

IV Encuentro de Educadores Musicales del Interior del País. Collegium, Córdoba, 1994.

# **La Ejecución Musical en Términos Interpretativos. Reflexiones en torno al estado actual de su enseñanza en instituciones especializadas de nuestro país.**

Favio Shifres.

Cita:

Favio Shifres (Agosto, 1994). *La Ejecución Musical en Términos Interpretativos. Reflexiones en torno al estado actual de su enseñanza en instituciones especializadas de nuestro país. IV Encuentro de Educadores Musicales del Interior del País. Collegium, Córdoba.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/favio.shifres/195>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/puga/t2u>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# La ejecución musical en términos interpretativos

Reflexiones en torno al estado actual de su enseñanza en instituciones especializadas de nuestro país<sup>1</sup>

FAVIO SHIFRES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

La Formación Musical Profesional en nuestro medio está dirigida principalmente a la preparación de instrumentistas. La educación de los intérpretes, sin embargo, sigue dominada por los modelos característicos de la época en la que se generalizaron tales estudios en el país. El presente trabajo indaga la evolución de los criterios que gobiernan la ejecución instrumental y sus correlatos instruccionales, con el objeto de echar luz sobre las dificultades corrientes y proponer alternativas de cambio. Para ello se analizan los roles del instrumentista y del maestro de instrumento de acuerdo a los enfoques tradicionales y las tendencias actuales y su inserción en las estructuras institucionales. En tal sentido se intenta dar respuesta a interrogantes tales como: *¿En qué medida se halla presente la formación interpretativa en la preparación del músico profesional? Cuáles son las perspectivas analíticas más adecuadas para la resolución de problemas de interpretación? Es incumbencia del maestro de instrumento brindar las herramientas de análisis necesarias para establecer criterios interpretativos sólidos, o éstas debieran estar proporcionadas a través de los cursos de Armonía, Contrapunto, Morfología y otras asignaturas vinculadas? Como se insertan en la Formación Musical Profesional los modelos consumados?*, entre otros.

## Introducción

La Formación Musical Profesional en nuestro país está dirigida, en un alto porcentaje, a la preparación de instrumentistas. Por las modalidades de los planes de estudios, los hábitos, pensamientos y creencias docentes y otros aspectos idiosincrásicos de nuestro medio, la enseñanza instrumental se centra en la preparación de solistas virtuosos para la música “académica” o “de escuela”. Si bien es cierto que en muchos aspectos surge hoy una tendencia más abarcativa de la formación musical profesional, al menos en los niveles oficiales, se mantiene esta limitación de enfoque. Gran parte de los alumnos de instrumentos en las instituciones son adolescentes. Durante la adolescencia se operan importantes cambios en la relación entre los jóvenes y su actividad musical: por un lado tocar el instrumento deja de ser una ocupación lúdica y comienza a considerarse como práctica formal. Además, en muchos casos ya se plantea como una decisión vocacional o al menos como una clara posibilidad de realización profesional. Es también durante la adolescencia que los estudiantes, por lo general, alcanzan niveles cuasi profesionales de desempeño: muchas veces comienzan sus actuaciones en público, sus presentaciones en concursos; y es el período en el que más se intensifican los estudios.

Los jóvenes de esta edad se encuentran en proceso de adquisición de independencia respecto de los adultos. Esto se relaciona con uno de los rasgos principales del músico solista: ser el único responsable de la *interpretación* que hace de la obra que ejecuta. Así, este instrumentista, convertido en el arquetipo de músico profesional, debería estar capacitado para elaborar dicha interpretación de manera

consistente, de acuerdo a lo que es de esperar en un desempeño profesional. Surge aquí el primer interrogante: *¿Se halla presente la formación interpretativa en la preparación del músico profesional?*

Una de las dificultades prácticas más importantes que aparecen a primera vista es que el instrumentista musical profesional - contrariamente a lo que ocurre en otras disciplinas artísticas - se coloca en el centro de la relación comunicacional entre el creador y el público que consume la obra de arte. Por ello, es necesario definir el rol que juega el instrumentista en dicho proceso; es decir *¿Qué debe hacer el instrumentista, y cómo?*; para luego trazar un área de incumbencia de la enseñanza instrumental; es decir: *¿Qué y cómo debe enseñar el maestro de instrumento?* En función de ello realizaremos una breve recorrida cronológica sobre algunas concepciones al respecto, con el objeto de situar nuestra realidad actual - ya que consideramos que la enseñanza instrumental en nuestro medio está anclada a cánones decimonónicos, según los cuales se forman ejecutantes que responden a modelos perimidos, propios del momento en el que se crearon las principales instituciones oficiales y se generalizó la formación musical tradicional en nuestro país- y señalaremos posteriormente algunas de las aproximaciones actuales como aportes a una superación de dicho *status quo*.

## Aspectos centrales del desempeño del instrumentista

La ejecución musical ha sido abordada, según las épocas, desde diferentes perspectivas: ya los primeros tratados presentaban diversas alusiones a la problemática de la praxis

---

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación, que desarrolla el autor en el marco del Programa de Incentivos al Docente Investigador de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, denominado *Criterio Interpretativo y Comprensión Musical*, dirigido por la prof. Silvia Malbrán, y que ha contado con la colaboración del Mtro. Antonio de Raco.

musical. Sin embargo, ésta comienza a sistematizarse a partir del siglo XVIII. C.Ph.E. Bach (trans. 1949) y J. Quantz (trans. 1966) presentaron, en sus ya clásicos tratados de ejecución instrumental, algunos de los tópicos principales que conciernen a la labor interpretativa: la ornamentación, la articulación, la *interpretación rítmica de la escritura*, entre otros aspectos. El problema interpretativo aparece aquí tratado bajo la forma de máximas que el ejecutante puede seguir atentamente y de ese modo servir al espíritu de la *idea compositiva*.

El siglo romántico convirtió al músico, en general, y al intérprete, en particular en un ser mítico, capaz de advertir y revelar el misterio de la música de un modo casi mágico. La crítica y la teoría musical -muchas veces ejercida por los propios compositores-intérpretes - introdujeron la idea de que la verdadera *interpretación* musical es la que se realiza *yendo más allá* de lo que está escrito en la partitura en un afán de encontrar y expresar el significado inmanente que la obra encierra. Nace en este momento el concepto de que es necesario que el ejecutante comprenda la obra, para transmitir adecuadamente su contenido expresivo: **el ejecutante deja de ser un mero intermediario mecánico**. A partir de aquí, la tarea de ejecución se bifurca en dos grandes ejes de análisis, que durante mucho tiempo aparecieron como dicotómicos: la técnica (aspecto mecánico-motriz) y la interpretación propiamente dicha (aspecto expresivo-comunicativo). Como veremos, la ejecución musical durante el siglo XX ha estado condicionada en muchos aspectos por la influencia romántica.

En este marco, el aprendizaje de un instrumento se ha abordado, por lo general, desde estas dos áreas, -“*técnica*” e “*interpretación*”-, que se presentan, según los casos, integradas en diversos grados. No hay espacio aquí para analizar la intrincada trama de vinculaciones existentes entre ambas. Lo cierto es que aparentemente la dicotomía *técnica-interpretación* estaría, hoy en día, superada. De este modo se reconoce la interacción de ambas áreas en la resolución de la labor interpretativa: Dice John A. Sloboda: “*Los pianistas vivencian considerables dificultades si se les pide transponer una pieza de una clave a otra. Su conocimiento de una acción motora específica parece interferir con sus esfuerzos de transposición.(...). Lo que (esto) sugiere es (que hay) una jerarquía de niveles de abstracción tal que , de acuerdo a las circunstancias o situaciones, los planes de ejecución puedan desarrollarse en un nivel más alto o más bajo de dicha jerarquía.* (aparte) *En general, lo que nosotros podríamos llamar "musicalidad" parece estar vinculado a la habilidad para movilizar el más alto, más abstracto nivel en una amplia variedad de circunstancias. "Técnica" sería, entonces, la eliminación de "ruido" en la transformación del plan a través de niveles sucesivamente más bajos. Por ejemplo, el rubato es solamente posible para ejecutantes que saben dónde quieren la variación como así también poseen un control suficientes sobre la regulación temporal del movimiento de los dedos para efectuar esa variación ajustadamente*” (1982; p.482).

Es frecuente que la división entre técnica e interpretación se mantenga a los fines de un análisis sistemático de los desempeños de los ejecutantes. La problemática técnico-instrumental, si bien está regulada por ciertos principios que podríamos llamar “*universales*” , presenta características netamente diferenciadas según sea la naturaleza del instrumento en cuestión -basta pensar que cada modo de acción requiere destrezas claramente diferenciadas- . La *técnica* ha encontrado a lo largo de la historia de la pedagogía musical, cientos de modelos sistemáticos de realización, que organizados de maneras muy diversas, han constituido las *escuelas instrumentales*. Precisamente por su naturaleza, dependiente del instrumento, y por la enorme cantidad de bibliografía existente al respecto, su estudio escapa al alcance de este trabajo. Nos limitaremos a analizar la ejecución musical en términos interpretativos, aludiendo a aquella sólo cuando sirva para esclarecer aspectos vinculados a la expresión y la comunicación. (Existe una excelente síntesis de trabajos en torno al análisis de los desempeños instrumentales en términos de procesos biomecánicos y fisiológicos en Wilson y Roehmann, 1992).

Es necesario, antes de proseguir, definir claramente en qué consiste la labor del ejecutante/intérprete. Hasta este momento hemos venido utilizando indistintamente ambos miembros de este término dual para referirnos a quien está encargado de mediar entre el compositor y el auditor. Sin embargo una observación detallada de ambos conceptos nos servirá para alcanzar dicha definición: Entendemos por **interpretación** a la “*explicación del sentido de un hecho, un fenómeno o de una situación*” (Sanchez Cerezo,S. et al.; 1983, pag 822) -en nuestro caso la obra musical. Para B. Bloom (1971) la **interpretación** es una subcategoría de la **comprensión**, que consiste en la habilidad para recibir significativamente el material comunicado. La **ejecución** se define como una “*conducta específica emitida por un organismo a través del cual un aprendizaje determinado se manifiesta*” (Sanchez Cerezo, S et al.; 1983 p.515) -En el caso del músico, la **obra musical** es el objeto de su aprendizaje permanente. Se puede concluir entonces que **la ejecución es la puesta en acción de la comprensión de la obra**.

Esta *puesta en acción* se presenta, desde el punto de vista de los procesos de pensamiento involucrados, como un operación de **resolución de problemas** que deviene en una **toma de decisiones** (Moore, 1989). Entender la labor interpretativa comprometiendo mecanismos de resolución de problemas demanda un modelo de enseñanza que favorezca el desarrollo de dichos procesos y su correspondiente actuación docente. Profundizaremos en este sentido señalando el modo en el que evolucionó este concepto interpretativo a través del tiempo y desarrolló su correlato instruccional.

### **La interpretación a la luz de los enfoques tradicionales**

Durante este siglo, las corrientes interpretativas más tradicionalistas adjudicaron la habilidad interpretativa a

procesos metacognitivos que tienen lugar en el momento de la ejecución y que son dependientes de la corriente empática establecida entre el intérprete y la obra: Decía Alfred Cortot: *"De la comprensión cada vez más íntima del misterio profundo del arte, nacerá, tal vez, en algún momento sagrado de sus estudios ese estremecimiento interior que hace presentir la proximidad de la verdad artística"* (Trad. 1954). Esto conduce a interpretaciones *arbitrarias*, en las que el criterio principal para la toma de decisiones interpretativas es *"el buen gusto"* del ejecutante -*buen gusto* que, por otro lado, se presenta como un don innato y no como el resultado de un proceso de refinamiento de la *musicalidad*- y además, bajo esta óptica es poco lo que la enseñanza puede brindar al estudiante: como opinaba Riemann, *"Interpretar una obra de arte no significa traducir simplemente los signos gráficos en sonidos efectivos; sino compenetrarse profundamente con la obra, sentirla intensamente e infundirle nueva vida sonora. Es evidente que esto no se enseña ni se alcanza por ningún sistema pedagógico"* (trad. 1928 p.103).

Encontramos algunos intentos válidos por sistematizar la problemática interpretativa desde una perspectiva pedagógica en la obra de Leimer y Giesecking. Estos autores estiman que *"cuando la reflexión y la lógica nos han indicado qué notas deben ser acentuadas, dónde viene el punto de crescendo (...) y cuando esa concepción es puesta en práctica con toda precisión, veremos que el sentimiento recibe una influencia considerable de todo ello, que aprendemos a sentir con más calor"* (trad. 1950 - p.35-36). Se señala aquí la relación entre *intelecto y sentimiento*- *"Existen (...) leyes de ritmo y de estilo, como también de forma, que es necesario conocer y sentir"* (op.cit. p 35)- destacando la importancia de la reflexión para el desarrollo de la *musicalidad*.

Para Keller (trans. 1973), la interpretación musical involucra dos grados distintos de realización: el primero es el de los aspectos estructurales de la música -ritmo, armonía, melodía, construcción temática, interrelaciones temáticas, texturas, etc. El análisis de éstos revela el significado de la música. Pero no su expresión. La expresión está determinada en el segundo de los grados considerados: el de los atributos superficiales -dinámica, calidad sonora, tempo, agógica, etc.- Sobre estos opera el intérprete. El *significado* es el dominio del compositor, la *expresión* el del intérprete.

Tanto para Giesecking como para Keller, los atributos de la ejecución musical, son atributos de la factura musical; de modo que necesitan ser comunicados de algún modo desde la partitura al intérprete. **Puede ser esta una primera aproximación a la concepción interpretativa basada en el análisis: la descripción analítica de la obra, a través de asociaciones psicológicas profundas, se convierte en una suerte de disparador del insight que revela el significado de la obra.**

Todas estas posiciones derivan en la aplicación didáctica de **enseñanza modélica**. El estudiante aprende a partir de la contemplación de un arquetipo ideal. Sus modelos pueden

ser el propio maestro, grandes maestros consagrados, opiniones del compositor u otros intérpretes o simplemente un esquema abstracto conformado por una serie de *reglas* que surgen de *lo que se suele hacer*. La resolución de problemas y su consiguiente toma de decisiones, en ninguno de estos casos es responsabilidad del estudiante. Este modelo instruccional tampoco brinda oportunidades para la identificación de problemas de interpretación, la definición y exploración de múltiples soluciones y procedimientos y la observación de los resultados del esfuerzo propio. En él, el maestro no es capaz de brindar oportunidades al alumno para trabajar con problemas más o menos claramente definidos, y el estudiante pierde de vista el objetivo que fuerza la necesidad de que una decisión sea tomada. Este punto está vinculado a la problemática del adolescente estudiante de música: *"En cuanto a sus relaciones con los adultos, la autoridad de los mismos es necesaria para los adolescentes siempre y cuando se mantenga dentro de límites razonables. La creación de una atmósfera permisiva, basada en la participación responsable y el intercambio de puntos de vista, así como la facilitación de mayores y mejores oportunidades para la toma de decisiones amplía las posibilidades para un desarrollo armónico. A menudo las determinaciones que se toman respecto de los adolescentes en el medio familiar, educacional y social no sólo descuidan sus opiniones, sino que se comunican sin las razones que las justifican. Esto menoscaba su individualidad y puede conducirlos a refugiarse en grupos y actividades en los que desarrollen una mayor autonomía aun cuando éstas puedan no resultar provechosas miradas desde otra perspectiva"* (Malbrán, María 1988)

La concepción de la comprensión musical como desempeño metacognitivo tiene dos consecuencias pedagógicas negativas: 1) Una enseñanza basada en un proceso forzado de desarrollo de la intuición (frecuentemente a partir de la enseñanza mimética, como se señaló), que aun pudiendo ser factible, resulta en una inevitable incertidumbre del estudiante respecto del grado de acierto de sus **propias** acciones y decisiones interpretativas ante la falta de una concepción orgánica. Y 2) La descalificación como intérprete, de quienes no han alcanzado ese nivel de comprensión intuitiva, ya sea naturalmente o a través de sus experiencias musicales y *"es dable suponer que pueden existir situaciones y habilidades que no se ejercen porque no se han presentado como oportunidades para los jóvenes"* (Malbrán, 1988)

### **La interpretación a la luz de los enfoques actuales**

Sólo en fecha más reciente, el problema interpretativo ha recibido un tratamiento sistemático desde dos perspectivas de estudio diferentes:

La primera enfatiza el rigor estilístico en la ejecución, proponiendo acciones interpretativas que posibiliten recrear las condiciones propias de la época en la que fue compuesta la obra. Esta aproximación **musicológica** se basa en estudios (por cierto rigurosos) de las características de las ejecuciones

instrumentales de las diversas épocas, pero, tomada aisladamente, presenta una serie de limitaciones:

1. Parte del supuesto de que no sólo es posible recrear las condiciones materiales de la ejecución sino también que para cada época la praxis musical fue unificada.(aspecto que se pone cada vez más en duda conforme ven la luz nuevos trabajos musicológicos).
2. Ignora los cambios operados en las condiciones de recepción que la obra musical tuvo en su momento respecto de la que puede tener en el momento actual, desconociendo, así el rol que juega en el proceso de "realización" de la obra el background del ejecutante y del auditor.
3. No logra dar solución a los problemas interpretativos de obras posteriores a 1800, en los cuales el interés del ejecutante no radica en analizar cómo dichas obras fueron ejecutadas en su época.
4. De los puntos anteriores se desprende que tampoco puede dar cuenta de aspectos intrínsecos de la interpretación de las obras que posiblemente no fueron tenidos en cuenta en su momento, por no formar parte del horizonte de expectativas de la época, pero que hoy forman parte de cualquier realización interpretativa.

No obstante estas limitaciones, el enfoque musicológico permite adecuar las ejecuciones a determinadas características, propias del estilo, que son comunes a las obras que comparten una época y un lugar de composición, y que definen su pertenencia al mismo.

De acuerdo a la segunda óptica, la interpretación musical ha sido abordado metódicamente desde la perspectiva analítica, la cual se enfrenta a "el examen sistemático y racional de la música en vista a configuraciones demostrables dentro de la estructura como significado inmanente, para así concretar realizaciones pragmáticas de tempo y articulación, reflejadas en una miríada de sutiles detalles de ejecución." (Berry, 1989-p. ix). Desde Heinrich Schenker (trans., 1976), numerosos analistas musicales han emprendido, en distinto grado, la problemática del análisis en vinculación a la ejecución musical (Salzer trad.,1990; Salzer y Schachter, 1969; Forte y Gilbert trad., 1992; Kirby, 1966; Meyer, 1973; Lehrdal & Jackendoff, 1983; Berry, 1989). "Al analizar los sonidos musicales y su capacidad para otorgar formas palpables, nos haremos conocedores de los elementos que constituyen la música. Combinados, los elementos van a dar forma a la estructura de la música. El análisis estructural será nuestra principal ocupación, a causa de que la estructura revela el carácter de la música." - sigue (Stein, 1989; p.21).

Estos autores, profundizan la línea perfilada en los anteriores, pero van un poco más allá al plantear el siguiente interrogante: "(los detalles de evidente contenido musical son mejor proyectados en una realización relativamente neutral...)...debido a que el ejecutante es conciente de los elementos y procesos de la forma y la estructura?... mi respuesta a esta pregunta: si." (Berry, 1989). Aquí, el

conocimiento de las estructuras significativas de la obra musical no es intuitivo. La diferencia radica en la condición de **conciente** de este conocimiento.

Las derivaciones didácticas de estas posturas difieren, obviamente, de las anteriores. Los aspectos principales de esta diferencia son:

- La redefinición de los roles de la interacción didáctica. Desde esta nueva perspectiva: ***Cuál es el rol del maestro de instrumento?***

"Si el ejecutante realiza algo más allá de la mera ejecución, el hacer no debe ser puramente intuitivo o mimético; debe ser el resultado de un informado juicio y un control deliberado. El análisis atempera el impulso puramente subjetivo, resuelve los inevitables dilemas, y ofrece medios por los cuales el maestro puede articular ideas de modo persuasivo y racional". (Berry, 1989, p.2). Se redefine, de este modo, el rol del maestro quien se convierte en un regulador de la subjetividad del alumno a través de la organización convincente de las vinculaciones significativas que son posibles de establecer en la estructura musical. Además el enfoque analítico, permite al maestro diseñar estrategias de enseñanza en las cuales el estudiante se enfrenta a problemas más o menos bien definidos de acuerdo a la realidad musical. Por otro lado el maestro puede justificar sus acciones en las indagaciones que asimismo puede compartir con sus alumnos.

- En la formación del adolescente instrumentista esta valorización del rol docente es capital. El maestro no se presenta como ejemplar sino como una guía para el análisis de sus propios desempeño y las posibles alternativas para la elección de acciones interpretativas concretas. Durante la adolescencia los modelos pueden producir efectos contrarios a los deseados si no se muestran adecuadamente: "En tanto los adultos se presenten como personas poco falibles, que logran superar todas las dificultades con éxito, como individuos que poseen lo que a los jóvenes les falta, la comunicación se dificulta y la brecha se amplía. Esta situación puede conducir a los adolescentes a aumentar la tendencia a retraerse o mostrarse reacios a revelar sus ideas y sentimientos..." (Malbrán, 1988).
- Lo dicho conduce a redimensionar el valor de los modelos: "No subestimo los ejemplos de los grandes intérpretes. Los estudiantes dotados pueden aprender mucho de ellos, pero a veces reciben sus vicios junto a sus virtudes." (Stein, 1989; p.12). Sin embargo, resulta altamente positivo que los estudiantes frecuenten la audición del repertorio; y esto sólo es posible a través de los registros de versiones más o menos consagradas. Se plantea aquí un nuevo interrogante: ***No debiera formar parte de la Formación Musical Profesional el análisis comparado de versiones?***

Este entrenamiento desarrollaría en el estudiante la capacidad de enfrentarse a modelos consumados desde

una actitud crítica, permitiéndole “filtrar” los atributos de las respectivas versiones que considere desatinados.

### Las herramientas de análisis

La instancia de **comprender** apoyada en el análisis goza hoy en día de un amplio consenso; pero: *Cuáles son las perspectivas analíticas más adecuadas para la resolución de problemas de interpretación?*

Se entiende por **análisis** al examen o exploración minuciosa con vistas a un diagnóstico (Sanchez Cerezo, S. et al. 1983, p.84). Esta condición de “*con vistas a*” constituye el nudo del problema actual: ¿Existe un enfoque de **análisis interpretativo**?

Para la psicología, el análisis es “*la habilidad para descomponer el todo en sus elementos constitutivos, percibiendo las relaciones existentes entre las partes*” (B. Bloom, 1971). La percepción de estas relaciones constituye el aspecto capital de la problemática: existirían, de acuerdo a algunos autores, ciertos enfoques analíticos que por su naturaleza intrínseca contribuyen más eficientemente a la labor interpretativa: “*Un ejecutante que ha abordado una pieza extensa en términos schenkerianos puede ser capaz de brindar a su ejecución un mayor grado de conformación rítmica o dinámica a gran escala sólo a causa de que tiene un conocimiento reflexivo de la estructura musical que excede a cualquier otro vivenciado ordinariamente por el auditor. En otras palabras, el valor de una interpretación schenkeriana de una pieza radica precisamente en la extensión por la cuál difiere de la experiencias cotidianas de los auditores.*” (Cook, 1990; p. 4)

Cualesquiera sean los procedimientos y modelos analíticos empleados ellos deben brindar una multiplicidad de vistas, de modo de ofrecer numerosas alternativas a cada uno de los problemas planteados. Cuanto más abarcativo sean las herramientas de análisis mayores posibilidades tendrá el ejecutante de arribar a una comprensión cabal de la obra, lo que le permitirá trazar un plan interpretativo coherente y sin contradicciones.

Sin embargo, en la bibliografía referida al tema, encontramos gran escepticismo: “Los detalles de ejecución nunca han sido sistemáticamente investigados. Tampoco los análisis usuales ayudan al ejecutante. En el mejor de los casos ellos muestran que una frase consiste de motivos, que un movimiento está construido por temas; tal vez describen el curso de un desarrollo o modulación. Pero no revelan por qué un cierto giro melódico sin una cierta textura armónica requiere de un cierto monto de rubato; por qué una melodía particular es más característica en un tempo particular, o por qué, y bajo qué condiciones, el término tempo giusto basta para sugerir el tempo que el compositor tenía en mente” (Stein, 1989; p.120). Tal vez esta aparente carencia metodológica deba ser suplida, al menos momentáneamente, por la labor del maestro: debería ser capaz de rescatar de las metodologías analíticas corrientes aquellas que puedan dar respuesta a cada uno de los problemas interpretativos en el

momento adecuado, integrándolos en forma coherente. Claro que esto, a la luz de la organización de los planes de estudios en las instituciones especializadas, nos lleva a un nuevo asunto: **Es incumbencia del maestro de instrumento brindar las herramientas de análisis necesarias para establecer criterios interpretativos sólidos, o éstas debieran estar proporcionadas a través de los cursos de Armonía, Contrapunto, Morfología y otras asignaturas vinculadas?**

Nos enfrentamos aquí a un problema bastante complejo. Por un lado los ejecutantes y maestros de instrumento tienen, en general, una formación analítica limitada: las asignaturas vinculadas al análisis musical están subconsideradas dentro sus sistemas de valores y forman parte de un *paquete* al que globalmente se denomina *materias complementarias*, en el que no se diferencia en importancia, de otras asignaturas, por ejemplo, de cultura general. Por otra parte, en nuestro medio, los cursos de asignaturas de formación técnica en el Lenguaje Musical, en general abordan el análisis a través de enfoques restringidos por las respectivas áreas de incumbencia, sin realizar derivaciones al campo de la interpretación (ya que muchas veces están a cargo de compositores y no de intérpretes) y utilizan un repertorio que, si bien le permite ejemplificar los contenidos que integran sus planes, no siempre se vinculan con la práctica instrumental de los estudiantes. El estado de las cosas hoy en día no da respuesta a los problemas planteados.

Planteados así, algunos cauces posibles por los cuales pasa el aspecto **comprensión** de la labor del intérprete, surgen los interrogantes acerca de la otra cara de dicha labor: **la ejecución: ¿Qué debe hacer el intérprete para dar cuenta de su comprensión de la obra musical?** La complejidad del tema nos impide tratarlo en este espacio (por otra parte ya ha sido expuesto en otro trabajo del autor - ver Shifres, 1995), sin embargo es importante destacar de la **comprensión** su cualidad de prerequisite. Cualquier aproximación a la resolución de los problemas de ejecución deberá resolver previamente el discernimiento de la estructura musical.

### Conclusiones

Hemos intentado esbozar algunas posibles líneas que permitan actualizar la labor del instrumentista profesional y fundamentalmente del docente de formación musical profesional. Podríamos sintetizar diciendo que la actualización profesional en el campo de la ejecución instrumental supone:

1. el reconocimiento de que:

- 1.1. La ejecución musical basada en el entendimiento de la obra a partir de fases de análisis previo representa una modalidad que los instrumentistas y sus maestros deben incorporar isolarmente. El más consistente argumento a su favor lo constituye el hecho de que un corpus analítico correctamente construido funciona como garantía de coherencia

orgánica de la versión interpretativa más allá, o a pesar de la subjetividad del ejecutante.

- 1.2. La vigencia de la subjetividad del ejecutante está garantizada en la medida que la interpretación está planteada como un proceso de resolución de problemas, en el cual las posibles soluciones se presentan como alternativas creativas.
  - 1.3. Existirían dos tipos de relaciones que vinculan el análisis a la interpretación: una **global**, a través de la cual el ejecutante obtiene una representación mental de la obra de orden superior. Y otra **puntual**, que permite determinar para cada instante preciso de la ejecución que acción interpretativa poner en juego.
2. El vuelco de la situación de estancamiento que se presenta en las instituciones respecto de esta problemática a través de:
    - 2.1. La revisión de los roles del maestro y de la enseñanza, lo que involucra cambios en la formación docente de modo de capacitarlo, entre otras cosas, para realizar planteos metodológicos coherentes y modernos - en lo que pueda plantear la problemática interpretativa desde una perspectiva analítica - y análisis musicales de los cuales desprender planes de acción interpretativa.
    - 2.2. La articulación de la formación analítica (técnica) con la instrumental a través de vinculaciones orgánicas dentro de las instituciones y de los planes de estudio, con el objeto de dotar al estudiante de las herramientas que le permitan configurar su propio criterio interpretativo. Esto requiere:
      - 2.2.1. Examinar los procedimientos y técnicas de análisis enseñadas adoptando aquellos que posibiliten una adecuada transferencia a la acción interpretativa, vinculando objetivos y coordinando esfuerzos entre los docentes responsables de las distintas áreas.
      - 2.2.2. Seleccionar un repertorio de análisis que se vincule directamente con el quehacer musical de los estudiantes.
      - 2.2.3. Revisar las estrategias de instrucción instrumental, de modo de crear las condiciones necesarias para entrenar a los estudiantes en la resolución de problemas de interpretación y la toma de decisiones referidas a acciones interpretativas.
      - 2.2.4. Revisar los criterios de evaluación de los desempeños de los alumnos, contemplando la formación de un criterio interpretativo sobre la base del análisis musical del repertorio.
  3. La formación instrumental del adolescente desde un enfoque interpretativo de modo de fortalecer la relación de los jóvenes estudiantes con la actividad musical

académica y contribuir a su proceso de adquisición de independencia. Esta formación compromete:

- 3.1. La presentación de problemas más o menos definidos a resolver.
- 3.2. Las herramientas de análisis crítico que permitan al estudiante operar constructivamente con los modelos consumados.

## REFERENCIAS

- Bach, C.Ph. E. (trans. 1949). *Essay on the True Art of Playing Keyboard Instruments*. New York. [*Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen*, Berlin, 1753, 1762, trad. and ed. W.J. Mitchell]
- Berry, W. (1987). *Structural Functions in Music*. New York: Dover Publications, Inc.
- Berry, W. (1989). *Musical Structure and Performance* London : Yale University Press.
- Bloom, B. *Et al.* (1971). *Taxonomía de los Objetivos de la Educación*. Buenos Aires. El Ateneo.
- Cook, N. (1990). *Music, Imagination & Culture*. Oxford: Clarendon Press.
- Cortot, A. (trad. 1954). *Curso de Interpretación* (Trad. Roberto Carman) Buenos Aires: Ricordi.
- Forte, A. y Gilbert, S. (trad.1992). *Introducción al Análisis Schenkeriano* (Trad. Pedro P. Chicot) Barcelona: Labor.
- Keller, H. (trans. 1973). *Phrasing and articulation* (trans. Leigh Gardine) New York: Norton & Norton.
- Kirby, F.E. (1966). *Brahms and the Piano Sonata* en Glowachi, J. (ed.) Paul A. Pisk. *Essays in his Honor* 163-ss. Texas.
- Leimer, K. y Giesecking, W. (trad. 1950). *La moderna ejecución pianística* (trad. Roberto Carman) Buenos Aires: Ricordi.
- Lerdahl, F. y Jackendoff, R. (1983). *A Generative Theory of Tonal Music*. MIT Press. Massachusetts
- Malbrán, M. del C. (1988). Reflexiones en torno a los adolescentes. En Furnó, Espinosa, Malbrán, *Resonancias* . Ricordi, Buenos Aires.
- Meyer, L. B. (1956). *Emotion and Meaning in Music*. The University of Chicago Press. Chicago.
- Meyer; L. B. (1973). *Explaining Music*. Chicago. The University of Chicago Press
- Moore, B. (1989) *Procesos of Musical Thinking*. En Boardman, Eunice (ed.) *Dimensions of Musical Thinking*. MENC. Reston, Virginia.
- Quantz, J (trans. 1966) *On Playing the Flute*. translation by Edward Reilly. Faber, London..
- Riemann, H. (trad.1928) *Manual del Pianista* Barcelona: Labor
- Salzer, F. y Schachter, C. (1969) *Counterpoint in Composition* New York: Mc-Graw- Hill Book Company.
- Salzer, F. ( trad. 1990). *Audición Estructural. Coherencia Tonal en Música*. (Trad. Pedro P. Chicot) Barcelona : Labor
- Sanchez Cerezo, S. (director) et al. (1983) *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Diagonal - Santillana. Madrid.

- Schenker, H. (trans. 1976) The Largo of J.S. Bach's sonata Nro. 3 for Unaccompanied Violin [BWV 1005] (trans. John Rothgeb) *Music Forum* 4.
- Shifres, F. (1995). *Relación Conflictiva. Un examen de la literatura en torno al problema de la comunicación entre el ejecutante y el auditor*. Trabajo inédito. Universidad Nacional de La Plata.
- Sloboda, J. A. (1982) Music Performance. En Deutch, D. (ed.) *The Psychology of Music*. Academic Press
- Sloboda, J. A. (1985) *The Musical Mind. The Cognitive Psychology of Music* Oxford: Clarendon Press
- Stein, E. (1989) *Form and Performance*. New York. Limelight Editions
- Wilson, F. R. y Roehmann, F. L. (1992): The Study of Biomechanical and Physiological Processes in Relation to Musical Performance. En Cowell, R (ed.) *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. MENC. Virginia 509-524.