

ACTIVIDAD DE INICIACION A LA INVESTIGACION Y DOCENCIA UNIVERSITARIAS

José María Medianero Hernández
Prof. Titular de H^a del Arte
Facultad de Geografía e Historia
Universidad de Sevilla

RESUMEN

Se pretende informar sobre una innovación docente desarrollada dentro del Programa de Ayudas a la docencia organizado por el I.C.E. Se trataba de motivar a alumno vinculándolo e instruyéndole en la labor del profesor. A través de trabajos que debían realizar, exponer en las clases prácticas y publicar o verter a los medios de comunicación, se iniciaban en las tareas de investigación, docencia y difusión científica de cara a sus vocaciones personales.

ABSTRACT

We would like to inform you about a new development in teaching within the program of teaching grants, organized by the I.C.E. The intention is to motivate the student by involving him/her and instructing him/her in the work of a teacher. Through a series of activities that need to be executed, practical work in the classroom and publication or involvement in the communications media, he/she will be initiated in tasks of investigation, teaching and scientific development, in relation to his/her particular vocation.

La experiencia se presentó como Proyecto de Innovación en la convocatoria anual de Ayudas a la Docencia que dentro del Programa de Calidad de la Enseñanza organiza el Instituto de Ciencias de la Educación, en concreto a la correspondiente al Curso 1998-99. Dicho proyecto fue aprobado en los términos presentados por el I.C.E. y becado en sus gastos por esta institución para su pertinente desarrollo.

LOS OBJETIVOS

El proyecto se justificaba, ante todo, como motivación del alumnado frente a un panorama francamente desolador en humanidades en cuanto a salidas profesionales. De sobra se conoce el proceso paradigmático que sufre un grupo muy numeroso de alumnos a lo largo de su estancia en la Universidad: arranque ilusionado y atracción por todo el abanico de posibilidades culturales; progresivo desengaño y en muchas ocasiones sensación de frustración respecto a las expectativas de aquellos vehementes lícitos deseos y, a la postre, mero paso por las asignaturas y cursos en busca de calificaciones medianamente satisfactorias sin más afanes.

Si bien, a decir verdad, la culpa no es achacable únicamente al profesor al intervenir multitud de factores -- entre los que también por supuesto entran la capacitación o verdadera vocación del mismo alumno en muchos casos --, lo indudable es que el docente

debe tratar de remediar en lo posible este proceso tópico.

La causa, en buena parte, viene dada por la vieja tesis de que el discente en niveles universitarios se supone en maduración personal e intelectual completa, amén de un grado de voluntariedad elevado que caracteriza el acceso a la categoría universitaria; por consiguiente, el aporte científico en teoría, sería suficiente para la adecuada formación doctrinal del alumno. Este supuesto ha llevado, como advierte V. Benedito, al “poco arraigo de la formación pedagógico-didáctica en el nivel universitario debido a la actitud de rechazo de una parte del profesorado y el escaso valor científico de la aportación pedagógico-didáctica en general y en particular en la Didáctica universitaria, que hasta hace poco se podía ofertar a la Universidad”⁸

La situación, afortunadamente, ha cambiado, porque esas presunciones idílicas no se ajustan a la realidad y prácticamente el conjunto del profesorado conviene hoy en que el grado de formación puede variar en un amplio abanico de posibilidades según las prestaciones del docente. Además conviene siempre actualizar el concepto propio de la materia a impartir y sus posibilidades de transmisión. Como afirma Alvarez Rojo, “El análisis crítico de cualquier disciplina y su desarrollo como tal en el ámbito de las ciencias exige, entre otros requisitos, el planteamiento de la cuestión del método de dicha disciplina, que, en síntesis, consiste en especificar y analizar los recursos metodológicos de que dispone para enfrentarse con los objetos o fenómenos que abarca, así como para aumentar el propio campo de conocimientos organizados”...Y, el mismo autor, codifica en tres apartados estos recursos:

1. Métodos que dicha disciplina utiliza para organizarse conceptualmente.
2. Métodos de que se vale para ordenar y sistematizar los datos o fenómenos de la realidad que ha acotado para sí.
3. Métodos didácticos o conjunto de procedimientos que se utilizan para la transmisión de los contenidos – bagaje de conocimientos – propios de esta disciplina⁹.

De un proceso reflexivo crítico por mi parte sobre la cuestión – considerado no como hecho “a priori” sino como parte de una estrategia metodológica¹⁰-- surgió por necesidad el objetivo fundamental de la actividad: la superación del nihilismo fatalista acerca del aprendizaje asumido por el propio discente, pretendiendo conseguir su toma de conciencia de la utilidad real de su situación como estudiante, junto con la adquisición de los rudimentos necesarios para la formalización de futuras vocaciones dentro del campo de la docencia e investigación.

El recurso metodológico adoptado estriba en hacer partícipe al alumno de la actividad propia del profesor universitario; esto es, que se sienta investido de la situación

8 BENEDITO ANTOLI, V. (1984): *Comentarios a la “Ley de Reforma Universitaria”*. Universidad y docencia. Barcelona, p. 31.

9 ALVAREZ ROJO, M. (1987). *Metodología de la orientación educativa*. Sevilla, p.p. 13-14.

10 Cfr. VILLAR ANGULO, L.M. (1998): *Consideraciones para la elaboración de un Programa docente Universitario*. Universidad de Sevilla (I.C.E.) p. 3.

real de dicha función como delegación de su profesor de curso. De esta manera se pretendía que una serie de alumnos realizaran investigaciones, elaboraran los temas correspondientes, enseñaran sus conocimientos adquiridos a sus compañeros y, por último, plasmaran los resultados en publicaciones o los vertieran a medios de comunicación. Todo ello, bien entendido sea, bajo el consejo continuado y la dirección amplia del tutor.

En concreto la actividad se ajustó a la duración del curso 1998-99, dentro de la asignatura "Arte Español Medieval" correspondiente a la Titulación de Historia del Arte a impartir en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad hispalense. En primer lugar un proceso de investigación y realización de los temas o trabajos durante el primer cuatrimestre y una plasmación de los resultados, con exposiciones encajadas según programa, durante el segundo cuatrimestre, sobre todo como actividades propias de las clases prácticas. La evaluación vendría dada por los propios compañeros de curso mediante encuesta y ésta sería vinculante para el profesor en la nota final. Al mismo tiempo, como se ha adelantado, para reforzar los resultados finales, el docente procurará que los contenidos de los mejores trabajos se publiquen en prensa, alguna revista universitaria o local, sean objeto de entrevistas en radio o televisión, etc., para que así los alumnos tengan la reafirmación de la utilidad de su trabajo al verlos transferidos a conocimiento público. En resumen se instauraban tres fases, a saber:

- 1º) ELECCION, INVESTIGACION Y REALIZACION DE UN TRABAJO DE CURSO.
- 2º) ESTRUCTURACION Y FORMULACION DE RECURSOS VALIDOS PARA LA EXPOSICION EFICAZ ANTE LOS COMPAÑEROS.
- 3º) READAPTACION DE LOS CONTENIDOS PARA SU DIFUSION EN MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL.

Desde el primer momento no hubo dudas de que la participación por parte del alumnado en el proyecto debía de ser voluntaria. Lo contrario sería en buena medida una coacción que podría en muchos casos, por el mero hecho de la obligatoriedad, frustrar de raíz la experiencia. Se enfocó como una variante de las clases prácticas que podía coadyuvar a la trayectoria individual del curso. Asimismo la temática de los trabajos y exposiciones quedaría abierta a la preferencia de los alumnos que participen en la innovación, si bien el profesor matizaría criterios para que estas actividades se incardinan en el decurso del programa y puedan complementar la docencia general. De esta manera se pretendía que el alumno se involucrara en la marcha del curso, formando parte del mismo no de una forma pasiva sino activa, como eslabón imprescindible para la finalización cumplida del programa a desarrollar, respondiendo no sólo ante el profesor sino ante sus propios compañeros.

En síntesis, el proceso simplificado con la significación subyacente de cara al futuro es la que sigue:

- Fórmulas de realización a través del trabajo de curso = INVESTIGACION
- Recursos y estrategias para la exposición en público = DOCENCIA
- Publicación o comunicación social de los resultados = APORTACIONES
PROFESIONALES

La experiencia se concebía no sólo como una “estrategia de enseñanza” sino, y al mismo tiempo, como el desarrollo de una serie de técnicas de aprendizaje que los alumnos participantes asimilarían de la innovación docente propuesta.

En verdad el discente involucrado en tal innovación no sólo participa de una nueva estrategia de enseñanza adquiriendo nuevos modos de aprendizaje sino que, además – y esto resulta realmente muy importante --, experimenta una autovaloración personal, como individuo capaz de integrarse plenamente en un grupo, rendir para el mismo y participar al mismo tiempo del quehacer habitual de la institución universitaria; en pocas palabras y simples: aprende, se integra y además calcula sus posibilidades como docente e investigador de cara a un futuro cercano.

La experiencia había sido parcialmente comprobada en cursos anteriores en grupos reducidos en número de alumnos. Ahora el desafío era extenderlo, mejor programado, a cursos numerosos. Desde luego, por su carácter voluntario se suponía de principio que la participación de lleno en el proyecto sería reducida, si bien, hay que tener en cuenta que si no de forma nuclear sí de manera indirecta, pero importante, la mayoría del grupo se relaciona con la experiencia, ya que en la calificación final es el grupo el que emite su opinión sobre el trabajo del compañero y la propia experiencia. Es decir, prácticamente todo el colectivo tiene la posibilidad de hacerse partícipe de la actividad innovadora, ya como protagonistas del proyecto – aspirantes a docentes-investigadores – o como receptores de la innovación – discentes-evaluadores--.

EL DESARROLLO

Al proponerse el asunto en clase la acogida fue dispar y algo fría. El carácter voluntario y la afirmación, sin tapujos, de que se podía también conseguir la calificación máxima sin adscribirse a la experiencia, eliminó por la “humana” comodidad a buen número de estudiantes. Además se advirtió de principio que el proyecto suponía un trabajo intenso y continuado a lo largo del curso por parte de los que contrajesen el compromiso.

Se contaba “a priori” que estas advertencias erradicarían al tipo extendido de alumno adicto a la asistencia pasiva a la recurrente “clase magistral”. El asunto, aunque resulta enojoso no debe esquivarse; es un hecho, sobre todo en las Facultades de humanidades, la existencia de un porcentaje elevado de alumnos que autolimita su misión de aprendizaje a la toma de apuntes en la clase convencional y al estudio estricto de esos apuntes sin más. Aunque el panorama sin duda se descubre desalentador no es nuevo; sabemos que ya en el siglo XVI los estudiantes de la Universidad de Salamanca se quejaron de que los Catedráticos exponían o divagaban sobre sus notas en vez de dictarlas. Es decir, deseaban que estos declamasen lentamente sus clases para así poderlas tomar completamente al dictado. Por supuesto el Claustro salmantino se negó a ello, pero gran parte del alumnado, también entonces, continuó con la pasividad general y el ansia única y mezquina de copiar lo más posible literalmente el discurso del profesor. Además, volviendo a nuestra época, autores como R. Beard han demostrado que la mayoría de los estudiantes prefieren las lecciones magistrales, siempre que representen sinopsis ordenadas de principios básicos entresacados de una bibliografía más o menos amplia. 11

11 BEARD, R. (1974) *Pedagogía y didáctica de la enseñanza universitaria* Vilassar de Mar, p.p.111-13.

Para esta experiencia se necesitaba alumnos algo más inquietos; sinceramente, personas con iniciativas, pudiera ser que frustradas, pero aún latentes; esas personas que, aunque dentro del grupo no lo demuestran, vienen buscando una motivación para sus ansias particulares e intelectuales que nosotros debemos atender.

Sin entrar en algunas adscripciones tempranas, luego frustradas bien por razones coyunturales de carácter personal o por comprobar efectivamente la intensidad de la experiencia, hubo un grupo reducido pero decidido de alumnos que se adhirieron pronto y mantuvieron con constancia su primera decisión.

No he de ocultar que la consideración previa de estos trabajos en cuanto a sus alcances cualitativos fue relativa. Por supuesto en todo momento tendí a erradicar de la mente del discente que un trabajo consiste en una mera recopilación y ajuste de fragmentos obtenidos de una bibliografía más o menos extensa. Empero, y al mismo tiempo, evité caer en el error de conjeturar objetivos demasiado ambiciosos en esta faceta de los trabajos de curso. Evidentemente no se crea, por ejemplo, que pretendía plantear en toda regla con los trabajos toda una teoría de “la investigación orientada”.¹² Entiéndase bien la cuestión: se trata de alumnos de Segundo Curso si atendemos a los ciclos lógicos de la nueva Titulación en Historia del Arte; por lo tanto, alumnos en pleno aprendizaje de los rudimentos de la disciplina histórico-artística y no estudiantes inmersos en un Tercer Ciclo o estudio de postgrado, por ejemplo. Por ello convenía no olvidar nunca que los trabajos significaban en buena medida una introducción, una iniciación, a la tarea futura de formalizar investigaciones propias y personales.

Es más, muchos de los participantes confesaron que era “su primer trabajo serio”. Por ello había que tener en cuenta que, en ocasiones, el descubrimiento de nuevos datos o hipótesis por modestos que sean produce en el alumno más vocación o mayor interés por el estudio de la Historia del Arte que cualquier otro aspecto de la docencia universitaria. A esto se tendió y en parte se consiguió como se verá luego.

Dos aspectos fueron coincidentes en la elección de trabajos: una fijación por escoger objetivos vinculados personalmente al interesado y una inclinación por la historia de la Arquitectura o disciplinas derivadas como el Urbanismo. El primero se explica sin duda por razones emocionales: se quería conocer mejor ermitas, iglesias o edificios de la localidad de donde eran naturales para remontarse a sus primeras inquietudes histórico-artísticas. El segundo, podría ser de carácter corporativo, ya que la Arquitectura, como es sabido, es la más “social” de las artes. Por cierto, muchos de los temas incidían en objetivos degradados o maltratados, también a veces polémicos, lo que podría apuntar a un deseo reivindicativo individual lanzado hacia el entorno concreto social.

Se insistió en que las consultas en tutorías habían de ser numerosas y continuadas. Los alumnos asimilaban pronto algo muy importante: que además de involucrarse en una actividad académica habían adquirido un compromiso de talante personal con el profesor. Las posibilidades de tal asunción potenciaban sin duda la experiencia; huelga decir que el trato personal e individual docente-discente tiene un valor en muchas ocasiones superior al mero planteamiento didáctico y que es la sementera donde germinan las verdaderas vocaciones y provechosas vinculaciones maestro-discípulo.

¹² Vid. BIE, P. de (1981) “La investigación orientada” en *Corrientes de la investigación en las Ciencias Sociales I. Aspectos Interdisciplinarios* Madrid, passim.

Lógicamente con diferencias cuantitativas, en líneas generales los contactos fueron numerosos y compensados. El trato por parte del profesor procuraba ser interesado, de apoyo y dirección, pero nunca intervencionista, al menos de manera flagrante ante la mentalidad del alumno. Sabido es que el excesivo intervencionismo del docente, y por supuesto la imposición de una determinada temática en los trabajos, lleva irremisiblemente a que el alumno pueda sentirse como un “secretario del profesor”, como una especie de “investigador subalterno a sueldo” cuya remuneración consiste en una buena nota. Procuré que ellos sintieran el trabajo como un reto personal, más allá del puro ejercicio del curso; por supuesto el trabajo en sí y todo el material derivado (fotografías, planos, transparencias, etc.) pasaría después de la corrección a manos de su autor. De esta manera el desarrollo inicial de la experiencia se podría resumir en tres constantes:

- VOLUNTARIEDAD E INICIATIVA PERSONAL EN LOS TRABAJOS
- ASIMILACION DE UN COMPROMISO DE TAREA PERSONAL
- ORIENTACION FUNCIONAL Y MODERADA POR PARTE DEL PROFESOR

Otra cuestión digna de mención: no surgió la iniciativa de ningún trabajo en equipo. Podría ser azaroso, pero no sería extraño que ese talante personalista lo provocase; luego abundaré en la cuestión cuando se traten las conclusiones.

A comienzos del segundo cuatrimestre se fueron terminando las investigaciones; procurese que se iniciara la redacción definitiva, el “corpus” ideal del trabajo. La mayoría de los alumnos participantes se ajustaron a los plazos, con una responsabilidad admirable. Al llegar al último mes del curso la práctica totalidad de los ejercicios estaban si no redactados sí elaborados a la espera de su plasmación definitiva en cuanto a presentación. Primé entonces, ante la entrega, la segunda fase del proyecto: la exposición pública ante los compañeros.

Este aspecto supuso un “segundo trabajo” para los participantes. Estructurar, resumir y transformar lo obtenido de la investigación personal para comunicarlo a otras personas de su esfera intelectual y entorno disciplinar. Y comprobaron por sí mismos que la correcta transmisión de los conocimientos es una tarea tan ardua como la propia adquisición de esos conocimientos; esto es, comprendieron que la mera adquisición del saber por el trabajo metodológico de la investigación pura es sólo una parte del objetivo totalitario de aprendizaje que teóricamente se impone el profesor; la segunda es la transmisión óptima de ese saber que a su vez conduce a un enriquecimiento y progresión del mismo: “Homines dum docent discunt”, en frase célebre de Séneca.

Ellos estaban asimilando las premisas de un ciclo que cumple con la figura del profesor universitario, docente e investigador a la vez; llevándolo a nuestro terreno, se podría formular así: *el profesor de Historia del Arte (supuestamente dotado de un saber) ha adoptado una estrategia metodológica para extraerlo de su campo de estudio (estrategia de investigación) y habrá de adoptar otra para difundirlo entre los futuros profesionales que continuarán su labor así como a otros colegas de la misma disciplina (estrategia docente)*. Es decir, estaban comprendiendo el normal desarrollo del saber científico en su doble faceta de adquisición de conocimientos: personal y colectiva. Ellos mismos caminaban hacia una intención de perfeccionamiento individual no egoísta sino como legado al conocimiento colectivo, que en última instancia asegura el progreso científico.

LOS RESULTADOS.

La calidad de los trabajos fue francamente notable. Sin embargo algunos alumnos mostraban reticencias ante la perspectiva de la exposición en público; es este un obstáculo que conviene siempre superar por una acción de autoafirmación mediatizada por el apoyo del profesor. Se consiguió en todos los casos excepto uno.

Una vez planificada la exposición por ambas partes – alumno y profesor – se acordaron los días que vinieron a coincidir con las últimas prácticas del curso antes de los exámenes. En líneas generales, con las deficiencias propias de personas que en muchos casos era la primera vez que hablaban en público, la acción fue positiva. Se comprobó que en bastantes ocasiones se llegaba a un afianzamiento de las relaciones personales entre los miembros del grupo y al mismo tiempo a una cierta competitividad sana a la hora de procurar que el trabajo propio fuera más completo y sobre todo más original en su resolución y exposición que los demás. Efectivamente, la calidad de los mismos por regla general iba aumentando conforme avanzaban las experiencias. Incluso algunos alumnos se permitían jugar la carta de la creatividad, manteniendo algún resorte en secreto ante el profesor hasta el día final de la exposición. La brillantez de lo nuevo y sorprendente, dentro de los cauces del proyecto naturalmente, era algo a lo que propendían con éxito los alumnos más preparados. Es decir, que los alumnos más destacados intentaban siempre innovar la innovación docente. La importancia de este hecho no necesita ponderación.

La cruz de la moneda vino dada por la escasa presencia de compañeros del curso en las exposiciones; generalmente eran los involucrados directamente en la actividad, esto es todos aquellos que habían realizado trabajos, los asistentes. Hay que disculparlos por la cercanía de las fechas de examen y el cansancio de las últimas semanas donde se emplazaron las exposiciones. Además, nosotros los historiadores y especialistas en el estudio de las “Humanidades” sabemos bien lo relativo que es el cumplimiento de leyes generales en el comportamiento humano¹³. Vinieron los relacionados directamente en la experiencia; los demás, en general, atendieron a sus intereses inmediatos e ignoraron una actividad académica que era voluntaria.

No obstante, el público asistente fue selecto, incluso por cierto en muchos casos acudían al aula familiares cercanos. Este hecho se constituye en prueba flagrante de que la actividad iba más allá de la pura docencia universitaria y suponía una reafirmación del papel del alumno-persona dentro del clan familiar.

Además, en el debate que se abría siempre tras la exposición se gestaba un ambiente de participación muy fructífero en que los alumnos, versados en su tema, se ponían al mismo nivel que el profesor. Me recordaba el concepto arquetípico que tenemos del “seminario” como variedad docente universitaria. Como es sabido, fue el Padre Fonck el creador del seminario con esta orientación, basado en el desarrollo de las “disputaciones” escolásticas originadas en el seno de las universidades medievales¹⁴. Desde luego el trabajo en grupo es antiguo, pero la técnica propia del Seminario es una creación reciente, característica de las corrientes eruditas aplicadas especialmente en Alemania desde los

13 Vid. en este sentido BOUDON, R. y otros. (1981) *Corrientes de la investigación en las ciencias sociales. I Aspectos interdisciplinares*. Madrid, p.p. 27-28.

14 FONCK, L. (1908) *Wissenschaftliches Arbeiten. Beiträge zur Methodik des Akademische Studiums*. Innsbruck, p.p. 3-23.

inicios del siglo XIX. En términos generales los seminarios universitarios seguidores de esta tradición se enfocaban hacia la consecución de estos tres objetivos, que eran precisamente los que salían a la luz en nuestros debates después de los trabajos:

1. Profundizar más y mejor en la materia explicada en clase.
2. Motivar las inquietudes de los alumnos y crear en ellos el interés por la ejecución de trabajos bien en grupo, bien de forma individual.
3. Formar en el método histórico entendido de manera lata.

Desde luego, atendiendo a esta última premisa, en aquel último cuarto de hora estábamos verdaderamente estudiando entre todos Historia del Arte, en un auténtico seminario de crítica y debate. Por eso comprendo ahora que a los seminarios se les haya llamado también "laboratorios históricos"¹⁵, porque en verdad parece el ámbito y ambiente idóneo para el arranque de la formación de los alumnos en la investigación y aprendizaje de contenidos específicos de la materia histórica. Se cumplía la tesis formulada brillantemente por M. Reinhard: "el ejercicio complementario de la lección es la interrogación"¹⁶

Al finalizar este tiempo se pasaba a los asistentes una papeleta para que emitieran su nota al compañero expositor. Podría pensarse en principio que la benevolencia y magnanimidad reinarían en la calificación, pero resultaba sorprendente en ocasiones que la nota emitida resultaba realmente exigente, incluso desde la perspectiva del profesor. La cota individual se colocaba alta y esto daba derecho de ser exigentes a la hora de enjuiciar al compañero.

El último resorte de la actividad era la plasmación en los medios de comunicación social de los resultados. Suponía una recompensa para el alumno, si bien al mismo tiempo una nueva exigencia, ya que se veía obligado de nuevo a transformar su trabajo según fuese vertido en prensa, publicaciones de divulgación o científicas o en entrevistas de radio o televisión. Tanto en la consecución de la meta como en el vehículo de transmisión la acción del profesor se descubría muy intensa. El producto final lo estimo como satisfactorio; prácticamente todos los trabajos tuvieron su transcendencia pública: una comunicación en unas Jornadas comarcales, dos entrevistas en emisoras de radio locales, una conferencia en un ciclo cultural municipal, un video documental en una televisión local y varios artículos periodísticos. Para alumnos de segundo curso de facultad resultó claramente gratificante y además, con sus propias palabras, "comenzaban a hacer Curriculum".

CONCLUSIONES.

Ante todo la actividad propició la relación docente continuada entre alumno y profesor. Ni que decir tiene que la comunicación entre persona y persona (docente-discente) es infinitamente más rica que entre texto y persona (manual o monografía-alumno). El profesor se remonta a la fórmula más humana y antigua de la transmisión de conocimientos: la palabra; pasa a ser, en el sentido amplio del término y sin presunciones, un "maestro". En clase se explicaba el "que", "quien", "cuándo" y "donde"; en las tutorías de los trabajos se explicaba el "como" y "porqué". La importancia del hecho es manifiesta:

15 GARCIA VILLADA, Z. (1921) *Metodología y crítica históricas*. Barcelona, p.p. 351-366 passim.

16 REINHARD, M. *L'enseignement de l'Histoire et ses problèmes* París, p.p. 62.

por experiencia propia y ajena sabemos que la memorización del dato concreto tiende a desaparecer, mientras la comprensión del mecanismo de los hechos procura una asimilación aplicable deductiva e inductivamente a otros casos parejos.

En las entrevistas y tutorías de los trabajos procuraba una información “más profunda” que la obtenida por ellos a través de los manuales y al mismo tiempo una transmisión más asequible a su comprensión como estudiantes que se iniciaban en la disciplina histórico-artística. Además hay que tener en cuenta que en cada tema el profesor “informaba de la información”, esto es, sobre la bibliografía conveniente a la materia determinada, orientando al discente en su proceso personal de adquisición informativa. Luego se dejaban abiertas las puertas a su interpretación y reformulación individual, potenciando la natural autonomía y capacidad de autodirección.¹⁷ De esta manera se pretendía que los alumnos “aprendan a pensar y trabajar independientemente.”¹⁸

El dilatado tiempo de comunicación permitía asimismo transmitir algo que es difícil en la clase normal: que el trabajo realizado por el Profesor es algo atractivo, no una mera obligación que es necesario cumplir, sino una postura vital que satisface parte de las aspiraciones personales. Sin duda la comunicación al alumnado de las vivencias personales relacionadas con la investigación en un nivel de camaradería al afrontar ellos una tarea similar, permitió la irradiación de conceptos tan difíciles de medir y trasladar a módulos computables como “vocación”, “ilusión” y “entusiasmo”, pero imprescindibles para lograr nuevas generaciones de investigadores y docentes con una digna y adecuada formación.

También algo que esta actividad propició fue la relación directa entre profesor y alumno de cara a la Obra de Arte objeto del estudio en cuestión. Porque, ciertamente, pese a los avances en las técnicas de reproducción, nada puede sustituir a la visión directa de la Arquitectura, a la aprehensión del espacio arquitectónico que en muchos casos es una emoción personal e intransferible. Así como el “ojo de la cámara” no permite totalmente comunicar el amplio abanico de posibilidades de la visión directa de la Escultura y la Pintura, con la impresión de texturas, escalas y volúmenes que no siempre puede dar la imagen técnica. La visita a las obras a investigar fue el momento de mayor afianzamiento de las relaciones personales entre profesor y alumno, con augurios de posibles lazos en el futuro de cara al tercer ciclo y elección de director o tutor en la venidera realización de Memorias de Licenciatura y Tesis Doctorales.

Las conversaciones en esas visitas de investigación conducían a un aspecto realmente polémico pero a mi entender necesario: la emisión de juicios de valor por parte del profesor. Se ha afirmado por multitud de especialistas que el docente en el campo de la Historia del Arte debe abstenerse de pronunciar juicios de valor sobre estilos, obras o personalidades artísticas. Opino que esta visión aséptica e impersonal de la Historia del Arte tiene mucho de maquinal y poco de humano, siendo la disciplina que nos ocupa una materia esencialmente humanística. Efectivamente no debe condicionarse al alumno a través de apreciaciones ajenas, antes bien fomentar el nacimiento de apreciaciones propias, pero estimo que puede mostrarse un modelo de juicio que, eso sí, siempre ha de ir matizado por el docente a la hora de negar su infalibilidad y por el contrario insistir en el carácter subjetivo que generalmente, a la postre, poseen estas valoraciones personales. Tan

17 VILLAR ANGULO, L.M. o.c. p. 3.

18 BEARD, R. o. c. p. 201.

perjudicial es imponer al discente un juicio de valor como negárselo. Con la apertura a los juicios personales del profesor se facilita la comprobación de la licitud de la toma de posturas razonadas ante la obra de arte y los artistas. Hans Sedlmayr afirmó que “la historia de los estilos, si quiere ser consecuente consigo misma, no debe admitir juicios de valor, pero la Historia del Arte, si pretende ser tal, no los debe excluir. Debe distinguir las obras malas, no logradas, artísticamente no significativas, de las significativas, perfectas y logradas”.¹⁹ Además, desde el punto de vista pedagógico, la emisión de juicios de valor abre la posibilidad también de un intercambio de opiniones con el alumnado.

Es más, me permitía incluso poner en duda principios fundamentales y hasta posturas personales propias de antaño. Enseñar significa también poder objetivizar nuestras propias contradicciones. Esta postura en buena manera autocrítica no tiene porqué crear una impresión desestabilizadora en el alumno frente al profesor sino, antes bien, una base sólida para la confianza en la franqueza de planteamientos de este último, ya que incluso abiertamente plantea la relatividad y falta de criterios dogmáticos en los temas puntuales conflictivos.

Porque no debemos obcecarnos en no ver más allá de nuestro propio campo del saber. Personalmente me resisto a creer que el objetivo único de la docencia histórico-artística sea la de formar futuros licenciados que han de adquirir todos los conocimientos posibles sobre la Historia del Arte. Esto sería la exigencia mínima: la tarea deseable y, al mismo tiempo, apasionante es enseñar a valorar y, por qué no, incluso amar el Arte. Nunca se ha de olvidar que además de informar y formar debemos motivar al discente y enriquecerlo desde el punto de vista cultural y humano. La acción del profesor siempre trasciende de la asignatura que imparte y se aplica ampliamente por parte del discente en su formación general. De hecho, según las encuestas y censos de opinión, los alumnos no valoran en primer lugar la docencia específica sino aportaciones de un amplio espectro y variado signo que va mucho más allá de las coordenadas de la asignatura cursada. A través de esta actividad estimo, sin triunfalismos, que los alumnos implicados llegaron a formar esa, en palabras de Ben-Peretz, “presunción arquetípica” de un “buen” profesor respecto del que la dirigía.²⁰

Por último, no debe olvidarse que estos trabajos se convirtieron en un punto de apoyo valiosísimo a la hora de la calificación definitiva, ya que permitían la adquisición de un juicio realmente objetivo y suficiente acerca del grado de formación del alumno, de su verdadero interés por la asignatura y sobre sus potencialidades como futuro investigador. Ciertamente, en los casos de estos alumnos protagonistas de la actividad, puede hablarse de una aproximación a la tan traída y llevada “Evaluación continua”.²¹

En síntesis, como “conclusión” de estas conclusiones, puede afirmarse que a través de esta experiencia se consiguió desarrollar y fomentar las siguientes facultades siguiendo la pauta de la “Taxonomía” de Bloom:²²

19 Citado por BAUER, H. (1984) *Historiografía del Arte* Madrid, p. 92.

20 BEN-PERETZ, M. “Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado” en VILLAR ANGULO, L. M. (Ed.) (1988) *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy, p. 246.

21 Vid. BEARD, R. o. c. p.p. 218-232 *passim*.

22 BLOOM, B. (1971) *Taxonomía de los objetivos de la educación*. Buenos Aires.

- Hábitos de observación.
- Hábito de razonamiento.
- Capacidad de análisis.
- Espíritu crítico.
- Espíritu y habilidad para la investigación.
- Espíritu creativo.
- Capacidad de expresión.

PERSPECTIVAS DE FUTURO.

El Prof. Gonzalo Borrás ha dicho que la investigación en Historia del arte tiene que ser una actividad abierta en la cual cada avance en el total de conocimientos provoque al mismo tiempo una fructífera y novedosa reflexión sobre la metodología.²³ Yo diría que no sólo en la propia metodología de la disciplina, sino en la metodología docente de la misma, pues, como afirma A. González Álvarez, las tres exigencias básicas de la Universidad actual deben ser: “la necesidad de la investigación”; “la unidad de docencia e investigación” y “la educación permanente.”²⁴

Una vez hecho el balance de resultados se impone, por tanto, una toma de postura ante las mejoras de la actividad de cara a cursos venideros. En primer lugar parece necesario involucrar a mayor número de alumnos en la actividad. Me resisto a aplicar métodos coercitivos radicales; la participación ha de seguir siendo voluntaria. Pero eso no quita para que se incite a participar elevando la cota de mejora en la calificación final o sugiriendo que la materia de los trabajos podría ser objeto de algún tipo de pregunta en los exámenes. Así, al menos, aumentaría el número de oyentes-calificadores en las exposiciones.

Otro punto a subsanar sería el asunto de los trabajos en equipo. Este es un reto para el futuro; podría abrirse una parcela en la propia actividad dedicada exclusivamente a trabajos en equipo, con temas locales con implicaciones en la actualidad sugeridos por el profesor. La coordinación de estos equipos o grupos, si todo se desenvuelve correctamente, sería objetivo del profesor con una cierta autonomía del colectivo, cuya organización interna se dejaría a la iniciativa de los alumnos miembros. Los resultados a obtener se presentan como interesantes si se planifica bien esta “subexperiencia”.

Otra cuestión a potenciar son las visitas y análisis directo de las obras a estudiar conjuntamente por los alumnos y el profesor. Aquí verdaderamente se gesta la investigación práctica y se fomentan los conocimientos y vocaciones para el futuro. Esto supone sin duda una cuestión primero de tiempo para el profesor y, por consiguiente, un indudable aumento de la dedicación no reconocido oficialmente. Habría que tratar este asunto despacio y conciliando siempre los alcances personales con las posibilidades docentes.

Todo esto contando con que, de cada una de estas actividades en los cursos, queda un número de alumnos que ya se vinculan en su marcha curricular con el profesor protagonista de la misma y a los que no se debe ni conviene defraudar. Porque siguiendo a

23 BORRAS, G. (1985) “La Historia del Arte, hoy” en *Artigrama* (2) p. 234.

24 GONZALEZ ALVAREZ, A. (1976) *La Universidad de nuestro tiempo*. Madrid, p.37.

Roland Barthes²⁵ el profesor aparece ahora como un arquetipo o modelo del que se exigen las siguientes cualidades por orden de importancia:

1. Capacidad para conducir al alumno a una buena integración profesional.
2. Desempeñar todos los papeles tradicionales atribuidos al profesor (autoridad científica, transmisión de un capital de saber, etc.).
3. Entregarle los "secretos" de una técnica de investigación, de cómo cumplimentar correctamente un examen, de los resortes válidos para abrirse camino en la futura profesión, etc.
4. Representar un movimiento de ideas, una escuela, una causa; ser, en resumidas cuentas y en cierta manera un líder.
5. Admitirlo a él, un aprendiz, un enseñado, en la complicidad de un lenguaje particular.
6. También, por último, que el profesor sea un seguro arrendador de servicios (firmar certificados, presentar instancias, informar favorablemente para becas y ayudas, etc.).

Aunque esta última servidumbre parezca fútil, no deja de ser una prueba fehaciente de que la relación personal entre alumno y profesor se ha establecido y la actividad ha sido un éxito.

²⁵ BARTHES, R. (1974) *¿Por dónde empezar?* Barcelona, p.82.