



Entrevista al compositor Mariano Etkin

Por **Julio Schinca**

Profesor en Música con Orientación en Composición, Facultad de Bellas Artes (FBA), Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Profesor Adjunto de las cátedras Apreciación musical y pedagogía y Creación musical contemporánea, FBA, UNLP. Profesor de Informática y Creación musical en el Colegio Nacional "Rafael Hernández" (UNLP) Profesor del Instituto Superior de Formación Artística "Juan Pedro Esnaola", Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Coordinador del equipo de capacitación docente de Música, Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Mariano Etkin nació en Buenos Aires en 1943 y comenzó a interesarse por la música a temprana edad. El estudio del piano –en sus inicios– lo llevó a conocer un mundo que lo cautivaría y al cual le dedicaría el resto de su vida: la composición musical.

Luego de una intensa etapa de formación, que incluyó el trabajo continuo en la composición, el estreno de diversas obras y una vasta experiencia en docencia, tanto en el país como en el exterior, Etkin retornó a la Argentina a mediados de los 80 y asumió la Cátedra de Composición en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata.

El aroma a café y la mesa de un bar en el atardecer de Buenos Aires fueron el escenario propicio para transitar las esperanzas y las expectativas de aquellos años, reconstruyendo tramos del camino recorrido hasta hoy. Entre recuerdos y actualidades se fue enhebrando esta charla.



¿Cómo fueron tus comienzos en la cátedra Composición de la Facultad de Bellas Artes?

Fue en 1984, a los 41 años. Había trabajado cinco años en Canadá en las universidades McGill y Wilfrid Laurier, dando clases de materias que iban desde Contrapunto modal hasta Análisis e Historia de la música del siglo XIX tardío y Composición. Además, dirigí el Ensemble de Música Contemporánea. La primera universidad argentina en la que ingresé fue la Universidad Nacional de Tucumán, en 1972, a los 28 años; luego se agregaron las del Litoral y Río Cuarto. Eran tiempos de una maravillosa eferescencia... lo digo con nostalgia.

Eferescencia, ¿en qué sentido?

En todo sentido. Estamos hablando de 1973. Después de varios años de gobiernos de facto había ganas de hacer y de cambiar muchas cosas: en la cultura, en las artes, en la economía. Hacia 1974, con la intervención a la universidad, hubo un vuelco de 180 grados. Me dejaron cesante en Río Cuarto y dos semanas antes del golpe de 1976 renuncié a la Universidad Nacional de Tucumán; no aceptaron mi renuncia y después me dejaron cesante. En 1977 viajé a Montreal como profesor invitado de la Universidad McGill. Cuando volví seguí trabajando con gran dificultad en la Universidad del Litoral.

Era la época más virulenta de la dictadura militar...

Sí. En 1980 me invitaron nuevamente a McGill, esta vez por un año. Cerca del final, y ya con la idea de volver a la Argentina, recibí la noticia de mi cesantía en la Universidad del Litoral. Los generosos colegas de McGill me contrataron, entonces, un año más, hasta 1982. Como el "Proceso" y sus desgracias seguían, decidí no

moverme de Canadá. Concurse un cargo en la universidad Wilfrid Laurier, lo gané y estuve allí hasta 1985.

A tu regreso, ¿qué expectativas traías?

Pensaba introducir lo que se llamaba "composición libre", porque en muchos lugares de la Argentina la composición se enseñaba imitando modelos, sobre todo unas supuestas formas ideales nunca respetadas por ningún gran compositor, que consistía en algo así como: primer año, Passacaglia; segundo año, Tema con variaciones; tercer año, Sonata. De esta manera, el alumno llegaba a los últimos años muy condicionado. Habiendo imitado tanto, se hace muy difícil liberarse de los esquemas.

En realidad, la imitación de modelos se aprende, o debería aprenderse, en materias como Lenguaje Musical, Elementos de la música o en asignaturas con nombres similares. En mi cátedra, en cambio, lo que se hace es imaginar. Juan Carlos Paz decía: "La música no existe, hay que crearla". Yo traía la idea de llevar a cabo, ante todo, un intercambio entre aquello que el alumno quiere hacer y lo que el profesor piensa sobre su viabilidad,¹ y luego cómo esa idea va a implementarse, con las características concretas de la notación, para terminar conformando la obra.

¿Cómo incidió tu experiencia formativa en la construcción de esa propuesta?

Mi formación fue un poco desordenada y bastante autodidacta. Nunca tuve verdaderamente un maestro a quien pudiese reconocer formalmente como mi profesor de composición. Sí tomé dos años de clases particulares con Guillermo Grätzer, quien también fue profesor de la Facultad de Bellas Artes. Grätzer ponía mucho énfasis en lo rítmico. A mí me interesaba el contrapunto rítmico, la simultaneidad de planos,

¹ En este caso, *viabilidad* remite a la adaptación al instrumental, los instrumentistas, las posibilidades generales y las prácticas de realización.



métricos o rítmicos; siempre eran cuestiones referidas a la duración o al timbre, tanto en lo *micro* como en lo *macro*. Pero creo que en ese momento no tenía ni la edad ni la madurez suficiente para saber cómo me estaba transformando ese trabajo.

Ese es un fenómeno interesante del aprendizaje. Muchas veces uno no sabe cuándo está aprendiendo ni qué es lo que aprende; cuándo le va a servir ni si va a volver a escuchar la voz del profesor. Stravinsky lo dice muy bien en el inicio de *Crónicas de mi vida*: aquello que en su momento parecía muy importante, con el correr del tiempo ocupa un plano secundario y viceversa, lo que parecía secundario se vuelve importante.² Pasa como en las relaciones humanas. Este permanente reacomodamiento del pasado tiene su correlato perfecto en el despliegue de la obra musical en el tiempo y sus efectos en la memoria.

Aquí llegamos a la pregunta clásica: ¿qué necesita saber un compositor para considerarse como tal? La respuesta es tan variable como los individuos, porque cada uno necesita lo que cree que necesita. Hay otra pregunta –famosa en su tiempo– que una vez le hicieron malintencionadamente a Iannis Xenakis: “Para ser compositor, ¿hay que saber armonía y contrapunto?”. Xenakis contestó: “Depende. Si el compositor cree que lo que le falta para realizar sus ideas es armonía y contrapunto, necesariamente tiene que saber armonía y contrapunto. Si siente que no las precisa, no hace falta que lo sepa”. Comparto plenamente su respuesta.

Yo empecé a componer –si se puede llamar componer a escribir algo para algún instrumento, que tenga un principio, un medio y un final– cuando era un adolescente. El hecho fundamental fue la lectura, a los quince años, de la primera edición del libro de Juan Carlos Paz, *Introducción a la música de nuestro tiempo*.³ En esa época iba al Con-

servatorio Williams y estudiaba piano. Empecé a notar que había dos mundos musicales paralelos, el del libro de Paz y el del Conservatorio. Entonces –tenía 17 años– hice un cambio fundamental: fui a estudiar piano con alguien que no era un pianista consumado, el musicólogo Ernesto Epstein, quien me hizo entender algunos procedimientos constructivos esenciales. Analizábamos *Seis pequeñas piezas para piano*, Op. 19, de Arnold Schönberg, o *Música para cuerdas, percusión y celesta*, de Béla Bartók. Sentí que era un mundo extraordinario.

Empezaste a incursionar en la cocina de la música...

Sí, y comencé por mi cuenta a hacer los primeros ejercicios para flauta sola, cosas que componen los principiantes. Algunos años después vendría otro hito fundamental: el intensísimo curso de interpretación y dirección que hice con Pierre Boulez, en la Academia de Música de Basilea, que incluía bastante análisis. Un hábito esencial que desarrollé en esos años fue ir a ensayos orquestales con la partitura. Así aprendí mucha de la música que conozco y de la que puedo decir algo. Por otro lado, en 1965 me habían otorgado la beca bianual del Instituto Di Tella, aunque no tenía la edad mínima requerida. Fueron dos años absolutamente decisivos para mi formación, en los que tuve como profesores a Earle Brown, Iannis Xenakis y Maurice Le Roux. Además, asistí a las clases de Olivier Messiaen, Luigi Dallapiccola y Luigi Nono.

¿Qué cuestiones crees que están pendientes en la enseñanza de la música?

En la Argentina hay un gran vacío en cuanto al ritmo y la duración. En ese sentido, el libro de Hindemith, *Adiestramiento elemental para músicos*,⁴ puede ser beneficioso. Me lo recomendó Grätzer y me dejó

² Igor Stravinsky, *Crónicas de mi vida*, Buenos Aires, Sur, 1935 (N. del C.).

³ Juan Carlos Paz, *Introducción a la música de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Sudamericana, 1971 (N. del C.).

⁴ Paul Hindemith, *Adiestramiento elemental para músicos*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1972 (N. del C.).



una huella importante respecto a ciertos intereses en la escucha y la percepción.

¿Te referís a que el ritmo no se considera un campo importante?

Las alturas siempre llevan la delantera. Si algo pasó en el siglo xx, que debe valorarse y recibir la importancia que realmente tiene, es la imaginación de la música desde otra variable que no es la altura. Todavía se sigue pensando que la altura es casi excluyente en la formación de un músico. Cada persona escucha de manera diferente –eso se sabe– pero es un grave error considerar a las duraciones o al timbre como parámetros secundarios.

La famosa tensión-reposo del sistema tonal está constituida, básicamente, sobre las alturas y no sobre la duración.

Sí, claro. La duración es un recorte en el continuo que llamamos tiempo; es principio y final. El concepto y la práctica del principio y del final es difícil de explicar a un joven que recién ingresa, por una simple cuestión de edad, de maduración. El problema es la conciencia de la muerte. Lo pienso desde hace mucho tiempo y lo leí con satisfacción en un libro reciente que reúne las últimas conferencias de Morton Feldman.⁵ Tendríamos que poder enseñar a los jóvenes a acercarse lo más posible a la conciencia de la muerte, del vacío, de la nada. A la muerte, no como hecho doloroso, catastrófico, sino como un final, algo que termina.

El compositor empieza un trabajo, lo despliega, lo hace durar y lo termina. Pone en obra la vida y la muerte. “Terminó aquí porque yo –el compositor– lo quiero así. Se va a llamar tal cosa y va a durar doce minutos porque es mi decisión”. Así dicho parece banal, casi una estupidez, pero hacer que alguien de dieciocho años sea conciente de un final es casi imposible, una utopía. Como resul-

tado de esa dificultad, los problemas que presenta la mayoría de los trabajos de los estudiantes son de tipo formal, derivados, principalmente, de la falta de conciencia de la duración, de una falta de corporización del paso del tiempo.

Producto de tu experiencia en el exterior, ¿qué interés guiaba en 1984 tu desarrollo de la cátedra Composición de la Facultad de Bellas Artes?

Como dije, ver de qué manera funcionaba la enseñanza de la “composición libre”, con pautas generales que todavía, en cierto sentido, siguen vigentes. En el primer año se proponen obras breves, acotadas instrumentalmente, y año tras año se van haciendo más complejas hasta llegar al último, cuando se le pide al alumno que escriba una obra para orquesta sinfónica.

En 1984 la carrera de Composición tenía unos veinte alumnos y se graduaban tres o cuatro por año. Hoy esa cantidad aumentó exponencialmente, en números absolutamente ajenos a la realidad de la práctica artística en la Argentina, por lo menos en los géneros no comerciales. Esto significa que quienes se inscriben tienen muy poca idea de lo que implica ser compositor. Cuando le preguntaron a John Cage qué era para él la música, contestó: “Ante todo, trabajo”. Es una definición excelente: mucho trabajo. Los ingresantes, en general, suponen otra cosa. Como la idea en la sociedad mercantilista en la que vivimos es que el artista es un ser bohemio y marginal que vive del aire, los estudiantes suelen creer que el arte proviene de la inspiración, lo que es cierto sólo parcialmente. No se dan cuenta de que, en realidad, es un trabajo parecido a cualquier otro y de que tal vez sea más difícil seguir composición que, por ejemplo, ingeniería.

Ser compositor quiere decir inventar algo, ni más ni menos. Esto no sólo puede

⁵ Raoul Mörchen (ed.), *Morton Feldman in Middelburg, Words on Music: Lectures and Conversations*, Köln, MusikTexte, 2008.



ser muy angustiante, sino que lo enfrenta a uno consigo mismo. Es mirarse al espejo de la manera más impiadosa. Es ver el papel en el que se ha volcado lo que va a sonar y decirse: "Yo puedo hacer esto. ¿Es esto lo que yo quiero? ¿Seré yo éste?". Un ingeniero mediocre puede disimularse detrás de un edificio que no se derrumbe y que cumpla su función habitacional. Para un compositor es más difícil, porque no hay función que satisfacer ni sanción social alguna. Está solo. Aparece así un conflicto que no tiene solución: la enseñanza del arte, es decir, la enseñanza hacia la invención dentro del sistema universitario, que está organizado sobre la base de metodologías, objetivos, programas, planes de estudio, cargos, y que es parte de un contexto sociocultural en el que hay poco contacto genuino –no entraré a analizar por qué– con las expresiones artísticas más elaboradas, las que existen fuera del circuito evasivo del entretenimiento comercial. Esa estructura universitaria, como toda institución, tiende, ante todo, a preservarse como tal. Por eso, una persona sola inventando algo puede provocar una gran tensión en esas instituciones casi perennes. Es el eterno conflicto entre el individuo y el sistema.

Otro problema interesante es el oficio. La posesión del oficio permite hacer lo que uno quiere. Lo que el alumno quiere se discute en un plano estético, explicándole, por ejemplo, por qué el proyecto es atractivo, descabellado o anticuado, o informándole que ya se hizo mil veces o que no se hizo nunca. Lo importante es saber si el estudiante tiene las herramientas técnicas para concretarlo. Por ejemplo, si quiere escribir un coral tendría que conocer conducción de voces. La pregunta, finalmente, sería: ¿es razonable que la universidad entrene a un joven recién egresado del colegio secundario, desde el mismo principio del saber musical? Es una cuestión central en la enseñanza de la composición.

De música contemporánea o académica...

Toda la música es contemporánea. Mozart era contemporáneo de sus contemporáneos y, necesariamente, es interpretado con técnicas e ideas de hoy. No se puede volver atrás. El pasado siempre se ve desde el presente. "Académica" es una palabra que no me gusta porque ha cambiado su significado. Antes era muy despreciativa; se aplicaba a una obra escolástica, que sólo reproducía modelos. "Erudita" y "clásica" son incorrectas y confusas. Hoy tal vez haya que utilizar muchas palabras: es una música que el individuo hace con el objetivo primordial de satisfacer su deseo soberano. No lo hace para ganar dinero, ni para tener muchos seguidores o aparecer en la televisión o en los diarios.

El pianista de jazz Oscar Peterson decía: "Nosotros queremos que la gente sea feliz". Yo no quiero que la gente sea feliz, no forma parte de mis preocupaciones básicas ni es mi oficio. Para eso está la musicoterapia. Pero tampoco quiero que sea infeliz. Cuando dudo entre usar un trombón o un contrabajo no pienso cuál instrumento va a hacer más feliz a la gente sino cuál se aviene mejor con la obra. Entonces, la ausencia de una finalidad más allá de la obra –salvo que hablemos de música incidental o aplicada– plantea un conflicto con las instituciones. ¿Cómo puede ser que se enseñe un arte que no tiene una salida laboral clasificada y admitida por la sociedad? ¿Cómo se le explica a la sociedad –sobre todo a una sociedad con las carencias que tiene la nuestra– que la universidad se dedica a estimular la individualidad del artista? El poeta irlandés William Butler Yeats decía: "El arte es el acto social de un hombre solitario".

Respecto a tu tarea como docente investigador, ¿cuánto te aportó y qué problemas te presentó?

En algún momento de la tarea, el compositor debe poner distancia de su trabajo



y tratar de verlo como si fuera de otro. ¡Es casi imposible! Sería equivalente a poder ver a un hijo como si no lo fuera. Sin embargo, cierto distanciamiento puede lograrse: alejado de su trabajo, el compositor se convierte, sin darse cuenta, en analista musical. Componer es una manera de analizar y el análisis es una especie de desarmado y recomposición de una obra. El equipo de investigación en Análisis Musical, que dirijo con la compositora María Cecilia Villanueva en la Facultad de Bellas Artes y que lleva diecisiete años trabajando, fue muy útil para favorecer ese alejamiento, no sólo respecto a mi trabajo sino, sobre todo, al de los alumnos. El profesor de composición finalmente lo que hace, que no es fácil, es opinar sobre el trabajo del alumno, sobre lo que éste no escucha. En ese sentido, la clase es como una sesión de psicoanálisis centrada en la composición.

Como interpretar el deseo del otro...

Sí, siempre es muy difícil verse a uno mismo, ya lo descubrieron los antiguos griegos. También surgen otras cuestiones que pueden volverse obstáculos casi insuperables. No hay profesores para todos los alumnos ni alumnos para todos los profesores. Tampoco existe el reglamento del buen compositor ni hay un libro que se llame Composición. Lo había en el siglo XIX; el mismo Schönberg escribió sus *Principios elementales de composición* aunque, digámoslo, son de poca utilidad.

¿Es posible decir que la docencia es un trabajo artesanal que exige el rigor de un lugar ético de muchísima responsabilidad?

Sin duda. Me gusta la palabra “artesanal”. El artesanado soslaya lo institucional, la rutina. Las instituciones funcionan gracias a la estandarización y la previsibilidad. El arte es lo opuesto a eso. Es un conflicto que no tiene salida, o solución del tipo “dos más dos es cuatro”. Se seguirá buscando y –tal vez debamos decir “por suerte”– no se seguirá encontrando. 