

Graciela Paraskevaïdis

## **M' hijo el doctor \***

Algunas reflexiones acerca de la enseñanza de la composición

Para los no rioplatenses, explico brevemente que el título de este texto fue tomado en préstamo de una de las obras de teatro del autor uruguayo Florencio Sánchez, de quien se conmemoran en 2010 los cien años de su muerte.

En el siglo pasado, una de las ilusiones de las familias de clase humilde era la de que sus hijos pudieran acceder a títulos universitarios, lo que significaba lograr un doble ascenso: por un lado, un estatus económico desahogado y, por otro, el respeto social que el título y el dinero traían aparejados. Para las familias de estratos sociales superiores, era un sobreentendido para perpetuar las dinastías del poder en el poder, para lo cual generalmente bastaba - basta - el título de abogado, aunque su ejercicio pocas veces era - es - en defensa de lo realmente defendible. Tal vez hoy la ilusión de esas épocas pasadas siga en pie, aunque el espectro académico se haya ampliado considerablemente a otras carreras entonces insospechadas. Por ejemplo, la música.

Seguramente somos conscientes de la salvaje persecución de doctorados musicales impuesta por el modelo norteamericano, que asola la enorme mayoría de las casas de estudios en América Latina. Primero se corre tras el grado, luego tras el posgrado, y finalmente tras el o los doctorados y posdoctorados. Entretanto, se han insumido y consumido irrecuperables años de vida biológica y experiencia sonora, y la brecha entre compositores y doctores en composición es cada vez más profunda. La pregunta de fondo es, sin duda, si se quiere ser compositor o doctor en composición, porque no es para nada lo mismo. La aspiración a puestos de enseñanza de la composición se está haciendo cada vez más doctorado-dependiente; es decir que la burocracia académica está engendrando una distorsión del objetivo primero: formar músicos capacitados técnicamente e informados profundamente de todo lo que pasa en los diversos mundos culturales del planeta para que traten de ser útiles a su sociedad. La defensa de la diversidad y de la inclusión - tan aludidas y vociferadas hoy, desde la Unesco hasta la esquina de nuestras casas - es otra entelequia más de un discurso que sigue siendo hegemónico y nortecéntrico.

Hace casi setenta años - en 1941 - , el musicólogo argentino Carlos Vega describió en el prólogo de su "Fraseología" un hecho aún vigente:

*Vivimos de Europa. Su pensar y su sentir nos encantan. Acodados en el puerto, de espaldas al país, esperamos la última palabra de los pensadores, literatos y artistas de ultramar con impaciencia de novios. Sin fe en nosotros mismos, sin esperanzas en nuestro esfuerzo, estamos alimentando uno de los grandes factores de nuestra esterilidad.*

*Hace cuatrocientos años que nos vienen de Europa las escuelas musicales, que imitamos, las normas teóricas, que seguimos, y los métodos de trabajo, que aceptamos sin discusión; nos movemos de acuerdo con la flecha de sus veletas.*

---

\* "M'hijo el doctor" (1903) es el título de una obra de teatro del pionero uruguayo Florencio Sánchez (Montevideo, 1875 - Milán, 1910).

*Con tales antecedentes, la idea de que un estudioso sudamericano [y, agrego yo, de un compositor sudamericano] pueda conmover las bases de la teoría tradicional [o crear contramodelos compositivos, agrego nuevamente] resulta impensable. La montaña que levantaron en colaboración numerosas generaciones de teóricos europeos, seguirá cerrando el paso, inamovible, como una montaña de verdad.*<sup>1</sup>

Si hasta mediados del siglo pasado los modelos de la enseñanza musical tradicional en América Latina provenían de Europa (mayoritariamente de París y su conservador conservatorio, emisor de vetustos y sacrosantos tratados de armonía, contrapunto, fuga, composición y orquestación, que hicieron perder invaluable tiempo a generaciones de aspirantes a compositores), en el correr de la segunda mitad del siglo pasado fueron siendo reemplazados en muchos lugares por el modelo académico norteamericano, básicamente en lo referido al escalafón de títulos. En este sentido, la propia Unión Europea ha abandonado sus propios modelos, sustituyéndolos por el norteamericano, y ahora allí los compositores también pueden aspirar a ser doctores. ¿Significa esto que su formación apunta a lograr una mayor profundización de los conocimientos, una mayor destreza técnica, o una verdadera amplitud de información? En principio, no. Todo eso no sufre mayores variantes. Si el primer modelo, sus métodos, su interpretación y trasmisión de la historia de la música, y su visión del “otro”, había sido obviamente eurocéntrico, el siguiente no ha mejorado sus relaciones con el concepto de “universal” o “internacional” o “global”, sino simplemente ha desplazado el centro de irradiación de los modelos. En el hemisferio norte, los doctorados en música, musicología o composición siguen ignorando lo que ocurre más allá de sus fronteras. En el hemisferio sur, los doctorados en música, musicología o composición siguen reproduciendo los del norte.

Lo que me preocupa, entonces, en América Latina, es la direccionalidad de la enseñanza, orientada a perpetuar los modelos (en realidad no muy novedosos, en reemplazo de los muy viejos), en lugar de tratar de inventar aquellos que surjan de las necesidades propias y de la historia propia. Lo que me preocupa, entonces, en América Latina, es el continuismo de la información y formación unívocas. Por ejemplo - las excepciones sólo confirman la regla -, en la formación musical hay una notoria ausencia de un enfoque hacia “adentro” y desde “dentro” en relación con la historia de lo acontecido musicalmente en nuestro continente en el transcurso del siglo XX (para no ir más atrás en el tiempo); sigue habiendo un incomprensible desconocimiento de la significación histórica de figuras pioneras y movimientos musicales que posibilitaron una toma de conciencia al promediar ese siglo; sigue habiendo una increíble ignorancia acerca de los múltiples mestizajes culturales y musicales de la multiétnicidad americana; sigue habiendo la práctica de subestimar y despreciar lo propio, a fin de obtener el estatus de “universal”, hoy por hoy glorificado por el *zapping* ciberespacial (“todo está a nuestra alcance”), réplica del modelo globalizado (ahora la aldea está en el “mundo”, dicen). Pero lejos de aplicar la pregonada diversidad y defender su verdadera inclusión, la enseñanza de la música sigue siendo dependiente de los centros de poder. De los hoy de hoy o, en su defecto, de los ayer o anteaayer.

---

1 Carlos Vega: Fraseología. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Instituto de Literatura Argentina, Buenos Aires, 1941, 7.

Si los círculos de la música contemporánea han sido históricamente elitistas y endogámicos, parecería que los tiempos actuales buscaran continuar esa situación, generando nuevos compartimientos como los Encuentros Nacionales de Compositores Universitarios, que se vienen realizando desde el 2003 en la UNICAMP (Universidad Estadual de Campinas) de Brasil, o nucleamientos autoconvocados - aunque no universitarios o académicos - como el Colegio de Compositores Latinoamericanos de Música de Arte. A mi juicio, son indicadores de la voluntad de generar nuevos guetos dentro del gueto-padre, que segregan aún más la música de hoy. En el primer caso, se percibe un cierto aire de superioridad del poseedor del mentado grado o doctorado. En el segundo, parece otorgarle la pertenencia a una cofradía autoproclamada y excluyente.

A esta altura, hago enteramente mías las consideraciones con las que Silvestre Revueltas, uno de los grandes del siglo XX, cierra sus apuntes autobiográficos:

*He tenido muchos maestros. Los mejores no tenían títulos y sabían más que los otros. De ahí que siempre haya tenido muy poca veneración por los títulos. Ahora, después de muchos años, sigo estudiando, sigo teniendo maestros, escribo música, sueño con remotos países y a veces doy tamborazos en tinas de baño.<sup>2</sup>*

A riesgo de que se me acuse de practicar arqueología musical, cito un par de párrafos extractados del prólogo a la primera edición (1911) del Tratado de Armonía de Arnold Schoenberg:

*Cuando yo enseñaba, jamás me propuse decir al alumno sólo "lo que yo sabía". Más bien buscaba lo que el alumno no sabía. Sin embargo, no era ésta la principal cuestión, a pesar de que, por esto mismo, estaba ya obligado a encontrar algo nuevo para cada alumno. Sino que me esforzaba en mostrarle la esencia de las cosas desde su raíz. Por eso no existieron nunca para mí esas reglas que tan cuidadosamente instauran sus redes en torno al cerebro del alumno. Todo se resolvía en instrucciones tan poco obligatorias para el alumno como para el profesor. Si el alumno puede prescindir de ellas, tanto mejor. Pero el profesor debe tener el valor de equivocarse. No debe presentarse como un ser infalible que todo lo sabe y que nunca yerra, sino como una persona incansable que busca siempre y que, quizá, a veces, encuentra algo. ¿Por qué querer ser semidioses? ¿Por qué no, mejor, hombres completos?*

*Jamás he hecho creer a mis alumnos que yo fuera infalible - esto sólo le sería necesario a un "profesor de canto" -, sino que a menudo me he arriesgado a decir cosas que más tarde yo mismo he refutado, a señalar orientaciones que, al aplicarlas, resultaban ser erróneas y que más tarde he tenido que corregir: Mis errores quizá no han aprovechado al alumno, pero en todo caso no le han perjudicado; y el hecho de que yo los reconociera abiertamente puede haberles dado que pensar. En cuanto a mí, los errores (que no tardaban en descubrirse) me obligaban a someter a nuevas pruebas y a una mejor formulación todas las ideas personales o insuficientemente comprobadas que había aventurado.<sup>3</sup>*

2 Silvestre Revueltas: Apuntes autobiográficos, México, 13 de marzo de 1938, reproducidos en: Revueltas por él mismo. Ediciones Era, México, D.F., 1ª edición, 1989, 29.

3 Arnold Schoenberg: Tratado de Armonía. Real Musical, Madrid, 1979, XXIII.

Pero veamos algunas situaciones concretas, en relación con los tratados de composición (o recetarios arqueológicos).

Teóricos posteriores a Bach se lamentaban de la ausencia de tratados escritos por el compositor, obviando el hecho contundente de que sus obras **son** el “tratado” y que estudiar, por ejemplo, sus fugas, aportará mucho más sobre esa forma musical que cualquier otro mamotreto académico.

Esto señala el frecuente divorcio entre los tratados académicos de corte francés o ahora de doctores norteamericanos - escritos por compositores que distan bastante de poder ser señalados como significativos - y una realidad musical que, en el caso de América Latina, se ubica por lo general a bastante distancia del ámbito en el que surgieron esos tratados.

El viejo método - aún increíblemente vigente en rincones latinoamericanos - de estudiar el pasado europeo occidental - y sólo europeo occidental - en su secuencia cronológica original que, en el caso de la enseñanza de la composición, significa referirse al pasado europeo culto mayoritariamente encerrado entre los siglos XVI y XIX, es rebatido en 1958 por el chileno Gustavo Becerra en su serie de artículos “Crisis de la enseñanza de la composición en Occidente”:

*El síntoma más grave del fracaso de la didáctica actual es la desconexión entre la problemática académica y la estética contemporánea.*<sup>4</sup>

*... actualmente es mejor partir de donde se está. Valga esto para la técnica de la composición, que debería empezar del mundo relacional sonoro del alumno para luego reconocer la actualidad, lanzándose finalmente en la dirección de sus orígenes. Que no suceda así es cosa de lamentar.*<sup>5</sup>

El hecho del consumo de letra muerta es criticado también por el compositor y docente Iannis Ioannidis, bien conocido por su larga trayectoria en Grecia y aquí en Venezuela. En un texto mecanografiado perteneciente a su etapa venezolana, con el título de “Introducción a la enseñanza de la composición”, dice:

*... se enseña la técnica de la composición de una música desprendida de toda realidad histórica, cultural, social ¡hasta musical! Esta “música” se presenta como un conjunto de reglas estéticas y técnicas, en su mayor parte arbitrarias - como si fuesen mandatos divinos - como si no hubiera existido nunca antes ni en ninguna parte preocupación alguna del hombre por el sonido. La música de pueblos fuera del territorio centroeuropeo ni se considera como tal; se llama sencillamente “exótica” - con todos los matices de desprecio, simpatía o tolerancia que pueda tomar el término.*<sup>6</sup>

En cuanto a la metodología, Ioannidis indica objetivos fundamentales:

---

4 Gustavo Becerra: “Crisis de la enseñanza de la composición en Occidente”. En: Revista Musical Chilena, 58, III / IV 1958, 11.

5 Íbidem, 12.

6 Iannis Ioannidis: “Introducción a la enseñanza de la composición”. Ms s/d

*debería fijarse como meta un logro doble: por una parte, la formación, lo más completa posible; y por la otra, la menor duración posible de los estudios.*<sup>7</sup>

El compositor italiano Giacomo Manzoni escribe un documento - casi autobiográfico - titulado "Acerca de algunas dificultades de la enseñanza de la composición hoy", que es recogido bajo el Convenio Internacional de Roma en octubre de 1985 - año europeo de la música - bajo el título general de "La condición del compositor hoy". Se lee allí sobre los años previos al cambio de actitud provocado a fines de 1960:

*Recuerdo muy bien cómo los años de estudio de composición han significado una especie de esquizofrenia cultural, una constante escisión interior: en la escuela, por el "diploma", se debía trabajar del modo más abstracto y más despegado de la realidad que se pudiera imaginar, y cuando intentabas discurrir con tus así llamados "maestros" sobre problemas de lenguaje o de nueva conciencia musical, eras escuchado con una sonrisita benévola, como un jovencito un poco loco y potencialmente peligroso, que estaba bien no molestar pero a quien en el fondo no se le concedía ni el más mínimo crédito. (...) La verdadera formación de compositor se la hacía en otro lugar, fuera de la desolación de los conservatorios, consultando aventuradamente las pocas partituras a mano, leyendo los ensayos y los estudios que se venían publicando en el exterior sobre los problemas de la música en aquellos años.*<sup>8</sup>

El compositor argentino Mariano Etkin en su inspirado texto "Acerca de la composición y su enseñanza", presentado en Caracas, en este mismo ámbito, en 1993, reflexiona mezclando ironía con sabiduría:

*En ninguna actividad se usa tanto la palabra Maestro como en la música. (...) quien se refiere a alguien como Maestro es alcanzado por un igual sentimiento de respeto. Éste tiene algo de la veneración ancestral hacia quien produce placeres profundos, dotado de un saber misterioso.*<sup>9</sup>

¿Estaríamos ahora a las puertas de sustituir - para los compositores - esa abusada calidad de "maestro" por la de la jerarquía doctoral, circunscribiendo el título de "maestro" a todo aspirante a director de orquesta, sea éste bueno o pésimo?

En cuanto al oficio, Etkin manifiesta:

*La suposición más generalizada con respecto a la enseñanza de la composición es que hay un oficio a transmitir, neutro, normado y estandarizado. Una vez en posesión del mismo, el compositor se encontraría en condiciones de elegir géneros, estilos, instrumentaciones, y otras características, del mismo modo que quien tiene*

---

7 íbidem.

8 Giacomo Manzoni: "Su alcune difficoltà dell'insegnare composizione oggi". En: La condizione del compositore oggi. Comitato Nazionale Italiano, Convegno Internazionale, Roma, ottobre 1985. 177/178.

9 Mariano Etkin: "Acerca de la composición y su enseñanza". En: Revista Arte e Investigación, año III N° 3, abril 1999, Facultad de Bellas, Universidad Nacional de La Plata, 11.

*dinero suficiente puede dedicarse a hacer compras en un supermercado. Esa concepción dio lugar al método de enseñanza basado en la imitación de esquemas formales, procedimientos y estilos del pasado, que aún no ha sido totalmente abandonado en muchos países latinoamericanos.*<sup>10</sup>

Si estuviéramos de acuerdo - espero que sí - con la imposibilidad de “enseñar” a componer, quedaría entonces la posibilidad de la transmisión de conocimientos estrictamente técnicos, que generalmente se hacen en base al estudio, audición y análisis de partituras, y de las soluciones encontradas por los compositores - actuales o pasados -, de acuerdo a sus opciones personales y a los contextos de su época.

Retorno a Etkin:

*Los problemas de la enseñanza de la composición, una vez eliminada la cuestión de la imposibilidad de enseñar a tener imaginación, podrían, a nuestro juicio, concentrarse en dos zonas: la de la representación y la del tiempo.*<sup>11</sup>

Y finalmente:

*La enseñanza de la composición requiere casi tanta imaginación como la composición. De otro modo, constituye solamente una rutinaria transmisión de estereotipos y modelos.*<sup>12</sup>

Dado lo acotado de mi tiempo, quisiera compartir algunas pautas que, en el transcurso de la experiencia docente propia y comparada, se me han hecho esenciales. Las resumo:

1) En paralelo con los planteos de orden musical (concepto de tiempo-espacio, manejo de la escritura - cuando ésta sea necesaria -, conocimientos de informática musical, y todo lo que atañe al oficio o artesanato compositivo), sería ideal, saludable, útil y estimulante relacionarlos con los de otras áreas artísticas, con la literatura, la poesía, el cine, etc, enmarcando estos acontecimientos no simplemente en un transcurso histórico lineal, sino relacionable particularmente con el siglo XX y lo que va del XXI. La arqueología musical debería ocupar un espacio limitado y actuar como campo referencial de conciencia histórica e identitaria. ¿Qué interés o importancia puede tener para la formación de un compositor latinoamericano dedicar precioso tiempo a la especulación acerca de la música en el Egipto de los faraones, en desmedro de lo ocurrido en su propio continente? ¿Qué provecho real trae componer fugas de escuela, practicar contrapunto palestriniano o ejercitarse en bajos cifrados? El partir del estudio de la música dictado por las pautas del “universalismo” europeo ha conducido a una notable reducción de conocimientos y experiencias musicales. Y no hablemos de la ya señalada ignorancia con respecto a las músicas de América Latina.

2) Indispensable sería para la formación de cualquier joven compositor latinoamericano el estudio, audición y análisis de todas las músicas de su continente en general y de su

---

10 Íbidem, 13.

11 Íbidem, 13.

12 Íbidem, 14.

país en particular. Cuando digo todas las músicas, me refiero precisamente a todas las músicas: las así llamadas tradicionales y populares, las así llamadas cultas o eruditas o académicas o serias o aburridas o impopulares. Sólo un mapa completo aportará claridad, profundidad y amplitud al cómo, dónde y por qué de los problemas técnicos, estéticos, históricos e identitarios. Los mapas compartimentados o descontextualizados a favor exclusivamente de la música contemporánea de concierto, en países en los que las manifestaciones tradicionales y populares gozan de excelente salud, han generado esquizofrenia con respecto a la existencia de los diferentes árboles en el mismo bosque y a estratificaciones equívocas de valoración en la escala cultural. Descontando que el estudio de la música europea occidental - y ojalá que sea en su versión completa y no sólo tres o cuatro siglos de ella - seguirá siendo una asignatura obligatoria, agreguémosle la de los otros continentes, el nuestro incluido. No serán pocas las sorpresas, las gratificaciones, los estímulos y las informaciones que esta práctica aportará a los ojos y oídos del joven aspirante a músico-compositor, a su ubicación contextual y finalmente a su responsabilidad ética, en tanto su aporte artístico y cultural confluya con su realidad histórica y social.

3) Las áreas de la práctica musical en América Latina son vastas y extendidas, y el estudiante-compositor “culto” irá definiendo sus fronteras, sus intereses y sus opciones, pero sin duda se verá enriquecido y fortalecido si deja de ignorar que existen una Violeta Parra, un Atahualpa Yupanqui, un Chico Buarque o un Daniel Viglietti, aunque luego se dedique a hacer música por computadora. Y el músico popular sabrá que existen Silvestre Revueltas, Amadeo Roldán, Juan Carlos Paz y Cergio Prudencio, aunque componga canciones de amor o de protesta.

4) Cualquier aprendizaje debería encauzarse hacia la toma de conciencia de que, más allá del pasaje por todos los escalones académicos, un doctor en composición seguirá estando en la obligación de demostrar que además de doctor es compositor, y que los interminables laberintos académicos pueden desorientar en cuanto a lo transmitible y aprendible. De nada sirve, como en la prestigiosa Juilliard School of Music no hace tanto tiempo, aprenderse de memoria todos los temas de los cuartetos de Bartók, si se perdió la oportunidad de entender su contexto total.

5) En todo caso, me remito a la cita de Vega, que nos interroga: ¿Seremos capaces finalmente de desarrollar nuestro pensamiento sin tutelajes, de inventar y generar nuestras propias normas y pautas de estudio, desligándonos de las ataduras de patrones y modelos que otros hicieron para sí mismos, pero también para otros (nosotros), considerados inválidos y discapacitados para hacerlo?

Luigi Nono, en su texto “Otras posibilidades de escucha” de 1985, nos guía, diciendo que

*la música no es sólo composición. No es artesanato, no es un oficio. La música es pensamiento.*<sup>13</sup>

El compositor boliviano Cergio Prudencio nos conmina - también en 1985 - a través de su texto “Insonancias”:

---

13 Luigi Nono: Altre possibilità di ascolto. En: Luigi Nono: La nostalgia del futuro. Scritti scelti 1948-1986. Il Saggiatore, Milano, 2007, 251.

*... el presente, y mucho más el futuro, exigen de nosotros planteamientos nuevos, creativos y originales, principalmente dirigidos hacia una pedagogía y una estética propias.*<sup>14</sup>

Y en “Hay que caminar soñando” de 2007, Prudencio reflexiona:

*La educación musical (y no sólo musical) nos debe coherencia con lo que somos de verdad, y nos debe trabajo para dejar de hacer de nosotros lo que otros quisieran que seamos, y nos debe respuestas a la pregunta sobre qué debe hacer. Esa será su misión titánica en estos tiempos. Para ese magno objetivo hace falta destrozar estructuras, inventar modelos, incorporar nuevas fuentes, cruzar conocimientos, y así finalmente parir músicos (seres humanos) amplios de saber, múltiples de pensamiento y de espíritu, tan sensibles a su arte como a la geografía, a la sociedad y a la historia que los circunda.*<sup>15</sup>

Texto leído el 25 de mayo de 2010 en el III Congreso de Composición Musical (24-26 de mayo), realizado en el marco del XVI Festival Latinoamericano de Música de Caracas (21-30 de mayo 2010).

---

14 Cergio Prudencio: “Insonancias. Una visión crítica de la música culta en Bolivia”. En: Khana, vol. 1, N° 42, La Paz, noviembre 1987. 20.

15 Cergio Prudencio: “Hay que caminar soñando”. La Paz, 2007, 2/3.