

REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE GRANADA

D I S C U R S O

PRONUNCIADO POR EL

ILMO. SR. DON JOSÉ PALOMARES MORAL

CON MOTIVO DE LA INAUGURACIÓN DEL
CURSO ACADÉMICO 2001-2002

ACTO CELEBRADO EN EL PARANINFO DE LA FACULTAD DE DERECHO
EL DÍA ONCE DE OCTUBRE

G R A N A D A

M M I

REAL ACADEMIA DE BELLAS ARTES DE GRANADA

D I S C U R S O

PRONUNCIADO POR EL

ILMO. SR. DON JOSÉ PALOMARES MORAL

CON MOTIVO DE LA INAUGURACIÓN DEL
CURSO ACADÉMICO 2001-2002

ACTO CELEBRADO EN EL PARANINFO DE LA FACULTAD DE DERECHO
EL DÍA ONCE DE OCTUBRE

G R A N A D A

M M I

Discurso del

Ilmo. Sr. D. JOSÉ PALOMARES MORAL

REFLEXIÓN EN TORNO A LAS ENSEÑANZAS MUSICALES

**Mucho más que los colores y las formas,
dan forma a las sociedades los sonidos
y sus combinaciones.**
Jacques Attali

Excmo. Sr. Presidente,
Sres. Académicos,
Dignísimas autoridades,
Señoras y Señores:

Siguiendo los preceptos reglamentarios de esta Real Academia de Bellas Artes expresados en su día en la correspondiente Junta General, me honro en tomar la palabra en el acto solemne de inauguración del curso académico 2001-2002.

Han transcurrido seis años desde que leí mi discurso de ingreso en esta ilustre Corporación, que versó sobre "La educación musical y su implicación en la sociedad". En este breve lapso de tiempo, pocas cosas han cambiado en las enseñanzas musicales, ya que si observamos las diferencias que nos separan, sólo vemos un panorama de optimismo estadístico por los resultados cuantitativos más que por los avances cualitativos: "esta concupiscencia del múltiplo revela una falta completa de educación musical", señalaba Stravinsky.

Las causas de esta paralización son casi idénticas a las que resumía en aquel discurso. Únicamente han cambiado algunos detalles externos, pero la esencia de casi todos los problemas de entonces, se mantienen hoy. Por ejemplo, seguimos echando en falta la presencia regular de la música en la educación obligatoria, la dotación de recursos humanos y materiales, la formación adecuada de los profesionales de la música, la consideración a la formación permanente de los profesores de música, la colaboración de este profesorado con las administraciones educativas, la atención a las enseñanzas no profesionales de la música, el desarrollo de proyectos extraordinarios para actividades de

formación inicial y especialización musical, la colaboración interinstitucional, la planificación y adopción de criterios, y finalmente carecemos aún de las consiguientes dotaciones presupuestarias para llevar a cabo todo esto. En definitiva, parte de lo que las enseñanzas musicales siguen necesitando para su esperanzada normalización en el sistema educativo.

Ya han trascendido opiniones desafortunadas que han señalado la educación musical como un *lujo*, cuando se han formulado justas reivindicaciones; también he tenido ocasión de oír personalmente, con gravedad y contundencia, que lo que se ha conseguido con la *Logse* ya es demasiado: "pero, ¿qué queréis los músicos?". Estas manifestaciones no tendrían demasiada importancia si no hubiesen sido expresadas por responsables de la administraciones educativas.

La reflexión que traigo esta tarde ante ustedes pretende combinar el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, y la considero en sintonía con Laín Entralgo, una más de mis obligaciones; no es, por tanto, producto de un pensamiento negativo ni mucho menos, ni opinión de una persona que sólo sufre o se apena por lo que ve diariamente a su alrededor, sino que ilustra la realidad cotidiana de nuestras enseñanzas musicales observada con la naturaleza de un luchador que, como sentía Beethoven, aspira al ideal de la libertad: "El camino para llegar a la libertad es un camino estético y tiene que conducirnos a través de la belleza. Sólo el ejercicio estético lleva a lo ilimitado", era la convicción idealista que manifestada por Schiller en las *Cartas sobre la educación estética del hombre*, que estaba caracterizada en un tiempo considerado por él como "una época de salvajismo, por un lado, y de relajación y depravación del carácter, por otro; los dos extremos de la decadencia humana, ambos unidos en un espacio de tiempo". Época aquella que podría hacernos imaginar y conectar con muchos de los momentos tan confusos que vivimos en la sociedad actual.

Los conceptos de educación musical han sido muy cambiantes a lo largo de los tiempos; así, la Ilustración consideraba la infancia como una etapa provisional de la vida

que había que superarla, haciendo crecer al niño para convertirlo en adulto lo antes posible. De ahí que fuese la música de los adultos la que el niño debía aprender; no existía una música de niños propiamente dicha, sin embargo se intentaban graduar las dificultades técnicas para poder dominar plenamente el lenguaje musical. Los músicos del siglo XVIII escribieron para los jóvenes, con el fin de enseñarles a tocar un instrumento; aunque con resultados desiguales, "Bach, por ejemplo, vale por todos", nos recuerda el profesor Fubini. El siglo XIX evolucionó hacia una nueva perspectiva pedagógica en la que la infancia fue considerada como una fase muy precisa de la vida, dotada de su autonomía y carácter insustituible. Por eso, la educación musical de entonces tuvo en cuenta las características psicológicas y existenciales de la infancia, y para elaborar obras musicales más adecuadas a los niños. "En cada niño existe una profundidad maravillosa", escribía Schumann, cuyas obras dedicadas a la infancia aluden a momentos ideales del ánimo infantil.

Hemos conocido muchas teorías sobre la enseñanza general a lo largo de la historia de la educación: tanto las aportaciones de ciencias como la filosofía, la sociología, la psicología, etc, como las experiencias personales han ido construyendo las teorías del conocimiento. El legado pedagógico del siglo XX para la enseñanza del siglo XXI nos ha dejado numerosas muestras de que la práctica educativa requiere una atención preferente en la evolución de la sociedad. Prueba de ello han sido las teorías progresistas y renovadoras como la de John Dewey, las aportaciones de la Escuela Nueva de la mano del padre Manjón, la atención a la renovación escolar de la educación infantil con Montessori, las orientaciones marxistas de Makarenko, la cooperación educativa de Freinet, la educación liberadora de Freire, la pedagogía crítica de Giroux, además de las influencias de la psicología genética, cultural o tecnológica de Piaget, Vigotsky o Skinner respectivamente, sin olvidar las más recientes investigaciones psicopedagógicas de Gardner, y las aportaciones de la enseñanza virtual.

Una idea común que encontramos en todas ellas es la de compartir una "concepción específica de ciudadanía, cultura y sociedad" (GIROUX, H. A.), además mencionan también su consideración ante el hombre, no solamente como "una realidad biológica,

natural, sino también cultural. No hay humanidad sin aprendizaje cultural" (SAVATER, F.). Todas se impregnan en su dimensión temporal y espacial de "transmitir roles y funciones, inculcar una formación básica, comunicar determinados contenidos y maneras de carácter disciplinario, y transmitir valores culturales" (GARDNER, H.). Morin señala que "la educación puede enseñarnos a asumir la parte prosaica y vivir la parte poética de nuestras vidas". Este sociólogo nos habla de la *enseñanza educativa*, cuya misión es la de "transmitir, no el saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir, al mismo tiempo que ha de favorecer un modo de pensar abierto y libre".

Esta dimensión cultural de la enseñanza es uno de los elementos principales de la educación para el futuro, y sin embargo aún no ha encontrado su lugar mediante el adecuado desarrollo de la educación artística. "En todas partes falta la mediación y la creatividad, sobre todo en las escuelas. Las artes están ausentes de nuestra vida", decía Yehudi Menuhin. La significación de las enseñanzas artísticas en la educación ha sido manifiestamente expresada por multitud de recomendaciones redactadas al amparo de instituciones internacionales, pero produce un cierto desasosiego ver cómo a pesar de ello, se dirigen las miradas hacia la educación del futuro enfatizando la importancia de las ciencias y la utilización de las nuevas tecnologías, como si se tratase de la solución que podemos encontrar a los problemas de esta sociedad: "los desarrollos disciplinarios de las ciencias no han aportado sólo las ventajas de la división del trabajo sino también los inconvenientes de la superespecialización, del encasillamiento y el fraccionamiento del saber. No sólo han producido el conocimiento y la elucidación sino también la ignorancia y la ceguera", nos previene Morin, y añade que "en lugar de oponer correctivos a estos desarrollos, nuestro sistema de enseñanza les presta acato. Nos enseña desde la escuela elemental a aislar los objetos, a separar las disciplinas, a desunir los problemas, más que a unir y a integrar". Con este mismo grado de preocupación alude Vargas Llosa a los problemas derivados de la especialización, como origen de "la incomunicación social". Si seguimos por estos caminos "tendremos muchos técnicos y artesanos pero no artistas, muchos científicos pero ningún estudioso, muchos creyentes pero no místicos. Y habrá una

gran masa de adoradores ciegos de la vida graciosamente concedida por la máquina" (LANG, P. H.).

La realidad educativa por la que atraviesa nuestra sociedad a comienzos del siglo XXI proviene de la herencia de imitaciones y adaptaciones intentadas en otros países cuyos postulados teóricos no han funcionado en la práctica; pero además, nosotros hemos contado con otra adversidad, como queda reflejada claramente por Martín Patino: "En España, la prioridad de la educación no pasa de ser un tópico vacío, un epígrafe inevitable de los programas electorales. Nunca se ha reflejado en los Presupuestos Generales del Estado". Sin duda, esto ha repercutido directamente en las enseñanzas musicales provocando la carencia absoluta de un clima general de cultivo de la música en el que la sociedad española y los poderes públicos no han dado a este tipo de enseñanzas la importancia que tienen realmente en la vida del hombre.

El encadenamiento de todas estas circunstancias, y el estancamiento de esta situación, a veces nos lleva a pensar que la falta de soluciones al problema de las enseñanzas musicales podría relacionarse con el del carácter destructivo que Laín Entralgo atribuía a las enfermedades sociales, entre las que mencionaba "la corrupción como hábito, aunque muchos no seamos corruptos, y la chapuza en el trabajo como costumbre, aunque no todos seamos chapuceros".

Parafraseando a Giroux, en esta sociedad carente de respuestas, "la educación musical se elogia y se menosprecia al mismo tiempo". Mientras que por una parte se alaban las imágenes superficiales de los avances en las enseñanzas musicales, por otra, se produce una profunda falta de credibilidad en todo lo que se refiere a la música en su contexto educativo *sensu lato*; casi, desde las mismas administraciones públicas se cuestiona su interés, aunque como decía Borges, "a nadie se le ocurriría preguntarse cuál es la utilidad del canto de un canario o de los arboles de un crepúsculo".

"El desnivel entre la música como espectáculo y la música tramada en la vida es muy grande en España. El remedio, con planes a largo plazo pero con metas de inmediata

realización, tiene que partir necesariamente de la educación de la niñez". Así decía una de las declaraciones que contenía el Manifiesto que se redactó en la "Decena de Música de Toledo 1969", en un seminario de trabajo para tratar de los *Problemas de la educación musical en España*; más adelante se pedía para ello el "apoyo moral y material de la sociedad española". Unos meses después, se conocía la Ley General de Educación que recuperaba en su texto la presencia de la música en la educación obligatoria y regulaba su desarrollo en los distintos niveles del sistema educativo. Normas reguladoras surgidas de ella, siguiendo una dirección teórica correcta, pero con una lentísima aplicación, llegaron a introducir en la educación obligatoria tímidas novedades sin resultados concretos.

Años después, cuando se publicó la última ley educativa actualmente vigente, fue recibida con un aplauso tan extraordinario, tan increíble y tan inexplicable, que los elogios y las alabanzas que muchos habían dado a su espíritu y a su filosofía, de palabra y por escrito, llegaban en su entusiasmo al fanatismo. Aunque diez años después, con el mismo grado de apasionamiento, llegaron las críticas, el desencanto, la complacencia, la dejadez, la conformidad y el abandono que se han instalado como huéspedes habituales en los compartimentos del sistema educativo. También se articuló un desarrollo normativo amplio para su aplicación, e incluso se reforzaron aquellas esperanzas en diseños y proyectos que prometían indudables mejoras para la música, entre otros, la propuesta para debate "El fomento de la cultura musical en los años noventa" generosamente presentado y difundido en Granada en 1992, y que entonces abrió un abanico de ilusiones, alimentando unos aires culturales sin precedentes, posteriormente astillados sin remedio.

La reciente Reforma de las Humanidades ha venido a confirmar los datos aportados por Norman Lebrecht extraídos de la experiencia de otros países: "En los centros de enseñanza se han suprimido horas de música, dando lugar a generaciones que crecen desprovistas de cualquier experiencia musicalmente inspiradora". Una vez más, se ha vuelto a reducir la presencia de la música en la educación secundaria y el bachillerato, fruto de la desatención y el pragmatismo poco acertado de la administración educativa central que, a la hora de querer resolver el grave problema de la educación secundaria en su

conjunto, ha sesgado la que podría haber sido una de las mayores aportaciones a este nivel educativo: el refuerzo de las enseñanzas artísticas en su conjunto, manteniendo el crecimiento gradual de las enseñanzas musicales en secundaria, para evolucionar hacia un lógico bachillerato musical.

Este largo camino de más de treinta años de intenciones y exclusiones podrían resumirse en el juicio que expresa Giroux: "El cinismo sustituye a la esperanza".

Junto a estos acontecimientos, los responsables de las instituciones artísticas vienen manifestando con frecuencia sus inquietudes por las audiencias en los conciertos y otros actos culturales, y no acaban por reconocer que la raíz más profunda de sus preocupaciones se resuelve desde el sistema educativo; "el futuro de la música se decide en la escuela", señalaba Hermann Kretschmar ya en el siglo XVIII. Y es aquí donde se exigen los mayores esfuerzos, que aún no se han producido por una conformidad histórica en la que figuran como responsables a partes iguales la falta evidente del interés y de la toma de decisiones institucionales, y de los desalentados colectivos profesionales. Si se pretende entender la cultura como una industria que tiene sus repercusiones en el Producto Interior Bruto de un país, no puede separarse su campo de acción del de la educación, con la que está íntimamente ligada; todavía hoy no comprende nuestra sociedad que el desarrollo de proyectos educativos y culturales están relacionados con los índices de productividad de una determinada región, y tienen capacidad para generar riqueza.

Sin embargo, da la sensación de que las contradicciones, usos y abusos de nuestro tiempo se nos hacen tan habituales que alguien parece estar empeñado en darle carta de naturaleza. Por ejemplo, cuando manifestamos nuestra preocupación por el medio ambiente, nadie se asombra de ello, e incluso es un rasgo de sensibilidad social y de preocupación por el futuro ampliamente reconocida; aunque es menos frecuente prestar esta misma sensibilidad a la contaminación acústica creciente que se tolera por encima de lo razonable. No hay suficientes recursos económicos para la educación y la cultura, se nos dice, pero aún algunos nos quedamos atónitos cuando las corporaciones locales gastan

cantidades millonarias en vigilar y limpiar las calles tras la incívica y desordenada "movida", antes que invertir en el mantenimiento y programación de sus propios centros culturales: "parece que la música ha pasado a depender de la caridad de los políticos y hombres de negocios" (LEBRECHT, N.).

Como expresara John Cage, "nuestras instituciones, y no sólo las musicales, son incapaces de trabajos difíciles", porque no se explica que las instituciones educativas no dispongan de mecanismos útiles y eficaces, y de criterios adecuados para ofrecer la requerida consideración a una materia y a un colectivo profesional al que tradicionalmente no se le ha prestado la necesaria atención.

Cuando los jóvenes músicos que llegan a sus primeros destinos docentes con toda la ilusión del neoprofesional, se encuentran con la realidad musical en los centros, el desencanto se apodera de ellos, hasta el punto de que, si tienen energía, iniciativas y suerte, tratarán por todos los medios de desarrollar ideas y proyectos musicales. Si no, sucumbirán ante la impotencia marcada por el sistema. El idealismo perseverante de los músicos dedicados a la enseñanza no espera recompensa alguna que no sea ver cómo mejoran los mecanismos para alcanzar que la música llegue a todos. Nadie les advirtió de que, además de su formación completa para el desempeño de sus funciones, debían alcanzar el grandioso optimismo ético de Beethoven, según el cual "lo que no se conquista con la lucha no existe", y deberán aprender, como sabía bien el compositor, que "cualquier combate en el que el hombre ponga en juego toda su personalidad, está destinado a reportar la victoria", reconociendo además que "el esfuerzo educativo es siempre rebelión contra el destino, sublevación contra el *fatum*: la educación es la antifatalidad, no el acomodo programado a ella" (SAVATER, F.).

Para hacer frente a estas realidades es preciso contar con profesorado especializado y cualificado que pueda desempeñar sus tareas docentes como conocedores de una materia en la que deberían ser expertos, ya que las especializaciones forzadas o las promociones aceleradas originan males mayores que los que se quieren reparar y las consecuencias

directas de este despropósito las sufrirán, en primer lugar, los alumnos que reciben las enseñanzas de este profesorado y, a medio y largo plazo, la cultura musical de la población.

Por eso necesitamos "unos enseñantes cualificados y entusiastas que puedan encarnar sus conocimientos ante sus alumnos; esta es la razón por la que a los estudiantes les encanta escuchar tocar o cantar a sus maestros y profesores, y también es la razón de que muchos estudiantes se desilusionen muy pronto con los enseñantes que "no predicán con el ejemplo" (GARDNER, H.), porque "educar hoy exige crear el hábito personal del interés por el aprendizaje" (MARTÍN, J. M.).

Para llegar a disponer de un buen tejido profesional para las enseñanzas musicales todavía no ha llegado el momento de reflexionar con los futuros profesores sobre lo que significa su papel como "intelectuales públicos" (GIROUX, H. A.), sobre el papel que juega la educación musical en una sociedad democrática, cuál es su significado en la interculturalidad y la globalización de este momento histórico, sobre cómo las condiciones de enseñanza afectan a la forma de aprender de los estudiantes, qué significado tiene el plan de estudios formal y el curriculum oculto, cuáles son las repercusiones de la apertura que deben procurar "las instituciones ante los hechos artísticos vividos directamente" (SWANWICK, K.), de qué forma hay que ayudar a "plantearse una nueva manera de escuchar más amplia, para satisfacer las exigencias de la evolución de la música de nuestro tiempo" (MANNEVEAU, G.), cómo realizar la evaluación de los centros, o cómo atender las enseñanzas musicales desde las nuevas perspectivas de la educación virtual.

Aunque todas estas reflexiones afectan a cualquiera de los niveles del sistema educativo, añadiré de manera resumida algunas particularidades que afectan especialmente a los conservatorios de música. Una de ellas está relacionada con el colectivo de padres de alumnos que ha intervenido en estos últimos años de forma muy activa, solicitando mejoras y soluciones a los problemas endémicos de estos centros; es un hecho probado reconocer que "los padres han reforzado sus exigencias respecto a la educación de sus hijos" (MARTÍN, J. M.), y sus requerimientos están teniendo una repercusión social que no había tenido precedentes; "es importante que pensemos juntos en educación musical", nos

recuerda Swanwick. Y en este esfuerzo reivindicativo han despertado también los estudiantes, al acercarse los exámenes de acceso a los distintos grados, o al plantearse la reducción drástica de plazas disponibles en ellos, o cuando han tenido limitaciones para elegir horarios o al profesor más cercano a sus intereses artísticos. También los profesores se han inquietado en los últimos tiempos, al faltar claridad y puntualidad en la resolución de sus destinos, al no dotarse las plazas necesarias, al seguirse negando la posibilidad de simultanear sus actividades docentes con las que tienen como intérpretes, o al provocar promociones forzadas en su trabajo que colisionan con su capacidad, méritos y experiencia. Otras circunstancias afectan directamente a los alumnos y a sus familias, y están relacionadas con la organización de las enseñanzas musicales en estos centros, entre otras, la limitada dedicación y atención horaria correspondiente -en las asignaturas instrumentales sobre todo-, la carencia de tutoría y orientación de los alumnos como parte de la función docente, la ampliación considerable de su horario escolar, el elevado coste de la adquisición y mantenimiento de los instrumentos y otros materiales curriculares, y los desplazamientos al centro. Estos inconvenientes son los que, están desalentando al alumnado y provocando su abandono de los centros públicos por una parte, y por otra, fomentando el mercado musical de las clases particulares y el florecimiento de las academias privadas de música, que están convirtiendo la formación musical en un bien de no fácil acceso para todos aquellos que no tienen recursos económicos para pagarlas. Mientras tanto, el impulso de escuelas de música como “centros en los que se podrán cursar estudios de música o de danza, sin limitación de edad, y sin obtención de títulos con validez académica y profesional” (LOGSE, art. 39.5), no se está correspondiendo con la actual demanda de formación musical; estos centros son una alternativa muy importante para toda esa población en edad escolar, y también para adultos, que quieren acercarse a la música y no desean dedicarse profesionalmente a ella, pero que necesitan mantener experiencias de práctica musical.

Otras necesidades pendientes en los conservatorios están relacionadas con la función directiva, la innovación educativa y la orientación profesional, la inspección educativa, la evaluación de estas enseñanzas y la promoción de actividades en los centros;

también, junto a la ausencia de inversiones para infraestructuras y recursos, no se están teniendo en cuenta tampoco prioridades como la formación y cualificación del profesorado, hacia la que se han dirigido tradicionalmente escasos recursos y aisladas acciones formativas, siendo este uno de los colectivos profesionales que precisa de atención y actualización en su formación artística, didáctica y profesional, entendida sobre todo desde la perspectiva de la formación permanente.

Además, la separación administrativa de los grados elemental, medio y superior y la consiguiente ubicación de ellos en edificios diferentes, ha supuesto un esfuerzo notable por parte de los responsables públicos. Sin embargo, las decisiones que se están tomando, no hablan favorablemente de las experiencias conocidas en los últimos años, porque las sedes de los conservatorios superiores no han dejado de convivir, de hecho, con actividad, gestión, administración y organización académica con el grado medio; por otra parte, la forma de compartir la actividad musical en centros públicos de enseñanzas del régimen general se aleja notablemente de los más elementales requerimientos que se leen en la ley educativa, y perjudican el normal funcionamiento de cada uno de los centros que acogen estas enseñanzas, ya que ni las instalaciones, ni los servicios, ni las infraestructuras y recursos se han adaptado para ello.

Asimismo, las administraciones educativas tampoco han facilitado la posibilidad de cursar simultáneamente las enseñanzas de música y las del régimen general en los centros integrados; nadie sabe en qué consisten las medidas de coordinación, organización y ordenación académica que se indican en el artículo 41.1 de la LOGSE.

Una mención aparte también merecen las iniciativas musicales que en estos últimos años se han incorporado en la Universidad. Las más destacadas consisten en la introducción de nuevos planes de estudios de diplomatura, licenciatura y doctorado cuyos contenidos musicales abrían la esperanza de recuperar un espacio académico y cultural abandonado en la universidad española desde los comienzos del siglo XIX. El esfuerzo por ampliar las enseñanzas artísticas superiores llevó a la obtención de los títulos musicales que

actualmente expide la universidad, como son los de Diplomado en Magisterio, especialidad de Educación Musical, los de Licenciado en Historia y Ciencias de la Música, y los de Doctor en cualquiera de las especialidades que se elijan desde la docencia, la investigación e incluso desde los títulos superiores de conservatorios.

A pesar de todos estos impulsos, todavía se mantienen incongruencias impropias de la enseñanza universitaria que aspira permanentemente a la calidad y excelencia de sus estudios. Por ejemplo, el acceso a la universidad desde el bachillerato permite que se puedan iniciar los estudios musicales universitarios desde el más absoluto analfabetismo musical, pues no existe ninguna prueba de acceso específica para comenzarlos. Desde el sector profesional al que pertenezco se viene insistiendo en la corrección de este grave error; pero el mecanismo de esta sociedad prefiere mostrar una vez más la cara de la demagogia que resolver los problemas estableciendo mecanismos ordenados con una mínima coherencia profesional. Chocaría introducir pruebas de aptitud en la especialidad de música de magisterio, sin hacerlo en las otras especialidades; por eso, hay que mantener viva la opinión popular, como dice Savater, de que "a maestro no se dedica sino quien es incapaz de mayores designios, gente inepta para realizar una carrera universitaria completa y cuya posición socioeconómica ha de ser necesariamente ínfima". Esto es muy serio y preocupante. En mi experiencia profesional, conocí a un alumno universitario con graves trastornos en el oído interno que le impedían identificar frecuencias, estímulos y matices del sonido, pero quería dedicarse a la educación musical; el sistema actual se lo permitía, aunque sus propias condiciones naturales limitaban radicalmente su generosa entrega y voluntad a una causa perdida de antemano.

Otras enseñanzas no regladas refuerzan los estudios musicales en la universidad, como son las atenciones a la formación permanente de los alumnos mayores, los cursos, títulos de expertos, y master universitarios que se ofertan desde los Centros de Formación Continua. La Universidad de Granada, en este sentido, es una referencia nacional con iniciativas financiadas por el Fondo Social Europeo o en colaboración con los Cursos Internacionales Manuel de Falla.

Todos estos logros contrastan con muchas carencias, porque no se atiende debidamente la disponibilidad, adquisición y mantenimiento de: aulas debidamente instaladas, mobiliario específico, medios instrumentales, audiovisuales y recursos informáticos de calidad y suficientes, espacios para el estudio de los alumnos, bibliotecas y fonotecas, salas de concierto en las facultades, etc; la ausencia de estos recursos básicos impide el fomento de iniciativas de docencia, investigación, creación, difusión y producción musical propia. Con nuestros programas universitarios internacionales, la movilidad de estudiantes y profesores es un hecho indiscutible que establece unos niveles de comparación poco favorable para nuestros habituales modelos de precariedad. Por ejemplo, los alumnos universitarios con formación musical en sus centros de origen que llegan a Granada, solicitan integrarse en los coros, grupos de cámara, orquestas y grupos de danza de nuestra facultad; lamentablemente hay que informarlos de que esta práctica no existe, no ya en las facultades, sino que la propia institución universitaria no ha promovido ni contemplado, hasta el momento entre sus iniciativas, ninguna actividad musical parecida, y no ha dirigido su atención al estímulo y participación de los universitarios en prácticas de expresión musical.

A veces se ha comparado románticamente a Granada con otras ciudades centroeuropeas por la semejanza de su geografía, por su riqueza monumental y su actividad turística, y también por el ambiente cultural y sus centros de enseñanza musical; pero tal vez estas últimas comparaciones se han hecho más desde la perspectiva exterior de quien se ha asomado a la fachada de esas realidades que de quien ha llegado a conocer cómo se articula su funcionamiento. Por citar sólo una muestra de las diferencias que nos separan de Europa, mencionaré unos datos comparativos entre el Departamento de Educación para la Música y la Danza de la Universidad Mozarteum de Salzburgo y el de Didáctica de la Expresión Musical de la Universidad de Granada que mantienen un convenio del programa *Erasmus*: el número de alumnos en Salzburgo es diez veces menor que en Granada, el de profesores tres veces mayor, y la dotación presupuestaria allí es veinticinco veces mayor que la nuestra, sin mencionar otros detalles no menos importantes como las infraestructuras

y los recursos materiales con que cuentan. Esto visto desde Granada no puede parecerse ya un lujo, sino una utopía inalcanzable. Pero su significado más correcto es comprender que para llegar a tener una adecuada formación profesional en las enseñanzas musicales es preciso invertir correctamente en recursos humanos y materiales; no sólo es útil o práctica la aplicación de las normas donde y cuando convenga, sino en toda su extensión ajustándose a los continuos cambios que se producen en la sociedad, con la ductilidad que se presume en ella y con la responsabilidad de que las administraciones correspondientes aseguren su puesta en marcha efectiva.

No me gustaría finalizar sin mencionar otras iniciativas que inciden directamente sobre las enseñanzas musicales, pero que surgen de instituciones y entidades relacionadas con las administraciones culturales. Sin apenas precedentes, e imitando modelos ya practicados en otros países, las orquestas españolas que se han formado en los últimos años han ido planificando sus temporadas con la presencia creciente de actividades didácticas dirigidas a un público escolar y familiar; en nuestra comunidad andaluza, también es digno de mención el esfuerzo que están intentando programas semejantes del Circuito Andaluz de Música. En estas actividades se funde la interdisciplinariedad entendida como intercambio y cooperación en virtud de un proyecto común, en las que la participación de alumnos, profesores, padres, instituciones, técnicos y voluntarios, se organiza en una articulación de piezas que resumen la esencia del espíritu educativo. Con ellas comprobamos cómo el origen de muchos proyectos relacionados con la educación artística surge por impulsos aislados de instituciones culturales que dinamizan y estimulan la participación de la comunidad educativa, y que provocan la implicación de profesionales de la enseñanza. Estos organismos comienzan a madurar en sus proyectos didácticos, situándose en la vanguardia de la educación musical, e incluso abriendo caminos a nuevos perfiles profesionales donde la vinculación de los espacios y los contenidos educativos y culturales, es cada vez más natural, cercana y necesaria. "Las instituciones educativas deben ser, en un sentido decisivo, *centros de distribución*, donde los estudiantes puedan encontrar información y experiencia sobre la riqueza de las posibilidades existentes fuera de las aulas" (SWANWICK, K.). Es preciso por tanto, atender la animación cultural de los

departamentos pedagógicos de orquestas, teatros, auditorios y centros culturales para crear y mostrar producciones dirigidas a niños, adolescentes, familias, asociaciones, adultos y otros colectivos.

El curso académico que ahora abre sus puertas, comienza ofreciendo a Granada una muestra de la música vocal que se produjo en los años de la fundación de esta Real Academia de Bellas Artes. Permítanme, por tanto que recuerde brevemente la vida musical de aquellos años, considerados como los más ricos, prolíficos y polémicos, gracias a las inquietudes y al talento creador de los artistas e intelectuales de la época.

El pensamiento ilustrado era más proclive a reconocer en la melodía la realización de aquel lenguaje universal, de aquel discurso articulado al que la música debía tender para evitar el reino del puro placer físico y, como tal, de lo subjetivo y de lo incommunicable. A finales del siglo XVIII el erudito y crítico musical Esteban de Arteaga, no dejaba de manifestar su favorable consideración hacia la música vocal, en la que reconocía que la melodía era "el medio más poderoso para mover nuestros afectos y excitar nuestras pasiones", y distinguía entre la música instrumental y la vocal definiendo el canto como sigue: "el arte del maestro y del instrumentista no es, en suma, sino un lenguaje imperfecto, con el cual no se llega a expresar sino muy remotamente lo que se quiere, mientras el canto es la más completa y más interesante imitación que las Bellas Artes pueden proponerse por fin La Pintura y la Escultura se detienen, por decirlo así, luego que han imitado el escorzo humano; el canto penetra hasta el alma, la advierte de su existencia, despierta su actividad y pinta sus modificaciones más íntimas" (ESPERANZA Y SOLA, J.).

Herder, en su *Ensayo sobre el origen del lenguaje* manifestaba que "si el lenguaje del hombre primitivo era el canto, éste era natural para él; y estaba de acuerdo con sus órganos y sus instintos, de la misma manera como el canto es natural para el ruiseñor, que es, por así decir, una garganta vibrante"; y Stendhal escribió: "Encontrad un bello canto y vuestra composición, con todo, será bella y sin duda alguna gustará. Ésa es el alma de la música, es la vida, el espíritu, la esencia de una composición".

Siendo el canto uno de los recursos educativos más naturales para las enseñanzas musicales, me uno al deseo expresado por William Byrd en el prólogo de sus *Salmos, Sonetos y Cantos de Tristeza y Piedad*, que ya, para terminar, cito: "Puesto que el cantar es cosa tan buena, desearía que todos los hombres a cantar aprendieran".

Muchas gracias.

BIBLIOGRAFÍA

- ABERT, H. *Ensayo sobre Beethoven*. (En FUBINI, E. -1999-. El Romanticismo: entre música y filosofía. Col-lecció estética y crítica. Servei de Publicacions de la Universitat de València. Valencia).
- ATTALI, J. (1977). *Ruidos*. Ruedo Ibérico. Valencia.
- CAGE, J. (1999). *Escritos al oído*. Artes Gráficas Soler. Valencia.
- FERNÁNDEZ, J. A. (2001). *Paulo Freire y la educación liberadora*. (En TRILLA, J. El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI); Graó. Barcelona.
- ENTRALGO, L. (1995). Entrevista. ABC Cultural, nº 179: 18. 7 de Abril.
- ESPERANZA Y SOLA, J. (1906). *Treinta años de crítica musical*. Viuda e hijos de Tello. Madrid.
- FUBINI, E. (1999). El Romanticismo: entre música y filosofía. Col-lecció estética y crítica. Servei de Publicacions de la Universitat de València. Valencia.
- GARDNER, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Paidós. Barcelona.
- GIROUX, H. A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Graó. Barcelona.
- GRAY, J. (2000). *La crisis de los valores modernos y una Ilustración corregida*. (En CORTINA, A. La educación y los valores); Fundación Argentaria. Madrid.
- LANG, P. H. (1998). *Reflexiones sobre la música*. Debate. Madrid.
- LEBRECHT, N. (1998). *¿Quién mató a la música clásica?*. Acento. Madrid.
- MANEVEAU, G. (1993). *Música y educación*. Rialp. Madrid.
- MARTÍN PATINO, J. M. (2000). *Educar para vivir juntos*. (En CORTINA, A. La educación y los valores); Fundación Argentaria. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1970). *Problemas de la educación musical en España. La Educación Musical en la Enseñanza Primaria. Decena de Música en Toledo 1969*. Dirección General de Bellas Artes. Comisaría General de la Música. Madrid.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000). *Enseñanzas artísticas. Disposiciones vigentes*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y

Publicaciones. Madrid.

MORIN, E. (2001). *La mente bien ordenada*. Séix Barral. Barcelona.

SAVATER, F. (1995). *Misterios gozosos*. Espasa Calpe. Madrid.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Ariel. Barcelona.

SCHILLER, J. C. F. (1981). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Aguilar. Buenos Aires.

SCHUMANN, R. *Tacchino*. (En FUBINI, E. -1999-. *El Romanticismo: entre música y filosofía. Colección estética y crítica*. Servei de Publicacions de la Universitat de València. Valencia).

STRAVINSKI, I. (1977). *Poética musical*. Taurus. Madrid.

SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Morata. Madrid.

TRILLA, J. (Coord). (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Graó. Barcelona.

VARGAS LLOSA, M. (2000). *Literatura, vida y sociedad*. (En CORTINA, A. *La educación y los valores*); Fundación Argentaria. Madrid.