

¿Una, nessuna o centomila?

Apuntes históricos y reflexiones ontológicas en torno al concepto de escuela pianística

Luca Chiantore

Musikeon (España)

Uno, nessuno e centomila, como es conocido, es el título de la última obra maestra de Luigi Pirandello, una novela largamente meditada que aborda con una radicalidad sin precedentes uno de los ejes de la producción del escritor siciliano, el problema de la identidad. En el micromundo de esa narración, “una, ninguna y cien mil” son las identidades de Vitangelo Moscarda, un anodino personaje que un día cualquiera descubre que cada persona de su entorno ve en él a un hombre diferente, y que todas esas identidades difieren a su vez de la imagen que él tiene de sí mismo.

La redacción de *Uno, nessuno e centomila* se extendió de 1909 a 1926: años decisivos para la cultura europea, para los futuros equilibrios geopolíticos pero también para la historia de la música y, más concretamente, para la historia de la interpretación musical. Músicos de muy distinta formación y procedencia sintieron, en esos años, la necesidad de aclarar sus posiciones acerca de la relación entre obra e interpretación, como si se tratara de dirimir un auténtico problema de identidad. Lo hicieron a menudo por escrito, generando una ingente producción bibliográfica que evidencia la preocupación de artistas y docentes por definir –de un modo a veces implícito y otras veces muy directo– el marco teórico de su actividad profesional. En más de una ocasión, su interés se concentró, además, en la aplicación pedagógica de esos conocimientos, y de ahí, entre otras publicaciones, los grandes tratados sobre la técnica del piano de Breithaupt, Matthay, Selva, Jonás, Cortot, Ortmann y tantos otros.

Esos textos son testimonios de unas transformaciones que sentaron las bases de una nueva escena musical, la misma que todavía hoy sustenta aquello que solemos definir como “música clásica”. Una escena en la que sobresalen algunos fenómenos de trascendental importancia para el futuro del piano:

- la decisiva consolidación de la tripartición entre las figuras profesionales del compositor, el intérprete y el pedagogo;
- una progresiva homogeneización del repertorio, con una acusada tendencia por parte de los intérpretes a concentrarse en los autores del pasado y una creciente desconfianza hacia el jazz y otras músicas urbanas;
- una paulatina transformación en la actitud del público, que fue abandonando la activa y ruidosa interacción con lo que sucedía en el escenario a favor de una actitud contemplativa marcada por el silencio y por unos aplausos que fueron ocupando un espacio acotado y ritualizado;
- el desarrollo de la industria discográfica, que generó una creciente internacionalización de las referencias estéticas y contribuyó a la reducción del número de aquellos melómanos que eran, al mismo tiempo, músicos aficionados (una figura, ésta, antaño mayoritaria entre el público de los conciertos);
- finalmente, un inevitable cambio generacional entre los músicos de primera fila, que en esa época significó la progresiva desaparición de los escenarios (y de las aulas de los conservatorios) de una generación de intérpretes que incluía alumnos directos de Chopin, Liszt, Clara Schumann y otras grandes figuras del siglo XIX.

No parece casual que precisamente esos años fueran aquellos en los que con más fuerza se oye hablar de “escuelas”: tradiciones interpretativas ligadas, en ocasiones, a la herencia de alguna gran figura con nombre propio, pero más frecuentemente identificadas con las especificidades de determinados entornos culturales.

El concepto de “escuela pianística” vive en esos años un momento crucial. Si durante gran parte del siglo XIX esta locución se había limitado a denotar la existencia de unos vínculos intergeneracionales que no tenían más implicaciones que el propio respeto hacia la figura del maestro, en pocas décadas la naturaleza de una u otra escuela se convierte en objeto de debate, de

reflexión y a menudo de abierta confrontación. A pesar de ello, nadie se mostró entonces especialmente interesado en desarrollar una reflexión en profundidad acerca de los fundamentos teóricos que sostenían todo ese edificio. Las discusiones solían concentrarse en los detalles concretos que caracterizaban una u otra escuela, pasando por alto preguntas que todavía hoy en día resultan de difícil respuesta: ¿qué es, propiamente, una escuela pianística? ¿dónde radican las diferencias entre una y otra, las fronteras, los límites que las definen?

La realidad diaria nos obliga a reconocer que no es fácil establecer una taxonomía que permita atribuir a una escuela pianística una determinada forma de tocar y viceversa. La cuestión es lo suficientemente abierta como para permitir ir incluso más allá. ¿Las escuelas pianísticas existen de verdad, o son un espejismo? Y, si existen, ¿cuántas son? Es exactamente el mismo problema que se planteaba Pirandello: ¿una? ¿ninguna? ¿cien mil?

Por ello decidí tomar esta novela como punto de partida de la presente conferencia, cuando la Maestra Dora de Marinis me propuso participar en este congreso. Sin la pretensión de proponer al respecto más que algunas reflexiones abiertas a muchas matizaciones, me pareció interesante poner sobre la mesa, precisamente en este espacio, un problema, por lo general oculto, pero no por ello menos candente. Un problema ontológico, en última instancia, de especial interés para quienes —como muchos de los que aquí estamos reunidos— nos ocupamos de interpretación musical.

En filosofía, la ontología es la rama de la metafísica que estudia lo que existe. Se interroga acerca de la existencia de entidades abstractas, ideas y pensamientos, y trata de la manera en que se relacionan estas mismas entidades entre sí. En nuestro caso particular, como es fácil comprobar, el concepto de “escuela pianística” se presta a múltiples reflexiones de esta clase. En la continuación de esta conferencia desarrollaré las que me parecen más interesantes entre las muchas posibles, procurando orientarlas hacia la explícita perspectiva historiográfica que caracteriza mis escritos e intentando no perder de vista en ningún momento la realidad diaria de quienes vivimos el fenómeno musical desde dentro, entendiéndolo no tanto como un objeto de estudio, sino como una vivencia de la que formamos parte.

* * *

Los primeros pasos, al intentar definir el concepto de escuela pianística, son casi obvios, aunque no por ello menos importantes.

Si hablamos de “escuelas” es porque estamos ante la transmisión de un conocimiento: una transmisión de generación en generación, en la que la enseñanza está en primer plano. Todos, por supuesto, tendemos a citar los nombres de músicos célebres al identificar una u otra escuela, pero si tiene sentido hablar de una determinada escuela no es tanto por ellos, sino por las miles de personas que comparten esos mismos principios. De hecho, incluso en el caso de los nombres más conocidos, si podemos insertarlos en el marco de una escuela es por todo aquello que estos grandes músicos recibieron de sus maestros, o de lo que ellos transmitieron a sus propios alumnos.

Por otra parte, si existen distintas escuelas es porque existen distintas formas de entender este “conocimiento”, el saber que cada una de ellas transmite: sus principios, sus valores y su manera de trasladarlos generación tras generación. Este segundo punto es de fundamental importancia, porque nos sitúa en el corazón de un problema clave en la estética musical contemporánea. Es hermoso imaginar la libertad del intérprete ante la partitura, y pensar que todo, en música, es el reflejo de la sensibilidad irrepetible de cada individuo. Pero la realidad es otra: las infinitas interpretaciones posibles están marcadas por pautas muy definidas, que el propio intérprete impone a sí mismo y que no suelen ser tan distintas de las que eligen otros músicos que comparten con él un mismo entorno cultural.

Esas pautas (que son precisamente eso: pautas, y no consignas irrefutables) no impiden que la realidad musical actual albergue marcos teóricos significativamente distintos a la hora de enseñar y valorar críticamente una interpretación. Planteamientos que heredan y reinterpretan las múltiples teorías que han vertebrado la práctica musical de los últimos tres siglos, orientando la actividad de generaciones enteras de músicos. Ahora bien, si hablamos de “escuelas” es porque, en medio de esta realidad multiforme en la que conviven y se suceden tantas formas de entender y transmitir el conocimiento, un determinado conjunto de personas comparte unos mismos criterios. La idea de escuela —es esencial recordarlo— no surge tanto de la “excepcionalidad” de la aportación de cada individuo, sino de los elementos comunes entre quienes la conforman, elementos compartidos en el tiempo y en el espacio. Una escuela puede tener fronteras lo suficientemente amplias como para abarcar sensibilidades y prácticas muy distintas entre sí, pero al definirse como tal demarca, en primer lugar, estos rasgos comunes.

Si la presencia de un conocimiento compartido y el acento que la idea de escuela pone en la “transmisión” de ese conocimiento son el punto de partida de nuestra reflexión, es preciso dedicar ahora algunas palabras a la naturaleza de ese *conocimiento*. Si hablamos de “escuelas pianísticas” es porque lo que se transmite es una manera de tratar el piano. Pero ésta es, evidentemente, una afirmación demasiado genérica, que exige mayor precisión.

Un paso obligado, en particular, es determinar si queremos observar estos fenómenos desde la perspectiva de la composición, de la interpretación o de ambas facetas. Desde luego, no es lo mismo hablar, por ejemplo, de “escuela pianística mexicana” citando a compositores como Ricardo Castro, Manuel M. Ponce, Carlos Chávez o, más recientemente, Jorge Torres, que hacerlo mencionado nombres de excelentes intérpretes como los de Angélica Morales, María Teresa Rodríguez, Guadalupe Parrondo o Jorge Federico Osorio. Por supuesto hay vinculaciones: la actitud interpretativa de Angélica Morales, rigurosamente neoclásica, tiene mucho que ver con la estética compositiva de Chávez, pero no estamos hablando de la misma cosa, especialmente cuando estudiamos –como en este caso– la actividad de figuras que no fueron al mismo tiempo pianistas y compositores, sino profesionales concentrados en una de las dos actividades.

Interpretación y composición, en la que solemos definir como “música clásica”, llevan caminos propios desde hace más de dos siglos: pedagogías diferentes, historias diferentes, recepciones diferentes. En otras músicas (en el jazz, por ejemplo, pero también en el flamenco, o en el tango), la situación es diferente, y lo es en cada caso de un modo específico, porque específica es la relación que mantienen allí el proceso compositivo y el acto de la interpretación (piénsese, por ejemplo, en el rol de la improvisación en la historia del jazz, y compárenlo con la importancia de los arreglos –escritos, por supuesto– en el tango, y con la realidad de una música prácticamente ajena a la notación como es el flamenco). Pero en la música clásica la peculiar separación conceptual que acompaña estas dos actividades es un fenómeno de tal profundidad que a menudo obliga a especificaciones que no serían necesarias en otros ámbitos musicales. Lo vemos de un modo especialmente evidente al observar los problemas que nos crea el concepto de “estilo”: un concepto que presenta cierta analogía con el de “escuela” porque también en este caso la clave reside en la relación entre el detalle y el conjunto del que forma parte, en la posibilidad de explicar un fenómeno a partir de las similitudes que presenta con los demás.

¿Qué entendemos, por ejemplo, por “estilo clásico”? Nos referimos, por lo general, a una determinada manera de componer, la que permite localizar características comunes en las obras de autores como Mozart y Haydn. Pero eso es una cosa, y otra muy distinta es que asociemos esas obras a una cierta manera de tocar, supuestamente acorde con aquel lenguaje compositivo. Esa asociación ya no podemos justificarla con la comparación entre las partituras que estos autores nos han dejado. Tiene que ver con la historia de la interpretación y con la evolución del gusto musical; de hecho, fue necesario pasar por la historiografía musical de la segunda mitad del siglo XIX y por el pensamiento neoclásico del período entre las dos guerras mundiales para que se llegaran a generalizar los principios interpretativos con los que suele abordarse la ejecución de esas obras.

Análogamente, la propia historia de la interpretación incluye a músicos cuya actividad fue lo suficientemente característica como para hacernos hablar de su inconfundible “estilo interpretativo”. Piénsese, por ejemplo, en las actitudes contrapuestas de grandes directores de orquesta como Toscanini, Furtwängler o Stokowsky, cuyas divergencias estéticas no tienen nada que envidiar a aquellas que separan a compositores prácticamente coetáneos como Rachmaninov, Schönberg, Ravel y Falla. Ahora bien: el inconfundible estilo de Toscanini lo encontramos tanto en sus interpretaciones mozartianas como cuando interpretaba Verdi o Debussy. Hay una precisa estética interpretativa, un “estilo interpretativo” propio, que interactúa en cada caso con el estilo compositivo propio de Mozart, de Verdi y de Debussy. Con los pianistas este fenómeno se acentúa, al verse condicionado por las características fisiológicas de cada uno de ellos: manos grandes y pequeñas, cuerpos de muy distinta dimensión, y una técnica que tiende inevitablemente a aplicar pautas similares a música escritas para manos e instrumentos diferentes.

La dualidad “estilo compositivo” / “estilo interpretativo” es una natural contrapartida de la separación entre composición e interpretación de la que surgió gran parte de la cultura musical del siglo XX. Las grandes escuelas instrumentales tuvieron inevitablemente que tomar una posición al respecto: acabaron por centrarse en el momento de la interpretación, y desde allí, eventualmente, influyeron en las tendencias compositivas. De ahí que, por citar tan sólo un clásico ejemplo ajeno al mundo del piano, los cimientos decimonónicos de la llamada “escuela franco-belga de violín” sean figuras como Bériot y Vieuxtemps, que eran al mismo tiempo violinistas y compositores, una situación que empieza a difuminarse con Ysaÿe, y se vuelve inexorable con Thibaud, temprano representante de una larga serie de instrumentistas –como Grumiaux, Francescatti o Ferras– que ni

siquiera intentaron compaginar la carrera solista con determinadas veleidades creativas. Con pianistas como Chopin, Busoni o Granados la situación no cambia: los que fueron en su día grandes pianistas-compositores se convirtieron en referentes para generaciones de alumnos (y alumnos de alumnos) que no heredaron de ellos el interés por la composición, sino una determinada actitud ante las obras de los grandes compositores del pasado.

Lo que sí es verdad, en el caso de la música para piano escrita a partir de finales del siglo XVIII, es que las obras escritas por compositores que eran también pianistas nos hablan de la que fue su manera de tocar, como demostré en mi *Historia de la técnica pianística* (2001), donde propuse para ello el concepto de *Ur-Technik*, o “técnica original”. Análogamente, también las obras de compositores que *no* desarrollaron una actividad pianística profesional pueden estar fuertemente condicionadas por la técnica y la sonoridad de los pianistas de su entorno. Valió en su día para Chaikovsky y puede suceder todavía hoy, en la medida en que un compositor deje que así sea.

Por otra parte, las propias características de un repertorio pueden llegar a influir en la técnica y las actitudes interpretativas de los pianistas que lo interpreten, y en este sentido puede haber una vinculación directa entre una determinada escuela interpretativa y las obras escritas en ese mismo entorno cultural. De hecho, sólo desde este punto de vista la producción compositiva puede considerarse como una manifestación de las características específicas de una “escuela”: si se trata de escuelas pianísticas, el eje no podrá ser otro sino el momento de la ejecución.

* * *

Partamos, por tanto, de la dimensión interpretativa, y preguntémosnos qué aspectos de la interpretación son susceptibles de ser transmitidos de generación en generación hasta llevarnos a hablar de una verdadera “escuela”.

En primer lugar, sin duda, la que solemos definir como “técnica”, aunque sería más propio hablar, en este caso, de “mecánica”: la posición de la mano, la predilección por determinados movimientos, un mayor o menor uso de la fuerza de gravedad a la hora de la producción del sonido y/o de la sujeción de la tecla (es decir, el “peso” del que tantos profesores de piano hablamos)... Todo ello no tiene por qué ser objeto de una reflexión explícita, pero acaba por caracterizar numerosas tradiciones, fácilmente distinguibles por su predilección por explotar

determinadas partes del cuerpo con respecto a otras. El caso clásico de las mal llamadas “octavas de muñeca” (es decir, las octavas realizadas únicamente mediante un movimiento vertical de la mano) es tan sólo uno entre muchos posibles, aunque sin duda uno de los más clásicos, porque durante generaciones identificó a muchos pianistas de tradición francesa, frente a aquellos que –dentro y fuera de Francia– propugnaban una mayor movilidad del antebrazo. Llama la atención, por ejemplo, observar a Cortot que todavía en 1917, en su *édition de travail* de los Estudios op. 25 de Chopin, se esfuerza por explicar a sus lectores que existen alternativas a la clásica octava realizada con el movimiento vertical de la mano. Situaciones parecidas se dan con el uso del brazo en la realización de los acordes (dependiendo del rol que se atribuye a la acción del tríceps y al posible desplazamiento del codo, en particular), o la predilección por un legato realizado con el traslado del peso del brazo, o con el peso de la mano, o únicamente con la acción del dedo.

A veces, determinados movimientos pueden ser tan relevantes como para merecer un debate acerca de la efectiva adscripción a una determinada “escuela”: piénsese en el caso, especialmente legítimo aquí en Argentina, del inconfundible “zarpazo” de Martha Argerich (la elección del término es mía, y me alegré mucho al descubrir el interés que ella misma mostró por mi definición), es decir, el uso simultáneo de los lumbricales, el flexor de la mano, el tríceps mientras el antebrazo deja caer su peso. ¿Cuánto debe este movimiento a las propuestas –similares, pero no idénticas– de Vicente Scaramuzza al respecto? ¿Es una personal reinterpretación de aquellas propuestas? ¿Tal vez intervino en ese proceso, de un modo directo o indirecto, Friedrich Gulda o alguno de los profesores que tuvo Martha en los años siguientes a sus estudios con Scaramuzza?

Ahora bien, entre las tantas razones por alabar incondicionalmente a Martha está el hecho de ser una demostración viviente de que no tiene sentido separar, por supuesto, estas vertientes más estrictamente “técnicas” de las finalidades estéticas que justifican su existencia. De hecho, en el marco de una determinada escuela no se comparte sólo una *techné*, sino unas referencias estéticas, unas escalas de valores, y por tanto la posibilidad de elaborar un juicio crítico y un discurso sobre la música que hacemos. Algo que explica por qué, a veces, se dan curiosas analogías entre escuelas que comparten un mismo entorno cultural, pero están orientadas a la práctica de instrumentos totalmente diferentes: unas analogías que llegan a condicionar directamente el propio uso de la fisiología. El caso, recién mencionado, de la escuela violinística franco-belga es especialmente sugerente para un pianista, porque no sólo las predilecciones estéticas, sino el propio uso de

medios anatómicos que en ella se proponen, son prácticamente idénticos a los que protagonizan gran parte de la enseñanza pianística francesa: un movimiento de la parte superior del brazo reducido al mínimo, una acción ligera concentrada en la mano y la muñeca, el gusto por una extrema pulcritud digital aun a costa de cierto sobreesfuerzo muscular. Si comparamos todo ello con las respectivas tradiciones procedentes de Rusia y hoy difusas en todo el mundo, la comparación resulta todavía más clara: pianistas y violinistas comparten aquí un mayor movimiento de todo el brazo, y una acción muscular coadyuvada por un importante uso del peso, orientada por supuesto hacia un diferente tipo de sonido.

La predilección por unos u otros tipos de ataque radica siempre en estos distintos ideales sonoros. No podría ser de otra forma, considerando que al cambiar el movimiento cambia el sonido. Pero lo que diferencia las escuelas entre sí no es sólo una cuestión tímbrica: está también la predilección por determinados tempos y por el uso de un determinado tipo de rubato, la tendencia a identificarse en un preciso uso de las dinámicas (más extremas o más contenidas, más ligadas a los pequeños detalles o más orientadas a efectos de grandes proporciones) o la posible predilección por extraer del piano determinados efectos. No es casual, de hecho, que uno de los clásicos elementos de diferenciación entre tradiciones pianísticas sea el uso de los pedales, que están directamente ligados a la dimensión tímbrica del piano y a la vez condicionan la intensidad y la duración de esos mismos sonidos.

Para que el alumno asimile determinadas habilidades y se aproxime a determinados ideales estéticos, la simple imitación no suele ser el mejor camino, y así lo han entendido las principales tradiciones pedagógicas. De ahí que otro aspecto distintivo de una escuela interpretativa sean, a menudo, los procesos de estudio: procesos, en ocasiones, orientados explícitamente al perfeccionamiento mecánico, otras veces más impregnados de implicaciones estéticas, pero siempre de gran interés para reconocer los rasgos característicos de una determinada forma de entender la interpretación. La historia del piano ha ido creando un catálogo de prácticas de enorme diversidad, desde las más clásicas variantes rítmicas hasta el estudio silencioso fuera del teclado, pasando por todo tipo de ingeniosos ejercicios relacionados con la dinámica, el tempo y la articulación, a veces directamente moldeados sobre la escritura de las obras y otras veces significativamente alejados de ella. Además, el hecho de que estas prácticas suelen ser especialmente frecuentes en la etapa formativa del pianista añade un especial interés a este aspecto,

ya que incide indirectamente —precisamente en el momento de trasladarse de maestro a alumno— en la asimilación de otras actitudes que muy probablemente permanecerán toda la vida, incluso en el caso (habitual) de que la experiencia le lleve a renunciar a muchas de esas prácticas en su rutina diaria de músico profesional.

Hasta aquí, como se habrá comprobado, nos movemos en terreno conocido: si hablamos de “escuelas” en las que se enseña a tocar, lo que transmiten será inevitablemente una manera de tocar, ya se observe dicha “manera” desde la perspectiva de los medios de producción del sonido (la “técnica”, precisamente), ya sean las intenciones y las prioridades estéticas (la que, en la medida en que queramos aceptar esta contraposición, sería el terreno de la “interpretación”). Las escuelas, sin embargo, acaban por caracterizarse también por otros elementos, que no siempre se suelen contemplar. Uno de gran trascendencia, aunque sólo esporádicamente mencionado, es el repertorio: además del “cómo” tocar, existe el “qué” tocar, y los autores más interpretados no son los mismos, ni lo han sido en el pasado, en las diferentes áreas del planeta, a pesar de una evidente estandarización en la selección de los miembros del selecto club de los “grandes compositores”.

No se escucha mucho Fauré fuera de Francia, único país en el que se le suele considerar al mismo nivel que Debussy o Ravel; y en ningún sitio se toca tanto Albéniz como en España, donde se le valora más que a cualquier otro compositor nacido en ese país. Podría tratarse de una comprensible reivindicación de los compositores nacionales. Pero no es precisamente eso: a pequeña y a gran escala, el repertorio oscila en función de lo que se suele escuchar y enseñar, y por ello la predilección de un maestro por unas determinadas obras, o el interés inesperado suscitado por la apuesta de algún intérprete por un repertorio hasta entonces desconocido suele incentivar que otros, a continuación, toquen esas mismas obras. En Rusia, por ejemplo, se toca Schumann más que en la propia Alemania, y no es casual que en la interpretación schumaniana muchos de los protagonistas sean figuras como Horowitz o Richter; pero hay una historia detrás de eso, que procede de la gira de Clara y Robert en Rusia en 1844, y en la fascinación que esa música ejerció sobre el entonces jovencísimo Anton Rubinstein, que se convertiría en el pianista más famoso del mundo y en el referente principal de la pedagogía musical rusa.

Asimismo, aunque de una forma que suele ser más lenta y paulatina, las obras que en un momento gozan de gran favor pueden pasar a un segundo plano, si dejan de resultar atractivas, e incluso dejar de tocarse. Dos buenos ejemplos, tristísimos para quien esto escribe, son el de Felix

Mendelssohn –cuya fama antaño competía en igualdad de condiciones con la de Chopin y superaba la de Schumann, Liszt y Brahms– y, aún más, el de César Franck, cuyo *Preludio, Aria y Final*, en particular, es una de mis obras favoritas. Estos procesos, a pesar de la persistencia del repertorio “canónico” encumbrado por la musicología positivista y sus posteriores ramificaciones, varían en parte según cada área cultural, y se mueven paralelos al evolucionar de la práctica del piano en dichas áreas.

Otro aspecto, de colosal importancia, tiene que ver con el *cómo se enseña* y el *cómo se aprende* lo que se quiere transmitir. Y no me refiero con ello a las prácticas de estudio o al espacio atribuido a la memoria, que son temas más propios del ámbito estrictamente técnico: me refiero a la relación entre maestros y alumnos, a la dinámica de clase, a los niveles de exigencia, a los procesos de control, a los incentivos al estudio en forma de alabanza o de reproche. Tal vez no pensemos instintivamente en esto, cuando nos referimos a una escuela pianística, y sin embargo el legado de un proceso de aprendizaje se ve a menudo profundamente condicionado por estos aspectos más bien humanos, que son a veces algo propio de cada docente, pero pueden dar pie a actitudes bastante generalizadas en determinados entornos: la propensión de algunos profesores rusos a una actitud muy estricta con sus alumnos, con una severidad en el trato que desemboca a veces en la descalificación personal, es fácilmente relacionable con las circunstancias en las que se desarrollaba la enseñanza del piano en la Unión Soviética, pero está prolongándose bastante más allá de la caída del muro, y podemos encontrarla en la práctica diaria de profesores de piano que ejercen su actividad muy lejos de aquella tierra.

Por otra parte, especialmente cuando la actividad docente se desarrolla en el marco de una institución oficial, la formación de las nuevas generaciones no está condicionada sólo por lo que hacen sus maestros, sino por los planes de estudio que regulan sus carreras de estudio, y la organización de la enseñanza en sus distintas etapas. Por ejemplo, la posible presencia de una formación intensiva en edades muy tempranas, como es el caso de Hungría, hace que la formación musical en su conjunto posea, en ese país, unas características propias. Del mismo modo, el contacto con la música popular varía profundamente según las distintas realidades, y las instituciones educativas contribuyen notablemente a que este contacto sea fluido o más bien esporádico: en una escuela en las que convivan carreras diversas, que incluyan el jazz y la música popular en sus múltiples facetas, la formación de un joven pianista resulta naturalmente

impregnada de consignas distintas de aquellas que llegan al especialista rodeado únicamente de músicos de su mismo ámbito. Lo mismo puede decirse del contacto con la música con instrumentos de época, o con la fundamental interacción con la investigación musicológica, que tradicionalmente ha tenido escasa relevancia en las principales escuelas pianísticas, pero que actualmente está ofreciendo nuevos escenarios, cargados de expectativas de futuro.

No olvidemos, finalmente, que “ser pianista” es, en realidad, algo bastante genérico: el pianista puede ejercer actividades muy diversas entre sí, y de nuevo las escuelas tienen mucho que decir al respecto. Cada una de ellas, de un modo por lo general implícito pero muy acusado, acaba por respaldar un determinado modelo de pianista, poniendo en la cumbre de las expectativas de las nuevas generaciones modelos tan distintos como lo son un solista virtuoso orientado hacia el gran repertorio romántico y tardorromántico, un músico versátil abierto a la música de cámara y/o capaz de moverse sin dificultad entre diferentes lenguajes, un profesional orientado en primer lugar hacia la docencia y la transmisión del legado que a su vez ha recibido de sus maestros, un músico que compagine a partes iguales la práctica musical y la investigación.

No en todos los entornos, por ejemplo, se valora por igual al músico que dedica su vida a acompañar cantantes: una cosa es que esa perspectiva sea vista como el maravilloso destino de unos pocos afortunados, y otra cosa es imaginarla como una posible salida laboral que podamos vernos obligados a tomar si finalmente se esfumara el sueño de una gran carrera como solistas. La propia acogida del profesional de la enseñanza tiene un prestigio muy variable (sin que, necesariamente, ni la retribución ni las facilidades en el desarrollo de su actividad tengan la misma proporción). Cualquier “escuela” que se mueva en un preciso contexto cultural es arte y parte de estas realidades y puede contribuir a reforzar o reorientar estas tendencias: una enseñanza está inevitablemente asociada al desarrollo de habilidades que adecuan de diferente manera a una u otra de las múltiples salidas laborales del pianista.

* * *

Hasta aquí, esta conferencia ha formulado unas propuestas teóricas para el estudio de las características propias de una determinada escuela pianística, y lo ha hecho localizando siete distintos elementos que, en mayor o menor medida, pueden contribuir a este fin: las predilecciones acerca de la mecánica, las prioridades estéticas, los procesos de estudio, el repertorio, la relación maestro-alumno, el marco legal y la orientación profesional. Llegados a este punto, valdrá la pena volver nuestra mirada hacia la dinámica interna de algunas de estas escuelas, porque no es difícil reconocer al menos tres pautas, estrictamente relacionadas entre sí, que resultan de especial interés en este contexto.

De nuevo, una pregunta sólo aparentemente obvia puede servir como punto de partida: ¿quién se encarga, en última instancia, de transmitir los valores y los criterios propios de una escuela? La respuesta instintiva es: los docentes, aquellos que enseñan. Y luego, en diferente medida, están quienes teorizan, quienes escriben libros, quienes organizan la vida musical. Los grandes nombres, los concertistas famosos, en este panorama, parecen no tener una especial cabida. Pero no olvidemos su importancia a la hora de marcar el destino y la práctica de tantos pianistas: en cuanto iconos, es hacia ellos hacia donde miran tantos jóvenes pianistas durante su carrera de estudios, buscando inspiración y un ejemplo a imitar. Lo que moldea la manera de tocar de un intérprete, sin embargo, no suele ser tanto el ejemplo ajeno, sino el trabajo propio, y en ese trabajo quien realmente influye es el docente.

Los pianistas profesionales suelen alcanzar fama internacional sólo si concentran toda su vida en el concertismo. Por ello, cuando alguno de ellos decide seguir la formación de un alumno, suele hacerlo de forma esporádica, seleccionando jóvenes pianistas ya muy adelantados en sus estudios, y todos sabemos que hay una diferencia colosal entre escuchar a un alumno puntualmente y seguirlo semanalmente durante años, viéndole crecer como artista y como persona. Esto último es el verdadero papel “formador”, el que asumen tantos profesionales de la enseñanza a lo largo y ancho del mundo. Siempre me ha fascinado la dedicación de los tantos músicos anónimos que a diario se vuelcan en su tarea docente: músicos, claro está, anónimos para la mayoría, pero no para sus alumnos, que se benefician de aquella abnegación. Hemos de ser conscientes, por otra parte, de que esa misma abnegación comporta también el peligro de un distanciamiento de lo que acontece en los escenarios y en la calle: no es infrecuente el caso del profesor que enseña con devoción y

entrega aquello que a él le enseñaron, sin contemplar el hecho de que sus alumnos se predisponen a enfrentarse a un mundo diferente, que tal vez necesite de otras herramientas.

Entre uno y otro extremo, entre el concertista que ocasionalmente escucha a unos alumnos selectos y el profesor que dedica toda su vida a la transmisión del legado recibido, suele situarse la actividad de incontables maestros en todo el mundo. Pero existe un perfil profesional específico, en el marco de esta horquilla, que merece aquí nuestra atención, y en el cual hallamos, desde hace más de dos siglos, gran parte de los nombres propios en la historia de la pedagogía y en el desarrollo de muchas escuelas pianísticas: aquellos músicos de primera fila que, aún pudiendo desarrollar una carrera concertística de primera magnitud, decidieron concentrar gran parte de su energía a la docencia, aún a costa de su propia carrera.

Fue este el caso de Czerny, que con 20 años presentó por primera vez en Viena el 5º Concierto de Beethoven, y sin embargo optó por centrarse en la pedagogía, y fue este el caso de Leschetizky, que durante décadas fue formando a la élite del concertismo internacional. Marie Jaëll, Blanche Selva, Marguerite Long, Alexander Goldenweiser, Carlo Zecchi, Leon Fleischer y Dimitri Bashkirov son sólo algunos de los muchos nombres de este selecto pero nutrido club de pedagogos-estrella: en su mayoría extraordinarios pianistas, al menos durante una parte de su vida, que priorizaron la docencia –a veces condicionados por circunstancias vitales diversas– y supieron desarrollar una extraordinaria tarea profesional.

Lo que sí pueden hacer las grandes figuras del concertismo (y esto lo hacen incluso sin dar jamás una clase) es proponer pautas estéticas, algo que el marketing y la evolución tecnológica convierten en un fenómeno muy actual: recientemente, el mundo entero siguió en directo por internet las pruebas del Concurso Chopin 2010 desde Varsovia, escuchando en tiempo real como se avalaba con la concesión del primer premio el Chopin de Yulianna Avdeeva, tan alejado de la poética discretamente sentimental a la que estamos acostumbrados. Y las decenas de millones de personas que en China, en este preciso instante, están estudiando el piano, lo están haciendo todos, sin excepción, soñando con imitar a un pianista a menudo tan poco ortodoxo como Lang Lang.

No sabemos si todo esto, algún día, creará una “escuela pianística china”: es demasiado pronto, desde luego, para decirlo. Pero lo que sí es indudable es que muchas escuelas pianísticas toman su nombre de los países en los que surgen. Ahora bien: las escuelas en las que esta afiliación nacional resulta más inmediata son, a mi entender, tres: Francia, Rusia y Hungría. Y lo son por un motivo

muy concreto, que poco tiene que ver con la naturaleza de cada una de ellas: las tres surgieron en simbiosis con otros tantos procesos de centralización y estatalización de la enseñanza:

- La Francia revolucionaria que quiere ofrecer a sus súbditos una formación musical igualitaria y por ello organiza una enseñanza musical basada en el criterio enciclopédico de “un especialista para cada disciplina”, renunciando de este modo a la formación integral que, siguiendo el modelo gremial de los artesanos, los aprendices solían recibir de maestros como Bach y Mozart.
- La Rusia zarista que crea entre 1862 y 1864 los conservatorios de Moscú y San Petersburgo a imagen y semejanza de la figura entonces icónica de Anton Rubinstein, impulsando una formación muy exigente y orientada hacia una precisa concepción del virtuosismo.
- La Hungría que, tras alcanzar la independencia, impulsa una formación musical a gran escala marcada por los rasgos propios de una propuesta que Dohnanyi, Kodaly y Bartók, entre otros, quisieron arraigada en las tradiciones folklóricas.

Todo ello sucedió en momentos muy distintos de la historia, pero las analogías son evidentes, no tanto en el ideario de cada escuela –que precisamente es muy diferente en cada caso– como por el hecho de haber crecido envueltas en unas precisas circunstancias políticas y sociales, circunstancias que se prolongaron lo suficiente como para dar consistencia y continuidad a todo el proceso.¹

Los casos extremos de estas tres escuelas se repiten, de un modo u otro, en otras realidades culturales, y nos recuerdan la importancia del contexto cultural en el que se desarrolla nuestra actividad de músicos. Ahora bien, si miramos con más detalle dentro de estas mismas tres realidades nacionales, el panorama se vuelve inmediatamente más complejo y más rico.

Los conservatorios de San Petersburgo y Moscú, por ejemplo, se crearon casi simultáneamente, con un mismo ideario, un mismo marco legal, un mismo plan de estudios y, además, fueron dirigidos por los dos hermanos Rubinstein, Anton y Nikolai, respectivamente. A pesar de ello, las idiosincrasias de ambas ciudades, separadas por una rivalidad histórica y por una vida cultural que

¹ Cabe recordar que, en el caso de Rusia y Hungría, esta continuidad se preservó incluso en medio de los grandes cambios que supusieron los regímenes comunistas, con maniobras ideológicas a veces inesperadas. El interés de Bartók por el folklore, por ejemplo, se inspiraba en un pensamiento positivista impregnado de consignas tardorrománticas, en el que el mundo rural era más bien la representación de la autenticidad perdida. Un ideario de raíz germánica que los gobiernos filosoviéticos acabaron por hacer suyo en nombre de la reivindicación de las clases menos favorecidas.

todavía hoy las hace muy distintas, acabaron por llevar a que las dos instituciones recorrieron trayectorias diferentes, quebrando así la naturaleza aparentemente monolítica del planteamiento del que surgieron.

Una situación complementaria la tenemos en Francia. En este caso, el radical conservadurismo en el que cayó el Conservatoire National con el paso del siglo XIX –favorecido por un proteccionismo que impedía el acceso de maestros extranjeros y un sistema de selección y fidelización del profesorado de tipo funcional– generó la creación de numerosas iniciativas alternativas, marcadas por el explícito deseo de no caer en esos mismos problemas: de ahí la Schola Cantorum impulsada por Vincent d'Indy, donde estudiaron Albéniz, Satie, Turina y Blanche Selva, entre otros; y de ahí, también, la École Normale creada por Cortot tras renunciar a su plaza de profesor del conservatorio ante la imposibilidad de insuflar nueva vida a aquella institución.

El caso de Cortot y de la École Normale, por otra parte, merece una observación añadida, porque precisamente ese centro, nacido en su día para promover una enseñanza a contracorriente, a imitación de la figura de su fundador y abierta a la colaboración con los mejores músicos de la época es hoy algo muy distinto de lo que fue en su día. Y los cimientos de esa aparente “traición” los sentó el propio Cortot, que solía seleccionar el profesorado no tanto por la proximidad, sino por la fuerza de su personalidad. El resultado fue que, desde el principio, resultó imposible reconocer una verdadera “escuela”, ante la evidencia de que quienes realmente estaban marcando la pauta eran figuras como la de Yvonne Lefébure, cuyo rigor ante la partitura y cuya precisión mecánica Cortot tanto apreciaba, como quien aprecia aquel que tiene lo que uno *no* tiene.

Los conservatorios, desde luego, no han sido en estos últimos dos siglos los únicos lugares capaces de amparar escuelas interpretativas. Más bien al contrario: a menudo algunas de las principales tradiciones pianísticas han crecido lejos de ese marco legal, herederas más bien de una versión actualizada de la antigua relación entre maestro y discípulo. Esto es especialmente evidente allá donde podemos hablar de verdaderas escuelas “personales”, surgidas de una actividad ajena a las instituciones oficiales y, al mismo tiempo, dotada de características propias y fácilmente identificables: es este sin duda el caso Clementi, pero también el de Czerny o el de Kalkbrenner; fue este el caso de Clara Wieck y también el de Leschetizky, si bien la suya fue una enseñanza difícil de clasificar, al haber tenido alumnos tan diferentes entre sí. Por supuesto fue este el caso de Marie

Jaëll, cada vez más excéntrica a medida que pasaban los años, y del ultrametódico Tobias Matthay, pero también de una figura de fama mundial como Busoni o, unos años después, de Schnabel.

Algunas de estas figuras fueron intentando crear por su cuenta escuelas privadas cuyas dimensiones, al rebasar el espacio de un simple estudio, permitieran extender sus ideas a la actividad de asistentes, exalumnos y otros profesionales: si en el caso de Cortot —el citado caso de la École Normale responde evidentemente a esta voluntad— resulta difícil definir los rasgos propios de una “escuela”, sin duda esto es posible en el caso de Enric Granados y la escuela que regentó en Barcelona junto a Frank Marshall, y sobre todo en el caso de Blanche Selva, que llegó a crear una red de centros diseminados en media Europa, con planteamientos comunes y hasta un boletín de noticias (*La Chaîne selvique*) que facilitara la intercomunicación.

No es necesario, sin embargo, moverse al margen de las instituciones oficiales para poder desempeñar una actividad con características propias: las grandes personalidades saben a menudo crear tendencias propias incluso en el marco de una escuela aparentemente bastante cohesionada: durante décadas, para citar tan sólo el caso más conocido, Heinrich Neuhaus y Alexander Goldenweiser enseñaron en aulas contiguas, en el Conservatorio de Moscú, a unos alumnos que eran perfectamente conscientes de que se trataba de dos formas profundamente diferentes de entender el piano y la enseñanza, que siguen presentes en la actividad diaria de sus propios alumnos, que a menudo cuentan hoy entre los más aclamados representantes de la llamada “escuela rusa” pero siguen evidenciando el distinto legado que han recibido de sus maestros.

Comparando estos dos modelos extremos —el de la escuela crecida al amparo de una institución oficial y la tradición que tiene como referente las enseñanzas de algún concertista de gran personalidad— y las rutinas didácticas que suelen caracterizarlas, no es difícil detectar algunas significativas diferencias, que deben ser tomadas con prudencia, por supuesto, pero son a menudo muy claras y pueden servirnos como referencia para posibles estudios de otras escuelas. Por ejemplo, en la medida en que una determinada tradición tiene como icono a un gran artista —como en el caso de los discípulos de Busoni—, los elementos estéticos tienden a tener mayor peso; se busca imitar su mundo, su manera de entender determinadas obras y determinados autores; en las escuelas crecidas al amparo de las instituciones académicas o de algunos especialistas de la

pedagogía del piano especialmente brillantes, es más frecuente que los elementos característicos de esa tradición tengan que ver, ante todo, con las bases técnicas y la metodología didáctica.

Más evidente —y más importante— es otra diferencia, de tipo cuantitativo: en el caso de las escuelas nacionales protegidas por un preciso marco legal, las enseñanzas llegan a un número de alumnos infinitamente mayor que aquel que pueden abarcar un solo profesor y aquellas personas que hayan tenido algún tipo de contacto con él, lo suficientemente profundo como para heredar sus planteamientos técnicos y estéticos; el amparo de las instituciones facilita, además, que la herencia se prolongue en el tiempo, con unos resultados cuantitativamente muy extendidos que son en su mayoría arraigados en un área cultural definida y, por supuesto, poco compatibles con la posibilidad de que el destino laboral de todos estos jóvenes pianistas pueda ser el concertismo. Su realidad profesional acaba por ser, en su mayoría, la docencia, de modo que el distinto perfil de su formación acaba por trasladarse más fácilmente a las siguientes generaciones. En el caso de las escuelas que se remontan a la actividad de una sola persona, especialmente si se trata de un concertista profesional, el menor alcance directo de esa herencia se ve compensado por el perfil de muchos de estos alumnos, a menudo muy orientados a su vez hacia la actividad concertística. Esto puede hacer que el eco de esas enseñanzas pueda cruzar fronteras y llegar incluso a influir en la propia historia de la interpretación.

La referencia a la historia de la interpretación es imprescindible en este contexto, y nos introduce en nuestro último punto. La interpretación tiene su historia porque ha procedido al paso con el conjunto de la evolución del gusto musical: no sólo hay obras románticas y obras impresionistas, sino que también hubo una estética interpretativa romántica y una estética interpretativa impresionista, reflejo de distintas maneras de imaginar no sólo la interpretación de la música del presente, sino también la idea que se tenía de la música del pasado. Y esta evolución se ha intensificado en el siglo XX, cuando una parte fundamental de la interpretación musical se ha concentrado en obras escritas en épocas anteriores, acelerando un fenómeno que venía gestándose desde el siglo XVIII, pero que ha adquirido dimensiones sin precedentes con el paso de las generaciones.

Todo lo que tocamos, todo lo que escuchamos es parte de este proceso, un proceso al que todas las escuelas interpretativas se encontraron supeditadas. Cuando Enric Granados transmitió sus enseñanzas a Frank Marshall, por ejemplo, el mundo musical español, y catalán en particular, se

encontraba en gran fermento, volcado en sentar las bases de una cultura burguesa que había llegado especialmente tarde a la península ibérica. Cuando, pocos años después, la jovencísima Alicia de Larrocha aprende a tocar el piano (primero con su madre, también alumna de Granados, y luego con el propio Marshall), ya ha concluido la Primera Guerra Mundial, que significó el definitivo derrumbe de la herencia romántica y, de paso, se llevó la vida del propio Granados; por muy intenso que fuera el recuerdo dejado por este último, en el mundo musical circulaban Stravinsky, Bartók, Schönberg, Berg e incluso el joven Messiaen. No debe extrañar, pues, si cuando comparamos las grabaciones del propio Granados con las de Alicia de Larrocha, los rasgos en común conviven con otros claramente antitéticos. Y todo ello no implica ninguna “negación” de la herencia recibida: la propia Alicia, a quien tuve el inmenso privilegio de frecuentar en su última década de vida y que colaboró activamente en los cursos organizados por Musikeon en España hablaba con incondicional admiración de Granados, plenamente consciente de que en lo que ella hacía nada era una “negación” del legado de Granados, sino todo lo contrario.

Aun más claro es el caso de Leschetizky, quizás la única figura para la cual pueda tener sentido la candidatura a “mejor maestro de piano de la historia”. Leschetizky, a partir de 1878, fue formando en su estudio y con unos pocos asistentes, al menos una quincena de pianistas de peso histórico, de aquellos sin los cuales la historia de la interpretación no sería la misma. Y los formaba de verdad: Artur Schnabel empezó a estudiar con él con trece años, y a partir de entonces no tuvo otro profesor que no fuera él y su asistente, Annette Essipova, con quien Leschetizky estaba entonces casado.

Cuando escuchamos a los alumnos de Leschetizky y los comparamos entre sí, nos quedamos desconcertados de las diferencias que hay entre uno y otro: cada uno extraordinariamente coherente, y a la vez tan distinto de los otros, todos ellos capaces de reflejar en sus interpretaciones su propia personalidad. Pero aún más desconcertados dejan las grabaciones del propio Leschetizky, repletas de convenciones interpretativas decimonónicas que muy pocos de sus alumnos aplicarían.

- Leschetizky (nos lo cuenta con precisión Ethel Newcomb, que lo frecuentó durante años) todavía añadía adornos heredados por tradición oral de su maestro Czerny al tocar incluso una obra como el Quinto Concierto de Beethoven; ninguno de los alumnos suyos que han grabado esa obra añade ni una nota al texto beethoveniano tal como todos lo conocemos.

- Leschetizky, en los pasajes expresivos, arpegiaba constantemente los acordes y sistemáticamente retrasaba la nota de la mano derecha de modo que caiga después del bajo (sus rollos de pianola son fehacientes al respecto): una falta de simultaneidad que Czerny en su tratado por supuesto contemplaba, al igual que todos los teóricos del siglo XIX, pero que pasó de moda con el avanzar del siglo XX; la mayoría de sus alumnos suelen tocar simultáneas las dos manos en los pasajes cantables (no todos, en cualquier caso: el pianista más reacio en incorporar esa nueva “moda” de la simultaneidad de las manos fue precisamente otro célebre alumno suyo: Paderewski) y ninguno arpegiaba acordes como los que hallamos en el inicio del Cuarto Concierto de Beethoven.
- Leschetizky, en línea con la tradición decimonónica, apreciaba que el pulso fluctuara en función del carácter de cada pasaje. Pero entre sus alumnos no todos muestran esta tendencia, y quienes más lo hacen, Ignaz Friedman y sobre todo Mark Hambourg (alumno favorito de Leschetizky y autor de una extraordinaria grabación del Tercer Concierto de Beethoven, en 1929), fueron precisamente aquellos que más dificultades tuvieron en mantenerse en la élite del concertismo, tras unos inicios muy brillantes: el cambio de gusto premió aquellos que supieron ponerse al día, que fue precisamente lo que hicieron Schnabel, Moiseiwitsch, Brailowski, Ney, Horszowski y muchos otros.

* * *

Si queremos comprender la naturaleza y la historia de una determinada escuela, el estudio de la historia de la interpretación es indispensable, para insertar los distintos fenómenos en una perspectiva global. Y es importante para comprender que cada vez que nos sentamos al piano lo hacemos en un momento concreto de la historia de la cultura: un momento transitorio, que pronto dejará paso a otro. Las tradiciones son procesos que cruzan el tiempo, pero no trasladando objetos inmóviles, sino realidades en constante movimiento.

Nos lo recuerda la propia etimología de la palabra: *traditio* procede de *trans* (“a través”) y *dare* (“llevar”, “entregar”). Es un proceso, por tanto: el proceso del llevar algo de un sitio a otro. Y ese algo no es un objeto, una realidad fija e inamovible, sino unas prácticas, unas habilidades, unos valores compartidos. Valores y habilidades que otros puedan adaptar a su propia realidad. Porque

eso es, en efecto, lo que nuestros alumnos buscan en nosotros: que les ofrezcamos herramientas para encarar su futuro. Y esto puede significar, como fue el caso de Leschetizky, formar a alumnos que tocan de un modo muy distinto de como tocamos nosotros, capaces de adaptarse a los cambios y también, por qué no, capaces de liderarlos.

Las escuelas vivas son precisamente éstas: las que saben adaptarse a los cambios. El riesgo es que, en cambio, entendamos por “escuela” justo lo contrario: un acto de resistencia ante el presente, en nombre de antiguos valores encasillados en consignas destinadas a alejarse del constante devenir de la realidad musical. Ese fue el problema, por ejemplo, en el que cayó la enseñanza musical en Francia durante el siglo XIX, algo comprensible, por otra parte, porque la idea de “escuela”, entendida como la transmisión de un saber de persona a persona, de “maestro” a “alumno” es ideológicamente un producto del pensamiento romántico surgido de la superposición de dos realidades en principio antagónicas (dos realidades que, dicho sea de paso, tienen poco que ver con la institucionalización de la enseñanza musical de la que los conservatorios son la más conocida manifestación):

- la dimensión artesanal (el oficio aprendido por un aprendiz siguiendo las enseñanzas del maestro), drásticamente contrapuesta a la idea de una “creación de conocimiento”;
- el prestigio de una interpretación musical entendida como momento de revelación del espíritu, como parte de un proceso artístico en el que lo que se está aprendiendo a manejar no es simple materia, sino espíritu.

Si ya en el pasado se ha caído en el error de identificar la tradición con un inmovilismo recalcitrante, hoy más que nunca es importante ser conscientes de ello. Porque nunca como hoy un alumno necesita de una enseñanza flexible, capaz de adaptarse a un mundo en el que el propio concepto de música clásica se va difuminando. Formamos parte de un mundo en el cual Lang Lang graba Bach y Beethoven como banda sonora de un videojuego y llena estadios gracias a un marketing y a una estética extraídas de otras músicas; un mundo en el cual un personaje como Giovanni Allevi (una especie de reencarnación de Richard Clyderman, que de aquel fenómeno sociológico hereda prácticamente todo, incluido un pianismo repleto de limitaciones mecánicas) presenta su música como “música clásica”, para el deleite de unos fans que le consideran como un Chopin redivivo.

Todo esto, nos guste o no, está allí. Es comprensible pensar que lo mejor sería defendernos, erigir murallas (arquitectónicas o ideológicas, poco importa) capaces de repeler semejante invasión bárbara. Pero murallas de este tipo son por sí solas la señal de una rendición, como supo mostrar, mejor que nadie, Alessandro Baricco en *I barbari*, un extraordinario ensayo traducido al español por la editorial Anagrama (*Los bárbaros*, 2008). Si los bárbaros de verdad existen, lo menos que podemos hacer es comprenderlos, porque es con ellos con quienes las futuras generaciones tendrán que negociar, si quieren encontrar un sitio en el mundo que vendrá. La música clásica, a lo largo de su historia, ha tenido en repetidas ocasiones la tendencia a convertirse en un ente monolítico y excluyente. Pero los momentos más extraordinarios de su historia fueron aquellos en los que procedió en sentido opuesto: miren precisamente a Beethoven, ese gran improvisador que fue capaz de convertir la música popular de su tiempo en piedra angular de edificios sonoros que todavía hoy nos asombran. Luego llegarán Wagner y la musicología prusiana, y verán en Beethoven otra cosa muy distinta. Pero si he querido dedicar estos últimos ocho años de mi vida a Beethoven, hasta escribir una monografía como el *Beethoven al piano* que se presenta en Argentina en el marco de este mismo congreso, es precisamente porque creo que ese Beethoven histórico, ese Beethoven que compaginaba actitudes estéticas tan distintas, es hoy increíblemente actual.

De hecho, muchos de los mejores jóvenes pianistas se mueven con una agilidad antaño inaudita entre tradiciones musicales aparentemente antitéticas. Piénsese en Fazıl Say, pianista turco con formación clásica, pero también capaz de moverse sin dificultades en el mundo del jazz, intérprete y compositor, atento a incorporar en su producción la música tradicional de su tierra. Tal vez aun más evidente es el caso de Francesco Tristano Schlimé, treintañero luxemburgués capaz de grabar en vivo un impresionante *Petruška* y, a continuación, de dirigir una *rave* de electrónica de baile capaz de hacer las delicias de los adictos al techno. Y lo que es más importante: el original planteamiento estético lleva a Francesco Tristano a interpretar el repertorio de siempre de un modo a menudo inusual, como pasó en su día con Glenn Gould, y como sigue sucediendo con Frederic Rzewski, que además de ser un compositor de culto es también un extraordinario y originalísimo intérprete de la música ajena.

Difícil imaginarse una “escuela” en la que enmarcar estas propuestas. Difícil mientras éstas no se conviertan en puntos de partida de nuevos recorridos compartidos. Pero nada se inventa desde cero, tanto que no es difícil, incluso en el caso de Glenn Gould que acabamos de mencionar,

vincular ese pianismo aparentemente inclasificable a la precisa formación recibida en Canadá por el chileno Alberto Guerrero, tal como ha hecho Piero Rattalino en su monografía *Glenn Gould: Il bagatto* (2006). Por ello en Musikeon estamos impulsando desde hace años, con quijotesca tenacidad, el desarrollo de caminos alternativos en la interpretación del repertorio de siempre, una “interpretación experimental” que surja de marcos estéticos inusuales y de nuevas formas de pensar la relación con la partitura, con el instrumento, con el público. Considerando cuánto nos hemos alejado, por ejemplo, de la que fue en su día la interpretación que Beethoven daba de sus obras no se ve por qué no podríamos experimentar en otras direcciones, prosiguiendo con ellas una trayectoria ya muy consolidada.

Este último aspecto tiene un especial significado si lo planteamos precisamente ahora, y en este foro, en medio de tantos procesos de globalización de la cultura, que conviven, en realidad, con una tendencia quizás menos frecuentemente mencionada, pero no menos definida: la reivindicación de lo local como valor. Releía hace unos días algunos fragmentos de *Especiosos* de Eduardo Galeano, el escritor uruguayo de quien admiro profundamente la determinación en reivindicar a quienes se han quedado siempre lejos de quienes se creían el “centro del mundo”. Será por mi crónica tendencia al optimismo pero, tal como la veo yo, la realidad actual está llena de caminos por recorrer, en los que el sur del mundo tiene mucho que decir. Hace menos de un siglo el centro de gravedad de la investigación musicológica estaba sólidamente instalado en Alemania; hoy en día no es infrecuente observar a doctorandos alemanes escribir su tesis en inglés, conscientes de que el conocimiento puntero, en este momento, se está creando principalmente en el mundo anglosajón. Pero estas realidades, una vez más, están en movimiento. Comprobar cómo, en este mismo foro, tantas personas de tantos países diferentes se han congregado cargados de ideas, proyectos y mucha determinación para llevarlos adelante es el mejor indicio de que hay mucho porvenir para la música y la investigación musical en el mundo latinoamericano.

Las tendencias más vitales, en la música clásica actual, proceden precisamente de espacios como éste: espacios en los que, lejos de los grandes reclamos mediáticos, algo extraordinario está pasando. Algo extraordinario como lo es el hecho de estar aquí, todos nosotros, compartiendo estos días de música y reflexión. Es en lugares como éste en donde las escuelas, las tradiciones y la actividad diaria de cada uno toman el aliento para seguir adelante. Porque podemos estudiar el

Luca

Chiantore

pasado y tal vez entender el presente, pero el futuro está por escribir, y será el que nosotros queramos que sea.

© Luca Chiantore, 2010