

# ¿PARA QUÉ ESTUDIAR HISTORIA DEL ARTE EN LA UNIVERSIDAD? POR UNAS HUMANIDADES VISUALES

JOSÉ MARTÍN MARTÍNEZ

Departament d'Història de l'Art. Universitat de València

**Abstract:** In the context of the university teaching's reforms in Spain, in order to join the EHEA (European Higher Education Area), this essay thinks over the mission of the History of art in the higher education; it differs from the exclusively specialized and professional teaching that has been imposed because of progressive division in numerous university degrees. First, the essay describes how these have got a process of too many special branches in their disciplines wishing to emphasize the origin of their present failures: these degrees try unsuccessfully to get a reasonable employment for their graduates and don't perform the right cultural function of humanities. Later, the essay's author (resting on the humanist nature of the discipline) claims the cultural and educative mission of History of art in university as its most important aim in the liberal education framework. Finally, the author defends a sort of degree that shall allow bring satisfactorily together two qualities of the discipline: learning technical or professional skills and, on the other hand, an humanistic training for all the university students, helping to develop the new visual humanities.

**Key words:** Academic instituting of History of art / History of art mission in universities / History of art teaching / Artistic education / Visual humanities.

**Resumen:** En el contexto de la reforma de las enseñanzas universitarias españolas para su incorporación al EHEA, este artículo aborda la misión de la Historia del arte en la educación superior, discrepando de la exclusivamente especializada y profesional que ha terminado imponiéndose, debido a la progresiva fragmentación de las humanidades en múltiples licenciaturas. Primero, describe su proceso de especialización disciplinar, con el objeto de subrayar el origen de las disfunciones que actualmente sufre, al no lograr una aceptable empleabilidad para sus numerosos egresados ni desempeñar la función cultural propia de las humanidades. A continuación, fundamentándose en la naturaleza humanística de la disciplina, reivindica la que el autor considera su principal misión en la universidad: la cultural y educativa; en el marco de un modelo de educación liberal. Finalmente, aboga por unos estudios de grado que permitan a la Historia del arte conjugar satisfactoriamente su doble función de disciplina científica con aplicaciones profesionales y de disciplina humanística con valor educativo para todos los universitarios, contribuyendo así al desarrollo de unas nuevas humanidades visuales.

**Palabras clave:** Institucionalización académica de la Historia del arte / misión de la Historia del arte en la universidad / enseñanza de la Historia del arte / educación artística / humanidades visuales.

Si planteamos a cualquier estudiante de Historia del arte la pregunta que da título a esta ponencia,<sup>1</sup> su respuesta será obvia: naturalmente, para conseguir un diploma universitario y encontrar un trabajo como profesional de la materia. Así se constató en una encuesta realizada en 1996 entre estudiantes del área de conocimiento en la Uni-

versitat de València (tanto de la nueva licenciatura como de la antigua especialidad entonces a extinguir) cuyo resultado fue contundente: el 65% manifestaron que la motivación que les había impulsado a iniciar la carrera era la de ejercer como historiadores del arte profesionales.<sup>2</sup> Es un porcentaje alto, pero alineado en la lógica que evi-

<sup>1</sup> Este artículo es una ampliación de la ponencia presentada en Valencia el 6 de abril de 2006, dentro de las jornadas "Historia del arte y Espacio Europeo de Educación Superior" dirigidas a estudiantes de la Licenciatura. Conocido al mes siguiente el fallecimiento de Julián Gállego, lo dedico a su memoria.

<sup>2</sup> José Martín, Susana Vilaplana y Manuel Deasit, dirs.: *Los planes de estudio universitarios de Historia del arte y la profesión del*

dencian estudios realizados con muestras más amplias como uno referido a los graduados españoles, quienes en un 53% declaraban como motivación principal de sus estudios el aumentar la probabilidad de encontrar trabajo.<sup>3</sup> Acaso, ¿qué otra utilidad puede tener una carrera universitaria? ¿Para qué estudiar, si no, Historia del arte en la universidad? ¿Qué otra misión puede pretender cualquier disciplina universitaria que no sea la de formar buenos profesionales?

Estas son precisamente las cuestiones que quiero abordar: la función de la Historia del arte en la educación superior, es decir, su utilidad social. Hace tiempo que vengo reflexionando sobre el sentido de cuanto enseñamos y aprendemos en las aulas, y he pensado que estas jornadas de debate me brindaban la oportunidad de formular en voz alta esas preguntas con la pretensión de suscitar un intercambio de ideas que contribuya a fundar en razones sólidas nuestra dedicación al estudio del arte en la universidad actual. Creo que es el momento idóneo por un doble motivo. Porque, disipada la amenaza de la desaparición del título que convulsionó la tranquilidad de nuestros departamentos con asambleas, pronunciamientos y manifestaciones, confío en que ya no resultará impertinente disentir públicamente de la creencia general en el destino eminentemente profesional de la Historia del arte en la universidad. Y porque, aun habiéndose esfumado el fantasma de la supresión, atravesamos un momento crucial en el que se decide el futuro de nuestra disciplina en la universidad del siglo XXI, dependiendo de la inminente reforma del título de grado y de la implantación de los nuevos postgrados iniciada en el actual curso 2006-07.

En esta coyuntura es perentorio que retomemos con sosiego el debate provocado en la primavera de 2005 por las filtraciones sobre el catálogo de títulos de humanidades entonces en estudio, pero sustituyendo lamentos y alegatos defensivos que ven enemigos en todas partes, por un intercambio de ideas abierto y confiado sobre nuestro lugar en unas humanidades renovadas. Un debate colectivo largo tiempo silenciado o pospuesto por años de auge y constante expansión, pero que

viene siendo reclamado por voces tan autorizadas como la del profesor Juan Antonio Ramírez, quien en un impagable diagnóstico sobre la situación de la disciplina ponía el dedo en la llaga con unas certeras palabras que hago mías como inicial declaración de intenciones: "Nos hace falta debate crítico. Rara vez nos planteamos el sentido de lo que hacemos, en función de las exigencias y verdaderas necesidades de la sociedad actual. [...] La historia y la crítica del arte deben asumir su misión política, en el sentido estricto de servicio a la *polis*, a los ideales más nobles de la comunidad. Esto es doblemente exigible a la rama universitaria de la disciplina, no constreñida, en principio, por el tipo de servidumbres y exigencias técnicas que condicionan a otras subespecies de nuestra profesión (como galeristas, anticuarios, museólogos, etc.)".<sup>4</sup>

### I. La misión profesional de la historia del arte

La idea más común sobre la universidad es la de una institución que sirve para adquirir unos conocimientos científicos o técnicos que preparan para alcanzar un puesto interesante en el mundo profesional; es decir, que preparan para ganarse mejor la vida. Eso es lo que la sociedad espera con mayor exigencia de la universidad: una cualificación profesional que permita a sus licenciados conseguir un empleo de calidad. Y es una demanda lógica, habida cuenta de la gran ansiedad que genera el desempleo en las sociedades actuales, especialmente entre los jóvenes.

Pero esa concepción de la universidad es bastante reciente, considerando que se trata de una institución nacida en el siglo XIII, porque ha sido a lo largo del último siglo cuando se ha generalizado la identificación de la enseñanza universitaria con una formación profesional de alto nivel, subsidiaria de las necesidades de la administración pública y de las empresas privadas. Es verdad que los saberes enseñados en las universidades desde el principio servían para la formación de los clérigos, médicos y abogados, pero esa no era su única ni más importante obligación. Fue en el siglo XIX cuando se inicia el proceso de paulatina profesio-

*historiador del arte en el siglo XXI*, Valencia, 1996. El estudio fue promovido por la catedrática Carmen Gracia y los resultados de la encuesta fueron dados a conocer por los colaboradores del mismo: Anna Boix, Bárbara Díaz y Jorge Sebastián, "La opinión de los universitarios sobre la adecuación de su formación a las expectativas profesionales", *Actas Simposio: El historiador del arte, hoy*, Madrid, Comité Español de Historia del Arte; Soria, Caja Duero, 1998, pp. 37-44.

<sup>3</sup> José García Montalvo: *Formación y empleo de los graduados de enseñanza superior en España y Europa*, Valencia, Bancaja, 2001, pp. 77-78. Esta publicación presenta los resultados de la ambiciosa encuesta CHEERS (Career after Higher Education: a European Research Study) realizada en 1999 entre titulados de once países europeos más Japón en las promociones de 1994 y 1995.

<sup>4</sup> *Historia y crítica del arte: fallas (y fallos)*, Lanzarote, Fundación César Manrique, 1998, pp. 27 y 29-30.

nalización de los estudios universitarios, que empieza por los que facultaban para el ejercicio de las citadas profesiones liberales, se refuerza con la integración en el sistema universitario de los conocimientos técnicos enseñados en escuelas especiales, continúa con el desarrollo y especialización de las ciencias puras, hasta acabar afectando –incluso– a las disciplinas más generalistas y menos instrumentales, las humanidades, que se contagian del utilitarismo de la ingeniería y las ciencias aplicadas.

De hecho, un resultado de este proceso de profesionalización y especialización disciplinar son nuestras actuales humanidades, como la Filología, la Historia o la Historia del arte. Pero si bien la especialización ha reportado unos beneficios incuestionables en lo que se refiere al desarrollo disciplinar de cada una de ellas y al progreso general del conocimiento humano, sus últimas etapas han tenido –en mi opinión– unas consecuencias menos positivas en lo que atañe a su papel en la formación universitaria y en la transmisión de la cultura de unas generaciones a otras, además de haberlas llevado a un crisis general desencadenada por la necesidad de justificar su utilidad en el mercado laboral para seguir existiendo.

Se me entenderá mejor si recordamos sucintamente el origen y desarrollo académico de las humanidades (fijándonos especialmente en el caso español) porque en pocos asuntos es tan clarificadora la perspectiva histórica para abordar los problemas del presente como en los relacionados con la universidad y la conformación de sus saberes.

### **Genealogía de las humanidades**

Las disciplinas que hoy agrupamos bajo la denominación de “humanidades” o “letras” tienen su origen más remoto en las “artes liberales” que, estructuradas en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica o lógica) y el *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música) componían el currículum de las universidades medievales enseñado en la Facultad de Artes; una facultad considerada menor porque sus estudios eran seguidos por todos los universitarios, con carácter preliminar a su ingreso en alguna de las facultades mayores que eran Teología, Leyes, Cánones y Medicina, pero en los que se fundamentaba la concepción educativa medieval, por cuanto las siete artes liberales eran el compendio de toda la sabiduría secular sintéticamente identificada con la filosofía. Más en concreto, la genealogía de las humanidades arrancaría de las tres primeras disciplinas relacionadas con el lenguaje, la argumentación y

el razonamiento, que durante el Renacimiento dejaron de girar alrededor de la gramática y la retórica latinas para extenderse a la literatura, la historia, la ética y el griego, bajo una denominación más ambiciosa que recalca sus valores humanos: los *studia humanitatis*. Este es el origen etimológico del término moderno “humanidades”, y con él también del significado inherente que en el siglo XIX cristalizó en el término “humanismo”, acuñado por los pedagogos para referirse al ideal de educación basado en el potencial *humanizador* de estas disciplinas, llamadas liberales precisamente por su capacidad para *liberar* al hombre de la necesidad natural y prepararlo para vivir en sociedad.

Aunque hoy nos parezca sorprendente, esta concepción de la educación basada en un conocimiento básico de todas las ramas del saber y en la adquisición de competencias de razonamiento y expresión más que en el dominio especializado de sus contenidos y su aplicación práctica, dominó los sistemas educativos modernos y sobrevivió hasta bien avanzado el siglo XIX en la estructura de las universidades, que compatibilizaron un programa preliminar de carácter formativo, cultural y científico dirigido a todos los estudiantes, ofrecido por la Facultad de Artes y/o Filosofía, con otro especializado para quienes fueran a dedicarse al ejercicio de las principales profesiones intelectuales de la época (salvo la enseñanza, para la que sí preparaba la facultad anterior), impartido en las cuatro facultades mayores mencionadas. Y algo de ello pervive en las universidades del mundo anglosajón, especialmente en las norteamericanas, estructuradas alrededor de una potente *Faculty* o *College of Arts and Sciences* en la que se imparten los cuatro cursos conducentes a la graduación como *Bachelor of Arts* o *Bachelor of Sciences*, así como los programas de postgrado que culminan en un título de *Doctor of Philosophy* común para todas las disciplinas humanísticas; pero, sobre todo, por su equilibrio entre especialización y formación general en los estudios de grado y por su concepción integral de la educación superior, conocida precisamente como “educación liberal”.

Pero a lo largo del siglo XIX, esa unión de letras y ciencias en el seno de una única facultad en la que se formaban todos los alumnos (la antigua Facultad de Artes) empieza a parecer obsoleta, hasta terminar por fragmentarse en facultades independientes. El ambicioso ideal de “educación universal” que Aristóteles había cifrado en la capacidad de formarse juicios críticos sobre todas o

casi todas las ramas del conocimiento, fundado en la distinción entre tener un conocimiento científico de una disciplina y tener una comprensión de sus métodos y nociones básicas,<sup>5</sup> es considerado una utopía inalcanzable para una sola persona y es sustituido por el objetivo más accesible de preparar expertos en cada una de ellas. Al hacerse de la necesidad virtud y debilitarse, incluso, la antigua convicción de que una persona culta debía tener capacidad crítica en otros campos de conocimiento aparte del propio de su profesión, se ponían las bases de un mecanismo de progreso impulsado por la investigación científica que transformará la *universidad* y su currículum en una multitud de subdivisiones especializadas que se ignoran entre sí y la incapacitan para transmitir cultura.

En el caso español, la plasmación académica de esa fractura entre las dos culturas de las que hablara Snow,<sup>6</sup> las letras y las ciencias, y la definitiva identificación de las humanidades solamente con las primeras se produjo con las reformas liberales de mediados del siglo XIX que culminaron en 1857 cuando la ley de Instrucción Pública promovida por el ministro Claudio Moyano crea la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, por un lado, y la Facultad de Filosofía y Letras, por el otro; confiriéndoles el mismo rango de las facultades tradicionalmente consideradas mayores, aunque manteniendo durante mucho tiempo su función preparatoria a Medicina y Farmacia, en el caso de la primera, y a Derecho, en el de la segunda.<sup>7</sup> La universidad española se actualizaba siguiendo el modelo francés salido de la reforma napoleónica de carácter eminentemente profesional y con él introducía también el mismo estigma original de sus *facultés de Lettres*, inadecuadas por naturaleza a ese modelo.<sup>8</sup>

No obstante, el enorme prestigio de la universidad alemana del siglo XIX surgida de la reforma inspirada por Humboldt, centrada en la búsqueda autónoma de la ciencia por la ciencia misma, tam-

bién se hizo sentir, alentando la investigación en todos los campos, incluyendo las humanidades, muy favorecidas por una idea mucho menos instrumental de la misión de la universidad. Es comprensible que fuera en el seno de las universidades germánicas, en las que la falta de utilidad práctica no suponía una desventaja, donde lograsen su más temprana institucionalización académica las modernas disciplinas humanísticas de la Filosofía, la Filología y la Historia, hasta el punto de desempeñar un papel central en la investigación y la docencia universitaria que puso a sus docentes a la cabeza de sus colegas europeos.

### **Institucionalización académica de la Historia del arte**

Así ocurrió en el caso concreto de la Historia del arte, cuyas primeras cátedras permanentes se dotaron en Alemania en la segunda mitad del siglo XIX, si bien ya desde principios de la centuria varias universidades ofrecían regularmente cursos de teoría e historia de las Bellas Artes a cargo de cátedras personales o extraordinarias. Primero se introdujeron en los politécnicos donde se formaban los arquitectos (Zurich, 1855; Stuttgart, 1865; Karlsruhe, 1868; Darmstadt y Munich en 1869...), generalizándose en las universidades a partir de la creación en 1873 de cátedras permanentes en Berlín, Bonn, Leipzig y Estrasburgo, de modo que a finales del siglo existían en la mayoría de las universidades alemanas, suizas y austriacas.<sup>9</sup>

Aunque de un modo más irregular, la nueva disciplina se abrió camino también en las facultades de letras de los otros dos modelos universitarios. En las universidades inglesas, más dirigido a la educación intelectual de los jóvenes, las primeras cátedras se remontan a 1869 cuando se crean las de Oxford, Cambridge y Londres, aunque tardaron en afianzarse y en propiciar una escuela historiográfica, precisamente por la concepción más cultural que erudita de su papel en la universidad.<sup>10</sup>

<sup>5</sup> Cfr. el inicio de su tratado *Sobre las partes de los animales*.

<sup>6</sup> Charles Pery Snow: *Las dos culturas y la revolución científica* [1962], Buenos Aires, Sur, 1963; versión ampliada: *Las dos culturas y un segundo enfoque*, Madrid, Alianza, 1977.

<sup>7</sup> Ley de Instrucción Pública, 9 septiembre 1857 (Gaceta, 10 septiembre 1857). Un R. D. de 11 septiembre 1858 (Gaceta, 14 septiembre 1858) estableció los planes de estudio de las cinco facultades resultantes: Filosofía y Letras, Ciencias exactas, físicas y naturales, Derecho, Medicina y Farmacia. Los de Filosofía y Letras experimentarán numerosos cambios en los años siguientes (1866, 1868, 1873, 1880...) hasta la más profunda reestructuración de 1900.

<sup>8</sup> Vid. las consideraciones al respecto de Charles V. Langlois y Charles Seignobos: "La enseñanza superior de la historia en Francia", en *Introducción a los estudios históricos* [1898], Alicante, Universidad de Alicante, 2003, pp. 315-325.

<sup>9</sup> Vid. Willibald Sauerländer: "L'Allemagne et la 'Kunstgeschichte'", *Revue de l'Art*, 45, París, 1979, pp. 4-8; y Udo Kultermann: *Historia de la Historia del arte. El camino de una ciencia* [1990], Torrejón de Ardoz, Akal, 1996.

<sup>10</sup> Vid. Herbert Read: "El lugar del arte en la universidad" [1931], en *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1982, pp. 250-258.

El ejemplo tuvo mayor aceptación en Estados Unidos, donde los estudios artísticos empezaron a formar parte de los programas de sus principales campus, respondiendo a tres concepciones distintas: el de Yale (1863) que estaba más escorado hacia la práctica del arte, el de Harvard (1874) que combinaba la práctica con la historia, y el de Princeton (1882) centrado por completo en la historia del arte, con una sólida experiencia anterior en cursos de estudios clásicos y arqueológicos.<sup>11</sup>

No es extraño que en el modelo opuesto, el francés, centrado en la preparación de profesionales y funcionarios, la introducción de la Historia del arte se hiciera esperar hasta la última década del XIX, cuando las facultades de letras empiezan a ofrecer cursos de historia del arte, o de arqueología e historia del arte (Lille, 1890; Lyon, 1892; París, Burdeos y Toulouse, 1893; Dijon, 1897; Clermont, 1899...). Aunque para entonces, la erudición arqueológica e histórico-artística había alcanzado una notable madurez en el seno de varios centros especiales de clara orientación profesional: en la *École pratique des hautes études* se venían impartiendo enseñanzas sobre antigüedades egipcias, griegas y romanas desde 1869; el *Collège de France* dispuso de una cátedra de estética e historia del arte desde 1878 que se sumaba a las numerosas de arqueología, epigrafía o filología antigua; por no citar la prestigiosa *École du Louvre* fundada en 1882 expresamente para formar conservadores de museos.<sup>12</sup>

De modo que, con las peculiaridades de cada modelo, a finales del siglo la Historia del arte había descubierto y ocupado en las facultades de letras un terreno intermedio entre la arqueología y la estética, pero desprovisto aún del cometido profesional identificado entonces con la *connoisseurship*, bien fuera por la concepción general del modelo de educación universitaria, porque la formación de expertos era competencia de escuelas especiales ajenas a la universidad o, simplemente, porque la escasa demanda de expertos era satisfecha mediante el aprendizaje dentro de los ámbitos laborales o por autodidactas.

En nuestro país, muy influenciado por el modelo francés, la Historia del arte no apareció en la universidad hasta 1900, cuando se reformó el plan de estudios de las facultades de Filosofía y Letras y se introdujo una asignatura de contenido artístico que debían seguir todos los estudiantes en el segundo curso de comunes, antes de especializarse en una de las tres secciones que entonces se introdujeron: Letras, Filosofía e Historia.<sup>13</sup> Aunque no con el retraso que suele deducirse de la comparación con el caso extraordinario y repetidamente mencionado de la primera cátedra personal, la de la universidad de Gotinga, ocupada oficialmente desde 1813 por el historiador del arte Johann Dominik Fiorillo (1748-1821), lo cierto es que se incorporaba bajo una denominación –“Teoría de la Literatura y de las Artes”– carente de homologación internacional y claramente anticuada por quedar sometida aún a la tutela de la estética y la filología. Pero su impreciso contenido y la inclinación de alguno de sus primeros profesores acentuó su carácter histórico hasta convertirla en la vía de profesionalización de nuestra primera generación moderna de historiadores del arte. En este sentido resultó decisivo el ejemplo de uno de sus cuatro primeros catedráticos, Elías Tormo (1869-1957), quien dos años después de su toma de posesión en la Universidad de Salamanca en 1902, pasó a ocupar una primera cátedra española de “Historia de las Bellas Artes”, adscrita al doctorado de Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid, la única que por entonces podía otorgarlos, desde la que desplegó una brillante actividad investigadora, reforzada por los medios e influencia que le reportó dirigir desde 1912 la sección de arte del Centro de Estudios Históricos. El regusto académico de esa última denominación no desapareció hasta 1913 en que recibe por fin la actual de “Historia del arte”; no en balde había sido en las escuelas de Bellas Artes donde logró su primer reconocimiento docente en la asignatura “Teoría e Historia de las Bellas Artes”, aunque las peculiaridades de ese ámbito dedicado al aprendizaje práctico de las distintas artes no propiciaron la erudición profesional. Algo que significativa-

<sup>11</sup> Vid. Arthur D. Efland: *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós, 2002, pp. 100-109.

<sup>12</sup> Vid. Lyne Therrien: *L'histoire de l'art en France. Genèse d'une discipline universitaire*, París, C.T.H.S., 1998.

<sup>13</sup> Sobre la institucionalización académica y la profesionalización historiográfica de la Historia del arte remito al documentado artículo de Gonzalo Pasamar Alzuria: “De la Historia de las Bellas Artes a la Historia del Arte. (La profesionalización de la historiografía artística española)”, en AA.VV., *Historiografía del arte español en los siglos XIX y XX*, Madrid, C.S.I.C. / Alpuerto, 1995, pp. 137-149; y a las varias aportaciones de Gonzalo M. Borrás Gualis, especialmente su última “A modo de introducción: Cien años de Historia del Arte en España”, en Gonzalo M. Borrás y Ana Reyes Palacios: *Diccionario de historiadores españoles del arte*, Madrid, Cátedra, 2006, pp. 13-34. Sobre el caso valenciano, aunque interesante para el conjunto español, vid. José Martín Martínez y Jorge Sebastián Lozano: “La Historia del arte en la Universitat de València durante la postguerra (1939-65)”, *Saitabi*, 47, Valencia, 1997, pp. 173-214.

mente sí ocurrió en el seno de la Escuela Superior de Diplomática, de la que fue catedrático de "Historia de las Bellas Artes" Juan Facundo Riaño (1829-1901) entre 1863 y 1868 y desde 1873 hasta la supresión de la Escuela, dictada por la mencionada reforma de 1900 que encomendó a la Facultad la preparación de los facultativos de archivos, bibliotecas y museos.

La presencia de la Historia del arte en el currículum común de historiadores, filólogos y filósofos experimenta un apreciable crecimiento con el nuevo plan de estudios de la República que rebautizó la antigua asignatura con el nombre moderno de "Historia del arte", situándola en el primer año de estudios comunes, y ampliando su presencia con otra en las secciones de Letras y Filosofía y con dos más en la de Historia. Tras la guerra civil, se consolida este avance –que no había prácticamente pasado del papel– en la universidad franquista, pero sólo en parte, pues se mantendrá una "Historia general del arte" en el primer curso común y dos más específicas en la sección de Historia ("Historia del Arte medieval" e "Historia del Arte en las Edades moderna y contemporánea"), pero desaparecerá la segunda asignatura de las otras dos secciones.<sup>14</sup> Se configuraba así un estatus académico cada vez más sólido en la medida en que la joven disciplina dejaba atrás su pasado ligado a la especulación estética y la apreciación de las Bellas Artes distintiva del ciudadano culto y reforzaba su perfil positivista como ciencia auxiliar de la Historia cuyo conocimiento estaba especialmente indicado para los futuros historiadores profesionales. Esa fue la consideración que tuvo en los planes de estudio durante la postguerra, hasta que en 1967 diera un nuevo y decidido paso hacia su plena emancipación al

ser elevada a sección propia en el currículum de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Complutense.<sup>15</sup> Esta ramificación de los estudios fue seguida de modo bastante flexible por otras universidades (Sevilla, Barcelona, las autónomas de Madrid y Barcelona...), hasta que fuera definitivamente sancionada por un decreto de 1973 que autorizó la división de la Facultad de Filosofía y Letras en tres facultades independientes, con sus respectivas licenciaturas: Filosofía y Ciencias de la Educación, Filología y Geografía e Historia. La decisión se fundamentó en la inadecuación de los planes de estudio al desarrollo científico: "Incluidas en las actuales Facultades de Filosofía y Letras tres grandes áreas del saber, referidas al conocimiento del hombre, de su lenguaje y de su conducta, cuyo desarrollo se ha producido en los últimos tiempos en forma tan considerable que hace difícil conservar planes de estudios homogéneos acordes con el progreso del saber, máxime al conservarse para todos ellos la obligatoriedad de unos previos cursos comunes, se hace evidente la necesidad de abrir cauces para que, en atención a sus propios contenidos científicos, se pueda lograr mayor flexibilidad y eficacia docente".<sup>16</sup>

Se crea así una situación completamente nueva que fomenta el desarrollo de las humanidades en nuestro país, pues la especialización de los respectivos planes de estudio con nuevas asignaturas más específicas para el número cada vez mayor de estudiantes que accedían a la universidad hizo necesario un incremento de las plantillas docentes con profesores ayudantes, adjuntos y agregados e impulsó la investigación en áreas de conocimiento cada vez más concretas, superando el denostado generalismo. Esto ocurrió con la Historia del arte, que dejaba de ocupar la consideración de ciencia

<sup>14</sup> El Decreto de ordenación de la Facultad de Filosofía y Letras de 7 de julio de 1944 razonaba así la nueva estructura: "En nuestra época contemporánea, estas Facultades [las de Artes y Filosofía], ya propiamente especializadas, redujeron su ámbito científico a las disciplinas filosóficas, literarias e históricas. En tal caso, unas veces domina el criterio de que las disciplinas forman un grupo común, y otras como en la última reforma –ya casi en nuestros días–, se imponga la norma de una especialización demasiado concreta y minuciosa. La presente reglamentación no desconoce que, tanto las disciplinas filosóficas, como las históricas, como las literarias o filológicas forman un núcleo común de conocimientos en el que unas se hallan requeridas del auxilio de las otras, y todas se interfieren por razones de vecindad; pero entiende, al mismo tiempo, que el desarrollo moderno de estas enseñanzas exige una diversificación especializada, por cuanto sus campos se han ido desligando día a día, a medida que la moderna investigación profundizaba sobre ellos. Tal es el motivo sustancial de que la reforma proponga un sistema ecléctico. Por un lado un período de estudios comunes, en el que el escolar adquiera una formación básica en Filosofía, Historia y Lingüística, sin perjuicio de que las disciplinas se maticen más tarde en una etapa de especialización con trayectorias aparte." (B.O.E., 4 agosto 1944).

<sup>15</sup> La creación de la sección y su primer plan de estudios (para los cursos de 3º a 5º) fueron establecidos por sendas órdenes ministeriales de 7 de julio y 1 de agosto de 1967 (el plan de estudios fue modificado al año siguiente). Este proceso estuvo precedido por la Ley 83/1965, de 17 de julio (B.O.E., 21 julio 1965) que creaba los departamentos universitarios y la figura del profesor agregado, seguida de un decreto del 31 de marzo de 1966 que establecía los departamentos que podían constituirse en las facultades de Filosofía y Letras, entre los que se encontraba el de Historia del arte (B.O.E., 16 mayo 1966).

<sup>16</sup> Decreto 1974/1973, de 12 de julio (B.O.E., 22 agosto 1973). Debido al carácter optativo de esta reestructuración, no fue aplicada por todas las universidades al mismo tiempo.

auxiliar en el currículum de los historiadores para lograr el ansiado reconocimiento oficial de Historia especializada e iniciaba un destacado despegue tanto académico, a raíz del apreciable incremento de asignaturas, alumnos y profesores que conllevaron los dos cursos de especialización, como de una mayor visibilidad social de sus profesionales que empezará a ser evidente desde los primeros años de la Transición a través de su implicación en exposiciones, publicaciones, crítica, polémicas sobre patrimonio, etc.<sup>17</sup>

### **Disfunciones de la especialización profesional**

Pero al disolverse la antigua unión de las humanidades en un programa de estudios integrado, el impulso interno de cada una de sus disciplinas iba a constituir una fuerza centrífuga que condujo inevitablemente a su disgregación, al enclaustramiento de cada una de ellas en el propio título y a su desaparición del currículum de los otros.<sup>18</sup> Lo que no creo que fuera nada positivo ni para la universidad en su conjunto ni tampoco para la cabal profesionalización de cada una de las disciplinas, porque este proceso de crecimiento por sucesivas subdivisiones excluyó del currículum de los futuros profesionales la presencia de otras ciencias que serían útiles para su preparación. A partir de entonces, ni los filólogos necesitarían la historia, ni los historiadores la literatura o las lenguas, ni los historiadores estudiarían filosofía, ni los filósofos historia, ni los filósofos tendrían nada que ver con la literatura, ni los filólogos con la filosofía...; y mucho menos de alguna de las ciencias sociales, como antropología, sociología o economía, que a todas luces convendrían en la formación de un historiador, por ejemplo. Demostrándose así

que, en el ámbito de la educación, lo que es bueno para el progreso de la ciencia puede no serlo para la formación de los futuros profesionales encargados de aplicarla socialmente.

Esta confusión de intereses fue proféticamente denunciada por Enrique Lafuente Ferrari en un artículo de 1981 del que no me resisto a transcribir el siguiente pasaje, a pesar de su extensión, pues ha sido poco citado: "Los especialistas, con visión un tanto miope –como propende a ser la del especialista–, pidieron y lograron que se estableciese en las Facultades de las Universidades un Departamento y una licenciatura autónoma de historia del arte desligada de la historia general –lo que es un error–, y, en efecto, durante unos años la máquina universitaria lanzó a la vida engañosamente unos cientos de licenciados en historia del arte que, al arrepentirse la Administración de crear en el papel esta enseñanza en el bachillerato, quedaban sin posibilidad de situarse en la enseñanza ni en ningún otro trabajo, porque su título –y sus conocimientos– no los capacitaban para ello. Una de tantas tragedias, pequeñas a nivel individual pero graves a nivel nacional, del desempleo y el paro de los universitarios. El pecado es la ficción. Los departamentos de historia del arte se montaron sobre ficciones. Primero la ficción vanidosa de los catedráticos de arte, que propugnaron la reforma por convertirse de cola de león en cabeza de ratón en sus Facultades. Luego, la ficción de montar todo un complicado programa con *arte francés*, *arte italiano*, *arte inglés*, *arte oriental asiático*, *arte de los pueblos primitivos*, etc., sin haber personas no ya especialistas, sino medianamente capacitadas para desempeñar estas enseñanzas. Y sin estudiar materias de historia propiamente dicha, absurdo capital, porque no se

<sup>17</sup> A este periodo de expansión se ha referido Gonzalo Borrás Gualis en varios trabajos, especialmente al auge editorial ("La Historia del Arte, hoy", *Artigrama*, 2, Zaragoza, 1985, pp. 218-220) y al giro copernicano que en su opinión supuso el acceso al nuevo cuerpo de profesores agregados de una cuarta generación de historiadores del arte (*Cómo y qué investigar en historia del arte*, Barcelona, Serbal, 2001, pp. 35-36; y en la introducción del ya citado *Diccionario de historiadores españoles del arte*, pp. 24-25). Es interesante el apunte que hace el profesor Borrás en el primer artículo sobre la paradoja que supuso esta euforia nacional en un momento de insatisfacción internacional respecto al futuro de la Historia del arte en la cultura actual. Aunque no faltó la voz libre e insustituible de Lafuente Ferrari denunciando la inmadurez de la disciplina para afrontar la nueva situación: "Sin buenos libros y sin ideas rectoras es inoperante la creación –en el papel– de Departamentos especiales de Arte en las Facultades de Letras, secciones que, por carencia de especialistas que puedan cubrir la vasta carta de las enseñanzas anunciadas en los programas, resultan pura fachada a la que no corresponde nada real detrás. Muchos años pasarán antes de que puedan corregirse tan enfáticos errores." ("Introducción..." a E. Panofsky, *Estudios sobre iconología*, Madrid, Alianza, 1972, p. X).

<sup>18</sup> En un primer momento, los tres títulos mantuvieron algún rastro de su antigua unión. La directrices de la Dirección General de Universidades (B.O.E., 8 septiembre 1973) que debían seguir las universidades para la elaboración de sus planes de estudio prescribían en el primer ciclo de Geografía e Historia las asignaturas de "Historia de la filosofía", "Historia de la literatura" y "Lengua latina"; en el de Filosofía y Ciencias de la Educación debía figurar "Lengua española"; y los alumnos de Filología deberían cursar en el primer ciclo "Filosofía" e "Historia" y en el segundo otra asignatura más de historia relacionada con la sección elegida ("Historia del mundo antiguo" en Filología clásica, "Historia de España" en española, "Geografía e Historia relacionada con la cultura correspondiente" en románica y anglogermánica, etc.). Pero los sucesivos planes de estudio aprobados a lo largo de la década terminaron por suprimir esta presencia transversal.

puede explicar historia del arte sino partiendo de una preparación histórica general".<sup>19</sup>

Y si el maestro Lafuente Ferrari hacía de aguafiestas señalando la necesidad de la Historia, un año después José Fernández Arenas, en su pionera *Teoría y Metodología de la Historia del Arte*, se lamentaba del alejamiento de la Filosofía ocasionado por la separación universitaria de las humanidades: "Se nota la falta en nuestros Departamentos de una más intensa dedicación a problemas teóricos, epistemológicos y metodológicos, más fácil de realizar antes, cuando la Facultad era de Filosofía y Letras".<sup>20</sup>

Ese mismo año de 1982, el destacado catedrático Alfonso E. Pérez Sánchez también repudia con vehemencia los perjuicios que la nueva situación estaba ocasionando en la formación de los propios historiadores del arte: "la estúpida fragmentación de los estudios humanísticos en secciones y subsecciones, ha llevado al absurdo de que hoy un licenciado –y un doctor– en historia del arte, puede no saber nada –pues no ha figurado en sus 'planes de estudio'– de filosofía, ni de historia literaria, y por supuesto sus conocimientos clásicos son siempre rudimentarios, salvo que, por vocación, gusto o exigencia personales, haya trabajado con ello, y por su cuenta, con esfuerzo y rigor".<sup>21</sup> Y unos meses después volvía sobre el asunto para señalar la otra consecuencia indeseable de la separación, unidas como las dos caras de una misma moneda: "En cuanto a las Facultades de Letras se ha producido, con la proliferación de nuevos planes de estudio tendentes a la especialización, una peligrosa mutilación. Hoy sólo se estudia Historia del Arte en los cursos del primer ciclo de Geografía e Historia, con lo que se produce la a mi juicio monstruosa situación de que un licenciado o un doctor en Filosofía, en Pedagogía o en Literatura, con frecuencia no ha recibido otra enseñanza de Historia del Arte que la que le mostraron en el Bachillerato (Historia de la Cultura y del Arte) o en el C.O.U. si es que la eligió como optativa. Esta mutilación es uno de los componentes fundamentales de la educación histórica y de la sensibilidad personal y social, es en buena parte responsable de la degradación de nuestro patrimonio y de las

situaciones aberrantes a que a veces se ha llegado, cuando una política de 'retorno a las raíces' y de redescubrimiento del patrimonio monumental ha querido atender a su restauración y conservación".<sup>22</sup>

Al año siguiente, otro relevante catedrático, Joaquín Yarza, se sumaba a las voces disconformes con la evolución que estaba siguiendo la disciplina en esos años empujada por la especialización: "Estamos en un momento en que uno de los grandes problemas que se plantea a los investigadores en humanidades es el de la especialización. [...] [Porque] entiendo que esta parcelación extrema del conocimiento es deshumanizadora y antihumanista." Apuntando seguidamente su preocupación por el perjudicial retroceso de interdisciplinariedad que provoca: "En la investigación no se puede olvidar la necesidad de especializarse, pero hay que evitar que esa especialización colabore al desinterés por aspectos importantes distintos de ella. Indudablemente, aun cuando se trate de elegir un terreno de trabajo muy pequeño, el conocimiento de otros saberes paralelos en diversas disciplinas ayuda a librarse del peligro deshumanizador. Con todo, no es suficiente. Y lo digo sobre todo como persona vinculada a la Universidad donde el peligro es más claro y la dificultad de liberarse más dramática".<sup>23</sup>

Sorprende que pronunciamientos tan rotundos y autorizados cayeran en saco roto y el proceso de fragmentación de los estudios humanísticos se ahondase aún más con el desarrollo de la Ley de Reforma Universitaria (L.R.U.) aprobada en 1983 durante la primera legislatura socialista, que desencadenó más subdivisiones en el seno de cada una de esas tres facultades con la multiplicación de licenciaturas más especializadas y más aisladas mutuamente. No era ese el propósito de la nueva ordenación académica establecida por las directrices generales de los planes de estudio promulgadas en 1987, sino el contrario: "el intento de superar la rigidez y el carácter estanco de nuestras actuales carreras universitarias" mediante fórmulas más versátiles y polivalentes.<sup>24</sup> Sin embargo, acabó imponiéndose el objetivo de "acercar la formación universitaria a la realidad

<sup>19</sup> "La realidad española y las humanidades visuales", *Cuenta y Razón*, 2, Madrid, primavera 1981, pp. 64-65.

<sup>20</sup> *Teoría y Metodología de la Historia del Arte*, Barcelona, Anthropos, 1982, p. 11.

<sup>21</sup> "Autobiografía intelectual", *Anthropos*, 19, Barcelona, noviembre 1982, p. 12.

<sup>22</sup> "El museo también enseña", *Lápiz*, 9, Madrid, octubre 1983, p. 9.

<sup>23</sup> "Autobiografía intelectual", *Anthropos*, 43, Barcelona, noviembre 1984, p. 17.

<sup>24</sup> R.D. 1497/1987, de 27 de noviembre (B.O.E. 14 diciembre 1987), por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

social y profesional" y "dar respuesta a las nuevas demandas del mercado de trabajo", que, interpretado como un impulso hacia mayores niveles de especialización disciplinar, produjo en la práctica una explosión del catálogo de títulos; sin reparar en la posibilidad de que se estuviera caminando en la dirección equivocada, es decir, alejándose de la realidad social y profesional y, especialmente, del cambiante mercado de trabajo. Basta leer el perfil profesional de la mayoría de los nuevos títulos para percatarse de la imprecisión y voluntarismo con que se justificó su necesidad.

Creados bajo el convencimiento de su necesidad social o por interés corporativo, lo cierto es que los nuevos títulos segaron los contactos que aún quedaban entre las tres facultades de humanidades e impusieron una estricta monodisciplinariedad, pues sus respectivas directrices generales dictadas por el Ministerio se limitaron a fijar las asignaturas troncales (las consideradas fundamentales y específicas) de cada título, que en ningún caso correspondían a áreas de conocimiento ajenas a la facultad de la que dependería; y los planes de estudio concretos diseñados por cada universidad, salvo excepciones, tampoco las introdujeron entre las materias obligatorias ni optativas, debido al protagonismo que tuvieron en su elaboración los respectivos departamentos (muy reforzados por la L.R.U. frente a las facultades) y su natural tendencia a crecer mediante la introducción de asignaturas propias.

Esta dinámica desencadenada por la reforma de los títulos produjo alguno de los efectos más extremos en la facultad de Geografía e Historia, pues la anterior licenciatura homónima se desgajó en tres, tantas como sus antiguas secciones: en Historia, en Geografía y en Historia del arte; y la ambición expansionista de sus respectivos departamentos trasladó el proceso de segregación mutua entre facultades al interior mismo de esta facultad y sus nuevos títulos. Así, del nuevo título de licenciado en Historia del arte (cuyas directrices generales propias fueron aprobadas a finales de 1990<sup>25</sup> e implantado por varias universidades en septiembre de 1993) desaparecerán las asignaturas de Historia, Arqueología o Geografía que componían los tres primeros cursos del antiguo título. Y, a la inversa, los planes de estudio de la nueva licenciatura de Historia excluirán también las dos asignaturas impartidas por el departamen-

to de Historia del arte en los cursos comunes del antiguo título. A partir de ahora sería perfectamente factible licenciarse en Historia sin haber cursado ninguna asignatura histórico-artística, al igual que obtener el título de Historia del arte sin haber cursado ninguna asignatura de Historia. En el mejor de los casos, la posibilidad de matricularse en alguna asignatura optativa de Historia o de Historia del arte habría de quedar al buen criterio del estudiante.

Pero, como he apuntado antes, una cosa es la educación de los universitarios y otra el avance científico de las disciplinas. La implantación de la nueva licenciatura abrió unas excelentes perspectivas para los estudios artísticos españoles, impensables sólo unos años antes. Para empezar, en el plano estrictamente académico, la Historia del arte alcanzaba el destino más elevado al que puede aspirar cualquier disciplina: que sus saberes sean considerados fundamentales en la formación de un determinado profesional; y lo que es más inusual y meritorio: lograrlo en exclusiva, sin la participación de ninguna otra ciencia vecina. Y en el plano social, la implantación del nuevo título se extendió con éxito por las universidades de todo el país, atrayendo a un gran número de jóvenes, provocando un aumento muy apreciable de las plantillas docentes, relanzando la investigación histórico-artística, fomentando la producción editorial de libros universitarios sobre arte, propiciando la difusión y consumo de productos y actividades artísticas... En definitiva, la Historia del arte lograba el acariciado estatus oficial de ciencia que faculta para el ejercicio de una profesión, cuya necesidad social estaba contribuyendo decididamente a crear.

¿Qué conclusión podemos extraer de este proceso de institucionalización académica de las humanidades? A mi juicio, la constatación de que el desarrollo científico de cada una de las disciplinas humanísticas haya ido inseparablemente unido a su expansión en unos currícula universitarios abocados a una progresiva especialización supuestamente profesional –tal como he descrito– desvela la existencia de un doble equívoco: en primer lugar, la confusión entre desarrollo científico y profesionalización y, en segundo lugar, la identificación de la utilidad social de una ciencia con la existencia de un título universitario propio y exclusivo. Es decir, que la especialización disciplinar de cada una de las humanidades ha marchado

<sup>25</sup> R.D. 1449/1990, de 26 de octubre (B.O.E., 20 noviembre 1990), por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Historia del Arte y las directrices generales propias de los planes de estudio conducentes a la obtención de aquél.

unida a (y justificada por) la configuración de un perfil profesional específico, reflejado académicamente en un título.<sup>26</sup>

Y aunque esto ha sido así históricamente en varios países europeos, y probablemente no hubiera podido ser de otro modo por las exigencias del mercado, el interés vocacional de los estudiantes y la propia dinámica científica de las disciplinas a la fragmentación, sería interesante que nos preguntáramos si el modelo seguido es el más adecuado para la misión que las humanidades deben desempeñar en la universidad, y, en concreto, si la actual segmentación científica y docente a que nos ha conducido es la más idónea para afrontar los retos del futuro.<sup>27</sup> Porque, en mi opinión, ha sido este modelo el que ha conducido a las humanidades –la Historia del arte entre ellas– a los problemas y desajustes que ahora sufren en la educación superior, de los que no saldrán a menos que deshagamos ambos equívocos, deslindando los conceptos de especialización, profesionalización y currículum docente.

### **Historia del arte y empleabilidad**

Un problema –la llamada “crisis de las humanidades”– que se ha evidenciado públicamente en el debate suscitado por la actual reforma de los estudios universitarios promovida por la Unión Europea, conducente a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El objetivo declarado del proceso es promover una convergencia entre los sistemas universitarios de los diferentes países miembros que facilite la movilidad académica y profesional y fomente la competitividad internacional de la educación superior europea. Pero es evidente que el calado de los cambios emprendidos es bastante más profundo que la armonización de los programas educativos y el mutuo reconocimiento de títulos. Supone una revisión de la función social de la universidad encaminada a reforzar su adaptación a las necesidades de la economía, es decir, su decantación definitiva hacia la profesionalización. Un objetivo que la sociedad en su conjunto parece compartir: debe existir una más estrecha relación entre estudios universitarios

y mercado laboral. Incluso los mismos docentes del área de humanidades hemos asumido implícitamente que el cultivo de las ciencias en la universidad depende de su perfil profesional, que la ciencia por la ciencia no tiene razón de ser en la universidad, y menos las ciencias no especializadas.

¿Es realmente aplicable ese principio a las humanidades? Porque, de hecho, la aplicación del criterio de “empleabilidad” impulsado por la reforma a los títulos de humanidades que han proliferado en las dos últimas décadas ha supuesto su auténtica piedra de toque. El caso de la Historia del arte ha sido uno de los más controvertidos, pues cuando aún no habían salido de las aulas ni diez promociones, en abril de 2005 saltó la alarma de su posible desaparición al filtrarse a la prensa que la subcomisión encargada por el Consejo de Coordinación Universitaria para adaptar las titulaciones de humanidades de nuestro país al EEES no iba a incluirla en el futuro catálogo de títulos oficiales de grado que se propondría al Ministerio de Educación. Aunque las razones de esa decisión no llegaron a explicitarse públicamente, los colectivos afectados interpretamos que se trataba de un cuestionamiento en toda regla de la utilidad profesional del título, una negación de la existencia de suficiente demanda laboral para sus egresados, por lo que la defensa se concentró en desmentir dichos supuestos. Y es que, claro, el auge de los estudios universitarios de Historia del arte y su nueva exposición pública, conllevaba la incómoda contrapartida de tener que responder a demandas sociales que le eran prácticamente desconocidas hacía poco. Porque al convertirse en un título independiente debía justificar su razón de ser demostrando que servía para insertar a sus licenciados en el mercado de trabajo; cosa que no tiene necesidad de hacer la Estética, la Arqueología, la Paleografía, o la Historia del cine, por ejemplo. O que, al menos, no se ven obligadas a hacerlo en solitario.

Y, qué duda cabe, se trataba de una exigencia muy difícil de satisfacer, dado el alto número de jóvenes que cada año se licencian y la situación general del mercado laboral de los titulados uni-

<sup>26</sup> Este desarrollo progresivo de ambos factores no ha estado exento de contradicciones como que la Historia del arte (con esta denominación moderna) iniciase a primeros del siglo XX su institucionalización académica por el nivel más especializado de los estudios universitarios, el doctorado, cuando carecía por completo de orientación profesional.

<sup>27</sup> Ernst Gombrich mostraba ya en una conferencia de 1967 sus dudas sobre la idoneidad de las disciplinas universitarias para decidir cómo garantizar a las nuevas generaciones la comprensión de las grandes creaciones de la humanidad: “Nunca me cansaré de repetir que las disciplinas en que descansa toda nuestra actual organización académica no son otra cosa que simples técnicas; [...] nos halláramos en una coyuntura fatídica en el momento en que dejemos que las técnicas que hemos aprendido, o que quizá estamos enseñando, sean quienes dictaminen en las cuestiones que pueden presentarse a solución en nuestras universidades.” (*Breve historia de la cultura*, Barcelona, Península, 2004, p. 61; e *Ideales e ídolos. Ensayo sobre los valores en la historia y el arte*, Madrid, Debate, 1999, p. 57).

versitarios, especialmente los de humanidades. De hecho, hasta entonces –salvadas algunas iniciativas aisladas– ni las universidades ni los departamentos implicados nos habíamos dado por enterados de esa exigencia, ni de las expectativas frustradas que podían estarse generando: bien fuera para intentar adaptar lo más posible la formación impartida a las necesidades sociolaborales; o, por el contrario, para cuestionar esa concepción de la educación superior volcada en la formación de mano de obra cualificada. Pero la amenaza de la supresión del grado, que llegaba inesperadamente cuando la disciplina vivía una edad de oro, obligó a reaccionar ante lo que se entendió unánimemente como un grave atentado, un retroceso sin precedentes, desencadenando un debate público que a la postre puede reportar efectos positivos para “afrontar con serenidad nuestras propias miserias y desencuentros”, en palabras de Juan Antonio Ramírez.<sup>28</sup> En el foro “Sí a la Historia del arte” publicado por esta misma revista, Jesusa Vega apuntaba en esta dirección: “quizá este sobresalto que nos ha hecho salir del letargo, sea el aldabonazo que necesitábamos para hacer una reflexión sobre la disciplina y el lugar que nosotros, los historiadores del arte, ocupamos tanto dentro de la misma como en la sociedad.”<sup>29</sup>

Entre los argumentos que se esgrimieron en los medios de comunicación y en los manifiestos en defensa del mantenimiento de un grado propio, tanto los pronunciamientos individuales como los colectivos coincidían en dos fundamentales: la gran demanda social de los estudios y las amplias salidas profesionales en el terreno de la conservación, la difusión del patrimonio y el resto de actividades económicas relacionadas con el arte. El éxito de los estudios es una realidad patente confirmada por los 2.442 estudiantes que en ese curso 2004-05 los habían iniciado en las veinticinco universidades públicas y una privada que ofrecen el título en nuestro país, una cantidad que había lle-

gado a superar los 4.000 en el curso 1996-97. No en vano era la carrera de humanidades con mayor número de estudiantes (13.498), después de Historia y Filología Inglesa, quedándose a la par con Bellas Artes.<sup>30</sup> Ahora bien, el argumento de sus salidas profesionales es mucho más difícil de constatar empíricamente y no conozco ningún estudio amplio y concluyente sobre su inserción laboral.

La amplia encuesta CHEERS, al realizarse en 1999 entre licenciados de las promociones 1994 y 1995, no suministra información sobre los nuevos titulados en Historia del arte (que entonces sumaban poco más de un centenar). Pero los datos referidos a la situación laboral de los titulados por la facultad de Geografía e Historia indicaban que su tasa de actividad era la más baja de todas (77,7%), a excepción de los diplomados en Magisterio; y que, asimismo, eran los graduados universitarios que padecían una tasa de desempleo más alta (24,3%), después de los licenciados en Biología.<sup>31</sup>

Para la redacción del *Libro Blanco*, promovido por los departamentos de Historia del arte y difundido por la ANECA en 2005, se realizó una ambiciosa encuesta sobre la situación laboral de los licenciados en el sexenio 1999-2004. Aunque de los 7.357 cuestionarios enviados sólo se recibieron 653, es decir, tan sólo un 8,88%, suponiendo que esta baja proporción no distorsione los resultados de la muestra,<sup>32</sup> podemos extraer un par de conclusiones interesantes: el 83% de los encuestados habían tenido alguna experiencia laboral y en un 39% de los casos estuvo relacionada con su formación; y lo que es más relevante, el 70% de los encuestados estaba trabajando, y de ese porcentaje ocupado un 35% desempeñaban actividades relacionadas con el perfil de la licenciatura.<sup>33</sup> Por lo que si traducimos esta última cifra a un porcentaje global, nos encontramos que sólo un 24,5% de los aproximadamente 12.000 egresados en el periodo abarcado por la muestra ocupaban un

<sup>28</sup> “¿Quién teme a la historia del arte? (Sobre la guerra contra y entre las Humanidades)”, *El Cultural*, 19 mayo 2005, p. 6.

<sup>29</sup> “Del pasado al futuro de la Historia del Arte en la universidad española” [2005], *Ars Longa*, 13, Valencia, 2004, p. 204.

<sup>30</sup> Estadísticas del Ministerio de Educación y Ciencia, Consejo de Coordinación Universitaria ([www.mec.es/universidades](http://www.mec.es/universidades)).

<sup>31</sup> *Op. cit.* en nota 3, p. 154. Puede servir para contextualizar estos indicadores la conclusión a la que llegaban los autores del estudio: “En resumen, teniendo en cuenta todas las características anteriores (tasa de desempleo, actividad, tipo de contrato, horas de trabajo, salario y ocupación) los graduados [españoles] de biología, geografía e historia y trabajo social son los que se encuentran en la peor situación, seguidos por psicólogos, sociólogos, pedagogos y maestros. Estas titulaciones se corresponden con las de mayor paro, menor tasa de actividad, mayor proporción de contratos temporales y a tiempo parcial, menores salarios y ocupaciones menos cualificadas.” (p. 162).

<sup>32</sup> Simplemente aplicando el sentido común podemos deducir que los licenciados que mantuvieran una relación profesional con el arte se sentirían más estimulados a contestar y remitir el cuestionario que los que hubieran cortado todo vínculo con sus estudios.

<sup>33</sup> *Cfr. Título de grado en Historia del Arte: Libro Blanco*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, 2005 ([www.aneca.es/activin/activin\\_conver\\_LLBB.asp](http://www.aneca.es/activin/activin_conver_LLBB.asp)).

trabajo (fijo o eventual) relacionado con sus estudios.<sup>34</sup>

Por su parte, el estudio de inserción laboral realizado por la Universitat de València entre sus titulados de Historia del arte en las cuatro primeras promociones de ese mismo periodo (es decir, las comprendidas entre 1999 y 2002) ofrece unos resultados similares: el 93% de los encuestados había tenido alguna experiencia laboral desde que se tituló y en un 37% de casos estuvo relacionada con su formación; y el 64,19% de los encuestados estaba trabajando en ese momento. Esta encuesta no permite conocer qué porcentaje exacto de estos últimos ocupaban un empleo relacionado con sus estudios, pero el 39,83% declaraban que el empleo actual o el último (en el caso de estar desocupados) tenía bastante o mucha relación. En el mejor de los casos, si ese porcentaje pudiera traducirse a términos globales, indicaría que sólo uno de cada cuatro de los 827 licenciados en Historia del arte por la Universitat de València durante el cuatrienio había encontrado un trabajo relacionado con su preparación académica.<sup>35</sup>

¿Son positivos o negativos estos datos? Muy positivos no son, aunque, como todo, depende de las expectativas. Si damos por bueno el porcentaje del 24,5% deducido de la encuesta de ámbito nacional realizada para el *Libro Blanco*, significaría que en ese sexenio se habrían creado casi tres mil puestos de trabajo adecuados para historiadores del arte. Lo cual confirmaría que, además de las salidas tradicionales, existe una actividad laboral y económica alrededor del patrimonio artístico, de la conservación y exhibición de obras artísticas, del comercio de todo tipo de objetos de arte, del turismo cultural, etc. De hecho, según esta encuesta, los perfiles profesionales en los que mayo-

ritariamente estaban ocupados esos licenciados eran: la conservación, exposición y mercado de obras de arte (26%), la investigación y enseñanza (25%), la difusión del patrimonio (20%) y la protección y gestión del patrimonio (12%). Y en términos más generales, todos los estudios señalan que el sector de la cultura experimenta un constante crecimiento desde las dos últimas décadas. Concretamente, según el último *Anuario de Estadísticas Culturales* difundido por el Ministerio de Cultura, el número de empleados en este sector había crecido un 22% en el quinquenio 2001-05, alcanzando más de medio millón, es decir, el 2,7% de los puestos de trabajo del país.<sup>36</sup>

Entonces, ¿cuál es la causa de la débil profesionalización de los historiadores del arte españoles? Gonzalo Borrás Gualis ha abordado el problema en varias ocasiones apuntando tres causas principales. En primer lugar, la situación de la Historia del arte en la enseñanza secundaria, reducida desde la implantación del B.U.P. en 1975 a una asignatura optativa del antiguo curso de orientación universitaria (segundo curso del actual bachillerato LOGSE en las ramas de artes y humanidades) para cuya docencia no se exige la especialidad. A ello habría que añadir, en su opinión, la escasa dedicación al expertizaje artístico de carácter profesional, debido a la carencia de una normativa legal que ha retraído el ejercicio de esta actividad. Y como tercera causa, señala el profesor Borrás la ventaja con que han contando tradicionalmente los arqueólogos para acceder a las plazas del cuerpo estatal de conservadores de museos.<sup>37</sup> A lo que Alfredo J. Morales ha agregado la hegemonía profesional que ejercen los arquitectos, junto a los arqueólogos, en las plantillas de la administración autonómica y local ocupadas en la gestión del patrimonio cultural.<sup>38</sup> Un horizonte ya de por sí poco halagüeño

<sup>34</sup> Curiosamente un estudio realizado quince años antes entre los licenciados en Geografía e Historia (especialidad de Historia del arte) por la Universidad de Oviedo, desde la primera promoción salida en 1974 hasta la última de 1989, arrojaba un resultado bastante similar: el 26% estaban desempeñando o habían desempeñado un trabajo relacionado con sus formación. Si bien entonces la mayoría de ellos se dedicaban a la docencia (31%) y a la investigación (22%), seguidos a cierta distancia por el patrimonio (14%) y la promoción cultural (13%), mientras que la crítica (3,1%) o los museos (2,3%) ocupaban proporciones insignificantes. Aunque los datos de las últimas promociones apuntaban a un crecimiento de las ocupaciones relacionadas con el patrimonio, a costa de la docencia (*vid.* Covadonga Álvarez Quintana: "Quince años de Historia del Arte y profesión. Universidad de Oviedo, 1974-1989", *Liño*, 9, Oviedo, 1990, pp. 141-150).

<sup>35</sup> Cfr. Observatori d'Inserció Professional i Assessorament Laboral, *Estudio de inserción laboral de los titulados de la Universitat de València (II Parte): L. Historia del Arte*, Valencia, Universitat de València, 2006 ([www.uv.es/opal](http://www.uv.es/opal)).

<sup>36</sup> *Anuario de Estadísticas Culturales 2006* ([www.mcu.es](http://www.mcu.es)).

<sup>37</sup> *Vid.* "A modo de presentación: el museo, una asignatura pendiente para los historiadores del arte", *Artígrama*, 8-9, Zaragoza, 1992, pp. 7-11; "Fundamentos para la profesionalización de la Historia del Arte en España" [1992], en AA.VV., *Historia del Arte y Bienes Culturales*, Sevilla, Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, 1998, pp. 50-55; *Cómo y qué investigar en historia del arte*, ya citado, pp. 19-23 y 159-160 (posteriormente en "A modo de introducción: cien años de Historia del Arte en España", en Gonzalo M. Borrás Gualis y Ana Reyes Palacios Lozano, *op. cit.*, pp. 16-19).

<sup>38</sup> "El historiador del Arte ante la actual problemática del patrimonio cultural", en *Actas Simposio: El historiador del arte, hoy*, ya citadas, pp. 121-122.

que en lo que respecta a la salida tradicional de los antiguos licenciados en Filosofía y Letras y, posteriormente, en Geografía e Historia –la enseñanza secundaria– ha empeorado en la última década con la implantación del nuevo título, al hacerla menos accesible que antes; pues los licenciados en Historia del arte, al no cursar asignaturas de Historia ni Geografía, se encuentran en franca desventaja respecto a sus compañeros de facultad a la hora de superar las oposiciones. Produciéndose la anómala situación de que, al seguir adscrita la docencia de la asignatura en los institutos a una especialidad común de “Geografía e Historia” que ya no corresponde a ningún título universitario, los profesores encargados de impartirla pueden muy bien no haberla cursado jamás, al no exigirse para licenciarse en Geografía ni en Historia. También otras antiguas salidas de los estudios de Filosofía y Letras, como la archivos y bibliotecas, quedan ya muy alejadas del currículum actual y existen otros títulos más idóneos para ocuparlas.

Precisamente, estas dificultades explican las grandes esperanzas depositadas en el patrimonio cultural como nueva vía de profesionalización. Desde que en los años ochenta se asienta entre nosotros esta nueva condición social de las obras artísticas, ligada a su dimensión de legado cultural heredado por todos los ciudadanos y a su más pragmática dimensión de bien o recurso dotado de valor económico o productivo, el patrimonio empezó a configurarse como la razón de ser de la licenciatura y la salida natural de sus profesionales. La misma creación del título actual, cuya gestación se inicia en 1986 (junto a una diplomatura en Patrimonio Artístico y Cultural que finalmente no vio la luz), aprovechó el creciente interés y prestigio social del patrimonio para modernizar la disciplina, confiéndole una orientación más aplicada. Y, en los últimos años, la materialización de alguna de esas esperanzas puestas en el patrimonio (en sus cada vez más extensas variedades) ha convencido a los historiadores del arte de que una mayor profesionalización de los estudios orientada a la conservación, gestión y difusión de los bienes culturales aseguraría la inserción laboral de los graduados.

¿Es la profesionalización del título de grado la solución? En parte, sí. Para empezar, no cabe duda de que daría respuesta a las insistentes demandas de utilidad de nuestra disciplina contribuyendo a aliviar su actual estado de necesidad. También es obvio que debemos responder a las oportunidades ofrecidas por la constante expansión de las ac-

tividades económicas relacionadas con el patrimonio. Y está demostrada la influencia de la universidad y sus estudios en la configuración social de los perfiles profesionales e, incluso, en la apertura o ampliación de nuevos campos laborales.

Pero, ¿la mayor especialización profesional de un título ofrece mayores garantías de colocación a sus graduados? No parece que pueda establecerse una correlación directa entre especialización profesional e inserción laboral. Otros títulos de humanidades que, al menos *a priori*, parecen tener perfiles profesionales menos definidos, a juzgar por la encuesta realizada entre los egresados de la Universitat de València, alcanzan unos niveles de empleabilidad muy similares, o incluso mejores, que los referidos a nuestro título. Así, el porcentaje de empleados entre los licenciados en Filosofía era del 63,8% y entre los de Historia el 65% (recuérdese que la cifra referida a Historia del arte era del 64,19%). Y respecto a la relación entre los puestos de trabajo desempeñados y la preparación recibida, tenía mucha o bastante un 45% en el caso de Filosofía y un 38,68% en el caso de Historia, mientras que entre los licenciados de Historia del arte era del 37%. Y si se introduce en la comparación el título de Filología Hispánica, los porcentajes son más desfavorables, pues su nivel de ocupación ascendía al 73,8% y el de quienes desempeñaban una trabajo relacionado con sus estudios al 58,6%. No parece que especializar monodisciplinariamente el perfil formativo de una titulación contribuya a favorecer la inserción laboral de sus egresados, y, mucho menos, a incrementar los niveles de adecuación entre la formación recibida y los puestos de trabajo finalmente obtenidos. Al contrario, delimitar mucho los perfiles profesionales de un título significa reducir sus potenciales salidas profesionales acordes a su perfil formativo. El ejemplo inverso nos lo ofrece el menos especializado de todos los títulos, el de Humanidades, que –según su *Libro Blanco*– alcanza unos indicadores bastante buenos: un nivel de ocupación del 69% y un porcentaje del 32% de adecuación entre el perfil formativo y el profesional. Y es que el carácter multidisciplinar y polivalente de estos estudios prepara –en opinión del equipo redactor– a una gran variedad de actividades, empezando por la enseñanza de cualquiera de las disciplinas humanísticas, hasta el turismo cultural, pasando por los archivos y bibliotecas, la gestión cultural, la promoción y difusión del patrimonio, la gestión de fundaciones y ONGs o la cooperación al desarrollo, entre otras.<sup>39</sup> Considerando un

<sup>39</sup> Agradezco a una de sus redactoras, Lourdes Campos Romero, las aclaraciones que me ha facilitado sobre el *Libro Blanco de Humanidades*, accesible como el resto en la página web de la ANECA.

abanico tan amplio de salidas profesionales para un número menor de egresados podemos entender que sean casi tan competitivos como los especializados en una sola de las disciplinas humanísticas, habida cuenta la cada vez mayor flexibilidad del actual mercado laboral entre titulaciones y puestos de trabajo.

### **Las desventuras del éxito**

Llegados a este punto, nos enfrentamos a la paradójica situación que atraviesan los estudios de Historia del arte en nuestro país: su éxito puede convertirse en la razón de su fracaso. Pues parece evidente que el problema de la titulación no es otro que el fuerte desajuste que se produce entre el número de graduados que salen cada año de nuestras facultades y las demandas del mercado laboral acordes con su cualificación. Y me temo que el previsible crecimiento de las nuevas actividades relacionadas con nuestros perfiles profesionales seguirá siendo insuficiente para absorber tantos licenciados. Cada vez se diversifican más las salidas laborales, pero no en la cantidad necesaria. Si no se produjera esta desproporción, la inserción profesional de los historiadores del arte sería mucho más fácil. ¿Alguien duda de que si en lugar de los casi dos mil licenciados que acceden cada año al mercado laboral, lo hicieran sólo cuatrocientos encontrarían un trabajo cualificado? ¿A qué se debe, si no, la alta ocupación (acorde, además, con su preparación) que logran los titulados en Filología Clásica, por ejemplo?

Por más que haya quedado estratégicamente soslayado en la última polémica, todos sabemos que hay un "desequilibrio entre oferta y demanda", tal como titulaba Joaquín Yarza hace unos años una columna de opinión para la revista *Descubrir el Arte*, en la que con tan sólo una frase hacía un diagnóstico certero del problema: "Como es sabido, el enorme número de alumnos que elige y cursa la especialidad de Arte a todo lo largo y ancho de España poco tiene que ver con lo que demanda la sociedad y, en consecuencia, el número de licenciados que consigue un puesto de trabajo acorde con sus estudios y expectativas es mínimo".<sup>40</sup>

Pero no sé si todos somos conscientes de que este desequilibrio genera disfunciones y perjuicios para los estudios de Historia del arte y para sus estudiantes. Para empezar, actualmente cuando una

carrera no cumple las expectativas profesionales esperadas, se devalúa, pierde atractivo y prestigio social. Y un declive del prestigio de una carrera provoca un declive en la calidad de los estudiantes que se matriculan en ella, atrayendo a los menos dotados y a los poco amigos del esfuerzo.<sup>41</sup> Porque los mejores y más motivados prefieren otros estudios mejor valorados, salvo que persigan un objetivo vocacional claro (que en el caso de las carreras humanísticas es una proporción no desdeñable). A su vez, cuando se generaliza entre los estudiantes de una carrera la sensación de que ésta no les servirá para obtener un buen trabajo se desmotivan, pierden interés y desciende su nivel de exigencia. Y paralelamente, cuando la repercusión de la formación impartida no tiene una incidencia clara en el ámbito profesional, también se difumina la responsabilidad social de los docentes, y consecuentemente el compromiso con sus alumnos.

Pero más graves que estas consecuencias académicas son las repercusiones humanas de ese desajuste en la vida de unos estudiantes que después de dedicar cinco años a formarse profesionalmente como historiadores del arte no logran un trabajo acorde con las expectativas alimentadas durante ese tiempo, a las que aludía Yarza en la última cita. ¿A cuántos jóvenes está defraudando el sistema actual? El "ajuste entre la oferta y la demanda" que realiza el mercado con los licenciados en Historia del arte es muy duro, pues los "excedentes" profesionales que se producen cada año tienen nombre y apellidos. Son demasiados los jóvenes que no logran el puesto de trabajo para el que se estuvieron preparando en la universidad, lo que les obliga a aceptar otro que no les permitirá desarrollar la que habían creído que iba a ser su profesión. Y, además del despilfarro de capital humano que supone para el país, a nadie se le oculta que eso es un motivo de frustración personal, incluso de sensación de fracaso, pues, como señalan los expertos, desempeñar un trabajo muy por debajo de la cualificación que se tiene –la sobrecualificación– genera una enorme insatisfacción laboral.

Este cúmulo de circunstancias, en especial la sensación de esfuerzo baldío o extraviado, me hacen dudar de la concepción exclusivamente profesional de la Historia del arte que ha terminado por imponerse en la universidad española. Y me llevan a preguntarme –volviendo a la cuestión plan-

<sup>40</sup> Joaquín Yarza Luaces: "Desequilibrio entre oferta y demanda", *Descubrir el Arte*, 15, Madrid, mayo 2000, p. 9.

<sup>41</sup> La fama de estudios fáciles parece originarse ya en el Bachillerato y la prueba de Selectividad. Según un análisis de los resultados de esta prueba en la Universidad Autónoma de Madrid a principios de los 90, era la asignatura que ofrecía las medias más elevadas (vid. Ángel Gabilondo: "Una lectura de las llamadas opciones de Letras", *Tarbiya*, 7, Madrid, 1994, pp. 23-44).

teada en el título– si ese es el auténtico y único papel de la Historia del arte en la educación superior.

## II. La misión cultural de la Historia del arte

Después de una primera parte en la que he apuntado los problemas derivados de la dimensión vocacional de la Historia del arte, quiero dedicar ahora esta segunda a reivindicar su esencia humanística y a fundamentar sobre ella la que –para mí– debería ser su principal misión en la universidad del futuro.

A estas alturas, puede parecer innecesario reivindicar el carácter humanístico de nuestra disciplina, siendo como es un lugar común en las definiciones de la Historia del arte referirse explícitamente a él; además de poco original, puesto que ya en 1940 uno de los patriarcas de la moderna historiografía artística, Erwin Panofsky, escribió un texto titulado precisamente “La historia del arte en cuanto disciplina humanística”.<sup>42</sup> Y no hace falta remontarse a nuestros clásicos; casi todos los recientes manifiestos y comunicados dirigidos a la opinión pública en defensa de la licenciatura se referían a este carácter. Empezando por el primero de ellos, el comunicado conjunto de las universidades Autónoma y Complutense titulado “No a la mutilación de las Humanidades. Sí a la Historia del arte”, que declaraba directamente: “La historia del arte es la disciplina humanística mejor preparada para dar cuenta de algunas realidades culturales de un mundo cada vez más condicionado por el universo de la imagen”.<sup>43</sup> Y continuando por la *Carta-Manifiesto* de la asamblea de alumnos y profesores de la Universidad de Barcelona, cuyo primer punto exponía que: “La Historia del arte es una disciplina humanística con una larga y consolidada tradición académica y universitaria.” Esta concepción comúnmente compartida ha quedado plasmada en el mencionado *Libro Blanco*, que ofrece la siguiente definición: “La Historia del Arte es una disciplina científica y humanística que tiene como objetivo principal el análisis de la producción artística, de sus procesos de creación y re-

cepción y su contribución social dentro de la historia de la cultura”.<sup>44</sup>

No hay duda de que los estudios histórico-artísticos son una parte consustancial de las humanidades, de ese tronco común de conocimientos surgieron y como una de sus ramas alcanzaron la consideración de disciplina académica. Ahora bien, más allá de las constataciones históricas y de las declaraciones de principios, tan propensas a la retórica, ¿qué significa que la Historia de arte sea una disciplina humanística? Y, sobre todo, ¿qué consecuencias se derivan en el plano académico? ¿Es compatible esta dimensión humanística con la profesional en la práctica docente?

### **El carácter humanístico de la Historia del arte**

Puede resultar oportuno recordar que el término *humanitas* se lo debemos a Cicerón, quien lo introdujo para referirse a la cualidad que distingue al hombre de los otros seres vivos, asimilándolo a cultura o civilización; y, consecuentemente, para señalar el ideal al que debía tender la educación o el estudio: perfeccionar los valores humanos para formar hombres completos, hombres cultos. Las humanidades serían pues “las artes que nos hacen seres humanos”, aquellas que alimentan la dignidad de nuestra naturaleza humana, y a las que debemos lo mejor de la civilización occidental. Según esta raíz clásica que tanta influencia ha ejercido desde entonces a través del humanismo renacentista e ilustrado, las humanidades tendrían un objetivo educativo fundamental: el cultivo de la humanidad en cada persona, a través de los conocimientos y saberes que nos hacen hombres libres y nos preparan para vivir en sociedad. Ese ha sido el ideal perseguido tradicionalmente por las humanidades y esa debería seguir siendo su razón de ser en el mundo actual. Así lo cree la filósofa norteamericana y experta en educación superior Martha C. Nussbaum,<sup>45</sup> quien en una inteligente defensa del modelo de educación liberal de su país, basado en las humanidades, ha concretado en tres las cualidades que debe fomentar en cada ciudadano. La primera es el espíritu crítico para

<sup>42</sup> Incluido posteriormente como introducción a *El significado en las artes visuales* [1955], Madrid, Alianza, 1979. Recuerdo especialmente la siguiente afirmación: “un historiador del arte es un humanista cuyo ‘material primario’ lo componen aquellos testimonios o huellas del hombre que han llegado hasta nosotros en forma de obras de arte.” (p. 26).

<sup>43</sup> Madrid, 25 y 28 de abril de 2005.

<sup>44</sup> *Título de grado en Historia del Arte. Libro Blanco*, Madrid, ANECA, 2005, p. 77 ([www.aneca.es](http://www.aneca.es)).

<sup>45</sup> *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal* [1997] (Barcelona, Paidós, 2005) es una profunda reflexión sobre las humanidades en la educación superior norteamericana, que responde a la crítica conservadora iniciada en 1987 por Allan Bloom con su *The Closing of the American Mind* (*El cierre de la mente moderna*, Barcelona, Plaza y Janés, 1989).

consigo mismo y las propias tradiciones, la habilidad para pensar autónoma y racionalmente, pero sin cerrarse a la consideración lógica de las opiniones contrarias. La segunda es la capacidad de verse a sí mismo no sólo como miembro de una determinada nación o grupo, sino también, y sobre todo, como ciudadano del mundo, sensible a las personas y culturas diferentes. Y la tercera, estrechamente relacionada con las dos primeras pero no fundada en el conocimiento factual, es la que Nussbaum denomina "imaginación narrativa", consistente en la capacidad de pensar en el lugar del otro, de entender el mundo desde su punto de vista, a través del desarrollo de nuestra propia imaginación.

En un sentido similar se pronunciaba en nuestro país Javier Sádaba durante el último debate sobre estas licenciaturas al contestar a una periodista que le preguntaba directamente ¿qué aporta el estudio de las humanidades al individuo?: "Sobre todo, tres cosas: nuestra savia cultural, nuestra capacidad de orientarnos en el mundo y ser nosotros mismos y, por encima de todo, la forma de poder sacar jugo a nuestra existencia con las potencias que tenemos".<sup>46</sup>

Ciertamente, estas virtudes no son patrimonio exclusivo de las humanidades. No son menos *humanas* las matemáticas o el derecho que la filosofía o el arte. Pero el estudio del legado cultural del pasado, la memoria de la humanidad, a través de sus obras más logradas, ofrece una ocasión privilegiada para conocer lo mejor y más esencial de lo que ha sido y puede llegar a ser el ser humano. El conocimiento de nuestro pasado cultural nos permite orientarnos en el mundo, nos estimula a descubrir quiénes somos y, sobre todo, nos ayuda a vivir más plenamente nuestra vida. Porque las humanidades no sólo nos aportan las herramientas analíticas y conceptuales necesarias para acceder de un modo reflexivo y crítico a las producciones culturales y simbólicas del pasado y de nuestra propia época, sino que nos proporcionan también valores humanos, principios éticos y estéticos. A este potencial específico se refería Ernst Gombrich en una conferencia de 1981 ante la Academia Estadounidense de Artes y Ciencias: "El olvido y hasta

la negación de los valores me parece el mayor peligro de la tendencia hacia la deshumanización de las humanidades [...], si las humanidades han de justificar su existencia, deben continuar ocupándose de los valores. Este interés, sobre todo, es lo que las distingue de las ciencias [...]. Si las humanidades han de seguir siendo fieles a su misión, deben decirnos más. Les pedimos que nos muestren lo que puede ser el hombre".<sup>47</sup>

El estudio del arte ha participado tradicionalmente de esa misión cultural y educativa. En esto consiste la irrenunciable esencia humanística de la Historia del arte, por más que deba actualizar sus principios ante los retos del presente. Así lo expresó con claridad Enrique Lafuente en su importante e innovador discurso de ingreso a la Real Academia de San Fernando, al acuñar la afortunada denominación de "humanidades visuales" para subrayar el renovado papel de los estudios histórico-artísticos en la sociedad actual: "Podemos decir sin exageración que la historia del arte viene a ser para el hombre del siglo XX algo así como las humanidades del presente, unas *humanidades visuales* que han venido a desplazar, en cierto modo –con lo que ello supone de importantes consecuencias, en bien y en mal–, a las humanidades clásicas, literarias; a las *letras* propiamente dichas han sucedido las imágenes. Ello otorga singular entidad a la orientación del trabajo del historiador del arte, así como a las cuestiones generales de fundamentación de una disciplina que ha alcanzado parte tan capital en la formación cultural del hombre de hoy".<sup>48</sup>

Este protagonismo alcanzado por la cultura visual en la sociedad contemporánea refuerza más si cabe la obligación ineludible de estas nuevas humanidades en la educación general de todos los ciudadanos, no sólo de aquella minoría que decida convertirlas en su profesión. Así lo expresó Lafuente treinta años después: "El arte y la arqueología son los estudios que tratan de sintetizar este conocimiento [de la realidad visual del mundo] y transmitirlo. Pero estas disciplinas tienen algo que va más allá de la mera especialización, para convertirse en algo que es formativo y educativo por sí mismo y que sobre todo es asequible a todos los

<sup>46</sup> Virginia Drake: "Humanistas, en peligro de extinción", *El Semanal*, 924, Madrid, 10-16 julio 2005, p. 39.

<sup>47</sup> "En foco las artes y humanidades", en *Tributos. Versión cultural de nuestras tradiciones*, México, D.F., Fondo de Cultura Económica, 1991, p. 22. Soy consciente de lo problemático que se ha convertido saber hoy qué valores compartidos y aun que cultura común deben transmitir las humanidades. Vid. Jonathan Culler: "El futuro de las humanidades" [1988], en Enric Sullà, ed., *El canon literario*, Madrid, Arco, 1998, pp. 139-160. Entre nosotros se ha ocupado recientemente de la cuestión del canon en la Historia del arte Carmen Gracia, "El mito de la Historia del arte", *Ars Longa*, 14-15, Valencia, 2006, pp. 255-264.

<sup>48</sup> *La fundamentación y los problemas de la Historia del arte*, Madrid, Tecnos, 1951, pp. 7-8 (reedición: Madrid, Instituto de España, 1985, p. 11).

hombres y a todos puede interesar. Son, pues, humanidades no literarias, humanidades, porque su esencia y su raíz hallan o pueden hallar en todos los hombres una necesidad que satisfacer más allá de la que da el mero conocimiento de las cosas".<sup>49</sup>

### **La función educativa de la universidad**

Con seguridad, la anterior reivindicación del valor educativo del arte, y de las humanidades en general, despierta la adhesión unánime de todos nosotros. Pero la tesis del maestro Lafuente plantea dos cuestiones estrechamente relacionadas que no concitan el mismo consenso: ¿es la satisfacción de esa necesidad educativa la función prioritaria de las humanidades en la universidad?; y, en todo caso, ¿es misión de la universidad la formación personal de todos sus estudiantes a través de las humanidades?

A algunos les parecerá una tarea poco elevada o demasiado básica para la educación *superior*, y, a la mayoría, un estorbo que retardaría inútilmente la capacitación profesional. En una sociedad en que prima la rentabilidad, parece un lujo demasiado costoso perfeccionar nuestra personalidad para el enriquecimiento de la vida a través de los textos filosóficos o científicos, las obras literarias o las creaciones plásticas. Y en coherencia con esta extendida opinión, el actual modelo de universidad –como hemos visto– está cada día más volcado en la educación vocacional encaminada al desempeño de un trabajo productivo. Ante la expansión de este modelo también en algunos *colleges* de los Estados Unidos, con la consiguiente reducción de materias y profesores del área humanística, Nussbaum responde en las conclusiones de su ensayo advirtiendo sobre sus indeseables consecuencias: "En una época de ansiedad económica, a menudo estas propuestas encuentran apoyo. Pero con ello desvalorizan nuestra democracia, impiden que se haga tan inclusiva y tan reflexiva como debería ser. La gente que nunca ha aprendido a usar la razón y la imaginación para ingresar en un mundo más amplio capaz de acoger distintas culturas, grupos e ideas, se empobrece personalmente y políticamente, a pesar de lo exitosa que sea su preparación profesional. [...] Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí

misma y de respetar la humanidad y la diversidad de los otros".<sup>50</sup>

No es mi intención realizar una nueva apología del valor educativo de las humanidades ni abordar el debate sobre las funciones de la universidad, pero la estrecha relación de ambos asuntos con el hilo argumental de este texto me obliga a expresar mi doble convencimiento de que la formación integral de la persona para convivir en una sociedad democrática es el objetivo fundamental de la educación, incluyendo la universitaria, y de que su logro es imposible sin la contribución de los conocimientos y valores cultivados por las humanidades. Es más, me parece evidente que el futuro de las humanidades (que, no lo olvidemos, son ante todo materias estudiadas en los distintos niveles de enseñanza) está indisolublemente unido a una concepción humanista de la educación. Y es que la actual preocupación por la crisis de estas materias desemboca irremediablemente en el debate sobre la función de la universidad hasta acabar por confundirse con él.

De hecho, suscitado por el interminable proceso de reforma universitaria iniciado en nuestro país a raíz de la Declaración de Bolonia (1999) y la Ley Orgánica de Universidades (2001 y 2007), ha cobrado actualidad en estos años el debate histórico sobre la misión de la universidad, aflorando las dos grandes posiciones al respecto: la "utilitaria" que entiende que debe supeditarse al mundo del trabajo instruyendo profesionales, y la "liberal" que, por el contrario, sigue defendiendo la validez de su función tradicional de educar ciudadanos, basada en principios humanistas.<sup>51</sup> Ante el protagonismo de las políticas de rentabilidad y eficacia, la inspiración pragmática de las reformas y las demandas de los distintos agentes sociales, han sido varios los docentes e intelectuales que han abogado por una universidad cuya misión prioritaria no sea producir excelentes especialistas en las distintas ramas de la ciencia, la tecnología o las humanidades listos para insertarse en el mercado laboral, sino la de crear y transmitir ciencia, técnica y cultura, de conservar un ámbito privilegiado del saber y la crítica en su mayor grado de libertad y rigor intelectual, en el que cada joven aprenda a ser él mismo perfeccionando sus mejores cualidades individuales, pues –como nos ha recordado Fernando Savater en un bello ensayo so-

<sup>49</sup> "La realidad española y las humanidades visuales", *Cuenta y Razón*, 2, Madrid, primavera 1981, p. 64.

<sup>50</sup> *Op. cit.*, pp. 324 y 327.

<sup>51</sup> *Vid.* una clarificadora síntesis de los precedentes históricos de este debate en José Manuel Fernández, *Manual de política y legislación educativa*, Madrid, Síntesis, 1999, pp. 209-227.

bre la educación– “nacemos humanos pero eso no basta: tenemos también que llegar a serlo”.<sup>52</sup> Una posición que tiene entre nosotros un ilustre arranque en el clásico ensayo de Ortega y Gasset titulado, justamente, *Misión de la Universidad*, en el que ya en 1930 proponía una reforma universitaria que recuperase su misión cultural, más perentoria hoy que entonces. “Comparada con la medieval, la Universidad contemporánea –decía Ortega– ha complicado enormemente la enseñanza profesional, que aquella en germen proporcionaba, y ha añadido la investigación, quitando casi por completo la enseñanza o transmisión de la cultura. Esto ha sido evidentemente una atrocidad. Funestas consecuencias de ello que ahora paga Europa. [...] Por eso es ineludible crear de nuevo en la Universidad la enseñanza de la cultura o sistema de las ideas vivas que el tiempo posee. Esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser antes y más que ninguna otra cosa la Universidad”.<sup>53</sup>

Es cierto que a lo largo de este proceso de reforma impulsado por la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior no han faltado las declaraciones políticas de peso que reafirman la vigencia de los fines educativos y culturales de la universidad, situándolos al mismo nivel que la preparación para el ejercicio de actividades profesionales o la investigación científica, pero la realidad de los hechos desmiente esos bienintencionados propósitos.

Los numerosos documentos emanados de la Unión Europea aluden con frecuencia a la función de la universidad en la creación y transmisión crítica del conocimiento científico y humanístico y al cultivo de la cultura y los valores democráticos, vinculando explícitamente el desarrollo económico y el progreso social de Europa a la educación de sus ciudadanos, no sólo en el aspecto científico o tecnológico, sino también en el literario, filosófico e histórico. Y tampoco en la reciente normativa española encaminada a nuestra integración en el EEES se olvida esta concepción clásica de la universidad. Para empezar, la Ley Orgánica de Uni-

versidades (2001) afirmaba en su exposición de motivos que son funciones ineludibles de la institución, además de la formación profesional, el fomento del espíritu crítico y la extensión de la cultura, y reconocía que la sociedad no sólo demanda profesionales con un elevado nivel cultural, científico y técnico, sino que exige también una formación permanente entendida como autorrealización personal.<sup>54</sup> Y en el preámbulo de las modificaciones introducidas en 2007, añadía el papel de la universidad como transmisor de valores de libertad, tolerancia e igualdad, reclamando su participación en los procesos vitales de la sociedad.<sup>55</sup> Con más precisión, el decreto que establece la nueva estructura de las enseñanzas determina que el objetivo formativo de los estudios de Grado es “el de propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”.<sup>56</sup>

Ese es el quid de la cuestión: ¿están nuestras actuales universidades preparadas para lograr simultánea y eficazmente esos objetivos? O pensando en el futuro, ¿están sentándose las bases de un nuevo diseño que lo haga posible? De lo dicho en la primera parte se deduce que la conformación del modelo universitario español ha perseguido en exclusiva la especialización disciplinar o profesional, y no parece factible ya desandar ese camino, porque un diseño curricular más generalista e interdisciplinar que no ignore el desarrollo personal de los estudiantes sería rechazado (incluso para la rama de humanidades) por desfasado e incapaz de satisfacer las exigencias y necesidades sociales. ¿Se trata de una suposición acertada?

Ya dijimos al inicio que la motivación principal que lleva a la mayoría de los jóvenes españoles a ingresar en la universidad es prepararse para encontrar un buen trabajo, exactamente el 53%. Aun así, esta expectativa no es tan absoluta ni exclusiva, pues la proporción de quienes estudian

<sup>52</sup> *El valor de educar*, Barcelona, Círculo de Lectores, 1997, p. 25 (editado también por Ariel).

<sup>53</sup> *Misión de la Universidad* [1930], Madrid, Alianza, 1987, pp. 36, 38 y 39.

<sup>54</sup> Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre (B.O.E., 24 diciembre 2001), de Universidades.

<sup>55</sup> Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril (B.O.E., 13 abril 2007), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001.

<sup>56</sup> R.D. 55/2005, de 21 de enero (B.O.E., 25 enero 2005), por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (exposición de motivos). Tras la terminación de este artículo, el Ministerio de Educación ha difundido un borrador de R.D. por el que se establece una nueva ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que ya no menciona el objetivo de la formación integral: “Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.” (art. 8).

buscando la realización personal asciende a un nada desdeñable 39%. Y si profundizamos en los resultados de la encuesta por ramas de conocimiento, averiguamos que estos últimos son mayoritariamente licenciados de humanidades, pues el 58% declara que su principal motivación fue realizarse personalmente, frente a sólo un 35,5% que estudió por motivos laborales.<sup>57</sup>

También es interesante conocer la valoración retrospectiva que hacen los graduados sobre la utilidad de sus estudios, porque si bien los de todos los países europeos atribuían más importancia a la utilidad para el trabajo que desempeñaban (un 3,7 sobre 5), era también bastante alta su estimación sobre los beneficios que les había reportado como preparación para otros aspectos de la vida (3,2). Con la particularidad de que los titulados europeos en humanidades otorgaban la misma valoración a la utilidad de los estudios para su vida laboral y personal (3,4), y los españoles todavía consideraban que les estaban siendo más ventajosos en otros ámbitos de la vida (3,6).<sup>58</sup>

¿En la reforma en marcha, se están teniendo presentes estas expectativas y necesidades no exclusivamente profesionales de los jóvenes? Y, sobre todo, ¿existe conciencia de la excepcionalidad de los estudios humanísticos?

### **El ejemplo norteamericano**

Las humanidades siguen siendo necesarias en la universidad, aunque no es menos cierto que urge reformular su papel y reorganizar sus estudios en una dirección opuesta a la especialización, pues difícilmente la causa del problema puede convertirse en parte de su solución.

La reciente difusión de los informes *La universidad española en cifras* y el *Atlas digital de la España universitaria* han evidenciado públicamente que la proliferación de títulos acaecida durante la última década, ofertados por un número creciente de

universidades, es insostenible porque muchos no alcanzan la matrícula mínima para ser viables debido al descenso de la natalidad en los años ochenta.<sup>59</sup> La prensa se ha hecho eco del problema y los expertos han apuntado la solución: especializar las universidades por áreas de conocimiento. El diario *El País* editorializaba al respecto en esa dirección: "Frente a la proliferación de titulaciones mal impartidas, cabía un remedio: la especialización y que cada universidad se orientara en busca de la excelencia en determinadas carreras".<sup>60</sup> Y esta era también la receta que Juan Vázquez, presidente de la Conferencia de Rectores, proponía al resto de sus compañeros: "Los campus han intentado abarcar todas las titulaciones, todas las ramas del saber, todo tipo de investigaciones, y ahora, en el nuevo contexto de competitividad, sería el momento de especializarse".<sup>61</sup>

En mi opinión, no es una solución acertada porque no parte de un diagnóstico correcto del problema. Debería reflexionarse más, porque si bien es coherente con la dirección seguida hasta ahora (primero se especializan los estudios fragmentándolos en múltiples títulos y cuando no hay alumnos para todos ellos se propone la especialización de las universidades), significaría erradicar definitivamente la esencia del modelo clásico de *universidad* dedicada al cultivo global de la ciencia y la cultura, sustituido por otro de *multiversidades* limitadas a áreas particulares a la búsqueda de la excelencia y la competitividad, en detrimento de las funciones más cívicas y políticas, de la educación generalista y de los conocimientos transversales tan ligados a las humanidades. De hecho, si tenemos en cuenta que este desajuste entre oferta y demanda no se reparte por igual entre las distintas ramas, sino que se concentra especialmente en la de humanidades, que en conjunto sólo cubre el 62% de las plazas ofertadas para alumnos de primer año, está claro qué significa en la práctica la especialización de los campus: suprimir títulos de humanidades. Y, lo que reviste mucha

<sup>57</sup> José García Montalvo: *op. cit.*, p. 78.

<sup>58</sup> *Op. cit.*, pp. 225-6 y 233-5.

<sup>59</sup> Juan Hernández Armenteros, dir.: *La universidad española en cifras*, Madrid, CRUE, 2006; y Pedro Reques Velasco, dir.: *Atlas de la España universitaria. Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior*, Santander, Universidad de Cantabria y Banco Santander, 2006.

<sup>60</sup> "Mucha universidad", *El País*, Madrid, 16 octubre 2006, p. 14. Un editorial posterior abundaba en la necesidad de especialización: "Ninguna universidad puede ser excelente en todas las disciplinas. En consecuencia, no todas las universidades ni todas las comunidades autónomas deben tener todas las titulaciones. Pero ninguna universidad puede permitirse el lujo de no ser excelente en nada. Debe dotarse de un proyecto académico que justifique su existencia, atrayendo alumnos, profesores, investigadores y sector privado en determinadas áreas. Lo que implica especialización, concentración en los campos que conforman ese proyecto y exigencia de calidad con estándares internacionales." ("Cambiar la Universidad", *El País*, Madrid, 29 abril 2007, p. 14).

<sup>61</sup> Declaraciones a *El País*, Madrid, 29 marzo 2007, p. 47.

mayor gravedad: la desaparición de áreas disciplinares completas.

Bastaría una ojeada rápida al modelo universitario norteamericano y preguntarse por qué su oferta de estudios se ajusta perfectamente a la demanda, por qué sus centros de educación superior son sostenibles a pesar de que raramente exceden los tres mil alumnos o por qué las humanidades gozan de tan buena salud, para vislumbrar una solución completamente diferente. Y no perdamos de vista que en Estados Unidos hay tantas universidades como en toda Europa y que se encuentran entre las mejores del mundo.

En un primer momento, llama poderosamente la atención que ese nivel de competitividad internacional se haya logrado con un sistema que conjuga –más eficazmente que en ningún otro país– la formación especializada y profesional con la educación cultural y humanística (la llamada *liberal education*) dirigida a todos los estudiantes sin distinción de opciones vocacionales. Y es que los norteamericanos han intentado extender los beneficios educativos de las humanidades a todos los jóvenes, porque el ideal de la formación liberal, es decir, la educación integral del ser humano para ejercer como ciudadano responsable y como ser libre y autónomo, se encuentra muy arraigado en las universidades y *colleges* del país, pudiéndose afirmar sin temor a equivocarnos que hoy está más viva la tradición humanística europea en sus campus que en los de la propia Europa.

La fórmula consiste en una adecuada distribución de objetivos y funciones entre niveles educativos y centros docentes. Los cuatro años de la graduación (*Bachelor's degree*) no tienen una finalidad vocacional, sino que, como en las antiguas facultades europeas de Artes, se imparte una educación generalista fundamentada en las humanidades y ciencias básicas, que se conoce, precisamente, como *liberal arts*. Los centros pueden ser muy diversos, desde un pequeño *college* privado de menos de mil alumnos a una gran universidad de treinta o cuarenta mil reconocida internacionalmente por su investigación; incluso, cada vez más estudiantes inician los dos primeros años en un *public community college* donde obtienen un título intermedio similar a nuestra diplomatura (*Associate's degree*) que les permite continuar en un centro que imparta el *Bachelor*, habiéndose ahorrado algún dinero. Pero independientemente del tipo de centro, a diferencia de nuestros universitarios que ingresan en una facultad para seguir un plan de estudios circunscrito a unas pocas disciplinas ligadas a una actividad profesional, todos los norteamericanos

siguen un núcleo de cursos comunes de carácter general, sobre todo en los dos primeros años, ofrecidos por los departamentos de su *college* o facultad de *Arts and Sciences* si se trata de una universidad, que pueden llegar a más de la mitad de sus créditos totales.

Esta concepción educativa (tan desfasada a ojos europeos) busca propiciar el despertar intelectual de estudiantes de diferente sexo, clase, origen étnico o religión, impartiendo significado y disciplina a su pensamiento, enriqueciéndolos como individuos y haciendo de ellos ciudadanos informados y conscientes de sus opciones en una sociedad democrática y tan multicultural como la norteamericana. Lo que no es incompatible con objetivos más prácticos como la adquisición de conocimientos y habilidades polivalentes que resultan útiles para cualquier especialización posterior o la capacidad de aprender cosas nuevas y adaptarse con flexibilidad a los requerimientos cambiantes de cualquier dedicación profesional.

Y esa concepción permite que los estudios de grado se dediquen a la adquisición de unos fundamentos de humanidades, porque se considera que son necesarios como marco de referencia personal e intelectual para todos, vayan a ser abogados, médicos, informáticos, economistas o ejecutivos. No es extraño, por tanto, que cursen asignaturas de filosofía, de literatura, de historia o de arte, que lean a Homero, a Platón, a Cervantes o a Dante, o que aprendan a tocar un instrumento, a interpretar un papel o a pintar; aunque no vayan a ser ni filósofos, ni filólogos, ni historiadores, ni músicos, ni actores, ni artistas. Por ejemplo, la mejor universidad del mundo según las dos clasificaciones de referencia, la de Harvard, se ha distinguido tradicionalmente por obligar a todos sus estudiantes a seguir cursos de las áreas de arte y literatura, historia, análisis filosófico y social, lenguas y culturas extranjeras...; e incluso las universidades más técnicas o profesionales, como el MIT o Stanford, tienen muy buenos departamentos de humanidades.

En la práctica totalidad de las universidades norteamericanas se imparten enseñanzas de Historia del arte dirigidas a todos los estudiantes, y sus cursos suelen ser bastante populares. En muchos casos existen departamentos propios, aunque es muy frecuente que los historiadores del arte compartan departamento con los artistas-docentes, pues no existe la separación que aquí entre cursos teóricos y prácticos sobre arte. Esto es muy positivo para los estudiantes, ya que propicia una interacción entre conocimientos históricos y téc-

nicos, y entre artes del pasado y del presente. Tampoco se produce nuestra separación entre historia y teoría, especialmente desde la irrupción de los estudios culturales. Precisamente, durante las dos últimas décadas varias universidades han redefinido su área de estudios artísticos ampliando su objeto a toda la cultura visual, en la que colaboran de distinto modo historiadores, filólogos, filósofos, antropólogos, sociólogos, comunicólogos, etc. En cualquier caso, ya tenga una orientación más moderna o tradicional, la gran originalidad del sistema consiste en que todos los estudiantes pueden seguir alguno de sus cursos, sean cuales sean sus metas profesionales. Todos pueden familiarizarse con el arte, adquirir ciertos conocimientos históricos, adiestrarse en la interpretación de las imágenes o cultivar su sensibilidad estética. En definitiva: todos pueden introducirse en la comprensión y el disfrute de las artes visuales sin ninguna finalidad práctica, por el simple placer de conocer y entender, de ser una persona culta en una sociedad cada vez más dominada por la imagen.

Y si tienen un interés más profundo y desean adquirir una formación especializada en arte o cultura visual podrán centrarse durante su tercer y cuarto año en el programa ofrecido por este departamento para obtener así el *major* en la especialidad. Pero, aun en este caso, difícilmente representará la totalidad de los créditos que le quedan, porque la mayoría de los programas tienen cierto grado de interdisciplinariedad y porque es muy frecuente que el *major* se combine con una subespecialización o *minor* en otra área. Por ejemplo, un estudiante interesado por el arte español puede complementar el *major* en arte con un *minor* en lengua española o, en el caso de que se incline por el arte antiguo, elegirlo en arqueología o latín; aunque tampoco sería nada excepcional que, guiado por sus gustos, realizara combinaciones menos coherentes del tipo botánica y estudios feministas, o literatura inglesa y relaciones internacionales. Y cada vez más estudiantes deciden retrasar su graduación para realizar simultánea o consecutivamente dos *majors*.

Se trata de un sistema muy flexible para adaptarse a la libre elección del estudiante. Baste decir que casi dos terceras partes de los estudiantes cambian de especialidad antes de graduarse y que la mitad de quienes inician un programa de doctorado lo hacen en una especialidad distinta a la de su graduación. Esto es posible porque en EE.UU. no se identifica la elección de una especia-

lización académica con la futura dedicación laboral. En concreto, la obtención del *Bachelor* no faculta automáticamente para el ejercicio de una determinada profesión, sino que la formación necesaria suele adquirirse en facultades o escuelas de postgrado que otorgan los grados de máster (*Master's degree*) y doctorado (*Doctorate degree*), cuyos programas son claramente minoritarios (alrededor de un 9% y un 2% del alumnado, respectivamente) y que sólo ofrecen dos de cada diez centros de educación superior, lo que confiere a sus títulos competitividad y prestigio, especialmente a los emitidos por alguno de los *colleges* o universidades más renombrados en cada área.

No me atrevo a opinar sobre la bondad de este sistema para convertir a un joven en médico, abogado, agrónomo o economista. Resulta obvio que no es el camino más rápido, pues si en lugar de demorarse en su formación cultural se centrara directamente en una de esas carreras terminaría antes o podría especializarse más. Pero de lo que sí estoy convencido es de que este sistema se adapta mucho mejor que el nuestro a las ciencias humanas. Por dos razones fundamentales: porque el carácter abierto y no vocacional de los estudios de grado facilitan el desarrollo de la esencia cultural que es propio de las humanidades, pudiendo contribuir a la formación intelectual de todos los estudiantes; y porque, al mismo tiempo, existen programas de postgrado muy aplicados a las necesidades de la economía o que son punteros a nivel internacional en sus respectivos campos de investigación. Por eso la Historia del arte logra satisfacer con gran flexibilidad tanto las necesidades culturales y formativas de los universitarios en general, como las estrictamente profesionales del selecto grupo de futuros expertos muy cualificados o de investigadores dotados de una perspectiva interdisciplinar que se forman en unas cuantas universidades que otorgan prestigiosos títulos de máster y doctorado. Y todo ello dentro de una gran libertad de elección, cuyos beneficios no le pasaron desapercibidos a Enrique Lafuente al presentar a los lectores españoles la trayectoria de Erwin Panofsky: "Para formar un humanista, lo importante no es la preparación concreta que recibe, sino la libertad de horizonte que otea y que le puede permitir su orientación personal no cohibida, hasta que madure y se decante. [...] Esa libertad de orientación la ha encontrado Panofsky en la vida académica americana, donde el estudiante graduado puede tener tiempo y oportunidades para una verdadera libertad de autodeter-

minación en la elección de su camino, sin que por ello se perjudique su carrera futura".<sup>62</sup>

Soy plenamente consciente de que este modelo no es trasplantable a nuestro país porque responde a una sociedad y a una historia universitaria muy distinta, así como que no está exento de imperfecciones. La principal probablemente sea su alto coste, debido a la atención personalizada de los estudios de grado, la alta especialización de los de postgrado, las elevadas remuneraciones de los docentes, el numeroso personal auxiliar... Aunque la matrícula puede oscilar sensiblemente dependiendo de si se trata de un centro público del propio estado o de uno privado o público situado en otro estado, en la mayoría de los *colleges* de cuatro años raramente bajan de los 10.000 dólares y muchos cuestan entre 20.000 y 30.000, y si se trata de una universidad de prestigio puede acercarse a los 50.000. Si a esto sumamos el alojamiento y la manutención en el campus, que difícilmente bajará de otros 10.000 dólares, nos podemos hacer una idea del esfuerzo económico afrontado por las familias y los propios estudiantes estadounidenses, pues casi la mitad trabajan a tiempo parcial durante parte del curso (con frecuencia en la propia universidad) para pagarse su manutención. Lo paradójico del caso es que, a pesar de estas elevadísimas cantidades, el sistema no es más elitista que el europeo, fuertemente subvencionado. El último informe PISA sobre la educación en la OCDE concluía que la extracción social de los estudiantes limita más el acceso a la universidad en Alemania, Francia o Italia que en EE.UU.<sup>63</sup> Y basta un dato para refrendarlo: mientras que en España acceden a la universidad el 48% de los jóvenes en la edad típica de hacerlo y la media de la Unión Europea es del 52%, en EE.UU. alcanza nada menos que el 81%.<sup>64</sup>

Como decía, los europeos podemos aprender mucho de los logros obtenidos en la otra orilla del Atlántico. Ésta es la principal conclusión a la que llega Pello Salaburu en su amplio y documentado estudio comparativo: "todas aquellas actividades y cambios que nos conduzcan hacia formas de funcionamiento similares a las existentes en el mejor sistema universitario del mundo,

el de EEUU, serán beneficiosas para nuestra universidad. Las que nos alejen, por el contrario, perjudiciales".<sup>65</sup>

### III. Una Historia del arte para unas nuevas humanidades

Dando por sentado que la posición académica de la Historia del arte en la educación superior estadounidense (sin entrar en la profunda revisión de las fronteras disciplinares que actualmente atraviesa, provocada por el desbordamiento de su objeto de estudio y la discusión sobre sus métodos) no es trasplantable directamente a nuestras universidades, sin embargo nos ofrece una fórmula válida para conjugar satisfactoriamente su doble papel de disciplina científica con aplicaciones profesionales y de disciplina humanística de interés cultural. Con esta cuestión quiero acabar, partiendo de la conclusión a la que llegó la influyente *Revue de l'Art* cuando en un editorial de 1996 abordó este asunto: "¿Cómo debería ofrecerse esta enseñanza? La misión de la Universidad es doble: garantizar una formación especializada, de nivel satisfactorio, privilegiando la investigación, para permitir el acceso, particularmente por la vía de oposiciones, a profesiones bien definidas (enseñanza e investigación, conservadores del patrimonio...); pero también otorgar una cultura general, cuya necesidad es primordial. A tal efecto la historia del arte debe ocupar un lugar en la formación básica del estudiante de 'letras y ciencias humanas', a causa, sobre todo, de la creciente importancia del análisis de la imagen en el estudio de las culturas del pasado. Es necesario por lo tanto velar por mantener un equilibrio entre enseñanza elemental e investigación, iniciación y especialización. Es forzoso constatar que la Universidad no desempeña más que muy imperfectamente estas dos misiones".<sup>66</sup>

Si asumimos con la revista francesa que debido a su doble carácter "la historia del arte debe ocupar un lugar en la formación básica del estudiante", la pregunta que nos sale al paso inmediatamente es ¿para hacer qué? Es decir, ¿qué debe aportar la Historia del arte a la educación general de los universitarios? Hace un siglo hubiera resultado más fácil

<sup>62</sup> "Introducción a Panofsky", ya citada en nota 17, pp. XXIV-XXV.

<sup>63</sup> Vid. *El País*, Madrid, 14 marzo 2006.

<sup>64</sup> Cfr. Pello Salaburu: *La universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Artes, 2007, pp. 22 y 268.

<sup>65</sup> *Op. cit.*, p. 535.

<sup>66</sup> "L'histoire de l'art à l'université: d'aujourd'hui à demain", *Revue de l'Art*, 114, París, 4º trimestre 1996, pp. 6-7. La traducción es mía.

de contestar, pero en la actualidad resulta una de esas típicas preguntas peliagudas que evitamos hacernos porque sabemos que los grandes argumentos heredados se nos han quedado obsoletos y no encontramos otros mejores con los que sustituirlos.

La confianza en la utilidad educativa del arte se remonta a la misma fundación de la disciplina. El idealismo ilustrado de Winckelmann (1717-1768) albergaba ya el deseo de convertir la experiencia estética en un factor decisivo de liberación intelectual y renovación moral del individuo y de la sociedad, transfiriendo así los valores espirituales de la esfera sagrada a la secular. El arte sería depositario de una moral más elevada, convertido en religión laica y sus historiadores en sacerdotes consagrados a la custodia del canon de las obras más perfectas, auténticas y bellas que, salvadas de los estragos del tiempo, debían ser transmitidas a los no iniciados para su contemplación estética, que su contemporáneo Kant (1724-1804) consideraba uno de los rasgos definitorios del ser humano. Esta fe en los beneficios de la educación estética en todos los órdenes de la vida encontrará amplio eco en la pedagogía decimonónica y está presente entre los pioneros de la institucionalización académica de la Historia del arte. Lo está en John Ruskin (1819-1900), su primer catedrático en Oxford, cuando proclamaba que "lo que nos gusta determina lo que somos, y la enseñanza del gusto es imprescindible para la formación del carácter".<sup>67</sup> Lo está en Elías Tormo, nuestro primer catedrático, al justificar la incorporación de la Historia del arte a la universidad no para "completar el programa u objetivo de la instrucción universitaria, sino para completar e integrar la educación personal de los universitarios, humanizándola".<sup>68</sup> Y lo está en Herbert Read (1893-1968), quien al incorporarse a la Universidad de Edimburgo insistía asimismo en que "para contrarrestar los males de la enseñanza vocacional y de la especialización intelectual en general, es necesario cultivar no sólo el intelecto como actividad desinteresada, sino en grado mucho mayor la sensibilidad".<sup>69</sup>

¿Podemos hoy fundamentar en razones espirituales o morales el estudio del arte? ¿En qué evidencias apoyaremos la creencia de que el arte influye positivamente en la conducta de sus receptores, cuando nuestra historia más reciente demuestra –como nos ha recordado George Steiner–<sup>70</sup> que la sensibilidad estética puede coexistir con la más despiadada inhumanidad? ¿Puede el arte estimular el progreso de la conciencia moral y la responsabilidad política cuando su existencia durante siglos ha sido posible por la injusticia, la desigualdad o las distinciones de clase? Y si dirigimos nuestra mirada al presente del arte, huérfano del utopismo vanguardista, ¿encontramos motivos para sostener esa ilusión humanizadora ante unas obras que con tanta frecuencia renuncian a su privilegiada posición como fuente de experiencia estética hasta confundirse por su banalidad con los objetos comunes y ser analizadas como una muestra más de cultura visual o material?

Sin embargo, la evidencia de que la educación artística no nos hace moralmente mejores, no significa que el disfrute del arte no deje una marca permanente, que no sea una experiencia enriquecedora. Así acaba reconociéndolo un ensayo reciente que, después de refutar pormenorizadamente los postulados a favor de sus efectos positivos, termina afirmando que los gustos estéticos se asemejan a las decisiones éticas en la importancia decisiva que tienen para modelar nuestras vidas.<sup>71</sup> Porque la experiencia estética propiciada por el arte nos confiere autoestima e identidad dentro de una cultura común, pero, al mismo tiempo, fortalece la individualidad y fomenta la autonomía y la libertad personal frente a las identidades impuestas y los consensos sociales. No por otra razón afirma José Jiménez que "el valor y la vigencia del arte reside precisamente en que aún hoy sigue siendo la gran alternativa a esa homogeneización sensible global de la experiencia, la vía más fuerte de afirmación de la diferencia y la singularidad".<sup>72</sup>

<sup>67</sup> *La corona de olivo silvestre*, 1866.

<sup>68</sup> *Las Bellas Artes, nueva entre las disciplinas universitarias. Discurso leído en la solemne inauguración del curso académico de 1909 á 1910*, Madrid, Universidad Central, 1909, p. 20.

<sup>69</sup> "El lugar del arte en una universidad" [1931], en *Educación por el arte*, Barcelona, Paidós, 1985, p. 253.

<sup>70</sup> *El castillo de Barba Azul: una aproximación a un nuevo concepto de cultura* [1971], Barcelona, Gedisa, 2001; y "¿El ocaso de las humanidades?", *Revista de Occidente*, 223, Madrid, diciembre 1999, pp. 132-158.

<sup>71</sup> John Carey: *¿Para qué sirve el arte?*, Barcelona, Península, 2007.

<sup>72</sup> *Teoría del arte*, Madrid, Tecnos, 2002, p. 242. Con la mirada puesta en el arte contemporáneo, José Jiménez declara en la misma introducción que "Este libro intenta, en definitiva, transmitir una serie de argumentos que defienden la vitalidad del arte, hacer ver que, con todas sus posibles contradicciones, lo que seguimos llamando arte es una de las vías más sólidas de enriquecimiento humano producida en nuestra tradición cultural." (p. 16).

### Valores educativos de la Historia del arte

Ese debería ser –en mi opinión– el objetivo educativo y cultural de los estudios de Historia del arte en la formación general de los universitarios: propiciar una experiencia enriquecedora, aunque no exenta de utilidad instrumental. Porque el arte, además de aportarnos valores y experiencias únicas, también puede contribuir a nuestra educación con competencias y habilidades como ningún otro ámbito puede ofrecernos. Entre ellas, personalmente destacaría las siguientes.

a) En todas las culturas, las imágenes artísticas son formas simbólicas de conocimiento del mundo exterior y de identidad personal. Ya en la Antigüedad, Aristóteles explicó la necesidad humana de fabricar imágenes de los seres y cosas de la naturaleza como un intento de comprenderlas y dominarlas. Y desde entonces hasta ahora, las artes plásticas han sido un instrumento fundamental para configurar el modo en que nos miramos y miramos al mundo que nos rodea. Todas las sociedades han experimentado esa necesidad cultural de plasmar en imágenes su ideología para legitimarse y configurar la identidad de sus miembros generación tras generación.

Es verdad que el arte es un instrumento de conocimiento y comunicación menos sistemático y exacto que la filosofía o la ciencia, pero es capaz de plasmar ideas, experiencias y sentimientos que el entendimiento percibe o intuye sin necesidad de que hayan sido formalizadas en un discurso racional. Porque las formas artísticas involucran tanto nuestra vida sensible, como la racional y la emocional. Si la ciencia tiene como objetivo primordial aumentar nuestro conocimiento racional y objetivo del mundo, una de las misiones del arte es ensanchar el mundo mismo, ampliar los límites de la experiencia humana con realidades *inexistentes* e inesperadas; no en balde “creador” es sinónimo de artista. Porque no sólo se han ocupado de imitar la realidad, sino también de satisfacer la necesidad visionaria del hombre. Unas veces plasmando las visiones más sublimes de la imaginación, pues a lo largo de las distintas épocas, el arte ha servido para que lo espiritual y trascendente se hiciera visible. Otras, expresando las experiencias más humanas como nuestros recuerdos, sentimientos, fantasías o temores, para entenderlas y compartirlas. Y permitirnos así interactuar con el mundo desde perspectivas más sensibles y profundas, expresar nuestra propia vida interior, ayudándonos a descubrir de manera vital quiénes somos y qué queremos hacer en él. En el fondo, nuestro

lugar en el mundo viene determinado por el modo en que lo vemos.

b) Y para ver el mundo como seres conscientes precisamos entender el lenguaje de la imágenes y nunca como ahora ha sido tan perentoria esta necesidad, pues en una sociedad tan visual como la presente, el yo y el ojo están estrechamente relacionados. En la actualidad, nuestro conocimiento del mundo y de lo que pasa a nuestro alrededor, incluso las vivencias más íntimas, lo percibimos plasmado en imágenes artificiales, contenidas o difundidas a través de los más variados soportes y medios de comunicación, y dotadas de un poder de seducción mayor que la realidad misma. Cada vez más, la vida moderna parece transcurrir para ser contemplada en una pantalla, donde la palabra queda reducida al papel secundario de un simple pie de foto o una voz en *off*.

De modo que, en un mundo tan saturado visualmente, ejercitar nuestra capacidad para leer imágenes a través del arte puede revestir una gran utilidad práctica. ¿Por qué a través del arte? Primero, porque la visualidad humana se ha conformado a lo largo de varios milenios mediante las imágenes que hoy llamamos artísticas. Y, segundo, porque ¿qué mejor campo de alfabetización visual que el formado por aquellos objetos cuya finalidad es la de ser mirados?, ¿qué mejor forma de adiestrar nuestra mirada, intoxicada por tanta imagen banal, que con la contemplación pausada de una obra artística?

Además, el arte aparenta ser un lenguaje universal que trasciende las fronteras del espacio y del tiempo, comprensible con una ojeada rápida, sin importar su edad o procedencia. Pero, debido al dominio de la representación realista en la cultura occidental, solemos pecar de exceso de confianza, ya que cuando una imagen se parece mucho a su referente nos pasa inadvertido el lenguaje con el que ha sido elaborada. Porque no cabe duda de que las imágenes artísticas no son transparentes, tienen un lenguaje propio basado en un sistema codificado de signos con el que nos hablan sutilmente, al modo de *textos* escritos, no con palabras, sino con formas, colores o volúmenes, aunque igualmente requieren ser *leídas*. Por lo tanto, del mismo modo que existe una *lectura literaria*, hay una *lectura visual*, y lo mismo que aquélla, ésta exige también una iniciación y una práctica.

No se me ocurre mejor modo de realizar la esencia humanística de la Historia del arte que enseñar a interpretar las imágenes, ni mayor contribución a unas nuevas humanidades visuales que

equiparar la utilidad educativa de la imagen a la del texto. Entre otras cosas, porque el pensamiento occidental y, consecuentemente, la educación tradicional, ha privilegiado la cultura escrita, arrinconando la representación visual a un papel secundario de ilustración del texto.

El estudio del arte nos acostumbra a distinguir entre la realidad y sus representaciones. A que caigamos en la cuenta de que las representaciones visuales, por más auténticas que parezcan, no son nunca fragmentos de una realidad captada tal cual, sino elaboraciones artificiales de significados codificados. Y una vez que vemos las imágenes como elaboraciones culturales, empezamos a comprender que si se pueden codificar para lograr un efecto concreto, también se pueden descodificar. De modo que desarrollar nuestra comprensión de lo que vemos no sólo sirve para acrecentar nuestra cultura artística. Es también útil para advertir cómo somos persuadidos por las imágenes de cualquier tipo. El arte nos enseña a razonar visualmente, a poner a prueba la verdad o falsedad de los mensajes contenidos tras las imágenes. Algo muy necesario, porque las imágenes tienen mayor facilidad que el lenguaje escrito para burlar al pensamiento racional. Es más fácil detectar las mentiras o las incoherencias contenidas en un artículo o un discurso, que en una fotografía, un reportaje informativo de televisión o un spot publicitario. Y desenmascarar las falacias de los lenguajes visuales es fundamental en las sociedades democráticas, cada vez más controladas por los medios de comunicación de masas.

c) Otra enseñanza que nos suministra el arte es que las obras humanas tienen siempre una dimensión histórica, incluida nuestra propia existencia. En contra de lo que a veces se dice, el arte no es atemporal. Al enfrentarnos a una obra artística y ver tan directamente un tiempo y una cultura que no son los actuales, enseguida tomamos conciencia de que su significado remite a un contexto histórico distinto al nuestro, fuera del cual es incomprendible. De hecho, las obras de arte son una fuente privilegiada de conocimiento histórico, especialmente de los rasgos más profundos e inmatriciales de las sociedades del pasado. Por eso, estudiar la historia del arte es un modo fascinante de conocer épocas y civilizaciones remotas desde una perspectiva que no puede ofrecer ningún otro testimonio, ya que una obra de arte no es un fenó-

meno aislado, sino que forma parte de la actividad humana y refleja el pensamiento, el gusto, el sistema de valores de la época en que fue creada.

Y en esa toma de conciencia histórica de que las obras pertenecen a otro tiempo y lugar, con valores, costumbres y creencias diferentes a las nuestras, nos percatamos, de rebote, de que la interpretación depende siempre de la pertenencia a un momento histórico concreto, de que nosotros mismos tenemos una forma cultural de pensar, ver la realidad y representar el mundo, entre las muchas que se han sucedido a lo largo de los siglos. De este modo, el arte ensancha nuestra percepción del tiempo, amplía los límites de nuestra corta existencia, nos hace sentirnos parte de una continuidad mucho más vasta, porque nos enfrenta directamente al hecho incontestable de que cuando nacimos el mundo ya existía y seguirá existiendo después de nosotros. Precisamente –en palabras de André Chastel– “la Historia del arte es la disciplina que se hace cargo intelectualmente de la memoria del mundo, bajo la forma deteriorable, inestable y mágica de las *obras*, de los *artefactos*”.<sup>73</sup> Una memoria que es uno de nuestros patrimonios más valiosos, a la vez que más frágiles y necesitado de estudio y conservación. Un inmenso legado cultural constituido por las obras de las mentes más geniales, que debemos mantener y transmitir porque nos hace más sabios, no sólo para conocer el pasado, sino sobre todo para entender el presente, es decir, por qué y cómo han llegado a ser las cosas como son, quiénes somos y con quiénes compartimos el mundo; y más sabios también para orientarnos en el futuro, pues cada día que pasa cobra mayor relevancia el factor cultural en la configuración de las nuevas situaciones sociales.

d) El conocimiento histórico nos ayuda a interpretar el presente, y, en concreto, la perspectiva en la que nos sitúa la Historia del arte nos prepara para entender la creatividad artística actual porque nos hace tomar conciencia de que el arte no es una realidad universal y eterna, sino una práctica sometida a un vertiginoso proceso de cambio, como cualquier otra faceta de la cultura moderna. Y cuando captamos que tiene una historia nos encontramos en mejores condiciones para comprender y disfrutar el arte del presente, lo que, además de ser en sí mismo un objetivo educativo propio de los estudios artísticos,<sup>74</sup> nos faculta para interpretar algunos rasgos centrales de la cultura de

<sup>73</sup> *L'uso della Storia dell'Arte*, Roma-Bari, Laterza, 1982, p. 4.

<sup>74</sup> Ya lo expresó con claridad Herbert Read en 1931 cuando tomó posesión de la cátedra de Historia del arte en la Universidad de Edimburgo: “el arte no se agota en su historia. Es una actividad presente y consideraría mi deber cumplido sólo a medias si, al enseñar el goce del arte del pasado, no condujera a mis alumnos a gozar también el arte de la hora actual. El arte actual

nuestro tiempo, aparentemente ajenos a la creación artística, como son el creciente dominio de la cultura visual y la *estetización* generalizada de todos los ámbitos sociales.<sup>75</sup> Ya antes hemos aludido al crecimiento exponencial de la producción, circulación y consumo de imágenes, a lo que debemos añadir el hecho incuestionable de que cualidades estéticas que en otro tiempo eran específicas del arte, se han extendido hoy al mundo de la producción industrial y del trabajo, al consumo y al ocio, a la política y la comunicación de masas, etc.

Pero al mismo tiempo que ilumina nuestro presente, el arte tiene valores específicos que lo diferencian de esa saturada iconosfera, de esa envolvente *esteticidad*, introduciendo límites de calidad en un campo dominado por el caos, la superficialidad y el entretenimiento. Sin olvidar la inclinación de muchas obras contemporáneas a criticar, parodiar o repudiar las convenciones dominantes de la sociedad. Como acertadamente ha descrito José Jiménez, "la obra de arte tiene, en nuestro tiempo, el sentido principal de una ruptura, de una diferenciación en la cadena indistinta de signos que constituyen el universo cultural de la sociedad de masas. Frente a la globalización comunicativa, *el arte aísla, corta, detiene, ralentiza, invierte y subvierte*. En definitiva: *diferencia la imagen*, estableciendo así una pauta de autonomía de sentido que le hace posible seguir siendo *poiesis*, producción de conocimiento y placer, puesta en obra de la verdad y de la emoción a través de la síntesis de lo sensible y el concepto".<sup>76</sup>

Aun así, el acceso a las creaciones más recientes de las distintas artes exige un mayor esfuerzo intelectual, empezando por un "reajuste" de nuestras concepciones en algo tan básico como la idea de lo que es y no es arte. Porque el arte actual es tan diferente al del pasado que con frecuencia altera nuestras expectativas respecto a lo artístico, planteándonos nuevos modos de percibir y de pensar, en la medida en que nos invita a ejercer el juicio crítico, a desarrollar nuestra capacidad de discernir la calidad entre las muchas propuestas que circulan por los canales del arte. Aunque sólo fuera por esta causa merecería el arte contemporáneo estar presente en la educación.

e) Por último, una contribución única del estudio del arte a la experiencia y el conocimiento humanos es la educación de la visión estética. El arte activa el desarrollo de la sensibilidad visual ante la forma que hace posible la experiencia estética y, por extensión, la percepción del mundo como obra de arte. La contemplación artística nos impulsa a salir de nosotros mismos para adentrarnos en un estado de conciencia alejado de las sensaciones e inquietudes cotidianas que nos convierten en más sensibles y receptivos para experimentar la realidad de un modo más intenso y menos instrumental. Las artes tienen la capacidad de ensanchar la mente y los sentidos y, por lo tanto, de ampliar las experiencias y el disfrute de la vida.

Cuántas veces algo trivial, a lo que no prestamos atención en la experiencia cotidiana, transformado en el motivo de inspiración de una obra, despierta nuestra sensibilidad para revivir ese momento en una intimidad compartida, cargada de un significado y un placer insospechados. El placer de sentirnos más vivos, más plenamente humanos, más nosotros mismos y más felices. Y si potenciar el disfrute de la vida no fuera una contribución suficiente, el goce estético que proporciona el arte es capaz, además, de dar sentido a una parte de nuestro tiempo, la que nos dejan las necesidades y deberes diarios. No cabe duda de que las artes son un estímulo perfecto para ocupar el tiempo libre de un modo intelectualmente activo.

¿Qué tiene que ver el ocio con el sistema educativo? ¿Acaso debe la educación reglada preparar para el disfrute del tiempo libre? Según el *Informe Universidad 2000*, sí. Uno de los apartados más novedosos de este estudio, encargado por el Consejo de Universidades a una comisión de expertos presidida por Josep M. Bricall, es el que dedica a las relaciones de la universidad con el entorno social, donde recuerda la interpretación del economista Tibor Scitovsky sobre la progresiva conversión de la educación a lo largo del siglo XIX y principios del XX en un adiestramiento profesional en detrimento de la preparación para el disfrute de la vida, que distinguía a la educación humanista tradicional; precisamente cuando el incremento del nivel de vida y del tiempo libre hace más necesarias las habilidades para consumir y

es un testimonio de nuestra cultura, un testimonio de sus cualidades positivas y de sus limitaciones, así como las artes del pasado lo son de las culturas del pasado. No podemos participar plenamente de la conciencia moderna a menos que aprendamos a apreciar el arte significativo de nuestros propios días". *Op. cit.*, p. 257.

<sup>75</sup> Seguimos en este punto a José Jiménez, *op. cit.*, especialmente pp. 153, 159 y 182-192. Juan Antonio Ramírez se ha ocupado de esbozar algunas claves interpretativas suministradas por la Historia del arte para la comprensión de estos y otros aspectos de la sociedad contemporánea, en el ensayo ya citado en la nota 4: *Historia y crítica del arte: fallas (y fallos)*, pp. 37-44.

<sup>76</sup> *Op. cit.*, pp. 243-244.

ocupar el ocio satisfactoriamente. De lo que los expertos deducen que "el sistema educativo y, en especial, las universidades deberían desempeñar un papel determinante en el reequilibrio de los procesos de formación para dotar a la población de las habilidades de producción necesarias y, también, de las habilidades de consumo que les permitan satisfacer sus necesidades intelectuales y culturales y ocupar más positivamente su creciente tiempo libre".<sup>77</sup>

### **Historia del arte para todos**

Pues bien, si creemos que el arte contiene estos valores y que su estudio reporta tales beneficios (y otros más que podríamos enumerar), ¿los reservaremos en exclusiva para quienes decidan hacer de la Historia del arte su profesión? O, por el contrario, ¿intentaremos ponerlos al alcance de todos los universitarios? Evidentemente formulo una disyunción retórica, pues si algo se deduce de lo expuesto hasta aquí es que la concepción de la Historia del arte como disciplina humanística obliga a extender su estudio a la totalidad de los universitarios, siendo absolutamente incoherente con esa premisa restringirlo al aproximadamente 1% que cursa la licenciatura e, incluso, al 13% que sigue los títulos de humanidades. Porque si hemos llegado a la conclusión de que las humanidades no deben limitarse a ser especialidades universitarias sino la base de la formación ciudadana, es imperativo que también quienes se preparan para la ciencia o la tecnología dispongan de –en palabras de Gombrich– "esa fuente de fuerza, de la inspiración que pueden encontrar durante su vida gracias a ese contacto vivificante con las obras maestras del arte, la literatura, la filosofía y la música, sea cual fuere lo que su futuro empleo o desempleo les demande".<sup>78</sup> Propiciando así un equilibrio más armónico entre ciencias y letras que rompa su tradicional aislamiento academicista y ponga las bases de un nuevo humanismo fruto de una mayor permeabilidad interdisciplinar que no pierda el referente real (humano, social y cultural) de los retos que plantea nuestro tiempo.

Nuestro reto inmediato debe consistir en que los estudios artísticos no queden restringidos al currículum de los futuros historiadores del arte, sino que sean accesibles a todas las carreras universitarias. ¿Cómo hacerlo? El actual modelo de planes de estudio introdujo la novedad de los créditos de

libre configuración con la voluntad de abrir una vía a la formación no vocacional, pero debemos reconocer que ni éstos ni la oferta de asignaturas transversales se han mostrado en absoluto eficaces al respecto. Primero por el carácter puramente testimonial y voluntario de esa transversalidad (reducida a un máximo del 10% de los créditos), sumado a la concurrencia indiscriminada dentro de ella de unas cuantas asignaturas de humanidades, por lo general poco idóneas y atractivas, junto a otras más vinculadas a las respectivas carreras, cuando no con una variada oferta de actividades culturales, deportivas, solidarias y de esparcimiento; después por las dificultades prácticas que suelen conllevar esas asignaturas transversales de humanidades (compatibilidad de horarios, desplazamiento a centros distantes...); y, finalmente, por el nulo estímulo que reciben los estudiantes para matricularse en ellas, debido a la actual concepción de las titulaciones.

La reforma de los currícula universitarios para su adecuación al EEES nos ofrece la oportunidad única de poner remedio a estas disfunciones, en especial las que padecen los estudios históricos, filológicos y filosóficos, aprovechando algunos de sus objetivos declarados, como la formación integral, la flexibilidad o la multidisciplinariedad. En este sentido, el borrador del futuro decreto de reforma de las enseñanzas universitarias introduce la novedad de que todos los planes conducentes a los nuevos títulos de graduado deberán contener un mínimo de 60 créditos de formación básica (el equivalente a un curso), de los que al menos 36 deberán corresponder a un listado de materias comunes de la rama a la que pertenezca el título, y el resto a materias consideradas básicas en las otras ramas. En la rama de Arte y Humanidades se contemplan materias de estudio esperables por tradicionales (Filosofía, Historia, Geografía, Literatura, Lengua, Lengua Clásica, Idioma Moderno, Ética) junto a otras más novedosas por recientes (Antropología, Lingüística, Sociología), apareciendo nuestro campo de interés bajo dos denominaciones un tanto ambiguas: Arte y Expresión Artística. A falta de ver qué aplicación hacen las distintas universidades, esta medida puede paliar positivamente la segregación entre los títulos de humanidades, pero es muy improbable que evite la total incomunicación existente con los de las otras cuatro ramas (Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas, e Ingeniería y Arquitectura).

<sup>77</sup> *Informe Universidad 2000*, Madrid, C.R.U.E, 2000, p. 122.

<sup>78</sup> "Las humanidades en pie de guerra: la Universidad en crisis" [1985], en *Temas de nuestro tiempo. Propuestas del siglo XX acerca del saber y del arte*, Madrid, Debate, 1997, p. 31.

Y es en esto en lo que deberíamos cifrar la verdadera reforma universitaria que necesitamos en lo que respecta a las humanidades: no en la presencia o ausencia en el sistema de una carrera específica, sino en la existencia de una base humanística en los planes de estudio de todas ellas. Ésta era una de las recomendaciones más innovadoras del *Informe Bricall* al proponer una revisión a fondo de los estudios que empezase por "introducir materias humanísticas de manera transversal en los currícula universitarios de todos los ámbitos de especialización". Puntualizando a continuación muy sensatamente que "esta sugerencia no implica una mayor oferta vertical de las mismas, esto es, no supone necesariamente más titulaciones humanísticas ni más diversificadas sino que pretende superar la separación entre la llamada cultura humanística y la llamada cultura científica". Para concluir con una interesante advertencia que comparto plenamente: "Es más, deberá ponerse especial cuidado en que las titulaciones humanísticas no colonicen indebidamente la anterior oferta transversal, distorsionando con acento especializado lo que ha de ser una formación generalista".<sup>79</sup> Considero que es una recomendación a tener muy en cuenta, porque para la función cultural que deben cumplir estas materias no es adecuado el enfoque especializado ni profesional que tienen en sus licenciaturas específicas, por lo que deberán redefinirse los contenidos, objetivos y métodos docentes para adaptarlos a sus nuevos destinatarios. En buena lógica, las necesidades de un futuro abogado, ingeniero o, incluso, de un filólogo son diferentes a las de un futuro historiador del arte.

En el caso concreto de la Historia del arte, precisaremos materias de carácter panorámico que primen la comprensión global de los fenómenos artísticos sobre las perspectivas más atomizadas y eruditas, que faciliten una visión integrada con el resto de manifestaciones culturales de su tiempo y, sobre todo, que estimulen el acercamiento personal de los alumnos a las obras enseñándoles a *mirarlas*. No parece que para conseguirlo sirvan las concepciones tradicionales fundadas en la lógica de la historia de los estilos, poco propicias a la conexión del arte con el resto de manifestaciones culturales. Ni tampoco el acostumbrado énfasis en la adquisición de contenidos historiográficos sino, más bien, de las competencias necesarias para in-

terpretar las obras artísticas, más allá de la mera clasificación y descripción formal, en su doble condición de testimonios del pasado y de activos del presente.

Existe un prejuicio hacia las síntesis y las visiones generales que habrá que abolir, pues cometeríamos un grave error si no impulsáramos la implantación de estas materias por considerarlas insustanciales o que degradan la función de la Historia del arte en la universidad. Aunque soy plenamente consciente de que el desempeño exclusivo de este papel educativo y divulgador podría conducir a la Historia del arte al anquilosamiento y la trivialización. Recuerdo un pensamiento de Goethe, según el cual las enseñanzas se autodestruyen de dos maneras: porque se detienen demasiado en la superficie de las cosas o porque se sumergen a una profundidad excesiva. El auténtico desafío al que nos enfrentamos hoy es dar respuesta a la demanda social de educación superior básica, haciéndola compatible en la práctica docente de nuestros departamentos con la formación especializada y profesional del máximo nivel, discriminando el carácter de cada asignatura según su consideración académica en el respectivo plan de estudios, y las necesidades formativas de los alumnos a que va dirigida, en función del título que cursan y el ciclo de estudios de que se trate. Lo que seguramente se traducirá en una diversificación de la oferta académica global, una concepción menos especializada del grado y una concentración de la formación de profesionales e investigadores en el postgrado.<sup>80</sup>

### **Especialización versus interdisciplinariedad**

Si en el inicio del anterior epígrafe he indicado que nuestro primer gran reto consistía en extender los conocimientos artísticos a todos los universitarios, el segundo es abrir el currículum de los futuros historiadores del arte a las principales disciplinas humanísticas cuya reciente exclusión está desnaturalizando la esencia de la Historia del arte y, por ende, empobreciendo la adecuada formación de sus futuros profesionales. Con esta idea deseo terminar, para no agotar la paciencia del lector.

Lo paradójico del actual modelo supuestamente profesionalizador es que la errónea identificación exclusivista entre disciplina y titulación en que se funda, no sólo priva de una mínima educación ar-

<sup>79</sup> *Informe Universidad 2000*, p. 118.

<sup>80</sup> Nos agrade o no, se trata de una tendencia general. Basta cotejar la evolución española de las tasas de escolarización durante los últimos cincuenta años para percatarse de que la función del bachillerato de antes la desempeña ahora la universidad y que las demandas que entonces satisfacía los estudios superiores se están trasladando hoy a los de postgrado.

tística al resto de titulados sino que, además, perjudica la capacitación de nuestros propios graduados. Para empezar, porque al limitarse a los conocimientos histórico-artísticos reduce sus posibilidades de educar la personalidad y el intelecto en contacto con la historia, la filosofía o la literatura. Y, sobre todo, porque las carencias en esas áreas resultan nefastas para su cabal formación como especialistas, habida cuenta de la naturaleza compleja del arte.

Las obras artísticas son objetos densos de significados y valores que no pueden explicarse de manera satisfactoria desde un único punto de vista, por lo que difícilmente una sola disciplina podrá hacerse enteramente cargo de su estudio, a menos que se ayude de conocimientos y métodos desarrollados por el número cada vez mayor de las que se interesan por los fenómenos artísticos. De aquí procede la común consideración de la Historia del arte como ciencia interdisciplinar.<sup>81</sup> Lo que en buena lógica debiera sustanciarse en una mayor ambición por conformar una epistemología integradora de esas dispersas contribuciones, en una mejor comunicación de las propias aportaciones a otros dominios disciplinares y, desde luego, en un modelo menos endógeno y más decididamente pluridisciplinar de formación de sus profesionales.

Actuar como si el estudio de los fenómenos artísticos perteneciera en régimen de monopolio a la Historia del arte, sin advertir la profunda transformación que están experimentando sus límites disciplinares ni asimilar las nuevas implicaciones sociales de las imágenes y los objetos artísticos, puede comprometer su futuro académico. Tanto en lo referido a la investigación, pues en la intersección de los diversos campos disciplinares suelen producirse los hallazgos científicos más decisivos, como a la docencia, por las consecuencias a largo plazo que tendría la insuficiente preparación de los nuevos historiadores del arte. Por el contrario,

una vez lograda su ansiada especificidad y autonomía académica, es el momento de hacer más permeables sus fronteras a la colaboración con otros investigadores y, sobre todo, de integrar en su currículum académico cuantas áreas de conocimiento fortalezcan la preparación y competitividad de sus futuros expertos.

Porque la interpretación y aprecio de los objetos artísticos, en su doble dimensión histórica y estética, como documentos y monumentos, exigirá siempre del historiador del arte un esfuerzo consciente de *recontextualización* que ilumine su originaria intencionalidad y significación. Según Panofsky, la diferencia entre el espectador común y el historiador del arte es que éste “sabe que su propio bagaje cultural, tal cual éste sea, no puede coincidir con el de los hombres de otros países y de otras épocas. Por consiguiente, trata de salvar sus lagunas profundizando lo más posible en el conocimiento de las circunstancias bajo las que se crearon los objetos de sus investigaciones”.<sup>82</sup> Y para ello necesitará recurrir al resto de las ciencias que se ocupan de las acciones, las obras y el pensamiento humanos a través del tiempo. Es decir, a la Historia general y la Antropología cultural, pero también a la Historia de la literatura, de la filosofía y de las religiones. No en vano, el historiador del arte ha sido siempre, ante todo, un historiador; una obviedad que no sería necesario recordar si no hubiera sido ignorada en los actuales planes de estudio, “ya que –como ha señalado Borrás Gualis– un excesivo prurito de especialización en historia del arte nos está alejando peligrosamente de una buena formación histórica, sobre todo de aquellos conocimientos necesarios para la investigación en archivos, que proporcionan determinadas ciencias auxiliares de la historia, como la paleografía y la diplomática”.<sup>83</sup> En este sentido, es igualmente inexplicable, salvo como resultado de un mal entendido corporativismo, la ausencia de la Arqueología en los estudios de Historia del ar-

<sup>81</sup> Vicenç Furió lo expresó del siguiente modo: “La historia del arte, por tanto, también es una ciencia interdisciplinar, puesto que su objeto de estudio, sus objetivos y sus métodos exigen conocimientos de otras muchas ramas del saber: historia, filosofía, religión, mitología, etc. La amplitud y diversidad de conocimientos necesarios ponen de manifiesto la importancia y la complejidad de la realidad objeto de estudio.” (en AA.VV., *Introducción a la Historia del Arte*, Barcelona, Barcanova, 1990, p. 8).

<sup>82</sup> *El significado en las artes visuales*, ya citado en nota 42, p. 31.

<sup>83</sup> *Cómo y qué investigar en historia del arte*, ya citada, p. 176. Esta importancia de la heurística para el historiador del arte fue subrayada por Gombrich en términos más generales: “En esto consiste la habilidad básica de lo que llamamos historia del arte: en la capacidad para asignar una fecha, un lugar y, a ser posible, un nombre a partir de la documentación estilística. No conozco a ningún historiador del arte que no sea consciente de que esa habilidad no podría ponerse en práctica en un espléndido aislamiento. El historiador del arte ha de ser un historiador, pues, sin la capacidad para valorar también los testimonios históricos, inscripciones, documentos, crónicas y otras fuentes primarias, no se habría podido delinear nunca la distribución geográfica y cronológica de los estilos antes que nada. Dicha distribución es lo que el historiador del arte tiene presente, siempre que lanza una hipótesis sobre la fecha o atribución de una obra individual.” (*Breve historia de la cultura*, pp. 97-98; e *Ideales e ídolos*, p. 133).

te, habida cuenta de que ambas comparten un origen común y una historia paralela, que en lo relacionado con la Antigüedad es casi indistinguible, y de que aún hoy forma parte del currículum de los historiadores del arte en la mayoría de los países, lo que redundaría en una mejor aptitud para la investigación y la conservación o gestión del patrimonio histórico-artístico.

Ahora bien, si la interpretación del objeto artístico como hecho histórico requiere la cooperación de la Historia y sus ciencias auxiliares, el análisis de su dimensión estética exige del historiador del arte un conocimiento de los problemas teóricos implicados en su producción y recepción, así como los relacionados con la naturaleza del propio trabajo científico. Por tanto, deberían mantenerse en el futuro currículum las escasas materias de sesgo teórico ya consolidadas, como la Estética, la Teoría del arte y la Historiografía. No por haber pasado medio siglo ha perdido vigencia la aseveración de Lafuente Ferrari de que "la formación de un historiador del arte ha de comprender no sólo el dominio de los métodos de trabajo de su disciplina y la familiaridad con el aparato instrumental y filológico que ha de necesitar en su labor, sino una firme orientación filosófica y estética que le relacione con los últimos fundamentos y los últimos fines de las disciplinas históricas a que su vocación le adscribe".<sup>84</sup>

Los desatinos de la mayoría de los actuales planes de estudio están en la mente de todos y han sido reconocidos explícitamente por el equipo redactor del *Libro Blanco* en los siguientes términos: "Los planes de estudio anteriores a los años noventa del siglo XX permitían más puentes entre las distintas materias del tronco histórico, al favorecer especialidades finalistas dentro de un título común. La actual especificidad de la Historia del Arte como título homologado y propio –por otra parte necesaria por razones científicas y profesionales– no debe caer en el extremo de descontextualizar nuestros estudios del entorno geográfico, histórico y cultural." Proponiendo, para evitarlo en los futuros planes de estudio, "incorporar contenidos [transversales] no sólo de Historia y Geografía, sino también de Estética, de Bellas Artes, de Arquitectura, de Historia de la cultura, de Lenguas clásicas y extranjeras".<sup>85</sup> Tan palmarias deben

resultar las carencias que hasta los profanos las advierten. Así, la *Guía completa de estudios y carreras* hace el siguiente comentario crítico sobre la licenciatura de Historia del arte: "Se considera aconsejable para la formación de los estudiantes la adquisición de conocimientos sólidos en las siguientes materias: Antropología, Literatura española, Historia de la Filosofía, Historia de la Ciencia, Latín medieval, Geografía de Europa, Geografía de España, Historia del derecho, Técnicas instrumentales, Historia".<sup>86</sup>

Entre los historiadores del arte existe un exceso de precaución, cuando no una resistencia, a reconocer estas dependencias respecto de otras disciplinas, especialmente cuando se trata de la Historia, como si ello supusiera cuestionar la condición alcanzada por la Historia del arte y pudiera acarrear una rebaja de su estatus académico. No debería ser así. Xavier Barral lo expresó sintéticamente en dos afirmaciones que no se contradicen, sino que se complementan: "La Historia del arte es una disciplina autónoma, por sus métodos, por su propia historia y por las obras mismas que son el objeto de estudio. Como la Historia de la ciencia, de la literatura o de la música, la Historia del arte es al mismo tiempo una rama de la Historia total, de la Historia de la cultura, de la civilización".<sup>87</sup> En consecuencia, aun cuando la actual coyuntura universitaria no es la más propicia para incorporar contenidos de otras áreas de conocimiento en el diseño del futuro título (salvo aquellos a que obligue la normativa, pues la reducción a cuatro años de los nuevos grados forzará a eliminar asignaturas propias), es imprescindible derribar viejas barreras disciplinares y anteponer la adecuada formación de los futuros historiadores del arte. O cuanto menos, hacerlas más permeables, pues si en el pasado estuvieron justificadas por la búsqueda de un enfoque y unos métodos específicos, las separaciones disciplinares despiertan hoy una profunda insatisfacción al percibirse como cortapisas artificiales al libre desarrollo de los estudios humanísticos. Viene al caso recordar una opinión reiterada por Gombrich en varias ocasiones: "Sé que no seré el primero –ni seré el último–, en deplorar los males de la especialización [...] pero lo cierto es que las humanidades obtienen su fuerza, su alimento y su *raison d'être* de las tradiciones y preocupaciones generales de la

<sup>84</sup> *La fundamentación y los problemas de la Historia del arte*, ya citada, p. 12 (o pp. 14-15 de la reedición de 1985).

<sup>85</sup> *Op. cit.*, pp. 17 y 8, respectivamente.

<sup>86</sup> Miguel Gómez Vázquez, Gema García Marcos y Carolina González Miranda: *Guía completa de estudios y carreras*, Madrid, La Esfera de los Libros, 2006, p. 533.

<sup>87</sup> *Histoire de l'art*, París, PUF, 1989, pp. 3-4. La traducción es mía.

cultura. Cortarlas de dichas tradiciones equivale a matarlas".<sup>88</sup>

Aquí y ahora la pervivencia de la condición humanística de la Historia del arte nos exige cautela ante los riesgos inherentes a la pretensión, implícita en las propuestas de algunos sectores, de convertir el grado en una especie de ingeniería del patrimonio. El peso de la tradición y, sobre todo, el perfil de las actuales plantillas docentes opera en contra de un cambio radical de los estudios, pero la necesidad de fomentar las expectativas profesionales de los egresados, unida al mayor prestigio de lo científico y tecnológico, pueden desfigurar aún más esa condición hasta el punto de que sea percibida como una rémora del pasado, un legado antimoderno. Es indudable que el descubrimiento social del arte como patrimonio cultural, con todas sus actuales implicaciones, es un fenómeno reciente, pero en su esencia ha estado íntimamente ligado a la razón de ser de la Historia del arte desde su nacimiento en el siglo XVIII, hasta el punto de que su historia desde entonces se confunda con la del aprecio, disfrute y conservación de las obras y los monumentos del pasado. Por lo que desmembrar el conocimiento histórico y la reflexión teórica de la intervención práctica supondría dilapidar uno de los mejores activos que hoy distinguen a la disciplina.

Borrás Gualis se ha referido a este peligro de desnaturalización que representa para los estudios universitarios de Historia del arte lo que él denomina "el abrazo precipitado del bienismo cultural", pronunciándose rotundamente en contra de la implantación (que en algún momento se barajó) de una licenciatura aplicada a la conservación y gestión de los bienes culturales, no porque niegue su necesidad social, todo lo contrario, sino porque Borrás estima que la formación de los "bienistas" debe plantearse como una especialización de postgrado.<sup>89</sup>

Más recientemente, en pleno debate sobre el futuro de la licenciatura, también Jesusa Vega se ha manifestado contraria a transformar el grado en unos estudios de gestión del patrimonio artístico, apelando para ello a un argumento interesante: "estaríamos traicionando a nuestros propios maestros, desde Elías Tormo hasta Gaya Nuño, pasando por Gómez Moreno, Angulo Íñiguez y Lafuente Ferrari, quienes siempre comprendieron que la universidad era la institución mediadora

entre la producción de saberes y la definición de cultura, y no una subordinada ejecutora de los planes e intereses del poder político y económico. Así como lo hicieron ellos en su momento, hoy es necesario y urgente que los historiadores del arte tomemos el pulso de los nuevos modos de producción cultural que se están desarrollando en la que conocemos como la sociedad del conocimiento como medio eficaz de reflexión ante la renovación universitaria, y esto trasciende con mucho lo que conocemos como gestión del patrimonio".<sup>90</sup> No sabría precisar con exactitud a qué "nuevos modos de producción cultural que se están desarrollando en la sociedad del conocimiento" debemos tomar el pulso con urgencia los historiadores del arte españoles, pero intuyo que Jesusa Vega aludía a la profunda renovación que han experimentado el pensamiento y la investigación en humanidades a raíz de la difusión de los llamados estudios culturales; y, más en concreto, de la aparición del concepto de cultura visual en el ámbito de la historia y la teoría artística.

Lo cierto es que, lejos de ser una moda pasajera, esta nueva área de conocimiento ha echado raíces en muchos departamentos (sobre todo anglosajones) provocando un cambio de perspectiva en el análisis de las prácticas artísticas, especialmente contemporáneas, del que nos convendría tomar nota. Sus contradicciones y riesgos son muchos para la pervivencia de las humanidades tal como hoy las entendemos. En el caso concreto de la Historia del arte, el relativismo estético que conduce a la equiparación de las obras artísticas y los artefactos culturales representa un serio peligro para el mantenimiento del canon heredado y –lo que tal vez revista mayor gravedad– para la conservación del ingente legado de erudición y método construido trabajosamente durante siglos. Pero son también impresionantes los nuevos desarrollos que se abren para la disciplina al asimilar críticamente las nuevas experiencias contemporáneas suscitadas por el arte, las imágenes y los objetos percibidos estéticamente. Jacques Derrida, en una conferencia sobre el futuro de las humanidades en la universidad del mañana, ha marcado la línea roja que no conviene cruzar, advertencia que, viniendo de un gurú de estas corrientes, cobra doble interés: "Estas Humanidades por venir atravesarán las fronteras entre las disciplinas sin que eso signifique disolver la especificidad de cada disci-

<sup>88</sup> *Breve historia de la cultura*, p. 85; e *Ideales e ídolos*, p. 19.

<sup>89</sup> *Cómo y qué investigar en historia del arte*, pp. 158-161.

<sup>90</sup> *Op. cit.* en nota 29, p. 206.

plina dentro de lo que se denomina a menudo de modo confuso la interdisciplinariedad o dentro de lo que se ahoga en otro concepto que sirve para todo, los '*cultural studies*'".<sup>91</sup>

Ahora es el momento de acometer la reforma general que necesita el estudio universitario de la Historia del arte en nuestro país. Empezando por desplegar nuestros argumentos más convincentes para extender el conocimiento y disfrute del arte al mayor número posible de universitarios, a través de asignaturas transversales orientadas a completar con valores específicos su educación cultu-

ral, en el marco de una renovación de las humanidades. Y continuando con el diseño de la conjunción más armónica posible entre una educación histórico-artística abierta y polivalente en el propio grado, que potencie su condición humanística e interdisciplinar, y una formación especializada en el postgrado conducente a la formación de altos investigadores y, sobre todo, de cualificados profesionales de la conservación y la gestión del patrimonio artístico; poniendo especial cuidado en no reducir la Historia del arte a una ingeniería del patrimonio ni diluirla en unos vagos estudios visuales.

<sup>91</sup> *La Universidad sin condición* [1998], Madrid, Trotta, 2002, p. 63.