



Música

revista  
Educación  
y Pedagogía



## DISCIPLINA Y COMUNICACIÓN

Pierre Boulez\*

**N**o se trata de una novedad que haya que comprobar: Hay en la pedagogía una definida desazón, que se prolonga desde hace un cierto número de lustros. Lo que se puede llamar la transmisión se ha vuelto netamente insuficiente en relación con lo que era con anterioridad. Por otra parte, el fenómeno no es exclusivo de la música, y a este respecto no debemos considerarnos privilegiados. Basta leer la correspondencia,

\* Conferencia en los cursos de Darmstadt en 1961, publicada con el título *A bas les disciplines!*, contra la opinión de Pierre Boulez en *Les Lettres Nouvelles*, febrero-marzo de 1964, págs. 63-79. Texto publicado en Boulez, Pierre. *Puntos de referencia*. Barcelona, Gedisa, 1984.

o las conversaciones de Cézanne referidas por sus contemporáneos. Se quejaba amargamente de no haber aprendido su oficio por obra de la enseñanza, como ocurría en el siglo XVI, por ejemplo. Sentía gran envidia por el Ticiano: nada le quedó secreto, no tuvo ninguna dificultad en apropiarse de la técnica de sus predecesores. Cézanne debió penar duramente para llegar a resultados que en aquellas épocas se habrían considerado absolutamente naturales. Todavía hoy no se avanza nada en la solución del problema.

En efecto, ¿Qué se enseña en un conservatorio? Un cierto número de reglas tradicionales, muy limitadas en el tiempo y en el espacio; después de lo cual, si uno quiere lanzarse al dominio contemporáneo, tiene que saltar, por así decirlo, con un paracaídas en miniatura, a su cuenta y riesgo. Este salto a lo desconocido, ¿Cuántos se atreven a darlo? ¿Y cuántos sentirán que tienen las fuerzas necesarias para ello?

En principio, toda enseñanza debería tomar como base la evolución histórica, y sin obligar a un estudio musicológico demasiado especializado, apoyarse ante todo en el conocimiento de los textos del pasado, inmediato o lejano. Los textos literarios del pasado están mucho más difundidos que los textos musicales de las mismas épocas. El fenómeno es mucho más evidente aún en pintura. En el caso de la música, existe una dificultad suplementaria. La música está tan ligada por una parte a su notación y por otra a los instrumentos, a la técnica instrumental y a la *lutería*, que al caducar los medios de transmisión también caduca la música que les corresponde. Las ediciones de los textos musicales de la edad media, por ejemplo, son poco numerosas y están destinadas sobre todo a especialistas y eruditos. Si se tiene la intención de hacerlos revivir en un concierto, se hacen transcripciones que les restituyen más o menos su aspecto original. Así, la enseñanza corriente no se apoya de ninguna manera sobre el conocimiento de estos textos, sino que toma como base la codificación, en un momento dado, de los principios gramaticales a los que han llevado muchos siglos de evolución musical. En general, tampoco se explica su razón de ser, histórica o estética; los profesores se contentan con enseñarlos como los

artículos de un credo al que sería impío querer resistir. Se los enseña, pues, bajo el signo del fetichismo, y ¡ay del que se aparte de esa versión! ¿qué tienen que ver la inteligencia y la comprensión del fenómeno musical, con la transmisión hereditaria de un cierto número de tabúes?

Sin duda, nadie puede ser una enciclopedia viviente. El alumno, cargado por una erudición excesiva, ya no sabría a qué atender primero, y emplearía más su memoria que su inteligencia. Sigo estando de acuerdo. Así, antes de aprender lo que es un acorde perfecto no exijo que se sepa toda la historia que nos ha traído del contrapunto primitivo hasta el empleo de este acorde perfecto. Es útil enseñar, ante todo, la gramática en el punto al que ha llegado, en su morfología y en su sintaxis. Pero no es vano saber exactamente de dónde viene esta gramática, cómo ha evolucionado, y en qué es susceptible de transformarse. Insisto: la gramática en el punto al que ha llegado. Que yo sepa, en la escuela no nos han enseñado la gramática francesa del siglo XVII, con el pretexto de que señala una apoteosis del clasicismo y de la elegancia. Sin embargo, eso es lo que se hace con la música. Se nos enseña, en particular, técnicas contrapuntísticas que no han evolucionado en absoluto desde el siglo XVIII; luego de esto, ¡que uno enlace como pueda este estado de la técnica con el que se puede constatar un siglo más tarde! El único innovador en este orden de ideas es Messiaen, que publicó, en 1939, sus *Vingt Leçons d'harmonie*, en las que sigue la evolución del estilo armónico de Monteverdi a Debussy.

Este problema nos encamina hacia una cuestión particularmente importante: la de la herencia. Se suele decir de un compositor que ha heredado las cualidades de algún otro. ¿Qué es esa herencia? Y en la medida en que exista, ¿qué es lo transmisible? ¿qué no lo es, tanto desde el punto de vista individual como del punto de vista colectivo? Es decir: desde el punto de vista individual, ¿qué puede transmitir uno de la herencia que ha recibido? Desde el punto de vista colectivo, ¿qué es lo transmisible directamente o no con respecto a la historia?

En lo que concierne a la óptica colectiva: hay fenómenos que la historia hace caducar, y hay otros que ella metamorfosea. Hay una

dialéctica constantemente renovada de lo permanente y de lo aparente, que hace aleatoria toda predicción sobre las interrelaciones entre la historia y las obras históricas. ¿A qué se debe? Ante todo, al hecho de que una época da su interpretación personal de las obras de un pasado: interpretación personal y colectiva. Es lo que ya he llamado las resonancias armónicas de una época. Los puntos de vista, renovados según los siglos, nos incitan pues a considerar como totalmente relativa la herencia que la historia nos transmite. Una obra, o una parte de una obra que habrá tenido una influencia histórica determinante en un momento dado, podrá ver declinar totalmente su estrella hasta el punto de no ser considerada en absoluto, en otro momento, como una de las fuerzas vivas del patrimonio cultural. Son tan numerosos los ejemplos de estas fluctuaciones, que es imposible citarlos todos. ¿Será sólo una cuestión de gusto? No, el gusto sólo entra parcialmente en estas estimaciones. Hay, ante todo, una cuestión de utilidad. Basta referirnos, en lo concerniente a nuestra generación, al enfoque que hemos dado de la obra de los tres vieneses. ¿Por qué Webern ha sido el primero verdaderamente "devorado", por así decirlo? Porque aportaba una solución radical a problemas gramaticales, a problemas estilísticos cuya solución necesitábamos con toda urgencia, y esto, con una metodología clara, que establecía las primicias de una nueva dialéctica del lenguaje musical. ¿Por qué Berg no tuvo la misma influencia, pese a sus vínculos más llamativos con un pasado directo? Porque, precisamente, era mucho más difícil determinar la naturaleza de lo que él aportaba de nuevo. Ya habíamos visto esto con la generación ubicada entre las dos guerras: rechazó a Schoenberg a causa de su romanticismo, pero fue, en general, incapaz de extraer la lección esencial del lenguaje schoenbergiano. Confundió su estética, envejecida en efecto, con las incidencias de su vocabulario y de su gramática. En cuanto a Berg, es cierto que al estar ya afirmada y consolidada la estilística de nuestra época, la influencia que pueda tener estará liberada de todas las contingencias de su expresión, de su expresionismo: la lección provechosa se podrá obtener trasponiendo las contradicciones, que son la base y la clave de su obra, fuera de los fenómenos que les dieron nacimiento.

En una época determinada obedecemos a ciertas líneas de fuerza generales, no confinadas a la música sino vinculadas con las grandes corrientes del pensamiento (tengamos o no conciencia de ello); es un hecho innegable. Dentro de una situación así definida, ¿es posible la transmisión del oficio? ¿Es alguna vez posible? No olvidemos su importancia: es capital. La primera toma de conciencia que se pueda tener de la música -quiero decir de la música en tanto fenómeno general, en tanto categoría-, se efectuará por la toma de conciencia de las obras del pasado. Más aún: la toma de conciencia de lo que es el oficio musical sólo podrá nacer de una toma de conciencia del oficio de los predecesores. No hay don, por brillante que sea, que pueda prescindir de ella. El oficio no podría crearse *ex nihilo*; a la manera de una función nutritiva, transforma en vida orgánica los elementos que necesita. El organismo elige lo que necesita para nutrirse, y reacciona más favorablemente a ciertos tipos de alimentos. Llevemos más lejos la comparación: un organismo joven ¿podrá discernir por sí mismo lo que lo nutre bien de lo que lo nutre mal? Si se lo deja librado a sí mismo, marchará a tontas y a locas, podrá tropezar por azar con lo que le es más favorable, pero también con lo que le es más dañino o estéril. De ahí la necesidad de una pedagogía esclarecida que le ahorre los tanteos inútiles, las experiencias vanas. Se me podrá retrucar que ningún tanteo es inútil; ninguna experiencia vana, sino que, por el contrario, no hay mejor medio para fortificar a un espíritu en la independencia. A partir de un cierto nivel, estoy plenamente de acuerdo; más acá, sostengo que una falta de madurez en el razonamiento hace perder tiempo y puede llegar a desorientar totalmente aun espíritu en la utilización de sus fuerzas vivas.

Quien dice pedagogía, dice disciplina; dice igualmente comunicación. La pedagogía es, en efecto, la comunicación de un saber mediante la disciplina. Debemos enfrentar entonces tres problemas:

1. ¿Debe darse una técnica?
2. ¿Deben transmitirse ideas?
3. ¿Debe formarse una personalidad?

He expuesto estas tres preguntas en forma impersonal; pero desde este año, me he visto llevado a planteármelas en la forma más directa y personal que se pueda imaginar; al no haber ejercido nunca la pedagogía, se me presentaron algunos casos de conciencia que traté de resolver en principio pragmáticamente. Como no quería atenerme a la práctica pura, intenté reflexionar de una manera más general. Así, me planteé a mí mismo estas tres preguntas: ¿debo dar una técnica, debo transmitir *mis* ideas, debo formar (si no forzar) una personalidad?

A los dos primeros términos puedo responder sin temor positivamente. Con respecto al tercero, mi respuesta sigue siendo, y creo que seguirá siendo durante largo tiempo, dubitativa.

A la pregunta ¿debo dar una técnica?, puedo responder al deseo de un alumno proporcionándole dos medios de investigación: el análisis y la crítica, incluida en ella la autocrítica. Considero que estos dos medios son inseparables uno de otro, y forman una parte capital de la enseñanza. No se trata de que yo insista tanto en una descripción analítica de las obras, por perfeccionada que sea; se ha comprobado muchas veces que este análisis, asimilado con facilidad, es a menudo germen de academicismo, quizás el más peligroso de todos. Pero el análisis, aun en su parte más pasiva, forma el espíritu y le da una cierta agilidad; velemos, sin embargo, para que la agilidad no se transforme en acrobacia pura y virtuosismo inútil. Adquirida esa agilidad, queda por hacer, a mi juicio, lo principal: quiero referirme a la *interpretación* analítica. Es allí donde comienza el trabajo interesante.

Precisamente a partir de la interpretación se podrá asegurar que la obra fue comprendida y asimilada; pero sería ilusorio no querer buscar en ella más que justificaciones. A partir de un fenómeno, incluso embrionario, comprobado en una partitura, conviene aplicar el espíritu, la lógica, y deducir las consecuencias posibles con miras al futuro. Se trata, en suma, de extrapolar: la intuición, la intuición creadora, desempeña el papel más importante en esta operación. Yo llegaría a decir que un análisis reviste o más bien devela las preocupaciones actuales de un compositor. Remontando a algunos años de distancia la misma obra,

podrá percibir en ella consecuencias que hasta entonces no había sentido. Diría casi que las consecuencias falsas, pero ricas de porvenir, son más útiles que las consecuencias justas, pero estériles. La obra sólo es, a veces, un pretexto para la introspección. Lo que se busca profundamente mediante el análisis es definirse a sí mismo por intermedio de otro. Tomaré la conclusión de Michel Butor en su ensayo sobre Baude-laire: "Algunos juzgarán quizás que queriendo hablar de Baudelaire sólo he logrado hablar de mí mismo. Sería sin duda mejor decir que es Baudelaire el que hablaba de mí. *El habla de usted*". Este es el medio de investigación del que trato de hacer tomar conciencia a mis alumnos. En definitiva, querría que llegaran a que los maestros de una generación precedente les hablen de ellos mismos. La ambición no es desmesurada; estoy seguro, incluso, que constituye el medio más rápido de hacerles conocer sus capacidades.

Provisto de este espejo de doble faz que es el análisis, trato de precisarles su técnica mediante la crítica, incluso la autocrítica: ¡lo que no siempre es fácil! En la medida de lo posible, y retomando el viejo método caro a Sócrates, hay que hacer de modo que el alumno encuentre por sí mismo el camino de las críticas. Sin ésto, su espíritu se habituaria a la pereza y no podría reaccionar con la autoridad, la celeridad y la dureza necesarias. ¿A qué se referirá esta crítica aplicada tanto a las obras del pasado como a los propios ensayos? Ante todo a la escritura, la forma y la estética. Ahora bien, no entiendo por "crítica" una toma de posición negativa, sino una ubicación positiva de las cualidades y defectos que tenemos el derecho de encontrar en una obra. Esta crítica está en relación directa con el análisis y no se la podría separar de él. Luego del análisis de una obra clasificada es bastante fácil percibir sus partes fuertes y sus debilidades, pero no lo es tanto notarlas a propósito de uno mismo. Quizás resida allí el punto más delicado de la composición: aunque uno se rodee de precauciones de toda clase, no es fácil medir el rendimiento exacto de las estructuras y de las formas; estimar, por ejemplo, la relación de la estructura con el tiempo, de la forma con los elementos, etc. En el ejercicio de la autocrítica hay que

estar bastante seguro de sí mismo, como para poder demarcar exactamente la realidad. Es en este punto preciso donde puede ser útil una clase: como un individuo aislado no está seguro de ciertos puntos, otro puede ayudarlo considerablemente, aunque sólo sea al reaccionar de un modo distinto. Se pondrá así en juego una cierta "triangulación" de una obra dada, y a partir de allí, se sacarán las consecuencias que se imponen.

Acabamos de describir la parte más fácil de la enseñanza. Fácil en principio, porque en verdad exige una gran flexibilidad de aplicación, pues cada temperamento reacciona según sus propios componentes: incluso en esta parte técnica, cada individuo posee su propia psicología, que debemos conocer. Es claro que análisis y crítica responden a necesidades fundamentales, objetivas, y que en este sector la transmisión de maestro a alumno tiene probabilidades de hacerse con la mayor fidelidad posible. Por poco que se haya seguido durante un cierto tiempo una enseñanza seria, se sabrá qué es lo que se denomina "escribir": grado elemental cuya necesidad no hay que subestimar, aunque sin sobreestimar tampoco su importancia.

A partir de allí llegamos a otro grado de la enseñanza, que ya plantea casos de conciencia, pero para los cuales me parece que se pueden encontrar, sin demasiadas dificultades, soluciones positivas. Retomo mi segundo punto: ¿debo transmitir mis ideas?

El más grande elogio que se puede hacer de un "maestro" es comprobar su liberalidad. ¿Cuántas veces hemos leído: este maestro era único porque en lugar de quebrar la personalidad de sus alumnos la alentaba, y la dejaba ir libremente adonde le pareciera? ¿Debo coincidir con esta liberalidad? Responderé de inmediato que no. Si alguien acude a un maestro, no es para que lo dejen chapotear a tontas y a locas; es como la esperanza –aun inconfesada o reprimida– de que se le obligará, y que mediante esa coerción adquirirá cualidades de las que carece. Alguien podrá decirme: "¿Se cree un domador ante animales a domesticar?" No, la coerción, o, más exactamente, la disciplina, no tiene nada que ver con la domesticación. Pero el liberalismo, o lo que se denomina tal, es muy engañoso. En todo caso, creo que es lo contrario de una

pedagogía bien entendida. No se podría ser liberal con seres aún no formados, porque ellos mismos están vacilando sobre la dirección a tomar; ese liberalismo es muy a menudo signo de impotencia, de incapacidad de enseñar, o denota falta de interés por los problemas de quienes depositaron su confianza en el maestro. Lo que me incita a querer transmitir mis ideas es el hecho de que señalarán un método, en la medida en que exponga cómo llegué a ellas. No tengo de ningún modo la intención de impartir conjuntos de recetas que sirvan para todo. Un método bueno para mí podrá desencadenar reacciones a veces divergentes, podrá incitar a buscar otros métodos: eso es lo que considero fundamental en la formación de un individuo. ¿Cómo voy a arreglármelas para transmitir, o, por lo menos para esbozar mis ideas? De dos maneras: desarrollaré primero las reacciones que se pueden tener respecto de la situación histórica en general, es decir, trataré de formar el juicio crítico sobre situaciones de conjuntos. Por otra parte, intentaré excitar el mecanismo de la creación, a partir de la interpretación analítica a la que me he referido anteriormente.

No es tan fácil formar el juicio de los demás; ya es bastante arduo formar un propio juicio, siempre sujeto a revisión. Se trata de una materia muy movедiza, y sería insensato querer fijarle normas rígidas y definitivas. Ya sabemos lo que pasa con esos enfoques intocables de la historia y la situación presente: implican la muerte de la evolución. Eso es lo opuesto de lo que persigo al tratar de iniciar a un espíritu en la relatividad de los fenómenos históricos.

Trato de proceder por medio de métodos comparativos y fundados sobre realidades objetivas, al menos en la medida en que la objetividad puede lograrse. Estos métodos comparativos aportan una estimación bastante cercana a la realidad histórica, y a la realidad contemporánea -por lo cual se los tacha a veces de intransigentes; pero ¿la verdad no es intransigente por excelencia?-. Las ideas que puedo tener sobre la necesidad actual de tales métodos, de tales desarrollos, de tales inducciones, yo las discuto y las justifico mediante consideraciones precisas, no sin hacer notar que una situación evolucionada, y cambiada en sus

coordinadas, traerá consigo otras consecuencias que no puedo prever en absoluto. Me preocupa sobre todo, cuando formo el juicio, poner el acento sobre la relatividad, vuelvo sobre ésto, y la no permanencia de los medios en juego. Pienso liberar así al espíritu de los prejuicios que se acumulan a menudo en una enseñanza corriente, y hacerlo reflexionar directamente sobre la situación en la que se encuentra. Se me podrá decir que este método es peligroso, que los fuertes lo resistirán y se tragarán a los débiles. Es cierto, pero ¿qué hacer? Si un espíritu es capaz de reaccionar en forma útil, me parece preferible permitirle que avance por sus propios medios, más bien que ponerle muletas destinadas justamente a atrofiar sus propias fuerzas.

Al mismo tiempo que formo un juicio, tendré el deber -tarea positiva, si las hay- de excitar los mecanismos creadores a partir de la interpretación analítica. Ya se ha dicho, y hace mucho tiempo: "El genio es una larga paciencia". Es en efecto paciencia en el sentido de que los mecanismos creadores necesitan un entrenamiento para fortalecerse y reaccionar exactamente cuando es necesario. El mecanismo creador, que no podría resolverse en la sola inspiración, no se puede concebir, sin embargo, como simple gimnástica: si se lo empuja exclusivamente en una de estas dos direcciones, lo que se revela es una falta completa de sentido de la realidad. Los mecanismos creadores no son nada sin la imaginación, pero tampoco son nada sin el entrenamiento que decuplica sus fuerzas, enriquece sin cesar sus medios.

Estimular la imaginación de un alumno dándole *puntos de referencia materiales*, es una de las más importantes tareas. Hay que ayudar a utilizar bien la imaginación, pues esa facultad no puede ser de gran utilidad para quien no haya aprendido a servirse de los obstáculos como trampolines. Lo importante es entonces saber transmitir al alumno el modo de interpretar analíticamente los puntos de partida que él mismo habrá creado; a partir de allí, sabrá reconocer su propio terreno pues habrá descubierto los medios de explorarlo, de explotarlo. Sin embargo, si yo realizara enteramente esta tarea por él, no le prestaría ningún servicio. Me conformo en general

con analizar, para él, sus fuerzas, hacerle tomar conciencia de ellas; luego, es imprescindible dejarlo caminar, aunque vacile al comienzo; si no, tendrá siempre miedo de arrancar...

Como puede observarse, lejos de aplicar la coerción como algo que viene de mí, la concibo, por el contrario, como una coerción que el alumno debe aplicarse a sí mismo; a mi parecer, es la única provechosa, la única que constituye un método activo para conocerse y conocer la música. Es por eso que no temo transmitir mis ideas, es decir, poner al alumno en presencia de mi personalidad, e infundirle con ello -así lo espero- el deseo de crearse una propia, totalmente independiente de la mía. Creo que este método es más eficaz que una liberalidad de abuelito, que no da gran resultado...

Me referiré ahora a la palabra personalidad: el *Sésamo-ábrete* de toda enseñanza. Así como puedo ser enfático en cuanto al establecimiento de la técnica o a la transmisión de las ideas, en este otro asunto me limitaré a la expectativa. Lo que me consideraba capaz de hacer era aguzar una personalidad, o despertarla, que es más o menos lo mismo. Si juzgo por mi propia experiencia, puedo ver a diecisiete años de distancia, ahora que todo se ha vuelto claro, que entre todos los condiscípulos que hicieron los cursos junto conmigo no surgió ninguna personalidad. Por lo demás, pretender suscitar personalidades es caricaturizar el sentido mismo de la pedagogía. Es imposible *gobernar* una personalidad sin fabricar un *discípulo*. Quiéralo o no el maestro, habrá siempre discípulos que se contentarán con repetir lo que él dijo, y ésa es la especie más odiosa que existe. Hemos visto ejemplos bastante nocivos como para no estar prevenidos contra esta irrisoria situación. Una personalidad fuerte, si reacciona con inteligencia y aprovecha lo que se le propone, nunca se dejará gobernar. Su solo orgullo se lo impediría, y con razón, y sus reflejos nunca se dejarán doblegar por la voluntad de otro. De todos modos, tales maniobras son vanas; sabemos, por lo demás, que la historia es notoriamente "imprevista" pese a la continuidad del contexto histórico. Que se me permita citarme: "sólo existe la obra si ésta es lo imprevisible que se vuelve necesidad".

Igualmente el alumno, en el mejor sentido de este término, será imprevisible, tanto para sí mismo como para su maestro. Pueden producirse ciertos choques de consecuencias incalculables, a partir de encuentros o de formulaciones que al comienzo no parecían tener tal importancia. La relación de la inteligencia del maestro con la del alumno parece como una especie de detonador: la masa implícita en el alumno sólo podría detonar bajo la acción de la sustancia intelectual del maestro; pero el poder de esta detonación no es de ningún modo función del poder del detonador mismo, y su mecanismo puede desencadenarse sin que lo sepa el detonador. He hecho yo mismo la experiencia, cuando estudiaba con Oliver Messiaen: ciertas frases, ciertos puntos de vista que él exponía incidentalmente, han estado quizás entre los que más me llegaron, y cuyo recuerdo conservo aún con toda nitidez. Este fenómeno no es específico de la enseñanza, es el mecanismo mismo de la relación con *el otro*. ¿Quién puede prever sus reflejos propiamente creadores? La facultad más irracional, la imaginación, tiene en esto el papel más importante. ¿Por qué la imaginación nos llevará, en un momento dado, hacia un punto más bien que hacia otro? Es un problema complejo, difícil de esclarecer; diré solamente que el inconsciente desempeña en este caso un papel incalculable. Si no puedo definir los recursos de mi propia imaginación, todavía menos podría definir los de la imaginación de los demás, sus trayectorias, sus rodeos y sus explosiones. Esto equivale a confesar abiertamente los límites de la pedagogía y enfocarlos claramente, de esa manera me parece que no es una confesión de impotencia sino un reconocimiento del misterio.

Frente a los alumnos que vienen a mí, me siento en ciertas circunstancias particularmente inhábil o totalmente aislado. Respecto de ciertos problemas sólo puedo describir mis reacciones y cada uno se ve entonces llevado a descifrar su propio campo. A veces fuera de la música, en una simple conversación, se encuentra lo más aprovechable. Nos ha ocurrido sostener durante tardes enteras conversaciones y discusiones que, pese a no tener aplicación inmediata, resultaban ser muy fructíferas, pues cada uno las aplicaba a sus propios problemas, a sus

propias posiciones. A veces el contacto demasiado estrecho con una obra determinada acarrea fallas de la atención, porque ésta se aplica justamente a problemas demasiado precisos y rebaja la especulación a cuestiones utilitarias. Si bien las prácticas de escritura deben ser estudiadas con atención, no por ello hay que descuidar las ideas generales, que deberán ocupar incluso un gran lugar en el caso de alumnos que ya hayan resuelto las cuestiones de más bulto referentes a la práctica en la escritura.

Se ve qué difícil es adoptar una actitud general, qué embarazo se siente en los momentos en que hay que comunicarse verdaderamente con un alumno, y esto, dentro de una disciplina determinada. Por lo demás, pienso que el mejor padre, en esta circunstancia, es el que, como Jean-Jacques Rousseau, ¡lleva inmediatamente a sus retoños a la casa de expósitos! Estará seguro, por lo menos, de no maldarlos con sus propios defectos, ni de tiranizarlos queriendo llevar su educación a un grado insoportable de rigor. Sabrá contentarse con haberlos engendrado, lo que ya no está tan mal. Quizás incurra yo en paradoja, al decir que el mejor educador será el mal padre.

De toda disciplina lo que se puede exactamente comunicar es la práctica, la experiencia que uno mismo ha adquirido de ella: en esto, ninguna dificultad insuperable. Pero lo que es absolutamente incomunicable es la imaginación. Así, hay que resignarse: 1. al hecho de que no se puede nada respecto de la existencia de la imaginación; 2. al hecho de que existe una ley de los grandes números a la que sería vano no someterse. Como en el caso de los vinos, hay buenos años, malos años, y años insignificantes, que son los más numerosos. La calidad misma y su transmisión son un fenómeno de los más aleatorios. Ha ocurrido muchas veces que un profesor cualquiera tenga un alumno brillante, y que un profesor brillante tenga a alumnos cualesquiera. Esto se vio, se ve, se verá. Calidad y cantidad son dos fenómenos sobre los cuales un pedagogo no tiene ningún control. Se me preguntará por qué, si no creo en las virtudes de la pedagogía, he aceptado este honor peligroso y este cargo. Es porque no creo que la pedagogía sea capaz de suscitar perso-

nalidades, pero si la personalidad está dada, el rol del pedagogo será entonces de máxima importancia. Mi escepticismo apunta sobre todo a la pedagogía serena que cree que una vez enseñadas ciertas recetas se puede proseguir tranquilamente con la tarea y formar rápidamente una legión de epígonos. Para mí la más alta forma de la pedagogía no consiste en difundir la seguridad y la certidumbre. Si uno llega más tarde a sentirse agradecido respecto de un maestro, es porque éste ha logrado provocar en uno, más que nunca, la duda y la insatisfacción. No una duda sentimental y una insatisfacción vaga, sino una duda fundamental y una insatisfacción permanente. (Acerquemos alegremente a Descartes y Trotzky). Esta duda, esta insatisfacción volverán a cuestionar todos los principios ya elaborados y deberán barrer con todo para permitir construcciones nuevas. ¡El mejor alumno será entonces para mí el mal alumno, el que desconfía! Las relaciones de mal padre a mal hijo son finalmente las más cordiales que pueden establecerse nunca. Como cada uno está en libertad de fijar su propia dirección, no se pensará en entorpecerse con prejuicios y afectaciones que finalmente no son de ninguna utilidad.

Hay varias maneras de ver una nube, según Hamlet, un camello, una comadreja, una ballena..., así, yo querría que mi lección fundamental sea la siguiente: que la imaginación pueda permitirle al alumno ordenar el universo musical. Puedo proporcionar los útiles necesarios, desarrollar la capacidad para manejarlos, dirigir la aptitud de los músculos y de las facultades; pero sepan que si vienen a mí sin imaginación, partirán sin imaginación. Y cuando alguien me plantea la cuestión de saber si está dotado o no, respondo invariablemente: pregúnteselo usted mismo. Usted es el mejor juez. Me viene a la memoria el subtítulo que Nietzsche puso a *Así hablaba Zaratustra*: "un libro para todos y para ninguno. Así ocurre con el rol que yo me asigno: mis directivas serán para todos y para ninguno. Como la nube que miraba Hamlet, cada uno puede ver en ella un camello, una comadreja, una ballena, y yo nunca voy a contradecirlos. ¿Cuál es entonces el término medio entre disciplina y comunicación? Siempre recaemos sobre él, lo significa todo y no

quiere decir nada: libertad. Ni paternalismo, ni dictadura de las ideas, sino que, si se me permite decirlo, organizaré en vosotros la insatisfacción; cada uno está en libertad de aceptarla o rechazarla: lejos de la magia, lejos del libro de cuentas, habremos establecido a lo sumo un encuentro desinteresado. Para mí, no hay lealtad más grande.

