

LA EDUCACION ARTISTICA EN LA ENSEÑANZA GENERAL BASICA

Discurso de ingreso, como Académico de número, del Ilmo. Sr. D. Joaquin Michavila Asensi, y contestación del Ilmo. Sr. D. Salvador Aldana Fernández

EXCMOS. E ILMOS. SEÑORES;
SEÑORAS Y SEÑORES:

A todos nos consta que para actos como el presente en los que la tradición es el factor vinculante en el tiempo, se da una especie de rito que no excluye en manera alguna la autenticidad de los contenidos significantes de la persona que habla. Es lógico y sobradamente justificado el que para unas parecidas circunstancias, el lenguaje que las expresa sea asimismo semejante en sí; pero no para quien hace uso de él, pues es obvio que la coyuntura personal es única e irrepetible.

Digo esto por cuanto lo que vais a oír, pronunciado por mí, mucho me temo que no tenga nada de original, por ser mi repertorio lingüístico limitado a las necesidades de la vida cotidiana, social y profesional, pero insuficiente para expresar cumplidamente, en fondo y forma, lo que he de decir, en lugar tan ilustre.

Sí podéis estar seguros, en cambio, de que mis palabras son reflejo de mis sentimientos, nacen del emocionado recuerdo, de la antigua gratitud y de la firme vocación.

Es así como siento, es así como deseo interpretéis mis expresiones de agradecimiento. Gracias por haberos acordado de mi persona a la hora de elegir al hombre que habría de ocupar el lugar que dejó el recordado artista y profesor Rafael Sanchis Yago.

Os doy las gracias también, porque el estar aquí, en la Real Academia de Bellas Artes de San Carlos, es un servicio a la colectividad. En efecto, nada podría causarme más grande satisfacción que conllevar con vosotros la tarea de velar por el patrimonio artístico del pueblo. Todos sabemos, vosotros, naturalmente mucho más que yo, los problemáticos niveles de eficacia que alcanzan las minuciosas tareas de esta ilustre institución, en virtud de sus restringidas atribuciones; pero la conciencia de mi responsabilidad en la misión encomendada es causa más que suficiente para que lo que podría ser una frívola indiferencia ante el problema surgido, sea realmente el deseo firme y honesto de trabajar por la defensa de los valores artísticos de nuestra entrañable Región Valenciana.

Se me otorga la oportunidad de ocupar el sillón vacante de quien fue, como lo fuisteis algunos de vosotros, mi maestro, el ilustre artista Rafael Sanchis Yago. Se da la circunstancia de que, como él, pertenezco por mi nacimiento a la hermana provincia de Castellón, lo cual, como ya habréis adivinado, significa para mí una responsabilidad más y el incremento en la fuerza de los vínculos afectivos que me acercan a la figura de don Rafael.

Todo aquello que se relaciona con la pequeña y balanceante silueta de mi ilustre antecesor en este lugar, adquiere ahora, en este momento, especial sentido, en virtud de una emotividad que no quiero disimular, y al recordar que el único suspenso que recibí en mis estudios, llegó a mis manos de su puño y letra, considero la ponderación de aquel profesor, que al hacerme repetir una

experiencia que de otra manera hubiera sido incompleta, inyectó en aquel primer curso de carrera una buena dosis de solidez formal, que habría de beneficiar a toda mi trayectoria plástica.

Tomé contacto con la obra de Sanchis Yago cuando no tendría yo más allá de doce años: hojeando unos antiguos ejemplares de la revista "La Esfera" que mi padre guardaba, y entre caligrafías inglesas y grabados representando escenas de la guerra europea, llamaron mi atención dos extraordinarios dibujos de cabezas femeninas, de altos cabellos, ojos profundos y cuello esbelto, imágenes que permanecen casi exactamente grabadas en mi memoria con sus colores sanguina y sepia; un texto apretado hablaba de un pintor que, en América, estaba obteniendo un gran éxito. Apenas recuerdo nada más del contenido del escrito, pero las figuras siguen vivas en el recuerdo; el dibujo de Sanchis Yago, sobrio y delicado, expresivo y de extrema elegancia, queda así unido, como un sueño y para siempre, a la imagen humana, breve, de aquel hombre que, metódico, escrupuloso y eficiente en su magisterio, hacía compatibles con extrema naturalidad la más estricta disciplina académica y la sedante y familiar anécdota diaria de su termo de café con leche, que tomaba pulcramente, con lentitud, cada tarde a la hora exacta.

Más tarde, tuve ocasión de contemplar obras de don Rafael, paisajes, jardines de toque preciso, de sabia factura y aquilatada interpretación, obras de maestro sin duda alguna, pinturas y dibujos de los que habría que hablar con mayor detenimiento y para una difusión que, por otra parte, creo necesaria; mas pienso que las vivencias, los afectos, en cualquier medida en que puedan ser expresados, son más válidos, en el plano de lo humano, que la alabanza de unos hechos encontrados y contrastados documentalmente. Don Rafael Sanchis Yago, mi maestro, permanece, así, entrañablemente en mi recuerdo.

El análisis crítico del extenso campo de la educación ha proporcionado a quienes están vinculados a él, balances de los resultados, generalmente de marcado carácter pesimista; balances en los que, tanto los planteamientos didácticos como los contenidos, se reparten diversamente gran parte del peso muerto que determinó el discutible resultado del sistema educativo.

Los planes de estudio, reestructurados una y otra vez, constituyen un preciso indicador de las dudas y descalificaciones habidas, aunque expresen asimismo la mejor voluntad de acierto.

La sociedad pone especial énfasis al dirigir sus críticas a la figura del Profesor, a quien supone, en gran medida, responsable de las crisis en la educación, sin caer en la cuenta de que es ella misma, la sociedad, quien, aferrándose a una mal entendida tradición, ha contribuido de manera importante a la esclerosis del sistema educativo.

En este sentido el criterio conservador de la sociedad en el campo de la educación ha ejercido una fuerte presión en los cruciales momentos del diseño de los contenidos y planes, influencia que se ha traducido visiblemente en una jerarquización tan superficial como mitificada, que a través de conocimientos, casi exclusivamente libros y memorísticos, ha otorgado un claro predominio a las áreas científicas.

El pragmatismo equívoco de la sociedad, ansiosa de bienes materiales, rodeada de una tecnología muy inmediata y mal comprendida, ha venido acompañando a la palabra ciencia de connotaciones de signo triunfalista.

La estructura educacional ha tenido que reflejar necesariamente esta situación y sus objetivos, más que desarrollar, incrementar y acelerar los procesos y posibilidades de la inteligencia humana, han apuntado, a través de complicadas y competitivas tramoyas de compartimentos estancos, a la consecución, por parte del alumno, de un final feliz y brillante en lo económico y lo social.

La acumulación meramente cuantitativa de conocimientos y su polarización hacia la ciencia como paradigma del éxito, han sido la causa determinante, aunque sólo fuese por la ley de los contrarios, del mal disimulado descrédito de las áreas del pensamiento puro del arte, de la literatura.

Por desgracia, aún podemos constatar el hecho de que el estudio de Letras, filosofía pura, música, artes plásticas, significa para la mayoría alistarse a un problemático vivir, a tentar el fracaso, y tales apetencias vocacionales, van unidas demasiadas veces, en el seno de las familias, a coacciones disuasorias, advertencias sibilinas cuando no a irremediables situaciones conflictivas.

Ya está probado, y de estas pruebas tenemos noticias con harta frecuencia a través de los medios de comunicación social, que todos estos conocimientos, la pura acumulación de saberes sólo pueden incrementar las sutilezas tecnológicas, y aunque ello sea importante, no desarrollan las posibilidades del ser humano, ni mejoran, por sí mismas, la sociedad.

En los estudios sociológicos, constantemente se pone en juego la gran distancia existente entre los niveles de una "élite" tecnológica, encerrada en los laboratorios, y la sociedad rodeada implacablemente de situaciones que van configurando una tendencia convergente, en la que la personalidad, la autoidentificación creativa, la oportunidad de opción, aparecen en el marco educacional, tan sólo, como lejanas posibilidades.

Decía Spengler que nuestra cultura viene a ser "una cultura del rendimiento enteramente racionalizado"; efectivamente, tan es así que nuestros actos, en el devenir de la vida cotidiana, se rigen casi exclusivamente en orden a unos objetivos específicos, cuya estrategia se basa, *mutatis mutandis*, en aquel principio del mínimo esfuerzo, según el cual la eficacia del trabajo debe ser en función de la economía energética. Y esta ley de la economía natural, una de las que rigen el desarrollo y el progreso, y que puede ser fuente inagotable de recursos en el comportamiento activo y creador —como de hecho lo ha sido para las personas con talento—, la hemos convertido, sin embargo, en la más tiránica, alienante y materialista norma de conducta.

Es lógico pensar que en un contexto sociológico de las características señaladas, la figura del profesor no se sustrae a las vicisitudes de la colectividad, es más en algún momento importante de su vida, ha sido educado, a su vez, según la normativa tipificada. Es así como pasa a ser (si no pone remedio mediante un estado de conciencia creador) una especie de portavoz de tan cerrada normativa pedagógica. Es así también como las didácticas se

atrofian; se educa mucho más según la inercia del presente que con dinámica de futuro.

Pero parece que ha llegado el momento en el que comienza a perfilarse en el horizonte educativo lo que Ortega llamada "nueva interpretación del cosmos", y yo pienso que tal interpretación, quizá solamente pueda llegar a cuajar en un estado de conciencia colectivo, cuando el ser humano, a través y sólo a través de una educación nueva e imaginativa, pueda verse instalado en niveles de creatividad tales, que le permitan dominar al máximo la nueva realidad, la realidad irreversible de la civilización de las máquinas.

Es menester decir sin, vanidad ciertamente pero con sencilla firmeza, que los artistas educadores fuimos los primeros en expresar nuestro pensamiento de que la necesidad de contenidos estéticos, de posibilidades creativas en la esfera de la educación, era algo tan necesario como urgente.

Decíamos que a la lineal potenciación científico-tecnológica había que oponer un completo diseño de contenidos estéticos que, a modo de contrapunto, ofreciese al escolar de cualquier nivel suficientes alternativas de creatividad.

Decíamos esto en efecto, pero sólo el eco de nuestras voces era la respuesta. Los misérrimos horarios dedicados a la banal copia, eran la pobre consecuencia de la marginación del artista educador, respecto de los niveles de la llamada alta cultura. No éramos los artistas los llamados, habrían de ser las tesis sustentadas y publicadas por psicólogos las que abrieran la brecha, como si a estas alturas no nos hubiéramos enterado todavía de que el instinto de creación es la cualificación máxima del ser humano. Ni siquiera la más sucinta referencia del Congreso de Basilea del año 1958, tendría repercusiones en los gabinetes de los pedagogos. El Congreso reunió en dicha ciudad suiza a los más importantes profesores de artes plásticas del mundo. Allí ya se habló, largo y tendido de la creatividad; allí se dijeron cosas importantes por personalidades del prestigio de Lowenfeld, Johannes Itten, Portman, Germaine Tortel. El profesor Lowenfeld se refirió ya a las experiencias del doctor Guilford, de California, trabajando con estudiantes de ciencias exactas y aplicadas; como he dicho, esto ocurría en el 58. Cuando en 1969, once años después, me encontraba yo formando parte de la comisión redactora de los nuevos contenidos del área plástica para la E. G. B., quisimos que nuestro trabajo arrancase de una base estrictamente contrastada por la moderna pedagogía, pero la primera consulta fue decepcionante: En la entonces más reciente edición del Diccionario de Pedagogía Labor de 1964, asesorada por más de setenta especialistas —ninguno de ellos del área específica— no existía la palabra creatividad (en la edición del 70 sigue sin aparecer), y por otra parte en los párrafos dedicados al Dibujo en un texto absolutamente superado, las reticencias hacia la figura del profesor de esta área ponían de manifiesto, una vez más, su marginación.

La anécdota es altamente significativa y el lapsus sería perdonable si no reflejara de hecho el prejuicio que ha venido fluyendo desde las áreas llamadas —no se sabe por qué— fundamentales, hacia todo cuanto de alguna manera signifique creación, hacia aquello que demande una actuación dinámica libre en el aula de trabajo.

Las experiencias del antes citado profesor Guilford, así como las del profesor Torrance, de la Universidad de Minnesota, se centraron fundamentalmente en el problema de la creatividad desde una perspectiva tipológica y estadística. Este trabajo era, sin duda, de extraordinaria importancia, no sólo por el hecho científico en sí, con las consiguientes repercusiones, sino porque vendría ro-

deado del poder convincente que acompaña a cuanto procede de los gabinetes de investigación de las universidades.

Los estudios magistrales de Lowenfeld y el trabajo convincente, polémico, de Herbert Read, no fueron en cambio valorados, quizá, entre otras cosas, por centrarse exclusivamente en el campo de la expresión plástica y mencionar de manera constante la palabra arte unida a la de educación, a cuya singular y reiterada antinomia ya me he referido anteriormente.

Pero el hecho que, en definitiva, hemos de valorar es la perspectiva que han abierto los investigadores americanos antes citados. Este nuevo planteamiento de la educación, con el subyacente nexo interdisciplinario y específico de la creatividad, habrá de ofrecer al alumno de cualquier nivel de la E. G. B. la posibilidad emocionante de expresarse con los medios adecuados, de manera libre e intensa, según las demandas de su particular idiosincrasia. En un contexto de tal signo creativo, ya no pueden seguir marginadas las áreas específicamente creativas: lo contrario sería una contradicción absurda, que atentaría, además, contra la letra y el espíritu de la Ley General de Educación, en la cual se subraya la esencia creativa de una verdadera educación para el futuro.

De hecho, los contenidos del área plástica en la Enseñanza General Básica son nuevos, no sólo en orden a sus enunciados, que se inscriben en la más reciente problemática plástica, sino también en sus objetivos operativos y finales.

En efecto, se trata de una gama de actividades que tienen, como motivos básicos, las constantes irreductibles de las artes plásticas, de suerte que, mediante dichos componentes, forma, espacio, movimiento, luz-color, el niño opere dentro de las múltiples coordenadas en que se sitúa el proceso experimental.

Creo que solamente con un modelo de tales o parecidas características, conseguiremos el prioritario objetivo de establecer sólidas y duraderas correlaciones interdisciplinarias, conceptuales y operativas en las áreas puramente científicas, a las que el aliento humanístico puede llegarles desde la polivalente área en que desarrollamos nuestro trabajo, y en las cuales, aventurar al niño en problemáticas y premiosas experiencias creativas, equivaldría, en el mejor de los casos, especialmente en la segunda etapa de E. G. B., a una pérdida de tiempo, dada la extensión y profundidad de las materias que el muchacho es preciso que conozca.

Para ello es indispensable que el nuevo profesorado se mentalice en el sentido de que el área de expresión plástica no es solamente un fin en sí misma, que así es como se la viene evaluando exclusivamente, y que orienta al alumno a la obtención, a ultranza, de un resultado bello, a cuyas expensas provoca en nosotros, los profesores, una ingenua apetencia de vanidad y lucimiento a la que resulta difícil sustraernos.

Lo que según creo, nos importa realmente, en todos los niveles de la E. G. B., es alcanzar el adecuado clima en el proceso creador; que el niño sienta la íntima alegría, propia de un estado dinámico y activo, estado emotivo de tal signo; que el fracaso no signifique sino el estímulo para una nueva aventura, puesto que el fracaso es una posibilidad implícita, inexorablemente constante, en la más genuina praxis creadora. Es preciso quitar virulencia a esta circunstancia, es preciso habituarse a su riesgo y a hacerlo episódico, efímero.

Es menester que el ser humano no se deje bloquear por el miedo a este fantasma, causa de múltiples inhibiciones; que adquiera la clara conciencia de que los riesgos del fracaso son, en última instancia, los más claros indicadores de la efectiva existencia de posibilidades de

éxito y que éste hay que ganarlo con esfuerzo e imaginación.

Al referirme a la interdisciplinariedad no pretendo proponer una función subsidiaria para el área plástica, ni tampoco descalificar, según he expresado anteriormente, su didáctica actual. Ni trato de restarle validez a ésta, ni deseo para el área plástica ningún carácter subalterno. Pero sí he de insistir en que el signo de los nuevos tiempos exige una instrumentación didáctica de alto rendimiento en todos los niveles del campo de la educación, y el área específica de creación (donde arriesgando todo no se pone en riesgo nada) es el marco idóneo para crear, experimentar, iniciar un proceso, detenerlo, estudiarlo, volver atrás para comenzar de nuevo; es, en definitiva, el puro y libre juego de la inteligencia.

Entiendo, pues, que hemos de potenciar especialmente las alternativas de orientación. A una secuencia de actividad, hemos de saber inyectarle el factor potencial de mutación que acompañando al proceso secuencial, pueda, en cualquier momento, en cualquiera de sus células componentes, ofrecer la posibilidad de una nueva e incluso insospechada orientación operativa. Una actividad que arranque desde una motivación dada, es ideal que contenga en su desarrollo la posibilidad de ramificación. Ello permitirá que el alumno se mantenga en un sentido permanente de autoevaluación crítica, al referir algún componente de los ya obtenidos, a un final que se intuye, y a la realidad experimentada del comienzo del trabajo, el cual, como tal principio, puede ser otra vez punto de partida (tras el estudio retrospectivo de los componentes) para orientarse hacia un nuevo matiz del proceso. Se trata, en resumen, de evitar el carácter lineal y convergente del tipo de actividades de mayor frecuencia en nuestras aulas.

Obsérvese, además, que nos proponemos situar a cada alumno en particular —aquí es capital el modelo de personalización— en una perspectiva coyuntural, en cierto modo paralela al acontecer de su vida.

En esta línea hemos de llegar a la posibilidad de diseñar los esquemas de trabajo de tal manera, que reflejen el carácter aleatorio de las determinaciones que pueden ser tomadas así, como el grado en que tal carácter puede ser modificado hacia la certidumbre, si tales determinaciones son consecuencia del examen de los macro o microacontecimientos de cada circunstancia que posea un cierto grado de significación en nuestra vida.

Si efectivamente somos capaces de diseños de esta magnitud, es muy probable, yo diría que con seguridad, logremos dotar a nuestros alumnos de la capacidad de reacción positiva, decisoria y creativa, indispensable para enfrentarse con los problemas que la vida habrá de presentarles, y de cuyo modelo más frecuente acabo de intentar un esquema.

Si la vertiente funcional y operativa de las nuevas orientaciones didácticas es de gran interés, como he tratado de hacer patente, creo ineludible la referencia a los contenidos estéticos ya citados someramente al principio de mi discurso, pero a los que no he hecho alusión de manera expresa, aunque considere que son la constante subyacente de cuanto he dicho, refiriéndome al problema de la creatividad en el área plástica.

Pero a la vez considero, hemos de esforzarnos en clarificar lo que el uso no siempre adecuado del término estética ha oscurecido o ha hecho ambiguo.

Un programa metodológico en el área plástica no se planea para llevar a efecto unos objetivos puramente estéticos, ni mucho menos para llevar al alumno a una determinada estética. Esto es propio del artista que con sus obras se vincula a tal o cual estética. Una cosa es la es-

tética de arte y otra la estética de los procesos, la estética de los contenidos.

Evidentemente, en el plano de la Enseñanza General Básica nos interesa primordialmente la segunda.

Como dice Nicolás Schoefer, "el contenido estético de la idea es traducible en efectos perceptibles para nuestros sentidos". El proceso es, como vemos, estético desde el mismo origen, desde su arranque intelectual.

Los componentes de la actividad plástica creadora (para Schoefer efectos perceptibles) están conexos en la secuencia operativa, y estas conexiones permanentes, en y entre, el espacio plástico, la forma, el movimiento, etcétera, son relaciones de proporción, de equilibrio, de expresión, es decir, estéticas.

Quizá se me pueda reprochar la dicotomía que acabo de establecer al hablar de dos estéticas, pero he de aclarar que no existe en el fondo tal dicotomía, por lo que la división obedece, únicamente, a una necesidad metodológica. Y es en virtud de esta necesidad por lo que he de hacer una última referencia a lo que estimo debe ser una normativa, sin la cual cuanto he dicho de libertad de acción, autoidentificación, expresión, podría venirse abajo, y el desconcierto, la inhibición o el trabajo anárquico sustituirían al quehacer eficaz y positivo. Tal normativa sería, al propio tiempo, un instrumento de evaluación al disponer de puntos de referencia establecidos en los parámetros.

El esquema didáctico de un programa habríamos de diseñarlo teniendo en cuenta fundamentalmente que la selección, el análisis, la comparación de los componentes estructurales de las entidades plásticas (ya citadas repetidamente) de un hecho o modelo presentado y sus consecuentes representaciones gráficas y plásticas, habían de tener lugar en el marco claramente definido, de unos parámetros seleccionados en orden al grado de dificultad del modelo por una parte, y por otra, ajustándonos al nivel de nuestros alumnos. Han de ofrecerse, pues, dentro de estos parámetros, las posibilidades de combinación, revisión, retroacción, en el proceso operativo, con la consiguiente y elevada posibilidad de marginar la tendencia lineal del desarrollo activo, para centrarse en una estructura operativa abierta, heurística, apta a las derivaciones divergentes e incluso sorpresivas.

No creo debemos olvidar, además, que uno de los objetivos a largo plazo que nos plantea el curriculum de la E. G. B. es la orientación tecnológica. Por ello, pensamos que los recursos didácticos que pueden y deben ser utilizados son múltiples, por lo que sabiéndolos aprovechar en una didáctica integral de los medios, nos ayudarán a que tales objetivos se cumplan. Creo de suma importancia que, en el utillaje didáctico, todo cuanto la tecnología nos ofrezca como posible medio, debe ser empleado, aunque no se nos oculte el grado de inhibición, reserva o temor existente entre los docentes, respecto a su uso. En este sentido hay que esforzarse y pensar que la mejor forma de desmontar la tramoya enajenante y mitificadora del Moloch tecnológico, es sublimar su relación con lo humano, trabajar con la tecnología incluso en un sentido lúdico. No nos cabe duda de que si damos ocasión reiterada de que el muchacho experimente con la máquina creativamente, será la mejor manera de lograr

para él la conciencia de que el dejarse o no atrapar por los mitos de la técnica no ha de ser sino una cuestión de grado en el conocimiento de las posibilidades de ella, y de la capacidad crítica que sobre sus efectos hayamos conseguido desarrollar. Con ello le habremos situado en el nivel suficiente, para que se dé cuenta de que la máquina es, en definitiva, como decía el físico Heisenberg, "la ejemplificación funcional de la ciencia positiva como prolongación biológica del ser humano".

Creo haber hecho patente mi preocupación por destacar la finalidad más funcional de la pedagogía artística, la que contiene implicaciones interdisciplinarias y que se orienta hacia las más profundas motivaciones e intuiciones de la creatividad que se producen en cualquier área del conocimiento y actividad humana.

He subrayado la jerarquía de la dinámica creativa, en orden a la educación del niño, como un ilusionado y constante proyecto, teniendo muy presente el principio aristotélico de que las cosas que debemos aprender antes de poder hacerlas las aprendemos haciéndolas. Pero quiero terminar aludiendo a lo que creo nos es más caro a todos cuantos aquí estamos, quizá por sernos más inmediato: el derecho de todo ser humano a la pura emoción estética que nace y vive de la comunicabilidad con la obra del artista, del artesano, de la misma naturaleza.

Causa honda tristeza experimentar en nuestro yo más íntimo la escasa medida en que los humanos podemos y solemos comunicarnos; las informaciones más o menos interpretadas, cuando no manipuladas, son el más frecuente, casi exclusivo referente de nuestro comportamiento. Reintegrar lo humano con el ser humano, directamente, sin mediatizaciones, ha de constituir la consecuencia fluida y fluyente a una tarea educativa con y por el arte.

La humanización por el arte viene a ser el efecto más humano; la comprensión del arte nos emplaza, desde él, a entender la verdad, que, aparentemente oculta, es, sin embargo, su imagen más palpitante. Porque la verdad que emerge del arte es la más profunda y conmovedora verdad que haya podido ser creada; apacible o descarnada, sueño o realidad transfigurada, beatitud o furioso anatema, la verdad integral del hombre en su encrucijada de gloria y servidumbre. Para todos —porque a todos pertenece— hemos de ganar el derecho al arte; esa es nuestra responsabilidad; sin esteticismos de privilegio cultural, ni preferencias docentes, con generosidad, llevando a nuestros alumnos a todo el ámbito de la expresión artística, desde la verdad universal de Velázquez hasta la pura y escueta alfarería del anónimo artesano.

He expresado aquí unas ideas que distan mucho de la anhelada realidad que propugnan, pero es positivo que las ideas se compartan, porque ello significa el comienzo de la realidad efectiva y actuante, aunque pienso que si estas ideas compartidas, mejoradas o sustituidas por otras más válidas, llegasen a la realidad, nosotros, como hombres creativos, volveríamos a situarnos, sin duda, más allá de ella, porque nuestro talento, como dijo el poeta Antonio Machado, exige que si nos hemos de jactar de algo, no ha de ser de los éxitos, sino de los propósitos.

HE DICHO

DISCURSO DE CONTESTACION

EXCMOS. E ILMOS. SEÑORES;
SEÑORAS Y SEÑORES:

Nada puede serme más grato en estos instantes que dar la bienvenida, en nombre de la Academia, a nuestro nuevo compañero ilustrísimo señor don Joaquín Michavila Asensi. Y ello por dos razones. La primera por ser, inmerecidamente, portavoz de esta docta Corporación, que me ha honrado permitiendo que os dirigiera estas breves palabras. La segunda por tratarse, ante todo, de un amigo y compañero. Amigo a través de una ya larga compañía artística que nos ha ido enlazando; compañero porque son muchas las horas de amistad en el mismo claustro universitario donde impartimos nuestras enseñanzas.

Por eso y por otras muchas vinculaciones estéticas, que no es del caso relatar ahora, siento un gozo especial al verme aquí, entre todos vosotros, que habéis tenido el placer de escuchar la docta disertación de nuestro nuevo académico.

Hoy nos llegan, de nuevo, con Joaquín Michavila, los fuertes acentos de las tierras castellonenses. Los fuertes acentos de L'Alcora; paisajes y hombres del nunca fragmentado Reino de Valencia. Lo que en un momento pudo parecer fortuito: que el nuevo académico ocupara la vacante de otro artista castellonense, Rafael Sanchis Yago, puede ser, ahora, un símbolo de esa vieja unidad que entre los artistas del Reino buscara la Real Academia desde los tiempos fundacionales.

Muchas aguas han corrido ya bajo los puentes. Muchos estilos, modas y movimientos, que se decían eternos, han periclitado. La terrible atomización del Arte quizá está llegando a su fin y éste, como un nuevo Ave Fénix, parece que resurge de sus propias cenizas; resurge de esa nada o "náusea" a que habíamos llegado tras el punto de partida del experimento impresionista, raíz de la desmembración de todo el arte moderno. Hoy, en Arte, nos encontramos con "nuevas realidades" que vienen a ser como actualizaciones de un pensamiento soterrado, que en este preciso instante se actualiza por los creadores. Es, si se me permite el ejemplo, como extraer de un fuego purificador esa bella forma que antes era sólo barnices y barro. Es como una pieza preciosa de esa Alcora que viera nacer a Joaquín Michavila y que hoy nos lo ofrece en su siempre renovada madurez; en la cumbre de su parábola creativa.

Actividad creativa que se inicia, como sabéis, al graduarse, en 1952, en la Escuela de Bellas Artes de San Carlos, en cuyo centro, años más tarde, ejercerá la docencia, compartiéndola primero y después disociándola con la mantenida, hasta el momento, en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Valencia.

Un año después de abandonar San Carlos comienza su largo periplo de exposiciones, dosificando sus muestras, apurando hasta el límite los tiempos que, inexorablemente, dedica a su otra vertiente vital: la enseñanza.

Habéis escuchado sus ideas sobre la educación artística. Creedme que en ese campo de la educación es un auténtico pionero en España. Los historiadores somos muy dados, de vez en cuando, a intercalar alguna anécdota en nuestros relatos. Sin caer ni en los excesos de Michelet o Mommsen ni en las ascesis de Croce o Braudel he de mencionar, no obstante, las largas conversaciones que con Joaquín Michavila he mantenido sobre los complejos

y variados problemas de la educación artística y dar fe de su siempre renovada ilusión porque algún día, quizá ya hoy, va a dejar aquella su apartado rincón para convertirse en el motor fundamental de la estructuración de la persona humana. Todo o parte de lo que os ha dicho hoy constituye su universo de las ideas, de cuya génesis o desarrollo he sido, en muchas ocasiones, espectador de excepción. Porque si esto que os ha esbozado pudiera parecer que corresponde a meras entelequias, a elucubraciones de laboratorio, puedo afirmar que no es así; que no sólo obedece a unas muy lúcidas coordenadas sobre el tema, sino a la formulación literaria de una actividad práctica, médula de su existencia, que es la actividad artística y que, en definitiva, y es lo que importa, nos permite tenerle, hoy, entre nosotros.

Pero para ello ha sido preciso que tras de sí haya dejado una obra larga y fecunda.

He dicho, en otra ocasión, que en la evolución artística de Joaquín Michavila se podían establecer diversas etapas, aunque bien es cierto que sin definida nitidez. Temo deslizarme por un formalismo crítico, bien quisiera no morelliano, con todos mis respetos para el autor y su fecunda escuela, si digo que, tras una primera fase de realismo estilizado, continuada por un neocubismo, seguida por ensayos constructivistas, llega hoy a un estadio lírico-simbólico, dentro de dicha tendencia constructiva, en el que la temática resulta difícil de determinar. Creo que, sobre todo, existe un nexo subyacente a todas aquellas que las engarza y les hace eslabones de un mismo proceso estético.

Su mundo pictórico se encuentra, en parte, organizado a base de una realidad formal, inorgánica, cristalina y fría. Esa realidad constituye una infraestructura sobre la que encontramos su lirismo y su simbolismo.

No obstante, no todo se reduce a una mera formulación externa; a un cántico en el vacío de las cosas; a un olvido de la doctrina de la metempsychosis empedocleana en la que el Tiempo y el Destino (Cronos y Ananké) aparecen como Uno, sino a un dominio de los medios de expresión que puede permitir llegar a la verdad de la obra de arte; verdad que no perturba ni alarma, pues como Epicteto decía: "lo que perturba y alarma al hombre no son las cosas, sino sus opiniones y figuraciones sobre las cosas". Qué duda cabe que cualquier opinión sobre la obra de arte —y todas pueden ser intrínsecamente válidas— es fundamentalmente subjetiva; por ello individualmente opinable. De la misma manera la figuración o fabulación de la realidad incide negativamente sobre el tranquilo campo emocional del ser humano.

La obra de arte es una verdad aunque sea irracional o absurda. Es una verdad expresada, en cuyo proceso se desarrollan: la lógica interna, que la hace viva, y un amplio conjunto de elementos contingentes y aleatorios.

Bajo este prisma nos ofrece Michavila su mensaje con unos acentos que podemos definir como clásicos. Sin embargo, el artista, por propia confesión, huye de tal denominación por considerarla fuera de su mundo, o dicho de otra manera: por no entenderla según los patrones tradicionales. ¿Cuál es, pues, su "clasicismo"? Su innegable clasicismo se apoya en el bien logrado equilibrio formal entre las distintas variables de su pintura, o de su escultura, una de cuyas notas "clásicas" será la de permanecer fiel a la época en que el artista vive y crea, o dicho de otro modo: el cumplimiento de su destino siendo fiel a

la misma. Epoca de integración de las artes en la que el hombre tenga un definido estado de conciencia, como ocurrió en alto grado durante el Renacimiento italiano, etapa que Michavila admira profundamente, y que más tarde ha ido perdiendo abrumado por el avance impetuoso de la técnica. Esa técnica que nos rodea, especialmente al niño, inerte ante su "tramoya alienante" ante la cual —y voy a citar las propias palabras de nuestro compañero— "el dejarse atrapar o no por los mitos de la técnica, no ha de ser sino una cuestión de grado en el conocimiento de las posibilidades de ella, y de la capacidad crítica que sobre sus efectos hayamos conseguido desarrollar".

Ahora bien, si la técnica es creación humana, no es algo fuera del hombre y si se ha alejado del hombre en lo que es esencial para su vida consciente, existe un vínculo, que no es otro que el arte, mediante el cual el artista acerca la Naturaleza a las manifestaciones que nos depara la ciencia actual.

En este sentido habría que hablar del progresismo estético de Joaquín Michavila como un eco del "nuevo horizonte temporal que aparece en el Renacimiento, en el que el tiempo cultural se concibe como una continuidad de los esfuerzos humanos". Es algo de lo que Descartes formulara en su "Discurso del Método" y Pascal se encargó de subrayar: el tiempo "como estímulo del futuro".

Un arte en el tiempo y para el tiempo futuro. Un arte, el de nuestro nuevo académico, tras el que, bajo el embridamiento sereno de los sentimientos —como en el hermoso retrato de su padre que hoy recibe la Academia—, se adivina el pensamiento de Plotino: "El artista crea por medio de su entendimiento". Por lo tanto hemos de buscar la belleza de la obra precisamente en ese algo espiritual por ser reflexión del ideal en una idea.

Queda el contemplador de la obra como el iniciado en un misterio: "Nada ve; todo es oscuro y silencioso". Pero de pronto, llevado por las leyes inexorables de la expresión matemática, ascendiendo "según las leyes de la dialéctica de lo inferior a lo superior, de lo exterior a lo interior y de la belleza experimental a la espiritual", se

encuentra con la Verdad y, como el mismo Plotino dice, el vidente, absorto en la revelación prometidora de redención, tiembla de respeto, con una sensación de dicha y bienaventuranza.

Giordano Bruno "justifica metafísicamente la calidad irradiante en la pintura renaciente": la materia de los cuadros renacentistas no es algo muerto, "sino que se sublima —en frase de Camón Aznar— en fuerza formativa. Su esencia está en su realización formal". Quiero en este momento referirme, para ilustrar lo dicho, a las conocidas "Composiciones 1 y 2" en las que si Michavila juega en la primera con la explosión tonal del rojo remansado en curvas de aquietado ritmo, lo que produce una hipnosis catártica en el espectador, en la segunda los múltiples desdoblamientos de los esquemas triangulares crean un campo tridimensional, en el que las distintas variaciones del azul engendran un contraste por tono de poderosos acentos líricos; no debemos olvidar esa "Andrómeda" de su última exposición, en la que puso, otra vez, de manifiesto que su mensaje artístico está cuajado de un humanismo trascendente que le acerca al campo inteligible de la Creación.

"Nada aislado —afirma Emerson— es completamente hermoso; nada es hermoso sino en conjunto". Quisiera recordar también, a este respecto, a Schönberg, cuando dice que si "uno oye el verso de un poema, una medida de una composición, está en condiciones de comprender el conjunto". Pues bien, ilustres compañeros de Academia, aquí tenéis a Joaquín Michavila, verso de un poema; todos vosotros seréis ya capaces de comprender su conjunto. De igual manera sepa el nuevo académico, cuya bienvenida alborozada doy, en nombre de la Academia, a esta Casa, que va a formar parte de un conjunto, de ese conjunto de académicos cuyo impacto artístico y social, individualmente y como Corporación, es muy grande todavía. Todos esperamos mucho del nuevo académico en pro de nuestro arte, en pro de la defensa de nuestros valores culturales. El tiene la palabra.

HE DICHO