularidad inicial de su electromiograma corresponde también al mayor grado de síntomas y signos iniciales presentados. Esta sintomatología fue disminuyendo en forma paralela a la regularización de su electromiograma, llegando a la última sesión (decimosexta sesión) a una remisión total de ella.

Este mismo comportamiento, tanto electromiográfico como sintomatológico, fue posible observarlo también en el resto de nuestros pacientes tratados (ver tabla II).

3. De los quince pacientes presentados en la tabla II, ninguno de ellos fue sometido a medicación sedativa ni a tratamiento de su desarmonía oclusal, ni antes ni después de la terapia de relajación, excepto dos pacientes (P. L. y T. K.), los cuales fueron tratados previamente en otros servicios hospitalarios a través de desgaste selectivo, placa de relajación y farmacoterapia sin resultados positivos.

El control posterior de los pacientes y sin mostrar recidiva de su sintomatología, dentro de un lapso de tiempo entre 12 a 18 meses después de finalizado el tratamiento, nos permite apoyar la teoría sicofisiológica en el sentido que las desarmonías oclusales son más bien el resultado que la causa del Bruxismo y SDDM.

La tabla II demuestra que la cantidad de sesiones para cada paciente fue diferente, lo que no dependía únicamente del mayor o menor grado de su cuadro sintomatológico, sino que también de la personalidad y estructura síquica del paciente, es decir, en último término de la mayor o menor plasticidad de su sistema nervioso. Nuestras observaciones demuestran que cuando existe un desbalance síquico pronunciado con sintomatología múltiple, la efectividad del método es reducida.

A pesar que no es posible afirmar cuál de las dos estimulaciones entregadas es más efectiva como método terapéutico, se puede concluir que ambas, actuando simultáneamente o en forma separada, conducen a una remisión de la sintomatología del Bruxismo y SDDM, debido a que los pacientes, por medio del aprendizaje de su relajación muscular, pueden evitar el hábito bruxístico involuntario colocándolo bajo control consciente.

BIBLIOGRAFIA

1. Banasik, P. M. y D. M. Laskin. "Production of Masticatory Muscle Spasm and Secondary Tooth Movement: An Experimental Model for MPD Syndrome". En *J. Oral Surg.*, 30, 1972, pp. 491-498.
2. Bell, W. E. "Clinical Diagnosis of the Pain Dysfunction Syndrome". En *JADA*, 79, 1969, pp. 154-160.
3. Bell, W. H. "Nonsurgical Management of the Pain-Dysfunction Syndrome". En *JADA*, 79, 1969, pp. 161-170.
4. Brodal, A. "Spasticity-Anatomical Aspects". En *Acta Neurol. Scandinav.*, Suppl. 3, 38, 1962, pp. 9-40.
5. Bruno, S. A. "Neuromuscular Disturbances Causing Temporomandibular Dysfunction and Pain". En *J. Prosthet. Dent.*, 26, 1971, pp. 387-395.
6. Canter, A., Ch. Y. Kondo y J. R. Knott. "A Comparison of EMG Feedback and Progressive Muscle Relaxation Training in Anxiety Neurosis". En *Brit. J. Psychiat.*, 127, 1975, pp. 470-477.
7. Gallardo, F. R., E. V. Rossi y C. E. Miyazaki. "Síndrome de Disfunción Doloroso Miofacial: Estudio Clínico en 61 Pacientes". En *Revista Odontológica Chilena*, 110, 1973.
8. Gessel, A. H. "Electromyographic Biofeedback and Tricyclic Antidepressant in Myofacial Pain-Dysfunction Syndrome: Psychological Predictors of Outcome". En *JADA*, 91, 1975, pp. 1048-1052.
9. Jansen, J. K. S. "Spasticity-Functional Aspects". En *Acta Neurol. Scandinav.*, Suppl. 3, 38, 1962, pp. 41-51.
10. Klewansky, P. "Une Thérapeutique Nouvelle du Bruxisme et des Syndromes Douloureux de l'Articulation Temporomaxillaire". En *Rev. Odonto-Stomat.*, III, 2, 1974, pp. 139-148.
11. Laskin, D. M. "Etiology of the Pain-Dysfunction Syndrome". En *JADA*, 79, 1969, pp. 147-153.
12. Lindqvist, B. "Bruxism and Emotional Disturbance". En *Odont. Revy*, 23, 1972, pp. 231-242.
13. Manns, A. y M. Spreng. "EMG Amplitude and Frequency at Different Muscular Elongations Under Constant Masticatory Force or EMG Activity". En *Acta Physiol. Latin.*, 27-5, 1977.
14. Ramfjord, S. P. y M. M. Ash Jr. *Occlusion*. Philadelphia, W. B. Saunders, 1966.
15. Schwartz, L. L. *Disorders of the Temporomandibular Joint*. Philadelphia, W. B. Saunders, 1959.
16. Schwartz, L. L. y C. M. Chayes. *Facial Pain and Mandibular Dysfunction*. Philadelphia, W. B. Saunders, 1968.

Experiencias clínicas con musicoterapia en pacientes inválidos

Por *M. Eugenia Doniez*
Marcela Flores
María Edith Muñoz
Prof. Dr. Livio Paolinelli M.

INTRODUCCIÓN

El objetivo del presente trabajo fue llevar a cabo una experiencia previa de musicoterapia con pacientes inválidos ambulatorios, del Servicio de Medicina Física y Rehabilitación, Sección Terapia Ocupacional, Hospital José Joaquín Aguirre, de la Universidad de Chile, con el propósito de obtener experiencia para elaborar un programa de este tipo de actividades para pacientes afectados por diversas invalideces.

Este trabajo se realizó en conjunto con la unidad de Patología de Lenguaje del Servicio de Neurología de este Hospital, y se contó, además, con la valiosa colaboración ad-honorem del profesor de baile, señor Sergio Valero.

FUNDAMENTOS DEL PROGRAMA

El trabajo en equipo con la unidad de Patología del Lenguaje se produjo al ingresar a nuestro Servicio un cierto número de pacientes que, además de los problemas motores, presentaban graves trastornos de comunicación, debido principalmente a perturbaciones del lenguaje oral y escrito. Esto nos llevó a explorar una nueva fórmula de tratamiento enfocado a tres objetivos principales:

1. Observar la posibilidad de obtener mejoría de las limitaciones motoras.
2. Estimular otros métodos de comunicación no verbales, debido a los impedimentos para hablar.
3. Motivar a los pacientes para obtener su colaboración en el proceso de rehabilitación, mejorando sus relaciones afectivas y sociales.

Basándonos en experiencias extranjeras y en observaciones acerca de los resultados que el ritmo y el baile tienen en las personas normales, es posible constatar que estas actividades incluyen movimientos normales y son una forma agradable de hacer ejercicio y obtener relajación. Los que tienen ha-

Rev. Musical Chilena, 1977, XXXI, Nº 139-140, pp. 69-73.

bilidad para el baile, en cualquiera de sus formas, logran un gran crédito social, lo que les permite participar en diferentes organizaciones y acontecimientos. Empleamos el baile de salón, porque requiere menor consumo de energía que el baile folklórico y es esencialmente de carácter rítmico.

MATERIAL Y MÉTODO

Se trabajó con dieciocho pacientes, de los cuales doce eran varones y seis mujeres. Sus edades fluctuaban entre los dieciséis y sesenta y ocho años, presentando una o más de las siguientes patologías: hemiplejía, hemiparesia, afasia y un caso de sordera total.

CUADRO 1

Nº	Sexo	Edad	Diagnóstico
1	Masculino	25	Hemiplejía derecha - afasia
2	Masculino	28	Hemiplejía derecha - afasia
3	Masculino	38	Hemiplejía derecha - afasia
4	Masculino	48	Hemiparesia derecha - afasia
5	Masculino	58	Hemiparesia derecha - afasia
6	Masculino	65	Hemiparesia derecha - afasia
7	Masculino	68	Hemiparesia derecha - afasia
8	Masculino	48	Hemiplejía izquierda
9	Masculino	50	Afasia
10	Masculino	52	Afasia
11	Masculino	57	Afasia
12	Masculino	60	Afasia
13	Femenino	16	Hemiplejía derecha - afasia
14	Femenino	25	Hemiplejía derecha - afasia
15	Femenino	61	Hemiparesia izquierda
16	Femenino	47	Afasia
17	Femenino	51	Afasia
18	Femenino	30	Sordera

La condición socioeconómica de los pacientes era regular y su nivel cultural correspondía en general a enseñanza básica, salvo algunas excepciones. Las actividades previas que habían desarrollado eran las siguientes: albañiles, comerciantes, choferes, dueñas de casa, estudiantes y un detective de Investigaciones. La mayoría poseía conocimientos rudimentarios de música y baile, aunque practicaban este último sin una técnica adecuada.

El programa se llevó a cabo entre los meses de marzo y diciembre de 1975, con dos sesiones semanales de dos horas de duración, con intervalos de descanso. Una fue de instrucción y la otra de esfuerzo, con un total de sesenta y cinco sesiones.

Los materiales empleados fueron elementos rítmicos sencillos fabricados por los propios pacientes, un tocadiscos y discos.

DESARROLLO DE LAS SESIONES

Se evaluó individualmente a los pacientes, observándose las siguientes perturbaciones:

1. *Compromiso motor*: que podía ser de una o más extremidades, correspondiendo en su gran mayoría a un hemicuerpo; además se observó alteraciones en el equilibrio y la coordinación.

2. *Compromiso del lenguaje*: oral, escrito, o ambos. Cabe hacer notar que algunos pacientes, pese a no poder hablar, podían comprender instrucciones y otros que presentaban dificultad en la comprensión, se les facilitaba ésta a través de gestos o de mímica.

3. *Perturbaciones en el plano afectivo y social*: la mayoría presentaba uno o más de los siguientes compromisos: angustia y depresión frente a la incertidumbre del futuro, principalmente por problemas laborales o económicos; agresividad por el hecho de no poder expresar sus sentimientos; inhibición y falta de seguridad en sí mismos; sensación de soledad por el aislamiento en el medio familiar; dependencia de los servicios hospitalarios debido al tiempo necesariamente prolongado de tratamiento.

TÉCNICA

En danza, la técnica consistió en una adaptación de la utilizada en las clases de baile a personas sanas, y se dividió en tres etapas.

Primera etapa: En esta etapa se procuró obtener la cohesión del grupo, integrándose tanto las terapeutas ocupacionales tratantes como los alumnos con participación activa y no meramente como observadores. Al mismo tiempo se procuró establecer una buena comunicación entre los pacientes y los instructores. A través de actividades rítmicas se comprobaba si los pacientes tenían la posibilidad de seguir un ritmo, percutiéndolo en los instrumentos antes mencionados y si lograban captar la melodía de un trozo musical grabado. En esta etapa se pudo establecer cuándo los problemas que los afectaban correspondían a daño psíquico o a lesiones físicas.

Segunda etapa: Se procuró agrupar a los pacientes de acuerdo con sus posibilidades, en grupos más pequeños y conforme a compromisos similares, con el objeto de exigir un rendimiento de acuerdo con sus posibilidades y evitar sentimientos de frustración.

Merece destacarse que hubo pacientes que requirieron de instrucción previa y de manejo individual antes de ser incluidos en algún grupo. Se observó, además, que algunos pacientes presentaron problemas en la comprensión de las instrucciones, pero no presentaron problemas para captar ritmos diferentes.

Tercera etapa: Se hizo escuchar a los pacientes ritmos de: fox-trot, vals y tango, y se les pidió seleccionar aquel que más les agradaba. La mayoría se inclinó por el vals y en segundo lugar por el tango. El fox-trot les dejó indiferentes.

El vals, que generalmente se baila como péndulo, con movimientos laterales, fue fácilmente captado por los pacientes. En una etapa posterior se iniciaron movimientos de tango, pero al llegar al paso cruzado se comprobó que la mayoría presentaba serias dificultades y era necesario asistirlos continuamente para que pudieran hacerlo. Luego se continuó con música de rock and roll para que los pacientes los siguieran con instrumentos y marcando simultáneamente el compás en el suelo con los pies, antes de comenzar el baile propiamente tal. En el caso de pacientes con hemiplejía espástica, se trató de obtener aunque fuera un esbozo de movimiento con el brazo afectado. Cabe señalar que en el caso de una paciente con sordera total, se le hizo colocar la mano en el parlante del tocadiscos y luego un paciente que podía oír la guió en el baile.

COMENTARIO Y CONCLUSIONES

Como ésta fue una experiencia exploratoria previa en este tipo de actividad, no se diseñó una tabulación precisa de los signos en estudio y su evolución, lo que se hará en una segunda etapa. Nuestras actuales conclusiones se basan en la observación de la conducta y evolución de los pacientes y en el relato de los mismos acerca de sus sensaciones subjetivas.

1) *Progresos en cuanto al compromiso motor:* Se observó que en un 90% de los casos hubo modificaciones positivas en el aspecto motor. El progreso en el equilibrio se verificó posteriormente en la marcha habitual. El baile obligó a algunos pacientes a dejar el bastón al bailar en pareja y posteriormente continuaron deambulando sin él. Posiblemente esta actividad contribuyó, en parte, a que los pacientes de un modo consciente o inconsciente perdieran el temor a caerse.

Con el ritmo se observó la aparición de respuestas motoras espontáneas en algunos casos de hemiparesia, y además mejoró la coordinación, lo que fue evaluado posteriormente al trabajar con ellos en forma individual, realizando actividades manuales que requieren de una cierta destreza, tales

como: carpintería, bordado, telares. Se observó la integración de los segmentos comprometidos al esquema corporal, especialmente en el caso de un paciente que por debilidad del brazo afectado no lograba colocarse la manga de la chaqueta.

2) *Progresos en la comunicación:* Se logró mejorar el uso de elementos gestuales y de mímica, como también el empleo del lenguaje remanente, ya que se exigió a los pacientes utilizar fórmulas sociales de uso común al realizar la actividad, obligándolos a dirigirse a su pareja, empleando frases sencillas como: "¿Quiere bailar conmigo?". "Con mucho gusto". Posteriormente se observó que las parejas espontáneamente comenzaron a comunicarse entre sí.

3) *Progresos en lo afectivo y social:* Para evaluar estos progresos se realizaron sesiones posteriores individuales y de grupo, donde cada paciente tuvo la oportunidad de exponer sus puntos de vista.

En todos los casos hubo una o más respuestas positivas.

Se podrían enumerar en orden de importancia las siguientes:

1. Un aumento en el grado de sociabilidad, que repercutió en las actividades extrahospitalarias del paciente y en sus relaciones familiares.

2. Disminución de la angustia y de la depresión.

3. Canalización y descarga de la agresividad.

4. Desinhibición y aumento de la confianza en sí mismo.

5. Motivación hacia nuevas actividades individuales y de grupo, lo que los llevó a programar fiestas y paseos y colaboró posteriormente a fomentar relaciones amistosas entre ellos, incluso romances.

Cabe señalar que la amistad iniciada en esa época se mantiene en muchos casos hasta el presente, lo que los ha llevado a ayudarse unos a otros, disminuyendo su dependencia de los servicios hospitalarios. En algunos pacientes se obtuvo posteriormente la reincorporación a su actividad laboral previa. La dificultad principal que se presentó fue la ocasional inasistencia de uno o varios pacientes, motivada generalmente por problemas de traslado, debido a su precaria situación económica.

En conclusión, podemos decir que ésta ha sido una interesante experiencia que plantea un nuevo aporte terapéutico con optimistas posibilidades para este tipo de pacientes, y que nos permitirá elaborar un plan estructurado y con un adecuado sistema de evaluación para este tipo de actividad.

Importancia del ritmo musical en la formación del individuo

Algunos alcances al substancial aporte educativo de la Rítmica Corporal

por *Jarah Schmidt Neumann*

Debido a la orientación de este número de la *Revista Musical Chilena* y consecuente con la participación de tipo pedagógico-musical y no terapéutico-musical que nos cupo en el Seminario de Musicoterapia que tuvo lugar entre el 25 de abril y el 2 de mayo del presente año, es preciso que aclaremos previamente algunas consideraciones con respecto a nuestra participación en el seminario mismo; si bien es cierto que no nos adentramos en el campo de la musicoterapia, considerando que los enfoques de la pedagogía musical moderna no se limitan sólo a enseñar sino que enfocan una educación integral del individuo, y al analizar la definición de *musicoterapia*: “especialización científica que se ocupa del estudio e investigación del complejo sonido-ser humano, ya sea el sonido musical o no, tendiente a buscar los métodos diagnósticos y los efectos terapéuticos de los mismos” (Benzon, 1971: 14), hemos constatado muchos puntos de contacto entre esta disciplina y la educación musical, específicamente en relación a *algunos objetivos* de la rítmica corporal que, para mayor esclarecimiento, enunciarnos a continuación:

- “Activar el desarrollo integral del ser humano en sí y en sus diferentes posibilidades de adaptación e integración al grupo.
- Contribuir a lograr mejor ordenación y control de las fuerzas psicofísicas del individuo en un todo de correcta integración.
- Influir y estimular las aptitudes imaginativas y creadoras en un contexto global de eficacia, orden, control y funcionalidad.
- Estimular y desarrollar la capacidad de concentración y de abstracción.
- Poner en correlación los diferentes dinamismos corporales matizados en el tiempo con las dimensiones y las resistencias del espacio para crear un sentido rítmico-plástico-musical.
- Contribuir al desarrollo y perfeccionamiento del sistema neuromuscular de tal manera que se pueda crear una mentalidad rítmica, gracias a la colaboración íntima del cuerpo y la mente en forma de responder adecuadamente a un estímulo rítmico-musical.
- Encadenar, asociar y disociar de manera flexible, simple y armoniosa las manifestaciones motrices más diversas a partir de diferentes estímulos musicales, adecuando en forma precisa las respuestas rítmico-corporales correspondientes.

Rev. Musical Chilena, 1977, XXXI, Nº 139-140, pp. 74-91.

- Perfeccionar el equilibrio corporal, la belleza y eficacia de las actitudes corporales mejorando su calidad y coordinación mediante un perfecto control y armonía del sistema neuromuscular a partir de una respiración adecuada, eliminando las inervaciones inútiles (tensiones parásitas, contracciones musculares no funcionales) y los hábitos posturales viciosos (ejemplo: caminar agachados o semirrígidos, etc.), para de este modo equilibrar las fuerzas musculares antagónicas (tensión-relajación).
- Contribuir a acrecentar un mejor estado general de salud, especialmente del sistema neuromotor mediante la inducción de reacciones rápidas, precisas y sin ansiedad (inhibición e incitación)". (Calongue y otros, 1976: 34-35).
- Lograr recreación a través de la vivencia de improvisaciones rítmico-corporales.
- Tomar conciencia de la propia facultad de crear y sentir el goce de saberse dueño de esta facultad.

Considerando los objetivos enunciados de la rítmica corporal, estimamos que la musicoterapia encuentra en ésta no sólo una herramienta para el campo teórico, sino que —por añadidura— una meritoria aliada en la terapéutica propiamente tal, es decir, en el campo aplicado.

Por estas razones —con el título de: *La Rítmica como recurso musicoterapéutico*— afrontamos nuestra tarea, exponiendo algunas de las múltiples actividades y técnicas posibles de la rítmica corporal, y en parte, incluso de la rítmica instrumental que pudieran ser de interés para la musicoterapia.

Las demostraciones prácticas estuvieron a cargo de las profesoras académicas: Sra. Alma Wörner Knauf, Sra. Silvia Contreras Andrews, Sra. María Eugenia Saavedra Santa Cruz, Sra. Melita Ihl Piel y Srta. Jarah Schmidt Neumann, estando esta última, además, a cargo de la coordinación del trabajo realizado en equipo.

Se trabajó con un grupo de más o menos 20 alumnos de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 7 y 13 años.

Similar a la aclaración que hicieramos en el Seminario de Musicoterapia, reiteramos en esta ocasión que:

- a— No pretendemos exponer un estudio en el área de la musicoterapia por no ser materia de nuestra especialidad.
- b— Estimamos que el valor formativo que a la rítmica corporal le cabe a través del elemento rítmico puede ser aprovechado por la musicoterapia, aunque con enfoques diferentes.
- c— Hemos querido darle a esta exposición un carácter muy global y de fácil comprensión, empleando un lenguaje lo menos técnico posible,

a título de hacerlo asequible a quienes no están profesionalmente comprometidos con la música.

Teniendo en cuenta estos precedentes y la naturaleza del tema elegido, enfrentamos de inmediato el problema de precisar qué se entiende por *ritmo* y *ritmo musical*. Ingrata tarea, porque son tantas las discrepancias al respecto como libros se han escrito sobre el tema. Al recurrir a la bibliografía a nuestro alcance, entre las primeras líneas a que dimos lectura nos encontramos con la siguiente frase: "Arraigado profundamente en las bases fisiológicas de nuestros cuerpos, el ritmo compenetra la melodía, la forma y la armonía; llega a ser la fuerza propulsora y gestáltica¹ el verdadero soplo de vida de la música, alcanzando hasta las más sublimes esferas de experiencia estética, en donde toda descripción está condenada a fracasar, porque ningún idioma puede proveer las palabras para una adecuada expresión" (Sachs, 1953: 11).

De por sí la palabra *ritmo* es extraordinariamente universal, encuentra aplicación tanto en las ciencias como en las artes, a la vez que en filosofía, amén de las múltiples acepciones en el lenguaje diario. Indiscutiblemente es de uso habitual dentro del campo de la música en donde, a su vez, adquiere los más variados matices.

¿A qué se deberá esta personalidad tan multifacética?

Es evidente que, en cualquier forma que se emplee este vocablo, siempre hay implícito *algo en común*. Todos *sentimos* de alguna manera a qué se refiere, pero al mismo tiempo nos es imposible formularlo en una clara y escueta definición. Esto es tanto más cierto cuando nos referimos al *ritmo* musical. En este último caso, siempre que se ha pretendido formular una definición, se ha caído en limitaciones que no abarcan la totalidad del fenómeno ni la esencia del mismo, o se ha incurrido en intelectualizaciones que no corresponden al hecho real. Si a esto agregamos que en el transcurso de la Historia de la Música el concepto de *RRRMO* ha ido variando según la mentalidad y la música de las diferentes épocas, entonces la posibilidad de definición se vuelve aún más difícil y, por qué no decirlo, imposible. Tal pareciera que, en nuestro afán de hacerlo comprensible a través del lenguaje hablado, mientras más nos afanamos por asirlo a una definición, más nos rehúye, más se nos escapa. No es, pues, a título de autojustificación, sino por lo intangible —materialmente hablando— del objeto en cuestión, que coincidimos con Apel al decir que es "tarea estéril tratar de encontrar una definición de *RRRMO* que fuese aceptable siquiera para

¹ En su versión original en inglés, Sachs utiliza el término "shaping force", el cual, al ser traducido al español por la autora del presente trabajo, ha empleado el significado que tiene en alemán, sin entrar en el concepto específico que se le suele dar en la Teoría de la Gestalt.

una pequeña minoría de músicos" (1966: 639) y que concordemos con Pascal cuando sostiene que "las definiciones sólo están para distinguir las cosas que se nombran, pero no para enseñarnos la naturaleza de ellas" (cf. Willems, 1954: 54). Por consiguiente, para comprender lo que es RITMO, específicamente hablando, RITMO MUSICAL, se requiere de la vivencia, de la vivencia musical.

Sin embargo, creemos necesario plantear algunas reflexiones generales en relación a ese *algo en común* de que hablábamos al comienzo, con el fin de adentrarnos paulatinamente en ciertas consideraciones específicas sobre RITMO MUSICAL, aunque sólo sea a título de dar algunas someras orientaciones.

En lo etimológico la palabra deriva de la raíz griega RHEO que equivale a fluir, transcurrir, situando con ello la fuente del ritmo en el movimiento. A pesar de ello, tiempo y movimiento no son sinónimos de ritmo porque éste *es algo* que se da en el movimiento. Como el movimiento requiere del tiempo y del espacio, por consiguiente *el ritmo se da en el tiempo y en el espacio a través del movimiento*. De esto se deduce que el ritmo no es privativo de la música, sino que existe en todo lo creado, que "es un elemento premusical... [que es] la primera manifestación de la vida" (*ibid.*: 53). Este no es un concepto reciente. Hace dos y medio milenios Heráclito de Efeso erigió toda una filosofía del ser sobre la base de perpetua fluencia. Pero ese fluir no es desarticulado como una sustancia aceitosa que se escurre amorfa, ni caótico "como una avalancha que se desploma" (Sachs, 1953: 15), sino que *contiene elementos de contraste entre sí que se dan en forma ordenada o son organizados por la mente*. Este principio de organización y de orden también lo encontramos en la antigüedad preconizado por los griegos Platón, Aristides, Aristóxenos y otros. Al establecer Platón que "el Ritmo es el Orden en el Movimiento" (*ibid.*: 56) no hay que olvidar que los griegos, al referirse al ritmo, lo hacían primordialmente en relación a la poesía, la cual, junto con la danza y la música, integraba el grupo de las Artes del Movimiento, es decir, aquellas artes que tienen una dependencia directa del tiempo. Para Platón los elementos contrastantes que permiten la articulación en el tiempo son el movimiento y el no-movimiento. Esta idea de los contrarios sucesivos, ordenados en el tiempo, tiene sus orígenes en el principio de los contrarios, sustentado a su vez por Heráclito. Los antiguos romanos adherían asimismo a este concepto. Charisius (ca. 400 DC) afirmaba: "Ritmo es un metro fluido y metro es un ritmo controlado" (Sachs, 1953: 13), agregando con ello un matiz de limitación, es decir, un fluir limitado y condicionado.

No son pocos los autores modernos que se pliegan a la idea de que ritmo involucra orden. Nos dice, por ejemplo, Vincent d'Indy: "Es el orden

y la proporción en el espacio y el tiempo: tal es la definición de ritmo” (cf. Willems, 1954: 57).

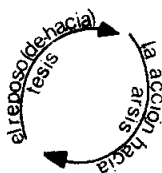
Interesante es la posición de Giselle Brelet, cuando afirma “el ritmo es el orden en el tiempo creado por la conciencia” (1949: 396), porque con ello el ritmo pasaría a ser un fenómeno subjetivo. Esta posición es compartida por todos los que, en su posición intelectualista, atribuyen sólo a la inteligencia humana la posibilidad de crear el ritmo, gracias a su necesidad de ordenación y su capacidad de análisis y de síntesis. Hay otros que se ubican en una posición de carácter fisiológico, al afirmar que el ritmo existe en el hombre como condición previa y que tal condición, perfectamente comprobable en lo fisiológico, es la que hace posible sus respuestas a los estímulos rítmicos.

Ambas teorías son incompletas, porque el ser humano es algo más que un conjunto de procesos fisiológicos, a la vez que tampoco es un ente aislado en medio del universo. “Existe más allá de nosotros una realidad temporal diversa de nuestro tiempo subjetivo; una realidad isométrica, un tiempo objetivo del cosmos que es sustrato de toda nuestra posible experiencia rítmica” (Advis, 1965: 83).

Resumiendo los conceptos anteriormente citados, podríamos decir que el ritmo se da en el movimiento, siendo éste la condición necesaria sobre la cual actúa en el transcurrir del tiempo el principio del orden; y que, para que realmente tenga existencia para el hombre, debe ser percibido por él o creado por su propia conciencia. El individuo puede, ya sea, captarlo y hacerlo suyo, como también crearlo en sí mismo y proyectarlo. Se configura de esta manera el nexo —tanto centrípeta como centrífugamente— entre el individuo y el cosmos.

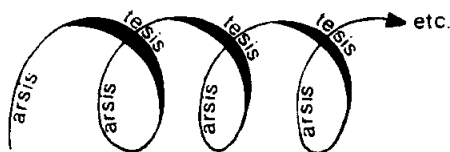
Pero veamos cuál sería el orden en el movimiento y cuáles los elementos de contraste que lo componen. El transcurrir estaría condicionado a “un principio activo y organizador, cuyos renovados impulsos dan vida a ese fluir” (*ibid.*: 79), lo cual implica tensión y distensión. La supresión de cualquiera de estas fases imposibilita la existencia de la otra. En música estas dos fases las denominamos ARSIS y TESIS, respectivamente. Entendemos por Arsis el empujar o impulsar y encaminar hacia la Tesis, siendo esta última el desenlace u objetivo hacia el cual se encaminó el Arsis, pero que, a su vez, genera la condición necesaria para dar nacimiento a otra Arsis, dando así lugar al inicio de un nuevo ciclo de Arsis-Tesis. Estas dos fases también son inseparables dentro del ritmo musical, una condiciona a la otra, se concatenan permanentemente en su fluir, alternando así:
 —> la acción hacia —> el reposo de-hacia —> la acción hacia —> etc., o graficado de otro modo:

Ej. 1



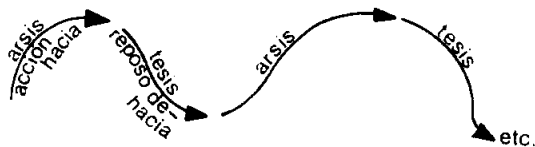
También puede representarse en forma de espiral que avanza:

Ej. 2



Igualmente se puede ilustrar en forma de una línea ondulante que avanza:

Ej. 3



Las dos fases descritas forman un núcleo rítmico y vienen a ser los elementos contrastantes que Platón concebía como movimiento y no-movimiento. En lo fisiológico-orgánico se halla presente como tensión y distensión.

Ahora bien, uno de los recursos que tenemos para la ordenación es la medición. En la música, arte en la cual se manifiesta por excelencia el concepto de Heráclito del devenir, porque su condición primordial es el tiempo. Sin embargo, una medición cronométrico-matemática sería totalmente absurda y deshumanizante. Ningún intérprete sería capaz de ceñirse a semejante medición. Pero como forzosamente precisamos de una referencia métrica homogénea (isometría) para comprender la fluencia rítmica, nos vemos obligados a recurrir a otro tipo de medida, un tipo de medida que esté relacionada con situaciones cíclicas que se den en forma vital. Esto es perfectamente posible, porque "en nosotros mismos y en el mundo existen fenómenos cíclicos o cadenciales que se manifiestan por su igualdad de duración y que, por tales circunstancias, llegan a ser determinantes en nuestra medida del tiempo" (Ansermet, 1961: 9). "La respiración es el

prototipo de la medida musical y el generador del ritmo" (Lussy, 1945: 26), a la vez que es el fenómeno fisiológico-cíclico más fácilmente observable por el hombre y en el cual se evidencian, con gran nitidez, las alternancias de tensión y distensión —acción y reposo—, —elevación y apoyo (caída)—, en sus fases de inhalación y exhalación, Arsis y Tesis, musicalmente hablando.

De este modo, podemos establecer una unidad de medida que puede ser tanto equivalente al fenómeno cíclico total como a una parte o múltiplo de él, en lo que a la duración del mismo se refiere.

Así llegamos, en música, al concepto de pulso y acento métrico. El primero consiste en la sucesión de unidades de tiempo, el cual, en la graficación musical, corresponde a una figura que queda establecida a través del denominador de la cifra indicadora de compás.

En Occidente el acento métrico es el apoyo (ictus) que recae en forma recurrente sobre la primera de cada cierto número de unidades de tiempo. Por su naturaleza cíclica —al igual que en el caso anterior— tiene carácter de pulso, pero se superpone al pulso anteriormente individualizado por ser múltiplo de aquél, representando así, no la unidad de tiempo, sino la unidad de compás. Gráficamente el numerador de la cifra indicadora de compás especifica cada cuántos tiempos se manifiesta este apoyo o acento métrico, pero además lo corroboran las barras de compás que se ubican delante de cada primer tiempo del compás².

Tanto los pulsos equivalentes a la unidad de tiempo como los de los acentos métricos tienen una duración condicionada al carácter de la obra musical³, cuyas frases ársicas y téticas del ritmo —cual bordado sobre una esterilla— se van tejiendo en el isométrico fluir de pulsos, permitiendo así que el sujeto oyente perciba el aspecto cuantitativo del ritmo. En otras palabras, se hace posible la discriminación de la sucesión de los sonidos en su heterogénea duración, gracias a la referencia que —por contraste— se puede hacer en relación con un estrato homogéneo. Esto nos pone ante la evidencia de que el ritmo presenta un estrato isométrico (homogéneo), en el cual se inserta otro heterométrico (heterogéneo). Debido al primero se hace posible y comprensible este último.

Veremos ahora que el ritmo no sólo presenta un aspecto cuantitativo. Si así fuera, no pasaría de ser un esquema mecánico carente de impulso vital; estaría privado de su verdadero significado, el cual reside en lo cualitativo. En este sentido juega un rol importantísimo el acento métrico que, para mejor ilustración, presentamos en los siguientes ejemplos:

² Por no ser necesario para los efectos de este trabajo, no nos referiremos a los diferentes tipos de compás que se pueden presentar, ni a la evolución que la métrica ha evidenciado en el decurso de la historia de la música occidental, como tampoco haremos alcances a la métrica de otras culturas musicales.

³ Ver más adelante el párrafo dedicado al Tempo.

Ej. 4

1a etc. 2a etc. 3a etc.

1b etc. 2b etc. 3b etc.

En cada uno de los casos hemos colocado una pequeña raya horizontal sobre el valor que recibe el apoyo o acento métrico, es decir, siempre sobre la nota que sigue a la barra de compás. Si gráficamente se evidencia a simple vista la diferencia, ésta es más notoria y sólo cobra vida cuando es traducida al lenguaje musical. En todos los ejemplos, a través de consecutivas repeticiones, se produce siempre la misma alternancia de un valor largo, y dos veces la doble velocidad de éste. Sin embargo, la ubicación de cada uno de estos valores dentro del núcleo ársico-tético, varía en cada ejemplo, dando lugar a una calidad rítmica diferente, pese a haberse conservado la identidad en lo cuantitativo.

Similar cosa ocurre en relación con la intensidad sonora o dinámica. Cada uno de los ejemplos posee una dinámica natural. En el modelo 1-a, la dinámica natural es:

Ej. 5

1a etc.

Pero por razones expresivas, el compositor puede modificarla voluntariamente, como por ejemplo:

Ej. 6

etc.

Los dos modelos presentan identidad en lo cuantitativo, pero diferencias en lo cualitativo. Pero la dinámica no sólo actúa como modificadora gradual del volumen o intensidad de la sonoridad, sino que puede presentarse en forma de acentos súbitos en uno o varios sonidos del contexto general.

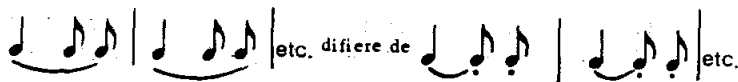
Ej. 7

etc.

Estos refuerzos súbitos deben ser indicados gráficamente por el compositor, tal como lo hemos hecho aquí.

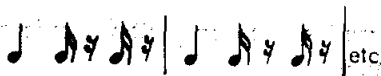
La articulación también juega un importante papel, a semejanza del lenguaje hablado, en que no es lo mismo decir *porque* a decir *por qué*. Así, también en los modelos rítmicos presentados a continuación, hay una notoria diferencia cualitativa:

Ej. 8



El segundo de los ejemplos, arriba expuestos, nos abre el camino a otra faceta importante dentro del fenómeno rítmico que dice relación con el sonido y el no-sonido (silencio, pausa), que encuentran su equivalente en lo expresado por Platón cuando habla de la articulación en el tiempo mediante el movimiento y el no-movimiento. En este ejemplo se hace evidente la presencia del no-sonido, porque la interpretación del sonido en forma entrecortada, picada o staccato (véanse las figuras con puntos debajo), implica automáticamente que una parte —generalmente la mitad— de la duración del mismo debe ser reemplazada por un silencio o pausa equivalente. De ello se desprende que la interpretación real de ese ejemplo es:

Ej. 9



Es importante destacar que la pausa no sólo tiene lugar en la microestructura del discurso musical, sino que dentro de éste se producen agrupaciones de mayor extensión y que —a semejanza del lenguaje hablado— requieren de una pausa cadencial para separar una frase de otra, a fin de hacer inteligible el discurso. Esto se logra espontáneamente en el lenguaje hablado por la necesidad fisiológica de respirar. Debido a la similitud con que este hecho se manifiesta en la música, a este tipo de pausa se le denomina pausa de respiración, o simplemente respiración. Obviamente se presenta en toda obra musical.

Otro tipo de pausa que enriquece enormemente el discurso musical es aquella que adquiere un extraordinario valor expresivo, muchas veces de hondo dramatismo, debido a que viene a ocupar un momento destacado dentro de una secuencia y, en algunos casos, hasta suele llegar a conver-

tirse en el momento suspensivo culminante, razón por la cual se le conoce como silencio suspensivo.

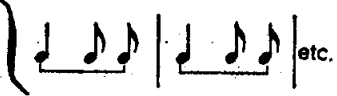
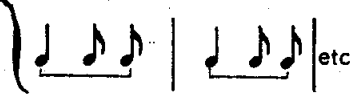

En conexión con los elementos cualitativamente modificadores del ritmo, no podemos dejar de mencionar el tempo. Con este término designamos una cierta velocidad en relación a un padrón de velocidad, considerado como normal. "Sin un concepto de normalidad no podríamos catalogar un tempo como rápido o lento" (Sachs, *op. cit.*: 32).

¿Cuál sería el punto de referencia para establecer lo que estimaríamos como normal?

Nuevamente el hombre es la medida de todas las cosas. Esta vez ha sido "el paso regular de un hombre caminando pausadamente, el que ha suministrado la base fisiológica" (*loc. cit.*) para establecer lo que denominaríamos tempo normal. Esta velocidad está representada en unidades de tiempo de una frecuencia equivalente a: 76 a 80 unidades por minuto, marcadas por el péndulo de un metrónomo Mälzl. En la medida que se indique metronómicamente un número mayor o menor al tempo normal para una obra musical, ésta será más rápida o más lenta de la velocidad normal o "tempo giusto, como se le solía llamar en la época de Händel" (*loc. cit.*).

Por consiguiente, volviendo a nuestro modelo rítmico 1-a, éste cambiará de carácter según la velocidad que se le imprima, alterando la cualidad del ritmo a pesar de mantener sus valores cuantitativos proporcionalmente exactos:

Ejemplos 10, 11, 12

<p>{ $\text{♩} = 76$ (velocidad normal)</p> <p>{ </p>	<p>{ $\text{♩} = 108$ (velocidad bastante más rápida de lo normal)</p> <p>{ </p>
<p>{ $\text{♩} = 52$ (velocidad mucho más lenta de lo normal)</p> <p>{ </p>	

Habiéndonos referido al tempo, no podemos dejar de mencionar el término *agógica*. Este aparece por primera vez a fines del siglo pasado como

consecuencia del Romanticismo: "que insistía en una interpretación más libre" (Herzfeld, 1957: 11), metronómicamente hablando. Hugo Riemann, a quien se le atribuye la introducción de este término, lo usaba específicamente "para referirse a aquellas desviaciones que experimentan el tiempo y el ritmo estricto, elementos éstos que son necesarios para que una frase musical sea inteligible" (cf. Apel, 1966: 20). Deducimos, por lo tanto, que la agógica tiene relación con aquellas leves fluctuaciones del tempo que se producen condicionadas por las tensiones y distensiones rítmicas del discurso musical, imprimiéndole de este modo una mayor elasticidad a la medición cuantitativa del ritmo, pero que a su vez juegan un papel determinante en lo cualitativo⁴.

Siempre refiriéndonos al ritmo, agregamos algunas palabras en relación con la forma.

El ritmo en sí "es un elemento formal, estructural" (Willems, *op. cit.*: 31). No se podría hablar de ritmo sin que automáticamente esté implícito el concepto de forma. Toda ordenación se estructura formalmente. El ritmo como elemento indispensable de la música inevitablemente se manifiesta en un ropaje formal que no sólo condiciona a las células rítmicas en sí en cuanto a sus variables —cuantitativas y cualitativas— con respecto al estrato homogéneo, sino que las aglutina en función de nuevos estratos ársico-téticos, más o menos amplios. Estos se relacionan con el papel expresivo que han de desempeñar en la estructura total de la obra musical, teniendo en cuenta la idea central de la misma, para que ésta sea percibida como un todo en el cual cada una de sus partes se halla inmejorablemente integrada. Esto nos lleva al concepto de música como lenguaje, como medio de expresión, como canal de comunicación. No se trata de simples sonoridades que se acoplan, como tampoco lo son las articulaciones de la lengua hablada. Al igual que en ésta —en que las palabras adquieren un significado y van cumpliendo una función determinada dentro de la oración según el mensaje de ésta—, los sonidos desempeñan su papel dentro del discurso musical cobrando vida gracias a su rítmico fluir. Sólo que en este fluir musical la percepción del ritmo no se apoya en realidades ajenas a él, como podría ser un argumento literario, o algún concepto, sino que la esencia de su dinamismo se vivencia en forma inmediata e intuitiva. Es a esta vivencia dinámica del fenómeno rítmico, en su acepción más profunda, hacia la cual

⁴ Teniendo presente las consideraciones formuladas a comienzos de este trabajo, no nos es dable entrar a ilustrar los factores melódicos, armónicos, timbrísticos y otros que suelen incidir en las modificaciones cualitativas del ritmo, como tampoco presentar un análisis comparativo, aunque sucinto, entre las artes plásticas y las artes del tiempo. Creemos que la problemática cualitativa del ritmo quedó suficientemente aclarada con los ejemplos anteriormente dados.

apuntamos cuando hablamos de su importancia en la formación general del individuo. Y "es sólo en la música, arte del tiempo, en la cual el ritmo no es una metáfora, sino una viviente realidad: y conocer el ritmo musical es conocer la esencia del ritmo" (Brelet, *op. cit.*: 259).

¿Con qué fin nos proponemos despertar y cultivar en el individuo estas vivencias? ¿Cómo enfocar el proceso educativo para lograr este despertar y ulterior desarrollo vivencial?

Si recordamos previamente cuáles son los objetivos generales de la educación, podemos decir que consisten en desarrollar en el educando un proceso evolutivo integrado en lo físico-afectivo-intelectual para que pueda desenvolverse consciente y eficazmente como individuo y como miembro integrante de la sociedad humana.

La realidad actual en el mundo en que vivimos, con su acelerado paso en el avance técnico y científico, la explosión demográfica —especialmente en las grandes urbes, con los consiguientes problemas más o menos conflictivos de convivencia—, los desniveles de progreso socioeconómico entre los diferentes países, las tensiones provocadas por las grandes potencias en su fría pero tenaz lucha por la hegemonía mundial, son sólo algunos de los factores más notorios a los que se ve expuesto el hombre del presente y que, en una forma u otra, han ido socavando su escala de valores y, por ende, su equilibrio sicofísico.

Ante esta realidad, los individuos despliegan las más variadas respuestas conductuales, algunas bastante negativas y no pocas abiertamente reprobables. Muchas de ellas conllevan un menor o mayor deterioro de la personalidad, pero todas ellas no sólo revelan desequilibrio, sino que al mismo tiempo dejan traslucir el ansia profunda por reencontrar el equilibrio, aunque sin abdicar a las prerrogativas logradas en las últimas décadas. En el perenne transcurrir témporo-espacial del acontecer histórico, el hombre es impulsado por las tensiones —en su mayor parte generadas por él mismo— hacia la búsqueda de las distensiones. En esa búsqueda continua destacan especialmente las Ciencias Humanas. Se acentúan los estudios en psicología, sociología y hasta se incursiona en parapsicología. En el área de la pedagogía se incrementan a diario las investigaciones, que a su vez motivan la proposición de metodologías cada vez más sistemáticas y funcionales. La Educación Musical, excediendo sus objetivos específicos, se suma a las demás ramas educativas, formulando objetivos generales que manifiestan una sustancial contribución en el logro de un equilibrado desarrollo sicofísico del individuo, para capacitarlo a enfrentar en mejores condiciones las nuevas contingencias y permitirle —en consecuencia— *neutralizar las tensiones* que ellas originan.

Nos hemos propuesto en esta ocasión hacer algunos alcances al Método

Dalcroze, y en especial a un aspecto de él: la Rítmica Corporal. Esta elección no sólo fue motivada, porque dedica atención preferente al elemento rítmico de la música y porque además de los fines específicos musicales, pone singular énfasis en la formación integral del ser humano, sino debido a que "Dalcroze abrió las puertas a la terapia musical, porque rompió con los esquemas rígidos de la escolástica musical, permitiendo el descubrimiento y contacto directo con los ritmos del ser humano, único punto de partida para la comunicación con el enfermo" (Benenson, 1971: 36). Con esto no pretendemos en absoluto desconocer el alto valor formativo de otros métodos de Educación Musical, tan ampliamente acreditados, como son los métodos: Kodaly, Orff, Ward, etc.

Emile Jaques-Dalcroze (1865-1950), nacido en Viena, de origen suizo-francés, discípulo de Bruckner y Delibes, aparte de sus cualidades de compositor y de gran improvisador al piano, reunía excepcionales condiciones de pedagogo. Mientras se desempeñaba como profesor de armonía y solfeo en el Conservatorio de Música en Ginebra —al cual, a fines del siglo pasado y en los albores de éste, se ingresaba sin mayores exigencias previas— se topaba continuamente con las dificultades que experimentaban sus alumnos en materia de ritmo.

Aunque por razones diferentes —a semejanza de la Camerata de Bardi, o de Isadora Duncan— E. Jaques Dalcroze también se inspira en la antigua Grecia. Con la Camerata surgió un nuevo género artístico: la ópera, y los aportes de la Duncan renuevan y enriquecen a la danza. El mérito de E. Jaques-Dalcroze es el de haber contribuido, en el campo educativo musical, con un método activo que compromete al educando en forma integral, además de desarrollar específicamente sus facultades auditivas.

Muchos discípulos de este innovador han difundido su método ampliándolo y actualizándolo. Es interesante, además, hacer notar que uno de ellos fue de los primeros educadores que se interesaron por adaptarlo para niños disminuidos: Juan Llongueras. El mismo nos relata al respecto lo que sigue: "El maestro Jaques-Dalcroze vino a Barcelona, el año 1922, para dar unas conferencias y unas demostraciones, visitó el Instituto Municipal de ciegos y deficientes de Vilajuana, y recorriendo los talleres de los ciegos allí instalados, las clases de trabajo manuales de los niños anormales y deficientes, y asistiendo a una de las lecciones de Rítmica que periódicamente daba yo a unos y otros..." (Llongueras, 1942: 55-56).

No es éste el momento propicio para detallar todas las repercusiones que la obra de Jaques-Dalcroze ha tenido y sigue teniendo. Sólo agregaremos que desde hace mucho tiempo ha traspasado las fronteras de Europa, en donde Alemania, Suiza y Austria se destacan por incorporar cada vez más la rítmica a los diferentes niveles de Educación Musical. También Canadá,

Estados Unidos e Israel le han dado amplia acogida y, personalmente, hemos constatado su presencia hasta en Japón.

¿Cuáles son los objetivos que se propone este método?

Están muy claros y explícitos en las palabras textuales de su creador: "La educación debe, ya sea en el campo particular de la música o en el de la vida afectiva, preocuparse de los ritmos del ser humano, favorecer en el niño la libertad de sus acciones musculares y nerviosas, ayudarle a vencer las resistencias y las inhibiciones, y armonizar sus funciones corporales con las del pensamiento. Esa es la meta que yo persigo ahora muy claramente y a la cual me han conducido mis experiencias" (cf. Willems, 1954: 240).

A través de lo expresado por E. J. Dalcroze se evidencia su propósito de llegar a las raíces mismas de la formación del individuo, porque éste, al valerse de todo su cuerpo para la realización de los diferentes ritmos musicales que le sirven de estímulo, se enfrenta a la realidad de espacio en función del tiempo y toma conciencia de sus propias energías físicas en el decurso de las respuestas corporales, respuestas que deberá dosificar en sus factores cuantitativos y cualitativos, según sean las variaciones de la propuesta musical dada. De este modo, afinará de manera cada vez más acabada sus reacciones neuromusculares, gracias al compromiso contraído por sus facultades mentales, afectivas y volitivas que ha puesto en juego, tanto para percibir el estímulo rítmico como para entregar una respuesta corporal adecuada.

El movimiento es inherente al ser humano durante toda su vida, mostrando su fase más activa durante la infancia y la niñez. Uno de los primeros goces que siente el ser humano está en el moverse, "el neonato se mueve 'por el gusto de sentirse *moviente*'" (Mira y López, 1969: 58), y como aún no cuenta con el lenguaje hablado, todos "sus gestos y actitudes adquieren el valor de un mensaje o comunicación", (*ibid.*: 95) evolucionando de lo puramente instintivo hacia lo intelectual significativo. Son los primeros años de vida los que cimentan el camino de los reflejos y deflejos sobre los cuales descansarán todos los ulteriores procesos evolutivos. De más está decir que, desde que la bipedestación se ha afianzado, el niño derrocha energías a través del movimiento corporal, siendo éste a su vez el principal vehículo de aprendizaje. Con la rítmica corporal, la necesidad de movimiento que experimenta el niño es rítmicamente encauzada con altos fines pedagógicos.

Bien conocido es el hecho que el ritmo musical no deja emocionalmente indiferente. Múltiples son las reacciones afectivas que éste puede despertar. No es necesario remontarse a los estudios de los sicólogos y a los tratados de filosofía. Para cada cual son prueba suficiente las propias experiencias que haya tenido al respecto: nadie sentirá alegría al son de la música pla-

ñidera, ni experimentará recogimiento al oír ritmos bailables; tampoco se tocará música de ballet para hacer marchar a un ejército, o sones marciales para hacer dormir a un niño. El significado más íntimo del ritmo "va unido, inevitablemente, al concepto de afecto emocional... Más allá de una regularidad o irregularidad en la reiteración temporal de una fase suspensiva y resolutive, debe ser observado como la resultante sensitivo-afectiva que es provocada por ese hecho" (Advis, *op. cit.*: 88). Esta última mueve al individuo a una respuesta motora, hecho que ha sido observado por los fisiólogos, pero que J. Dalcroze intuyera y luego aprovechara al poner en práctica su método. Estas respuestas motoras encauzadas hacia las más variadas actividades, tales como diferentes tipos de desplazamientos, percusiones, imitaciones de movimientos laborales, juegos, dramatizaciones, etc., permiten al educando la descarga afectiva necesaria para su equilibrio emocional.

En lo intelectual se sabe que Piaget ha realizado valiosas experiencias, y que "los reflejos del recién nacido se transforman a través de una serie de diferenciaciones y coordinaciones en las organizaciones lógicas de la inteligencia adulta" (Mussen, 1965: 92-93), considerando, además, "la inteligencia como un caso específico de conducta de adaptación, de medirse con el medio y de organizar (y reorganizar) el pensamiento y la acción" (*ibid.*: 92). Podemos decir que mediante la actividad rítmico-corporal estamos entregando oportunidades para que se produzca este proceso de organización mental en el alumno. Este va tomando conciencia de las constantes del ritmo y de cómo las variables del mismo se estructuran en relación a aquéllas y que —debido a esa organización— lo percibido adquiere significado. Esta experiencia es de un valor trascendente, porque no sólo desarrolla la disciplina mental, sino que al mismo tiempo el educando descubre la importancia de ella y lo imprescindible que es para mejores logros, despertando a la vez y como consecuencia de esos logros una creciente actitud de confianza en sí mismo.

Tal vez, como nunca antes, la educación hoy día apunta hacia el despertar y desarrollo del potencial creativo del hombre que, cual tesoro oculto, sólo espera ser descubierto y un *¡levántate y anda!*

La mayoría de las personas no se sabe poseedora de facultades creadoras, ni siente la urgencia de liberar esas fuerzas internas. Al hablar de fuerzas creadoras no nos referimos a una creatividad genial que sólo unos pocos alcanzan, sino a aquel potencial más modesto del cual cada uno es dueño, aunque muchas veces sólo revista un carácter de inventiva. "El potencial creador está latente en cada cual" (Matussek, 1974: 12) y "puede ser desarrollado o reducido hasta cierto punto mediante educación y entrenamiento" (*ibid.*: 31), o bien la falta de éstos.

Ya hemos constatado anteriormente que el ritmo desencadena una situación sensitivo-afectiva en el individuo, porque apela en forma inmediata a su emotividad. La emoción conduce a la creatividad, más aún, sólo al calor de ella es posible crear una obra de arte. "La emoción en el arte sirve a dos propósitos: primero, para la creatividad y, segundo, para inspirar esa creatividad" (Rees, 1942: 53). "El proceso creativo en las artes se propone lograr la misma meta que la educación moderna: un individuo bien equilibrado" (*ibid.*: 59). Creemos que en el método Dalcroze lo creativo no sólo se estimula por el movimiento corporal, sino por el efecto sensitivo-afectivo provocado por el ritmo musical, del cual se sirve, y no en última instancia, por la agilidad y disciplina mental que desarrolla, todos ellos factores imprescindibles en el proceso creativo.

Si consideramos a la música por un lado y al ser humano por el otro, la rítmica corporal representa el enlace senso-motor que conduce a la fijación orgánica de estructuras musicales y se proyectan hacia una diferenciación motora condicionada por la audición. Esta diferenciación motora se va traduciendo en movimientos rítmicos cada vez más inmediatos y funcionales, porque en ellos paulatinamente se van eliminando las inervaciones parásitas que representan derroche o pérdida de energía y torpeza en la motricidad. Al liberarse el cuerpo de las tensiones entorpecedoras se logra llegar a movimientos cada vez más gestálticos que, llevados al terreno estético interpretativo, desembocan finalmente en la danza. Si todo este proceso orgánico se traduce en un mejoramiento cualitativo en lo motriz, éste tiene además su contraparte en un proceso subjetivo que se opera en el individuo. El estímulo musical con su estructura rítmica —cuantitativa y cualitativa— al ser percibido y luego traducido en movimiento corporal, no sólo crea una situación experimental física mediante el refuerzo de la respuesta corporal. En consecuencia, lo percibido adquiere un valor experiencial verdadero y de profundo significado. El movimiento realizado de manera cada vez más significativa no es otra cosa que el reflejo de un proceso síquico que tiene lugar en el individuo. Para ello, no es preciso llegar a la danza, como queda bien establecido en los objetivos generales de la rítmica dalcroziana. Basta con la *educación* del movimiento corporal, mediante el estímulo musical, para la puesta en marcha de una serie de mecanismos síquicos. Así, el individuo logra un mejor desarrollo e integración de sus propias fuerzas sicofísicas, condición que le permitirá proyectarse de manera más activa y creativa hacia la sociedad en que vive.

No es preciso explayarse más sobre este tema para poner en evidencia que el método Dalcroze —a través de la rítmica corporal— se remonta a las bases psicológicas del aprendizaje y desarrollo evolutivo del individuo. Es por ello indiscutible que debiera estar siempre presente durante la pre-

escolaridad y los primeros años de la enseñanza básica. Esto no quiere decir que sea excluyente a nivel de adolescente y adulto, porque debidamente adaptado a la etapa de desarrollo en que se encuentra el educando, cuando una oportuna educación rítmica no ha tenido lugar, su aplicación a posteriori es plenamente justificada.

Dada la circunstancia de que el método Dalcroze supera las etapas de la iniciación musical, llegando a niveles más avanzados, los problemas son de complejidad creciente. Se le ha criticado que "al llevar tan lejos el adiestramiento corporal, en cierto modo, éste llega a convertirse en un fin en sí mismo y no en un medio para llegar a la música" (Hemsey, 1964: 78). Consideramos que esta objeción es asaz discutible, porque, como sus propios críticos lo reconocen, el método no se queda en una etapa inicial, con lo cual tácitamente aceptan la existencia de sus diferentes niveles. Es obvio que no se pasará a un nivel superior de aprendizaje sin antes haber asimilado el precedente. Hay que considerar también que el pedagogo debe tener bien en claro los objetivos que pretende lograr para no crear una situación de confusión entre fines y medios. Si esa confusión se produce, no es el método el censurable, sino la persona que lo está aplicando. El método Dalcroze nunca ha pretendido ser rígido, por el contrario, así como entre sus objetivos figura el de desarrollar la creatividad en el educando, no sólo da margen a la creatividad del propio educador, sino que la exige como condición *sine qua non*.

Se le ha reprochado igualmente que suele caer en un marcado intelectualismo analítico al descomponer demasiado, en ciertos casos, el fenómeno rítmico. El argumento de defensa anterior es —en gran medida— aplicable a esta objeción, pero además cabe destacar que todo método de educación musical, para que realmente dé los mejores frutos, debe ser aplicado no por un erudito en música, ni por un intérprete eximio, ni por un educador con exigua sensibilidad y preparación musical, sino que por *un auténtico músico-educador*.

BIBLIOGRAFIA

- Advis, Luis, 1965. "Implicaciones Objetivas y Subjetivas del Concepto del ritmo". En *Revista Musical Chilena*, XIX, 92, pp. 79-89.
- Ansermet, Ernest, 1961. *Les Fondements de la Musique dans la Conscience Humaine*. Neuchatel, Ed. La Banconnière, II, 291 pp.
- Apel, Willi, 1966. "Rhythm". En *The Harvard Dictionary of Music*, 17 Ed. Cambridge, Harvard University Press, pp. 639-642.
- , "Agogic". En *The Harvard Dictionary of Music*, 17 Ed. Cambridge, Harvard University Press, p. 20.

- Benenzon, Rolando O., 1971. *Musicoterapia y Educación*. Buenos Aires, Paidós, 181 pp.
- Brelet, Giselle, 1949. *Le Temps Musical*. París, Presses Universitaires de France, I, 369 pp.
- Calonge M. y otros, 1976. *Guía Didáctica de Modelos Musicales para la Improvisación al Piano en Función de las Temáticas Inherentes a la Clase de Rítmica Corporal*. Seminario de Título guiado por Jarah Schmidt. Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, Santiago, 275 pp.
- Hemys de Gaínza, Violeta, 1964. *La Iniciación Musical del Niño*. Buenos Aires, Ricordi, 245 pp.
- Herzfeld, Friedrich, 1957. "Agogik". En *Lexikon der Musik*. Berlín Oeste, Ullstein, p. 11.
- Lussy, Mathis, 1945. *El Ritmo Musical* (Trad. Pascual Quaratino). Buenos Aires, Ricordi-American, 215 pp.
- Llongueras, Juan, 1942. *El Ritmo en la Educación y Formación General de la Infancia*. Barcelona, Labor, 195 pp.
- Matussek, Paul, 1974. *Kreativität als Chance*. München, Piper, 287 pp.
- Mira y López, Emilio, 1972. *Psicología Evolutiva del Niño y del Adolescente*. Buenos Aires, El Ateneo, 252 pp.
- Mussen, Paul H., 1965. *Desarrollo Psicológico del Niño*. México, Ed. Hispano-Americana, 189 pp.
- Rees, Helen E., 1942. *A Psychology of Artistic Creation*. Nueva York, Columbia University, 209 pp.
- Sachs, Curt, 1953. *Rhythm and Tempo*. Nueva York, Norton, 391 pp.
- Willems, Edgar, 1954. *Le Rythme Musical*. París, Presse Universitaires de France, 260 pp.

Aspectos culturales de la musicoterapia: algunas relaciones entre antropología, etnomusicología y musicoterapia *

por María Ester Grebe

INTRODUCCIÓN

La música, como parte integral de la cultura, es un lenguaje no-verbal de poder comunicativo profundo que posee múltiples implicancias afectivas y cognoscitivas. No obstante, los contenidos expresados mediante dicha capacidad comunicativa no son universales. Ellos operan activa y funcionalmente sólo dentro de los márgenes de una cultura o grupo cultural específico, a través de los significados simbólicos adscritos en forma tácita por los miembros de dicha cultura (Merriam, 1964: 10). Cada grupo cultural desarrolla su propio lenguaje musical; o bien, "un número de dialectos [musicales], algunos de los cuales son tan ininteligibles como ocurre con el lenguaje" (Herzog, 1946: 11).

Puesto que una de las bases de la musicoterapia reside en la adecuada comunicación entre terapeuta y paciente, y esta última depende en gran medida de la ubicación de las preferencias musicales e identidad sonora del paciente, es de vital importancia considerar —desde un punto de vista tanto antropológico como etnomusicológico— los factores culturales o transculturales que inciden en la conducta y vivencias musicales del paciente. Sólo así sería posible desarrollar una *transferencia musical* adecuada mediante el o los lenguajes o dialectos musicales predilectos del enfermo. Si el fin del proceso terapéutico es *mejorar al paciente*, la música deberá ser un medio flexible para lograr dicha meta. Y el tipo de música empleada para tal efecto dependerá, en consecuencia, del contexto cultural del paciente, pudiendo ser, por lo tanto, la música de cualquiera cultura, subcultura o estrato musical —sea éste docto, popular o tradicional¹— con la cual éste se identifique profundamente. Petran (1953: 247) comenta al respecto: "Durante años, los terapeutas han empleado con éxito considerable la propia

* El presente estudio es una versión ampliada de un trabajo presentado en el Primer Seminario Chileno de Musicoterapia, patrocinado conjuntamente por la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina Norte y la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Representación de la Universidad de Chile, el cual tuvo lugar en Santiago, del 25 de abril al 2 de mayo de 1977.

¹ Son parte de la música tradicional los repertorios denominados folklóricos y aborígen, caracterizándose en líneas generales por los siguientes rasgos: transmisión oral, autor desconocido o anónimo, perdurabilidad, difusión limitada, dispersión geográfica local o regional, carencia de teoría, compensada por un empirismo teórico, valor y funciones sociales y/o utilitarias (Grebe, 1976: 10).

Rev. Musical Chilena, 1977, XXXI, N° 139-140, pp. 92-107.

música folklórica y aquella de la cultura de sus pacientes en el canto colectivo, acompañamiento de la danza y de otras actividades rítmicas, sesiones de apreciación musical o música ambiental; y el valor de este tipo de música ha sido rara vez puesto en duda". Este mismo autor concluye que "no importa... si una pieza musical es de origen puro o mixto mientras interese y sea placentera al paciente" (*loc. cit.*)². De hecho, se ha comprobado que la música tradicional más familiar al enfermo es la que produce resultados terapéuticos más satisfactorios en casos graves (*ibid.*: 249).

En el presente estudio, se intenta aclarar y precisar una base conceptual preliminar que enfoque algunas de las variables culturales decisivas en la práctica musicoterapéutica y sus implicancias comparativas; en otras palabras, las relaciones entre cultura, individuo y terapia musical. Esperamos que sus planteamientos estimulen la formulación de hipótesis de trabajo y la organización de proyectos de investigación en un futuro próximo. Los puntos de partida de nuestro marco conceptual son básicamente dos: en un nivel individual, el principio de ISO o identidad sonora propuesto por Altshuler (1944: 793); y en un nivel cultural, los conceptos antropológicos de endoculturación y etnocentrismo (Herkovits, 1952: 53, 82).

EL PRINCIPIO DE ISO

Este principio se refiere a la identidad sonora profunda del ser humano: a aquella especie de música con la cual cada individuo se identifica con mayor plenitud, ya sea por sintonizar armoniosamente con su carácter o biotipo, por haberla internalizado profundamente, o bien, por estar ligada a experiencias previas gratificantes. Dicho principio ha sufrido algunas modificaciones en la medida que el desarrollo clínico de la musicoterapia permitió desarrollar y precisar una base conceptual. En su etapa temprana, él se relacionó con técnicas y procedimientos que facilitaban la respuesta de pacientes mentales al estímulo musical. Altshuler (*loc. cit.*) encontró que "los pacientes deprimidos... pueden ser estimulados con mayor prontitud con música triste que con música alegre. Los pacientes maníacos, cuyo tempo mental es más rápido, pueden ser estimulados más rápidamente con un 'allegro' que con un 'andante'". En síntesis, el principio de ISO establecía que "el tempo mental del paciente debe coincidir con el tempo musical" (Benzon, 1972: 27), recomendándose, por tanto, ubicar y utilizar en la

² Al respecto, Newnham (1964: 5) expresa una opinión coincidente, destacando la importancia de reconocer las necesidades musicales de los pacientes, debido a la relatividad del gusto por la música.

terapia un tipo de música idéntica o similar al estado de ánimo y pulso vital del enfermo. Este enfoque temprano fue fragmentario y parcial, puesto que relacionó la identidad sonora del ser humano con una sola variable o parámetro del discurso musical, cual es el tempo o velocidad, omitiendo elementos tan importantes como las alturas, intensidades y timbres que se integran indisolublemente en la percepción globalizada del fenómeno sonoro.

Posteriormente, Benenzon (1972: 47) precisó el significado de ISO, distinguiendo en él dos especies fundamentales: "el *ISO gestalt*³, que representa el canal de comunicación que caracteriza a un individuo y a través del cual descubrimos el canal de comunicación general, y el *ISO parcial*, el ISO del momento, que yo llamaría el *ISO complementario*, ya que es un complemento que se agrega al *ISO gestalt*: es el matiz circunstancial que va a ser propio de esa sesión". En otras palabras, el *ISO gestalt* o *gestáltico* —concepto básico de la Musicoterapia moderna— es la identidad sonora individual resultante de una integración de experiencias musicales internalizadas que forman una configuración unitaria, y el *ISO complementario* es la fluctuación momentánea del *ISO gestalt* motivada por circunstancias ambientales específicas.

En un trabajo reciente, el mismo autor (Benenzon, 1976: 17) perfecciona y detalla el concepto de ISO, definiéndolo como "un sonido interno que nos caracteriza y nos individualiza", resumiendo "nuestros arquetipos sonoros" y vivencias musicales primarias. Su importancia en la clínica musicoterapéutica es fundamental, puesto que permite establecer un canal de comunicación no verbal entre el terapeuta y el paciente. Se distinguen, a continuación, tres especies de ISO: dos de ellas previamente identificadas (1972: 47) y denominadas *ISO gestáltico* e *ISO complementario*, y una tercera especie nueva denominada *ISO grupal*. Cada una de ellas se define como sigue (1976: 17):

- a) El *ISO gestáltico* es "un mosaico sonoro 'cambiante', que caracteriza al individuo";
- b) El *ISO complementario* reside en "los pequeños cambios que se operan cada día o en cada sesión de musicoterapia, por efecto de las circunstancias ambientales y dinámicas";
- c) El *ISO grupal* depende del "esquema social en que el individuo se

³ El término alemán *Gestalt* "puede ser usado como sinónimo de 'forma' o, tal vez, estructura" (Köhler, 1948: 158), designando la modalidad particular en que se organizan las partes de una configuración o totalidad. La teoría psicológica de la Gestalt se basa en la premisa básica que "la naturaleza humana se organiza en formas o totalidades, y es vivenciada por el individuo en estos términos y puede ser comprendida únicamente en función de las formas o totalidades de las cuales se compone" (Perls, 1976: 19).

integra", requiriendo de tiempo para su definición y estructuración. Puede considerársele, asimismo, como una resultante de la sumación de ISOS individuales que integran un grupo terapéutico⁴.

En consecuencia, entendemos por *ISO grupal* la identidad sonora de un grupo humano, producto de las afinidades musicales latentes desarrolladas en cada uno de sus miembros. Dadas sus características, la noción de ISO grupal apunta directamente al concepto de *identidad étnica*. Una nación o pueblo de cultura compleja aglutina en sí una suma heterogénea de grupos culturales, subculturas o minorías étnicas; es decir, parcialidades culturales de un todo (Barth, 1970: 10-11). Aunque dichas agrupaciones comparten variaciones regionales (Oswalt, 1970: 16), ellos se distinguen básicamente por indicadores biológicos (raza), culturales (lenguaje) y geográficos (región), caracterizándose cada uno de sus individuos integrantes por una *identidad étnica* o autoidentificación afectiva con los integrantes del grupo, y, en consecuencia, por una hostilidad relativamente frecuente hacia extraños al grupo (Petersen, 1975: 98-99). Por consiguiente, la identidad cultural o étnica es inseparable de la identidad sonora (ISO) y depende tanto de los procesos dinámicos de aprendizaje de la propia cultura como de la estabilidad o cambio de las pautas culturales.

En relación a lo anteriormente expuesto, es necesario considerar la existencia de una cuarta especie de identidad sonora: el *ISO cultural*, producto de la configuración cultural global de la cual el individuo y su grupo forman parte. Es la identidad sonora propia de una comunidad de homogeneidad cultural relativa, que responde a una cultura o subcultura musical manifiesta y compartida. Concluimos, por tanto, que así como los ISOS gwestáltico y complementario operan en niveles individuales, dependiendo de factores psicofisiológicos y del desarrollo musical, los ISOS grupal y cultural operan en niveles colectivos, dependiendo de factores socioculturales.

El principio de ISO parece tener antecedentes histórico-culturales remotos. De acuerdo a Alvin (1967: 18), dicho principio se genera en la música de las culturas totémicas. En efecto, como parte integral de los ritos imitativos, el hombre primitivo reactualizaba los movimientos y sonidos del animal-totem (Durckheim, 1965: 393). Al imitarlo, el hombre suprimía "el límite entre el sujeto y el objeto, identificándose con su totem" (Schneider, 1957: 10). Se producía así un *símbolo sonoro* asociado a una "forma

⁴ Diez años antes, Thompson (1966: 90) adelantaba el concepto de ISO grupal en los siguientes términos: "El principio de ISO se aplica a un grupo que necesita modificar su estado de ánimo con música afin a su propio nivel de actividad emocional y física, dirigiéndolo gradualmente a otro más deseable mediante los cambios de carácter de la música. El gusto individual, el temperamento y el medio ambiente cultural matizarán el grado de deleite y respuesta, proyectando cada persona, en sus reacciones, su propia experiencia íntima".

mística de participación con el mundo circundante" (*loc. cit.*). El principio de ISO se relaciona, asimismo, con los conceptos primitivos de *canción y sonido propios de un individuo* que identifican y caracterizan a su dueño (*ibid.*: 11). No obstante, las antedichas raíces culturales remotas y el principio moderno del ISO poseen una clara diferenciación. Para el hombre primitivo, "la música no era un agente independiente separable, sino una parte de su visión del mundo global; y la creencia en el poder de la música implicaba e incluía la creencia en la estructura total de su pensamiento y cultura" (Meyer, 1966: 35). Por otra parte, para el hombre occidental la música se relaciona con experiencias estéticas específicas, generalmente escindidas de funciones utilitarias. Y, justamente, en esto último residen muchos de los dilemas que debe enfrentar la musicoterapia moderna. Es válido dudar acerca de "cuán efectiva puede ser la utilización del poder terapéutico potencial de la música por parte de una cultura que separa la experiencia estética de las experiencias trascendentales del nacimiento, fertilidad, muerte y otras similares" (*loc. cit.*)⁵.

CONCEPTOS DE ENDOCULTURACIÓN Y ETNOCENTRISMO

Los términos antropológicos de endoculturación y etnocentrismo se refieren, respectivamente, el primero, al amplio proceso de transmisión y absorción de cultura por parte del ser humano, y el segundo, a los mecanismos primarios de valoración de la propia cultura. El concepto de endoculturación fue definido inicialmente por Herskovits (1952: 53). Consiste en "un proceso de consciente o inconsciente condicionamiento", por medio del cual cada individuo recibe, internaliza y adquiere la cultura de su grupo, convirtiéndose gradualmente en un exponente idóneo de la misma (*loc. cit.*). En este extenso y complejo proceso —que se desarrolla durante toda la vida del ser humano—, se distinguen dos etapas básicas: una primaria, ubicada en los años iniciales de vida, en la cual se ponen en juego los mecanismos dominantes para la formación tanto de hábitos básicos como de la estabilidad cultural, y otra secundaria, que se inicia a partir de la adolescencia, en la cual actúan importantes mecanismos que influyen en la producción de cambio cultural (*ibid.*: 53-54). La primera de ellas es predominantemente receptiva; la segunda, activa y creativa.

⁵ En lo que atañe a la música primitiva y folklórica, esta idea es complementada por Nettl (1966: 38-39), quien efectúa un breve estudio transcultural acerca de la función terapéutica de la música en las sociedades tradicionales; y por Waterman (1966: 40-49), quien ofrece un detallado estudio etnológico y etnomusicológico de los *yirkalla* de Australia.

En la endoculturación, se distinguen dos procesos de aprendizaje: uno informal y otro formal. El primero de ellos consiste en la transmisión, internalización, adquisición y acumulación de conocimientos, habilidades, normas, valores, actitudes, etc., distinguiéndose dos especies: la *endoculturación informal inestructurada*, proveniente de experiencias conectadas con la exposición del individuo a estímulos de su medio ambiente, y la *endoculturación informal estructurada*, derivada de aprendizajes que poseen algún desarrollo intencional y organización separada del marco de la educación formal. Ambas especies son continuas en la vida del ser humano. Por otra parte, la *endoculturación formal* se refiere a la educación institucionalizada inspirada en principios jerárquicos y basada en una graduación cronológica. Suele ser segmental o periódica en la vida del hombre, e incluso inexistente en el caso de las sociedades ágrafas.

Según Shimahara (1970: 148), la endoculturación es "un proceso bipolar de transmisión y transmutación cultural", en el cual coexisten dos principios opuestos: la preservación de la cultura tradicional heredada y su cambio dinámico y funcional. Dicho proceso bipolar se unifica a través de tres objetivos principales: 1) la formación de hábitos y destrezas manuales y mentales; 2) la socialización, o integración del individuo en su grupo social, y 3) el aprendizaje de normas, valores y otras variables relacionadas con el modelo conductual aceptado por el grupo⁶.

Mediante el proceso de endoculturación, el ser humano logra establecer su propia identidad cultural o subcultural. Por tanto, el *etnocentrismo* es una consecuencia inevitable del antedicho proceso, puesto que la identidad cultural es inseparable de la valoración cultural. En la medida que el ser humano internaliza su cultura, se ponen en juego los mecanismos de valoración cultural, que no sólo refuerzan la personalidad y favorecen la adaptación e integración al medio, sino también surge la sobrevaloración de la propia cultura y sus modos de vida. En consecuencia, el etnocentrismo descansa en la discutible premisa que "el propio modo de vida de uno es preferible a todos los demás" (Herskovits, 1952: 82)⁷.

⁶ Véase Wilbert (1976: 22-23). Refiriéndose a las relaciones entre la cultura del grupo y del individuo, Sapir (1965: 151-152) plantea que en un nivel conceptual "no existe verdadera oposición entre la cultura de un grupo y la cultura de un individuo", puesto que la cultura "reclama... la participación creativa de los miembros de la comunidad". Por esta razón, el individuo asimila gran parte del legado cultural transmitido por su grupo, el cual formará en él un sustrato básico perenne.

⁷ Las definiciones recientes de etnocentrismo son coincidentes. Revisemos algunas: "Suponer o creer que los modelos establecidos del propio grupo, su modo de vida, valores, creencias y aspectos similares son superiores a aquellos de los demás" (Lan-gness, 1974: 155). "Juzgar otros modos de vida por los modelos establecidos de nuestra propia cultura" (El Guindi, 1977: 66).

Esto implica, por una parte, que el etnocentrismo refuerza y da sentido a la propia identidad cultural (Oswalt, 1970: 20), por ser "un factor que opera en favor de la adaptación individual y de la integración social" (Herskovits, *op. cit.*: 82). Pero, además, el etnocentrismo conlleva actitudes de rechazo a modelos culturales y subculturales distintos a los propios, estimulando la intolerancia cultural. "Afirmar dogmáticamente que las propias costumbres son las únicas correctas, puede ocasionar ruina y destrucción o, al menos, desesperación y frustración" (Oswalt, *loc. cit.*), puesto que crea barreras que incomunican a los seres humanos pertenecientes a contextos culturales diferentes.

El principio teórico del *relativismo cultural* intenta dar solución a estos problemas mediante la atenuación y control del etnocentrismo. Plantea que los juicios valorativos del hombre dependen tanto de su base cultural como de las experiencias acumuladas, las cuales dependen, a su vez, del proceso de endoculturación (Herskovits, *op. cit.*: 77). En consecuencia, los valores culturales son relativos a la base cultural y experiencias específicas del grupo humano. La posición relativista favorece la tolerancia frente a otros valores culturales distintos a los propios; el respeto por "la dignidad inherente a cada cuerpo de costumbres" (*ibid.*: 90), y reconoce la validez de las normas y valores particulares, locales o regionales de diversas culturas.

TRANSFERENCIA CONCEPTUAL AL UNIVERSO DE LA MÚSICA

Intentemos, a continuación, la transferencia de estos conceptos antropológicos al área de la música.

Desde el albor de su vida, el ser humano inicia el complejo proceso de absorción de *su cultura o subcultura musical*. Junto con internalizar gradualmente sus hábitos psicomotores básicos; junto con aprender por imitación a comunicarse con su grupo por medio de los lenguajes preverbal, entonado y verbal (Fridman, 1974: 25), se enfrenta a sus primeras experiencias protomusicales y musicales. Absorbe los estímulos sonoros de su medio ambiente, acumulándose en él una suma de experiencias auditivas que influirán decisivamente en sus futuras respuestas frente al estímulo sonoro; en sus actitudes y valores musicales; en sus preferencias y rechazos. Este proceso, que denominaremos *endoculturación musical*, se identifica con la adquisición gradual de una experiencia auditiva y de una internalización de la música de nuestro grupo cultural. El medio familiar y el acceso del niño a los medios de difusión estimulan un aprendizaje informal, el cual es decisivo en la consolidación de una base musical muchas veces indiscriminada y contradictoria a las metas vigentes de la Educación Musical formal.

Por otra parte, la experiencia acumulada por la Etnomusicología, interdisciplina antropológica-musical, que se ha preocupado de los aspectos transculturales o comparativos de la música, nos indica que el universo musical es heterogéneo y multifacético; que los *universales* de la música —o elementos constantes— son muchísimo más escasos que los *particulares* —o elementos variables, locales o regionales—, cada uno de los cuales caracteriza a una cultura o estrato musical determinados; que cada uno de estos lenguajes musicales es digno de respeto y posee valor cultural por ser producto de la creatividad espiritual del ser humano. En suma, surge así el concepto de *relativismo musical*, según el cual los valores estético-musicales son relativos a la cultura y dependen en cada caso de los contextos culturales singulares. Cada cultura musical posee cánones estéticos, principios constructivos y significados específicos, cuyo reconocimiento debe ser considerado antes de emitir juicios o apreciaciones. En dicho reconocimiento reside la clave para una valoración antropológica-musical justa, de cualquier lenguaje sonoro. El que hace uso de los criterios relativistas, partirá de un conocimiento del fondo cultural al cual va unida la música, situando luego en dicho contexto las características correspondientes de su repertorio musical. Consecuentemente, utilizará la escala de valores de la propia cultura musical ajena para enjuiciar su música.

Ahora bien, mediante el proceso de endoculturación musical temprana, el hombre ha internalizado en forma profunda, quizás inconsciente, la música de su ambiente, la música valorada por su grupo. Gradualmente, va definiéndose el *etnocentrismo musical* que descansa en la premisa que la música de la propia cultura o grupo es la única deseable y digna de ser apreciada. Como contrapartida, la música extraña perteneciente a culturas o grupos ajenos es subvalorada, menospreciada o rechazada. En general, el etnocentrismo musical posee relación directa con la falta de exposición auditiva a lenguajes distintos al propio, y con el desconocimiento de los contextos culturales correspondientes. Sólo será posible atenuar el etnocentrismo musical mediante experiencias musicales diversificadas y comprensión de las relaciones entre música y cultura, entre música y conducta humana⁸. Al controlar el etnocentrismo, se fomenta la plurimusicalidad y, por lo tanto, la tolerancia frente a manifestaciones estético-musicales diversas.

De esta manera, en cada individuo se define una *identificación sonora cultural* o *subcultural* que influirá decisivamente en su identificación sonora individual. Esta relación nos conduce directamente al principio musico-

⁸ Consúltense al respecto a Gaston (1968: 27-49), quien destaca la importancia de los enfoques psicológico, sociológico y antropológico aplicados a "la conducta humana comprometida con la música" (*ibid.*: 27).

terapéutico de ISO, el cual, a nuestro juicio, posee una compleja configuración individual y colectiva, psicofisiológica, cultural y musical. Es nuestra intención examinar sus implicancias y relaciones con algunos aspectos culturales y transculturales de la musicoterapia.

MUSICOTERAPIA, CULTURA E INDIVIDUO

Diversos autores⁹ concuerdan en que el éxito de una terapia musical depende, en gran medida, en ubicar certeramente el estímulo musical más adecuado y efectivo para provocar una respuesta satisfactoria en su paciente. En otras palabras, debe procederse a identificar aquellos elementos musicales que permitan iniciar satisfactoriamente el *rapport* entre terapeuta y paciente, para lo cual es fundamental la ubicación de un canal de comunicación musical no-verbal. Esto último no será posible si la identidad sonora profunda del paciente (ISO) no ha sido identificada o se ha detectado incorrectamente. Por el contrario, si el ISO se ha ubicado con precisión, ello equivale a una iniciación satisfactoria de la terapia y a un buen pronóstico de factibilidad de la terapia musical. Debido a estas razones, el musicoterapeuta debe proceder, a través de una exploración cuidadosa de la identidad musical de su paciente, a captar su personalidad musical y su sustrato vital profundo, siendo ésta una condición necesaria para una terapia acertada.

En relación a esto último, surgen algunos interrogantes: ¿es posible alcanzar dicha meta sin considerar la base cultural y subcultural del paciente? ¿Es posible proceder haciendo caso omiso de sus preferencias musicales, que dependen, en última instancia, de la endoculturación y el etnocentrismo musicales del paciente? ¿Es posible aceptar que un musicoterapeuta se deje guiar por sus juicios y preferencias estéticas doctas que lo pueden llevar a confundir o trocar la meta terapéutica por una meramente didáctica?

Como un paso previo a la consideración de estos interrogantes, debemos diferenciar las metas de la Educación Musical y de la Musicoterapia. El educador musical —y en particular, aquel profesional adiestrado durante largos años en el arte musical de Occidente— intenta, entre otros propósitos de su ejercicio docente, lograr en sus educandos una apreciación cabal de repertorios doctos y de *refinar* su sensibilidad y quehacer musicales, re-

⁹ Revisese y compárese al respecto las opiniones de los siguientes autores: Petran (1953: 247), Newnham (1964: 5), Thompson (1966: 90), Benenzon (1972: 27-28; 1975: 79-80; 1976: 17-18).

curriendo para ello incluso a la subordinación o relegación de músicas consideradas estéticamente inadecuadas, bien sean ellas vivencias permanentes o pasajeras, tempranas o recientes de cada individuo. El educador, por tanto, tiende a ensanchar o modificar la base musical de sus alumnos.

Por el contrario, el musicoterapeuta debe iniciar su proceso ubicando la identidad sonora de su paciente, aceptándola y respetándola, intentando compenetrarse profundamente con ella, puesto que reflejará en alguna medida el síndrome patológico. Las preferencias musicales del paciente no pueden descalificarse, puesto que influirán decisivamente en las terapias orientadas, ya sea hacia la reactivación psicomotora o hacia la estimulación de la comunicación no-verbal o verbal, entre otras. En consecuencia, el musicoterapeuta *acepta* la base musical de su paciente y la aprovecha como impulso motivador en el curso del proceso terapéutico.

Volvamos ahora a nuestros interrogantes e intentemos responderlos:

1. En primer lugar, no es posible hacer musicoterapia sin considerar la matriz cultural y cultura musical del paciente como base. En Chile, por ejemplo, no sería posible dejar de considerar las experiencias y vivencias musicales tan diferenciadas de un paciente de origen urbano o rural; de otro que pertenezca a una familia de emigrantes europeos; o de un indígena perteneciente a algunas de nuestras minorías étnicas. En todos estos casos, sus vivencias musicales descansan en un sustrato cultural o subcultural muy diferente.

2. En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, deben tomarse en cuenta y respetarse las preferencias musicales del paciente, sobre todo en la fase inicial de un tratamiento. La historia clínica musicoterapéutica proporcionará una especie de diagnóstico musical, en la cual se identificarán dichas preferencias. Si el repertorio preferido por el paciente es considerado cursi o vulgar por el músico que hace terapia, se presentará inevitablemente un problema grave de rechazo y bloqueo en la interacción entre el terapeuta y el paciente, que dificultará el tratamiento. Si el paciente es aquel joven que vibra sólo con la música popular en boga, o bien es aquel adulto que se identifica con la música popular sentimental de su juventud, tal como el tango o el vals romántico, el musicoterapeuta debe trabajar con esos elementos si ellos son condición necesaria para la iniciación del tratamiento y la consiguiente recuperación del enfermo. Por tanto, el terapeuta debe controlar simultáneamente su propio etnocentrismo musical y el de su paciente. No obstante, si la evolución del tratamiento lo aconseja, es posible ampliar la gama de estímulos musicales y proceder a diversificar sus preferencias e intereses musicales.

3. En tercer lugar, no debe confundirse la educación musical con la terapia musical, que poseen objetivos diferenciados. Sabemos que ejecutar

música frente a un enfermo no es en sí un acto terapéutico, como tampoco hacerle clases de música. Es necesario distinguir la doble connotación del término musicoterapia: de música *en* la terapia —es decir, meramente insertada en un proceso terapéutico o pseudoterapéutico—, y música *como* terapia —es decir, música incorporada realmente en calidad de terapia— (Masserman, 1954: 64). Como es obvio, sólo la segunda de ellas puede ser considerada de hecho musicoterapia. No obstante, es posible convertir ciertos principios y actividades de la educación musical en recursos terapéuticos mediante la participación integrada del educador musical en un equipo de salud y con la debida asesoría médica.

CONCLUSIONES

Tomando como punto de partida el proceso complejo de comunicación humana, es posible reducir la diversidad de problemas musicoterapéuticos de índole cultural y transcultural a tres: 1) las limitaciones derivadas de la experiencia sonora del paciente; 2) aquellas derivadas del aprendizaje musical del propio musicoterapeuta, y 3) las dificultades o bloqueos de comunicación resultante de la interacción entre el terapeuta y el paciente. Dichos problemas se ordenan a continuación en calidad de conclusiones del presente trabajo ¹⁰.

I. Limitaciones derivadas de la experiencia sonora del paciente

1.1. La experiencia auditiva y preferencias musicales del paciente —las cuales serán frecuentemente fragmentarias, selectivas, afectivas y acríticas— deben ser analizadas cuidadosamente por el terapeuta, quien las tomará como punto de partida, tanto en su conocimiento del paciente como en la selección de contenidos musicales de la terapia, especialmente en su fase inicial.

1.2. Es posible sacar gran provecho de la música tradicional —sea ésta folklórica o aborígen— siempre que el paciente posea una experiencia vivencial con algunas de sus expresiones. En todo caso, debe considerarse la identidad étnica, cultural y subcultural del paciente. Es función del musicoterapeuta identificarlas y facilitar su proyección dinámica en las diversas fases de tratamiento.

¹⁰ Las conclusiones que presentamos incluyen algunas ideas formuladas en la Mesa Redonda sobre *Problemas Transculturales de la Musicoterapia*, la cual tuvo lugar en el transcurso del II Congreso Mundial de Musicoterapia en Buenos Aires, julio de 1976. Dicha Mesa Redonda estuvo integrada por delegados de Alemania Federal, Inglaterra, Sudáfrica, Brasil, Argentina y Chile, siendo presidida por la autora del presente trabajo.

1.3. La música docta o clásica debe utilizarse sólo en aquellos pacientes que poseen una vinculación afectiva con ella, por haber tenido acceso y experiencias estéticas significativas con ella. Por otra parte, si el paciente se identifica preferentemente con la música popular, el terapeuta podrá hacer uso de ella evitando con cautela dejarse llevar por juicios estéticos negativos, puesto que lo que debe primar en estas decisiones no es la meta estética sino la terapéutica: mejorar al paciente.

2. *Limitaciones derivadas del aprendizaje musical del terapeuta*

2.1. Es recomendable diversificar las experiencias auditivas del musicoterapeuta, propiciando y facilitando su exposición a músicas de distintas culturas. Esto debe complementarse y sumarse a una orientación conceptual antropológica y etnomusicológica, que le permita superar sus propias limitaciones auditivas y, desde luego, controlar su propio etnocentrismo musical.

2.2. Es peligroso que el terapeuta proceda a uniformar sus técnicas musicoterapéuticas y repertorios musicales, puesto que ello significaría proceder desconociendo la personalidad sonora del paciente. El terapeuta debe trabajar creativamente a partir no de modelos abstractos sino ajustando y adaptando sus técnicas a la personalidad, contexto cultural e identidad musical de cada paciente. Será posible, por tanto, uniformar las técnicas musicoterapéuticas sólo hasta cierto punto. Como es lógico, esto se aplica con más propiedad a los niños que a los adultos, dadas las características peculiares del desarrollo cognitivo y afectivo del niño, y la relativa homogeneidad del cancionero infantil.

2.3. Si se considera necesario o deseable uniformar ciertas técnicas musicoterapéuticas, será conveniente que el terapeuta recurra a aquellos elementos musicales básicos o primarios que presentan mayor permanencia en diversas culturas y proporcionan una base común al quehacer musical del ser humano. Entre ellas, cabe señalar las siguientes: el ritmo y los parámetros básicos del sonido —altura, duración, intensidad y timbre—, que son materia prima universal; el repertorio musical infantil, que posee numerosas similitudes y analogías en todo el mundo, tanto en sus aspectos funcionales como estructurales; ciertas capacidades del ser humano, tales como la discriminación auditiva, la improvisación y creatividad musicales; el lenguaje musical cargado de afectividad.

3. *Dificultades o bloqueos de comunicación entre el terapeuta y el paciente*

3.1. En el transcurso de un tratamiento, pueden surgir diversas ba-

rreras culturales y musicales que afecten la interacción del terapeuta con el paciente. Dichas barreras pueden ser enfrentadas y solucionadas con facilidad por el músico bien formado que toma en cuenta y utiliza la base musical de su paciente. El entrenamiento, la experiencia, la amplitud de criterio y flexibilidad del musicoterapeuta, unida a la sensibilidad humana y musical, son cualidades indispensables, sumadas al control del propio etnocentrismo musical.

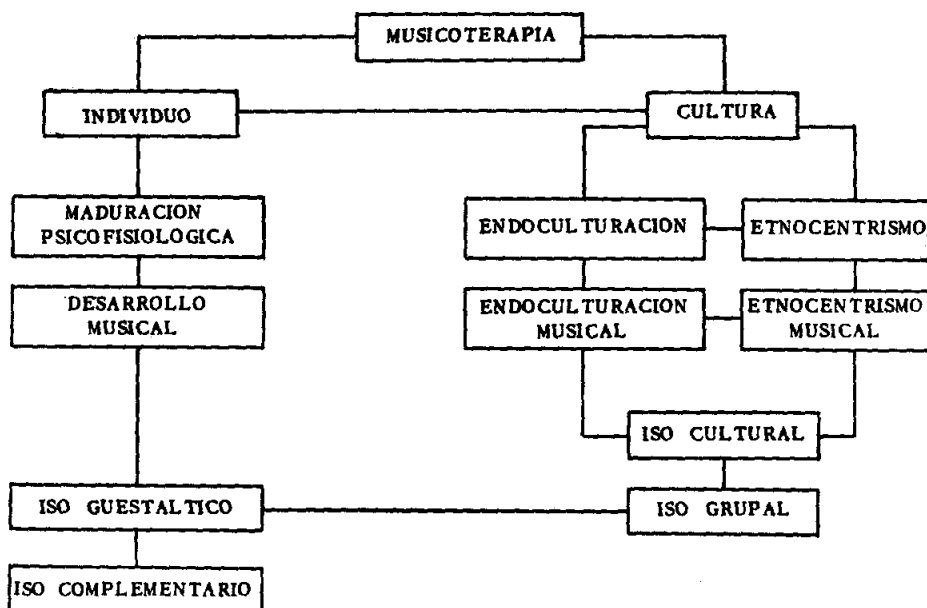
3.2. Es altamente recomendable utilizar la música tradicional del paciente como medio de interacción no-verbal entre éste y su terapeuta, lo cual será válido tanto en el establecimiento del contacto inicial como en la mantención del *rapport*; y, además, como medio de evitar el surgimiento de obstáculos imprevistos en el transcurso del tratamiento.

3.3. El musicoterapeuta debe abstenerse de enjuiciar críticamente la musicalidad, el *buen o mal gusto* u *oído musical* de su paciente. Ello puede causar un desajuste en la interacción entre terapeuta y paciente, e, incluso un bloqueo comunicativo-musical de este último. Para evitar estos problemas, el musicoterapeuta debe poseer no solamente una excelente formación musical y terapéutica, sino también un entrenamiento antropológico y etnomusicológico, un pensamiento carente de dogmatismos estéticos y, sobre todo, una personalidad adaptativa y flexible que le posibilite —mediante las técnicas de improvisación— ajustarse al ritmo o melodía patológica de su paciente, o bien oponerse al mismo, de acuerdo a lo que sea recomendable en una determinada fase o momento terapéutico.

Tanto la identidad sonora profunda del paciente (ISO) como los procesos de aprendizaje cultural (endoculturación) y la valoración de la propia cultura (etnocentrismo) ocupan un lugar destacado en la determinación de las variables culturales decisivas de la práctica musicoterapéutica. Para ello, debe tomarse en cuenta la calidad compleja del principio de ISO, que posee atributos individuales y colectivos, psicofisiológicos, culturales y musicales, puesto que la música es parte de la cultura y esta última es producto del laborioso quehacer creativo del ser humano, y que la receptividad de este último depende de su maduración psicofisiológica y otros factores, tales como el desarrollo musical.

En consecuencia, el principio de ISO se sitúa en un contexto cultural amplio, en el cual son decisivos la calidad de la endoculturación y etnocentrismo musicales. Estos últimos proporcionan una base de sustentación para la maduración y definición de la identidad sonora, grupal e individual. Por su parte, el *ISO cultural*, producto de la configuración cultural de la cual el individuo y su grupo forman parte, es un concepto clave que permitirá enunciar y someter a prueba diversas hipótesis de trabajo en el campo de la musicoterapia.

A modo de síntesis final, proponemos el siguiente modelo teórico explicativo que establece las relaciones funcionales y estructurales existentes entre musicoterapia, individuo y cultura:



Este modelo intenta establecer las relaciones de la musicoterapia con el individuo (paciente) y su cultura por medio de procesos, conexiones e interrelaciones múltiples que plasman una configuración dinámica compleja e integrada. La doble dimensión individual y cultural de la musicoterapia produce una cadena vertical, diagonal y horizontal de relaciones, siendo puntos claves de expansión la cultura y el individuo, y puntos de convergencia el ISO cultural, ISO grupal e ISO gwestáltico.

Dejamos abierta la discusión de este modelo, de la cual podría surgir tanto un perfeccionamiento del mismo como también las hipótesis de trabajo y sus deducciones correspondientes que fecundicen nuevos proyectos de investigación sobre este tópico. Desde ya, proponemos la siguiente hipótesis que emerge espontáneamente de la observación analítica del presente esquema conceptual: el ISO cultural es un factor clave y medular que determina, en gran medida, las características que adoptan las identidades sonoras grupal e individual, gwestáltica y complementaria, en el desarrollo de una terapia musical.

Un ancho campo de investigación poco explorado y pleno de incógnitas se abre ante nosotros. Meditemos y trabajemos con orden metódico y perseverancia. Busquemos explicaciones sólidas y creativas.

REFERENCIAS CITADAS

- Altshuler, Ira M., 1944. "Four Years Experience with Music as a Therapeutic Agent at Eloise Hospital". En *The American Journal of Psychiatry*, 100, 7, pp. 792-794.
- Alvin, Juliette, 1967. *Musicoterapia*. Buenos Aires, Paidós. 213 pp.
- Barth, Frederik, 1970. *Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Culture Difference*. Londres, Allen y Unwin.
- Benenson, Rolando O. y Antonio Yepes, 1972. *Musicoterapia en Psiquiatría. Metodología y Técnicas*. Buenos Aires, Barry. 95 pp.
- Benenson, Rolando O., 1975. *Musicoterapia y Educación*. Buenos Aires, Paidós. 181 pp.
- Benenson, Rolando O., 1976. *Musicoterapia en la Psicosis Infantil*. Buenos Aires, Paidós. 87 pp.
- Durckheim, Emile, 1965. *The Elementary Forms of the Religious Life*. Nueva York y Londres, The Free Press. 507 pp.
- El Guindi, Fadwa, 1977. *Religion in Culture*. Dubuque (Iowa), W. C. Brown. 71 pp.
- Fridman, Ruth, 1974. *Los Comienzos de la Conducta Musical*. Buenos Aires, Paidós. 61 pp.
- Gaston, E. Thayer, 1968. "El Hombre y la Música". En E. Thayer Gaston et al., *Tratado de Musicoterapia*, Buenos Aires, Paidós. pp. 27-49.
- Grebe, María Ester, 1976. "Objeto, Métodos y Técnicas en Etnomusicología: Algunos Problemas Básicos". En *Revista Musical Chilena*, XXX, 133, pp. 5-27.
- Herskovits, Melville J., 1952. *El Hombre y sus Obras: La Ciencia de la Antropología Cultural*. México, Fondo de Cultura Económica. 782 pp.
- Herzog, George, 1946. "Comparative Musicology". En *The Music Journal*, 4, pp. 11 ss.
- Köhler, Wolfgang, 1948. *Psicología de la Forma*. Buenos Aires, Argonauta. 302 pp.
- Langness, L. L., 1974. *The Study of Culture*. San Francisco, Chandler y Sharp. 181 pp.
- Masserman, Jules H., 1954. "Music and the Child in Society". En *American Journal of Psychotherapy*, VIII, 1, pp. 63-87.
- Merriam, Alan P., 1964. *The Anthropology of Music*. Chicago, Northwestern University Press. 358 pp.
- Meyer, Leonard B., 1966. "Learning, Belief, and Music Therapy". En *Music Therapy 1955 (Fifth Book of Proceedings of the National Association for Music Therapy, V)*, pp. 27-35.
- Nettl, Bruno, 1966. "Aspects of Primitive and Folk Music Relevant to Music Therapy". En *Music Therapy 1955 (Fifth Book of Proceedings of the National Association for Music Therapy, V)*, pp. 36-39.
- Newnham, W. H., 1964. "Music Therapy, Tension and Relaxation". En *Conference on Music Therapy*, London, pp. 1-5.

- Oswalt, Wendell H., 1970. *Understanding Our Culture: An Anthropological View*. Nueva York, Holt Rinehart and Winston. 160 pp.
- Perls, Fritz, 1976. *El Enfoque Gestáltico y Testimonios de Terapia*. Santiago, Cuatro Vientos. 187 pp.
- Petersen, William, 1975. *Population*. Nueva York, Macmillan. 784 pp.
- Petran, Laurence A., 1953. "Anthropology, Folk Music and Music Therapy". En *Second Book of Proceedings of the National Association for Music Therapy*, II, pp. 247-250.
- Sapir, Edward, 1967. *Anthropologie II: Culture*. Paris, Minuit. 225 pp.
- Schneider, Marius, 1957. "Primitive Music" En Egon Wellesz ed., *The New Oxford History of Music I: Ancient and Oriental Music*. Londres, Oxford University Press, pp. 1-82.
- Shimhara, Nobuo, 1970. "Enculturation: A Reconsideration". En *Current Anthropology*, II, 2, pp. 143-154.
- Thompson, Myrtle Fish, 1966. "Music Therapy". En Gerald O'Morrow ed., *Administration of Activity Therapy Service*, Springfield (Illinois), Thomas, pp. 71-108.
- Waterman, Richard A., 1966. "Music in Australian Aboriginal Culture: Some Sociological and Psychological Implications". En *Music Therapy 1955* (Fifth Book of Proceedings of the National Association for Music Therapy, V), pp. 40-49.
- Wilbert, Johannes, 1976. "Introduction". En *Enculturation in Latin America: An Anthology*, Los Angeles, UCLA Latin American Center Publications, pp. 1-27.

RESEÑAS BIBLIOGRAFICAS

TESIS INEDITAS RELACIONADAS CON MUSICOTERAPIA
PRESENTADAS AL PRIMER SEMINARIO CHILENO DE MUSICOTERAPIA
(SANTIAGO, ABRIL-MAYO DE 1977)

Serna Verdugo, Cesáreo. *Observación de la Respuesta Psicomotora ante Estímulos Rítmico-Melódicos en un Grupo de Niños Portadores de PC y su Comparación con Tablas de Niños Normales*. Santiago, Universidad de Chile, 1977, 85 pp. (Tesis de Grado para Optar al Título de Kinesiólogo). Profesor Patrocinante: Agustín Gutiérrez D.; Profesora-Guía: Margarita Vidal.

Esta tesis se propone aplicar un test rítmico-melódico a niños con parálisis cerebral (PC) y normales, con el fin de comparar las respuestas psicomotoras en ambos grupos. Para ello, se confecciona y aplica un test, analizando y comparando posteriormente la respuesta motora global de niños entre 3 y 12 meses de edad. Dicho test consta de dos tipos de secuencia: una rítmica y otra melódica. La primera de ellas usa compases binarios de 2/4 y 4/8, elaborando series de pulsos iguales y sus subdivisiones, variándolas mediante ocho alternativas tímbricas. La segunda secuencia emplea armonía figurada en base al acorde de do mayor, manteniendo el compás binario y utilizando tres flautas dulces de distinta tesitura. La aplicación de este test posee una duración total de 8 minutos y 30 segundos.

Dicho test fue administrado a un total de 125 niños, de los cuales 100 eran normales y 25 portadores de daño cerebral, observándose las siguientes reacciones espontáneas de cada niño: actividad motora, reacción, respuesta musical y atención. Los resultados se describen a continuación:

En niños con parálisis cerebral: 11 niños respondieron al test; 10 se mantuvieron en condiciones idénticas, y 4 carecieron de respuesta.

En niños normales: Se evidenció una correspondencia de las tablas rítmicas resultantes con las de desarrollo psicomotor, aceptándose el estímulo en la totalidad de los casos. En niños normales, el test parece tener una aplicación real hasta los ocho meses, tornándose después insuficiente.

Es importante destacar la disposición y esfuerzo considerables desplegados por el memorista al realizar una tesis de tal complejidad. Sin embargo, su desinformación conceptual y desorientación metodológica hacen dudar de su confiabilidad como documento científico. Entre otros, cabe destacar algunos aspectos que podrían ser revisados y mejorados por su autor: técnicas bibliográficas deficientes, incluyendo citas bibliográficas; universo de estudio inconsistente e inadecuado; administración del test carente de evaluación inicial, previa a su aplicación en relación a la conducta psicomotora de los niños; falta de organización y errores lógico-conceptuales en la redacción definitiva del trabajo.

Cabezas, Cecilia, y Hugo Pereira. *La Rítmica en los Primeros Niveles de la Enseñanza*. Valdivia, Universidad Austral, 1976, 136 pp. (Tesis para Optar al Título de Profesor en Educación Musical). Profesora Patrocinante: María Antonieta Mendoza.

Este estudio ofrece una visión amplia del valor formativo de la Rítmica en el desarrollo psicofísico del niño, aportando, al mismo tiempo, un repertorio didáctico al servicio de la educación preescolar y básica. Destaca el valor de la Rítmica en el desarrollo integral del niño, ofreciendo una valiosa colección de ejercicios rítmicos clasificados. Aun cuando su aplicación en el campo de la Musicoterapia no se plantea explícitamente, es obvio que esta tesis brinda una amplia gama de recursos factibles de ser utilizados en musicoterapia para la rehabilitación psicomotora, verbal y emocional del paciente infantil.

Sus objetivos son, por tanto, de índole didáctica: 1) "Ofrecer una exposición científica, ordenada y sistemática del valor formativo de la rítmica corporal en el proceso de desarrollo psicobiosocial y musical, para su debida comprensión y aplicación en la enseñanza". Y 2) "Entregar un repertorio didáctico gradual, funcional y apropiado a la educación rítmica del niño para el nivel preescolar y de enseñanza globalizada" (p. 4).

Al niño se le encamina desde los primeros grados hacia la experiencia vivencial con actividades rítmicas, utilizando el juego y las frases musicales como principal medio expresivo. Dichas actividades constan de las siguientes etapas:

1. Desarrollo del movimiento corporal a través de:
 - 1.1. Movimientos naturales, tales como andar o respirar;
 - 1.2. Acciones imaginarias con miembros del cuerpo: brazos, manos, cuello, etc.;
 - 1.3. Enriquecimiento de las actividades rítmicas con diferentes propiedades plásticas: rigidez, elasticidad, flexibilidad, peso.
2. Utilización de diversas materias escolares relacionadas para ampliar el panorama intelectual del niño, tales como geometría, matemáticas, física, geografía, historia, lenguaje, etc.
3. Técnicas de relajación y respiración, con el fin de lograr un buen uso del aparato vocal.
4. Utilización de los siguientes elementos musicales: pulso y su subdivisión, acento, variables básicas del sonido —altura, timbre, intensidad o duración—, y silencio musical.

Entre las técnicas empleadas cabe mencionar los ecos rítmicos y melódicos; las canciones dramatizadas; la improvisación rítmica y melódica; la experimentación rítmica, utilizando ya sea el cuerpo como instrumento sonoro y percusivo, los instrumentos de percusión propiamente tales, o movimientos fundamentales de locomoción, con o sin desplazamiento. A ellas se suman algunos ejercicios de relajación, respiración y pulso. Los primeros utilizan la personificación de animales, la asociación de melodías con elementos de la naturaleza, y la percepción de sensaciones de frío y calor; los segundos organizan secuencias didácticas, y los terceros emplean la dramatización de objetos concretos, mediante movimientos sincrónicos de brazos, piernas y cuerpo en general, y dramatización del día y la noche mediante subdivisión del pulso.

Las conclusiones de esta tesis (p. 130) se desprenden de la experiencia práctica centrada en observaciones didácticas. Ellas permitieron constatar los siguientes aspectos: debido al "reducido número de profesores con los conocimientos fundamentales en la Educación Musical para la Enseñanza Parvularia y Básica Global", se produce: 1) "Un notable desconocimiento de la importancia de la rítmica y su influencia en el desarrollo integral de la personalidad de niño. 2) Ausencia de métodos graduados, flexibles, en los primeros niveles de la enseñanza. 3) Reducida información o fuentes de consulta relacionados con el tema"¹.

El valor de este trabajo reside en propiciar una mejor comprensión de la Educación Musical como "un proceso y no como un mero entretenimiento", tendiendo, al mismo tiempo, a que este tipo de enseñanza sea accesible a cualquier medio educacional respaldado por los materiales necesarios. Por tanto, para el proceso educativo-musical moderno aporta ideas positivas y novedosas, planteando la real importancia de la rítmica y desplazando su formalismo rígido del pasado por una enseñanza amena y flexible que complementa el desarrollo integral del niño. Por último, es de importancia destacar su contribución efectiva a una nueva disciplina paramédica: la Fonoaudiología.

Alumnos: *Cecilia Fuentes, Miguel Angel Jiménez, Ester Viedma* (Carrera de Fonoaudiología, Fac. de Medicina, U. de Chile).

Profesora: *M. Ester Grebe* (Departamento de Música, Fac. de C. y A. Musicales y de la Representación, U. de Chile).

¹ En relación a este último comentario, cabe señalar la existencia de varias tesis de enseñanza parvularia guiadas por profesores de la Escuela de Párvulos de la Universidad de Chile, las cuales inciden en el tópico de la tesis que comentamos. Lamentablemente, ellas no fueron ubicadas por los memoristas Cabezas y Pereira.

El Primer Seminario Chileno de Musicoterapia

Contando con el patrocinio de la Escuela de Graduados de la Facultad de Medicina Norte de la Universidad de Chile, y el auspicio de las Facultades de Medicina Norte y de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la misma Universidad, se desarrolló, entre el 25 de abril y 2 de mayo del presente año, el *Primer Seminario Chileno de Musicoterapia*, a nivel de postgrado. Su dirección estuvo a cargo de quien suscribe —profesora del Departamento de Música y del Departamento de Ciencias Antropológicas y Arqueología de la Universidad de Chile, y ex profesora de Antropología para Medicina de la Facultad de Medicina Norte—; y su coordinación a cargo del kinesiólogo señor Cesáreo Serna, del Grupo Cámara Chile.

En el transcurso de su preparación y desarrollo se contó con la valiosa colaboración del personal técnico y auxiliar de la Escuela de Graduados. Por su parte, el Departamento de Música facilitó la sala Isidora Zegers —sede del Seminario—, contándose asimismo con la ayuda indispensable de su personal auxiliar que estuvo a cargo de los equipos audiovisuales y otros implementos materiales.

Tomando en consideración tanto la desinformación sobre musicoterapia prevalente entre los profesionales chilenos como la evolución incipiente de esta interdisciplina, la orientación de este Seminario fue *informativa* más que *formativa*. En consecuencia, su objetivo general fue proporcionar una información cabal acerca del estado de desarrollo y orientaciones actuales de la musicoterapia, tanto en el campo internacional como en Chile. En un nivel específico, se propendió a:

- a) Sentar las bases para un desarrollo sistemático y orgánico de la musicoterapia en Chile;
- b) Posibilitar la comunicación e intercambio de conocimientos entre profesionales chilenos pertenecientes a diversas regiones, instituciones y especialidades, que están trabajando en musicoterapia o que desean hacerlo en el futuro;
- c) Incentivar la formación de grupos interdisciplinarios de trabajo, tanto clínicos como de investigación.

El programa de actividades fue intensivo, alcanzándose un total aproximado de 60 horas de trabajo académico en el transcurso de una semana. Contó con la participación de 76 alumnos, en su mayor parte profesionales de las áreas de salud, música y educación: terapeutas ocupacionales, kinesiólogos, fonoaudiólogos, sicólogos, médicos, músicos, educadores musicales y diferenciales. Las actividades diarias se organizaron en tres bloques:

1. El curso de *Introducción a la Musicoterapia*, dictado por el destacado profesor visitante argentino, doctor Rolando Benenzon, director de la carrera de musicoterapia de la Universidad del Salvador, Buenos Aires.

2. Un *Simposium* de estudios chilenos relacionados con la musicoterapia, en el cual se presentaron ocho trabajos a cargo de los siguientes relatores: doctores Adrián, Manns, Miralles y Palazzi (Fac. de Medicina Norte, U. de Chile); doctor Paolinelli, y señoras Doniez, Flores y Muñoz (Hospital J. J. Aguirre, U. de Chile); señor Serna (Grupo Cámara Chile); profesores Mendoza, Cabezas y Pereira (Facultad de Bellas Artes, U. Austral); y profesores Schmidt y Grebe (Fac. de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación, Universidad de Chile).

3. Un *Seminario Bibliográfico* electivo, organizado en seis grupos de trabajo paralelos, a cargo de uno o más profesores. Ellos fueron los siguientes:

- 3.1. Fisiología y Musicoterapia: doctor H. Adrián y cols.
- 3.2. Fonoaudiología y Musicoterapia: profesora E. Schwalm.
- 3.3. Metodología de la Investigación y Musicoterapia: profesora M. E. Grebe.
- 3.4. Siquiatría y Musicoterapia: doctor R. Benenzon.
- 3.5. Rehabilitación Física, Kinesiterapia, Terapia Ocupacional y Musicoterapia: profesores G. Garrido, H. Schlack y señor C. Serna.
- 3.6. Rítmica y Musicoterapia, profesora J. Schmidt y cols.

Tanto el *Simposium* de trabajos chilenos como el *Seminario Bibliográfico* culminaron en sendos "panels" o *mesas redondas*, que permitieron una relativa integración de materias. Concluida la etapa de evaluación, corrección de pruebas y calificación de los alumnos, se dio término al Seminario con una sesión de clausura, antecedida por una sesión de trabajo de la comisión de redacción. En la sesión de clausura se dio lectura a las conclusiones, seguidas de un debate final.

Aunque, debido a la falta de un verdadero equipo organizador, se presentaron algunos pequeños errores de sincronización y de manejos de equipos, las actividades se desarrollaron conforme a lo programado. Se apreció una creciente participación activa de los alumnos, la que fue más evidente y explícita en las clases del doctor Benenzon y en los pequeños grupos de trabajo bibliográfico.

La mesa redonda destinada a examinar los ocho trabajos chilenos presentados en el *Simposium* fue presidida por el Dr. Benenzon, discutiéndose la orientación y aporte de algunos de los trabajos en relación a los planteamientos modernos de la musicoterapia. Por su parte, la mesa redonda destinada a las materias tratadas por los grupos bibliográficos fue presidida por quien suscribe, procediéndose a dar lectura a seis informes sobre

el trabajo realizado por cada grupo y discutiéndose brevemente su aporte. Hubo consenso que el Seminario Bibliográfico permitió identificar algunas modalidades específicas de trabajo vigentes en musicoterapia. Hizo posible, asimismo, un intercambio fecundo de ideas a nivel interdisciplinario, insinuándose la necesidad de integrar equipos para futuros trabajos clínicos y/o de investigación. Señaló la necesidad de fomentar el incremento del rigor científico de las investigaciones en musicoterapia, circunscribiendo éstas a tópicos simples con posibilidades de verificación científica.

Dado que la orientación del Seminario fue informativa más que formativa, no se consideró adecuada una evaluación compleja para la calificación de los alumnos. En consecuencia, tomando en cuenta la opinión de los docentes participantes, se procedió a efectuar una evaluación sencilla, desglosada en los siguientes niveles:

1. Los conocimientos adquiridos en el curso de *Introducción a la Musicoterapia*, mediante un cuestionario de tres preguntas básicas propuestas por el doctor Benenzon.

2. La comprensión y evaluación de algunos de los trabajos chilenos presentados en el *Simposium*, mediante la aplicación de una pauta estructurada a tres de los ocho trabajos libremente elegidos.

3. El grado de participación activa, cantidad y calidad del trabajo bibliográfico aportado por cada uno de los integrantes de los grupos bibliográficos, mediante una calificación a cargo del o de los profesores jefes de grupo.

Los resultados generales de este proceso de evaluación fueron los siguientes:

1. Número total de alumnos evaluados	: 66
2. Número total de alumnos aprobados	: 23
3. Número total de alumnos aprobados con distinción:	43
4. Número total de alumnos reprobados	: 0

Este proceso incluyó, asimismo, una evaluación del Primer Seminario Chileno de Musicoterapia por parte de los alumnos. Esta fue inestructurada, escrita y anónima para posibilitar y estimular la libre expresión de opiniones. Sus resultados son los siguientes:

1. El total de fichas entregadas fue de 45, con 21 abstenciones.
2. Las opiniones globales sobre el Seminario se desglosan como sigue:
 - 2.1. Positivas : 75,5%
 - 2.2. Mixtas (positivas y negativas) : 20 %
 - 2.3. Negativas : 4,5%
3. Las opiniones positivas de mayor frecuencia fueron:
 - 3.1. Renovó y amplió conocimientos, abrió caminos: 48,8%

- | | |
|---|---------|
| 3.2. Despertó interés y motivaciones | : 42,2% |
| 3.3. Hubo interés por exposiciones del doctor Benenzon | : 33,3% |
| 4. Las opiniones negativas más comunes fueron: | |
| 4.1. Los trabajos chilenos fueron desiguales en calidad | : 22,2% |
| 4.2. El material bibliográfico fue escaso | : 20% |
| 4.3. Hubo desacuerdos acerca del procedimiento de evaluación | : 13,3% |
| 5. Las proposiciones para el desarrollo futuro de la musicoterapia en Chile fueron: | |
| 5.1. Se evidenció interés por seguir estudiando musicoterapia, ya sea por medio de Seminarios, una carrera o un programa de magister de postgrado | : 26,6% |
| 5.2. Existe interés por investigar en musicoterapia | : 12,2% |

De esta evaluación de los alumnos, se infiere la necesidad de favorecer la continuidad de los intereses y motivaciones estimuladas por el Seminario, mediante un postgrado en musicoterapia. Puesto que el trabajo clínico, docente y de investigación requiere la presencia de musicoterapeutas profesionales con entrenamiento bilateral en salud y música. Hoy día no existe tal profesional en Chile, lo cual dificulta cualquier tipo de iniciativa seria en un futuro próximo.

A modo de síntesis se incluyen a continuación las conclusiones finales del Primer Seminario Chileno de Musicoterapia, redactadas por una Comisión integrada por un grupo representativo de docentes participantes:

1. *Sobre el Seminario mismo:*

1.1. El Seminario creó conciencia de la imposibilidad de desarrollar actividades clínicas en musicoterapia en forma autónoma, tanto por parte de músicos como por parte de profesionales de colaboración médica.

1.2. El estado actual de la investigación científica en musicoterapia es, en Chile, de nivel insuficiente y exige un desarrollo de mayor rigor científico.

1.3. El Seminario permitió ver la necesidad de unificar criterios, tanto en investigación como en definiciones de algunos conceptos básicos.

1.4. Permitió ampliar perspectivas en el conocimiento de la musicoterapia y fomentar la motivación e inquietudes en torno a los tópicos tratados.

1.5. Evidenció la apertura de un nuevo campo de acción profesional para los músicos y personal de salud, previa una especialización adecuada.

2. *Sobre sus proyecciones futuras:*

2.1. Estudiar la factibilidad de crear un Magister en Musicoterapia, en la Universidad de Chile, contando para ello con las disponibilidades do-

centes de las Facultades de Medicina y de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación.

2.2. Fomentar la promoción de becas al extranjero, con el fin de formar profesionales idóneos que se hagan cargo de asignaturas específicas de musicoterapia, a su vuelta en Chile.

2.3. Recomendar la formación de equipos interdisciplinarios de investigación.

2.4. Incentivar la ampliación de recursos bibliográficos y, en especial, el acceso a trabajos científicos de alto nivel en musicoterapia.

2.5. Crear una comisión permanente de musicoterapia en la Universidad de Chile, que se haga cargo de la planificación, programación y organización de actividades futuras, velando, al mismo tiempo, por su continuidad y cohesión.

María Ester Grebe

Directora del Primer Seminario Chileno
de Musicoterapia

INFORMES

Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación, Universidad de Chile

*Decano Herminia Raccagni presidió el Jurado
del II Concurso Nacional de Piano*

La doctora Aurora Alvarez de Silva, presidenta de la "Asociación 'Eliane Richepin' por el Desarrollo de la Cultura Musical", invitó a la Decano, doña Herminia Raccagni, a presidir el jurado del II Concurso Nacional de Piano "250 aniversario de la Fundación de Montevideo", evento que se celebró entre el 15 y 22 de abril de este año.

Con fecha 21 de junio, el señor Embajador de Chile en Montevideo, general señor Odlanter Mena Salinas, ofició al señor Ministro de Relaciones Exteriores, informándole como sigue:

"La señora Herminia Raccagni, Decano de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, presidió el jurado y como aporte ofreció el Premio "Embajada de Chile". El ganador del Concurso será invitado como solista para actuar con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile. Los pianistas premiados fueron: Primer Premio Categoría "A", Sr. Julián Bello Sande; Segundo Premio Categoría "A", Srta. Carmen Mariño M.; Primer Premio Categoría "B", Srta. Julia I. Ballestero, y Segundo Premio Categoría "B", Srta. María Nieves Dearmas.

"Asimismo se han recibido las notas N.ºs. 403/77 y 417/77, en las que los organizadores del Certamen Nacional de Piano dejan expresa constancia y agradecen el brillante desempeño de la Decano, profesora señora Herminia Raccagni. Destacan su total dedicación y espíritu de justicia, factores de alta gravitación que fueron de fundamental importancia para el éxito del mencionado certamen.

"Por último, esta misión cumple con señalar a US. la extraordinaria calidad moral de la señora Raccagni, y la valiosa labor de difusión que realizó en los pocos días que estuvo en este país. En todo momento supo destacar la realidad chilena actual.

"Por otra parte, su intervención en el II Concurso Nacional de Piano fue un significativo aporte a la divulgación de los valores de la música chilena. Asimismo, reflejaron sus excelentes dotes de docente, clara demostración de la ayuda y promoción que nuestro país puede otorgar a la comunidad musical latinoamericana, y especialmente a Uruguay.

"De todo lo dicho podemos concluir que su intervención abrió un canal importante en las relaciones culturales chileno-uruguayas".

CURSOS UNIVERSITARIOS POR TELEVISION:

"BEETHOVEN Y SU EPOCA"

La Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones, la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, organizaron por Canal 9 de Televisión de nuestra universidad un curso sobre "Beethoven y su Epoca". El profesor coordinador fue el compositor y Secretario de Facultad, don Alfonso Letelier.

El propósito fundamental fue dar a conocer las características de la época en que vivió Ludwig van Beethoven y explicar cómo el genio surgió como un trasunto y fiel representante de su período. A lo largo de trece clases, publicadas posteriormente en el diario "El Cronista", se analizaron los rasgos distintivos de la obra de Beethoven; algunas de sus Sonatas, Cuartetos de Cuerda, Conciertos y sus Sinfonías. El curso fue dirigido a los alumnos universitarios que no estudian música como especialidad, a alumnos de enseñanza media y al público en general. Los alumnos universitarios que optaron al curso obtuvieron los créditos que sus respectivas Facultades otorgan. Los estudiantes de enseñanza media y el público que se inscribió obtuvieron un certificado después de rendir una prueba final. Los universitarios, en cambio, rindieron dos pruebas, después de la séptima sesión y al término del curso.

Las dos primeras clases tuvieron por meta señalar las características generales esenciales de los períodos Clásico y Romántico y la forma en que influyeron en Beethoven. Estos panoramas estuvieron a cargo de los profesores Alfonso Letelier y Ana Helfant, respectivamente.

La musicóloga profesora Raquel Bustos, en dos clases, indicó los aspectos importantes en el desarrollo del hombre, su biografía, y una apreciación general sobre su obra.

El compositor Cristián Vergara, en las siguientes dos sesiones, analizó las características fundamentales de la Sonata preclásica, clásica y romántica.

El pianista y profesor de la Cátedra Superior de Piano del Departamento de Música de la Facultad, Carlos Botto, analizó el significado de la Variación en la obra de Beethoven, en la clase siguiente, y el Coordinador de la Carrera de Teclado, Carlos Araya, profesor de Armonía y Lectura Musical, analizó las Sonatas para Piano, en la octava sesión.

La musicóloga y profesora María Ester Grebe se refirió al significado de los Cuartetos de Cuerda, de Beethoven, en la próxima clase.

Hernán Würth, Coordinador de la Cátedra de Canto y profesor del Curso de Opera, analizó la música dramática del compositor.

A cargo del compositor, pianista y crítico musical, profesor Federico Heinein, de la Cátedra de Música de Cámara, estuvo el análisis de los Conciertos de Beethoven.

Las dos últimas sesiones, dedicadas al análisis de las nueve Sinfonías beethovenianas, fueron dictadas por el compositor y profesor de Composición, Lectura de Partituras y Análisis Musical, Cirilo Vila.

Todas las clases fueron ilustradas con ejemplos musicales, se les proporcionó a los alumnos material didáctico impreso y, además, se les hizo escuchar los conciertos que, a pedido de cada profesor y conforme a una selección previa, se transmitieron por Canal 9 de Televisión.

Realizó la evaluación del curso el Servicio de Desarrollo Docente.

DEPARTAMENTO DE MUSICA

CURSOS Y SEMINARIOS EXTRAPROGRAMATICOS

El Departamento de Música de la Facultad organizó en 1977 cursos y seminarios que fueron dictados por profesores extranjeros y chilenos de las más diversas disciplinas.

Primer Seminario Chileno de Musicoterapia

La actividad oficial del año se inició con el Primer Seminario Chileno de Musicoterapia, que tuvo lugar en la Sala Isidora Zegers, entre el 25 de abril y el 2 de mayo, en un esfuerzo conjunto de las Facultades de Medicina Norte y de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile. Este seminario fue para médicos y músicos de postgrado. La organizadora y directora de los cursos fue la profesora e investigadora María Ester Grebe, quien contó con la coordinación del señor Cesáreo Serna. Presidió el seminario el Dr. Rolando Benenson, director de la carrera de Musicoterapia de la Escuela de Disciplinas Paramédicas de la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador, y profesor de psicopatología y psicoterapia de dicha carrera. Además, es músico con estudios superiores en el Conservatorio Argentino y presidente de la Asociación Internacional de Musicoterapia.

Revista Musical Chilena, en su vol. XXXI, abril-junio, N° 138, publicó en detalle todo lo relacionado con este seminario, y dada la proyección que tuvo este evento, dedicamos este número de nuestra publicación a la Musicoterapia.

Cursos del profesor Peter Richter de Rangenier

Gracias a la colaboración de la Embajada de Alemania Federal en Santiago, el Departamento de Música pudo invitar al compositor, director de orquesta y profesor, Peter Richter de Rangenier.

Durante dos meses y medio el maestro Richter dictó cursos de: *Dirección Orquestal* a alumnos de los cursos superiores del Departamento, a directores de conjuntos orquestales, a profesores de la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile y de la Orquesta de profesores; *Dirección Coral* a los directores de los coros de la Facultad y aquellos que se agrupan en la Federación de Coros de Chile.

Tomó a su cargo al Conjunto Instrumental del Departamento de Música integrado por 21 alumnos de todas las carreras de instrumentos y al Coro del Departamento de Música, agrupaciones con las que trabajó diariamente en horarios intensivos.

Además, trabajó con el Curso de Opera y el Curso de Lied, en los que enseñó estilos y su interpretación.

Los exámenes finales, de los que informamos en la Crónica de este número, revelan la extraordinaria labor realizada por el profesor Richter de Rangenier durante su primera visita al país.

Curso de Técnicas del Violín

El violinista chileno Sergio Prieto, que fue invitado por la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación para actuar como solista en uno de los conciertos de la XXXVI Temporada Oficial de la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile y como concertino de los conciertos de esta temporada, ofreció un curso de Técnicas del Violín en el Departamento de Música.

Sergio Prieto, que es primer concertino de la Rundfunk Sinfonie-Orchester de la ciudad de Basilea, Suiza, es también profesor y miembro de la Orquesta de Cámara de la Academia de Alberto Lysy, en Holanda.

El curso del profesor Prieto fue para profesores de violín del Departamento, para profesores de la Sinfónica de la Universidad de Chile, para miembros de la Orquesta de profesores del Ministerio de Educación y de la Orquesta Filarmónica Municipal, y para los alumnos avanzados de la Cátedra de Violín. El curso tuvo un mes de duración.

Curso de Técnicas del Violoncello

El cellista chileno Edgar Fischer, que desde 1974 es primer cello de la Orquesta de la Suisse Romande y profesor de cello en el Conservatorio

de Música de Lausanne, al igual que Sergio Prieto, fue invitado como solista a la XXXVI Temporada Oficial de la Sinfónica.

Lo contrató el Departamento de Música para dictar un curso sobre Técnicas del Violoncello a profesores y alumnos del Departamento y a los cellistas de las Sedes Regionales de la Universidad de Chile, de la Orquesta Sinfónica, Filarmónica Municipal y Orquesta de Profesores.

Seminario sobre Instrumentos Musicales y sus Antecedentes Históricos

Entre el 20 de agosto y el 26 de noviembre se realizó, bajo la coordinación del profesor Octavio Hasbun, el Seminario sobre los Instrumentos de la Orquesta Sinfónica y sus Antecedentes Históricos.

Durante el transcurso del Seminario se describieron desde los antiguos instrumentos medievales hasta los instrumentos electrónicos usados en la música contemporánea de hoy, tanto en la música culta como en la popular. El seminario constó de diez sesiones.

Inauguró estas sesiones el profesor Octavio Hasbun con una clase sobre el "Origen y desarrollo de los instrumentos de viento hasta el siglo XVIII". Continuó el profesor Rafael del Giudice, con una descripción de los "Instrumentos de Viento de la actual Orquesta Sinfónica", y los miembros del Quinteto de Vientos que él dirige ofrecieron algunos ejemplos musicales.

La profesora de la cátedra de Organo, Carmen Rojas, dictó una clase sobre el "Organo, su descripción y desarrollo".

Dos clases dio el profesor Luis López, director del "Collegium Musicum" del Departamento de Música. En la primera se refirió a: "Los instrumentos de cuerda punteados, sus orígenes y desarrollo en la Edad Media, el Renacimiento y el Barroco", y en la segunda a: "La guitarra y la vihuela, instrumentos de cuerda frotada, durante el Renacimiento y el Barroco".

Se invitó a la profesora Elena Weiss para que diera una conferencia ilustrada sobre "El clavecín". El profesor Carlos Botto tuvo a su cargo la séptima sesión, dedicada a "El Piano", su historia y ejecución.

El profesor Alvaro Gómez, concertino de la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile, dictó el curso sobre: "Instrumentos de cuerda en la Orquesta Sinfónica".

La profesora Clara Pasini, primer arpa solista de la Sinfónica de la Universidad de Chile y profesora de la cátedra de Arpa, habló sobre "El Arpa", su historia, evolución y ejecución.

El profesor Guillermo Rifo, en dos sesiones, analizó los "Instrumentos de Percusión", sus antecedentes históricos y actual desarrollo.

La investigadora y profesora María Ester Grebe, en las dos últimas sesiones de este seminario, habló sobre: "Clasificación de los instrumentos

musicales y las diferentes teorías que se aplican a esta clasificación” y “Las agrupaciones musicales instrumentales en las sucesivas épocas históricas”.

Este Seminario estuvo dirigido a alumnos matriculados en la Facultad y a las personas con estudios musicales de Teoría y Solfeo rendidos.

Curso de Rítmica e Improvisación

La doctora Marta Sánchez y catedrática del Departamento de Música del Carnegie-Mellon University de Pittsburgh, dictó un curso intensivo sobre Rítmica e Improvisación, orientado exclusivamente a profesores y alumnos de la Carrera de Pedagogía Especializada en Música del Departamento de Música. Dictó cursos, además, en el Instituto Interamericano de Educación Musical, en el que se están especializando becados de todos los países latinoamericanos. Estos cursos se realizaron durante el mes de agosto, en dos sesiones semanales de tres horas cada uno.

Seminario sobre “Música Clásica vienesa para Piano”

Invitado por el Goethe Institut y la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación, el profesor Helmut Roloff, director de una clase maestra para piano en el Conservatorio de Música de Berlín y Premio de Música de la ciudad de Berlín, dictó un curso de perfeccionamiento de un mes en el Departamento de Música, a profesores y alumnos de las cátedras de Piano. Sus clases ilustradas versaron sobre “Música Clásica vienesa para Piano”.

El profesor Roloff ha actuado como solista en el mundo entero junto a las orquestas y directores más destacados, y ha grabado innumerables discos. En esta visita ofreció, también, recitales en la Sala Isidora Zegers.

HOMENAJES

Veinticinco años de labor iberoamericana del doctor Robert Stevenson

por Samuel Claro Valdés

Desde que en 1952 el doctor Robert Stevenson, de la Universidad de California en Los Angeles, publicara su *Music in Mexico. A Historical Survey* (New York, Thomas Y. Crowell), han pasado cinco lustros en que este eminente musicólogo norteamericano ha contribuido en forma incansable, y cada vez con mayor acopio de información inédita, al engrandecimiento de nuestro continente y de su pasado y presente musical. La magnitud de su obra es tan grande que ha llegado a proyectar al estudio de nuestra música una luz universal. De paso, se ha transformado él mismo en el mayor impulsor de los proyectos musicológicos que surgen en América Latina, y en un generoso y estimulante guía para los que trabajamos en esta disciplina.

Por medio de estas páginas rendimos homenaje al doctor Stevenson en estas bodas de plata de labor ininterrumpida. Creemos que la mejor forma de hacerlo es reseñando algunas de sus últimas obras, lo que permitirá informar, en cierta medida, sobre la trascendencia y el interés que ellas tienen.

La larga lista que antecede a estas últimas publicaciones se abre, luego de su *Music in Mexico*, con *The Music of Peru. Aboriginal and Viceroyae Epochs* (Washington, Pan American Union, 1959), obra capital para el estudio del período y que conserva su plena vigencia y actualidad. Le siguen *Spanish Music in the Age of Columbus* (The Hague, Martinus Nijhoff, 1960); *Spanish Cathedral Music in the Golden Age* (Berkeley, University of California Press, 1961); contribuciones sobre la música de Colombia, Ecuador y Guatemala para el *Journal of the American Musicological Society*, *The Musical Quarterly*, y *Revista Musical Chilena*, entre otras, 1962-1964; de significativa importancia para nosotros, si bien no está publicado, fue el Seminario ofrecido por Robert Stevenson en la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile, entre junio y julio de 1966, sobre "La Tarea Especial de la Musicología Interamericana"; el estudio de fuentes portuguesas, brasileñas y de la herencia africana ocupó diversos trabajos en revistas especializadas durante 1968, año en que vio la luz su *Music in Aztec & Inca Territory* (Berkeley, University of California Press), piedra miliar de documentación e información. Esta lista se complementa con las publicaciones que se reseñan más abajo y con innumerables aportes a diferentes congresos musicológicos y artículos para enciclopedias, tales como *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*, a los que se agregan más de 290 artículos que aparecerán en la 6ª edición del *Grove's Dictionary of*

Music & Musicians, que será publicado en Londres (Macmillan), en 1978. Por último, debemos agregar las numerosas transcripciones musicales con que el doctor Stevenson ha enriquecido el repertorio iberoamericano, que han impulsado la grabación de tres importantes discos editados por la Universidad de California.

A continuación ofrecemos la reseña de algunas de las últimas obras publicadas por este erudito investigador:

Renaissance and Baroque Musical Sources in the Americas (Washington DC, General Secretariat, Organization of American States, 1970), 346 + 73 pp. Typescript: Goldye Oberwager. Music autography: Cootje Franken.

Esta "edición experimental", como la define el autor, representa el esfuerzo más monumental y enciclopédico que es posible concebir como fruto de la labor de una persona. Consiste en la presentación del Catálogo de manuscritos de música y ediciones tempranas de los siglos XVI al XIX, existentes en 23 archivos iberoamericanos. Quien esto escribe tuvo el privilegio de participar junto al doctor Stevenson en la catalogación, transcripción y microfilmación de algunos archivos, en nuestra gira patrocinada por el Convenio Universidad de Chile - Universidad de California, en 1966-1967. A él debo agradecer muchos y sabios consejos sobre la técnica de catalogación y transcripción. Gracias a éstos y a los muchos otros catálogos que me ha correspondido realizar desde entonces, puedo apreciar la cantidad de trabajo que encierra cada uno de los ítemes consignados en estas 346 páginas: acceso al archivo, ordenación del mismo, ordenación de cada obra —que consta de numerosas *partes* (se encuentran partituras por excepción)—, análisis de la misma a partir de estas *partes*, anotación de los datos pertinentes, clasificación del repertorio, cotejo de variantes o repeticiones en otros archivos, búsqueda de datos documentales que complementen las informaciones que ofrecen los manuscritos, hasta, por último, la presentación de resultados. Si a esto agregamos la laboriosa transcripción musical de gran cantidad de las obras aquí catalogadas, lo que implica reconstruir cada partitura por medio de la suma de cada una de las *partes*, comprendemos cómo este libro viene a ser la piedra angular de todo trabajo musicológico sobre el pasado musical de Iberoamérica. Asimismo, ello explica la materia prima que nutre el resto de las publicaciones de Robert Stevenson que aquí comentamos, que en conjunto constituyen un verdadero *Monumento de la Música Iberoamericana* salido de su pluma.

Los archivos estudiados en este volumen provienen de las ciudades de Bogotá, Cuzco, Guatemala, La Paz, Lima, México, Montevideo, Morelia, Oaxaca, Puebla y Sucre. Como Apéndice, el autor ofrece catálogos de ar-

chivos en Buenos Aires, Río de Janeiro y Santiago de Chile, además de 204 ejemplos musicales.

La trascendencia de esta obra merece que se le haga justicia con una segunda edición, bien impresa y con los agregados que, sin duda, el doctor Stevenson querrá introducir como fruto de nuevas investigaciones.

Christmas Music from Baroque Mexico (Berkeley, University of California Press, 1974), X, 194 pp.

Publicado en la víspera de Navidad de 1974, este importante volumen del doctor Stevenson presenta 17 transcripciones de obras navideñas barrocas interpretadas en México, 12 de las cuales provienen de la colección Jesús Sánchez Garza, cuatro de la Catedral de Puebla y uno de la Biblioteca Nacional de Madrid.

La colección Jesús Sánchez Garza está constituida por 276 ítemes, la mayor parte villancicos, que pertenecieron al antiguo convento de la Santísima Trinidad, en Puebla, y fue adquirida por el Instituto Nacional de Bellas Artes, con aportes del Ministerio de Educación, en 1968. Gracias a la invitación de la jefe de la entonces Sección de Investigaciones Musicales (hoy Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical), doctora Carmen Sordo Sodi, el doctor Stevenson estudió y catalogó dicha colección, transcribiendo estos 12 villancicos como tomo II de *Tesoro de la Música Polifónica en México*, serie iniciada en 1952 por Jesús Bal y Gay, que aún aguarda publicación. Estos mismos villancicos, sin la realización del bajo continuo, constituyen, por autorización especial, el grueso del presente volumen. La preocupación de Robert Stevenson por dar a luz el fruto de sus investigaciones, a pesar de las vicisitudes endémicas que sufre América Latina con sus publicaciones, se hace presente en su Prefacio, donde anuncia otros dos volúmenes de villancicos: uno con ejemplos provenientes de la Bayerische Staatsbibliothek de Munich, y otro con villancicos barrocos del Portugal, que acaba de publicar la Fundação Calouste Gulbenkian, de Lisboa, cuyo análisis integra este comentario. Además, en su Prefacio (p. X), el autor rinde homenaje al Año Internacional de la Mujer al ofrecer datos de las primeras directoras de coro femeninas y de la primera compositora del Nuevo Mundo: María Joachina Rodríguez, citada en p. 15 como autora de la cantata *Músicos Ruyseñores*.

Este libro, como todos los de Stevenson, aporta abundante información sobre fuentes manuscritas e inéditas relacionada con música, músicos, arte e historia hispanoamericana, así como bibliografía del más amplio espectro temático. Consta de tres partes: estudio, facsímiles y transcripción de los 17 ejemplos musicales.

Se inicia la primera parte con un breve capítulo sobre "Orígenes de la Música Navideña Tradicional en México", seguido por una "Introducción Bibliográfica al Villancico Barroco (España y México)", pp. 3-8; "Música de Navidad en Archivos Mexicanos (y Documentación Relevante)", pp. 9-20, donde incluye el catálogo parcial de la colección Sánchez Garza ya publicado en *Renaissance and Baroque Musical Sources in the Americas* (RBMSA) y enriquecido con nuevos aportes; continúa un importante capítulo sobre "Problemas Prácticos de Interpretación que plantea el Repertorio del Villancico del Siglo XVII", pp. 21-34, con un análisis de numerosos tratados de la época y evidencias documentales sobre instrumentos utilizados en el periodo; "Procedimientos Editoriales", pp. 35-38, es seguido por un extenso capítulo sobre "Datos Biográficos", pp. 39-76, donde incluye los siguientes compositores: Sebastián Durón (1660-1716), Juan García (c. 1619-1678), Fray Gerónimo González (fl. 1633), Juan Gutiérrez de Padilla (c. 1590-1664), Juan Hidalgo (c. 1614-1685), José de Loayza y Agurto (fl. 1647-1695), Antonio de Salazar (1650-1715), fray Francisco de Santiago (c. 1578-1644), Juan de Vaeza Saavedra (fl. 1662-1671), Francisco de Vidales (c. 1630-1702), Fabián Ximeno (c. 1595-1654) y Alonso Xuares († 1696). Finaliza esta sección con "Textos", pp. 77-85, donde transcribe el texto de los 17 ejemplos musicales; "Lista de Obras Citadas", pp. 86-90, e "Índice", pp. 91-97, de nombres, incipit de obras y materias.

Diez facsímiles de manuscritos separan el estudio crítico de la música. Ellos aportan nuevos ejemplos de notación musical hispanoamericana del siglo XVII y reflejan, en algunos casos, el precario estado en que se conservan, ya sea por mucho uso o por la inclemencia de trato a que han estado sometidos.

Entre pp. 101 y 194 se presentan las obras musicales en cuidada caligrafía e impresión. Ellas son las siguientes:

- | | |
|------------------------------|--|
| 1. Sebastián Durón | <i>Al dormir el sol en la cuna del alba</i> , A 2. |
| 2. Juan García | <i>Hermosa amor que forxas tus flechas</i> , Romance a 4 (1671). |
| 3. Fr. Gerónimo González | <i>Serenissima una noche</i> , A 4. |
| 4. Juan Gutiérrez de Padilla | <i>A la xacara xacarilla</i> , Jácara a 4. |
| 5. Id. | <i>A siolo flasiquiyo</i> , Negrilla a 4 y a 6. |
| 6. Id. | <i>De carambanos el dia vista</i> , Calenda a 4 y a 6. |
| 7. Id. | <i>Las estreyas se ríen</i> , Juego de Cañas a 3 y a 6. |
| 8. Id. | <i>Si al nacer o mínimo</i> , Gallego a 3 y a 4. |
| 9. Juan Hidalgo | <i>Al dichoso naçer de mi niño</i> , A 4. |

- | | |
|-----------------------------|---|
| 10. José de Loayza y Agurto | <i>Vaya vaya de cantos de amores</i> , A 4. |
| 11. Antonio de Salazar | <i>Tarara tarara qui yo soy Antoniyo</i> , Negro a 2. |
| 12. Id. | <i>Un ciego que contrabajo canta coplas</i> , A 2. |
| 13. Francisco de Santiago | <i>Ay como flecha la niña rayos</i> , A 2. |
| 14. Juan de Vaeza Saavedra | <i>Por celebrar este día</i> , Negriya a 2 (1669). |
| 15. Francisco de Vidales | <i>Los que fueren de buen gusto</i> , Xácara a 4. |
| 16. Fabián Ximeno | <i>Ay, ay galeguiños, ay que lo veyo</i> , Gallego a 5. |
| 17. Alonso Xuares | <i>Venid venid zagales veréis a un Dios</i> , A 5. |

Seventeenth-Century Villancicos from a Puebla convent archive transcribed with optional added parts for "ministriles" (Lima, Ediciones "Cvltvra", 1974), V, 123 pp. xerox.

Sin incluir el estudio previo y facsímiles, este libro contiene todos menos dos de los villancicos publicados en *Christmas Music from Baroque Mexico*, pero con partes agregadas para "ministriles". Como ya se está haciendo tradicional, esta versión limeña en xerox demuestra el generoso esfuerzo de Robert Stevenson para asegurar que el fruto de sus investigaciones no demore en conocerse, ante los problemas editoriales mencionados.

Latin American Colonial Music Anthology (Washington, DC, General Secretariat, Organization of American States, 1975), VI, 370 pp., xerox. Music Autography: Cootje Franken.

En otra edición provisoria en xerox, Robert Stevenson ofrece esta vez 62 transcripciones de obras de compositores que trabajaron en el Nuevo Mundo, tanto nacidos en él o venidos de Europa. Esta obra está concebida como un suplemento musical ampliado de su *RBMSA*, al que necesariamente debe remitirse el estudioso en busca de la información pertinente a cada obra, ya que el texto escrito se reduce aquí a sólo 4 páginas de Prefacio e Índice. El volumen está dedicado a Guillermo Espinosa, en homenaje a la destacada labor que él desarrolló en favor de los estudios sobre música iberoamericana, desde su cargo como Jefe de la Unidad Técnica de Música y Folklore de la OEA.

El autor pasa revista en su Prólogo a las distintas publicaciones dedicadas a la música del continente durante 40 años, desde que, en 1934, Gabriel Saldívar publicara su *Historia de la Música en México (Epocas Precortesiana y Colonial)* (México, Editorial "Cvltvra"). A ella tendríamos que anteceder *La Música de un Códice Colonial del siglo XVII*, de Carlos Vega,

publicado en Buenos Aires en 1931. En general, las obras citadas contienen ejemplos de obras o presentan composiciones de un autor o país determinado. No es sino hasta 1974 cuando aparecen los primeros trabajos de carácter antológico: *Investigaciones Musicales de los Archivos Coloniales en el Perú*, de Arndt von Gavel (Lima, Asociación Artística y Cultural "Jueves") y nuestra *Antología de la Música Colonial en América del Sur* (Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile). Ellos son complementados ahora por una antología de carácter continental y, como todas las obras de Robert Stevenson, monumental. Esta última repite 3 piezas aparecidas en la obra de Von Gavel, 5 en la nuestra y 3 provenientes de su propia *Christmas Music* ya reseñada.

Las obras están presentadas por orden alfabético de autores, todos ellos pertenecientes a 9 países integrantes de la actual OEA, organismo que patrocinó esta *Antología*: Argentina (Domenico Zipoli, 1688-1726), Bolivia (Juan de Araujo, c. 1648-1712), Roque Jacinto de Chavarría, fl. 1718, Antonio Durán de la Mota, fl. 1712-1723, y Flores, fl. 1722), Brasil (José Mauricio Nunes García, 1767-1830), Colombia (Gutierre Fernández Hidalgo, 1553-c. 1620, José Cascante, c. 1630-1702, y Juan de Herrera, c. 1665-1738), Ecuador (Fernández Hidalgo y Manuel Blasco, fl. 1680-1692), Guatemala (Gaspar Fernandes, c. 1565-1629), México (Fernandes, Juan García, c. 1619-1678, Juan Gutiérrez de Padilla, c. 1595-1664, Francisco López Capillas, c. 1605-1673, Antonio de Salazar, 1650-c. 1715, y Manuel de Zumaya, c. 1688-1756), Panamá (Araujo), y Perú (Araujo, Cristóbal de Belsayaga, c. 1580-c. 1635, Roque Ceruti, c. 1685-1780, Tomás de Herrera, fl. 1611, José de Orejón y Aparicio, 1705-1765, Juan Pérez Bocanegra, fl. 1631, Lucas Ruiz de Ribayaz, fl. 1677, Tomás de Torrejón y Velasco, 1644-1728, y Pedro Ximénez, fl. 1648). Muchos de los compositores mencionados han sido incluidos en artículos biográficos que el doctor Stevenson ha escrito para M.G.G., *Grove's Dictionary* y *New Catholic Encyclopedia*, y numerosas de sus obras aquí contenidas han sido grabadas para la serie de discos que ha publicado el UCLA Latin American Center, bajo la dirección de Roger Wagner.

Debido a la importancia de esta colección de obras, transcribimos aquí su contenido. Se inicia con el único trozo anónimo, *Turulu neglo*, a 3; Le siguen de Araujo: *Aqui aqui Valentones de nombre*, Jácara a 11; *Ay andar a tocar a cantar a bailar*, Juguete a 4 (= *Antología de la Música Colonial en América del Sur*, AMCAS, N° 15), *Dixit Dominus*, a 11 (= *Von Gavel*, N° A-4), *Los cofla desde la estleya*, Negritos a 6, *Oigan, escuchen, atiendan aplaudan*, a 11, y *Ut queant laxis* a 8; de Belsayaga: *Magnificat Sexti toni*, a 8; de Blasco: *Ventezillo traviesso*, a 3; de Brasil (se trata de la primera misa adscrita en Portugal al Brasil, una misa-parodia a 4, encontrada

por Dom Mauro Fábregas, O.S.B., en el Codex XVII del monasterio de Arouca, cerca de Oporto. Ver información en *Yearbook*, IV, 1968, Inter-American Institute for Musical Research, pp. 27-29): *Missa sobre O gram Senhora*; de Cascante: *Vate vate alas*, a 3; de Ceruti: *A cantar un Billancico*, Saynete a duo (= AMCAS, N° 4); de Chavarría: *Fuera, fuera haganles lugar*, Los Indios a 4 y a 6; de Durán de la Mota: *Fuego fuego que Juan de Dios se abrasa*, a 7, *Laudate pueri Dominum*, a 4 (= Von Gavel, N° A-3), y *Laudate pueri Dominum*, segunda versión; De Fernandes: *Agnus Dei*, *Missa Sancti Josephi*, *Botay fora do portal*, Portuguesa a 6, *Dame albricia mano Anton*, Negrito a 4, *Elegit eum Dominus*, Motete a 5 para la entrada del birrey, *En un portalejo pobre*, Romanse a 3, *Eso rigor e repente*, Guineo a 5, *Oy descubre la grandesa*, a 4, *Pois con tanta graça*, Portugues a 6, *Si nos enprestara oy Dios*, a 4, *Tantarantan a la guerra van*, Guineo a 6, *Tleycantimo choquiliya*, mestizo e indio a 5, *Tururu farara con son*, Guineo a 4, y *Xicochi xicochi conetzintle*, a 4; de Flores: *A Granada zagales corred*, a solo; de García (de Zéspedes): *Conuidando esta la noche*, Juguete a 4 (Estríbillo a dúo = Guaracha); de Nunes Garcia: *Lauda Sion Salvatorem*, solista, coro y orquesta, 1809; de Gutiérrez de Padilla: *A siolo Flasiquiyo*, Negrilla a Duo y a 6 (= *Christmas Music*, N° 5), y *Las estreyas se rien*, Juego de cañas, a 3 y a 6 (= *Christmas Music*, N° 7); de Herrera: *A la fuente de vienes*, a dúo (= AMCAS, N° 6), *Dies Irae*, a 6, *Domine Jesu Christe* a 7 y *Un bachiller soi que vengo*, a solo; de Tomás de Herrera: *Hijos de Eua tributarios*, a 3; de López Capillas: *Aufer a nobis*, a 4, *Gloria laus et honor*, a 4, 2 *Alleluias*, a 4, *Agnus Dei*, a 6 (*Missa Quam pulchri sunt gressus tui*), y *Kyrie*, a 5 (*Missa Super scalam Aretinam*); de Orejón y Aparicio: *A del día a de la fiesta* a dúo, y *Ya que el sol misterioso*, Cantata a solo; de Pérez Bocanegra: *Hanacpachap cussicuinin*, a 4; de Ruiz de Ribayaz: *Chaconas-Folias-Achas-Zarabandas-Rugero-Bucas-Villano*, único ejemplar de música puramente instrumental, publicado en *Luz y Norte Musical* (Madrid, Melchor Alvarez, 1677) por este compositor, de quien se sabe que se embarcó en Cádiz rumbo a Perú, el 3 de marzo de 1667; de Salazar: *Vengan, vengan corriendo*, a dúo, y *Tarara tarara qui yo soy Anton*, Negro a dúo (= *Christmas Music*, N° 11); de Torrejón y Velasco: *A este sol peregrino*, Vailete a 4 (= AMCAS, N° 20, Von Gavel, N° B-3), *Es mi Rosa vella*, a 3 (proveniente de la Catedral de Guatemala), *No puede Amor hacer mi dicha mayor*, a 2 coros (de *La púrpura de la rosa*, 1701), y *Si el alba sonora se zifra en mi voz*, a dúo (= AMCAS, N° 3); de Ximenes: *Cauallero de arnas blancas*, a dúo; de Zipoli: *Misa*, solistas, coro y orquesta; de Zumaya: *Al prodigio mayor*, a 4, *Oy sube arrebatada*, a solo e instrumentos, y *Si duerme el amor*, a dúo.

Esta *Latin American Colonial Music Anthology* del doctor Robert Ste-

venson representa la obra cumbre que se ha publicado hasta el momento como testimonio de la riqueza del pasado musical de América. Esperamos fervientemente que los desvelos pacientes de este apóstol de la causa musical iberoamericana, se vean recompensados en justicia con una edición definitiva de esta *Antología*, no con la pulcra y meritoria caligrafía de Cootje Franken —que ha dibujado ya la música de otras cuatro publicaciones anteriores—, sino con procedimientos editoriales adecuados y una distribución universal, que bien valen la obra del doctor Stevenson y la música de nuestro Continente.

A Guide to Caribbean Music History (Lima, Ediciones "CVLTVRA", 1975), 101 pp., xerox.

El presente libro constituye el suplemento bibliográfico ampliado de un trabajo leído por el doctor Robert Stevenson, en febrero de 1975, en la Asamblea Anual de la Music Library Association, en San Juan, Puerto Rico. Incluye cerca de 200 títulos de libros, artículos de revistas y partituras relativas a la música de las islas que forman el conglomerado geográfico del Mar Caribe. El autor ha omitido artículos en enciclopedias y ha centrado su interés en fases de la música anterior a 1900. Cada título, presentado por orden alfabético de autores, está acompañado de los datos bibliográficos que permiten ubicarlo, y de una sinopsis de su contenido, las que tienden a ser, según el autor, "más sugerentes que exhaustivas".

Las temáticas incluidas son variadísimas y se inician con una entrada sobre el *calypso* y su correspondiente descripción y definición, para continuar con una amplia bibliografía de viajes, repertorio, precisiones biográficas, canciones folklóricas, bailes, himnos o resúmenes sobre la vida musical en Curaçao, Puerto Rico, Santo Domingo, Cuba, Barbados, Surinam, etc. Entre las entradas biográficas resalta la del violinista cubano José Silvestre White (1835-1918), de grata memoria en Chile, donde estuvo en 1878 y donde se compuso dos *zamacuecas*, profusamente interpretadas por él en numerosos países extranjeros.

Esta monumental obra bibliográfica, que significa una contribución capital para el estudio de la música del Caribe durante cuatro siglos, incluye numerosos ejemplos musicales, un índice onomástico y de materias, y facsimiles de música que aportan un interesante y caracterizador repertorio de la región.

Tomás de Torrejón y Velasco. La Púrpura de la Rosa (Lima, Instituto Nacional de Cultura, Biblioteca Nacional. Con los auspicios de la Organización de los Estados Americanos, 1976), 132 + 19 + 145 pp.

La versión provisoria de esta obra apareció en Lima, Ediciones "Cvltvra", en 1973, con el título de *Foundations of New World Opera, with a transcription of the earliest extant American Opera, 1701*, by Robert Stevenson, y de ella este comentarista publicó una reseña en esta misma *Revista*, año XXVIII, N° 126-127, abril-septiembre, 1974, pp. 156-157, a la cual remito al lector. La presente versión bilingüe español-inglés, donde se omitió el índice onomástico y de materias de la edición de 1973, ha recibido una esmerada presentación en papel couché. Ella es el resultado final del encargo hecho al autor, en 1971, de preparar la edición moderna de la primera ópera compuesta en el Nuevo Mundo, en 1701.

Cabe señalar nuestra extrañeza ante la ausencia del nombre de Robert Stevenson en la portada de la obra.

Autores varios. Villancicos Portugueses. Transcrição e estudo de Robert Stevenson [Portugaliae Musica, XXIX], (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1976), XCIV + 160 pp. Edición bilingüe: Portugués-Inglés.

Con este volumen, de presentación impecable y cuidada caligrafía musical realizada por Bolou Mocito - RMO, Lisboa, la música iberoamericana del pasado adquiere una dimensión universal, pues su estudio se entronca directamente con las fuentes europeas dispersas por el Nuevo Mundo, vistas desde una perspectiva amplia, donde lo europeo y lo americano tienen importancia equivalente ante los ojos del investigador. Esta objetividad, que pocas veces se hace presente, merece ser destacada en estas líneas.

Gracias al aporte de la Fundación Gulbenkian, el doctor Stevenson da a luz un nuevo volumen de los Monumentos de la Música Portuguesa, esta vez dedicado al villancico barroco, con obras de autores portugueses que gozaron de merecida reputación en Iberoamérica. Como en obras anteriores, Stevenson presenta temas y composiciones que ya han sido discutidos o, al menos, mencionados; sin embargo, no se trata de repeticiones presentadas bajo nuevo ropaje, sino de aportes nuevos e inéditos, que complementan y amplían el material anterior, al cual simplemente remite al lector. En este sentido, el capítulo inicial del presente trabajo, "Personalidad del villancico Barroco", es de enorme trascendencia para el estudio de esta forma tan popular durante siglos. El corpus de villancicos existentes en manuscritos es muy grande. Stevenson pasa revista a los estudios que sobre él se han hecho, y analiza fuentes, catálogos y bibliografía disponible en distintos países.

El criterio seguido por el autor para seleccionar el repertorio de villancicos presentados, así como a sus autores, se basó en la fama del compositor, en la preferencia de texto en portugués, en la dispersión de los ar-

chivos donde se encuentran los manuscritos —en este caso Bogotá, Coimbra, Cuzco, Evora, Guatemala, Lisboa, Munich y Oaxaca— y en la variedad de texturas y registros.

Los compositores incluidos son: 1. Frei Manuel Correa (c. 1600-1653), que no debe confundirse con su homónimo sevillano, cuya obra se encuentra en archivos americanos desde Guatemala hasta Argentina. Su villancico *Ay Jesus y quezas de vruatas*, que abre este volumen, proviene de la Catedral de Guatemala. También se encuentra un ejemplo del favor que gozaba Fray Correa entre nosotros, en el curioso Códice de Fray Gregorio De Zuola, estudiado en esta misma *Revista* por Carlos Vega (ver *R.M.Ch.*, XVI/81-82, p. 87); 2. Dom Pedro de Cristo (= Christo) (c. 1545-1618), cuya obra sobrevive en la Biblioteca de la Universidad de Coimbra; 3. Gaspar Fernandes, ya citado en comentarios anteriores, quien ingresó como organista de la Catedral de Guatemala en 1599, para trasladarse posteriormente como maestro de capilla a la Catedral de Puebla. Sin embargo, su obra no se conserva en esa ciudad sino en Guatemala y Oaxaca. Sus dos ejemplos que lo representan son los únicos trozos que aquí se repiten, aparecidos en su *Latin American Colonial Music Anthology*; 4. António Marques Lésbio (1639-1709), maestro de música y Bibliotecario Real en Lisboa, y, al parecer tan diestro en la espada como en el plectro. Catorce villancicos suyos sobreviven en la Biblioteca Pública de Evora; 5. Frei Filipe da Madre de Deus, nacido en Lima pero mercedario en España. Sus obras encontradas hasta el momento se conservan en Munich (Bayerische Staatsbibliothek) y en la Catedral de Guatemala, de donde proviene su villancico transcrito *Antonya Flaciquia Gasipã*; 6. Francisco Martins (c. 1620/25-1680); 7. Pedro Vas Rego (1673-1736), quien, como el anterior, proviene de Evora; 8. Gonçalo Mendes Saldanha (c. 1580-1645). Cuando Mendes Saldanha reemplazaba a Sebastián Martínez Verdugo como organista en la Catedral de Málaga, hacia 1600, Juan Gutiérrez de Padilla era ahí niño de coro, o seise. Posteriormente, Gutiérrez de Padilla llevó una Misa de Réquiem para doble coro, de Saldanha, a México, donde hoy se conserva en la Catedral de Puebla, con una secuencia intercalada compuesta por Padilla. Sus obras están dispersas en Coimbra, Evora, Bogotá y Puebla. Entre ellas, una misa "de Cartaxena", que se conserva en muy mal estado en la Catedral de Bogotá; 9. Francisco de Santiago (c. 1578-1644), cuyos dos villancicos que integran este tomo se encuentran en Bogotá, y 10. Manuel Dos Santos (1668-1737).

Dos villancicos anónimos cierran este libro, el último de los cuales, *Sã qui turo zente pleta*, proveniente de la Universidad de Coimbra, obtuvo señalado éxito al integrar el primer disco de la serie *Eldorado* del UCLA Latin American Center, en 1975.

El repertorio incluido en la segunda parte del libro que comentamos es el siguiente:

- | | |
|---------------------------------|--|
| 1. Frei Manuel Correa | <i>Ay Jesus y quezas</i> , a 4. |
| 2. Id. | <i>El que quisiere saber</i> , a 3 coros. |
| 3. Dom Pedro de Cristo | <i>Es nascido</i> , a 4. |
| 4. Gaspar Fernandes | <i>Pois con tanta graça</i> , a 6. |
| 5. Id. | <i>Botay fora</i> , a 6. |
| 6. António Marques Lésbio | <i>Ayreçillos manços</i> , a 4. |
| 7. Id. | <i>Quem vio hum menino</i> , a solo y a 8. Incluye un Baile a 4. |
| 8. Frei Filipe da Madre de Deus | <i>Antonya Flaciquia Gasipà</i> , a 6. |
| 9. Id. | <i>Obtente aplausos festivos</i> , a 4. Con texto de Soror Violante do Céu, célebre poetisa portuguesa del siglo XVII. |
| 10. Id. | <i>Valentão dos meos olhos</i> , a 8. |
| 11. Francisco Martins | <i>Sentado ao pe de hum Rochado</i> , a dúo. |
| 12. Pedro Vaz Rego | <i>Amante Deus da minha alma</i> , a 4. |
| 13. Gonçalo Mendes Saldanha | <i>Ay que me llevan preso</i> , a 4. |
| 14. Frei Francisco de Santiago | <i>Que se ausenta</i> , a dúo. |
| 15. Id. | <i>Tírale flechas</i> , a 3. |
| 16. Frei Manuel dos Santos | <i>Mas que no ay que admirar</i> , a 4. |
| 17. Anónimo | <i>Encontrei hontem de tarde</i> , a 3. |
| 18. Id. | <i>Sã qui turo zente pleta</i> , a 8. |

Si en su *LACMA Stevenson* pedía al revisor no considerar su realización del Bajo Continuo, concebida para partes de "ministriles", esta vez el autor deja en blanco la pauta superior del Continuo, con el objeto de facilitar la realización que cada intérprete o director estime más conveniente. No es la posición más cómoda, sino, a mi juicio, más sabia. No se ha hecho todavía un estudio exhaustivo sobre la interpretación del Continuo en Iberoamérica durante el siglo XVII, labor que está llena de interrogantes y que plantea problemas muy complejos.

En suma, el último libro aparecido como fruto de las investigaciones del eminente musicólogo norteamericano, doctor Robert Stevenson, es un macizo aporte a la literatura musical, que demuestra la grandeza del pasado artístico de España, Portugal y América durante los siglos XVII y XVIII, que no había sido suficientemente apreciado, en gran parte, por la inexistencia de material fidedigno como el que aquí hemos reseñado.

Latin American Musical Treasures from the Sixteenth, Seventeenth and Eighteenth Centuries. Roger Wagner Conducts the Roger Wagner Chorale

and Sinfonia Chamber Orchestra. Eldorado 2. UCLA Latin American Center, University of California, Los Angeles, California, 1977.

Este es el tercer disco, editado por el Centro Latinoamericano de la Universidad de California en Los Angeles, que se dedica a la música colonial iberoamericana. Todos ellos están basados en transcripciones realizadas por Robert Stevenson y han sido interpretados por Roger Wagner y su conjunto coral y orquestal. El primero de ellos apareció en 1968 con el título de *Salve Regina. Choral Music of the Spanish New World 1550-1750*, bajo el sello Angel S-36008 (ver reseña en *R.M.Ch.*, XXIII/109, pp. 90-91). El segundo, *Festival of Early Latin American Music*, de 1975 (ver reseña en *R.M.Ch.*, XXX/133, pp. 78-79), inauguró la serie *Eldorado*, USR-7748, de la que el disco que comentamos constituye la segunda entrega. Aunque el nombre de Robert Stevenson no figura expresamente en las notas que acompañan a este magnífico disco, las obras que en él se interpretan han sido casi todas publicadas en los volúmenes mencionados más arriba en este comentario.

El repertorio incluido está compuesto por las siguientes obras: *Lado 1*:

1. Juan de Araujo: *Oygan escuchen atiendan aplaudan*, villancico a 11 voces con acompañamiento de Continuo (3'26");
 2. José de Orejón y Aparicio: *A del día a de la fiesta*, duetto para soprano con dos violines y Continuo, con la participación de Mary Rawcliffe y Jeannine Wagner como sopranos (9' 23");
 3. Gaspar Fernandes: *Elegit eum Dominus*, motete a 5 voces para la bienvenida del Virrey Diego Fernández de Córdoba (1612-1621), la más temprana obra de bienvenida existente en manuscritos latinoamericanos (1' 55");
 4. Fernandes: *Botay fora do portal*, Portugués a 6 voces con percusión (4' 1");
 5. Pedro Bermúdez, activo en las Catedrales de Cuzco y Puebla, donde murió hacia 1606: *Domine ad adjuvandum me festina*, a 5 voces solas (58");
 6. Juan de Araujo: *Dixit Dominus*, salmo a 11 voces con Continuo (5' 38").
- Lado 2*:
7. Caetano de Mello Jesus, director de Música en la Catedral de Bahía y autor de un tratado que se conserva en la Biblioteca Pública de Evora: *Se o canto enfranquecido*, aria para soprano, 2 violines y Continuo, compuesto en 1759 como bienvenida a José de Mascarenhas, fundador de la Academia dos Renascidos, la primera obra brasileña conocida con texto en portugués, que fuera descubierta por Regis Duprat en la Universidad de São Paulo. Intervienen Mary Rawcliffe, soprano, Dorothy Wade y Robert Sushel, violines, y Thomas Harmon, órgano (7' 5");
 8. Francisco López Capillas: *Kyrie* de la Missa super scalam Aretinam, a 5 voces solas (1' 4");
 9. López Capillas: *Agnus II* de la Missa *Quam Pulchri sunt gressus*, a 6 voces solas (1' 38");
 10. Manuel de Zumaya: *Oy sube arrebatada*, villancico para la Asunción, para tenor, 2 violines y Continuo. Interviene Byron Wright, tenor (3' 54");
 11. Gutierre Fernández Hidalgo: *Laetatus sum in his*, salmo a 4 voces solas (4' 16");
 - 12.

Anónimo: *He he he*, negro a 8 voces con percusión (c. 1657), proveniente del mismo manuscrito de la Universidad de Coimbra donde figura *Sã qui turo zente pleta*, villancico de negros anónimos incluido en el disco *Eldorado I* (1'59"); y 13. Estacio de la Serna, organista de la Catedral de Lima (1606-1614), luego de haberlo sido de la Capilla Real de Lisboa (1595-1604): *Tiento* en el sexto tono para órgano solo, con Thomas Harmon como solista (3'30").

La presentación del disco es excelente, así como también la calidad de grabación y los solistas. Roger Wagner demuestra, una vez más, su magistral dirección y su cariño por el arte latinoamericano. La afinación del coro es perfecta, sobre todo en las cadencias finales, donde las voces se mantienen hasta rematar cada frase sin apuros y de la más armoniosa manera concebible. En suma, este tercer aporte del UCLA Latin American Center al esplendor musical iberoamericano debe ser considerado como una nueva demostración de su importancia y del favor que cada vez aumenta entre el público, el que es, a su vez, alimentado gracias a entregas tan atractivas como ésta.

VIGESIMOQUINTO ANIVERSARIO DEL GOETHE INSTITUT, 1952-1977

En Munich, el año 1952, se fundó el Goethe Institut, dentro de una proyección mundial y dirigido a aquellos que admiran la cultura germana en todos sus aspectos: el idioma, las artes y las ciencias. Por esas extrañas coincidencias de la historia, en noviembre de 1951, un grupo de 29 personalidades de la vida universitaria, cultural y pública de Chile, entre ellos diez alemanes o descendientes de alemanes, hicieron un llamado público para fundar en Santiago un Instituto Chileno-Alemán de Cultura. Este anhelo se hizo realidad en 1952, después de salvar muchos obstáculos, porque en aquel momento hubo que hacer comprender que el amor por la cultura alemana nada tenía que ver con situaciones políticas. Se formó un comité organizador integrado por los señores Tobías Barros Ortiz, Juan Gómez Millas, Hugo Lea-Plaza Jencquel y Yolando Pino Saavedra, quienes junto al primer embajador de la República Federal de Alemania constituyeron el nuevo Instituto, el 31 de julio de 1952, con los auspicios de la Comisión Chilena de Cooperación Intelectual. Su primer presidente fue don Juan Gómez Millas.

Este doble aniversario es el que ahora celebramos porque, veinticinco años después, se puede hacer el balance de la feliz integración chileno ale-

mana lograda a través del Instituto. Como la realidad de toda empresa humana es su historia, nos referiremos en primer término al significado que tiene el Goethe Institut como Asociación para la Difusión de la Lengua y Cultura alemana en el extranjero.

El Goethe Institut de Munich

En 1932 se creó en Munich el primer Goethe Institut, con la finalidad de fomentar las relaciones con los germanistas y profesores de alemán en el exterior y la enseñanza del idioma a estudiantes de otros países. Pero la guerra puso término a esta etapa.

El renacimiento se produjo, como dijimos, en 1952, con una segunda fundación, que esta vez tendría una expansión cultural de enorme repercusión. Actualmente existen alrededor de 100 filiales repartidas en todos los continentes. Se trata de una asociación de derecho privado y de utilidad pública que no percibe fines de lucro. La República Federal, en su calidad de persona jurídica, es miembro ordinario de ella. La presidencia del Goethe Institut está integrada por doce miembros, entre ellos un representante del Ministerio de Relaciones Exteriores y otro del Ministerio de Hacienda de la República Federal de Alemania. Las subvenciones para la labor del Instituto en el exterior provienen del Ministerio de Relaciones Exteriores, lo que significa cierta influencia estatal, pero principalmente en el plano del control financiero. En el campo cultural, en cambio, conserva su autonomía frente a las reparticiones estatales.

Desde 1960, por encargo del Departamento Cultural del Ministerio de Relaciones Exteriores, el Goethe Institut se hizo cargo de la administración de la casi totalidad de los institutos culturales alemanes en el extranjero, y para regirlos designan a personalidades de sus propias filas.

La Casa Matriz de Munchen es dirigida por un secretario general; actualmente ocupa el cargo el doctor Horst Harnischfeger, y dentro de su organización piramidal, cada departamento es dirigido por especialistas en las diversas disciplinas. Cada área geográfica, a la vez, tiene un director, correspondiéndole esta tarea en el cono sur de Hispanoamérica al doctor Wilhem Siegler.

El Instituto Chileno-Alemán de Santiago

En diciembre de 1952 se iniciaron las actividades del Instituto en Chile, con una exposición del libro alemán, en su pequeña sede de Avenida Pedro de Valdivia. En esa oportunidad, su presidente, don Juan Gómez Millas, en su discurso inaugural dijo: "Ha comenzado oficialmente el diálogo entre el pueblo chileno y el pueblo alemán, en el anhelo y la esperanza de volver

a encontrar en él, como otras veces, desde hace muchos años, la intimidad espiritual creadora, los estímulos e impulsos afectuosos y el respeto mutuo que otorga la confianza en la obra común". Fue precisamente lo que ocurrió, y es esta labor en común lo que ahora celebramos y a la que *Revista Musical Chilena* se adhiere, porque se trata de una dichosa fusión entre nuestras culturas.

Toda la labor de despegue y de pleno auge tuvo por artífices al doctor José Raczynski, nombrado director por el Goethe Institut, quien ocupó el cargo entre 1952 y 1961, y por su presidente chileno, el compositor, profesor y actual secretario de Facultad de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, Alfonso Letelier Llona, en aquel entonces Decano de nuestra Facultad, quien, entre 1953 y 1963, dio al Instituto el lugar preponderante que tiene hasta la fecha dentro del campo musical nacional.

El Goethe Institut se convirtió en un centro importante de enseñanza del idioma alemán para adultos; conquistó una sólida posición dentro de la vida intelectual y universitaria del país a través de la visita de catedráticos y hombres de letra alemanes; pasó a ocupar un lugar preponderante dentro de la vida musical por la calidad de sus conciertos de cámara, sus excelentes programas, la inmensa cantidad de obras chilenas y alemanas ejecutadas en primera audición en sus recitales, el alto nivel artístico de los intérpretes de ambos países y su permanente colaboración con el quehacer musical de los demás institutos bilaterales; sus valiosas exposiciones de las obras de artistas alemanes y chilenos, del libro alemán, de muestras científicas y de las exhibiciones de grabados y fotografías sobre las más variadas disciplinas, y por sus valiosísimas proyecciones de cine que han dado a conocer aspectos relevantes de este quehacer en Alemania durante el presente siglo.

Párrafo aparte merece su Biblioteca que en la actualidad cuenta con 18.000 volúmenes de obras en alemán y en castellano, una valiosa sección de revistas sobre arte, ciencia y técnica a la que tienen acceso millares de personas.

Esta armoniosa y fructífera cooperación chileno-alemana impulsó al gobierno de la República Federal de Alemania a adquirir, en 1961, su actual sede en Esmeralda 650, y designó los fondos para su transformación y ampliación, la que realizaron los arquitectos Ernesto Bodenhöfer y Herbert Höhne. La bella residencia quedó convertida en un atrayente centro de cultura, y su Sala de Conciertos, que ocupa el lugar del antiguo patio-jardín, es, sin lugar a dudas, la mejor sala de música de cámara de la capital y el alma del Instituto.

Sucedieron al profesor Letelier como presidentes del Goethe Institut,

don Raúl Yrarrázaval Lecaros, abogado y Embajador de Chile en Alemania, don Julio Parada y el doctor Juan Ricardo Olivares, quien ocupa el cargo actualmente, los cuales han aportado sus vastos conocimientos y su prestigio a la labor común. Después del traslado a París del doctor Raczynski, lo sucedieron en el cargo personalidades de tanta relevancia como el doctor Günther Bär, el doctor Rudolf Hartweg y, actualmente, el doctor Klaus Ferkinghoff, quien durante tres años fue profesor invitado de la Universidad de Hue, en Vietnam; creador del Goethe Institut en Kinshasa, Zaire; director del Instituto Cultural de Alemania en El Cairo y durante siete años director del Goethe-Institut de Jakarta, en Indonesia. Entre 1972 y 1977 fue el encargado de la coordinación regional para los Institutos Goethe, en el sudeste asiático.

Docencia y Becas

A pesar de que en los comienzos fue extremadamente difícil convencer al público sobre la importancia del aprendizaje del alemán, porque se unía la lengua a conceptos totalmente ajenos a la cultura, veinticinco años después son 14.000 los chilenos que aprenden alemán en las sedes de Institutos de Santiago y Viña del Mar, y se ha fomentado el aprendizaje del idioma a lo largo de todo el país a través de los departamentos de alemán de las universidades, del Centro de Perfeccionamiento de Lo Barnechea y los Institutos Chileno-Alemanes del territorio, mediante cursos de perfeccionamiento para profesores, donación de textos y concesión de becas.

La Comisión de Becas del Instituto, integrada por profesores de las universidades chilenas, se hace cargo de la preselección de los postulantes a las becas de la Fundación Alexander von Humboldt y del Servicio Alemán de Intercambio Académico. Desde hace 20 años, casi 100 científicos chilenos han realizado proyectos de investigación de alto nivel mediante la ayuda de la Fundación Humboldt; 530 jóvenes han realizado estudios de postgrado en universidades alemanas con becas otorgadas por el Servicio Alemán de Intercambio Académico, y actualmente 69 chilenos están becados en centros universitarios alemanes para estudios de perfeccionamiento o de investigación.

Labor Cultural

Hemos dejado para el final el aspecto de la difusión cultural realizada por el Goethe Institut en este cuarto de siglo. Esta puede calificarse de colosal. Más de cincuenta profesores alemanes especialistas en las más diversas materias han ofrecido cursos, han dictado charlas y han participado

en mesas redondas y coloquios, junto a sus colegas chilenos cuyo número es difícil precisar.

Dentro del ámbito nacional, los conciertos que se han realizado en el Goethe Institut ocupan un lugar preponderante en su quehacer y señalan hitos dentro de la vida musical de cámara del país. En este medio siglo hubo más de 1.200 audiciones en las que han actuado centenares de agrupaciones y solistas venidos de Alemania, en múltiples ocasiones integrándose a ellos artistas chilenos, y ya son dos las generaciones de intérpretes nacionales las que han colaborado en la difusión de la creación musical mundial, desde sus albores hasta la contemporánea. Las obras alemanas, chilenas y latinoamericanas que se han escuchado en primera audición para Chile son tantas que se hace imposible enumerarlas. Para nuestros conjuntos y solistas constituye un honor actuar en la Sala de Conciertos del Goethe Institut, pero también merece destacarse que, invariablemente, han estado a la altura de los artistas que nos visitan.

El Goethe Institut, además, ha cedido su sala a conjuntos de otros países europeos, en estrecha colaboración con los respectivos institutos culturales o sus embajadas, lo que ha significado un estímulo complementario a nuestra vida musical.

Para celebrar este aniversario, el Goethe Institut ha presentado este año "El Cimarrón", de Hans Werner Henze —obra cumbre de este compositor contemporáneo alemán—, la que fue estrenada por William Pearson, barítono; Koos Verheul, flauta; Wilhelm Bruck, guitarra, y Christoph Caskel, percusión. El "Noneto de Munich" llegó al país en una segunda visita y el "Cuarteto de piano Robert Schumann", con el pianista Ludwig Hoffmann, realizó su cuarta visita. El pianista Helmut Roloff, Premio de Música de la ciudad de Berlín y director de una clase maestra en el Conservatorio de Música de Berlín, ofreció un curso de perfeccionamiento para alumnos de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile sobre el "clásico vienés", y además actuó en nuestra Sala Isidora Zegers.

Para dar a conocer las tendencias de la danza contemporánea en Alemania y en Europa en general, el Goethe Institut de Munich envió al elenco del "Tanz-Forum" de la Opera Municipal de Colonia. Presentaron "Pelleas y Melisanda", de Arnold Schönberg, con coreografía de Gray Veredon; "Sinfonietta" con música de Kazimierz Serocki y coreografía de Jochen Ulrich; "La Mesa Verde" de Kurt Jooss con música de Fritz Cohen; "Un Réquiem" con coreografía de Jochen Ulrich y música de Johannes G. Fritsch; "The Ragtime Dance Company", ballet de Gray Veredon con música de Scott Joplin, y "Gran Fuga", ballet de Hans van Manen con música de Beethoven.

Los artistas chilenos que fueron invitados a participar en estas celebraciones incluyen a Flora Guerra y Elvira Savi, pianistas; Carmen Luisa Letelier, contralto; Mary Ann Fones, soprano; Gustavo Chellew, bajo; Roberto González, cello, y los conjuntos: "Latinoamérica-Hindemith"; Cuarteto de Cuerdas "Chile"; "Grupo Cámara Chile", dirigido por Mario Baeza; Conjunto Vocal de la Universidad Católica de Valparaíso, director Jaime Donoso; Conjunto "Ars Antiqua", de la Universidad de Chile de Valparaíso, director Emilio Rojas; Quinteto de Bronces "Chile"; Coro "Singkreis", que dirige Arturo Junge, y "Taller Coral 77", dirigido por Ruth Godoy.

En apretada síntesis hemos tratado de dar a conocer y agradecer el significado de este diálogo cultural entre el pueblo chileno y el pueblo alemán, cuyos frutos han sido tan ricos en el pasado y que a futuro significarán, sin duda, una intimidad espiritual y creadora mucho mayor aún.

ANOTACIONES Y RESUMENES BIBLIOGRAFICOS

Obras de Miguel Querol Gavaldá, Director del Instituto Español de Musicología

por Samuel Claro Valdés

La larga trayectoria artística del eminente compositor, musicólogo y poeta español, Miguel Querol Gavaldá, sucesor de Higinio Anglés como Director del Instituto Español de Musicología, dependiente del Consejo Superior de Investigaciones Científicas de España, se ve confirmada con la publicación de dos importantes obras salidas de su pluma, producto de pacientes investigaciones y, especialmente, de sus condiciones de músico práctico formado en el rigor de la Escolanía de Monserrat desde su niñez. Ellas son:

Transcripción e interpretación de la Polifonía Española de los siglos XV y XVI (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General del Patrimonio Artístico y Cultural. Comisaría Nacional de la Música, 1975), 169 pp. + facs.

Como explica el autor en su prólogo, "la idea de escribir este libro nació de la experiencia realizada con mis alumnos, en los cursos 1971, 1973 y 1974, de Paleografía musical que enseñé en Granada, dentro de los cursos 'Manuel de Falla', organizados por la Comisaría de la Música". Sin pretender que este manual alcance la categoría de un tratado de notación musical, Querol ofrece una suma decantada de su propia experiencia paleográfica, expresada con claridad meridiana y sencillez.

El libro consta de dos partes, la primera de las cuales contiene las lecciones de paleografía musical enseñadas en Granada. La segunda parte está dedicada a la interpretación de la polifonía española de esa época, apoyándose, como él dice, en su "triple condición de músico, musicólogo y esteta". En efecto, la larga trayectoria de músico práctico que caracteriza al activo Director del Instituto Español de Musicología lo lleva a hablar de una "interpretación objetiva" de la música antigua y a recomendar "un poco más de seriedad y modestia a tantos y tantos directores que sin especiales conocimientos se lanzan a grabar discos de música antigua y pontifican sobre la materia, en la radio, en la televisión o en conferencias, soltando errores a los cuatro vientos con aquella pasmosa naturalidad que sólo posee la ignorancia" (p. 18).

La primera parte se titula "Notación y transcripción de la Polifonía Española de los siglos XV y XVI (pp. 23-104), y consta de 15 lecciones, donde trata los temas siguientes: La notación musical en el tiempo y el espacio, con un recuento somero de los indicios de notación de pueblos antiguos

hasta los neumas gregorianos; La notación en el siglo XV; Las ligaduras binarias; Ligaduras de tres y más notas; Medición del valor de las notas, donde se presentan las reglas básicas para comprender los problemas de prolación y alteración; La coloración o ennegrecimiento de las notas; Las proporciones; El Tactus o compás; Signos especiales; La semitonía "subintellecta", mejor conocida como *música ficta*; Voces y claves en la música del siglo XV; Los instrumentos en la polifonía del siglo XV; Los manuscritos españoles más importantes con música del siglo XV; La notación del siglo XVI, y Bibliografía Básica. Para quien escribe, este conjunto de lecciones ha sido un útil complemento en su cátedra de Paleografía musical, y espera se haga realidad el propósito del autor, "si Dios continúa dándome energías y humor" (p. 19), de publicar otro libro dedicado a la notación de la música española barroca del siglo XVII, sobre lo cual no se ha escrito nada sistemático hasta la fecha.

La segunda parte de este interesante libro se titula "Interpretación de la Polifonía Española de los siglos XV y XVI" (pp. 107-169), y aborda, en once capítulos, los siguientes temas: La edición crítica como base para una buena interpretación; Problemas a resolver, donde incluye la reducción del valor de las notas, elección del compás y aplicación del texto a la música; Interpretación de la polifonía religiosa con texto latino; Interpretación de los Villancicos, donde plantea interesantes conclusiones sobre la forma del villancico a partir de la separación de su concepción literaria de la musical; El Romance polifónico de los siglos XV y XVI, al que considera como "el género literario musical más representativo del genio español y el más difundido en el área de la cultura hispánica, tanto en la Península Ibérica como en las naciones americanas de habla hispánica" (p. 135); El Madrigal, sus características y su cultivo en España, un capítulo muy sugerente, donde el autor establece que "el madrigal polifónico fue para la sociedad del siglo XVI lo que la música de cámara en los tiempos modernos" (p. 140), si bien no fue el género predilecto de los polifonistas españoles del Renacimiento, a pesar de lo cual analiza madrigales de Juan Vázquez, Francisco Guerrero —"los mejores del repertorio español" (p. 145)— y Joan Brudieu; La Ensalada polifónica; La intervención instrumental en la polifonía española, donde suscribimos entusiastamente el siguiente comentario: "Sobre la clase de instrumentos utilizables en la ejecución de estas obras, todos tenemos una idea más o menos conforme con la historia. Pero me permito llamar la atención, para que huyan de cierto espíritu enfermizo y pseudomístico que domina frecuentemente en agrupaciones de música antigua. Es imposible que ni en la Corte ni en otro lugar, la gente se pudiera divertir con el soñoliento ritmo y opaca sonoridad que tantas veces uno escucha en conciertos de música antigua" (p. 156).

Finaliza esta obra con los capítulos dedicados a: El director y el arte de llevar el compás; Interpretación de las notas sincopadas en la polifonía clásica, y Consejos y orientaciones generales. Trece facsímiles cierran esta entrega, que permiten ejercitar al estudiante en obras provenientes del *Cancionero de la Colombina*, del *Cancionero Musical de Palacio* y de otras fuentes de Segovia, Sevilla, Málaga y archivos y publicaciones europeas.

Este nuevo libro de Miguel Querol es muy importante, pues refleja el fruto de muchos años de experiencia, entregado con sencillez y amenidad, un ejemplo del papel que corresponde al musicólogo como orientador y guía ante otros musicólogos, intérpretes y público en general. Sería aconsejable a muchos que siguieran este ejemplo.

Cancionero Musical de Góngora [Cancioneros Musicales de Poetas Españoles del Siglo de Oro, I] (Barcelona, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Instituto Español de Musicología, 1975), 102 + 149 pp.

El interés por la asociación de la literatura y la música se ha reflejado en la obra de Querol desde que, en 1948, publicó *La música en las obras de Cervantes*. Posteriormente, él mismo confiesa 26 años de pacientes investigaciones donde ha ocupado "miles de horas distribuidas a lo largo de toda mi carrera musicológica" (p. 11), para reunir las 40 piezas de música con poesía de don Luis de Góngora (1561-1627), consistentes en 27 romances y 13 letrillas, que componen este *Cancionero*. Esta laboriosa búsqueda está plagada de dificultades, pues "los músicos nunca ponen el nombre del poeta cuyos versos utilizan para sus composiciones", razón por la cual el autor tuvo que hacer "una serie de incipits de todos los cancioneros y colecciones musicales del siglo XVII, y de miles de documentos musicales, todos manuscritos, ignorados y dispersos por los archivos y cotejarlos luego con los incipits de todas las poesías de Góngora" (*Ibid.*). Esto le ha permitido identificar, además, unas 150 composiciones con letras de otros poetas del Siglo de Oro español, que continuarán la serie de Cancioneros que se inaugura con esta publicación.

El *Cancionero* que comentamos tiene interés tanto para músicos como para literatos. Para los primeros "viene a ser como una pequeña Antología de la polifonía española profana de la primera mitad del siglo XVII", repartida en fuentes dispersas en Italia, Alemania, Portugal y España. Para los segundos, además del aporte que significa el conocimiento del aspecto musical de la vida de Góngora, añade "dos poesías más que no figuran en la lista de sus obras completas, ni siquiera entre las atribuidas".

La primera sección de esta obra consta de ocho capítulos. El inicial trata de "Los conocimientos musicales de Góngora" (pp. 15-29), donde el

autor informa detalladamente sobre la formación musical del poeta, que estudió música en Salamanca, y de cuyas aficiones se encarga él mismo de informar a través de sus versos. Querol cita un romance autobiográfico, "Qué necio era yo antaño", donde Góngora dice que: "En mi aposento a veces / una guitarrilla tomo / que como barbero templo / y como bárbaro toco". Los conocimientos técnicos de música suponen "por parte del escritor una asimilación perfecta del lenguaje técnico de los músicos" (p. 21).

El segundo capítulo, "Palabras técnicas del arte musical empleadas por Góngora" (pp. 33-34), incluye un diccionario de términos empleados, donde se hace muy clara la idea de alternancia coral que caracteriza la música del Barroco. Los dos capítulos siguientes son: "Instrumentos musicales citados por Góngora" (pp. 37-40) y "Bailes y danzas citados por Góngora" (pp. 43-44), entre los que cita la chacona, la gallarda y juegos de caña, este último también se encuentra en el repertorio hispanoamericano. El capítulo 5 está dedicado a "Compositores que pusieron música a la poesía de Góngora" (pp. 47-52), donde cita, entre otros, a Phillipe Rogier, Juan Risco, el Maestro Capitán (= Mateo Romero), Juan Hidalgo, Juan Arañés y Manuel Correa. Incluye datos biográficos de algunos de ellos. El sexto capítulo está dedicado a "Fuentes músico-literarias de este Cancionero" (pp. 56-59), e incluye un cuadro sinóptico del contenido especificando "Incipit y fecha de composición literaria; Número de voces; Compositor; Fuente Musical, y Referencia edición literaria". Seis páginas de facsímiles de música separan este capítulo del siguiente: "Los Textos de Góngora, según las fuentes de los manuscritos musicales y sus principales variantes respecto a la edición de J. Mille y Gimenez [*Obras Completas de Góngora*, 6ª ed., Madrid, 1967] (pp. 69-98), donde aparece el texto literario junto a la fuente utilizada, el nombre del compositor, notas sobre variantes y datos adicionales. Finaliza el estudio con "Crítica de la Edición Musical" (pp. 101-102).

La *Parte Musical* (pp. 1-149) representa la parte medular de la obra, presentada en forma impecable, con excelente caligrafía y una esmerada y sencilla realización del Bajo Continuo, que revela la sensibilidad y práctica musical del autor. En ella figuran 19 romances anónimos, dos de Gabriel Díaz (uno de ellos con dos versiones) y uno de cada uno de los siguientes autores: Juan Hidalgo, Juan Arañés, Diego Gómez, Capitán y Manuel Correa. Les siguen 5 letrillas de autor anónimo, tres del Maestro Capitán, dos de Juan Blas, y una de Garan, Tomás Cirera y Francisco Gutiérrez. Las dos poesías atribuidas a Góngora por Miguel Querol provienen del Cancionero de Ajuda (Lisboa) y del Cancionero de Coímbra (Ms. 235), ambas con música de autor anónimo: "Envuelto en sus esperanzas" y "Aprended flores de mí", a tres y a cuatro voces, respectivamente.

El *Cancionero Musical de Góngora*, que ha preparado el eminente musi-

cólogo español Miguel Querol Gavaldá, es, sin duda, una contribución mayor al conocimiento del Siglo de Oro español, tanto en lo que se refiere a su música como a la literatura, donde el autor presenta material inédito de gran interés artístico. Esperamos que pronto podamos contar con nuevos volúmenes de esta serie de *Cancioneros* que tan promisoriamente se ha iniciado.

Importante obra del P. José Ignacio Perdomo Escobar

por Samuel Claro Valdés

Las contribuciones musicológicas del P. José Ignacio Perdomo Escobar, culto investigador del pasado musical colombiano, datan de 1938, cuando publicó por vez primera su *Historia de la música en Colombia*, que alcanzó a su cuarta edición en 1975. Otras obras suyas demuestran la preocupación que ha otorgado a la música y músicos de la época colonial de su país y al rico contenido artístico de la Catedral de Bogotá, donde destaca su *Guía Descriptiva de la Basílica Primada* (Bogotá, Imprenta del Banco de la República, 1958). Hoy, el Pbro. Perdomo Escobar nos entrega una monumental obra dedicada al archivo de manuscritos y ediciones antiguas existentes en la Catedral de Bogotá, el más antiguo del continente, y de gran importancia artística y bibliográfica.

Editado por el Instituto Caro y Cuervo como volumen XXXVII de la serie de sus publicaciones, este libro se terminó de imprimir en las bodas de plata sacerdotales del autor y sus características bibliográficas son:

José Ignacio Perdomo Escobar. *El Archivo Musical de la Catedral de Bogotá* (Bogotá, Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Yerbabuena, 1976), XVII + 818 pp., facs., fotos, índices.

La sola presentación de este imponente volumen, con excelente papel, bella tipografía y exento de errores, nos hace pensar que estamos frente a una de las obras más importantes que se han publicado sobre el pasado musical hispanoamericano. Su contenido está a la par con esta apreciación, matizado por 62 láminas que representan facsímiles de manuscritos y ediciones de música y fotografías de las riquezas artísticas de la Catedral de Bogotá, donde destacan la imagen de Nuestra Señora del Topo, Patrona del Capítulo Metropolitano, y los respaldares de cuero repujado de los sillones del Cabildo, magistrales obras de artesanía que sirvieron de marco práctico a nuestras propias investigaciones en ese archivo.

La obra está dividida en cuatro grandes capítulos, el primero de los cuales se dedica a "Historia de la Música Renacentista e Indo-Barroca de la Catedral de Bogotá" (pp. 1-69). Con abundantes citas documentales que provienen de los archivos de la Catedral y de otros conventos y parroquias santafesinas, así como de la Audiencia de Santafé del Archivo General de Indias de Sevilla, el autor estudia las distintas etapas del establecimiento de la actual Iglesia Primada y sus maestros de capilla y ministriles, donde ofrece información sobre numerosos de ellos, especialmente de Alonso Garzón de Tahuste (1558-1664), Gonzalo García Zorro (1548-1617), Joseph de Cascante (c. 1620-1702) y Juan de Herrera (c. 1665-1738), así como de muchos músicos menores y de algunos Arzobispos cuyo mecenazgo artístico los distinguió, tales como Bartolomé Lobo Guerrero, quien encargó a Francisco de Páramo la confección de 20 bellos libros de coro con canto gregoriano que todavía se conservan, y Baltasar Jaime Martínez Compañón, antiguo Obispo de Trujillo, Perú, donde hizo confeccionar un documento pictórico trascendental sobre las costumbres, vestuario, música, flora y fauna de su diócesis. También trata sobre el más importante compositor renacentista de Sudamérica, Gutierre Fernández Hidalgo, de quien transcribe correctamente la única inscripción que se conserva con datos sobre su vida. Fernández Hidalgo falleció en Sucre, Bolivia, en 1620 "demás de 90 (años)", como interpreta el P. Perdomo. Con esto establece, por primera vez, la fecha aproximada de su nacimiento, hacia 1530.

El segundo capítulo trata del "Villancico Español e Indoamericano" (pp. 71-117), donde estudia la forma del villancico, sus orígenes y su función dentro de la liturgia. El P. Perdomo clasifica el villancico como "música religiosa no litúrgica" (p. XV) y establece que "también se ejecutaba en el ofertorio de las misas y en los rosarios vespertinos, por no decir que en la navidad, que era su ámbito propio" (p. 80). También analiza la introducción del gongorismo en sus textos que "como es sabido, se trata de una forma que se caracterizó por lo amanerado, rebuscado y pedantesco del lenguaje, por la hinchazón de la frase, por la introducción de muchas palabras tomadas preferentemente del latín o del italiano. Sufrió los inconvenientes de dos decadencias literarias: la alejandrina y la trovadoresca" (p. 83). Se refiere, además, a los juegos de palabras, adivinanzas, a las distintas advocaciones a la Virgen o a los Santos honrados por villancicos, y a géneros afines y variantes, tales como la jácara y los negros de Navidad. Finaliza el capítulo con incursiones por el cancionero gitano, las corridas de toros, pregones, cantos de cacería y otras variantes, para cerrarlo con una proposición que merece destacarse: "Es interesante anotar —dice el P. Perdomo— la posible influencia del villancico en la formación y apareamiento de nuestros aires populares colombianos andinos. En esta música religiosa po-

pular puede encontrarse el eslabón perdido, que durante cuarenta años de investigaciones folklóricas, nunca hemos topado”.

“El indio, continúa, no tenía otro lugar de concentración social que el templo. En las catedrales, las iglesias de los conventos, las doctrinas, escuchaba y participaba en el canto de los estribillos de los villancicos y jácaras. Y esa música con claudicante síncopa quedó grabada en el hombre de campo. Sembrada en la subconciencia esa tonada perdida, con coplas de arte menor, revivió en la estancia campesina, al rasguear al desgaire el tiple popular, que para el siglo XVIII ya era conocido entre nosotros como guitarrillo alto (tiple)” (pp. 116-117).

El tercer capítulo, el más extenso, presenta el texto de “El Cancionero de la Catedral” (pp. 121-635), término con el cual convino titular “el conjunto de villancicos que conserva esta iglesia metropolitana en su archivo musical” (p. 122). Para ello, el autor se sometió a la disciplina de transcribir todos los textos de los villancicos, letras y romances existentes en el archivo de la Catedral de Bogotá, sin perder de vista una futura transcripción musical de los mismos, lo que en mínima parte ha sido ya realizado por otros estudiosos extranjeros. “Música y filología andan hermanadas”, dice José Ignacio Perdomo, quien revela, para el estudio y clasificación de los géneros literarios presentados, un profundo conocimiento de la literatura poética de todos los tiempos. Cada obra está precedida del título, indicación de autor, si lo hay, y de ocasionalidad; sigue el texto propiamente tal, que es complementado, en muchas ocasiones, por interesantes e indispensables explicaciones del mismo a la luz de la historia, de la doctrina, el santoral o el martirologio, lo que refleja el análisis exhaustivo que el autor ha hecho de cada ejemplo. A propósito de un villancico anónimo a la Santísima Trinidad, Perdomo hace esta pertinente acotación: “el villancico es un tratadillo popular de teología trinitaria” (p. 228). Llama la atención, asimismo, el número de villancicos de batalla transcritos. A este respecto, Perdomo Escobar informa que “muy generalmente los villancicos a Nuestra Señora del Rosario, cuya fiesta se celebra en esa fecha (7 de octubre, en conmemoración de la batalla de Lepanto), son *Villancicos de batalla*” (p. 400, nota 26).

El último capítulo de este libro estudia el “Catálogo Diccionario del Archivo de Música Colonial de la Catedral de Bogotá” (pp. 639-772), agregando al ya publicado por el Dr. Robert Stevenson en 1962 el material musical anónimo no clasificado hasta ahora. Una bibliografía, índices de nombres, incipit de textos y de láminas, y el índice general culminan esta nueva obra del Pbro. José Ignacio Perdomo Escobar, una importantísima contribución a la música y a la cultura de nuestro continente.

Crónica

ORQUESTA SINFONICA DE LA UNIVERSIDAD DE CHILE

XXXVI Temporada Oficial de la Sinfónica, 1977

La labor de difusión musical realizada este año por la Sinfónica de la Universidad de Chile fue relevante. Se ofrecieron 14 conciertos en Santiago en el Teatro Astor, los que incluyeron el estreno en Latinoamérica de "Seis Monólogos de Iedermann", de Frank Martin y siete estrenos absolutos para Chile: Gordon Jacob: *Concierto para fagot, cuerdas y percusión*; Edward W. Elgar: *Sinfonía Nº 1 en La bemol Mayor*; George Crumb: "Ancient Voices of Children" para soprano, niño soprano y orquesta; Dimitri Kabalewsky: *Concierto para violín y orquesta, Op. 48*; Francis Poulenc: *Concierto en Sol menor para órgano, cuerdas y timbales*; Arthur Honegger: *Concierto para cello y orquesta* y Gustav Mahler: *Sinfonía Nº 3 en Re menor*, para contralto, coro de voces femeninas y coro de niños.

En homenaje a los 150 años de la muerte de Ludwig van Beethoven, la Sinfónica ejecutó las siguientes obras del maestro: *Oberturas: "Egmont"; "Leonora" Nº 3, Op. 72; "Fidelio", Op. 72* y las *Sinfonías Nº 1 en Do Mayor, Op. 21; Nº 5 en Do menor, Op. 67 y Nº 9 en Re menor, Op. 125*.

La programación incluyó las siguientes obras de compositores chilenos: Juan Orrego-Salas: *Concierto para piano y orquesta, Op. 28*; Enrique Soro: *Danza Fantástica* y Jorge Urrutia Blondel: "La Guitarra del Diablo", *Suite Nº 1*.

Todos los conciertos de esta temporada fueron repetidos en Valparaíso, tanto en la Sede de la Universidad de Chile como en la Universidad Técnica Santa María. Directamente desde el Teatro Astor, se transmitieron por Radio Universidad Técnica del Estado de Santiago, todos los conciertos de esta temporada y con una semana de diferencia, se repitieron por Radio Nueva Carrera, que los transmitió a todo el país. Además, tanto Canal 9 de televisión de la Universidad de Chile como Canal Nacional, televisaron la gran mayoría de los programas, para luego retransmitirlos a todo Chile.

Cuarto Concierto

El maestro Werner Torkanowsky, director musical y titular de la Orquesta Filarmónica de Nueva Orleans desde hace catorce años, fue invitado por segundo año consecutivo por la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, para dirigir cuatro conciertos.

El 17 de junio dirigió a la Sinfónica de la Universidad de Chile en un programa que incluyó: J. S. Bach: "Bist du Bei Mir", de los "Geistliche Lieder"; Bartok: "El Mandarín Maravilloso" y de P. I. Tchaikowsky: *Sinfonía Nº 6 en Si menor; Op. 74, "Patética"*.

Quinto Concierto

En el concierto del 24 de junio, la Sinfónica, dirigida por el maestro Torkanowsky, interpretó: Mozart: *Sinfonía Nº 38 en Do Mayor, K. V. 425 "Linz"*; R. Strauss: "Burlesca" en *Re menor para piano y orquesta*, obra en la que actuó como solista Herminia Raccagni, pianista chilena de fama internacional y decano de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación. El programa terminó con *Sinfonía Nº 1 en Do menor, Op. 68* de Johannes Brahms.

Sexto Concierto

El programa del 1º de julio se inició con dos obras de L. van Beethoven: *Obertura "Egmont"* y *Sinfonía Nº 7 en La Mayor, Op. 92*. En la segunda parte se interpretó de Enrique Soro, *Danza Fantástica*, para terminar con dos obras de Maurice Ravel: "Tzigane", *Rapsodia para orquesta*, con Alvaro Gómez como solista, *concertino de la Sinfónica* y "Dafnis y Cloe", *Suite Nº 2*.

Séptimo Concierto

El 8 de julio ofreció su último concierto el maestro Werner Torkanowsky, con el siguiente programa: J. S. Bach: *Concierto Brandenburgo Nº 4 en Sol Mayor*; George Crumb: "Ancient Voices of Chil-

dren", primera audición en Chile, con la soprano Mary Ann Fones y Pablo Castro Fones, niño soprano; C. A. Debussy: "El Mar" y Alexander Borodin: *Danzas Polovetsianas* del "Príncipe Igor", con el Coro Sinfónico de la Universidad de Chile, preparado por el maestro Hugo Villarroel.

Octavo Concierto

Victor Tevah, director titular de la Orquesta Sinfónica, ofreció el primero de los tres conciertos que tuvo a su cargo en esta temporada, el 15 de julio. El programa incluyó: Haydn: *Sinfonía N° 88 en Sol Mayor*; Kabalewsky: *Concierto para violín y orquesta, Op. 48*, primera audición en Chile, solista el concertino de la Sinfónica de la Universidad de Chile, Sergio Prieto; Jorge Urrutia Blondel: "La Guitarra del Diablo", Suite N° 1 y Manuel de Falla: "El Retablo de Maese Pedro", con Anamaria Zabala, Santiago Villablanca y Juan Gutiérrez, como solistas.

Noveno Concierto

El 22 de julio, el maestro Tevah dirigió el siguiente programa: Bartok: "Música para cuerdas, percusión y celesta"; Poulenc: *Concierto en Sol menor para órgano, cuerdas y timbales*, primera audición en Chile, con el solista Miguel Letelier; Wagner: "Crepúsculo de los Dioses": *Viaje de Sigfrido por el Rhin y Marcha Fúnebre*, y de "Los Maestros Cantores: *Preludio al Acto III, Danza de los Aprendices y Entrada de los Maestros Cantores*.

Décimo Concierto

En el concierto de "Homenaje a Beethoven", el 29 de julio, Victor Tevah dirigió: *Sinfonía N° 1 en Do Mayor, Op. 21* y *Sinfonía N° 9 en Re menor, Op. 125*, con los solistas: Patricia Vásquez, soprano; Aída Reyes, mezzo-soprano; Juan Eduardo Lira, tenor, y Fernando Lara, barítono, y el Coro Sinfónico de la Universidad de Chile, preparado por el maestro Hugo Villarroel.

Décimoprimer Concierto

El maestro Volker Wangerheim, invitado por tercer año consecutivo para dirigir a la Sinfónica, dirigió al conjunto el 5 de agosto, en el primero de los cuatro conciertos que estuvieron a su cargo. Wangerheim es director de los festivales Bee-

thoven y Director General de Música de la ciudad de Bonn.

En este programa se ejecutaron las siguientes obras: Mozart: *Obertura "La Clemenza di Tito"*; Frank Martin: "Seis Monólogos de Jedermann", para barítono y orquesta, solista Fernando Lara, obra que se tocó en estreno en Latinoamérica y Schubert: *Sinfonía N° 9 en Do Mayor, "La Grande"*.

Decimosegundo Concierto

El 12 de agosto el maestro Wangerheim inició el programa con: Beethoven: *Obertura "Fidelio", Op. 72*, para continuar con la primera audición en Chile de *Concierto para cello y orquesta, Op. 47*, de Honegger y "Kol Nidrei", *Variaciones para cello y orquesta, Op. 47*, de Max Bruch. En ambas obras actuó como solista el cellista chileno Edgar Fischer, primer cello de la Orquesta de la Suisse Romande, profesor de cello del Conservatorio de Música de Lausanne y fundador del Trio Fischer. Terminó el programa con *Sinfonía N° 5, en Do menor, Op. 67*, de Beethoven.

Decimotercer Concierto

Este programa incluyó la primera audición en Chile de la *Sinfonía N° 3 en Re menor, de Gustav Mahler*. Actuó como solista la contralto Carmen Luisa Letelier, y participó junto a la Sinfónica, el Coro de Cámara de la Universidad de Chile con sus Voces Femeninas, conjunto que fue preparado por el maestro Richard Kistler y el Coro de Niños del Colegio de San Ignacio, El Bosque, preparado por el maestro Gilberto Ponce.

Décimocuarto Concierto

En el último concierto de la XXXVI Temporada Oficial, el 26 de agosto, el maestro Volker Wangerheim dirigió el "Requiem Alemán", *Op. 45*, de Johannes Brahms. Actuaron como solistas la soprano Marisa Lena y el barítono Fernando Lara y el Coro Sinfónico de la Universidad de Chile, preparado por el maestro Hugo Villarroel.

Sinfonía N° 9 en Re Menor, Op. 125 "Coral" de Beethoven

La Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile, con el Coro Sinfónico de la Universidad de Chile, preparado por Hugo Villarroel, y los solistas Patricia

Vásquez, soprano; Aída Reyes, mezzosoprano; Juan Eduardo Lira, tenor y Fernando Lara, barítono, todos bajo la dirección del maestro Víctor Tevah, ofrecieron cuatro funciones de la Sinfonía N° 9 en Re menor, Op. 125, de Beethoven, durante el mes de septiembre. En el Teatro Astor de Santiago actuaron los días 8 y 14; el 10 de septiembre fueron invitados por el Gobernador de Los Andes para ofrecer un concierto de gala, y el 12 de septiembre, con motivo del 150 aniversario de la fundación de "El Mercurio" de Valparaíso, se cantó la Sinfonía Coral, en la Universidad Técnica Federico Santa María de Valparaíso, en homenaje a este bicentenario.

Dos ciclos de Conciertos Educativos ofreció la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile

Bajo la dirección de su titular, el maestro Víctor Tevah, la Sinfónica de la Universidad de Chile, ofreció dos ciclos de conciertos didácticos al Consejo Superior Estudiantil de la Universidad de Chile. La meta es llevar la música sinfónica a los alumnos de las distintas Facultades de nuestra casa de estudios. En cada concierto, la profesora María Eugenia Saavedra, de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación, dio a conocer a los asistentes la conformación de una orquesta, haciéndoles escuchar las distintas familias instrumentales y, euseguida, explicó el sentido histórico y musical de las obras que se interpretaron.

El primer ciclo se realizó entre el 26 y

el 29 de septiembre, con un total de cuatro conciertos, en los que se ejecutó el siguiente programa: *Beethoven: Sinfonía N° 1 en Do Mayor, Op. 21; Weber: Concertino para clarinete, Op. 26*, solista: Silvana Morales, y *Wagner: del "Crepúsculo de los Dioses", Viaje de Sigfrido por el Rin*, y de "Los Maestros Cantores de Nuremberg", *Preludio al Acto III, Danza de los Aprendices y Entrada de los Maestros Cantores*.

El segundo ciclo tuvo lugar entre el 10 y 14 de octubre y también constó de cuatro conciertos. El programa de esta serie fue el siguiente: *Haydn: Sinfonía N° 88 en Sol Mayor; M. Castelnuovo Tedesco: Concierto en Re para guitarra y orquesta*, solista el profesor Luis López, y *Borodin: Danzas Polovetsianas de "El Príncipe Igor"*.

Ciclos de presentaciones educativas del Ballet Nacional Chileno y del Teatro Nacional de la Universidad de Chile

También con el Consejo Superior Estudiantil de la Universidad de Chile se organizaron durante el mes de octubre cuatro funciones del Ballet Nacional, con la presentación de ballets del repertorio, que contaron con explicaciones sobre danza contemporánea. Por su parte, el Teatro Nacional ofreció cuatro funciones de "Las Mocedades del Cid", de Guillén de Castro. Con esta difusión artística de los conjuntos profesionales de la Universidad de Chile se pretende llevar la música, la danza y el teatro, al mayor número de estudiantes.

SALA ISIDORA ZEGERS

Temporada de Extensión Docente del Departamento de Música

Los profesores y alumnos del Departamento de Música de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile continuaron, en la Sala Isidora Zegers, su difusión de la música de cámara de la literatura universal, latinoamericana y chilena, a través de la presentación de los alumnos de las cátedras de instrumentos y voz, y también de la participación de sus profesores y de miembros de la Sinfónica de la Universidad de Chile, en recitales de todo tipo.

Recital de música de cámara

El 20 de junio los profesores Manuel López, violín, y Margarita Herrera, piano, junto a Osiria Sepúlveda, interpretaron el *Trío N° 6, Op. 93, de J. N. Hummel*. En seguida, los profesores Manuel López, Ida Vivado, piano, y Eduardo Salgado, cello, tocaron el *Trío Op. 45, de Smetana*.

Ciclo de Sonatas para Piano

Como tercera parte del Ciclo de Sonatas para Piano, el 21 de junio, alumnos de los diversos profesores, de la cátedra de piano,

ofrecieron un recital con Sonatas de W. A. Mozart.

Cristóbal Flores, alumno de la profesora Mercedes Veglia, inició el concierto con *Sonata en Do Mayor, KV 545*; Walter Strasser, alumno de la profesora Elisa Alsina, tocó: *Sonata en Sol Mayor, N° 283*; Miguel Ángel Jiménez, alumno del profesor Cirilo Vila, ejecutó *Sonata en Fa Mayor KV 332*; Mirta Millas, alumna del profesor René Reyes, interpretó *Sonata en La Mayor KV 331*, y el concierto terminó con la participación de Patricia Araya, alumna del profesor Galvarino Mendoza, quien tocó *Sonata en Do menor KV 457*.

Recital de Poldy Tagle

La alumna de octavo año básico, Poldy Tagle, fue presentada por su profesora Ximena Ugalde, en un recital que se realizó el 22 de junio, con el siguiente programa: J. S. Bach: *Inveniones a tres voces N° 7, 13 y 15*; Mozart: *12 Variaciones sobre "Ah vous dirais-je maman"*; Schubert: *Impromptus N° 2 en Mi bemol Mayor*; Bartok: *Danzas Rumanas y Ginastera: Rondó sobre temas infantiles*.

Recital a dos pianos de los profesores Margarita Herrera y René Reyes

Los pianistas y profesores Margarita Herrera y René Reyes, tocaron, el 7 de junio, un recital a dos pianos. El programa consultó: J. Ch. Bach: *Sonata en Sol Mayor*; Schumann: *Andante y Variaciones Op. 46*; Miguel Letelier: *Suite Scapin*; Carlos Guastavino: *Bailecito*; Julián Aguirre: *Huella*, y Alexandre Tansman: *La Grande Ville*.

Ultimo concierto del Ciclo Sonatas para piano

En este concierto, alumnos de los profesores Ida Vivado, Carlos Botto, Margarita Herrera y Elisa Alsina, interpretaron Sonatas para piano de L. van Beethoven: *Sonata en Sol Mayor, Op. 49, N° 2*; *Sonata en Re Mayor Op. 6, a cuatro manos*; *Sonata en Do menor Op. 13 N° 8* y *Sonata en Mi Mayor, Op. 109 N° 30*.

Cuarteto de Clarinetes

El Cuarteto de Clarinetes que dirige el profesor Rafael del Giudice actuó el 29 de junio. El programa incluyó obras clásicas, románticas y contemporáneas.

Recital de Juan Gutiérrez

El bajo Juan Gutiérrez, con René Reyes al piano, cantó, el 30 junio, un programa que incluyó arias de óperas de Mozart; cinco lieder del Ciclo "*Canto del Cisne*", de Schubert; *Canciones de Miguel Ángel, de Wolf*, y *Canciones de Don Quijote a Dulcinea*, de Ravel.

Recital del Taller de Percusión del profesor Guillermo Rifo

Todas las obras interpretadas por los alumnos del Taller de Percusión del profesor Rifo, en este recital realizado el 4 de julio, correspondieron a composiciones de Guillermo Rifo: *Menciones, Quinteto Elemental, Ritmos, Colores, Matices*. Actuó como relator Enrique Baeza; las ampliaciones estuvieron a cargo de Isabel Bravo. El libreto fue escrito por Guillermo Rifo.

Taller de Percusión del profesor Hurtado

El conjunto "Rythmus", que dirige el profesor Ramón Hurtado, actuó el 11 de julio en un programa que incluyó obras clásicas, contemporáneas y latinoamericanas.

Recital de guitarra de Jorge Rojas Zegers

Un interesante programa tocó, el 18 de julio, el curso de guitarra del profesor Rojas Zegers. Los alumnos ejecutaron obras para guitarra sola y para dúo de guitarra, de compositores que abarcaron desde Telemann, Haendel, Couperin y J. S. Bach; de destacados compositores españoles y del chileno Pedro Núñez Navarrete.

Homenaje en recuerdo de las profesoras Rebeca Blin de Allende y Josefina Pellizari de Grazioli

El Departamento de Música de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile rindió un homenaje solemne, el 20 de julio, a las distinguidas profesoras ya desaparecidas, doña Rebeca Blin, profesora de Teoría y Solfeo y de doña Josefina Pellizari, fundadora de la cátedra de arpa del Conservatorio Nacional de Música y primera arpista de la Orquesta Sinfónica.

La ceremonia se inició con un discurso de la directora del Departamento de Música, profesora Cristina Pechenino. En seguida, la profesora Clara Pasini, quien ocu-

pa en la actualidad los mismos cargos de su maestra, la señora Pellizari, tocó *Tema con Variaciones, de Haendel*; en seguida, los profesores Margarita Herrera y René Reyes, interpretaron *Sonata en Sol Mayor, de J. S. Bach*, y el bajo Juan Guitérrez, con René Reyes al piano, cantó el *Ciclo "Canto del Cisne"*, de Schubert.

Recital de Música de Cámara del Curso de los profesores Mariana Grisar y Tapia-Caballero.

Alumnos de las cátedras de clarinete, fagot, flauta, guitarra, violín y piano, que hacen música de cámara con los profesores Grisar y Tapia-Caballero, dieron un recital el 21 de julio. Para distintas combinaciones instrumentales, tocaron obras de Mozart, Saint-Saëns, Brahms, Bozza, Ginastera, y el estreno del *Cuarteto para guitarras*, del profesor Rojas-Zegers.

Recital de la profesora Elisa Alsina

El 25 de julio, la profesora de la cátedra de piano, Elisa Alsina, dio un recital con obras de Chopin: *Nocturnos Op. 48 N°s 1 y 2*; *Nocturnos Op. 62, N°s 1 y 2*; *Fantasia Op. 49 en Fa menor y Polonesa Fantasia, Op. 61 en La bemol Mayor*.

Recital de obras para flauta y para guitarra

El profesor Juan Carlos Herrera presentó a sus alumnos del curso de flauta travesera el 26 de julio. Se inició el programa con Mozart: *Andante en Do Mayor para flauta y piano K. V. 315*; J. B. Loeillet: *Sonata en Mi menor para dos flautas solas*, y Telemann: *Sonata en Si menor para flauta y bajo cifrado Tafel-Musik 1733 N° 5*. En la segunda parte, la profesora Lilliana Pérez presentó a su alumna de guitarra Eugenia Rodríguez, quien tocó de J. S. Bach: *Suite N° 1*; Tárrega: *Serenata y Granados: Danza N° 5*.

Taller del Conjunto Instrumental Juvenil del Departamento de Música

La labor realizada por el profesor alemán invitado, Peter Richter de Rangenier, con el Conjunto Instrumental Juvenil y el grupo de jóvenes del curso de Dirección Orquestal fue tan extraordinariamente exitoso, que en el concierto-examen del 28 de julio, los estudiantes de las cátedras de instrumentos del Departamento de Música, dirigidos por sus compañeros de dirección orquestal, hicieron música a un nivel

de tan alta categoría que el público que llenaba la Sala Isidora Zegers quedó entusiasmado.

Se inició el programa con *Danzas 1 y 2*, de Mozart, dirigidas por Guillermo Rojas, y la *Danza N° 3*, por Hugo Domínguez; la *Sinfonía N° 1 en Do Mayor Op. 21*, de Beethoven contó con cuatro directores, uno para cada movimiento los que respectivamente fueron: Genaro Burgos, Héctor Vargas, de Bolivia, Eduardo Vila y Jorge Hermosilla. Bajo la batuta del profesor y director Richter de Rangenier, el Taller Conjunto Instrumental Juvenil ejecutó la *Sinfonía N° 8 en Si menor "Inconclusa"*, de Schubert.

Presentación del Curso de Dirección Coral

El profesor Peter Richter de Rangenier, cuya labor dentro del Departamento de Música ha sido un aporte de extraordinaria relevancia para los alumnos, además de trabajar con el Conjunto Instrumental Juvenil, de ofrecer el Curso de Dirección Orquestal, dictó un curso de Dirección Coral y trabajó con los alumnos que integran el Taller Coral '77.

La presentación de coristas y directores corales se realizó el 30 de julio. En este concierto se cantaron varias obras del maestro Peter Richter quien, además, es un compositor de gran alcurnia.

Se inició el programa con obras de Richter: *Alabanza a la Música*, con textos de Martín Lutero, que dirigió Ruth Godoy; *Introtitus*, dirigido por Irene Doggenweiler; *Motete Coral "O Heiland reiss die Himmel auf"*, cuyas tres partes fueron dirigidas por Héctor Vargas, de Bolivia, Edith Azero y Herminia Casique, de Venezuela, respectivamente. En seguida, el Coro cantó *"In Stiller Nacht"*, de Brahms, que dirigieron, sucesivamente, Irene Doggenweiler y Sara Romero.

La segunda parte comenzó con *Tres canciones de Amor*, de Peter Richter, sobre textos de Heinrich Heine, que cantó la contralto Carmen Luisa Letelier. El Taller Coral, dirigido por Carlos Tagle y Rodrigo Torres, respectivamente, cantó de Hugo Distler, *Ein Stündlein wohl vor Tag* y Aninka Tanzte, que dirigió Eduardo Vila. Carmen Luisa Letelier cantó, en seguida, dos canciones: *"Despedida"*, con texto de Rilke, y *"Súplica"*, con texto de Hermann Lingg, de Peter Richter, y los profesores Fernando Ansaldi y Elma Miranda, interpretaron la *Sonatina vienesa para violín y piano*, de 1950, del maestro. Luego el Coro cantó las siguientes obras de Richter:

2 *Motetes Corales*: "Ich singe Dir mit Herz und Mund", que dirigió Irene Doggenweiler, y "Christ, der Du bist der Helle Tag", dirigido por Marion Schmicht-Hebbe; 2 *Canciones a María*: "María durch ein Dornwald ging", dirigido por Ana María Cárdenas, y "Und unser lieben Frauen...", dirigido por Virginia Akel; 3 *Motetes de Navidad*: "Josef, lieber Josef Mein", dirigido por Héctor Vargas, "In dulci Jubilo", dirigido por Jorge Hermosilla y "Todo está quieto", que dirigió Ruth Godoy, quien también dirigió *Canción del Sereno*. De J. S. Bach el Taller Coral cantó *Gloria sei Dir gesungen*, que dirigieron César Vásquez y Alvaro Cabrera, repitiéndose al final *Alabanza a la Música*, obra con la que se inició el concierto, y que esta vez dirigió Eduardo Vila.

Misa Nelson, de Haydn y Magnificat, de J. S. Bach

El Departamento de Música y la Dirección General de Espectáculos de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación presentaron la "Misa Nelson", de Haydn, y el "Magnificat", de J. S. Bach, con la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile, los coros del Departamento de Música y "Ars Viva", que dirigen Ruth Godoy y Waldo Aránguiz, respectivamente, y solistas, todos bajo la dirección del maestro Peter Richter de Rangenier, el 14 de julio en la iglesia de las Agustinas, y el 18 de julio en el Goethe Institut.

Los solistas de la "Misa Nelson" fueron: Marisa Lena, soprano; Rosario Cristi, contralto; José Quilapi, tenor, y Fernando Lara, bajo; y de el *Magnificat en Re Mayor*: Patricia Vásquez y Carmen Araya, sopranos; Carmen Luisa Letelier, contralto; Santiago Villablanca, tenor; Juan Gutiérrez, bajo, y Luz María Oses, en cembalo.

Couperin: "Le Boucheron"; H. J. Mayer: y Max Echaurren

La alumna Giulia Martelli, de primer año superior de arpa, de la cátedra de la profesora Clara Pasini, dio un recital el 17 de agosto, en el que incluyó las siguientes obras: *Cabezón: Pavana con Variaciones*; *Couperin: "Le Boucheron"; H. J. Mayer: Sonata en Sol menor; J. B. Krumpholtz: Sonata para flauta y arpa*, con Max Echaurren en flauta; *Julián Aguirre: Triste N° 4* y *Carlos Salzedo: Dos Piezas*.

Recital de los profesores Elena Correa y Luis López

En este recital de música de cámara con obras del siglo XVI, y de autores contemporáneos para voz y laúd, voz y guitarra y voz y vihuela, los profesores del "Collegium Musicum" del Departamento de Música, la soprano Elena Correa y Luis López, laúd, vihuela y guitarra, ofrecieron un panorama de la música renacentista de Francia, Inglaterra y España. La segunda parte fue dedicada a música contemporánea latinoamericana.

Licenciatura de violín de Celia Herrera

Acompañada al piano por la profesora Yutta Matthei, la violinista Celia Herrera dio Licenciatura el 23 de agosto, con el siguiente programa: *Mozart: Sonata N° 4* para violín y piano; *J. S. Bach: Ciaccona* para violín solo; *Alfonso Letelier: Sonata para violín y piano*, y *Brahms: Sonata en Sol, Op. 78* para violín y piano.

Conjunto de Instrumentos de Viento de la Universidad de Illinois

Además de un encuentro con profesores y alumnos de la Facultad, el Conjunto de Instrumentos de Viento de la Universidad de Illinois, que dirige Robert Gray, ofreció un concierto el 23 de agosto.

Se inició el programa con *Canzon septimi toni N° 2* de G. Gabrielli, ejecutado por el Conjunto de Bronces; de *Charles Koechlin* interpretaron los flautistas Lesley Olson y Camila Sytsma, *Sonata para dos flautas*; el Quinteto de Maderas ejecutó, en seguida, *Dos Danzas Húngaras*, de Ferenc Farkas, y *Música de Cámara para 5 instrumentos de viento*, de Hindemith.

En la segunda parte del programa, el Quinteto de Bronces interpretó de: *Willem van Otterloo: Sinfonietta para instrumentos de vientos*; *Ludwig Maurer: Tres Piezas*, y *Arthur Frackenpohl: Quinteto para bronce*.

Recital de la pianista Elma Miranda

Un recital con obras de Schumann ofreció el 29 de agosto la pianista Elma Miranda. Incluyó: *Escenas Infantiles Op. 15*; *Davidsbuendler Op. 6* y *Estudios Sinfónicos Op. 13*.

Recital de guitarra de alumnos del profesor Ernesto Quezada

El 31 de agosto se presentaron Neven Sulic y Fernando Bravo en un recital de obras para guitarra sola; en la segunda parte tocaron obras para dúo de guitarras. El programa se basó en obras barrocas y latinoamericanas.

Recital con obras para violín y piano, y cello y piano

Rodrigo Klimpel, alumno de violín de la profesora Isis Muñoz, acompañado al piano por la profesora Yutta Matthei, inició el recital tocando obras de Reiding, Couperin, Corelli, y D. Steibelt, y la cellista Guisela Sandoval, alumna del profesor Augusto Hernández, acompañada por el profesor René Reyes, tocó *Concertino en Do Mayor*, de J. B. Brevet.

Recital J. S. Bach

Los alumnos de la carrera de teclado de los profesores Elisa Alsina, Margarita Herrera, Galvarino Mendoza, René Reyes, Inés Santander, Ximena Ugalde y Mercedes Veglia, tocaron las *Inveniones a 2 y 3 voces*, de J. S. Bach, el 7 de septiembre.

Recital de Música de Cámara del curso del profesor Tapia-Caballero y Mariana Grisar

El 8 de septiembre los alumnos del Curso de Cámara de los profesores Tapia-Caballero y Mariana Grisar, ofrecieron un recital con el siguiente programa: *Marcello: Sonata en Mi menor*, para fagot y piano, con Roberto Castillo y el profesor Tapia Caballero al piano; *Bozza: Diálogo para trompetas*, con los alumnos Luis Céspedes y Nicolás Castro; *Antonio Camara: Suite para flauta, clarinete y fagot*, que fue interpretada por María Angélica Sebastián, Juan Pablo Droguett y Roberto Castillo; *Haendel: Sonata en Fa Mayor*, para flauta y piano, con Eric Gutiérrez y la profesora Mariana Grisar al piano; *Brahms: Sonata N° 1 para clarinete y piano en Fa menor*, interpretada por Juan Pablo Droguett con la profesora Yutta Matthei al piano.

Examen de Licenciatura en canto de la soprano Mary Ann Fones

El 9 de septiembre, en la Sala Isidora Zegers, la soprano Mary Ann Fones rindió examen de Licenciatura en canto. La acompañó al piano la profesora Elvira Savi. El

programa incluyó las siguientes obras: *Purcell: The Blessed Virgin's Expostulation*; *Mozart: Abendempfindung, Aria de Concerto K. 583 "Vado, ma dove"* y *Recitativo y Aria de Fiordiligi*, de "Cosi Fan Tutte" y de *Granados: Siete Canciones Amatorias*.

Recital de Roberto González y Elvira Savi

Dentro del marco de la Temporada de Música de Cámara 77, actuaron, el 12 de septiembre, los profesores Roberto González, cello, y Elvira Savi, piano. El programa incluyó: *J. B. Barrière: Sonata N° 1*; *Beethoven: Sonata N° 2*, y *Brahms: Sonata N° 1*.

Conferencia de la musicóloga y compositora argentina Alicia Terzian

El 13 de septiembre la señora Alicia Terzian ofreció una conferencia ilustrada con ejemplos musicales grabados, sobre "Música Latinoamericana Contemporánea". Este panorama abarcó la producción musical de la nueva generación de compositores de todo el continente, incluyendo además a México.

Alicia Terzian se formó en el Conservatorio Nacional de Música "Carlos López Buchardo", en el que obtuvo el título de profesora superior de piano. Al finalizar sus estudios de composición en el Conservatorio obtuvo el Primer Premio de Composición y Medalla de Oro. Es profesora de la Cátedra de Didáctica Musical, prácticas pedagógicas y armonía en el Conservatorio Nacional de Música. Actualmente es Directora del Instituto Superior de Arte de Buenos Aires; Secretaria Ejecutiva de la Sociedad de Compositores Argentinos; Presidente de los Encuentros Internacionales de Música Contemporánea y miembro activo de la Sociedad Internacional de Educación Musical.

Seis Sonatinas de Ludwig van Beethoven interpretadas por alumnos de las profesoras Mercedes Veglia y Margarita Herrera

Alumnos de 3º, 5º, 6º y 7º año básicos ofrecieron un recital, el 14 de septiembre, con las siguientes obras de *Beethoven: Sonatinas en Sol Mayor, Fa Mayor, Do Mayor, Mi bemol Mayor, Fa menor y Re Mayor*.

Recital de Yutta Matthei

La profesora de la cátedra de Teclado,

del Departamento de Música, Yutta Matthei, ofreció un recital el 15 de septiembre, con el siguiente programa: *Paradisi: Sonata en Re; Beethoven: Sonata Op. 26 en La bemol Mayor; Juan Orrego-Salas: Variaciones y fuga sobre el tema de un pregón; Debussy: Masques y General Lavine eccentric, y Chopin: Scherzo Op. 54 en Mi Mayor.*

Recital del Conjunto de Proyecciones Folkloricas

El profesor Hernán Higuera presentó el 20 de septiembre al Conjunto de Proyecciones Folkloricas, integrado por alumnos de Pedagogía en Educación Musical, quienes ofrecieron un panorama de canciones y danzas del folklore de todo el país.

Recital de las alumnas de la profesora Clara Oyuela

Verónica Soro y Violaine Soublette, acompañadas al piano por Alfredo Saavedra, dieron un recital el 27 de septiembre. Verónica Soro, alumna de segundo año básico, cantó obras de Bassani, Marcello y Mozart y Violaine Soublette, de primer año superior, cantó obras de Chausson y Debussy.

Audición de alumnos de la Carrera de Composición

Los profesores Alfonso Letelier, Cirilo Vila y Juan Leman realizaron la presentación de obras de sus alumnos de composición el 28 de septiembre. Se interpretaron en la primera parte del programa aquellos trabajos de clase compuestos en estilo. El Grupo de Madrigalistas cantó de: *Alejandro Guarello: Sub Tuum*, motete *Deh, Perché annanzi tempo*, madrigal; *Andrés Alcalde: Iba cogiendo flores*, madrigal, y *Dulce imposible adoro*, madrigal, *Jorge Hermosilla: Amante sin reposo*, madrigal; *Cecilia Cordero: Gacela de la raíz amarga*, lied, interpretado por el tenor José Quilapi con Cirilo Vila al piano, y *Movimiento de Sonata*, que ejecutó Sara Pavez; *Jaime González: Tu adiós*, que cantó la soprano Ema Luz Bustos con Jaime González al piano.

En la segunda parte del programa se ejecutaron obras en estilo libre de: *Jaime González: Variaciones para piano*, ejecutadas por Lila Solís, y *Movimiento de Sonata*, que tocó el autor; *Alejandro Guarello: Tritonadas*, al piano Cirilo Vila; *Andrés Alcal-*

de: Opiniones para piano, ejecutadas por el profesor Vila y de *René Novoa: Fantasia para piano*, ejecutada por Yutta Matthei.

Recital del profesor Helmut Roloff

El profesor Helmut Roloff, además de impartir un curso para los estudiantes de la cátedra de teclado de la Facultad sobre la música para piano, del clásico vienés, ofreció un recital el 29 de septiembre, para profesores y estudiantes.

La visita del profesor Roloff se realizó gracias al auspicio del Goethe Institut. En el Conservatorio de Música de Berlín, el maestro dirige una clase maestra de piano desde 1945 y ha sido docente del Instituto de Música Nueva de Darmstadt (Instituto de Música Kranichstein) y jurado de innumerables concursos internacionales para piano.

Su carrera como pianista internacional incluye actuaciones con las más importantes orquestas de Europa y los Estados Unidos, recitales, grabaciones y giras internacionales por Japón, el Lejano y Cercano Oriente, Australia, Nueva Zelandia y todo el continente americano.

Desde 1970 es Director del Conservatorio de Música de Berlín y sus alumnos son destacados pianistas del mundo entero.

Ejecutó en este concierto el siguiente programa: *Mozart: Sonata en Re Mayor K.V. 576; Schumann: Estudios Sinfónicos; Schönberg: Seis piezas cortas para piano, Op. 19 y Hindemith: Sonata N° 3.*

Cine Arte

Las siguientes películas fueron ofrecidas gratuitamente a un público que invariablemente llenó la Sala Isidora Zegers.

Con el auspicio de la Embajada del Japón se presentó el documental "Balada del árbol de la lluvia", basada en la vida de los niños lisiados, afectados por la poliomielitis.

"El Desarrollo de la Arquitectura en Gran Bretaña" se presentó con el auspicio del Consejo Británico. Esta película mostró el mundo medieval desde los primeros edificios que aún sobreviven hasta las grandes catedrales. La película analiza el gótico inglés, demostrando el ejemplo más sobresaliente: la Catedral de Lincoln. Luego se vio el resplandor de los palacios de la época de la Reforma y la obra de Inigo Jones, quien introdujo en Inglaterra la austera disciplina del Renacimiento y sus diseños para la sala de Banquetes de Whitehall.

TEMPORADA INTERNACIONAL DE CONCIERTOS 1977 DE LA AGRUPACION BEETHOVEN

En el Teatro Oriente continuó la Temporada Internacional de Conciertos de la Agrupación Beethoven, con conjuntos extranjeros invitados y solistas de fama mundial.

*Recital de Leonard Rose
con la pianista chilena Elvira Savi*

El 15 de junio, el cellista norteamericano y profesor de cello en la Juilliard School of Music de Nueva York, y la pianista chilena Elvira Savi, profesora de Música de Cámara en la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, tocaron el siguiente programa: *Francoeur: Sonata en Mi Mayor; Debussy: Sonata; Brahms: Sonata en Mi menor, Op. 38; J. S. Bach: Suite Nº 1, en Sol Mayor*, para cello solo, y *Schumann: Adagio y Allegro Op. 70*.

Quinteto de Vientos de Gothenburgo

Los solistas del Quinteto de Vientos de Gothenburgo son solistas de sus respectivos instrumentos de la Orquesta Sinfónica de Gothenburgo: Sandfrid Schon, flauta; Erik Andersson, clarinete; Lennart Akermark, fagot, y el danés Albert Linder, corno.

El 29 de junio ofrecieron en el Teatro Oriente el siguiente programa: *Stamitz: Cuarteto en Mi bemol Mayor*, para oboe, clarinete, trompa y fagot; *Giovanni G. Gambini: Trío Op. 45 Nº 2* para flauta, oboe y fagot; *Milhaud: La Cheminée du Roi*, para quinteto de vientos, y *Carl Nielsen: Quinteto para vientos, Op 43*, obra dedicada por el compositor y director de orquesta sueco al Quinteto de Vientos de Gothenburgo.

The Waverly Consort

Este conjunto está unánimemente reconocido como uno de los más prestigiosos conjuntos de cámara especializados en música medieval, del renacimiento y barroca. Debutó en Nueva York en 1966 y está integrado por Michael Jafee, su director, y Lucy Shelton, soprano; Judith Malafrente, mezzo-soprano; Jeffrey Gall, contratenor; Frank Hoffmeister, tenor; John-Paul Bogart, bajo; Lucy Bardo, viola da gamba; Kay Jafee, flauta dulce, rauschpfeife, y ar-

pa; Sally Logemann, shawn, dulcinea, flauta dulce y krummhorn, y el director que toca, también, laúd y flauta dulce.

En su programa del 13 de julio interpretaron un programa de música italiana de fines del Renacimiento, que incluyó obras anónimas y de Monteverdi, Giulio Caccini, Vincenzo Galilei, Giaches de Wert, Philippe de Monte, Andrea Gabrieli, Luzzasco Luzzaschi, Narco Cara, Bartolomeo Trombocino, Joan Ambrosio Dalza, Orazio Vecchi, Philippe Verdelot, además de Danzas cortesanías italianas y Canciones y Danzas con laúd o con instrumentos, de los Libros para Laúd de Dalza, Bottegari y Bossinensis.

The Waverly Consort tuvo, además, un encuentro con profesores y alumnos de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, en la Sala Isidora Zegers, del Departamento de música. En esta ocasión, los miembros del Waverly Consort, además de ofrecer una amena charla, ejecutaron varias obras de su repertorio hispano y tuvieron un provechoso encuentro con los integrantes del Collegium Musicum del Departamento de Música.

Orquesta de Cámara de Rouen

La Orquesta de Cámara de Rouen, que dirige Jean Claude Bernade, es un conjunto famoso en Francia y en toda Europa. En su concierto en el Teatro Oriente interpretó obras de: *Lully: Concierto para Cuerdas en Fa Mayor; Jean-Marie Leclair: Concierto para violín en La menor*, solista: Jean-Pierre Berlingen; *J. P. Rameau: Concierto Nº 3, en sexteto, en La Mayor "La Timide"* y de *Bartok: Divertimento para cuerdas*.

Orquesta de Cámara de Zurich

El 3 de agosto actuó la Orquesta de Cámara de Zurich bajo la dirección del maestro Rätö Tschupp, conjunto que fue creado en 1957 y que está integrado por 16 instrumentistas de cuerdas.

En este programa tocaron de: *J. Ph. Rameau: VI Concierto: "La Poule"*; *Rudolf Kelterborn: Tableaux encadrés (1975)*; *Couperin: Pieces en concert*, para cello y orquesta de cuerdas, solista: Wolfgang

Bagner, y *Johann Michael Haydn: Divertimento en Re Mayor.*

Noneto de Munich

Este conjunto actuó el 17 de agosto en el Teatro Oriente, a raíz de una invitación del Goethe Institut, para visitar el país.

Integran el conjunto: cuarteto de cuerdas, contrabajo, oboe, clarinete, fagot y corno; todos sus integrantes son solistas de la Filarmónica de Munich o de la Orquesta Sinfónica de la Radio de Baviera.

El programa incluyó: *Haydn: Divertimento en Sol Mayor; Boccherini: Serenata Concertante Op. 38; Carl Orff: Bailes de*

Carmina Burana, en versión de cámara, y *Beethoven: Septeto Op. 20.*

Recital de Gyorgy Tank

El 22 de septiembre actuaron en el Teatro Oriente el violinista inglés Gyorgy Tank con el pianista norteamericano Michael Isador.

Para este recital los artistas eligieron el siguiente programa: *Vivaldi-Respighi: Sonata en Re Mayor; Beethoven: Sonata N° 6 en Do menor, Op. 30 N° 2; Debussy: Sonata; Bartok: Rapsodia N° 1, y Szymanowski: Nocturno y Tarantella Op. 28.*

UNIVERSIDAD CATOLICA DE CHILE CON SU CORPORACION DE EXTENSION ARTISTICA E INSTITUTO DE MUSICA

En el Teatro Municipal de Santiago y con el auspicio de la I. M. de Santiago y su Corporación Cultural, la Orquesta de Cámara de la Universidad Católica, dirigida por el maestro francés Roland Douatte, ofreció un Ciclo de Música Barroca.

Primer Concierto

Se inició el Ciclo de Música Barroca el 2 de junio, con un programa que consultó: *Albinoni: Sinfonía a 4; Corelli, Concerto Grosso, Op. 6 N° 9; Haendel: Concerto Grosso Op. N° 4 y G. Ph. Telemann: De Tafel-Musik III.* Actuaron como artistas invitados en este programa los profesores Alfredo Kirsch y Enrique Peña.

Segundo Concierto

El 21 de junio, para el segundo programa, el maestro Douatte eligió: *Telemann: Concierto para 4 violines en Do Mayor; Suite "Don Quijote" y Concierto en Do Mayor para 2 violines y cuerdas.* En la segunda parte se tocaron de *J. S. Bach: Concierto Brandenbúrgués N°3 en Sol Mayor y Suite N° 1 en Do Mayor.* En este programa actuaron como artistas invitados: Pedro Poveda, viola; Maritza Pino, cello; Enrique Peña, oboe; Alfredo Kirsch, oboe; y Armando Aguilar, fagot.

Tercer Concierto

En el tercer programa, el 30 de junio,

la Orquesta de Cámara de la Universidad Católica, dirigida por el maestro Douatte, interpretó: *A. Vivaldi: Sinfonía N° 3 en Sol Mayor y Concierto Grosso Op. 3 N° 2 en Sol menor* y de *J. S. Bach: Concierto Brandenbúrgués N° 4 en Sol Mayor*, con Francisco Quesada, violín, y Carmen Lavanchy y Cecilia Echenique, flautas dulces, y *Suite N° 2 en Si menor para flauta y orquesta*, solista, Alberto Harms.

Cuarto Concierto

Para el programa del 14 de julio se eligieron las siguientes obras: *Mozart: Sinfonía N° 16 en Do Mayor, K. V. 128 y Concierto N° 4 para violín y orquesta en Re Mayor, K. V. 218*, solista Gonçal Comellas, violinista español galardonado con numerosos premios internacionales y ganador del Tercer Concurso Internacional de Interpretación Musical en Viña del Mar en 1976. En la segunda parte se tocó de *Haydn: Sinfonía N° 45 en Fa sostenido menor "Los Adioses"*, con los artistas invitados Alfredo Kirsch y Rodrigo Herrera, oboes, y Raúl Silva y Joel Silva, cornos.

Recital de Gonçal Comellas con Oscar Gacitúa al piano

El 19 de julio, el violinista Gonçal Comellas ofreció un recital con el pianista chileno Oscar Gacitúa en el Teatro Municipal. El programa consultó: *Tartini: Sonata "Trio del Diablo"; Beethoven: Sonata*

Op. 30, Nº 3 en Sol Mayor; Debussy: Sonata; Saint Saens: Havanalse Op. 83 y de Pablo Sarasate: Introducción y Tarantela.

Quinto Concierto

Continuó el Ciclo de Música Barroca el 10 de agosto, con un Festival Bach-Mozart. Se inició el programa con *Pequeña Serenata Nocturna de Mozart*, para continuar con la *Cantata Nº 54 "Widerdtehe doch der Sünde"* y *Cantata Nº 170 "Vergnügte Ruh'beliebte Seelenlust"*, de J. S. Bach, con la solista Carmen Luisa Letelier, contralto, Luis González, órgano y Enrique Peña, oboe. Terminó el concierto con *Serenata Nocturna para dos pequeñas orquestas y timbales, de Mozart.*

Ciclo de conciertos en el Auditorium J. M. Blanco del Museo de Bellas Artes

El Instituto de Música y la Corporación de Extensión Artística de la Universidad Católica organizó, en el Auditorium J. M. Blanco del Museo de Bellas Artes, un ciclo de conciertos con la Orquesta de Cámara de la Universidad, que dirige el maestro Roland Douatte.

Estos conciertos se iniciaron el 7 de septiembre con un programa que consultó las siguientes obras: *Albinoni: Concerto a 7*

Op. 10 Nº 7; Pergolesi: Concertino Nº 1, Cantata "Orfeo", solista: Mary Ann Fones y Concertino Nº 6, para terminar con Albinoni: Concerto a 7 Op. 10 Nº 5.

Festival Beethoven con el Cuarteto de Cuerdas "Chile"

El 13 de septiembre actuó, dentro de este ciclo de conciertos, el Cuarteto de Cuerdas "Chile" en un *Festival Beethoven* en el que interpretaron: *Cuartetos Op. 18 Nº 2 en Sol Mayor, Op. 18 Nº 5 en La Mayor, y Op. 18 Nº 4 en Do menor.*

El 15 de septiembre, el conjunto ejecutó los siguientes *Cuartetos: Op. 18, Nº 3 en Re Mayor, Op. 18 Nº 6 en Si bemol Mayor y Op. 18 Nº 1 en Fa Mayor.*

Concierto de la Orquesta de Cámara de la Universidad Católica

El 21 de septiembre se puso fin a este ciclo de conciertos con la actuación de la Orquesta de Cámara dirigida por el maestro Roland Douatte. Tocaron en este concierto: *J. S. Bach: Concerto Brandenbúrgues Nº 6; F. M. Veracini: Suite de Danzas; J. S. Bach: Concerto en Mi Mayor para clavecín y cuerdas, solista, Ana María Castillo y Vivaldi: Sinfonía Nº 3 en Sol Mayor.*

TEMPORADA DE CAMARA EN EL GOETHE INSTITUT

Continuó la Temporada 1977 del Goethe Institut con el recital del pianista argentino Miguel Angel Estrella, alumno de la pedagoga Celia de Bronstein y en el Conservatorio Nacional del maestro Orestes Castronuevo.

Recital de Miguel Angel Estrella

El 14 de junio tocó el siguiente programa: *J. S. Bach: Partita en Do menor; Beethoven: Sonata en Fa Mayor Op. 10 Nº 2 y Brahms: Variaciones y fuga Op. 24 sobre un tema de Haendel.*

Latinomúsica "Hindemith"

En este concierto, los instrumentistas que integran Latinomúsica Hindemith: Alberto Harms, flauta; Emilio Donatucci, fagot; Enrique Baeza, piano; Guillermo Rifo, vibráfono; Adolfo Flores, contrabajo y Carlos Vera, percusión, ofrecieron un recital con el estreno para Chile de *"Declamation and Toccata"*, de 1944, del compositor norteamericano Arthur Cohn, y tres estrenos absolutos de compositores chilenos: *Guillermo Rifo: Fotonotas (1977); José Manuel Silva: Toccata, (1977) y Adolfo Flores: Akiplánica (1977).*

Incluyó el programa, además: J. S. Bach: *Sonata N° 5 para flauta y piano*; Haydn: *Trío N° 31 en Sol Mayor para flauta, fagot y piano* y Villa-Lobos: *Bachianas Brasileiras N° 6 para flauta y fagot*.

Cuarteto de Cuerdas Chile

En homenaje al sesquicentenario de la muerte de Beethoven, el Cuarteto de Cuerdas Chile, integrado por: Jaime de la Jara, violín; Norma Kokisch, violín; Enrique López, viola y Arnaldo Fuentes, cello, tocó: Beethoven: *Cuarteto para cuerdas en Re Mayor, Op. 18 N° 3* y *Cuarteto en Do menor, Op. 18, N° 4*.

Te Deum para la Reina, Coro del Grupo Cámara Chile

El director del Grupo Cámara Chile, Mario Baeza, dirigió un programa de música inglesa que abarcó obras para instrumentos y voz desde el siglo XV al XVII. Actuaron instrumentos y solistas vocales, el coro del Grupo Cámara Chile, y la pianista invitada, Eliana Valle. El programa terminó con "Te Deum" en Re, de Henry Purcell.

Conjunto Vocal de la Universidad Católica de Valparaíso

Bajo la dirección de Jaime Donoso actuó el Coro de la Universidad Católica de Valparaíso en un programa que incluyó polifonía española, obras del barroco italiano y el estreno en Chile de *Cantata Fúnebre "Du, aber Daniel, gehe hin"*, para solistas, coro y conjunto instrumental, de G. Ph. Telemann.

Conjunto Arts Antiqua

El Conjunto "Arts Antiqua" del Departamento de Arte de la Universidad de Chile de Valparaíso, que dirige Emilio Rojas, ofreció un programa de música antigua que abarcó obras de los siglos XIV al XVI, las que fueron ejecutadas con instrumentos de la época y un cuarteto vocal integrado por Emilio Rojas, tenor; Mercedes Rojas, soprano; Maritza Rojas, mezzosoprano y Alejandro Guarello, bajo.

"El Cimarrón" de Hans Werner Henze

El 11 de julio tuvo lugar el estreno para Chile de "El Cimarrón", recital para cuatro músicos de Hans Werner Henze, obra que fue ejecutada por cuatro músicos enviados desde Alemania por el Goethe Institut.

Esta obra del gran compositor alemán se basa en el libro de Miguel Barnet, poeta etnólogo cubano, en el que relata la vida de un hombre que pasa por la historia, Esteban Montejo, de 104 años, quien nació en tiempos de la esclavitud, y se convirtió en esclavo fugitivo, cimarrón, en los montes de la provincia de las Villas. Montejo relata la vida en los barracones, las viviendas-cárceles de la vida celiibe en el monte, habla sobre la guerra de la Independencia (1895-98) y da a conocer las técnicas de cultivo, ceremonias, fiestas y costumbres. El autor mantiene en su obra la sintaxis, los arcaísmos y modismos del hablar de Esteban.

Los intérpretes de la obra de Henze fueron: William Pearson, barítono; Koos Verheul, flauta; Wilhelm Bruck, guitarra; y Christoph Caskel, percusión.

Hans Werner Henze dividió su obra en 15 episodios que comentan los instrumentos y la voz de Esteban y que son: El mundo; el cimarrón; la esclavitud; la huida; la selva; los espíritus; la falsa libertad; las mujeres; las máquinas; los curas, la insurrección; el combate de mal tiempo; el triunfo y la intromisión; la amistad y el machete.

Cuarteto de Piano Robert Schumann

Se ha unido al conjunto "Endres" el pianista Ludwig Hoffmann, a fin de formar un nuevo conjunto de cámara, cuyo nombre es "Cuarteto de piano Robert Schumann", el que ofreció en el Goethe Institut un concierto el 23 de agosto. Junto a Hoffmann actuaron Heinz Endres, violín; Joseph Rottenfusser, viola y Adolph Schmidt, cello, en un programa que incluyó: Beethoven: *Cuarteto para piano en Mi bemol Mayor Op. 18*; Karl Höller: *Cuarteto para piano en Mi bemol Mayor, Op. 47*.

Recital de Flora Guerra

La pianista chilena Flora Guerra dio un recital el 8 de septiembre en el que incluyó obras de Haydn y Brahms, y en la segunda parte del programa *Sonata N° 1* del compositor chileno Enrique Soro y *Sonata 1952*, de Alberto Ginastera.

Ciclo de conferencias ilustradas en conmemoración del sesquicentenario de Beethoven

El Goethe Institut organizó, con el aus-

picio de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales, un ciclo de conferencias sobre Beethoven en el que participaron: Genaro Godoy, quien habló sobre "La Epoca de Beethoven"; el Dr. Brenio Onetto, se refirió a "Ludwig van Beethoven, el hombre"; el Dr. César Cecchi tituló su conferencia "Tema y Variaciones: el espíritu lúdico y el estructuralismo en la obra de Beethoven", y la pianista Cecilia Plaza la ilustró con ejemplos musicales; Fernando Rosas se refirió a "La música Sinfónica de Beethoven"; la profesora María Ester Grebe habló sobre "La música de cámara de Beethoven"; el profesor Carlos Botto se refirió a "La obra pianística de Beethoven", y el ciclo terminó con una Mesa Redonda en la que además de los profesores nombrados, participó don Domingo Santa Cruz y don Luis Arenas, como moderador.

Recital de Mary Ann Fones con canciones sobre poemas de Goethe

El 20 de septiembre la soprano Mary Ann Fones con Elvira Savi al piano ofrecieron un recital de "lieder" sobre versos de Goethe. El programa incluyó las siguientes obras: *Mozart: Des Veilchen; Beethoven: Wonne der Wehmut; Schumann: Singet nicht in Trauertönen y Liebeslied; Grieg: Zur Rosenzeit; Mendelssohn: Erster Verlust y Die Liebende schreibt; Schubert: Nähe des Geliebten y Gretchen am Spinnrade; Mendelssohn: Suleika - Ach, um deine; Schubert: Suleika - Was bedeutet; Wolf: Phänomen y Anakreons Grab; Liszt: Mignon's Lied; Schumann: Heiss mich nicht reden, heiss mich schweigen; Beethoven: Nur wer die Sehnsucht kennt y Tschaikowsky: Nur wer die Sehnsucht kennt.*

CONCIERTOS

"Comus", Masque de Thomas Arne

El Consejo Británico con el auspicio de la I. Municipalidad de Santiago y su Corporación Cultural, y la colaboración del Instituto de Música de la Universidad Católica y el Instituto Chileno-Británico de Cultura, presentó "Comus", Masque de Thomas Arne, en versión de concierto y adaptación de Juana Subercaseaux, como homenaje a S. M. Británica, la Reina Isabel II, con motivo de cumplirse sus bodas de plata en el trono del Reino Unido.

La función se realizó en el Teatro Municipal el 23 de junio, con la participación de los siguientes artistas: Mary Ann Fones, soprano; Santiago Villablanca, tenor; Enrique Peña, oboe; Luis González, clavecín y el Cuarteto Chile, integrado por: Jaime de la Jara, Norma Kokisch, Enrique López y Arnaldo Fuentes. Actuó como narrador, Ian Taylor.

Estreno en Sudamérica del Foundling Hospital Anthem, de Haendel

En el Teatro Municipal, el 27 de junio, la Vicerrectoría de Comunicaciones de la Universidad de Chile y la Corporación Cultural de Santiago, adhirieron a las celebraciones que, con motivo del jubileo de S. M. la Reina Isabel II de Inglaterra, presentando el estreno sudamericano de "Foundling Hospital Anthem", de Haendel, obra es-

trenada en 1749, a beneficio del Hospital para Niños Expósitos de Londres, y que en Chile fue presentada en versión del Coro de Cámara de la Universidad de Chile, la Orquesta Filarmónica Municipal y los solistas: Florencia Centurión, soprano; Rosario Cristi y Carmen Luisa Letelier, contraltos; Juan Eduardo Lira, tenor; Fernando Lara, barítono y Mariano de la Maza, con Iso'lee Cruz al clavecín y Helmut Arias, órgano, todos bajo la dirección del maestro Richard Kistler. El concierto se inició con *Oda a Santa Cecilia*, de Purcell.

Dos recitales "Chopin en Manos de Mujer" en el Teatro Municipal

El 18 de julio la pianista Elisa Alsina y profesora de la cátedra de piano de la Facultad de Música de la Universidad de Chile, ofreció el primero de los recitales Chopin, en el que tocó: *Nocturnos Op. 48, N° 1 en Do menor; Op. 48, N° 2 en Fa sostenido menor; Op. 62, N° 1 en Si Mayor; Op. 62, N° 2 en Mi Mayor; Fantasia Op. 49 en Fa menor y Polonesa-Fantasia Op. 51 en La bemol Mayor.*

El segundo recital estuvo a cargo de la pianista Frida Conn, el 21 de julio, con el siguiente programa: *Preludio Op. 28 N° 15 en Re bemol Mayor; Scherzo N° 1, Op. 20 en Si menor; Balada N° 1, Op. 23 en Sol menor y Sonata N° 3, Op. 58 en Si menor.*

Conjunto de Instrumentos de Viento de la Universidad de Illinois

Con el auspicio de la embajada de los Estados Unidos y de la I. Municipalidad de Santiago y su Corporación Cultural se presentó en el Teatro Municipal, el 26 de agosto, el Conjunto de Instrumentos de Viento de la Universidad de Illinois, que dirige Robert Gray.

El programa incluyó: *Mendelssohn: Obertura en Do Mayor; Strauss: Suite en Si bemol Mayor; V. Reynolds: Escenas para instrumentos de viento y percusión; A. Copland: Fanfarria para el Hombre Común; J. Rodrigo: Adagio para orquesta de vientos y Berlioz: Gran Funeral y Sinfonía Triunfal.*

Concierto de órgano de Carmen Rojas

La Asociación de Organistas y Clavecinistas de Chile presentó el 14 de septiembre, en la iglesia de las Agustinas, a la profesora Carmen Rojas, en un recital J. S. Bach, en el que tocó: *Fantasia en Do menor a cinco voces, Fantasia coral en Sol Mayor, Fantasia y Fuga en La menor, Fantasia y Fuga en Do menor y Fantasia y fuga en Sol menor.*

La Sra. Carmen Rojas es titular de la cátedra de Organo de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile.

Presentación de "Latinomusicaviva" en el Teatro Municipal

El primer concierto de "Latinomusicaviva", conjunto que sucede al "Hindemith", y cuya meta es dar a conocer la música nueva chilena y latinoamericana a través de sus expresiones múltiples, desde su raíz autóctona, pasando por el folklore, hasta las expresiones contemporáneas más avanzadas, actuó en el Teatro Municipal el 23 de septiembre, con un programa basado en el folklore urbano chileno y con composiciones de su director, el compositor y vibrafonista, Guillermo Rifo.

Integran "Latinomusicaviva", además de Rifo, Emilio Donatucci, fagot; Alberto Harms, flauta; Ramón Bigón, contrabajo; Enrique Baeza, piano; Patricio Salazar, percusión; Jorge Vidal, bajo eléctrico y Carlos Corales, guitarra eléctrica. La vocalista Paz Cecilia Salgado fue invitada a participar en las obras para voz y conjunto instrumental.

El programa incluyó las siguientes obras de Rifo: *Arrayán, Cueca del Cerro, Tonada para un niño triste, Puente del Arzobispo, Samba el Ensueño, Gracias a la Vida, de Violeta Parra, en arreglo de Rifo, Canción de Jaime, Gringa Chaqueña, de Ariel Ramírez, en arreglo de Rifo, Cerros de Valparaíso, Santiago 20 Horas, Plaza Echaurren y Cueca Diabla.*

TEMPORADA LIRICA OFICIAL 1977

Con el patrocinio del supremo gobierno y el auspicio de la I. Municipalidad de Santiago y su Corporación Cultural Sociedad Chilena Amigos de la Opera, la Temporada Lírica 1977 se inició en el Teatro Municipal de Santiago, el 2 de agosto.

Don Carlos, de Verdi

El primer título de esta temporada fue "Don Carlos", ópera que contó con regie de Wolf Dieter Ludwig, escenografía de Jorge Dahm e iluminación de Anthony Stivanello.

La Orquesta Filarmónica Municipal, Coro del Teatro Municipal y los cantantes invitados y chilenos actuaron bajo la dirección del maestro Michelangelo Veltri.

Los papeles protagónicos estuvieron a cargo de Roberta Palmer, como Isabel de Valois; la chilena Marta Rose, Princesa de Ebo-

li; Nicol Martinucci, Don Carlos; James Morris, Felipe II; Lorenzo Saccomani, Marqués de la Posa y Harry Dworchak, el Gran Inquisidor. Los papeles menores fueron cantados por los chilenos Juan Gutiérrez, Ignacio Bastarrica, Elfride Retamal y Sonia Pizarro.

Madame Butterfly, de Puccini

El 23 de agosto se iniciaron las presentaciones de "Madame Butterfly" con Gilda Cruz-Romo en el papel principal.

La regie correspondió a Lorenzo Saccomani secundado por Louise Kennedy, con escenografía y vestuario del Teatro Municipal.

El maestro Henrique Morelenbaum tuvo a su cargo la dirección de la Orquesta Filarmónica Municipal, Coro del Teatro Municipal y los cantantes.

Participaron en el reparto: Aída Reyes, Rubén Domínguez, Lorenzo Saccomani, Gabriel Sierra, Eduardo Saavedra, Ximena Riveros, Juan Gutiérrez y Agustín Letelier.

Andrea Chenier, de Giordano

Como tercer título de la temporada lírica se presentó el 8, 10 y 13 de septiembre "Andrea Chenier", con la Orquesta Filarmónica Municipal, el Coro del Teatro Municipal, el Ballet Municipal y los cantantes Rubén Domínguez, Andrea Chenier; Madalena, Gilda Cruz-Romo; Madelon, Marta Rose; Gerard, Renato Bruson y Lorenzo Saccomani; Roucher, Mariano de la Maza y en los papeles secundarios, Teresa Lagarde, Gabriel Sierra, Eduardo Huespe, Elfride Retamal, Agustín Letelier y Santiago Vera, todos bajo la dirección del maestro Henrique Morelenbaum.

La "regie" estuvo a cargo de James Lucas, escenografía de Jorge Dahm y vestuario de Anthony Stivanello.

Madame Butterfly con cantantes chilenos

El 20 de septiembre, en el Teatro Municipal, se presentó "Madame Butterfly", de Puccini, cantada por artistas chilenos. Los artistas nacionales tuvieron que formar una cooperativa para tener la posibilidad de cantar, pero el éxito de público y crítica coronó sus esfuerzos. Frente a un teatro completamente agotado y con un público que pedía entradas y que habría podido copar otra función, tuvo lugar una magnífica presentación de "Madame Butterfly". La soprano Patricia Vásquez cantó el papel principal junto a Daniel Bravo y Carlos Haiquel, con Teresa Lagarde, Gabriel Sierra, Juan Gutiérrez, Eduardo Saavedra, Agustín Letche, Mireya Pizarro y Patricio González. La Orquesta Filarmónica Municipal, el Coro Lírico y todo el elenco tuvieron la dirección general del maestro brasileño Henrique Morelenbaum.

La regie estuvo a cargo de Jaime Fernández.

CONCIERTOS EN EL NORTE Y SUR DEL PAIS

Escuela de Música de la Universidad Católica de Valparaíso

La actividad musical se inició en la Universidad Católica de Valparaíso en 1953, al crearse un coro que desempeñó una importante labor de difusión musical, tanto en la zona como en el resto del país, y con un repertorio amplísimo a cappella y también a través de conciertos con acompañamiento de diversos conjuntos instrumentales.

En 1960 se creó el Departamento de Música con el objeto de agregar a las actividades de extensión la docencia en materias musicales, y también una Orquesta de Cámara para ejecutar obras clásicas y barrocas. En 1969 se amplió la labor del Departamento, creándose cursos de Pedagogía en Educación Musical, y en 1971 toda esta actividad culminó con la creación de la Escuela de Música de la Universidad Católica de Valparaíso, que reemplazó al Departamento. Finalmente, en 1975 inició sus actividades el Conservatorio de Música, dependiente de la Escuela de Música de esa casa de estudios superiores.

La Escuela de Música consta de dos

Departamentos: Pedagogía y Conservatorio de Música. En Pedagogía se forma a los profesores de Enseñanza Básica y Media, con 30 profesores que imparten docencia, y con un período de cinco años de estudios. En el Conservatorio se ofrecen cursos de piano, canto, órgano, flauta dulce y de instrumentos de cuerda, apoyados por estudios específicos de teoría, solfeo y armonía. En sus cortos años de vida esta escuela ha aportado a la educación musical del país 27 titulados, 17 egresados y en la actualidad cuenta con 400 alumnos.

Además de seminarios de perfeccionamiento la Escuela de Música cuenta con investigadores de alto nivel: Margot Loyola, en Folklore; Historia y Análisis de la Composición, Carlos Poblete y Composición, Darwin Vargas.

La extensión se realiza actualmente a través del Cuarteto de Cuerdas UCV, integrado por profesores de la Escuela de Pedagogía y del Conservatorio, y que dirige la profesora Helen Miller; dos grupos vocales: Coro de la Escuela de Música que dirige el profesor Hugo Chamorro Vergara y el Conjunto Vocal UCV, dirigido por el profesor Jaime Donoso. En el campo del

folklore, cuenta con el "Conjunto Folklórico UCV", dirigido por Margot Loyola, que incluye grupos de danza y música, y la "Estudiantina", grupo que cultiva música tradicional de gran vigencia en los salones de principios de siglo, al que asesora la profesora Margot Loyola. En total, este año, la Escuela de Música ha realizado 50 presentaciones, entre conciertos y recitales.

XXVI Temporada Sinfónica de Concepción

En el Teatro Concepción continuó la Temporada Oficial 1977 de la Sinfónica de Concepción, bajo la dirección del maestro peruano José Carlos Santos.

El 1º de julio, en el sexto concierto, se ejecutaron las siguientes obras: *Beethoven: Sinfonía N° 2*; *Liszt: Concierto para piano y orquesta*, solista Lionel Saavedra y *Tchaikowsky: Suite N° 3*.

Para el concierto del 15 de julio, se eligió un programa que incluyó: *Beethoven: Obertura "Leonora" N° 3*; *Prokofieff: Concierto N° 2 para piano y orquesta*, solista: Marcela Mazzini y *Beethoven: Sinfonía N° 3*.

En el concierto del 9 de julio actuó como solista el gran violinista español Gonçal Comellas, en *Concierto para violín y orquesta*, de *Prokofieff*, programa que se inició con *Sinfonía N° 4*, de *Beethoven* y terminó con "Romeo y Julieta", de *Tchaikowsky*.

El 12 de agosto se interpretó *Fausto*, de *Liszt*, con el Coro Masculino de la Universidad Católica y el solista Amado Rivera.

Terminó esta temporada el 6 de agosto, con la interpretación de las *Sinfonías N° 8 y 9*, de *Beethoven*, con los coros unidos de la Universidad de Concepción y Coro Polifónico.

Primera Semana Musical de Valdivia

Entre el 20 y 9 de mayo se realizó la Primera Semana Musical de Valdivia, con artistas locales e invitados. La finalidad de estas jornadas fue ayudar al perfeccionamiento de los conjuntos valdivianos mediante el contacto con profesionales del resto del país; incentivar el movimiento musical local y promover la formación de una orquesta de cuerdas en la ciudad, y despertar el interés de la juventud por la música a través de una temporada diaria de conciertos educativos.

Participaron como invitados Belfort Ruz, director del Coro y la Orquesta de Cámara de la Universidad de Chile de Valparaíso; los cantantes Florencia Centurión, Mag-

dalena Aguilera, Hugo Chamorro y Gerardo Urrutia; los instrumentistas: Rodrigo Herrera, oboe; Gonzalo García, flauta; Julio Blin, cello y Luis Basadre, contrabajo; el Cuarteto de Cuerdas de la UCV de Valparaíso, integrado por: Helen Miller, William Almart, Sergio Vilches y Eduardo Astudillo, y el Coro de Cámara de la Universidad de Chile de Valparaíso. Los participantes de Valdivia fueron profesores y alumnos de la Facultad de Bellas Artes.

El primer concierto se realizó el 22 de mayo en la iglesia Luterana, con el siguiente programa: *Vivaldi: Concierto para flauta y cuerdas*, solista: Gonzalo García; *Handel: Concierto para oboe y cuerdas*, solista: Rodrigo Herrera; *J. S. Bach: Cantata N° 4 "Christ lag in Todesbanden"*, con el Coro de Cámara de la Universidad de Chile, todos bajo la dirección de Belfort Ruz.

El segundo programa fue un Concierto Educativo que tuvo lugar en la ciudad de Osorno, en la Sala Municipal, el 23 de mayo, en el que se repitió el programa del concierto inaugural, incluyendo, además, el *Te Deum*, de *Mozart*.

Ese mismo día tuvo lugar el recital de Hernán Jara, violín, con René Reyes al piano, en Valdivia en el Teatro de la Universidad Austral, con un programa que incluyó: *Locatelli: Sonata en Fa menor*; *Brahms: Sonata Op. 108*; *Mozart-Kreisler: Rondó*; *Sora: Serenata*; *Sarasate: Romanza Andaluza* y *Bartok: Seis danzas Populares Rumanas*.

El tercer concierto tuvo lugar en la iglesia Luterana, el 24 de mayo, y estuvo a cargo del Cuarteto de Cuerdas de la UCV, con el siguiente programa: *Schubert: Cuarteto en Sol menor*; *Bartok: Dúos para violines*; *Beethoven: Cuarteto en Do menor, Op. 18 N° 4*. Este concierto se repitió para los estudiantes el 25 de mayo.

El 26 de mayo, también en la iglesia Luterana, tuvo lugar un recital de los cantantes invitados Florencia Centurión, Magdalena Aguilera, Hugo Chamorro y Gerardo Urrutia, y en la Universidad Austral el programa se repitió para los estudiantes.

El quinto concierto oficial, el 28 de mayo, en la iglesia Luterana, incluyó las siguientes obras: *Telemann: Quinteto para flauta, oboe, violín, cello y clavecín*; *Albinoni: Adagio para cuerdas y órgano*. En la segunda parte el Coro de Cámara de la Universidad de Chile, dirigido por Belfort Ruz, ofreció un programa con obras a cappella.

En el sexto concierto, el 27 de mayo, se realizó un *Festival J. S. Bach*, con las

siguiente obras: *Cantata N° 4 "Christ lag in Todesbanden"* y la *Cantata N° 78 "Jesu, dermeine seele"*, con la actuación del Coro de Cámara de la Universidad de Chile de Valparaíso, dirigido por Belfort Ruz.

El séptimo concierto, el 28 de mayo, se inició con un program a capella a cargo del Coro de Cámara y se cantó la *Misa en Fa*, de *Lobo de Mesquita*.

Para el concierto de clausura, el 29 de mayo, se tocó de *Vivaldi: Concierto para guitarra y cuerdas*, solista: Víctor Biskupovic; *Mozart: Ave Verum*, cantado por todos los coros con orquesta, y los himnos de las Universidades Austral y de Chile.

Asistieron a estos conciertos 3.450 espectadores.

BALLET

Gira de Difusión Cultural del Ballet Nacional Chileno

Invitado por el Liceo de Niñas de Copiapó "Mercedes Fritis Mackenney", el Ballet Nacional Chileno actuó los días 10 y 11 de agosto en esa ciudad, presentando las siguientes obras de repertorio: "Estudio", con música de Vivaldi y coreografía de Fernando Beltrami; "Scriabiniana", música de Scriabin y coreografía de Valukin-Stuif; "Mocedades", con música de Vivaldi y coreografía de Beltrami; "Concertino", música de Pergolesi y coreografía de Pauline Koner y "Los Cuatro Músicos Viajeros", con collage jazzístico y coreografía de Joachim Frowin.

Estreno de "La Vida de Rosa", con coreografía de Rob Stuyf

El 9 de septiembre, en el Teatro IEM, el Ballet Nacional Chileno estrenó el ballet "La Vida de Rosa", con música de Erik Satie, coreografía de Rob Stuyf, escenografía y vestuario de Tomás Roessner e iluminación de Sergio Soto.

Este ballet de una hora de duración, ambientado en algún país hispanoamericano, relata la vida de una muchacha de fines del siglo pasado. Rosa, al borde de la muerte, evoca sus vivencias y su vida frustrada. El marco de su existencia transcurre en el seno de una familia burguesa. El papel de Rosa fue bailado por Ximena Puentes, cuando ésta era una niña; Rosa Celis, representa a la joven y Olga Wischnjewsky a la mujer. Los demás papeles incluyen al padre, Fernando Beltrami; la madre, Nieves Leighton; la hermana, Soledad Rosales; la tía, Verónica Santibáñez; la india, Carmen Díaz; indios, Arturo Peralta y Omar Araya; el amor de Rosa, Jorge Ruiz, y el marido, René González.

El programa se complementó con "Con-

certino", Pergolesi-Koner y "Mocedades", Vivaldi-Beltrami.

Gira a Antofagasta del Ballet Nacional Chileno

Después de estrenar en Santiago y Valparaíso "La Vida de Rosa", el Ballet Nacional Chileno, que dirige Nora Arriagada, viajó a la zona norte para dar a conocer esta nueva producción en Antofagasta, el 19 de septiembre. Al día siguiente se realizó una función educacional con "Origen y Evolución de las Danzas Cortesanas", con coreografía de Nora Arriagada, y "Los Cuatro Músicos Viajeros", con coreografía de Joachim Frowin. En función nocturna, el 20 de septiembre, presentaron: "Estudio" y "Mocedades", con coreografías del chileno Fernando Beltrami; "Scriabiniana", con coreografía de E. Valukin; "Concertino", con coreografía de Pauline Koner, y se repitió "Los Cuatro Músicos Viajeros".

Ballet Municipal

Con tres estrenos inició su temporada oficial el Ballet Municipal, el 15 de junio, en el Teatro Municipal de Santiago.

Se inició el programa con "Raymonda", en versión de un acto, con música de Alexander Glazunov y coreografía de Marius Petipá; el segundo estreno fue "El Corsario", resumido en un dúo, con música de Ricardo Drigo y coreografía de Petipá, bailado por Mirta Furioso y el primer bailarín invitado, Rubén Chayan, del Teatro Colón de Buenos Aires. Como último estreno de la noche figuró "El Niño Brujo", con música de Leonardo Salzedo y coreografía de Rubén Chayan, en el que también bailaron los papeles protagónicos, Mirta Furioso y Chayan.

En sucesivas presentaciones, el Ballet Municipal presentó: "Lago de los Cisnes",

segundo acto; "Cascanueces", segundo acto y la repetición de los estrenos ya mencionados.

Acompañó al Ballet Municipal, la Orquesta Filarmónica Municipal, dirigida por el maestro Patricio Bravo.

TEATRO

Departamento de Artes de la Representación

Los alumnos del Departamento de Artes de la Representación de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales de la Universidad de Chile, deben realizar, durante el tercer semestre de su carrera, como parte de su actividad curricular, montajes teatrales, en los que participen los estudiantes de las carreras de Diseño Teatral, Iluminación, Vestuario y los jóvenes actores. Fernando Cuadra, Director del DAR, para difundir mejor esta labor teatral elige un repertorio con obras que forman parte del plan de estudios de enseñanza media con lo que, además, está formando un público juvenil que así aprende a valorar a los clásicos y a amar el teatro.

"La Casa de Bernarda Alba", de Federico García Lorca

Con la dirección de la actriz Liliana Ross y escenografía y vestuario de Montserrat Catalá, el DAR estrenó, el 16 de junio, "La Casa de Bernarda Alba", con un elenco de 11 muchachas, ninguna de las cuales pasa de los veintidós años, a pesar de que tienen que encarnar papeles de mujeres maduras muchas de ellas. Encarnó a Bernarda Alba, la madre reseca y autoritaria, con cinco hijas, a las que reprime y gobierna, la joven de 19 años, Andrea Ramos, y el otro pilar de la obra, Poncia, la vieja criada, tuvo por protagonista a Roxana Campos.

En esta obra actuaron en el montaje nada más que mujeres, Ximena Koch tuvo a su cargo el sonido y asistencia de dirección; ayudantía de escenografía y vestuario, Ruby Goldstein e investigación, Sonia Rand.

"Antígona", de Sófocles

A la semana siguiente, el 23 de junio,

se estrenó "Antígona", con dirección del profesor Oscar Stuardo y escenografía, vestuario y control de iluminación de Pedro Rubio, y con un elenco, esta vez, en que predominaron los actores hombres. El papel de Creonte estuvo a cargo de Aldo Parodi y el de Antígona lo hizo René Figueroa.

"Las Mocedades del Cid", de Guillén de Castro, en el Teatro Nacional Chileno de la Universidad de Chile

El 28 de julio el Teatro Nacional Chileno estrenó "Las Mocedades del Cid", de Guillén de Castro, en una versión del director de la obra, profesor Pedro Mortheiru.

La escenografía estuvo a cargo de Carlos Johnson Edwards y vestuario de María Kluczynska; esculturas y relieves, de Cristián Johnson y pintura de gobelinos, de Pablo Castillo y Maya Mora. Los decorados y vestuario fueron realizados en los talleres del Teatro Nacional Chileno.

La música fue especialmente escrita para la obra por el compositor chileno Miguel Letelier, y la interpretó la Orquesta Sinfónica de la Universidad de Chile, bajo la dirección de Víctor Tevah.

Personificó al Cid, Jaime Azócar; el Rey don Fernando I, fue Enrique Heine; la Reina, Maruja Cifuentes; don Diego Lainez, Alfredo Mendoza; el príncipe don Sancho, Miguel Angel Bravo, alumno del DAR; infanta doña Urraca, Lucy Salgado; Jimena, Cecilia Cucurella, alumna del DAR; Arias Gonzalo, Enrique Madiñá; conde de Orgaz, Osvaldo Lagos; Peransulez, Frankie Bravo; Elvira, Matilde Broders; Bermudo, Pedro Guerrero, alumno del DAR; leproso, Rodrigo Alvarez, alumno del DAR; pastor, Andrés Rojas Murphy; Rey Moro, Regildo Castro; don Martín, Mario Lorca y los guardias, moros, criados y escuderos, fueron todos alumnos del DAR.

COROS

III Festival Internacional de Coros

La Federación Nacional de Coros de Chile, que preside Waldo Aránguiz, director de "Ars Viva", organizó el III Festival Internacional de Coros, encuentro coral, no competitivo, sino que más bien de "hermandad y fraternidad musical internacional". El evento se realizó en el Teatro Municipal de Santiago, con el auspicio de la Corporación Cultural de Santiago y de firmas comerciales, entre el 24 y 31 de julio.

Los conjuntos extranjeros que participan, son los siguientes: Coro Madrigal de Porto Alegre, Brasil, que dirige Gil de Roca Sales; Coro Universidad de Río Grande do Sul, Brasil, dirigido por Arlindo Teixeira; Coro Julia Pardini, Brasil, dirigido por Elsa Do Val Gómez; Coro 25 de Julio, de Porto Alegre, Brasil, bajo la dirección de Néstor Wennholz; Asociación de Canto Coral de Voces Femeninas, del Estado de Guanabara, Brasil, dirigido por Cleofe Person de Mattos; Coro de la Casa de la Cultura de Ecuador, conjunto dirigido por Oscar Vargas Romero; Coro de la Universidad "Virgen de Loreto", de Madrid, que dirige José Ramón Pérez; Coro Polifónico de Piura, Perú, dirigido por Inés Tessieres; Coro de Cámara de Caracas, director Felipe Iscaray; Sociedad Coral Boliviana, director José Lanza Salazar; y los conjuntos corales argentinos: Coro José Carlos Paz, que dirige Nenny Altube de Lippe y Coro Universidad de San Juan. Entre los chilenos, además de "Ars Viva", actuó el Coro de la Universidad Católica de Valparaíso, el Coro de Cámara de Concepción, y Coro de Madrigalistas de Guido Minoletti.

Las actividades corales de los conjuntos extranjeros que nos visitaron se prolongó, entre el 1º y 6 de agosto, a las VI, VII, VIII y IX regiones del país, abarcando las ciudades de Rancagua, Sewel, Curicó, Concepción, Talcahuano, Curanilahue, Valdivia y Puerto Montt.

El acto de clausura se realizó en el Teatro Caupolicán, con la participación de todos los conjuntos asistentes al festival.

*Grupo Cámara Chile "Noventa y seis
Conciertos en las provincias de Chile"*

El Grupo Cámara Chile, que dirige Mario Baeza, organizó su Primera Temporada

de Conciertos en las provincias de Chile, con el auspicio del Instituto Chileno de Estudios Humanísticos y el Instituto Goethe de Santiago. Entre el 11 de julio y el 3 de septiembre, con dos presentaciones diarias, cantos, imágenes, música y danza, recorrieron desde Rancagua hasta Parral, y de San Fernando, pasando por Santa Cruz, Curicó, Linares, hasta Talca.

Iniciaron las presentaciones el conjunto de jazz "Santiago Stompers Jazz", que dirige Jorge Espíndola; luego se presentó el "Cuarteto de Guitarras Martínez Parada", con obras de compositores latinoamericanos y españoles; el "Cuarteto de Flautas Nilsson", de Argentina, dirigido por Lars Nilsson; el Ballet Folklórico de Chile "Antupay", que presenta un espectáculo basado en el folklore chileno y que esta temporada elaboró un programa basado en sus más celebradas producciones: "Desafío", con personajes típicos de la zona central de Chile y Norte-Sur-Centro, basado en danzas folklóricas tradicionales, con coreografías y dirección artística de Ricardo Palma; Grupo Cámara Chile, que dirige Mario Baeza, cuyo repertorio abarca sobre doscientas obras corales de todas las épocas históricas; Ballet Experimental de Concepción, que en esta gira incluye dos obras del ballet tradicional: "Suite Cascanueces" y "Coppelia", junto a dos creaciones con música contemporánea "Tarka y Ocarina" y "Toma un guijarro", con coreografías de la directora del conjunto, Belén Álvarez; Compañía Teatro Joven, que presentó "Edipo Rey", de Sófocles, bajo la dirección de Adolfo Assor, y la Orquesta de la Universidad de Chile de la sede Valparaíso, dirigida por Belfort Ruz, que interpretó obras clásicas y contemporáneas para conjunto de cámara.

Concierto del Grupo Cámara Chile en homenaje a los coros extranjeros que asistieron al III Festival Internacional de Coros

En el Teatro I.E.M., el 29 y 30 de julio, el Grupo Cámara Chile bajo la dirección de Mario Baeza, ofreció un programa denominado "Cantata en tres tiempos para tres lugares", que incluyó: "Cantos para la Mesa", con obras de Hassler, Welbee, Susato, Banchieri, Copland e Iturriaga; "Cantos para la Misa", con obras de Gyllus, Bach, Britten, Johnson y Ramírez, y

"Cantos para la Musa", con obras de Adam de la Halle, Banchieri, Gluck, Mozart, Weber, Verdi, Puccini y Ortega. Actuaron como solistas: Marta Gordon, Cristina

Henríquez, Vivian Serani, Aurelio del Río, Ricardo Michell y Mauricio Cortés, y los instrumentistas: Gastón Recart, Gonzalo Pinedo, Gloria Brito y Bernardita Infante.

NOTICIAS

Francisca Mendoza y Manuel Jiménez ganan beca del "National Music Camp" de Michigan

La violinista de 16 años, Francisca Mendoza y el arpista de 17 años, Manuel Jiménez, ganaron dos de las seis becas que en total destina el "National Music Camp" de Michigan para los postulantes latinoamericanos. Ambos jóvenes son alumnos del Departamento de Música de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile.

Durante dos meses actuaron como integrantes de la orquesta mundial juvenil en el camping musical de "Interlochen" de Michigan. Al partir hacia los Estados Unidos, el 23 de junio, los jóvenes fueron despedidos en el aeropuerto de Pudahuel por sus compañeros del Conjunto Instrumental Juvenil del Departamento de Música, quienes, bajo la dirección del maestro Peter Richter de Rangenier, su maestro y director, los sorprendieron con un saludo musical que incluyó obras de Mozart y Beethoven.

Alejandro Cohen, elegido el mejor actor de 1976

Por su actuación en "Don Juan Tenorio", de José Zorrilla, presentado el año pasado por el Teatro Nacional Chileno de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, Alejandro Cohen fue agraciado con el premio al mejor actor 1976 por la Fundación "Juan Leal", creada por Nieves López Marín, para conmemorar al renombrado actor.

El premio consistió en un diploma y un cheque que le fueron entregados al actor en el Teatro Cariola, el 24 de junio.

Michael Uthoff monta una coreografía suya para el Ballet Nacional Chileno

Michael Uthoff, hijo de Ernst Uthoff y Lola Botka, director de la Compañía de Ballet de Hartford en los Estados Unidos,

bailarín y coreógrafo además, en una breve visita a Chile, montó con el Ballet Nacional "Unstill Life" (Vida inquieta), un ballet de nueve minutos, con música de Mahler y del cuarto movimiento de la Quinta Sinfonía de Beethoven, que se basa en algunos de los "20 Poemas de Amor" de Pablo Neruda, específicamente aquel que dice: "Puedo escribir los versos más tristes esta noche..." Este ballet será estrenado dentro de poco por el conjunto universitario.

El joven Uthoff ha montado y estrenado en los Estados Unidos 33 obras con el elenco de Hartford Ballet y también con otras compañías norteamericanas.

"Latinomusicaviva"

Algunos de los integrantes del "Conjunto Hindemith", Emilio Donatucci, fagot y Alberto Harms, flauta, junto a destacados instrumentistas y compositores como Guillermo Rifo, vibráfonista, los tres profesores universitarios en sus respectivos instrumentos, decidieron crear "Latinomusicaviva" con la colaboración del pianista Enrique Baeza; Jorge Vidal, bajo eléctrico; Patricio Salazar, batería y Carlos Corales, guitarra eléctrica. Esta nueva agrupación musical interpretará obras de autores nacionales y de compositores latinoamericanos dentro de un estilo que ellos denominan: "Folklore urbano de Latinoamérica".

Becas Agrupación "Beethoven"

En homenaje a los 150 años de la muerte de Beethoven, la Agrupación Beethoven que dirige Fernando Rosas, instituyó cinco becas para nuevos talentos musicales menores de 21 años. Las becas incluyen el pago de matrícula y de los derechos de estudio correspondientes, el pago de los gastos de mantención de los becados de acuerdo a su situación particular y la entrada gratuita a todos los conciertos de la Agrupación Beethoven durante el período de la beca.

Las becas fueron otorgadas por el perio-

do de un año a partir del 1º de agosto. Este primer Concurso de Becas contó con el apoyo del Ministerio de Educación, la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, la Universidad Católica de Chile y la Escuela Moderna de Música.

Analizados los antecedentes de los candidatos, se concedieron las siguientes becas:

Beca I. Municipalidad de Providencia, a Angel Cárdenas Olea, de 16 años, alumno de violoncello de la Universidad Católica de Chile; Beca "Banco Hipotecario y de Fomento de Chile", a Pedro Francia Velásquez, de 12 años, alumno de la Escuela Moderna de Música; Beca Cooperativa Bellavista-Tomé, a José Manuel Valladares Araya, alumno de Pedagogía en Educación Musical de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile; Beca "Fintesa" a Isolda Muñoz Bórquez, de 13 años, alumna de violín de la Universidad Católica de Chile y Beca "Instituto Chileno Norteamericano de Cultura", a M. Soledad Jaramillo de la Jara, de 19 años, alumna de la Universidad Católica de Chile.

Fernando Cuadra se incorporó a la Academia de Bellas Artes del Instituto de Chile

El dramaturgo, profesor y director del Departamento de Artes de la Representación, de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales y de la Representación de la Universidad de Chile, se incorporó el 11 de agosto como Miembro de Número de la Academia de Bellas Artes del Instituto de Chile.

Fue recibido en sesión solemne por el presidente de la Academia de Bellas Artes, don Domingo Santa Cruz, y un grupo de académicos, en la sede del Instituto de Chile.

Coincide este honor con los veinticinco años de actividad teatral de Fernando Cuadra y con el próximo estreno de su obra "Rancagua 1814" por el Teatro Nacional Chileno de la Universidad de Chile.

El novel académico, en su discurso de incorporación, analizó una de las obras clásicas del teatro chileno: "La viuda de Aiplaza", de Germán Luco Cruchaga.

Fue presentado por el dramaturgo Fernando Debasa, Académico de Número de la Academia de Bellas Artes, quien habló sobre el significado que tiene el dramaturgo para el teatro y, en seguida, analizó

las obras escritas hasta la fecha por Fernando Cuadra.

V Concurso Internacional de Piano "Ciudad de Montevideo"

El V Concurso Internacional de Piano "Ciudad de Montevideo" se efectuará en Montevideo, Uruguay, entre el 15 y el 25 de noviembre de 1978, y estará abierto a pianistas de cualquier nacionalidad de hasta 32 años a la fecha de la iniciación del concurso. El plazo para las inscripciones se cerrará el 15 de septiembre de 1978 y el derecho de inscripción es de 10 dólares, suma que debe enviarse a la Secretaría General, Enrique Muñoz 815 o a la cuenta del Concurso Internacional de Piano "Ciudad de Montevideo", N° 5675 del Banco de Londres y América del Sud. Zabala 1800, Montevideo.

La petición de inscripción debe estar acompañada de los siguientes documentos: copia de partida de nacimiento; curriculum vitae; certificado de estudios musicales y nombre de los profesores con quienes estudió; dos fotografías tipo carnet con el nombre del candidato y una fotografía de 9x12 cm; lista completa de las obras que el candidato va a ejecutar y su duración.

El concurso constará de cuatro pruebas públicas, incluyendo la prueba final con orquesta. Todas las obras, a excepción de la obra uruguaya impuesta, se ejecutarán de memoria y sin repeticiones.

Los gastos de transporte de ida y vuelta a Montevideo serán de cargo de cada concursante y los de alojamiento y comidas serán de cargo de la Comisión del Concurso Internacional "Ciudad de Montevideo". Habrá un total de US\$ 5.000 en premios. Para mayores datos, dirigirse a: Secretaría General, Enrique Muñoz 815, Montevideo, Uruguay.

P R O G R A M A

Primera prueba eliminatoria

- A) MENDELSSOHN - 17 variaciones serias Op. 54 en Re menor.
- B) Una obra a elección del concursante, cuya duración no exceda los 8 minutos.

Segunda prueba eliminatoria

- A) J. S. BACH - Un Preludio y Fuga del Clavicordio. Bien Temperado, a elección del concursante.

- B) TRES ESTUDIOS
 - Uno de Chopin
 - Uno de Liszt (Trascendental o Paganini)
 - Uno de Debussy
- C) CHOPIN - Polonesa Fantasia Op. 61 en La Bemol Mayor.

Prueba semifinal (recital)

- A) Una Sonata de Mozart o Beethoven.
 B) Una obra importante de Brahms, Chopin, Liszt, Schubert o Schumann.
 C) Una obra de un compositor nacido después de 1900.
 D) Una obra uruguaya que será enviada al concursante en el mes siguiente a la expiración del plazo de inscripción.
 E) Una obra a elección del concursante.

Prueba final con orquesta

Un concierto a elegir entre los siguientes:

- I. BACH, Concierto en Re menor o Fa Mayor.
- II. MOZART, Concierto K. 466, 488 o 503.
- III. BEETHOVEN, uno de los 5 conciertos.
- IV. MENDELSSOHN, Concierto Nº 1.
- V. BRAHMS, Concierto Nº 1 o Nº 2.
- VI. CHOPIN, Concierto Nº 1 o Nº 2.
- VII. LISZT, Concierto Nº 1 o Nº 2.
- VIII. TCHAIKOWSKI, Concierto Nº 1.
- IX. SAINT SAENS, Concierto Nº 5.
- X. FRANCK, Variaciones Sinfónicas.
- XI. RACHMANINOFF, Concierto Nº 2.
- XII. GRIEG, Concierto en La menor.

Cuarto Curso Nacional de Interpretación y Análisis de la Música Contemporánea y Encuentros Internacionales de Música Contemporánea

Durante los meses de julio a septiembre de 1977 el Instituto Superior de Arte de Buenos Aires, que dirige la compositora y directora del Instituto, señora Alicia Terzian, organizó los cursos de interpretación y análisis de obras contemporáneas. Se dictaron cursos sobre interpretación en órgano, piano, violoncello y clarinete, de música contemporánea; hubo cursos de canto y dirección coral, un taller de composición a cargo del profesor Rodolfo Arizaga; de Historia de la Música del Siglo XX, dictado por Alicia Terzian, con análisis de partituras y audición de obras, que abarcó la evolución de la música en las tres Améri-

cas durante este siglo, y en homenaje al 40º aniversario de la muerte de Maurice Ravel, un curso de análisis de sus obras dictado por el profesor Jorge Fontenla, con audición de varias de sus obras a cargo de pianistas argentinos.

Simultáneamente se realizó un ciclo de conciertos denominados Encuentros Internacionales de Música Contemporánea, en los que participaron dos chilenos. Miguel Letelier ofreció el 19 de septiembre y el 31 de octubre dos conciertos de órgano, en la iglesia del Santísimo Sacramento, que incluyeron las siguientes obras: *Messiaen: "La Nativité du Seigneur"*; *Gabriel Brncic: Pas-sacaglia*, primera audición, y *M. Durufle: Preludio y Fuga*, y en el segundo programa: *J. C. Henry: Ciaconna*; *K. Reiner: Dos Preludios*; *Hindemith: Segunda Sonata*, y *Milhaud: Nueve Preludios*.

En el Salón Dorado del Teatro Colón, el 23 de septiembre, la contralto chilena Carmen Luisa Letelier ofreció la primera audición en Buenos Aires de *Nocturno*, de Miguel Letelier, obra que figuró en un programa en el que además se escuchó la primera audición de *Suite Miniatura*, de K. Penderecki, y obras de Alban Berg, Osias Wilensky, Eduardo Alemann, Igor Strawinsky, Jorge Tsilicas e Hipólito Gutiérrez.

"Amanecer" de José Vicente Asuar fue estrenado en los Festivales de Berlín, en septiembre de 1977.

El compositor chileno José Vicente Asuar permaneció en la República Federal de Alemania entre mayo y agosto de este año, invitado por el Gobierno. Trabajó en Berlín, en el Instituto de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Técnica que dirige el ingeniero experto en acústica doctor Frits Wincker. Allí compuso "Amanecer", obra electrónica, que fue estrenada en septiembre en el Berliner Festwoche. Además realizó trabajos técnicos relacionados con la obtención de sonidos con un microprocesador y estableció contactos con organizaciones y personalidades del mundo de la música contemporánea.

Pudo apreciar en Alemania el gran auge de la tecnología musical que se dirige hacia la automatización de los procesos productivos y la increíble difusión musical a través de sistemas eléctricos. Han desarrollado una gran variedad de nuevos equipos para la síntesis y reproducción del sonido, especialmente con computadores y archivos sonoros digitales. A pesar que en la Universidad Técnica de Berlín no existe un Estu-

dio de Creación Musical estable, dada la gran cantidad de instrumentos que allí se encuentran, pudo improvisar un Estudio y componer su obra "Amanecer".

Visitó también el Departamento de Música Electrónica de la Radio del Oeste de Alemania, Westdeutscher Rundfunk de Colonia, en el que se familiarizó con los nuevos equipos y conoció a los técnicos que allí laboran y las obras que realizan. También en Colonia estuvo en el Estudio de Música Electrónica de la Academia de Música, en la que dentro de poco se realizará un concierto con varias obras suyas.

Durante su visita a Francia estuvo en el Centro Pompidou, en París: en el Instituto de Investigaciones Científicas y Acústicas Musicales, que dirige Pierre Boulez, en el que trabajan varios compositores y que parece una empresa de computación. El instrumental que allí se encuentra está destinado exclusivamente al procesamiento de datos.

La impresión general de José Vicente Asuar sobre la creación musical en el dominio tecnológico en Europa es óptimo.

Existe gran actividad, la electrónica es un factor importante dentro de la creación musical contemporánea, de apasionantes logros en ciertos casos. Después de sobre veinte años de experimentos, la música tecnológica sigue interesando a muchos compositores y continúa proporcionando campos de investigación y experimentación en la búsqueda de nuevos procedimientos musicales y sonoros.

Roque Cordero ganador del Certamen Interamericano de Música, organizado por el Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes de San José de Costa Rica

El compositor panameño Roque Cordero, con Tercer Cuarteto de Cuerdas, ganó el Certamen Interamericano de Música, junto al norteamericano George Michael Schell con "Lancaster Variations for Orchestra". La Orquesta Sinfónica Nacional de Costa Rica ejecutó el 20 de octubre de este año la obra del compositor panameño, y el 27 del mismo mes la obra del norteamericano.

IN MEMORIAN

Witold Malcuzyński, 1914-1977

El famoso pianista polaco Witold Malcuzyński murió prematuramente en julio de este año. Sus repetidas giras de conciertos a Chile le granjearon la admiración de todos los amantes de la música que aquilataron su musicalidad, interpretaciones sutiles y su gran personalidad.

Como pianista se formó en el Conservatorio de Varsovia con Josef Turczynski, obteniendo en 1936 Diploma con Distinción al finalizar sus estudios. Durante un período fue también alumno de Paderewski en Suiza, y en 1937 obtuvo el tercer premio en el Concurso Internacional Chopin, de Varsovia. En esa oportunidad conoció a Colette Gaveau, pianista, que obtuvo un lugar muy importante en el Concurso y que al año siguiente se convirtió en su esposa.

Durante la guerra abandonó Francia para radicarse en Portugal, y realizar continuas giras por Latinoamérica y los Estados Unidos, país en el que debutó en 1942, en el Carnegie Hall. Después del conflicto mundial volvió a Europa e inició giras de conciertos por ese continente, pero permanentemente actuó en Canadá, México los

Estados Unidos, y todos los países sudamericanos.

Para la BBC de Londres grabó la obra pianística de Chopin en el mismo instrumento en que el compositor tocara en Londres, en 1848.

Malcuzyński ocupaba un lugar destacado en la vida musical como pianista de primera categoría.

Leopold A. Stanislaw Boleslawowicz Stokowsky, 1882-1977

Leopold Stokowsky, director de fama internacional, nacionalizado norteamericano, nació en Londres, el 18 de abril de 1882, hijo de polaco e irlandesa, y murió en su residencia en Nether Wallop, aldea de Hampshire, en Inglaterra, el 14 de septiembre de este año.

Realizó sus estudios musicales en el Royal College of Music, en las cátedras de violín, piano y órgano, obteniendo posteriormente el título de Licenciado en Música en el Queen College de Oxford. Se perfeccionó en Francia y Alemania en dirección orquestal.

Inició su carrera profesional como orga-

nista, primero en Londres, en 1908, y al regresar a los Estados Unidos fue nominado director de la Orquesta Sinfónica de Cincinnati. En 1912 pasó a ser el sucesor de Carl Pohlig, en el podium de la Orquesta de Filadelfia, cargo que ocupó durante treinta años. Convirtió al conjunto en uno de los más renombrados de Norteamérica y del mundo y, simultáneamente, pasó a ser director de fama internacional.

Una de las actividades que colocó el nombre de Stokowski y de su orquesta en primer plano fue el estreno norteamericano de la Sinfonía Nº 8, de Mahler, en Filadelfia y Nueva York, en abril de 1916. Continuó su política de dar a conocer la música contemporánea, tanto norteamericana como europea, inclusive la de estilos más avanzados. Cuando algunas de estas obras eran pifiadas, Stokowsky reprendía severamente a sus auditores, lo que no disminuía su popularidad. Permanentemente colaboraba con la "League of Composers" y la "International Composers Guild". En 1931 la orquesta le otorgó el título de Director Musical.

En 1933 Stokowsky inició los "Youth Concerts" para público, entre los quince y veinticinco años. En la temporada 1935-1936 realizó su última gira internacional con la Orquesta de Filadelfia y a su regreso renunció a la dirección del conjunto para dedicarse al estudio y la experimentación en los campos de la radio, las grabaciones, la acústica y la retransmisión sonora. No obstante, durante años, continuó dirigiendo a su antigua orquesta como director invitado.

Organizó la All-American Youth Orchestra en 1940, con ejecutantes jóvenes, entre los quince y veinticinco años, y en 1944 creó en Nueva York un conjunto orquestal para difundir la música a precios rebajados en el New York City Center. Al poco tiempo se convirtió en director invitado de la Orquesta Filarmónica-Sinfónica de Nueva York, y desde 1949 fue codirector con Dimitri Mitropoulos. Al mismo tiempo inició una carrera internacional dirigiendo en Europa y los Estados Unidos.

Mundialmente se reconoció la categoría de Stokowski como director, intérprete, organizador de conjuntos orquestales, y se valorizó sus políticas musicales que invariablemente estuvieron al servicio de la difusión y ampliación del repertorio orquestal.

"Pedro de la Barra y el desarrollo del Teatro Chileno" (1912-1977)

Por Fernando Cuadra, Director del Departamento de Artes de la Representación.

En la dinámica del proceso cultural de toda comunidad el nacimiento, evolución y concreción del teatro implica la configuración de una fase de madurez, mediante la cual la comunidad muestra y ejemplifica sus características identificadoras. Esto significa que el teatro, entendido en sus diversos niveles de creación, es probablemente el medio de mayor comunicación de los aspectos, situaciones, circunstancias y personajes definidores de modos de ser y de actuar propios y excluyentes.

Desde sus inicios el teatro chileno evidencia esta modalidad caracterizadora, sin que por ello experimente de manera consciente influencias ajenas y las acoja como tales, con el propósito de servirlos o adecuarlos. Las obras significativas del teatro chileno se preocupan en ahondar sus raíces en lo racial-nacional, procurando captar las características sustantivas del hombre chileno, proyectado en diversos grados de problemática existencial.

Este objetivo podría explicar la preponderancia del realismo en el teatro chileno, entendido no como una tendencia ubicada en lo estético-temporal, sino como la posibilidad de captación y profundización de lo esencial.

La relación con la realidad parece ser una constante en la evolución del teatro chileno. Es probable que la identificación establecida en el proceso creador haya logrado determinar otra relación necesaria: teatro-público, la cual, en alguna oportunidad, fue explicitada en un nivel de conocimiento mayoritario, esto es, que la obra chilena y el actor chileno se convirtieron en objeto de individualización popular. El caso del actor chileno, Alejandro Flores, constituye una eficaz ejemplificación.

Sin embargo, en la década de 1930 a 1940 la comunicación reseñada había alcanzado un deterioro tal que el espectador se había alejado como factor integrante básico del fenómeno teatral. Diversas causas aclaran el deterioro señalado. El auge del cine sonoro y su perfección técnica conquistó además al espectador teatral y al empresario que organizaba su nueva actividad con la supresión de innumerables preocupaciones y la factibilidad de la ganancia económica inmediata. Pero la causa más determinante estaba en el teatro mismo, en su enfoque de realización y en la responsabilidad de quienes velaban por los aspectos creativos, artísticos y técnicos.

Los repertorios escogidos, las modalidades de actuación, los recursos técnicos utilizados no correspondían a niveles de exi-

gencia, definiendo al espectáculo como un todo aterradoro contra la magia que conlleva siempre el teatro. El espectáculo anulaba su propia esencia con actuaciones estereotipadas, carentes de la verdad y de la verosimilitud dramática; con "decorados" cuya "irrealidad" distanciaba cualquier convencimiento; con "ibramitaciones" deficientes sin noción del tiempo ni de la atmósfera teatral; sin ensayos ni dirección, comprendidos estos factores como elementos creativos en la delineación del personaje y la comprensión de los contenidos. En resumen, no se percibía la necesaria pasión que el oficio teatral demanda de cada actividad tendiente a la concreción del espectáculo.

La decadencia artística del teatro chileno en la década señalada era notoria. Sus actores de mayor gravitación habían permanecido ajenos a la innovación que el teatro experimentaba en Europa. La formación "in situ" de las nuevas generaciones estaba en manos de actores y "directores", tales como Manuel Díaz de la Haza, Rafael Pelliter o Bernardo Jambirina, apegados a la vieja "esencia" española, estructurada sobre la base de recursos sin mayor contenido técnico o conceptual, salvo el logro de efectos de dudosa calidad.

Los renovadores del teatro europeo como Stanislasky, Copeau, Antoine, Appia, Dullin, eran desconocidos y el "arte de la actuación" se había convertido en un retentario anticuado cuya vejez, de una manera u otra, el espectador percibía.

El teatro chileno de 1930 a 1940, para limitar un campo cronológico, se debatía en una mediocridad creativa y representacional, convertida consecuencialmente en el factor fundamental que alejaba más cada vez al espectador. Para reconquistarlo, el teatro chileno requería un planteamiento de recuperación integral intra y extra-teatral. La recuperación debería comprender desde la formación coherente del hombre de teatro hasta la formulación del espectáculo como una estructura artística, en la cual los elementos generadores incluyen también la administración adecuada.

Un planteamiento de tal naturaleza no podía derivarse de las compañías teatrales entonces existentes. Había en ellas una excesiva carga de mala tradición. La renovación requerida reclamaba, además, una planificación y una programación cuyos objetivos indicaran la factibilidad de iniciar un proceso intensivo, orgánico y sistemático. Para ello, era necesario una visión innovadora, joven, dinámica, que rompiera con los moldes mal entendidos y peor

aplicados, y ligar al teatro chileno a un contexto en el cual la preocupación por lo nacional fuere un factor generador sustantivo. La ruptura no significaba la detención del proceso ni el desconocimiento de la labor desarrollada, a pesar de la decadencia inherente. Al contrario. Había que recuperar lo que era rescatable, pero la decadencia señalada había que solucionarla integralmente.

Así planteada la labor, ésta pedía la presencia de alguien cuya capacidad de entrega, de pasión, de orden y caos creativo, de testarudez y blandura organizativa, de inspiración y racionalidad, le permitiera la adecuada flexibilidad con que había que enfocar la tarea propuesta.

Algunos factores de renovación habían surgido en cuanto a la representación, con la presencia de compañías extranjeras como la de Margarita Xirgú. La guerra civil española había lanzado por el mundo a muchos de sus creadores, entre ellos, actores, directores y autores. Encabezados por Margarita Xirgú, dieron a conocer en Chile a Federico García Lorca, cuyo lenguaje e instinto teatral, apoyado en su lirismo esencial, provocaron desconcierto y admiración, eficazmente ayudado por una puesta en escena original y creativa. La temporada primera de Margarita Xirgú, en 1937, constituyó la concreción de la visión renovadora para aquellos que sentían la urgencia de cambio en el presente y futuro inmediato del teatro chileno: el medio universitario, especialmente en el estudiante y, más aún, en aquellos estudiantes relacionados con el arte, la literatura y el lenguaje.

Nacido en 1912, Pedro de la Barra ingresa al Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile en 1933. Su propósito: iniciar su carrera de Pedagogía en Castellano y, como finalización lógica, obtener el título de profesor de Estado. De esta manera, entendida dentro de los cauces normales, aparecía definida su existencia, pero ésta ya tenía una impronta mostrada en sus años de estudiante de humanidades en establecimientos tales como el Liceo Anunátegui y el Instituto Nacional. En todos y cada uno de estos establecimientos, Pedro de la Barra dirigía su actividad extraprogramática al espectáculo teatral, en la organización y animación de veladas y en la constitución de conjuntos "dramáticos". Ya entonces el oficio teatral constituía una pasión que respondía a sus inquietudes de adolescente. Había en él una soterrada vehemencia, un ardor secreto, un humor controlado que anunciaba la labor

futura. Su definición empezaría a concretarse en la universidad. Allí, la perspectiva alcanzaría su exacta dimensión y se iniciaría la madurez creadora y organizativa. La preocupación por los contenidos verdaderos de la proyección cultural del teatro y su relación con el hombre y la comunidad, encontrarían su real categoría.

Las generaciones teatrales anteriores a Pedro de la Barra —actores, directores y autores— tuvieron valores propios. Uno de ellos, la obstinación, por momentos heroica, de continuar la actividad a pesar del fracaso o del desamparo oficial. Su debilidad estribaba, principalmente, en la carencia de objetivos claros y de un criterio dimensionado más allá de lo circunstancial. Es necesario, no obstante, la cita de algunos de esos hombres que mantuvieron la continuidad del proceso: Evaristo Lillo, Enrique Bágüena, Arturo Bürhle, Nicanor de la Sotta, Alejandro Flores, Rafael Frontaura, Pedro Sienna, Lucho Córdoba y otros cuya existencia teñida de humor, bondad y bohemia ocupan su lugar exacto. De estos hombres de teatro queda sólo el recuerdo de sus actuaciones, pero de otros permanece su obra creadora, como la sustentación real de la continuidad aludida. Son nuestros "clásicos" por la permanencia de su creación: Antonio Acevedo Hernández, Germán Luco Cruchaga y Armando Moock.

Estos son los antecedentes que permiten situar a Pedro de la Barra en el desarrollo del teatro chileno y su significación renovadora e innovadora. El medio universitario fue la circunstancia propicia, paralelamente al encuentro de estudiantes, cuyo pensamiento sobre el fenómeno teatral era coincidente. Además, en algunas escuelas universitarias existían grupos dramáticos que, a su manera, ubicaban a la actividad teatral en un nivel preferencial y cuya calidad creativa solía mostrarse en las denominadas "Veladas Bufas". Uno de estos conjuntos de mayor éxito fue la "Orquesta Afónica", organizada y dirigida por Moisés Miranda y Pedro de la Barra. Esta "orquesta" podría señalarse como el núcleo remoto del futuro organismo, sin olvidar

el CADIP (Centro de Arte Dramático del Instituto Pedagógico) y el "Pequeño Teatro Universitario".

La preocupación común por el fenómeno teatral estableció una mayor coherencia entre los estudiantes universitarios que habían sentido el impacto de Margarita Xirgú y de las fervorosas lecturas de los innovadores del teatro europeo. A ellos se sumaba la llegada de España de Héctor y Santiago del Campo y del autor malagueño José Ricardo Morales, y en febrero de 1941, en los bancos de la Feria del Libro, frente a la casa central de la Universidad de Chile, se reunían los ya citados con Pedro de la Barra, Moisés Miranda, Gustavo Erazo, Inés Navarrete, Eloísa Alarcón, Flora Núñez, Bélgica Castro, Aminta Torres, Luis H. Leiva, Oscar Oyarzo, Pedro Orthus, Roberto Parada, Héctor Rogers, José Angulo, Rubén Sotoconil, Edmundo de la Parra, Héctor González y Domingo Piga para iniciar la actividad ya discutida y definida en sus objetivos:

- a) Renovación del teatro profesional mediante la puesta en escena de obras del Teatro Clásico y Moderno;
- b) Creación de una Escuela de Teatro para la formación integral del actor, del director y del diseñador;
- c) Creación de un público teatral;
- d) Preocupación por la presentación de nuevos autores teatrales chilenos.

El 22 de junio de 1941, en una media mañana invernal, el Teatro "Imperio" descorrió su telón de boca para mostrar la concreción primera de la actividad recién formulada: "La guarda cuidadosa", de Cervantes. La sala en que el recién nominado conjunto "Teatro Experimental" estrenaba, había sido cedida por Lucho Córdoba, actor de las generaciones anteriores y cuyo gesto de colaboración sellaba la continuidad del proceso.

Al contrario de las palabras de Hamlet, el resto no es silencio. El teatro chileno adquirió la dimensión precisa en el proceso cultural. Ello se debe a la visión de Pedro de la Barra que, en lo esencial, es la historia de una pasión.