

REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES
NUESTRA SEÑORA DE LAS ANGUSTIAS
GRANADA

DISCURSO

PRONUNCIADO POR EL ILMO. SR.

DON JOSÉ PALOMARES MORAL

EN SU RECEPCIÓN ACADÉMICA

Y

CONTESTACIÓN

DEL ILMO. SR.

DON JOSÉ GARCÍA ROMÁN

EN EL ACTO CELEBRADO EN EL SALÓN DE CABALLEROS XXIV
DEL PALACIO DE LA MADRAZA
EL DÍA VEINTISIETE DE NOVIEMBRE



GRANADA
1995

Depósito Legal: GR. núm. 241 - 1982

GRAFICAS DEL SUR, S. A. — Boquerón, 6 — GRANADA

Discurso

del Ilmo.

Sr. D. JOSÉ PALOMARES MORAL

**La educación musical
y su implicación en la sociedad**

Sr. Presidente
Señores Académicos
Señoras y Señores

Quiero comenzar manifestando mi agradecimiento a los Ilmos. Sres. D. Juan Alfonso García García, D. Manuel Orozco Díaz y D. José García Román que me propusieron para ocupar esta plaza de nueva creación y que corresponde a la medalla número veintiocho. A todos los que sin conocerme quisieron depositar su confianza en mí, les agradezco igualmente su voto, que tan sólo puedo entenderlo, más que como un merecimiento por mi trayectoria musical, como un poderoso estímulo para seguir el camino que hasta ahora he recorrido con el absoluto convencimiento de que el futuro de la música se decide en la escuela, por lo que no dejo de perseguir la idea defendida por Z. Kodály de que «siendo la música un patrimonio de todos, es preciso que cada uno pueda apreciarla y amarla gracias a una educación musical apropiada» (1).

Hoy me siento honrado al ingresar en esta Corporación y me presento con mi mejor voluntad, ansioso de aprender y dispuesto a entregarme a las tareas

de la Academia, con la esperanza de que las aportaciones que yo pueda ofrecer sean de alguna utilidad.

Mi inquietud por la educación y difusión de la música coincide con las funciones didácticas que tuvo en su origen la Academia. Por eso las palabras de mi discurso encuentran en ella el contexto adecuado para hablar de la música como manifestación cultural y educativa y su implicación en la sociedad, porque la música es un elemento más del proceso cultural; como dice Swanwick «la música es re-creativa: nos ayuda a nosotros y a nuestras culturas a renovarnos, a transformarnos» (2). Aunque sabemos que para alcanzar una cultura musical profunda es preciso hacer música de una manera activa desde la escuela, aún no hemos alcanzado esta meta.

En los últimos años la sociedad española ha experimentado una serie de transformaciones como consecuencia inmediata del cambio político producido tras la instauración de la democracia. Estos cambios se han ido produciendo entrelazados unos con otros y con distintas intensidades e intereses, según los reajustes que la prioridad de nuestra estructura social iba requiriendo. Por estas razones, y también por el tiempo que supone la asimilación de tales cambios, algunos procesos se han acelerado y han calado más profundamente entre la población como son el propio sistema parlamentario, el sistema económico, la organización territorial, las relaciones internacionales y nuestra incorporación y participación en ellas, etc, y otros se han acomodado a una reflexión temporal más reposada y lenta, de manera que aún no han hecho nada más que comenzar. En este estado incipiente se encuentra nuestra reforma educativa.

Para nosotros, las novedades más llamativas que incorpora el sistema educativo se producen, por una parte, por la presencia de un área artística en los distintos niveles educativos de las enseñanzas generales, que incluyen Plástica, Dramatización y Música, y por otra, por la regulación extensa de la Música y de la Danza, del Arte Dramático y del Diseño, en las enseñanzas de régimen especial. El creciente interés social manifestado por la demanda notable de estas enseñanzas ha sido considerado motivo destacado y lo suficientemente importante para su incorporación al sistema educativo; pero también, el reconocimiento de que «las artes proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de cualidades personales como la expresión creativa natural, los valores sociales y morales y la autoestima» (3).

La reforma debe restituir la prioridad de la experiencia artística, debe insistir en que la forma de hacer arte educativamente respetable, no es apartarse de la experiencia estética para dedicarse a la práctica de destrezas propias de otros campos de estudio, sino por el contrario armonizar las distintas áreas del saber humano para conseguir una comprensión más amplia y más profunda de lo que es específicamente artístico (4).

En el informe de la Fundación Calouste Gulbenkian, titulado «The Arts in the School» (5), se propugna que debería darse a los temas artísticos una prioridad más destacada en el horario escolar, y considera las artes como formas específicas de pensamiento; ellas nos dan una idea de la amplitud y el carácter de nuestra civilización, nos abren a las ideas, a nuevos conocimientos e intuiciones; son un contra-

peso a las formas analíticas del discurso, como la ciencia y las matemáticas, y nos llevan a síntesis y totalidades; fomentan la disciplina, la dedicación y la atención al detalle.

La importancia de la incorporación de la educación artística al sistema educativo es también resaltada por Suchodolski, al destacar la amplia tarea y la función que el arte tiene como factor educativo para el futuro, manifestando que «la educación artística tiene ya y ha de tener una significación cada vez mayor, debido al creciente papel del arte en la vida contemporánea», e incluso vaticina de forma rotunda «que el arte es una profunda necesidad humana y uno de los elementos de la vida social» (6).

Con este mismo sentido trascendente se identifican Lowenfeld y Lambert cuando expresan que el arte es «una actividad dinámica y unificadora, con un rol potencialmente vital en la educación de nuestros niños» (7). También Arnheim reconoce que «las artes -la literatura, las artes visuales, la música, la danza, el teatro- son los medios más poderosos de que dispone nuestra cultura para dar intensidad a las particularidades de la vida» (8).

El arte es la crítica y la aceptación del destino humano, y las experiencias y la emoción que promueven es la respuesta suficiente en sí que el hombre se da a su pregunta sobre los valores y el sentido de la vida, y esta significación aumenta muy especialmente en la época actual. Quizá nunca como ahora el arte -desde la plástica y la música hasta la literatura y la poesía- estuvo tan comprometido en la lucha contra todo lo que rebaja y limita al hombre, y se ha conver-

tido, en un gran factor moral moderno, en la verdadera conciencia del mundo, una conciencia llena de inquietud y de incertidumbre, pero vigilante y sensible a todo lo humano (9).

La educación artística va recuperando muy lentamente el vacío que no debió provocarse nunca en el sistema educativo debido, tanto a los cambios recientes en la cultura del arte y en la educación, como al incremento del interés social por la cultura artística en todas sus vertientes. Esto parece un hecho cada día más evidente, pues «una sociedad que va rescataando parcelas para el tiempo libre y el ocio encuentra en las diferentes propuestas artísticas que se multiplican con apoyo público o privado un terreno ideal que va acaparando la atención por las artes de un público que hasta fechas muy recientes le era prácticamente ajeno» (10).

En nuestra tradición occidental la naturaleza del arte a menudo se ha tergiversado considerándola nada más que un entretenimiento agradable, y ha sido degradado a un medio de diversión y decoración; esto generó en los centros educativos un abandono de la educación artística, hasta el punto de que todavía hoy es frecuente considerar la enseñanza del arte en las escuelas como algo más periférico que central en el proceso educativo (11).

La influencia de las investigaciones de J. Piaget (12) sobre el proceso evolutivo de la inteligencia, es probablemente una de las causas que más han contribuido en la actualidad a considerar el predominio de las habilidades verbales y numéricas en los planes de estudio. Este gran psicólogo pensaba que estaba estu-

diando *toda* la inteligencia, y en realidad sus trabajos se centraron en el desarrollo de la inteligencia lógico-matemática, prestando poca atención al contexto cultural real en el que se produce el aprendizaje. Hoy conocemos la existencia de numerosas y bien documentadas críticas a la teoría de Piaget, entre las que destacan los estudios de H. Gardner que defiende la teoría de las inteligencias múltiples y enfatiza de manera insistente la importancia de la pluralidad del intelecto. Sus investigaciones le han permitido localizar siete inteligencias: la lingüística (propia de los poetas), la lógico-matemática (relacionada con la capacidad científica), la espacial (natural de los pintores, escultores, cirujanos, ingenieros), la musical (propia de los músicos), la corporal y cinética (de los bailarines y atletas, pero también de los artesanos y cirujanos), la interpersonal (como capacidad para entender a otras personas: maestros, profesores, médicos) y la intrapersonal (entendida como capacidad interior de uno mismo para desenvolverse eficazmente en la vida). Para Gardner el objetivo de la educación debería ser el de «desarrollar las inteligencias y ayudar a la gente a alcanzar los fines vocacionales y aficiones que se adecúen a su particular espectro de inteligencias» y opina que el apoyo que pueda recibirse en este sentido hace que la gente se sienta «más implicada y competente, y, por ende, más proclive a servir a la sociedad de forma constructiva» (13).

Junto a esta nueva visión del estudio de las inteligencias múltiples cabe pensar que su influencia provocará gradualmente la rectificación de la idea popular que se tiene del arte y de su inserción en la educación. Todos estos hechos son oportunidades que deberían permitirnos mantener un debate permanen-

te sobre el papel de la educación artística en la sociedad y su relación con los cambios en la percepción de la cultura contemporánea, que hasta ahora sólo nos da muestras de una tímida recuperación con la puesta en escena de los documentos elaborados por las distintas administraciones educativas.

La educación musical, sin embargo, todavía padece las vicisitudes del secular abandono que siempre tuvo en la historia de la educación. No obstante, la música siempre desempeñó una función social y educativa más o menos destacada, pero en ningún pueblo alcanzó el esplendor y la jerarquía que tuvo entre los griegos, para los que existió una clara conciencia de la necesidad de difundir la práctica musical en el seno de la sociedad. Grecia ha dado en la historia un elevado ejemplo del espíritu que debería animar una educación musical. La música, que se enseñaba desde la infancia era considerada como un factor esencial en la formación de los futuros ciudadanos; el estudio del canto y la práctica instrumental, sobre todo con la lira y la flauta, se hallaban muy difundidos.

Los grandes filósofos griegos demostraron una profunda preocupación pedagógica. La educación y la vida del Estado corrían a la par. La música tenía una jerarquía comparable a la filosofía y las matemáticas. Se le atribuían virtudes únicas y esenciales como el poder de influir profunda y beneficiosamente en el individuo, modificando sus estados de ánimo e introduciendo en su espíritu el sentido del ritmo y de la armonía, sentidos que para los griegos sobrepasaban el dominio estrictamente musical y abarcaban la vida entera. La música no es ornamento del espíritu ni es, mucho menos, reducible a un placer sensorial, sino que

asume una función educativa insustituible al conducir el espíritu hacia el ejercicio de la virtud (14).

En *Las Leyes*, Platón habla a menudo de la música como instrumento educativo indispensable junto con la gimnasia, afirmando que «esta última educará el cuerpo, mientras la música servirá para la serenidad del alma», y en *La República* recomienda que no se practiquen aquellas danzas y cantos que puedan habituar a los ciudadanos, desde la niñez, a lo que no sea valor, piedad y templanza.

Aristóteles define a la música como disciplina «liberal y noble», y plantea el tratamiento de esta disciplina en el sistema educativo: cómo deberá enseñarse, si en un nivel profesional, o en otro inferior, en el que sea suficiente escucharla, indicando qué melodías y qué ritmos son educativos y cuáles no.

Para los griegos, en definitiva, la música educa; esta es la clave de una filosofía pedagógica que, por desgracia, no se ha mantenido viva a través de las épocas, por lo que fue necesario «redescubrirla» periódicamente. Ningún problema debería apartar al pedagogo de nuestro siglo de esta meta que la experiencia ha decretado como verdadera.

En el periodo de transición entre el mundo antiguo y el medieval, Boecio se apoya en las leyendas pitagóricas sobre los efectos de la música y la reconoce como un poderoso instrumento educativo (15). Posteriormente, San Isidoro de Sevilla afirma en sus *Etimologías*: «sin la música, ninguna disciplina puede ser perfecta, puesto que no puede existir nada sin ella»(16).

El primero que se destacó por sus virtudes pedagógicas en la historia de la música del occidente cristiano, fue Guido d'Arezzo. Como consecuencia del desarrollo embrionario de la polifonía, alrededor del año mil, los problemas del ritmo y de la grafía musical adquirirían una importancia hasta entonces desconocida; y Guido d'Arezzo prestó atención a estos elementos técnicos, pero desde una visión didáctica (17). Fue el creador de múltiples y hábiles recursos para la enseñanza de la lectura y de la escritura musical. Muchos de los recursos empleados por él han sido retomados y apenas modificados por los autores más modernos. Entre estos recursos se cuentan el uso de la «mano pentagrama» y el pentagrama con líneas de colores y claves móviles para favorecer la lectura directa de los intervalos.

En el Renacimiento, en especial durante la Reforma, se planteó la necesidad de popularizar la enseñanza musical. La creación de las escuelas públicas y la consiguiente extensión de los beneficios de la cultura a un número mayor de individuos ocasionó nuevos problemas al educador musical. Se impuso entonces la tarea de revisar los métodos de enseñanza y de estudiar las causas que impedían agilizarla, con el fin de que el conocimiento y la práctica musical fueran accesibles a las personas comunes y no sólo a los músicos.

Luteranos y calvinistas coinciden al pedir una educación musical para todos los niños y jóvenes, como en la antigua Grecia. Decía Lutero: «Siempre me agradó la música; el conocimiento de este arte es bueno y sirve a todo propósito; es imprescindible que fomentemos su estudio en las escuelas». El concibe la

música como «una disciplina que vuelve a los hombres más pacientes y dulces, más modestos y razonables» (18), por eso subraya que es absolutamente necesario prestar cuidado a la música dentro de la escuela. De ahí que expresara su opinión, en relación a los maestros, diciendo que «un maestro de escuela debe ser un hábil músico, de lo contrario no le prestaría atención, y no deberíamos otorgar el grado de predicador a los jóvenes, si de antemano no están bien ejercitados e instruidos en el conocimiento de la música». Por eso, parte de su trabajo se orientó a elaborar un repertorio de cantos educativos dirigidos a los jóvenes.

Durante el siglo XVII las ideas pedagógicas recibirán un importante impulso con la aparición de Comenio. Sus conceptos expresados en su *Didáctica Magna*, publicada en 1657 lo señalan como el precursor de los métodos sensoriales y activos, como también del método global al afirmar que «el conocimiento debe ser completo a cualquier edad» (19). Asimismo reconoce que la acción tenía para él un valor capital: «Todo lo que se aprende con vista a su realización, no puede aprenderse sino realizándolo» (20).

En el siglo XVIII, Rousseau formuló pensamientos audaces y predicó en favor de las cualidades naturales del niño. Reclamaba para la educación musical: el desarrollo auditivo por relaciones, la cultura vocal, las fuerzas expresivas de la música al servicio de la educación moral, la creación de cánones para niños y la improvisación para liberar las fuerzas creadoras del niño.

En el siglo XIX, Goethe, en su búsqueda de la verdad pedagógica, encuentra, en su *Wanderjahren*,

una provincia donde todos cantan siempre que se presenta la ocasión. Advierte que en esta provincia toda la educación está basada en la música. Y deduce que allí está la verdad, y la hace suya cuando escribe: «Entre nosotros, el canto se encuentra en el primer estadio de la cultura, todo lo demás se concatena y se vuelve posible. Con este fin elegimos, entre todo lo imaginable, la música como elemento de cultura porque de ella parten, en todas direcciones, caminos idénticos» (21).

Recordamos a Schopenhauer, porque lo que escribió sobre la naturaleza de la música es tan profundo y esencial que sus tesis son, en sí mismas, pruebas del valor humano de la educación musical. Decía: «Otorgué un interés muy especial a la sensación transpuesta en sonoridad; no sólo desde el punto de vista estético, sino también pedagógico y como una manifestación humana en general. Nada hay más directo que la música» (22).

Como reacción contra el intelectualismo en que desemboca el racionalismo del siglo XIX, aparecen los métodos activos. Sus autores son los representantes del movimiento denominado luego «Escuela Nueva», cuyas raíces deben buscarse en la línea de las pedagogías sensoriales inaugurada por Comenio y Rousseau, y continuada luego por Pestalozzi y Froebel; este último se basó en los juegos, las imágenes, las canciones, la danza y el movimiento. Montessori, insistió en particular en la espontaneidad de las conductas, el gusto por el orden y la memoria de los sentidos; aunque en su sistema educativo, la música no tuvo un reconocimiento expreso, sus trabajos tuvieron una gran influencia desde el punto de vista de la «nueva edu-

cación». Igualmente sucedió con el método global de Decroly, de gran repercusión en la enseñanza general y con algunas aplicaciones en la educación musical, que nos recuerdan que la música es juego y acción, por lo que toda educación musical pasa por uno y por otra. Lentamente, las ideas enarboladas por la «Escuela Nueva» se abren paso a través de la educación artística (Pintura, Modelado, Literatura infantil), hasta que bastante más tarde llegan a influir también en la enseñanza musical que ya clamaba por independizarse del influjo de los tradicionalistas.

A medida que nos hemos introducido en el siglo XX, hemos encontrado una mayor interés de los educadores hacia los principios básicos de la actual educación musical; pero, igualmente, hemos observado que la música ha ido sufriendo un evidente atraso en los sistemas educativos. Esta preocupación es manifestada con gran interés por músicos como Dalcroze, Orff, Kodály y Willems; este último, entiende que la música, por su carácter humano total se encuentra en mejor situación que cualquier otra disciplina educativa para realizar simultáneamente los principios esenciales propugnados por los innovadores. La razón, dice Willems (23), «debe buscarse en el hecho de que la música se relaciona más que otras disciplinas, con la vida interior, a través del canal auditivo, mientras que otras actividades se relacionan con el tacto o la vista, que son otros tantos medios de desarrollar el intelecto». Por otra parte, reconoce que la música es de naturaleza esencialmente afectiva, por lo que, desarrollar la sensibilidad afectiva, las emociones y los sentimientos exige una avanzada madurez pedagógica. La música, además es motricidad, dinamismo y, en su desarrollo completo -incluyendo la escritura y la

lectura-, inteligencia que pone de manifiesto en gran parte el orden que preside la estructura del mundo.

La creación de la Asociación Internacional de Educación Musical (I.S.M.E.: International Society for Music Education), en Bruselas en 1953 muestra la lentitud de la evolución de la educación musical, y el hecho de que la educación musical es un fenómeno reciente en la sociedad actual.

Si actualmente asistimos a una revitalización de la música por su inclusión en nuestro Sistema Educativo, todavía queda mucho por hacer debido al gran desfase que existe entre los textos normativos y la realidad cotidiana. Este desajuste se ha ocasionado por una serie de razones de las que conviene indicar las más significativas. Por una parte, la sociedad española ha pasado de ser predominantemente rural a ser urbana en un período de tiempo muy breve lleno de constantes cambios culturales, políticos y económicos. Estas transformaciones, a su vez, han llevado a la educación y a los educadores a enfrentarse continuamente con nuevas situaciones; de ahí que este hecho hace necesaria la permanente actitud reflexiva y crítica ante el modelo de sociedad y sus consecuencias culturales. Por otra parte, se mantiene la dejadez de las instituciones educativas ante la formación musical, porque esto no provoca ningún conflicto social; el débil contexto socio-cultural de muchos ambientes de nuestra sociedad favorece el que se mantenga esta posición.

En el fondo de la cuestión, lo que prevalece es la existencia del espíritu de desaprobación y falta de interés que gira en torno a la música en la sociedad

española, reflejado por T. Marco: «Para un intelectual español del siglo XX la palabra cultura suele equivaler a literatura y, en el mejor de los casos, filosofía y pensamiento, y la palabra arte designa las artes plásticas. La música no tiene lugar en este esquema que, por mucho que haya mejorado -y no ha sido tanto en los últimos tiempos- sigue siendo válido en nuestros días. Quien paga las consecuencias es, naturalmente, la propia cultura, la sociedad española y, desde luego, la música, que por ello mismo no acaba de integrarse ni con una ni con otra» (24).

El problema que la educación musical en España arrastra desde hace siglos se produce, sobre todo, a partir de la ruptura con las corrientes europeas que se origina en los siglos XVII y XVIII. Una de las razones que provocan este abandono «podría ser la salida de la música del ambiente cortesano, en un momento en el que la sociedad reclama para sí esta manifestación artística. Hay en otros países de Europa una sociedad que tiene recursos económicos suficientes como para sostener estas actividades musicales tanto de interpretación, como de creación y de formación musical. Cuando en España se produce esta necesidad de que la música abandone los círculos cerrados y privilegiados de las cortes reales, nos encontramos con un inmenso vacío en el que las clases populares no tienen formación suficiente para compartir la emoción que produce la música. Por otro lado, nos encontramos con la inexistencia de una burguesía que tenga, como en Alemania, Austria o Francia, la suficiente capacidad para popularizar entre lo que hoy llamaríamos clases medias la música como parte del patrimonio cotidiano, como parte del patrimonio cultural. Por desgracia, y también por razones económi-

cas, eso no pudo realizarse en España. En ese momento se produce una fractura tremenda que reduce la música a unos círculos que se alejan cada día más de las manifestaciones populares y que provoca su propia caricaturización» (25). Esta ruptura ha llegado prácticamente hasta nuestros días.

Si un país se considera desarrollado cuando tiene unos elevados niveles de educación, también se reconoce sin ninguna duda en los países más cultos la trascendencia y repercusión de una educación musical adecuada. Por eso, España intentó recuperar el tiempo perdido siguiendo las recomendaciones sobre temas educativos de los organismos internacionales como el Consejo de Europa o la U.N.E.S.C.O.. Así las normativas legales publicadas en los años setenta nos hicieron vislumbrar con esperanza, una posible solución al endémico problema de la música; sobre todo, porque aquello parecía ser un intento serio de potenciar definitivamente la educación musical. En estos años ya se pudo comprobar de manera ostensible la ineficacia de los últimos planes de estudio aprobados, más claramente en la Educación General Básica que en los Conservatorios porque, a pesar de todo, estos últimos continuaron sin experimentar grandes cambios en su funcionamiento estructural. Ahora bien, en cuanto a la música en la educación general, no sólo resultaba evidente la nula aplicación de la normativa vigente, sino que salieron a la luz las grandes contradicciones respaldadas por las actuaciones administrativas: mientras que en la E. G. B. la educación musical estaba totalmente marginada en los centros, en el Bachillerato Unificado y Polivalente se introdujo la asignatura de Música en contados institutos de Bachillerato (26).

El desfase entre los planteamientos teóricos y la realidad que se producía continuamente era inadmisibles por lo que se presumía que antes o después, este intento fracasaría. En efecto, la Administración no calculó bien el conjunto de necesidades que debería haber tenido en cuenta para llevar a cabo el desarrollo de estas enseñanzas tales como la formación del profesorado, las infraestructuras y los recursos materiales apropiados en los centros. Estas carencias no se corrigieron nunca debido a la elevada inversión que todo esto suponía.

También la Ley General de Educación (27) abrió las puertas a la música integrada en la Universidad. Así, durante unos años, en las Escuelas Universitarias del Profesorado se introdujo un plan de estudios experimental con asignaturas musicales que teóricamente facultaban a los futuros Profesores de E.G.B. a impartir música en las escuelas. Además, las Facultades de Filosofía y Letras o en las de Geografía e Historia, en su Sección de Historia del Arte llegaron a incluir de forma aislada una asignatura de Historia de la Música, con carácter optativo, para los alumnos de los cursos cuarto y quinto. Esta fue otra disposición legal con buena intención, pero con muy poco sentido de la realidad, porque los estudiantes accedían a estos cursos con una formación musical básica bastante escasa e incluso nula y no se podían alcanzar los objetivos propuestos en los programas.

Mientras tanto, la mayoría de los Conservatorios mantuvieron una enseñanza anclada en sistemas muy tradicionales obviando las nuevas corrientes pedagógicas que iban conociéndose. Aunque también es cierto que estos centros tuvieron que luchar con varios

problemas derivados de circunstancias diversas; entre otros, podemos destacar los siguientes:

1º.- En la Reglamentación General de los Conservatorios (28), se contemplaba el ingreso, para realizar estudios profesionales, a partir de los ocho años de edad.

2º.- Las enseñanzas que comprenden estos centros eran de carácter profesional y no profesional, pero todas las matrículas se dirigían a la enseñanza profesional, lo cual provocaba una masificación en estos estudios que, en teoría, deberían desarrollar una enseñanza individualizada.

3º.- Al no haber existido una adecuada formación musical en la enseñanza general, los Conservatorios se vieron saturados de alumnos, debido a la amplia demanda producida en los últimos años hacia estos estudios.

4º.- A este incremento de matrículas no se respondió con una ampliación proporcional de la oferta de centros, de profesorado, ni de material, por parte de las distintas administraciones.

5º.- La masificación en las aulas y la escasa atención de la Administración educativa, generaba en los claustros de estos centros un gran descontento y una impotencia manifiesta que se traducían en la falta de entrega del profesor hacia los alumnos.

6º.- Esto provocó grandes frustraciones, tanto entre el profesorado que veía que no podía trabajar como deseaba, y entre los estudiantes, que no eran atendidos correctamente, provocando esta situación abandonos continuos y, también, masivos entre este alumnado.

Si intentamos extraer alguna conclusión de todas estas observaciones, podemos llegar a deducir que las

causas de casi todo este mal funcionamiento del sistema de enseñanza musical se debieron a dos razones fundamentales: primera, a la falta de sensibilidad de nuestros legisladores, que nunca mostraron un interés expreso hacia la educación musical, y segunda, a la ausencia de una planificación rigurosa de todos los ciclos y niveles, confirmando el hecho de que «el primero de los males que pesan sobre el conjunto de la enseñanza de la música reside en cómo esta enseñanza está integrada en el conjunto del sistema educativo» (29), y hasta aquel momento no se habían estructurado coherentemente estas enseñanzas.

Hemos tenido ocasión de comprobar cómo, por ejemplo, la inclusión de la música en el sistema educativo no ha sido provocada por un derroche de sensatez, sino que ha sido un condicionante político originado por la integración y participación de nuestro país en las comunidades internacionales de nuestro entorno. En España hemos estado acostumbrados a otras cosas, como dice A. Kraus, «siempre hemos ido a los resultados fáciles, inmediatos, sin profundidad. Salvo poquísimas excepciones, siempre interesa lo superficial, y por eso se prefiere llenar el calendario de grandes acontecimientos a crear una base educativa que aumente el amor y el interés por la música desde la infancia». (30).

Después del intenso debate que surgió en los años ochenta en torno a la necesidad de reformar el sistema educativo, hemos recogido hoy los frutos más importantes, contenidos en los textos más destacados que se encuentran en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (31) y en la Ley de Reforma Universitaria (32).

De la primera quiero destacar los aspectos más significativos que afectan a la educación musical porque son muestra evidente de los cambios educativos, sociales y culturales que se intentan corregir. Así, en la Educación Primaria se cuenta con la presencia de maestros especialistas en educación musical; en la Educación Secundaria Obligatoria se incluye la Música como una de las nueve áreas de conocimiento obligatorias de esta etapa, y en el Bachillerato, entre las modalidades nuevas, se encuentra el Bachillerato Musical, de dos años de duración. Se introducen por primera vez en una Ley educativa algunos artículos inéditos, como son el reconocimiento de las administraciones educativas que facilitarán al alumnado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de Música y las del Régimen General, la validación de los títulos superiores de Música como equivalentes, a todos los efectos a la licenciatura universitaria, y la posibilidad de que los titulados superiores de conservatorios realicen estudios de tercer ciclo mediante convenios con las universidades.

El desarrollo de las normativas en torno a la enseñanza universitaria ha dado origen a una nueva estructura organizativa, a la elaboración de los nuevos planes de estudio y a la consiguiente incorporación de nuevas titulaciones; estos son, entre otros, los temas de debate más discutidos y controvertidos que han tenido lugar en la Universidad española que, musicalmente, continúa aún con la implantación de estudios musicales en los tres ciclos universitarios. En el primer ciclo el Título de Maestro especialista en Educación Musical cubre la formación del profesorado de Educación Primaria (33). Para el segundo ciclo se cuenta con el Título de licenciado en Historia del

Arte: Especialidad de Musicología; aún se encuentra en período de elaboración el plan de estudios de la que será nueva licenciatura en Historia y Ciencias de la Música y que vendrá a sustituir a la actual Musicología. También desarrollan programas de doctorado las universidades que imparten Musicología y algunas ofertan Masters a los licenciados universitarios y titulados superiores.

Junto a esta normativa legal es importante que hagamos mención en este momento del documento «El fomento de la cultura musical en los años 90» (34), porque el desarrollo de sus contenidos afecta, no sólo a la educación musical en España, sino a toda la cultura musical del Estado y podría considerarse como un complemento necesario a las distintas disposiciones de la legislación educativa ya publicadas y citadas anteriormente. Este documento destacaba entre sus ejes prioritarios la creación y modernización de equipamientos y servicios musicales (como auditorios, teatros y espacios polivalentes), el desarrollo urgente de los contenidos de la L.O.G.S.E. en materia de enseñanzas artísticas, el apoyo, tanto a la investigación, edición y difusión de obras básicas de nuestro patrimonio musical, como a la Música europea antigua y a la Música contemporánea, el fomento de la danza, la difusión de la Música y la Danza a través de los medios de comunicación audiovisuales, la cooperación entre las administraciones para mejorar el uso de los recursos públicos, la corrección de los desequilibrios culturales provocados por desigualdades socioeconómicas y territoriales, y por último, el impulso de la proyección internacional de la música española.

Pues bien, a pesar de todos los documentos mencionados aún no se ha podido encontrar la fór-

mula correctora definitiva, ni de la educación musical ni de la cultura musical española y da la sensación de que sólo son una mera declaración de intenciones.

La esperada reforma del sistema educativo ha comenzado su andadura pero desde el principio ya se están advirtiendo muchas lagunas en la educación musical, pues todavía quedan por resolver bastantes de los problemas que tenía la música en la educación. Entre otros, mencionaré los que considero más significativos: La falta de voluntad política para llevar a cabo el mandato que preceptúan las leyes, la ausencia de una financiación adecuada, las arbitrariedades y contradicciones que se producen en las organizaciones de los centros educativos, la adecuación y conformidad de gran parte del profesorado, la ausencia de un clima social que reclame, desde la comunidad educativa -padres y alumnos- para que se atienda correcta e íntegramente la totalidad de las áreas que conforman la educación general. En su conjunto estas deficiencias se pueden advertir en cualquier nivel del sistema educativo, y de ellas presento a continuación un breve panorama.

La falta de voluntad política para llevar a cabo el mandato que preceptúan las leyes es evidente. Por una parte, se ha reajustado en varias ocasiones el calendario de implantación previsto, con aplazamientos unas veces, y anticipaciones otras; por otra, aún no se tiene clara la estructuración de los centros y las plantillas de los profesores en cada uno de ellos. No quisiera dejar de reconocer el esfuerzo inicial que se ha realizado para conseguir profesorado especialista de música. Pero tampoco debo ocultar cómo se ha permitido que profesionales de la enseñanza, con

grandes limitaciones en sus propios conocimientos musicales, se equiparen como especialistas en música a través de mecanismos forzados como los cursos de especialización o las habilitaciones, obviándose la importancia que tiene un buen profesor de música; esta importancia ya la destacaba Kodály incluso ante un director de ópera, diciendo: «en efecto, este último puede, simplemente, fracasar si es malo; mientras que un mal profesor de Música puede privar a varias generaciones de niños y de adultos de las verdaderas joyas de la Música» (35).

Entre los retrasos más graves que ya acumula la educación musical en su implantación, se cuentan la falta de maestros especialistas en todos los colegios de educación primaria, la desigual convocatoria de plazas para el acceso a la condición de catedráticos de música en la Educación Secundaria y Bachillerato, y la ausencia de infraestructuras apropiadas y de material específico en todos los centros en los que se imparte la música. En los conservatorios no se ha decidido todavía la manera de dar forma a las disposiciones que permitan conocer cómo se van a regular las actividades de estos centros y de las escuelas de música. Este aplazamiento «sine die» está provocando la prolongación de los problemas anteriores, pues de los rendimientos que ofrecen los conservatorios podemos citar el fenómeno que en estos últimos tiempos se viene sucediendo en España: para la creación de las orquestas con las que contamos en varias Comunidades Autónomas (Euskadi, Galicia, etc) y ciudades (Sevilla, Granada, Málaga, Córdoba, etc), la mayor parte de los músicos que las integran provienen de otros países. En este sentido somos muchas las personas a las que nos preocupa la función que hoy tienen los

conservatorios; López Cobos, por ejemplo, expresa sus dudas acerca de los resultados que la enseñanza de la música está proporcionando: «Si me guío por las estadísticas que he leído, el hecho de que el 70% de los músicos en las orquestas españolas sean extranjeros no habla muy bien de nuestros Conservatorios» (36), de donde tendrían que salir los profesionales que cubrieran estas plantillas orquestales.

En Andalucía no escapamos a estas irregularidades y nos situamos en una posición de anquilosamiento respecto de otras comunidades autónomas. El último proyecto, la «Ley de la Música y de la Danza» aún no ha cubierto los requisitos formales del parlamento. Mientras se debate todavía la función de los conservatorios y de las escuelas de música (parece ser que unos quedarían como Centros de Enseñanza Profesional Superior de Música, y otras vendrían a cumplir el papel, impreciso aún, de centros de animación socio-cultural, o de universidades populares o de centros de adultos), o se discute sobre la adecuada ubicación de estos centros en edificios que deben reunir una serie de condiciones mínimas en sus instalaciones, o se decide sobre qué hacer con los conservatorios que dependen de la administración local, mientras tanto, decía, se permite que los profesores de estos conservatorios y escuelas de música atiendan a más alumnos de los que debieran, y por contra no se facilita que los conservatorios superiores, dispongan de la dotación completa de sus plantillas de profesorado en las distintas especialidades: carencias como las cátedras de canto, órgano, composición, dirección de coros, dirección de orquesta, etc, y las mal entendidas compatibilidades instrumentales corroboran la falta

de atención de nuestra administración educativa. Así mismo, no se estimula ni se facilita la doble dimensión que debe ejercer el profesorado de estos centros para que desempeñe sus tareas profesionales como docente-intérprete, docente-investigador, etc.

Muchos tecnólogos de la educación basan su concepción de «reforma» en cambiar la estructuración de los diversos componentes del curriculum; cambiar algunas cosas para que todo siga igual es un hecho no poco frecuente en el mundo de la educación, para desviar la atención sobre problemas que son secundarios en lugar de centrarse en los problemas principales, y de esta forma poder buscar las soluciones que sean factibles de resolver dentro del entramado de los centros (37).

En este sentido, y por citar algún ejemplo no musical, es bueno recordar cómo al comienzo de este curso académico, los responsables ministeriales se han pronunciado por la oportunidad y conveniencia de la inserción de un segundo idioma extranjero desde la educación primaria, pero no se detienen a elaborar un informe sobre la evaluación de la primera lengua extranjera implantada de cuya preocupación ya se han pronunciado en contra sectores de profesores y asociaciones profesionales, denunciando su precaria situación y resultados de baja calidad.

Otro desacierto de nuestra política educativa es la anulación consciente y discriminatoria de la educación musical en la educación de adultos; no sólo está ausente la música en este tipo de estudios sino que con ellos se permite acceder a los mismos títulos que se expiden tras la enseñanza obligatoria, y lo que

resulta más desconcertante es que, desde ellos, se podría optar a cualquier tipo de estudios superiores incluidos los musicales.

Junto a la vaguedad de las administraciones, la ausencia de una financiación adecuada y oportuna, se considera la gran excusa para que, desde un punto de vista político, social e incluso profesional, se justifique la dejadez y falta de compromiso y de responsabilidades que conducen a la actual falacia en que se está convirtiendo la normalización de la música en el sistema educativo.

Como consecuencia de las razones anteriores, se han producido grandes arbitrariedades en las disposiciones que tratan de la organización y funcionamiento de los centros, que nos permiten observar claras diferencias territoriales. Mientras que en algunas comunidades autónomas la presencia efectiva de la educación musical goza de una estimable consideración, en Andalucía es particularmente llamativo el hecho de que la música no se imparte durante toda la educación primaria; además, muchos de los maestros especialistas en música están considerados profesores de apoyo lo que supone que en bastantes ocasiones, podrán desempeñar sus funciones como maestros, y ocasionalmente, impartirán música; cuando su actuación profesional debiera ser al revés, esto es, priorizar sus tareas específicas musicales en todos los cursos, y después actuar como generalista complementando su horario. Un horario por cierto, escaso y camuflado; escaso, porque la hora semanal prescrita está por debajo de las mínimas expectativas que se habían despertado inicialmente; y camuflado, porque en este nivel educativo se oculta la Música bajo la

cobertura del Area Artística, compartida con asignaturas como Plástica y Dramatización, de cuya existencia nadie tiene conocimiento, ni sabe qué es, quién la imparte, cómo se ubica, ni cómo se desarrolla en el curriculum.

Otro aspecto organizativo muy importante para la educación musical es la puesta en funcionamiento de los centros integrados; en estos centros se permite compartir el régimen general de la enseñanza con el específico de la música. La aportación de la ley educativa en este sentido viene a cubrir una deseada aspiración que, bien planteada, resolvería la duplicidad de estudios y esfuerzos múltiples a que se ven sometidos todos aquellos que eligen estudiar música y además necesitan una formación general. Sin embargo, su propia naturaleza, basada en una exquisita planificación, nos hace desistir de que podamos localizar uno de estos centros integrados en cada provincia; hoy se cuentan en todo el Estado menos de media docena que están funcionando de forma experimental.

El profesorado de música desempeña una función esencial en todo el proceso educativo, porque de él depende en gran medida la corrección paulatina de las deficiencias que venimos comentando. William Tansur ya sugería en el siglo XVIII las características que debería tener un profesor de música; «cualquier persona calificada para tal consideración -decía- debe no sólo ser un gramático sino también un maestro en letras e idiomas, de manera de poder develar lo que está oculto en el recinto de los sabios. Debe ser aritmético, capaz de explicar los números y aún los misterios del álgebra; así como también un geómetra, para evidenciar con gran calidad el origen de los

intervalos consonantes y disonantes, por la división mecánica de un monocordio. Debe ser un poeta para moldear sus pensamientos y palabras a las leyes precisas de los números y distinguir la eufonía de las vocales y sílabas. Debe ser un mecánico, de modo de conocer la fina estructura de todos los instrumentos, sean de cuerda, viento o pulsátiles. Asimismo, un metalúrgico, para explorar o descubrir el distinto temple de los metales de afinación grave o aguda, empleados en la fundición de campanas para carrillones, etc. Debe ser un anatómo, para mostrar cómo funciona el sentido del oído. Debe ser un armonista para exponer las reglas demostrativas de la composición; y debe llegar a ser también un mago, como para producir prodigios, poniendo en práctica todos los secretos admirables de la música, tales como las simpatías y antipatías entre lo consonante y lo discordante. Debe entender también de la colocación de los tubos, para el refuerzo y continuidad de los sonidos débiles o remotos, así como para el mejoramiento de los que son fuertes, etc» (38).

Es obvio que en nuestros días nadie puede aprender todo lo que hay que aprender. A todos nos gustaría, como a los hombres del Renacimiento, conocerlo todo, o por lo menos, creer en la posibilidad de llegar a conocerlo todo; sin embargo este ideal ya no es posible. De todas formas no debemos llegar a obsesionarnos con esta realidad, que incluso algunos han llevado a extremos tan ridículos que consideraban que «debía de tenerse un doctorado incluso para saber cómo escuchar la música» (39). Por lo tanto la elección es inevitable; tenemos la necesidad de elegir, tanto para nosotros mismos como para la gente que está a nuestro cargo, con la mejor información posi-

ble. Esto podrá permitir «asociar a individuos no sólo con áreas curriculares sino también con formas particulares de impartir esas materias» (40).

No podemos quejarnos permanentemente de lo mal que está la cultura musical en la sociedad española como si su solución dependiera sólo y exclusivamente de factores externos a nuestra competencia; con las transformaciones educativas que se van sucediendo, y a pesar de todas las dificultades, nuestro trabajo debe aspirar a la mejor y mayor dedicación que seamos capaces de realizar. Esperar pasivamente a que los problemas se nos den resueltos es muy cómodo y puede contribuir a la torpe complicidad de reproducir los modelos más negativos que se ven diariamente en nuestra sociedad. Como dice Giroux, «los profesores -de música- somos trabajadores culturales que podemos desarrollar nuestra actividad profesional como simples piezas de un engranaje o como intelectuales transformadores. Lo primero lleva al desencanto, la monotonía e incluso al cinismo. La segunda lleva a la dignificación profesional y humana de nuestra actividad» (41).

La enseñanza de la música está plenamente justificada por la base educativa que proporciona al desarrollo general de los individuos y también por la influencia que ejerce en otras áreas de aprendizaje, como son el estudio de la lectura, el estudio matemático, la expresión en el habla, el desarrollo del oído y los idiomas, en el sentido de la memoria, en el sentido de concentración, en el sentido de la responsabilidad individual y de la colectividad, en el sentido de las formas, en el poder de captación e imitación, en la forma de pensar las cosas y en el sentido de la

actividad. Por todo esto debemos procurar que los profesionales de la educación musical tengan una formación personal, pedagógica y musical de primera magnitud. Las cualidades de estos profesionales podríamos resumirlas en las siguientes: «una actitud humilde y sincera, unos conocimientos lo más amplios posibles, una preparación técnica sólida, experiencia pedagógica, una fuerte convicción, una gran flexibilidad, valentía ante los imponderables del ser humano y un aprendizaje continuo; pero sobre todo, mucha dedicación y cariño, palabra tal vez ya anticuada para algunos: cariño a las artes, y a los alumnos que tenemos delante» (42).

La ausencia de un clima social que reclame desde la comunidad educativa -profesores, padres y alumnos- la atención correcta e íntegra de la totalidad de las áreas que conforman la educación general y las específicas de los conservatorios, contribuye también al estado de laxitud en que nos encontramos. Así, resulta paradójico que los mismos padres que reclaman mejoras para la educación musical de sus hijos en los conservatorios, no se molesten por la normalización de la música en la enseñanza obligatoria. Aunque a veces, también sucede, el cansancio y la hartura de repetir lo mismo cada año, acaban por hacer claudicar al más empeinado. Tristemente, hoy produce más alarma social un problema deportivo que afecta a unos pocos, que un problema educativo que incide en la totalidad de la población. Contradicciones tan graves como esta permiten a la política educativa mantener sus argumentos ambiguos y cicateros para no solucionar definitivamente todo lo que afecta a la música y su enseñanza, que hoy por hoy se encuentra en el mayor grado de abandono que el de cualquier

otra área de conocimiento. Como dice Maneveau, tal vez ocurra así porque «una crisis de la música no es vital para la sociedad; aunque constituye un síntoma más de la crisis que atraviesa» (43). La administración educativa pide una mayor participación, colaboración y comprensión pero no informa del desarrollo del proceso educativo, ni ofrece seriedad en el cumplimiento de sus propios compromisos; pide consenso social y ofrece cada vez mayores restricciones económicas en detrimento de la mejora de la calidad de la enseñanza; no es de extrañar pues, que tras los seis cursos de funcionamiento del nuevo sistema educativo, la opinión más generalizada que de él va formándose la sociedad, tiene más de desencanto que de entusiasmo y se palpe una seria preocupación por el futuro de la educación.

En el conjunto de este panorama quisiera destacar el papel actual de la Universidad. En la etapa anterior a la reciente implantación de los nuevos planes de estudios, la vida musical universitaria era distinta; existían unas cátedras de extensión cultural que tenían una función divulgativa importante y venían a complementar la escasa presencia musical en las aulas. Así, se ofrecían a los estudiantes conciertos, conferencias, audiciones comentadas, cursos monográficos, etc; a veces, junto a estas actividades también se publicaban artículos de opinión, comentarios de los programas de concierto, los textos de algunas conferencias y otros trabajos de investigación y de divulgación, como publicaciones propias de extensión universitaria. Si comparamos esta actividad musical con el momento actual, no cabe ninguna duda de que existen marcadas diferencias, entre las cuales, la más importante es la inclusión de estudios musicales en

todos los ciclos universitarios, tal y como los hemos visto aparecer.

Pero la música, como materia interdisciplinar, podría y debería haberse incorporado con la prioridad y el rigor que sus contenidos requieren, y también con la flexibilidad de compartir estos contenidos con los de otros campos científicos y artísticos. Incluso, se ha perdido la oportunidad de conectar de una manera natural los estudios musicales universitarios con los superiores de los conservatorios. Sin embargo en la elaboración de los Planes de Estudios se ha optado por el ajuste entre la plantilla del profesorado y la carga docente que había que asumir, en detrimento de los perfiles profesionales. Este objetivo que debería haber sido prioritario se convirtió en un asunto secundario, casi de trámite, habiéndose consentido, la voluble adjudicación de materias, asignaturas y créditos; se han primado los confusos intereses de los departamentos en defensa de un mal entendido prestigio de sus líneas de docencia e investigación, cuando no se han anticipado a estos intereses los de algunos individuos que han preferido sacrificar la coherencia y la objetividad de un planteamiento científico por un desmedido orgullo personal; o de otros, que por dejadez, complacencia y conformismo han conducido a los discutibles resultados actuales. Todo ello aceptado con el consentimiento de las comisiones encargadas de elaborar los planes de estudios.

Pero si nuestras exigencias profesionales pasan por mejorar los recientes planes de estudios ya aprobados y en funcionamiento, también echamos de menos aquellas otras actividades de difusión, participación y producción como componentes significativos

de la formación musical de los universitarios. En este sentido, aunque este fenómeno se repite con desigual incidencia en el conjunto de la universidad española, sí quiero referirme puntualmente a la Universidad de Granada, porque me duele profundamente la escasa sensibilidad que existe hacia la música entre sus órganos rectores. Que «la Universidad no se ocupa de música» es una cita de Maneveau (44) que encaja perfectamente en nuestro caso, y muestra de ello es el continuo abandono de la actividad musical que se evidencia con los hechos.

Con motivo de los convenios internacionales que tiene suscrita nuestra universidad con otros países, recuerdo cómo recientemente una alumna extranjera, al incorporarse a la Universidad de Granada, me indicó que era violinista y quería incorporarse a la orquesta de la Facultad. ¿Orquesta de Facultad?, si ni siquiera está pensada la existencia de una orquesta universitaria, ni sinfónica ni de cámara, ni siquiera un cuarteto. La proporción que existe entre el número de alumnos de nuestra universidad y el fomento que se hace desde extensión universitaria para participar en actividades musicales es vergonzosa, así como la inversión que se destina a este fin. Las comparaciones me hacen sufrir, cuando compruebo que en otros países hay universidades que incluyen la música en las aulas y fuera de ellas con la mayor naturalidad, hasta el punto de que no es raro encontrar en una facultad una orquesta o un grupo de cámara, o un coro polifónico, o de ópera. La juventud es el semillero imprescindible de cualquier aspiración seria que se plantee en música. Apostar por el futuro desde esta actividad es, sencillamente, confirmar la continuidad de una tradición y una cultura. Nuestra experiencia

nos ha llevado a conocer cómo los aprendizajes significativos fundamentales para la música se encuentran latentes en esta capacidad de trabajo que tienen los jóvenes. En muchos de los países de nuestro entorno, las orquestas y coros juveniles constituyen un núcleo básico de formación de los futuros músicos. La proliferación de estas agrupaciones puede ser un índice relevante de la tendencia de la población a participar cada vez más en actividades musicales con orientación profesional. De ahí que el planteamiento esmerado de sus actividades, también deba planificarse escrupulosamente para que esa semilla pueda dar fruto.

Sin embargo la Universidad de Granada sólo se preocupa de la cultura musical a través de precarias actividades puntuales en las que parece no importar qué se ofrece, ni cuándo, ni cómo, ni dónde; como contraste, otras actividades de extensión universitaria llenan un rico y amplio calendario de exposiciones, de conferencias de temas muy diversos, de visitas guiadas a distintos monumentos históricos de Granada y provincia, de presentación de publicaciones, de ciclos de cine, de teatro, etc. Incluso en los cursos sobre cultura española que se organizan en su seno no figura la música desde ningún punto de vista.

La Cátedra «Manuel de Falla» fue heredera de la Sección Musical Universitaria y durante su existencia desarrolló una fructífera labor con sus actividades periódicas, casi siempre llevadas a cabo en el Aula Magna de la Facultad de Medicina. La encomiable labor de quienes estuvieron al frente de la gestión fructífera y entusiasta como el señor Gutiérrez Ríos, D. Emilio Orozco, D. Juan Alfonso García, D. Ricardo Rodríguez

y D. Germán Tejerizo permitió durante algún tiempo que pudiéramos contemplar en la universidad, a destacadas figuras de la interpretación nacional e internacional. De esto no sólo ya no queda nada, sino que se ha pasado al extremo penoso e insultante que reflejan los recientes Encuentros «Manuel de Falla» celebrados hace unos días en Granada con motivo de las vísperas del cincuenta aniversario de la muerte del compositor. En ellos, la colaboración del Secretariado de Extensión Universitaria de la Universidad de Granada no ha sido la más acertada, pues creo que le habría correspondido colaborar a la Cátedra «Manuel de Falla».

Por último, querría recordar con un poco de nostalgia cómo hace ya más de veinte años nuestra Universidad se enorgullecía con los premios de creación e interpretación musical «Manuel de Falla» que se consideraban como los más prestigiosos de su especie en la universidad española; junto a ellos se convocaban otros de creación literaria, pintura y escultura. Tras su desaparición en los años ochenta se han vuelto a recuperar nuevamente, aunque sólo los de literatura y artes plásticas y visuales, pero no así los de música. ¿Por qué?

Otra oportunidad perdida de dar una particular personalidad a nuestra universidad ha sido el intento frustrado de incorporar el título propio de Baile Flamenco, cuyos orígenes lúdicos y festivos ya renunciaron su fracaso.

La universidad española debe abrirse a los planteamientos artísticos que se están normalizando en su seno con la incorporación de facultades de Bellas Artes

y la implantación de estudios musicales en todos los ciclos. Pero dentro del conjunto de estas novedades debe comenzar a evolucionar para considerar, valorar y aceptar como propias las aportaciones que desde estas profesiones se tratan. Me refiero a la ausencia de una conciencia clara sobre el reconocimiento que los trabajos artísticos tienen dentro del mundo universitario. Por ejemplo, a los escritores que trabajan en la universidad se les presta una relativa atención por la obra que realizan; pero si algún estudiante se plantea elaborar una tesis sobre este autor concreto, su trabajo tendrá más valor en el ámbito universitario que la propia creación del escritor. Algo parecido ocurre con los artistas plásticos, aunque en algunas de sus disciplinas se está considerando con cierta cautela, que la labor artística producida por ellos va ampliando la consideración que la universidad tiene de la investigación en arte; sin embargo, la música todavía no ha alcanzado esta atención, entre otras cosas, porque hasta ahora sólo se está reconociendo como investigación musical lo que afecta a la recuperación del patrimonio musical del pasado y a las recientes aportaciones en didáctica de la expresión musical. Pero ¿podrá hacer un instrumentista o un compositor alguna vez una tesis doctoral?. Esta posibilidad ya se incorpora en el articulado del nuevo sistema educativo. Ahora bien, para ello ¿tendría que recurrir exclusivamente a los procedimientos científicos de la didáctica o de la historia de la música?. Dejo estas preguntas abiertas para que el tiempo se encargue de responderlas, pero creo sinceramente que la Universidad tiene mecanismos suficientes para contestar con decisión al planteamiento educativo que las artes musicales exigen desde la sociedad. Podemos ir hacia la creación de Institutos Universitarios de

Música, de Facultades de Música y ¿por qué no?, hacia un Campus de las Bellas Artes. Si nada de esto es nuevo en otros países más desarrollados en educación y cultura, si nuestros modelos económicos, políticos, sociales y educativos no dejamos de importarlos, aspiremos a la utopía de intentar contribuir de verdad a la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura, y trabajemos para cumplir efectivamente las funciones propias de la universidad, con los recursos necesarios para llevarlos a cabo.

No quisiera finalizar esta exposición de realidades musicales sin mencionar la influencia notable que los medios de información y comunicación social ejercen hoy sobre la educación y la cultura. A finales de este siglo ya nos resultan familiares algunas expresiones como las autopistas de la información, correo electrónico, multimedia, etc. Muchas de las aportaciones que proporcionan estos recursos son de una indiscutible utilidad, pero también sabemos que están ocasionando nuevas relaciones que sólo hace unos años era imposible predecir; todavía puede parecer prematura la comprensión de una futura actividad completamente virtual, pero se están dando pasos muy acelerados hacia este destino; por ejemplo, ya existe en Barcelona la primera universidad virtual española. Sin embargo, la era de la comunicación, paradójicamente, también está implicando el aislamiento entre las personas, la neutralización del pensamiento, la homogeneización de la sociedad y probablemente la desaparición de la cultura. La cultura difundida con medios técnicos como los que nos están inundando provoca otra preocupación por sus repercusiones no

sólo culturales en sí, sino también políticas, económicas, sociales y educativas, fundamentalmente.

Tras todo este impacto existe una industria que está directamente relacionada con intereses muy diversos que nos hacen revisar conceptos como cultura, educación, información o comunicación. Este concepto de cultura difundida con medios técnicos, se conjuga con el de democracia, porque es difícil entender una democracia sin una información y una comunicación de masa: «la relación entre cultura de masa y democracia está muy lejos de estar aclarada satisfactoriamente, ya sea en el nivel teórico o en el práctico» (45). Por eso la cultura «de masa» ha sido sometida a críticas muy severas; baste recordar las posiciones reflejadas ya por Ortega (46), cuando observa cómo «la masa arroja todo lo diferente, ilustre, individual, calificado y selecto. Quien no sea como todo el mundo, quien no piense como todo el mundo corre el riesgo de ser eliminado»; o el espíritu de Adorno (47) en torno a la «barbarie estética» o a la «barbarie de la industria cultural» provocada por esos medios.

En 1977 el informe *MacBridge* advierte cómo «el peso creciente de la comunicación conlleva para la sociedad una responsabilidad nueva respecto a los sistemas educativos: la de enseñar el buen uso de la comunicación, que denuncia ya sea los peligros de una pseudo-cultura audiovisual como la ilusión del poder informativo» (48). En definitiva, lo que se requiere es una «educación más crítica, susceptible de liberar al individuo de la fascinación tecnológica, de hacerlo más difícil, exigente y en condiciones de fundar mejor sus elecciones y sus discriminaciones entre los diversos productos de la comunicación» (49).

Por otra parte, los medios de comunicación social también tienen un papel innegable en la difusión de la cultura y su discusión puede ser gratuita; pero la dedicación prestada a las diferentes artes está muy descuidada y desequilibrada en su tratamiento; véanse si no los espacios dedicados a escritores y artistas plásticos en comparación con la presencia de compositores e intérpretes musicales. Con la prudencia necesaria, el uso educativo que de ellos puede hacerse se ha comprobado a través de diferentes estudios. Ahora bien, las preocupaciones tecnocráticas de los consejos de administración de los medios de difusión, y la búsqueda de la rentabilidad inmediata de los productos que ofrecen a la sociedad alejan sus intereses de la atención que deberían prestar, ante todo a la cultura con mayúsculas, y particularmente a la creación, la educación y la difusión de la música, que no aparecen sino como apuntes parciales en la información cultural que ofrecen a los ciudadanos; por ejemplo, la televisión, cualquiera que sea su titularidad, pública o privada, ha optado definitivamente por ofrecer con cuentagotas los aislados espacios musicales que ofrece, y cuando lo hace, se comprueba la torpeza, la incapacidad intelectual y la preocupación por la difusión de la cultura musical al decidir el inoportuno horario en que se emiten estos programas. En las emisoras de radio, salvo las programaciones habituales de las transmisiones públicas nacionales y algunas otras anécdotas aisladas, no se ofrece regularmente otra cosa que no sea la llamada música «del momento». En el documento sobre el «Fomento de la cultura musical en los años noventa» (1992), se había indicado expresamente que «la difusión de la música y la danza de mayor interés artístico debe insertarse plenamente en la comunicación audiovisual, especial-

mente en las televisiones, principal medio para llegar hoy hasta los públicos mayoritarios y determinados ámbitos territoriales. El compromiso de las televisiones públicas con el enriquecimiento cultural y musical de los ciudadanos es inexcusable» (50). Desde entonces, nada ha mejorado.

La prensa también ofrece entre sus informaciones periódicas alguna sección cultural que presenta una gran desproporción en el tratamiento cualitativo y cuantitativo dedicado a la música como ya se ha dicho. Diariamente, no existe una sección rigurosa en la prensa nacional; salvo la crítica especializada no encontramos otra manifestación escrita de manera habitual; y no digamos nada si esta observación la hacemos extensible a la prensa regional o local donde la calidad, la cantidad, la oportunidad y la medida dejan mucho que desear.

Tampoco escapan a los desequilibrios existentes en nuestra cultura musical los profesionales que trabajan en estos medios. Salvo muy honrosas excepciones, quienes presentan o suscriben los distintos acontecimientos musicales expresan juicios de todo tipo y curiosamente se muestran como portadores de opiniones cuya influencia a veces puede ser perturbadora; hay quienes, con buena voluntad pero sin la formación adecuada, están para cubrir multitud de informaciones dispares del medio en el que trabajan: da igual que sea música, teatro, deportes, o gastronomía, el caso es cubrir el espacio; cuando exponen sus puntos de vista, reflejan sus limitaciones y la ausencia de criterios estéticos adecuados, desvirtuando la realidad y llegando a veces a ejercer lo que Ortega llamó «terrorismo artístico» (51). Los buenos profesionales,

desde los medios de comunicación, podrían y deberían acercar la música al público también con una finalidad didáctica. Desde aquí, pediríamos una formación mucho más rigurosa de los profesionales de la información y difusión de la música y una cuidada selección, desde los distintos medios, de estos profesionales, como hemos expresado para los profesionales de la educación musical. Se requeriría al menos, una formación personal y periodística de una ética intachable, un amplio conocimiento de estética y técnica musical que les permita expresar aquello de lo que realmente puedan opinar, una experiencia significativa de práctica musical y una conciencia clara de lo que es su función primordial como críticos, cronistas o musicógrafos.

En la sociedad actual, en la que se han generalizado las artes, la expresión artística posee realmente una gran importancia en la vida de cada individuo porque contribuye a proporcionar una educación más completa; en este sentido, el papel de la educación debería ser el de luchar contra el analfabetismo estético. La educación desde la edad más temprana, debe despertar y formar en las personas la vocación y la capacidad de aprovechar no sólo los libros, el teatro y los museos, sino también el cine, la radio y la televisión, y las reproducciones de las obras pictóricas y musicales» (52). Para alcanzar este objetivo ideal y lograr una mayor eficacia necesitamos planificar un poco más, debemos ir concretando unos currículos bien fundamentados y con sensibilidad, en definitiva, debemos trabajar juntos, con entusiasmo y humildad sobre la Educación Musical. Disponemos de las teorías y las metodologías que conocemos, cada una con sus contenidos, sus procedimientos y sus sistemas de

valore
parece
delarl.
con ir

(
destac
injusta
granac
de for
difícil
gracia:
contin
razone
con es
Bustan
trega
nuestr

P
sincer
José G.
siempr
creativ
equilib

es intentar recoger las ideas que
rosas y fecundas, adaptarlas, remo-
un conjunto de proyectos válidos y
para el futuro.

eo termino, no sin antes recordar y
o abnegado, constante, silencioso e
ciado, de los profesores y maestros
ve la suerte de conocer en mis años
unas condiciones verdaderamente
lucación musical en nuestra ciudad,
s muchos granadinos hemos podido
stras aspiraciones profesionales. Por
ales, quiero destacar de entre ellos,
ño, a D^a Pilar Lustau y D^a Pepita
bro de esta Corporación, cuya en-
profesional permanecen vivas en

quiero expresar mi agradecimiento
tar a este discurso a mi amigo don
1, entre cuyas múltiples cualidades
ado su espíritu libre, su capacidad
sensibilidad, puestas al servicio del
ial entre la ética y la estética.

Muchas gracias.

REFERENCIAS

- (1) K(4), Vizatekintés. Zeneműkiadó. Budapest.
(2) SV (1991). Música, pensamiento y educación.
M.
(3) H(J. (1991). Infancia y educación artística.
M.
(4) Al (993). Consideraciones sobre la Educación
Ar Estética. Barcelona.
(5) Fu (OUSTE GULBENKIAN. (1982). «The Arts in
th iples, Practice and Provision». En HARGREA-
VI it.
(6) Sa (991). «La Educación Artística y las orienta-
ci ción». Sendai. Barcelona.
(7) L(y LAMBERT, W. (1984). Desarrollo de la
ca obra. Kapelusz. Buenos Aires.
(8) Al (993). Op. cit.: 48.
(9) S((1971). Tratado de Pedagogía. Península.
Ba
(10) H(y otros. (1991). ¿Qué es la educación artís-
tic tic. Barcelona.
(11) E((995). Educar la visión artística. Paidós Edu-
ca ca.
(12) P(ELDER, B. (1984). Psicología del niño. Mora-
ta ta.
(13) G((995). Inteligencias múltiples. Paidós. Barce-
lo lo.
(14-15-1 Al (1988). La estética musical desde la
Ar a el siglo XX. Alianza. Madrid.

- (19) HEMS DE GAINZA, V. (1964). La iniciación musical del niño. Ricordi. Buenos Aires.
- (20-21-22-23) WILLEMS, E. (1981). El valor humano de la educación musical. Paidós. Barcelona
- (24) MARCO, T. (1983). Historia de la Música Española. Siglo XX. Alianza. Madrid.
- (25) RUIZ GALLARDÓN, A. (1993). Actas del Segundo Simposio de Educación Musical «La educación musical elemental». Arte Tripharia. Madrid.
- (26) ORDEN de 22 de Marzo de 1975, por la que se aprueba el Plan de Estudios de Bachillerato Unificado y Polivalente. (B.O.E., de 18 de Abril de 1975).
- (27) LEY General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (B.O.E., de 6 de Agosto de 1970).
- (28) REGLAMENTACION General de los Conservatorios de Música. (B.O.E., de 24 de Octubre de 1966).
- (29) MANEVEAU, G. (1993). Música y Educación. Rialp. Madrid.
- (30) BRAVO, J. (1992). «A. Kraus, después de la tormenta». ABC CULTURAL, nº 27.
- (31) LEY Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo. (B.O.E., de 4 de Octubre de 1990)
- (32) LEY Orgánica de Reforma Universitaria. (1983). Servicio de Publicaciones del M.E.C. Madrid.
- (33) REAL DECRETO de 30 de Agosto, por el que se establece el título oficial de Maestro en sus diversas especialidades. (B.O.E., de 11 de Octubre de 1991).
- (34) El fomento de la Cultura Musical en los años noventa. Propuesta para debate. (20 de Junio, 1992). Secretaría de Cultura y Educación. Partido Socialista Obrero Español.
- (35) KODÁLY, Z. (1964). Gyermekkarok. Zeneműkiadó. Budapest.
- (36) LÓPEZ COBOS, J. (1995). Entrevista. ABC CULTURAL: nº 200.
- (37) YUSTE, A. y otros. (1994). Estudios de Pedagogía crítica. Graó. Barcelona.
- (38) HURTADO, L. (1971). Introducción a la estética. Paidós. Buenos Aires.
- (39) SCHAFER, M. (1975). El rinoceronte en el aula. Ricordi. Buenos Aires.
- (40) GARDNER, H. (1995). Inteligencias múltiples. Paidós. Barcelona.

- (41) G
re
ECHA, R. (1992). Igualdad educativa y dife-
El Roure. Barcelona.
- (42) M
ci
ri
993). Actas del Segundo Simposio de Educa-
educación musical elemental». Arte Tripha-
- (43-44) |
(1993). Música y Educación. Rialp. Madrid.
- (45) G
es
990). «Valores ético-educativos y valores
ultura de los media». Cátedra. Madrid.
- (46) O
O
50). La rebelión de las masas. Revista de
id.
- (47) A
di
(1966). Dialettica dell' illuminismo. Einau-
- (48) IN
O
JUDGE. (1977). Citado por GRANESE, A., en
- (49) G
es
990). «Valores ético-educativos y valores
ultura de los media». Cátedra. Madrid.
- (50) E
pu
tu
Cultura Musical en los años noventa. Pro-
te. (20 de Junio, 1992). Secretaría de Cul-
u. Partido Socialista Obrero Español.
- (51) O
1). «Musicalia», Ensayos: Tomo II.
- (52) SU
Ba
(1971). Tratado de Pedagogía. Península.

Intestación

del Ilmo.

Sr

SÉ GARCÍA ROMÁN

Sr. Presidente.
Sres. Académicos.
Señoras y Señores.

No quisiera que mi intervención pudiera ser interpretada a la manera de una loa en forma de turífero donde gracias a las ascuas de la amistad arda el incienso de los elogios con cuyas fragancias nos sentimos transportados como en la ceremonia del butafumeiro compostelano. Pienso que el rigor y el protocolo académicos de estos momentos no deben estar reñidos con la amistad, que necesariamente ha de colocarse en un primer plano, totalmente desnuda, para evitar el malentendido y por tanto no confundir. Así es y así lo manifiesto.

Hoy tengo la gran suerte de darle la bienvenida en nombre de la Corporación a un querido amigo, lo que no me va a impedir que hable con el corazón que no tiene por qué estar de espaldas a la razón. Y no voy a regatearle a la magnanimidad por el simple hecho de que haya alguien que se pueda escandalizar por considerar que se representa con excesiva generosidad el retrato del nuevo académico, como si de asunto fácil se tratara. Ya es tarea de por sí harto difícil mostrar de verdad los perfiles de cualquier persona, al igual que ocurre con el rostro humano que en palabras de Marcel Proust «es realmente como el de un dios de alguna teogonía oriental, un racimo

de rostros yuxtapuestos en planos distintos y que nunca se ven a la vez». El buen pintor retratista intenta una y mil veces aprisionar al modelo entre los pinceles y el lienzo, aunque al final el retratado no se reconozca, lo que frecuentemente suele suceder. Ya saben lo que le ocurrió al mismísimo Picasso al exponer el retrato que le hiciera a Gertrude Stein. Al comentarle alguien que no se parecía a esta señora, dijo aquello de «ya se le irá pareciendo». Confío en que no sea así en este caso y mucho menos se dé la circunstancia de que cualquier parecido con la realidad sea pura coincidencia.

Cada vez me rindo más a la coherencia y a la ejemplaridad, y me interesan sobremanera las obras, hijas de estas raras virtudes que son las que amaman a la autoridad moral. Cada vez siento más pasión por la sencillez, la llaneza, y detesto por otro lado la soberbia, y la «infeliz eminencia», ciencia sin seso, que según dijera Gracián se emplea en la ruindad.

Contesto en nombre de la Corporación al discurso de ingreso de un nuevo académico al que conozco bien y respeto. Por tal razón acepté este gran honor, y por la oportunidad que me habría de brindar de poner en evidencia las virtudes de un hombre temperamental, nervioso, sencillo, sin ánimos de esplendores ni centelleos, que nunca se encoge de hombros, y de gran capacidad de trabajo, por convicción, porque es excéptico ante el genio que, como dijera Beethoven, se compone del dos por ciento de talento y del noventa y ocho por ciento de perseverante aplicación. José Palomares es hombre que no oculta su ambición porque piensa que no basta con «ser», hace falta también «estar» para poder realizarse, y que no

desea el poder de intención que quiere e mejor a sus r interrogación pues todo lo sus propios miento de su

El nuevo jo, es audaz Séneca cuanciles porque muy exigente porque a él le sólido. Es nat entiende que quizá por ello ría esperar» a tan singular consejo del p se pueda apr trato sea esci señaanza culta

Lo que mares es la c plantear una de la música. las llagas de El lamentarse del silencio y críticos como de otro costal el ejemplo, c

der, eso es perverso y escon agación y humillación, sino e oportunidades para servir deales. El va con el signo de iente marcado en su frente, i diario, al igual que evalúa on el consiguiente reconoci-

o es hombre de valor y arro gente, y cree en aquello de e ciertos proyectos son difi- lencia para emprenderlos. Y . Se me quejaba hace poco istado hacer un discurso más ense de esta manera porque to máximo a esta Academia, hasta ayer, su «tal vez debe- urso estuviera a la altura de ia. José Palomares sigue el ceptista de «tratar con quien siguiendo que «el amigable lición, y la conversación en-

ae del discurso de José Palo- is fácil redactar unos folios y o que ha de ser la enseñanza uy fácil, poner los dedos en iencias de la Administración. ance de cualquiera, a pesar einantes en unos momentos vimos ahora, pero es harina discurso desde la vida, desde en un futuro optimista que

quizá no nos sea permitido disfrutarlo y en el que la música será patrimonio de todos como soñara Z. Kodaly. Con tales consideraciones es difícil no conceder el grado de ejemplar a dicho discurso.

A José Palomares siempre le ha preocupado y le preocupa dispersarse, porque no ignora que la perfección no se halla en la cantidad sino en la calidad, y teme la plaga que comentara Baltasar Gracián referida a hombres universales: «Por querer estar en todo, estar en nada».

Nuestro nuevo académico es tenaz e incansable, y por tanto de una paciente aplicación. Obsesivo por convencimiento, lleva muchos años predicando con el ejemplo desde la diligencia y desde la inteligencia, como aconsejara el citado pensador, sin prisas y con reparos, aunque luchando contra el día de 24 horas. Y así le rinde su trabajo mucho porque casi nada deja para mañana.

José Palomares se crió en un ambiente familiar musical. Su abuelo materno, D. José Moral Fernández de Aguilar, profesor de música con certificados del Conservatorio de Madrid, y autor del libro «Apuntes de Pedagogía Musical», editado en 1911 en la Imprenta granadina Paulino Ventura Traveset, fue Director de la Banda del Hospicio Provincial de Granada y Organista de la Colegiata Parroquia Mayor de San Justo y Pastor, y compuso el Himno para la Fiesta del Arbol, destinado a ser cantado en esa celebración por los niños de las escuelas municipales. Por otro lado, su madre concluyó la carrera de piano en Madrid. Así pues, a José Palomares no le fue difícil introducirse por el camino de la interpretación pianística y en

seguida de música exotista, los zares que soplaban en los dominios de la tarde le hará incluir en su repertorio a M. Moussorsky o S. Rachmaninov.

A los años sesenta se sintió impactado al oír por vez primera la Sinfonía en Re menor de César Franck. Eran años cercanos a los que le enroló en el proyecto de juventud «Música Nueva» que tantos recuerdos trae a ambos. Concluyó su carrera sobresaliente, y obtuvo el Premio de la Universidad de Granada, en 1974. A lo largo de su carrera se le abrieron muchas puertas. Estas si-

Jo- De él se sigue. T medita años, p diara ó estand sobra. razones

raído por los álbumes amarillentos de su abuelo e hipnotizado por los que soplaban en los dominios de la tarde le hará incluir en su repertorio M. Moussorsky o S. Rachmaninov.

s años sesenta se sintió impactado vez primera la Sinfonía en Re menor de César Franck. Eran años cercanos a los que le enroló en el proyecto de juventud «Música Nueva» que tantos recuerdos trae a ambos. Concluyó su carrera sobresaliente, y obtuvo el Premio de la Universidad de Granada, en 1974. A lo largo de su carrera se le abrieron muchas puertas. Estas si-

es persona ávida de conocimientos constante y de yunque y martillo. Ir que lo que se propone, lo concluye con decisiones rápidas, aunque muy pronto que una noche, hará 17 o 18 en la Gran Vía le aconsejé que estudiara este instrumento estaba y sigue intérpretes, y al mundo pianístico le antememente que no, y me dió sus ompartí. Hoy sigo creyendo que

debería haberme hecho caso. Pero él tenía puesta su mirada en otro lado que por aquel momento pasaba por la didáctica de la música. Y hoy se alegra. Yo no, pues creo que el estudio del órgano hubiera sido compatible con su proyecto.

El ha querido leer su discurso de ingreso en esta Real Academia el día en que se celebra la festividad de San José de Calasanz, Patrón del Magisterio Español, pues es un gran enamorado de la didáctica. Su padre fue maestro y le inculcó como mejor se puede hacer, con el ejemplo, lo que esa vocación significa y exige. No es de extrañar por ello que cuando comenzara a ejercer la enseñanza en el Instituto Padre Suárez, se le viera aparecer con una legión de alumnos en el Aula Magna de la Facultad de Medicina o más tarde en el Auditorio Manuel de Falla -no sin cierto asombro de algunos de los asistentes a los conciertos, por lo inhabitual, servidor uno de ellos -, preocupado por inculcarles la música y en vivo. Casi era normal oír a alguien decir: «Ya viene Palomares con sus chicos». Ardua y modélica tarea la que emprendió este pequeño quijote, pionero de pedagogías musicales en Granada, y que seguro ha dado ya copiosos frutos la semilla que oportuna y adecuadamente sembró.

José Palomares realizó las prácticas de profesorado en un medio hostil y lleno de incomprensiones porque la música no interesaba, y apenas llegaba a la consideración de asignatura «maría», y casi era un desprestigio ir de profesor de música por los pasillos del centro educativo. Pero se sentía pedagogo teórico y práctico, y por ello se entregó en cuerpo y alma a la enseñanza, como ahora, pues está dotado para la ética y honestidad, y con seguridad dejó unas huellas

que im
sus alu

Yo
tímida
día des
y vió q
las exce
no quí

A
démico
prestar
acompa
dirigía
mías er
les y n
Juan Al
primer
Coral C
y celeb
en el A
LA MU
musicó
Paloma
pañola
y Enea
Granad
varias
dirigir
ciudad
Sinfóni

El
y tener

imborrables para los que fueron

la evolución de un hombre que
anzaba a alzar la voz, hasta que un
había llegado el momento, y gritó,
o. Renuncio por obvedad a contar
itos de su polifacética carrera. Pero
señalar algunos datos de interés.

tar inmerso en sus quehaceres aca-
posiciones etc., tuvo tiempo para
retar al piano o al órgano, como
la Coral Ciudad de Granada que
te que les habla, algunas partituras
en que rompían moldes ambienta-
n buenos ojos cierta estética, o de
i, y para practicar la dirección coral,
o Suárez-Ganivet y después con la
ranada, obteniendo triunfos justos
ejemplo, a raíz de la presentación
nuel de Falla del primer tomo de
OLA EN TORNO A 1492 a cargo del
l Querol, quien calificará a José
ligente intérprete de la música es-
con motivo de la ejecución de «Dido
urcell, con la Orquesta Ciudad de
lirección de H. Christophers. Sus
xtranjero con la Coral le llevará a
Chichester de L. Bernstein, en la
e Braunschweig y con su Orquesta
oración con el Coro Sine Nomine.

nio está a la vuelta de la esquina,
ción de cansancio y hastío, y tam-

bién pesimismo, por muchas importantes razones, pero sobre todo por el ambiente que se respira de cierta dorada mediocridad. Hace poco le oía a alguien comentar que se percibía ahora una desmedida obsesión por los títulos y sin embargo poco o nulo interés por hacer cada uno su propia obra; que se vivía, en el sentido más amplio, de espaldas a la estética, que dicho sea de paso se resiente cada vez más, tal vez por la falta de respeto a la ética, siendo consustancial a la palabra, no en balde está compuesta por «est» y «ética», y parece que sentimos la llamada de la salvación y de la regeneración por una nueva ilustración.

Me consta que José Palomares se siente inmerso en una atmósfera universitaria en la que los modelos, con frecuencia y salvando las honrosas excepciones, brillan por su ausencia, pues se está más pendiente de llegar, sea como fuere, del éxito, que de ir trazando de manera ejemplar el propio camino. A veces respira un aire casi inerte, burocratizado, falto de sensibilidad, poco comprometido, y en sus horas bajas cree ver escrito en el dintel de las puertas de las aulas el dantesco «perded toda esperanza al traspasarme», y perdónenme la hipérbole.

Alguna vez le aludí al discurso de Miguel de Unamuno leído en la apertura del curso académico de 1900-1901, en la Universidad de Salamanca, y que en algún aspecto bien merece la pena recordarlo, como es la siguiente recomendación: «Aprended a la vez a cuestionarlo todo, a poner en tela de juicio hasta lo que más asentado y axiomático os parezca, a no aceptar postulado alguno si es que queréis gozar viva visión de lo real. Y no excluyáis nada. Tened el espíritu abierto».(...) «Ojalá viniéseis todos henchidos de fres-

cura, s
exáme
notas s
vida».

C
año 19
de la U
rio de
«Autor
1917, c
cia y L
catedra
dos pr
y las v
vía, no
de por
abuso;
di», m
puede
sidad
una re

E
el prof
un eng
y el a
liberta
un pe

C
traciór
ticarse
enjuici
ponerl

que os han dejado quince o veinte
ndo a estos claustros no ansia de
verdad y anhelo de saber para la
vida».

dió a la Cátedra de Didáctica en el
cultad de Ciencias de la Educación
de Granada le recordé el comenta-
namuno en su conferencia titulada
«te», pronunciada el 3 de enero de
e la Real Academia de Jurispruden-
e Madrid, y que en relación con los
«Su Majestad el Catedrático tiene
ocupaciones, que son: el escalafón
) La cátedra, hay demasiados toda-
que la toman a modo de beneficio
una cosa de derecho quirritario, de
átedra como «jus utendi et abuten-
li que utendi». El profesorado no
como dijera el Rector de la Univer-
ca, en «el sacerdocio escéptico de
el que no tiene creyentes».

démico comenta en su discurso que
ede ejercerse como simple pieza de
mo intelectual transformador. Pero,
tiene el deber de sentir y vivir la
azón, lo más pura posible, exige en
mación.

ente que hace falta una nueva ilus-
do culto a la razón, para saber cri-
nismo, en primer lugar, y después
stituciones y a la sociedad, nunca
y difundir el saber. Dijo el poeta

William Henry que quien no quiere razonar es un fanático; quien no sabe razonar es un tonto; y quien no se atreve a razonar es un esclavo.

Aspiramos los habitantes de esta casa a conseguir nota en intelectualidad, concebida con las categorías de María Zambrano cuando escribiera que «el intelectual es el sabio, el hombre consagrado a la razón en cuanto que quiere disponer las cosas del mundo en una posible reforma. Un intelectual es siempre un reformista, pues su razón de ser no es otra que la necesidad de una reforma en la cual a veces resulta comprometido el mismo principio que trata de defender».

Ya va siendo hora de que nos aclaremos, aunque sea un poco, en cuanto a nuestros afectos y admiraciones, pues no está bien que nos quedemos en una fidelidad devota que a diario rinda culto a la inteligencia como simple capacidad. Simone Weil, a punto de morir, no sólo por la tuberculosis sino también por la anorexia voluntaria en solidaridad con los franceses de la zona ocupada por los nazis, sentía desolación porque quienes la acompañaban en los últimos momentos alababan su inteligencia y rodeaban su cuerpo de cuidados, pero no oían sus palabras quizá, como ella decía, porque no querían ponerse en el apuro de contestarse a la pregunta «¿dice o no la verdad?».

Entra hoy en la Academia una voz que con seguridad enriquecerá el timbre del sonido de esta casa ilustrada porque viene arropada y revestida de una cualidad infrecuente: Coherencia. Nos ha leído un discurso crítico y realista porque marca bien los niveles para no caer en aquello del proverbio sánscrito de que «para la hormiga, el rocío es una inundación».

Es
creació
discurs
optimis
lismo.
dentro
no nos
Paloma
gran p
palabra
secund

Jc
memor
interpr
va del
Moussc
en esta
además
aunque
para p
profesc
de un
educad
cado y
ser des
librio
detrime
de expi
de aqu
que ad
Aula M
con m
Falla d
nos, có

cer que le eche un capotazo a la
ue tan falta está de apoyo. En su
a el modo mayor y el menor, el
mismo que en este caso es el rea-
añemos, nos viene a decir, hasta
, en unas condiciones ordinarias,
rmalizados. Largo nos lo fiais, José
sí tendrá que ser, al parecer. Su
es la educación musical que, en
eferidas a la enseñanza primaria y
zó a planificarse hace 20 años.

n estos momentos quiero traer a la
os de los aquí presentes tus lejanas
e una obra singular y representati-
adros de una exposición» de M.
stra de interdisciplinaridad, pues
n que ver, como todos conocemos,
sica, la pintura y la arquitectura,
entas pianista, pero me es muy útil
lar lo que Z. Kodaly pensaba del
t, cuando decía que «la cualidades
o pueden resumirse así: Un oído
ligencia educada, un corazón edu-
ados. Estos cuatro elementos deben
multáneamente y guardar un equi-
linguno de ellos debe resaltar en
os». Sé que estarías en disposición
ra unos «cuadros» con la añoranza
terpretaste al concluir tu carrera y
ste en tu recital del año 1975, en el
Facultad de Medicina, programado
obtención del Premio Manuel de
idad de Granada, y para recordar-
enderos por donde tu vida musical

caminaba, y tus inquietudes por salirte de la línea del repertorio pianístico cuya frontera era Liszt o Chopin. En aquellos entonces, dicho sea de paso, apostaste por mí, y no te sonrojaste al sentarte al piano para tocar pentagramas heterodoxos que muy pocos aquí se atrevían ni siquiera a escuchar, bien por incredulidad, bien por desconfianza, y desde luego por falta de sentido de puesta al día. No olvido, José Carlos, aquella noche de julio de 1977, en el Palacio de Carlos V, cuando estrenamos KATHARSIS, como no puedo olvidar tampoco otros momentos musicales que no ha lugar narrar aquí. Pero sobre todo no quiero dejar de agradecerte todos los ánimos que me has dado cuando he perdido el norte, cuántas veces, a causa de las nubes de la desazón y la duda.

Llegas a esta Academia con tu reciente nombramiento de Director del Curso Internacional Manuel de Falla. Los que te conocemos sabemos que vas a hacer una labor de excepción por la experiencia acumulada durante años y porque en esto como en tantas cosas tienes la mirada puesta en el garcíaalorquiano alto puerto natural de estrellas de Granada. Percibimos que al aceptar este reto pondrás en práctica ideas y obsesiones tuyas que has comentado en tu discurso, y te entregarás por convencimiento y con humildad al servicio de Granada y de la música.

Estoy seguro de que estos instantes son muy emocionantes para tí, José Carlos. Disfrútalos, pues como dice el proverbio chino «es más tarde de lo que crees». Yo recuerdo hoy la noche de mi ingreso en la Academia. Va para doce años. Lo que daría por volver a disfrutar de aquel acto académico. Ya sabes que me alimento de nostalgias. Pero la vida, qué bien la defi-

nió Der teatro; «sonidos disonar

He todo tu te mujeta y C recepción algo les te felic herman de Aca

Pe de un r más tu Ciertan que ha un mor de ilusi

Jo poració bicente deudor da a Ch en nue Sin em a la Ac que al por tu que ser por enc decérte

un tránsito; el mundo es un anfiteatro, mira y sale...». Aprovecha los días de esta noche, pues bastantes días que soportar a diario.

mos dichosos tus amigos y sobre todo la de tu casa: Charo, tu pacienjera de Facultad, y tus hijas, Cristina no caben en sí de alegría, por tu ca. También te han hecho a tí, y mismo hoy se sienten especialmente, de tan arrollador impulso, tu familia y nosotros, tus compañeros

comenzarás a experimentar el peso del compromiso que te ha de llevar a estirar y a poner a prueba tu coherencia. La Academia ha apostado por tí. Yo sé por esta casa que se encuentra en surgir esplendoroso y en una etapa de maduración.

Éste es bienvenido en nombre de la Corporación de Ilustración, a esta Academia. Sé que estoy seguro te consideras un poco cupes demasiado por ello. Recuerdo dijera «todos somos aficionados: el tiempo no tenemos tiempo para más». Yo estoy convencido de que le devolverás el tiempo por uno, y llegará el día en el que atrás sentirás una gran satisfacción y quizá alguien no esperaba pero un beneficio para nuestra Institución, y para la sociedad. Esperamos vivir para agraciarte.