

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA

Departamento de Antropología Social



**LA CAPACIDAD CREATIVA Y SU SOCIALIZACIÓN EN
EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA ACTIVIDAD
ARTÍSTICA EN LAS SOCIEDADES COMPLEJAS**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTOR POR**

Miguel Figueroa-Saavedra Ruíz

Bajo la dirección de los Doctores:

Julio Fernández Garrido
Ricardo Sanmartín Arce

Madrid, 2003

ISBN: 84-669-2289-X

LA **CAPACIDAD CREATIVA** Y SU **SOCIALIZACIÓN** EN
EL PROCESO DE FORMACIÓN DE LA
ACTIVIDAD ARTÍSTICA EN LAS
SOCIEDADES COMPLEJAS



Tesis doctoral escrita, leída y defendida por MIGUEL FIGUEROA-SAAVEDRA.
Dirigida por JULIO FERNÁNDEZ GARRIDO, Profesor Titular del Departamento
de Psicología Diferencial y del Trabajo, y RICARDO SANMARTÍN ARCE,
Profesor Titular del Departamento de Antropología Social.

DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

AÑO 2002

*A mi recordada abuela, a mi campechano abuelo, a mi siempre
querida madre y a mi apegado hermano.
A todos los enfermos de Alzheimer y sus familiares.*

*Ìtitzinco in nicpobua in notlazocìtzin, in notlazocoltzin, in
notlazonantzin ihuan notlazocobuatzin.
Aub no niuinpobua in mochintin icococxaban in
yollopohcacocoliztli, no inbuanyolqué.*

Ma Dios mochipa quinhuica.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	vi
PRESENTACIÓN.....	viii
1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1 CREATIVIDAD, UN OBJETO DE ESTUDIO CIENTÍFICO.....	3
1.2 EL ESTUDIO DE LA CAPACIDAD CREATIVA EN LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL.....	5
1.2.1 Antecedentes del estudio científico y antropológico de la creatividad (1850-1950).....	5
1.2.1.1 El origen de la cultura: el genio y la capacidad inventiva.....	6
1.2.1.2 Pensamiento creador e innovación cultural: la negación del genio y la afirmación del sujeto creativo.....	9
1.2.2 El estudio científico de la creatividad como hecho social y cultural (1950-2000).....	18
1.2.2.1 El sujeto creativo: personalidad creadora y aptitudes creativas.....	19
1.2.2.2 La creatividad como proceso multidimensional y colectivo de creación cultural.....	25
1.2.2.3 La construcción social del sujeto creador y la socialización de la creatividad.....	28
1.2.3 La socialización de la creatividad y el sentido social de la capacidad creativa: un problema antropológico actual.....	31
1.3 METODOLOGÍA.....	36
1.3.1 Objetivos.....	36
1.3.2 Método y aplicación.....	36
2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN ARTÍSTICA.....	40
2.1. EL SURGIMIENTO DEL SISTEMA FORMATIVO ARTÍSTICO.....	44
2.1.1 El <i>artista</i> como categoría profesional.....	46
2.1.2 La normativación de la <i>communitas</i> artística: las academias de arte.....	47
2.1.3 La formalización del sistema de formación artística: El academicismo.....	49
2.1.4 La crisis del sistema académico y la consolidación del sistema formativo artístico extraescolar.....	53
2.1.5 La profesionalización de la educación artística y la conformación de un sistema de enseñanza artística escolar.....	60
2.2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR COMO ESPACIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL.....	69
2.2.1 La formación de bellas artes como estudio superior universitario.....	70
2.2.1.1 Primeros intentos de incorporación universitaria de las bellas artes (1857-1970).....	70
2.2.1.2 El proceso de incorporación de las bellas artes en la Universidad (1970-1981).....	73
2.2.1.2.1 La organización académica como perpetuación de la <i>communitas</i> normativa.....	83
2.2.1.2.1.1 El profesorado.....	83
2.2.1.2.2 La definición del plan de estudio.....	86
2.2.1.2.2.1 El paro activo de 1990.....	95
2.2.1.2.3 El concepto de investigación en bellas artes.....	105
3. LA FORMACIÓN DEL ARTISTA CREATIVO.....	114
3.1. LAS PRIMERAS ELECCIONES Y TANTEOS: Cuando lo no serio se toma como serio.....	114
3.1.1 La seriedad del juego.....	114
3.1.2 El acceso a los estudios artísticos como elección formativa seria.....	116
3.1.2.1 La elección por afirmación negativa: La inversión de un fracaso.....	118
3.1.2.2 La elección por afirmación positiva: el despertar de una vocación.....	121
3.2 LA INSERCIÓN EN LOS ITINERARIOS DE FORMACIÓN ARTÍSTICA PROFESIONAL.....	130
3.2.1 Lo extraescolar como ámbito de preparación artística profesional.....	131

3.2.2 La formación artística preparatoria.....	138
3.2.2.1 El primer filtro: la autoexclusión del aspirante.....	144
3.2.2.2 La introducción en el academicismo: El copiado de estatua.....	147
3.2.2.3 Despertando la creatividad: el tema libre.....	154
3.3 LLEGANDO A LA FACULTAD DE BELLAS ARTES.....	162
3.3.1 Vocación, profesión y misión.....	166
3.3.2 La formación como resolución de una incertidumbre.....	171
3.3.3 El conocimiento del medio artístico.....	180
3.3.3.1 El conocimiento teórico-experimental.....	180
3.3.3.2 Hablando de arte, entendiendo el arte.....	188
3.4. PASANDO POR LA FACULTAD DE BELLAS ARTES.....	190
3.4.1 La enseñanza negada y la invisibilidad del artista docente.....	190
3.4.2 Modelos formativos y modelos profesionales.....	199
3.4.3 La “detección” del artista creativo.....	210
3.4.3.1 Los atributos del artista creativo.....	214
3.4.3.2 La evaluación “subjetiva”.....	218
3.4.3.3 Objetivando la evaluación subjetiva.....	227
3.4.3.3.1 La evaluación docente.....	228
3.4.3.3.1.1 La evaluación monocular.....	231
3.4.3.3.1.2 La evaluación consensuada.....	233
3.4.3.3.1.3 La evaluación tecnófila.....	236
3.4.3.3.1.4 La evaluación logófila.....	239
3.4.3.3.2 La evaluación estudiantil.....	241
3.4.3.3.2.1 La autoevaluación del alumno.....	246
3.4.3.3.2.2 La heteroevaluación del alumnado.....	247
3.4.4 La sobrejustificación como condicionante de la actitud del <i>artista en formación</i>	252
3.4.4.1 El miedo a la palabra.....	258
3.4.4.2 El miedo a la libertad.....	265
3.4.5 Los estudiantes ante la formación de la creatividad.....	269
3.4.5.1 El estudiante oveja.....	272
3.4.5.2 El estudiante mono.....	279
3.4.5.3 El estudiante cabra.....	282
3.4.5.4 El estudiante topo.....	289
3.4.5.5 El estudiante camaleón.....	291
3.4.5.6 El estudiante parásito.....	294
3.5. SALIENDO DE LA FACULTAD.....	302
3.5.1 El éxito académico como éxito profesional.....	302
3.5.1.1 La elección de especialidad.....	303
3.5.1.1.1 Las especialidades creativas.....	305
3.5.1.1.2 Las especialidades adaptativas.....	314
3.5.1.1.3 La especialidad reproductiva: la docencia.....	321
3.5.1.2 La formación de bellas artes como proceso selectivo.....	330
3.5.1.2.1 El criterio meritocrático como selección socioeconómica.....	330
3.5.1.2.2 La definición sexual del artista creativo.....	336
3.5.1.2.3 La desactualización como invalidación formativa.....	350
3.5.1.2.4 Las relaciones personales y profesionales como selección corporativa.....	353
3.5.1.2.4.1 La división departamental como clasificación clasicista de las artes.....	354
3.5.1.2.4.2 La afinidad estilística académica como ubicación estilística profesional.....	362
3.5.2 Los primeros contactos “profesionales” con el campo artístico.....	367
3.5.2.1 Aprendiendo a exponer y ser visto.....	369
3.5.2.2 Aprendiendo a vender y ser comprado.....	379

4. EL <i>FRACASO ESCOLAR</i> COMO ÉXITO INSTITUCIONAL.....	387
4.1. MITOS DE SUPERACIÓN Y COMPLACENCIA	395
4.1.1 El <i>artistilla</i>	398
4.1.2 El <i>alumno genial</i> (el mito del 10 %).	403
4.2. LA IRRESPONSABILIDAD DEL ARTISTA DOCENTE.....	407
4.3. LA SELECCIÓN NO ESCOLAR DEL ARTISTA CREATIVO.....	409
4.3.1 La negación negativa del artista creativo.	411
4.3.2 La negación positiva del artista creativo.....	419
4.4. ¿DÓNDE QUEDA LA FORMACIÓN DE LA CREATIVIDAD?.....	428
4.4.1 El <i>paro activo</i>	429
4.4.2 Los <i>espacios comunes</i>	438
4.4.3 El <i>Carnaval de la Facultad de Bellas Artes</i>	444
4.4.4 Los <i>círculos artísticos</i>	457
4.4.5 Las <i>academias privadas como centros de formación artística</i>	464
5. CONCLUSIONES	474
5.1. La <i>formación profesional artística: una formación especial para gente especial</i>	474
5.2. El <i>artista, el alquimista y la nostalgia del absoluto</i>	479
5.3. La <i>formación del artista creativo como dialéctica y dialogía cultural</i>	486
APENDICES	500
Apéndice 1	500
Apéndice 2.....	510
BIBLIOGRAFÍA	512
BIBLIOGRAFÍA.....	512
HEMEROGRAFÍA (PUBLICACIONES PERIÓDICAS Y DIARIOS).....	540

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo no habría sido posible desde un comienzo sin el apoyo de *Ricardo Sanmartín Arce*, profesor titular del Departamento de Antropología Social, y de *Julio Fernández Garrido*, profesor titular del Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo, ambos profesores de la Universidad Complutense que no tuvieron reparo en aceptar la dirección conjunta de esta tesis. Gracias a su apoyo y entusiasmo se ha podido desarrollar esta investigación a pesar de los muchos avatares personales que la han sacudido. También desearía dar las gracias a toda una serie de personas e instituciones sin las cuales esta tesis habría sido imposible y que paso a enumerar:

- Al Ministerio de Educación y Cultura por la concesión de una beca dentro del programa de Formación de Profesorado Universitario y Personal Investigador que permitió financiar esta investigación entre marzo de 1998 y marzo de 2002.
- Al Departamento de Análisis y Planificación y a la Junta de Obras del Rectorado de la Universidad Complutense, al Instituto Nacional de Estadística, a la Secretaría de alumnos y a la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes (UCM), por las facilidades que me prestaron en la recogida de información durante el trabajo de campo. A la Biblioteca de la Facultad de Ciencias políticas y Sociología, a la Biblioteca de la Facultad de Geografía e Historia, al Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, al Instituto de Investigaciones Estéticas (UNAM), al Institut de Creativitat i Innovacions Educatives (UV) y a la Biblioteca de la Universidad de Estocolmo por la consulta y préstamo de sus fondos bibliográficos y documentales. A Talp Club de Reus por la información documental proporcionada referida al panorama educativo de las artes plásticas en el Estado español. A la Escuela de Relaciones Laborales (UCM) por haberme permitido acabar esta tesis en sus instalaciones.
- A aquellos profesores, especialistas y artistas que en algún momento me prestaron su tiempo, experiencia y oídos, con especial mención a Francisco Gálvez, Francisco Sotomesa, José Luis de Rojas, Emma Sánchez, Juan José Batalla, Toñi Alfonso, Arturo Claver, Helena Martínez, Mónica Carabias y otros más que por olvido no premeditado omito.
- A la secretaria del Departamento de Antropología Social, Pilar Montero, y al secretario del Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo, Pablo Rodríguez, por sus molestias y

competente auxilio durante los trámites administrativos que acompañan a la realización de una tesis doctoral.

- A todos los compañeros de licenciatura y doctorado, a mis alumnos-compañeros de los cursos de náhuatl del Museo de América, a mis compañeros del Taller de Teatro Asura, a mis compañeros de la Escuela de Relaciones Laborales y a mis amigos que durante todo este tiempo me estuvieron demostrando su apoyo con el procedimiento peculiar de asañearme con preguntas tales como “¿cuándo acabas la tesis?”, “¿te queda mucho con la tesis?”, o “¿acabaste ya la tesis, verdad?”
- A Javier Encinas, a Fernando Figueroa y a Ismael García por las fotografías facilitadas.
- A mi familia y a mi querida compañera y su familia por padecer las dilaciones, falsos avisos de término, frecuentes crisis creativas, vacilaciones y marchas a atrás, invasiones de espacio, vacaciones perdidas y miradas en blanco y que han afectado a mi entorno más inmediato y que han sido hechos inevitables para poder llegar a buen puerto.
- Y por último y especialmente a aquellos *informantes*, a título institucional o personal, artistas jóvenes y veteranos, en formación o formados, consagrados o frustrados, buenos o malos, creativos o no creativos, que sin su testimonio no habría sido posible esta tesis y a los que considero coautores colectivos de esta “creación científica”.

También queremos advertir que las imágenes y fotografías que se incluyen en esta tesis son de variada procedencia. En algunos casos han sido facilitadas por informantes, amigos y colegas, en otros han sido extraídas de diversas fuentes bibliográficas y documentales, no siendo nuestro ánimo su explotación comercial o su apropiación como autor. Sea para aquellos que me las facilitaron o pusieron a disposición pública de modo anónimo o no, mi agradecimiento pidiendo mil excusas por mostrar tales imágenes sin su correspondiente cita, pues en la mayoría de las ocasiones se desconocen sus autores.

PRESENTACIÓN

Este trabajo de investigación puede antojarse a algunos una tarea vana; no ya por juzgarse como inútil, sino por considerarse que la demostración de ciertos hechos o fenómenos es una tarea ímproba que sólo puede conducir al axioma o a la perogrullada. Tal vez, por esto, al abordar la “creatividad”, nos estemos enfrentando a algo que no sea más que un evanescente y misterioso numen con el que las más diversas culturas tratan de explicar el origen de las cosas o justificar la aparición de lo nuevo dentro de un orden ya acabado y, presumiblemente, perfecto.

Ante tal circunstancia y como *plegaria apotropaica* nos podríamos amparar en aquella afirmación de Protágoras (c. 490-411 a. C.) que dice que «sobre los dioses no puedo tener la certeza de que existen ni de que no existen ni tampoco de cómo son en su forma externa. Ya que son muchos los factores que me lo impiden: la imprecisión del asunto así como la brevedad de la vida humana». Pero este intento de inversión del fracaso del conocimiento racional en triunfo de la fe y la intuición, está lejos de servir de excusa para eludir su estudio y menos aún para aceptar resignadamente nuestra incapacidad para desentrañar aquello que se afirma ante nuestros sentidos, pero que es negado por la mente o aquello que, afirmado por nuestra mente, un buen día deja de ser percibido por nuestros sentidos.

El hecho es que al estudiar lo que hemos llamado “capacidad creativa”, el problema de su aprehensibilidad como fenómeno se deriva no tanto a causa de su sentido “divino” y *teológico*, sino precisamente por su sentido más “humano”, más *antropológico*. La observación de la creatividad como la cualidad del ser humano que promueve y realiza el cambio cultural como un hecho natural, normal, cotidiano que afecta a su entorno de modo premeditado o casual sería, no sólo un buen argumento para demostrar la pertinencia de su estudio etnográfico, sino un modo de acercamiento que revela cómo detrás de su presunta trascendencia se oculta aquello que podría calificarse como “demasiado humano”.

Sin embargo, en la mayoría de las culturas –incluida la nuestra– nos encontramos con que la creatividad, aun como cualidad humana, tiende a enclavarse en la dimensión de lo misterioso, lo extraordinario y lo impredecible. ¿Cómo hacer ciencia de un fenómeno así, máxime cuando la facultad de crear, aunque sea considerada un atributo humano, nos conduce al hecho cultural de su restricción a una minoría, a una especialidad, que niega la universalidad de su posesión e, incluso, su aprehensibilidad objetiva? ¿Cómo enfocar de modo *etic* un fenómeno que de modo *emic* en la

mayoría de las culturas acaba por definirse como una cualidad que no es humana, sino más bien divina o sobrenatural, si acaso, espontánea?

Ante estas preguntas el interés de la antropología por esta cuestión, como el de otras disciplinas científicas, tiene mucho que ver con el contexto y la tradición cultural en la que ella misma se inscribe: la cultura occidental. En Occidente se ha producido una afirmación creciente de la creatividad como una “virtud” necesaria para el desarrollo personal, social y cultural. Desde esta gradual mitificación, la antropología se ha sumado a aquellas disciplinas que han ido viendo en la *especial capacidad para la creación* de los occidentales, un rasgo, causal, que en cierto modo explicaba su propia imagen de “excelencia” como sociedad civilizada y desarrollada. Así, la capacidad de innovación tecnológica, política, científica, artística se esgrimía como causa y efecto de la consecución de un modelo de sistema cultural (democrático, industrial y racional) que se imponía exitosamente a todas las contingencias, resolviendo problemas y misterios a los que otras sociedades y culturas no aciertan a solucionar “de modo satisfactorio”.

Esta concepción asentaba sus bases en la relegación de viejos sistemas de definición y clasificación del mundo social y natural. La visión analógica, metafórica, simbólica, especulativa y mágica, daba paso a una percepción causal, fenoménica, científica y racional (vid. Foucault 1999). El desarrollo histórico de la sociedad ya no necesariamente debía de concebirse como un proceso teleológico, encaminado al cumplimiento de una providencia anunciada a través de diversos signos. Ese cumplimiento, desde una visión judeocristiana representa la implantación de un Reino de Dios cuyo advenimiento debía de ser precedido de la destrucción purificadora del Apocalipsis. Sin embargo, a partir sobre todo del racionalismo de la Ilustración y del individualismo del romanticismo esta visión lineal de la historia, como desarrollo cultural que desemboca hacia una prometida Edad de Oro, no tenía por qué necesariamente ir precedida por las siete plagas o por un Juicio Universal.

No sólo por obra y gracia de la luz de la razón, sino del ejercicio –en obra y pensamiento- de la libertad individual, el ser humano podría encontrar aquellos caminos, aquellas soluciones que le librarán de sus eternos males y necesidades. El ser humano se podría dotar él mismo de todo aquello que pudiera ansiar sólo con proponérselo y casi con imaginárselo. Únicamente era cuestión de definir los problemas, averiguar sus causas y tantear todas aquellas acciones, elementos, perspectivas que resolvieran con eficacia el problema, aunque eso supusiera introducir cambios innovadores, no previstos e, incluso –sálvese la paradoja- impensables. Este ejercicio de libertad, que podía suponer quebrantar normas, alterar instituciones e implantar nuevas percepciones y clasificaciones de la

realidad social y natural, lo que en definitiva producía era una transformación de la sociedad y la cultura. ¿Era acaso esta actitud una contingencia propia del espíritu de la nueva época que pretendía iniciarse, de un nuevo estilo cultural? ¿O era acaso esta actitud la expresión consciente de una facultad humana largamente ignorada y reprimida, de un fenómeno cultural tan corriente como consustancial al propio concepto de *historia*?

Al margen del sentido ideológico que pudiera alentar tal interés y reflexión en una supuesta diferencia de clase entre unas culturas y otras¹, lo que se expresa en esta exaltación en la generación de novedad, de crisis inducida, es un acto desesperado por dar con una solución final para los problemas que esa misma “excelencia creativa” había provocado. Pareciera que las soluciones antaño buscadas planteaban nuevos problemas antes no imaginados, para los que la “imaginación” debía de actuar urgentemente para su previsión, prevención y resolución.

Tras la Segunda Guerra Mundial, Occidente vive su segundo gran desencanto. Esta vez ya no se trataba de difundir un pacifismo, un igualitarismo y una concordia entre las naciones en pro de la civilización de los pueblos como ocurrió tras 1918. Ahora, con el inicio de la Era Nuclear y de la Guerra Fría, de lo que se trataba era de salvar a la humanidad y de devolver la dignidad y confianza en el ser humano, fuera cual fuera su país o su sistema social y cultural. Ya no bastaba con confiar en que una “comunidad científica e intelectual” se comprometiera con la misión de dar sentido y solución de continuidad a los problemas existenciales que asolan a Occidente (y por extensión al resto del mundo) a través de procedimientos que no generaran o perpetuaran las mismas contradicciones que les dieron pie, tal como a principios de la década de 1930 se refleja en la conocida correspondencia sostenida por Sigmund Freud y Albert Einstein bajo los auspicios del Comité permanente de las Letras y las Artes de la Sociedad de Naciones². En este contexto, desde 1950 el debate que desde finales del siglo XIX se inició sobre la necesidad de fomentar “el genio creativo” de las sociedades desarrolladas a través de la educación recibe un tratamiento que va más allá de “sacar lo mejor de cada uno para beneficio de la sociedad”. Se trata de encontrar en el éxito personal de la persona como individuo aquello en lo que la sociedad y la cultura ha fracasado. El estudio científico del misterio de la creación por la psicología en un primer lugar, acorde con la creencia gradual de que el misterio de la creación reside en la individualidad psíquica, responde a la fundada esperanza de que la persona, como agente singular, sea la “fuente de la creación” social y cultural.

¹ La mayoría de las veces es una clasificación dualista más –creativas/no creativas, conservadoras/innovadoras, frías/calientes, etc.- de las que la antropología, desde el evolucionismo hasta el estructuralismo. se ha servido haciendo el juego a una jerarquía que simplifica el fenómeno de la creación cultural (cf. Figueroa 2002).

No es casual que la exaltación del individuo esté asociada al reconocimiento de su ser “creativo” y, a su vez, con la definición misma de cultura como un sistema dinámico y adaptativo donde el afán de preservación no excluye la posibilidad de cambio. Como apunta Victor Hell, «a esta apertura hacia un espacio ilimitado corresponde la voluntad de no encerrarse en el culto al pasado, sino de provocar constantemente la fuerza creadora de los hombres o, simplemente, su don de innovación y su espíritu de iniciativa» (Hell 1994: 119). Es, por tanto, el cambio cultural, la creación de cultura el fruto de un tipo de relación especial del individuo con su entorno cultural, un entorno que exige en algún momento una relación que se salga de lo cotidiano y que de ella extraiga su principal fuerza impulsora.

Así, en cierta manera, este inicial abordaje por la psicología era consecuente con todo un proceso de construcción social del individuo que en Occidente ha ido conformando un *autos* (*self*) que, en lo que nos atañe, ha permitido condensar en él esa capacidad creativa como atributo humano presuntamente excepcional y universal. Para llegar a esto, el pensamiento occidental ha tenido que afirmar “la muerte de Dios” a través del antropocentrismo y del individualismo. En su sentido figurado, esta consigna que pretende condensar todo un conjunto de transformaciones filosóficas y cosmovisionales, manifiesta el traspaso de las cualidades y capacidades asignadas a la divinidad e, incluso, a la naturaleza, hacia el ser humano, como ha sido el caso de la capacidad de crear. El desplazamiento de Dios como centro del mundo por el individuo racional, significó que el hombre mismo, como *individuo-en-el-mundo*, se instaurara como el origen del conocimiento verdadero mediante la virtud de la razón trascendente³ (cf. Dumont 1987).

Esta concepción “divina” o si se prefiere “sobrenatural”, pero a la vez “humana” y “genérica” de la creatividad es lo que permite que en Occidente se pueda hablar de “sujetos creadores”, de “personalidades creadoras”, pero siempre en un sentido exclusivo que se suele concretar en determinadas ocupaciones especializadas que no se rigen por los patrones habituales. Evidentemente, en tanto que en Occidente la creación se ha definido como un acto de generación *ex nihilo*, es decir, que como acto no se debe a más causa que a la voluntad del agente; la concepción del ser humano como sujeto creativo le encumbra dentro de los órdenes superiores que organizan la realidad social y natural, es decir, hace de él el “rey de la creación”, en un sentido activo, aunque, eso sí, siempre de forma genérica.

² Esta correspondencia fue reunida bajo el título de *Why War?* y publicada por primera vez en París en 1933, en francés, inglés y alemán.

³ Así se advierte en esa etiqueta de “genio” que suele mostrar al creador –artístico o científico– como un “hombre-dios”, como una persona singular que escapa a las clasificaciones y hábitos que definen a las personas corrientes.

El definir al ser humano como un ser “creador” hace de la creatividad un atributo connatural que se asocia con su capacidad para actuar libremente según sus intuiciones, pensamientos, deseos y necesidades. Sin embargo, esta capacidad de creación, positiva, necesaria y deseable, aún mantiene la ambigüedad e indefinición que le es propia como atributo en origen excepcional y carismático. De ahí que junto al interés social y científico por saber “qué es” y saber cómo lograr que todos los seres humanos la manifiesten en beneficio propio y general, se perpetúe esa concepción misteriosa, espontánea, impredecible y desigualmente manifiesta que dificulta en gran medida su anhelada difusión. Es más, en cierta manera la mitificación de la capacidad creativa reside no sólo en su innatismo o precocidad, que se remarca en el culto al niño creador, sino en su singularidad y originalidad que se manifiesta en el culto a la personalidad creadora.

La cuestión de qué es lo que se entiende por creatividad en Occidente no se puede dissociar de lo que se entiende a su vez por una *actividad productiva*. Junto a la bruma mesiánica y carismática con que se rodea la figura del creador, no se debe obviar que su capacidad de creación se ve manifiesta en un especial modo de producción cuya utilidad parece estar íntimamente ligada a su capacidad para mostrarse como original, novedoso, impredecible y diferente según un modo de hacer, pensar, decir y ver las cosas. Desde esta perspectiva, la construcción social del sujeto creativo ha de observarse como un hecho individual, como así tienden a remarcar los *nativos occidentales*, pero también como un proceso que está condicionado por un contexto cultural que va de los marcos generales de la enculturación hasta los ámbitos subculturales de la socialización secundaria y la formación especializada.

En Occidente, la presencia de ese contexto en la conformación social del sujeto creativo tiende a prefigurarse bajo el término de la *tradición*. Esta tradición suele definirse como la representación “objetiva” de unas experiencias, conocimientos y hábitos a través de unos códigos, patrones y valores que se consideran acordes con una determinada identidad cultural (cf. Berger & Luckmann 1986: 91). Esta identidad cultural, que en las sociedades complejas se ve a su vez segmentarizada por la especialización ocupacional y por la clasificación social tiende a ser representada por los ámbitos institucionales como medio de cohesión y perpetuación del mismo sistema social y cultural que les da carta de naturaleza. En este contexto, la relación que mantiene el individuo creativo con la sociedad y la cultura a través de los ámbitos institucionales que definen un campo profesional o un grupo social tienden a concebirse de modo dialéctico y dicotómico.

Este enfrentamiento y oposición se ve sobre todo especialmente manifestado en el contexto de la socialización. Hay una fuerte inclinación por ver, por ejemplo, en el sistema educativo un espacio de control, represión e incapacitación del *autos (self)* de la persona, de su identidad individual, en beneficio de una estructura social estática y jerárquica, que no permite que todos sean creativos. Evidentemente, y como pone de relieve al tratar este tema Lévi-Strauss (1986b), la necesidad urgente de contar con “renovadores” lleva asociada la cuestión de si sería posible y beneficioso una sociedad donde todos sus miembros fueran creadores. Para Lévi-Strauss la respuesta es clara: «parece muy dudoso que tal sociedad pudiera reproducirse y menos aún progresar, pues se dedicaría de modo permanente a disipar lo adquirido» (1986b: 336).

Sin embargo, esta valoración ilustra de modo fehaciente esa tendencia en Occidente a ver al sujeto creador y a su entorno social como elementos incompatibles, ajenos y opuestos que creemos tiene más que ver con los deseos de la propia estructura social de aminorar y encauzar las posibles transformaciones hacia su propia preservación, que al hecho de que tal explosión de “libertinaje creativo” suponga la instauración de una anomia autodestructiva como veremos. No podemos olvidar en este sentido, como acotación al fatalismo de Lévi-Strauss que una persona puede ser, como portador de su cultura, a la vez reproductor y productor de su cultura, y el acto de ser creativo implica en muchos casos un conflicto cultural que tiene como campo de batalla inicial la propia persona al tomar decisiones según sentimientos, intuiciones e influencias sociales. La creación o la creatividad no es de por sí una cualidad personal que sea ajena a la misma cultura.

En otro orden de cosas, al estudiar la socialización secundaria⁴ de la capacidad creativa como proceso de formación de la persona –como individuo y como sujeto social- vamos a descubrir que esa imagen racional, tecnológica y democrática de Occidente no deja de ser un tópico en sí. Evidentemente son rasgos que tienden a prevalecer, pero no suponen que el “occidental” sea un *ser cultural* sin comparación o identificación con otros *modos de ser* culturales como por ejemplo, el “oriental”⁵, (cf. Rosenberger 1999; Aron & Aron 1982; Boorstin 1994; Onda 1962; Racionero 1997). Esa imagen del occidental como un individuo que controla las emociones y relaciones sociales, que es crítico consigo mismo y con su entorno social, que tiene juicios morales basados en principios abstractos, que es capaz de pensar “racionalmente” según una lógica causal, definido por un *autos*

⁴ Tal y como Berger y Luckmann definen la socialización secundaria (1986: 174-5), ésta es «la internalización de “submundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento». A lo largo de la tesis se ha preferido la sustitución de este término por el más específico de “formación” o “formación profesional”, eso sí, trascendiendo su restringida acepción escolar, para facilitar la comprensión del campo de estudio que se ha definido como objeto de la tesis.

⁵ Aunque este adjetivo se suele aplicar a lo relativo al Lejano Oriente y al Extremo Oriente (China, Corea, Japón), aquí también queremos hacer referencia a la India.

individual, tiende a negar a la otredad estas mismas características en algún grado y, lo que es casi más inquietante, de negarse aquellas capacidades que reconoce en el “otro” como diferenciadoras. El occidental parece que reniega o ve incompatible con los anteriores caracteres la posibilidad de ver el mundo de un modo intuitivo e integrado, de transformarlo poéticamente a través de la contemplación y la creación mítica, donde el *autos* como identidad individual no excluye una identidad colectiva, comunitaria, que trascienda las adscripciones de grupo social.

Lamentablemente, estas observaciones no se dirigen a establecer el marco de un estudio transcultural sobre la creatividad que aquí no se ha preestablecido como objetivo, pero sí nos previenen de que dentro de la misma cultura occidental existen diferentes campos donde los patrones, hábitos y valores no responden a esa imagen identitaria con que se arroga Occidente a ojos suyos y de los demás. Así, nos ha parecido muy idóneo centrar la cuestión de la socialización de la creatividad en el campo de las artes plásticas, ese espacio donde –si seguimos con ese ejercicio de alteridad que nos expresa el binomio occidental-oriental- la creación cultural se mueve por parámetros que curiosamente le acercan más a lo que se entiende por lo oriental que por lo occidental. No nos referimos con esto al fenómeno de la atracción por lo exótico protagonizado por la vanguardias y el grupo artístico en general como una búsqueda de un paraíso perdido de creatividad (cf. Subirats 1989; González Alcantud 1989), sino al hecho de que lo que se entiende por *ser artista* (como estilo cognitivo y productivo, o, para entendernos mejor, como forma de vida) se muestra como un hecho afín que parece verse espléndidamente representado en las concepciones filosóficas, por ejemplo, del taoísmo o del budismo-zen⁶.

Sin embargo, esto no quiere decir que en ese Oriente esté el *hábitat* ideal e idóneo donde el artista occidental –como *rara avis*- debería de encontrarse. El hecho es que este tipo de oposiciones entre determinados modos de hacer, ver y pensar las cosas, los actos, las identidades y las relaciones con el medio en relación con contextos de producción artística, también se da en ese idealizado Oriente (cf. Kondo 1999). En realidad ante lo que nos encontramos en el caso de Occidente es frente a una reacción inconformista hacia lo que se conceptúa como “lo correcto” y que parece asentar los propios límites del pensamiento, la conducta y la expresión. En este sentido, la práctica artística en Occidente, desde el romanticismo, tiende a situar su campo en oposición a una tradición, a una

⁶ Sea como expresión social del libre ejercicio de la individualidad del artista, como marco ideológico en el que estructurar un discurso artístico, o como estrategia exploratoria en la complejidad del ser humano como parte de un proceso de autorrealización, el hecho es que la práctica mayoría de artistas y estudiantes de artes que se han ofrecido como informantes de este estudio no sólo han sentido curiosidad por lo que podemos llamar como modos alternativos de pensamiento –religiones y filosofías no occidentales (budismo, mazdeísmo, sufismo, chamanismo, hinduismo, judaísmo, tantrismo, etc.), no capitalistas (comunismo, anarquismo, movimientos antisistema o antiglobalización, ecologismo, etc.) o no contemporáneas (romanticismo, medievalismo, clasicismo, etc.), sino incluso se da el compromiso de su práctica, algo que ya nos anuncia el sentido “anómalo” del artista como miembro social y agente cultural.

ortodoxia que se identifica con una visión del hombre deshumanizada, alienada, en desequilibrio con su entorno cultural y natural. De ahí esa tendencia a enfrentarse con aquello que sostiene y representa esa tradición: la estructura social y los grupos sociales que defienden una cosmovisión racionalista, cientifista y tecnicista de la vida (cf. Racionero 1980).

En la actualidad esta situación no se ha visto atenuada, sino incluso avivada. Si el siglo XX comenzó siendo la gran promesa del advenimiento de una sociedad justa e igualitaria por obra y gracia de un tratamiento “científico” de la realidad social y natural que resolviera las grandes desigualdades y contradicciones socioeconómicas de Occidente, que librara al hombre de las enfermedades, penalidades y explotaciones sufridas a causa de la naturaleza y de la sociedad, acabó con esa sensación de las oportunidades perdidas y más aún, de haber estado o de estar a punto de acabar con el propio mundo que se quería transformar. Con el *fin de las utopías*, y la aparición de “proyectos liberadores” que parecen tener más que ver con una gran campaña de *marketing creativo* que con un auténtico proyecto de creación cultural, el individuo se sume en el desencanto, el escepticismo y la indolencia que le hace sentirse aislado y ajeno a una comunidad, a una realidad, a la que debería pertenecer y contribuir con eso que se ha llamado su *potencial creativo*.

En este contexto, más que nunca la cultura occidental remarca que el locus de la creatividad está en lo subjetivo, en ese *autos* individualista del sí-mismo. Pero frente a otros momentos, cada vez parece que esa creatividad es un puro ejercicio de desconexión de unos ámbitos institucionales, de unos contextos de acción que hacen que sus manifestaciones no tengan repercusión alguna en lo más profundo de su entorno y sean, por tanto, vacuas e irrelevantes para su cultura. Esto es en sí contradictorio, pues de lo “creativo” acaba sirviendo exclusivamente a un fin “reproductivo” la capacidad de transformar y recombinar los elementos que componen la cultura. De este modo, se hace del sujeto creativo un desviado extravagante, un individuo fuera de la sociedad aunque esté plenamente “institucionalizado”. Pareciera que se cumpliera así aquellas hipótesis de la psicología social que afirman que las culturas que creen en el progreso, que ven con optimismo el futuro, permiten que hayan individuos que trabajen para mejorar el mundo, mientras que aquellas otras que son fatalistas y desconfían del progreso reprimen en general cualquier manifestación de creatividad (Lubart 1999: 345).

Es evidente que la figura del “creador” ocupa en todas las culturas un espacio marginal y liminal. Todos aquellos roles que llevan asociado un poder de creación cultural material o simbólico llevan aparejados la propia necesidad de relacionarse con espacios, elementos y númenes que no se

encuadran dentro de lo que entiende como lo “normal”, lo “cotidiano” o lo “vulgar”. Los talladores ashanti o tiwi, las alfareras zuñi y cualquier otro tipo de especialista a tiempo completo o parcial, todos disfrutan de un reconocimiento social que les hace especiales y refuerza la asociación de su rol con sus cualidades personales (cf. Boorstin 1994; Cencillo 2000). En este sentido, su “desviación” es un rasgo consecuente con su capacidad creativa y se espera en contraprestación que sus contribuciones sean valoradas y asumidas por su comunidad. De este modo, exclusión y exclusividad son las dos caras de una misma moneda, lo que nos hace volver a plantearnos de nuevo la pregunta de por qué esta relegación a lo extraordinario, a lo anormal y a lo supranatural de la capacidad de transformar la realidad, de idear nuevos usos y objetos.

¿Es que acaso el ser humano considera por algún motivo que esta capacidad –casi siempre definida como un don- plantea más problemas que soluciones aporta? ¿Es que su posesión restringida y su manifestación ocasional es consecuente con una concepción de la sociedad como una estructura donde el *poder* (de decisión, de acción, de pensamiento, de expresión) se distribuye de manera desigual y arbitraria? ¿O es que quizás, lo que se distribuye de modo desigual y arbitrario es la capacidad de reconocer y legitimar la creación como tal? El “sujeto creativo” o, mejor dicho, los “sujetos creativos” parecen representar una minoría selecta que se ve justificada en el hecho de que la creatividad, aun como capacidad humana, sigue concibiéndose como una acción “divina”, es decir, como una capacidad que sólo se hace perceptible a través de un acto inusual, único e irrepetible protagonizado por una figura individual, autónoma, original y extraordinaria. Es algo que no “debe” o no “puede” estar al alcance de todos. Por tanto, no deja de expresarse –como ya dejara traslucir Lévi-Strauss- un cierto elitismo en la etiqueta de “creativo”.

En Occidente, los artistas, los científicos y los pensadores son los creadores, *par excellence*, e integran ese selecto grupo que se ha venido a llamar la *intelligentsia*. En el campo de las artes, de la ciencia, del pensamiento filosófico y político es donde la creatividad aflora de modo particular y libre. Así, estos profesionales logran unas cotas de libertad que socialmente les dota de espacios donde poder dar rienda suelta a actitudes inconformistas, incluso, subversivas en pro del ejercicio virtuoso de su capacidad de creación. Sin embargo, este rango especial o marginal no implica que, aún fuera de los mecanismos de control social habituales, la estructura social no intente someterlos a estos sistemas de control o no estén sujetos a un tipo de control social especial. En Occidente nos encontramos, por tanto, no sólo con una consciencia, sino también con una responsabilidad que hace que la misma exaltación de la creatividad exija la enunciación de sus propias reglas de control. Frente a la ilusión de hacer del ser humano un ser emancipado, libre, autónomo, capaz de mantener la

iniciativa y control de sus circunstancias, acciones y resultados, se hace ver la necesidad de un equilibrio y una sanción. ¿Pero en manos de quién ha de recaer tal compromiso de fomento y control, de reconocimiento de la creatividad en los productos, sujetos y procesos que se enclavan en lo que llamamos “creación de cultura”? ¿De la sociedad o de la persona?

En toda cultura, tiempo y lugar, el hombre como ser social se enfrenta a dilemas y conflictos que afectan a su identidad como persona, pero también, en su resolución, a su entorno. Como decía Ortega y Gasset: «El hombre representa en su fantasía muchos tipos de vida posibles y al tenerlos delante notará que alguno o algunos de ellos le atraen más, tiran de él, le reclaman o llaman. (...) ...nuestra vida es, por lo pronto, en todo instante una fantasía, una obra de la imaginación. Y, en efecto, en todo instante tenemos que imaginar, que construir mediante la fantasía lo que vamos a hacer de inmediato» (Ortega 1983c). En ese sentido el ser humano es una creación, es producto de una voluntad que a través de su “capacidad creativa” –o como Ortega nombra del “poder poético”– permite al hombre construirse de acuerdo con sus deseos, expectativas y circunstancias.

Obviamente, este espíritu creativo conduce al sujeto a vivir un mundo sin limitaciones, pero – y ahí es de donde surge el conflicto y la crisis– el mundo en el que vive es un mundo limitado, regulado, controlado. En una estructura social y un sistema cultural “ordenado” se espera que cada cosa esté en su sitio y cada paso que se dé esté bien marcado. En tal caso, los intentos de salirse de ese orden pueden considerarse pasos en falso, sueños imposibles, actos reprobables o disparates. El problema de la creatividad, de la creación cultural, es, por tanto, el eterno problema humano del ser, del querer y del poder. Querer ser y no poder, poder ser y no querer, querer ser lo que no se es, poder ser lo que se quiere ser. Deseo y satisfacción, búsqueda y encuentro, proyecto y realización. El hombre, como el artista, sigue siendo ese alquimista que a través de su transformación interna persigue la transformación externa de la materia o, logrando una determinada transformación de la materia, conseguir de forma analógica-causal su transformación espiritual como un medio de verificar el cambio hacia lo Absoluto. Esta búsqueda de coherencia y de trascendencia en el cambio como medio de superación de las contradicciones y contingencias de la cultura no se puede hacer al margen de ésta. Esto es lo que hace que el ser humano viva este problema, además de cómo un hecho personal, como un hecho social.

La persona, como sujeto social, como “*persona*”⁷ se ve por principio sujeto a las determinaciones, imposiciones y límites de su existencia social, a su estatus, a su rol, a su grupo social. Pero esta sujeción se desarrolla como un proceso dialéctico al expresarse como un proyecto vital entre lo que se es y lo que se quiere ser. El ser humano durante su existencia busca congraciarse sus condiciones de existencia con sus condiciones de posibilidad. Esto representa por un lado una toma de conciencia de lo que la estructura social le dice que él es y espera que sea en su condición de sujeto social, y, por otro lado, una toma de conciencia por el sujeto de lo que él piensa que es y quiere ser como persona y agente social. Dentro de esta dialéctica surge la figura mítica de la *persona creadora*.

La producción de la cultura y la existencia social de los sujetos no se limita a la reproducción de unos rasgos, de unas acciones y de unas conductas. Esta producción y existencia pueden tener también un carácter creativo/creador de acuerdo con la finalidad que se persiga y el reconocimiento social que se le otorgue. La existencia y la vivencia del agente social como *proyecto* –como aquello que se desborda- se ve encauzada por determinadas circunstancias que permiten su desarrollo social como un proceso de perpetuación reproductiva de tales condiciones (cuando ambos aspectos convergen y se sustentan) o un proceso de transformación creativa (cuando ambos aspectos divergen y se contradicen). De este modo, la dialéctica que se establece teóricamente entre creatividad y tradición es un proceso continuo de resolución de los conflictos y problemas culturales que se generan en la existencia social de los sujetos y los grupos sociales, haciendo del cambio social y cultural una tendencia inherente a la relación inseparable entre *communitas* y estructura social, entre aquellos espacios generadores de posibilidad y aquellos que abogan por la estabilidad de los sistemas culturales.

La identidad social y personal del sujeto como agente creador es fruto, pues, de la intersección de ambos tipos de proyectos en el indefinido espacio de lo que se puede ser. La confrontación de ambas perspectivas, su grado de divergencia y convergencia, hacen que esta identidad sea algo reflexivo, dinámico e inconstante; o como diría Heráclito: «En nuestra esencia fluyente, somos y no somos». El resultado de esta confrontación entre lo que la sociedad quiere que uno sea y lo que uno quiere ser, en el cual la interiorización de las exigencias sociales (consustancial a la propia inserción en la estructura social) se corresponde a su vez con el deseo de que las exigencias personales sean

⁷ Con el término latino “*persona-a*”, con el que se designaba en la antigua Roma a la máscara del actor o al papel teatral, también se hacía referencia con sentido figurado al rol y a la situación social de los individuos, además de a su carácter y personalidad. Evidentemente, en la antropología anglosajona, tal oposición entre el término vernáculo *person* y el cultismo *persona* pretende servir de difrasismo diferencial del sujeto como ser individual y como ser social, juego de palabras que en castellano resulta confuso.

identificadas con las mismas (al margen de una probable e ideal puesta en común monológica), cada uno intenta imponer sus condiciones de existencia y posibilidad como rasgos defintorios e identificatorios de la identidad del sujeto. Tal acuerdo o desacuerdo define los límites y posibilidades de la acción y movilidad de los agentes sociales, pero también las condiciones para que el cambio cultural se produzca como hecho social.

Esto supone que la existencia del creador es algo más que un fenómeno casual u ocasional. Es una exigencia funcional y estructural que en algunos casos llega a cristalizar en roles especializados circunscritos a determinados dominios de producción cultural y a los grupos sociales dominantes en los que se manifiesta tal capacidad de producción como campo de poder. Por tanto, el reconocimiento de la creación y de la capacidad creativa no deja de ser un hecho social diferencial y distintivo de acuerdo con la ordenación y división socioocupacional de la estructura social.

Uno de los espacios culturales donde se puede apreciar de manera privilegiada tal fenómeno cultural son los procesos de socialización y, como venimos insistiendo desde el comienzo, los procesos de socialización secundaria en roles especializados en la producción cultural. En tales procesos el sujeto no se limita a ser un receptor pasivo y acrítico en un proceso comunicativo en el que se imponen e inculcan unos contenidos predeterminados. El sujeto somete tales contenidos a su contrastación, comparación, aplicación y reflexión crítica en relación con su entorno inmediato. Todo aquello que se le enseña durante el proceso de aprendizaje va siendo confirmado, devaluado o invalidado por su experiencia social, por las condiciones de la posición y función social de su rol y estatus, por el cariz de sus relaciones sociales, por sus afinidades y fidelidades ideológicas.

Los contenidos que recibe no se interpretan sólo como información o disciplina. Son también una promesa de realización, un medio, unos materiales, unas herramientas a partir de los cuales abordar la construcción de uno mismo y de su entorno, desde los cuales interactuar, incidir y transmutar la estructura social a nivel productivo. De igual manera, también se puede ir más allá de ver en el proceso de aprendizaje la confirmación y ratificación de una posición y condición social. También puede considerarse como un medio que permite acceder a otras ubicaciones, adoptar nuevas elecciones e identidades de vida social.

Este sentido interactivo y dialógico de la socialización tanto general como específico, alienta una determinada inercia, pero también una iniciativa personal en el seguimiento y definición de un itinerario de formación que conduzca al sujeto a la asunción, como agente social, de un rol

ocupacional. Este itinerario es así un proceso de transformación de la persona en el que el proyecto social y el proyecto personal se conjugan como necesidad y compromiso. La socialización, en consecuencia, es un proceso de interiorización que –al margen de la pretensión de cumplirse como acción reproductora y legitimadora de un determinado orden social con el establecimiento de modelos referenciales *estables*- también representa un proceso de individuación que permite ir transformando las condiciones de existencia y posibilidad del sujeto a lo largo de su vida (Berger & Luckman 1986; Linton 1983). Lo aprendido, en consecuencia, puede considerarse como un marco de referencia, un punto de partida desde el que ir comprendiendo y borrando aquellas determinaciones e imposiciones que impiden al sujeto realizar sus proyectos como existencia y acción social.

Por otro lado, sin embargo, esta resolución no es algo fácil, pues en el proceso de socialización se van tejiendo y mostrando aquellos límites y posibilidades que como opciones recortan la capacidad de elección de los sujetos. Tanto desde el comienzo, como durante el transcurso y la finalización del mismo, los puntos de partida que se van estableciendo condicionan en buena parte la asunción de un rol creativo como un proceso diferencial de acuerdo con las condiciones de existencia de las que se va partiendo en cada momento. Se podría decir, en este sentido, que no todos nacemos iguales ni con las mismas oportunidades ni expectativas al definir un itinerario formativo conducente al desempeño de una acción creadora.

La inserción en un campo de producción cultural implica un reconocimiento, una selección y una confirmación de aquellos rasgos que social y culturalmente definen la creatividad y la creación como actividad productiva. Evidentemente, el proceso de socialización supone también en tal caso un proceso de reproducción, distinción y legitimación de aquellos grupos sociales y ocupacionales que se ajustan a su definición como agentes adscritos al campo de la producción creativa/creadora de la cultura. La socialización de la capacidad creativa es, desde el otro lado del espejo, un proceso de control y sanción que instrumentaliza, acapara e inserta a los sujetos distinguidos como creativos en diferentes dominios culturales donde dicha capacidad de transformación y de poder se ponga al servicio de las necesidades reproductivas de la estructura social.

La “capacidad creativa” sea un don, un privilegio corporativo o una facultad profesional distribuida desigualmente entre los miembros de una comunidad, como tema de estudio antropológico y etnográfico, nos conduce al reverso del problema de la creación social de cultura, a la ya mencionada creación social del creador. Problema complejo que exige una revisión del tratamiento del estudio de la creatividad en las ciencias sociales y en la antropología, y una delimitación precisa

de donde y cómo se pretende analizar todos estos aspectos en el campo de las artes plásticas como objeto de la formación profesional del artista. A este respecto, no sé si será de mucha utilidad este trabajo para el artista occidental, para el *artista en formación*, pero esperamos que al menos sea la confirmación por otros medios de intuiciones, conocimientos tácitos y apreciaciones sueltas de una compleja toma de consciencia que ha de acompañar a la consecución del rol de creador. Al menos así se desea para beneficio de los nativos y satisfacción del investigador. El tema no ha hecho más que plantearse.

1. INTRODUCCIÓN

Como se anuncia en el título de esta tesis, lo que se muestra a continuación es un estudio sobre la socialización de la capacidad creativa centrado en la formación artística en las sociedades complejas postindustriales. Los datos que se presentan han sido obtenidos a partir de un trabajo de campo etnográfico que ha ocupado un prolongado espacio de tiempo (1995-2001) en el que se han observado y analizado varios centros de enseñanza artística de la ciudad de Madrid. Para llevar a cabo este trabajo ha habido que resolver bastantes cuestiones antes, durante y después de la investigación. La primera ha sido esclarecer los conceptos de *creatividad* y de *arte*.

El término *creatividad*, que es sobre el cual se vertebra este trabajo, se ha empleado con poco rigor en el campo científico durante largo tiempo. Lo que actualmente se entiende por *creatividad* no deja de ser un amplio conglomerado de términos que se usan en muchas ocasiones como sinónimos. Así, bajo palabras tales como *imaginación, fantasía, genialidad, inventiva, innovación, evolución, transformación, creación, novedad, progreso, generación*, etc. se identificaban procesos, factores y elementos que etiquetaban un campo de estudio definido por “la producción de lo nuevo” desde diferentes perspectivas y acentos. El predominio de un término sobre otro y su matización semántica dependía de los enfoques e intereses disciplinares de quien los manejase.

La definición de la creatividad se ha ido ajustando casi siempre a las necesidades epistemológicas que el estudio de otras cuestiones exigía (el desarrollo cognitivo de la persona, las transformaciones de la estructura social, la adaptación al medio, la creación de obras de arte, la invención tecnológica o el rendimiento laboral), tomándose como un asunto de fondo o una categoría descriptiva precisa. El resultado de tal dispersión conceptual y epistemológica en el estudio científico de la creatividad es la creciente sospecha de que se ha estado trabajando sobre conceptos totalmente distintos cuando se creía hacerlo sobre el mismo (Fernández 1983: iv). Esta sospecha se hace tanto o más evidente cuando se constata que los primeros intentos por encontrar una definición conceptual de *creatividad* como categoría científica de análisis se han producido básicamente en el campo de la psicología cognitiva.

Este esfuerzo por hacer de la creatividad un objeto de estudio y un concepto científico no ha proporcionado más que una serie de definiciones operativas con las que salir al paso. La razón no es otra más que la gran complejidad que encierra el fenómeno que se pretende englobar bajo tal

término, pues, como expresan Mark Runco y Shawn O. Sakamoto (1999: 62), «Creativity is among the most complex of human behaviors. It seems to be influenced by a wide array of developmental, social, and educational experiences, and it manifests itself in different ways in a variety of domains.»

Este problema de la complejidad de sus definiciones también acontece al abordarlo desde la antropología. Aquí el problema surge de dos posturas extremas. Por un lado, un exceso de dependencia o confianza en las aportaciones de otras ciencias –al juzgarlas como convenientes para la teoría antropológica- y por otra parte, una ignorancia o desprecio por las mismas al considerarlas de poca utilidad para la disciplina. Lo que se consigue con esto es que en ocasiones se adolezca de una ausencia de crítica hacia las teorías implícitas que sin querer o queriendo se ponen en juego al tratar de explicar la creatividad y el arte como fenómeno cultural, reproduciendo el universo autoexplicativo del complejo sistema cultural occidental (el eterno problema *emic/etic*) y del cual no se libra ni el más estricto enfoque científico (cf. Weisberg 1987). Además, se pierde la oportunidad de desarrollar ese carácter sintético propio de la ciencia que permite, al poner en relación las zonas limítrofes de dos o más ciencias, acentuar su propio carácter creativo y desarrollar un conocimiento más preciso de los fenómenos analizados (Marín 1980: 87).

Los contextos de producción cultural que se han delimitado como apropiados para el estudio de la creatividad han sido los campos de la producción de conocimiento y pensamiento que en Occidente se conocen como los campos científico y artístico. Esta división, pretendidamente “objetiva” de realidades diferenciadas, no es más que una reafirmación bajo una postura tecnicista de unos criterios de división y especialización cultural (ocupacional o cognitiva) propios de las sociedades complejas, que muestra el alto grado de diversificación y especialización ocupacional dirigida a resolver el misterio de la representación de la realidad como conocimiento. En cualquier caso, sea *emic* o *etic*, este planteamiento es un criterio útil para demarcar aquellos contextos en los que se busca objetuar la creatividad como un hecho cultural. Esta razón funcional es uno de los motivos por el que esta tesis se centra en el campo artístico, y más en concreto en la actividad artística como actividad ocupacional en la que detectar aquellos rasgos, elementos y factores que ponen de manifiesto la creatividad como fenómeno social y cultural.

Por otra parte, el hecho de que el estudio de la creatividad y del arte tuvieran un desarrollo bastante más especializado y acentuado en otras disciplinas como son la historia, la filosofía y la psicología, no significa que la antropología no pueda arrojar una nueva luz sobre la cuestión de la creatividad artística y la creatividad cultural. Desde las últimas décadas se presta una mayor atención

a este tema tanto como objeto de la antropología y de estudios transculturales en otras disciplinas (Babcock, Bruner, Rosaldo, Schechner, Shostak, en Lavie *et al.* 1993; Sanmartín 1992, 1993, 1999; Lubart 1999) como aspecto mismo de reflexión sobre el trabajo antropológico (Handelman, Lavie, en Lavie *et al.* 1993; Sanmartín 1991, 1998; Lisón 1992, 1998). Sin embargo, nada mejor para demostrar tal afirmación que hacer un breve repaso por la historia de la definición de la creatividad como un concepto sociológico y antropológico –surgido dentro de una tradición cultural muy precisa- para ver qué problemas se plantean al respecto.

1.1 CREATIVIDAD, UN OBJETO DE ESTUDIO CIENTÍFICO.

La primera definición científica de la *creatividad* como categoría de análisis proviene de la psicología cognitiva⁸. Durante la década de 1950 y gracias a un contexto histórico bastante particular y estimulador⁹, los estudios teóricos y empíricos sobre creatividad se multiplicaron. Si bien el término *creatividad* respondió al creciente interés que desde el campo de la psicología había despertado la *creación* como fenómeno psicológico, supuso a la larga una reconsideración general de lo que hasta entonces se entendía como pensamiento creador, inventiva o innovación en el resto de disciplinas científicas.

Este deseo de concreción ponía al descubierto la gran indefinición conceptual de la creatividad, sea por carecer de un tratamiento sistemático o por la diversidad de tratamientos y definiciones disciplinares. De este modo, el sentido de dicho término ha mantenido cierta ambivalencia, aludiéndose tanto al proceso creador y al producto creado, como al sujeto creador y al potencial creador de la personalidad (Rozet 1981: 11). Tal situación hace que el estudio de la creatividad por las ciencias sociales sea cuanto menos confuso. Lo subjetivo y lo objetivo, lo ideado y lo realizado, los mitos y los hechos, lo sociológico y lo psicológico manifiestan así unos límites imprecisos. Sin embargo, fue la propia psicología, en su intento por comprender los antecedentes y fundamentos de la actividad creadora, la que fue exigiendo la idoneidad de distinguir entre los aspectos internos y

⁸ A nivel disciplinar, histórico y casi legendario se atribuye al psicólogo J. P. Guilford (1950) el comienzo del tratamiento científico de la creatividad con la definición del término cultista *creativity* –frente al tradicional de *creativeness*- como categoría delimitadora de un nuevo objeto y campo de estudio de la psicología cognitiva.

⁹ Este repentino interés por la creatividad fue inducido en buena parte por el clima de *guerra fría* surgido tras la Segunda Guerra Mundial. El deseo del Ministerio de Defensa de los EEUU de contar con un personal militar que pudiera enfrentarse a problemas inesperados de forma ágil y eficiente, impulsó la financiación de investigaciones sobre originalidad y flexibilidad. Estas investigaciones debían de elaborar pruebas y tablas de medición para instituciones como la NASA, la OSS y la USAF. Este apoyo gubernamental

externos de este proceso mental, y también la necesidad de observar la interacción que establecen los sujetos en este proceso con su contexto extraindividual.

Así fue posible establecer dos aspectos diferenciados entre los que se articula el carácter multidimensional de la creatividad: el psíquico y el social. Cada uno permite un tratamiento epistemológico diferenciado aunque complementario de lo *creativo* y lo *creador*¹⁰. Como remarca Rozet: «A pesar de la coincidencia de problemáticas entre creación y fantasía, son conceptos que están lejos de ser idénticos. El concepto «creación», en el sentido amplio de la palabra, incluye muchas cuestiones que salen del marco de la problemática psicológica y corresponden a la competencia de la sociología, estética, artes plásticas, historia de la ciencia» (1981: 20-1).

El reconocimiento de la existencia de tales factores extrínsecos en los procesos de creación y en la constitución de la personalidad creativa ha dibujado una tendencia en los estudios psicológicos sobre el tema que trasciende la mera consideración de éstos como factores medioambientales. Tal tendencia ha llegado al punto de hacer de la significación social e histórica del fenómeno creativo parte constitutiva de la definición conceptual de lo que es la creatividad. La creatividad, por tanto, puede ser tanto un objeto de estudio específico para la psicología como *actividad mental productiva* (en cuanto a la necesidad de aclarar las leyes que la rigen como actividad psíquica) como de la historia, la sociología y la antropología al evaluarse los aspectos sociales y culturales que la condicionan y definen como *actividad social productiva*.

De este modo, la creatividad como tema de investigación requiere de un tratamiento multidisciplinar al que la antropología ha contribuido a lo largo de su historia. A decir verdad, la extensión del fenómeno de lo creativo más allá de los misterios de la mente humana hacia el misterio de la creación de la cultura, no puede contemplarse como un mero traspaso del testigo desde la psicología. Más bien representa, desde el impulso renovado de las aportaciones empíricas y teóricas de la psicología, un nuevo ánimo en el estudio de una problemática surgida desde el comienzo de la

fomentó durante décadas su estudio en las principales Universidades estadounidenses (cf. Barron 1988; Csikszentmihalyi & Gardner 1994).

¹⁰ Sobre el término *creativo* hay que decir que plantea problemas de comprensión y traducción en el manejo de la bibliografía escrita en inglés. El vocablo *creative* en inglés es la forma adjetiva del sustantivo *creator*, que al ser traducidos ambos al castellano se convierten en sinónimos en la forma culta *creador*, *creadora*, la cual cumple tanto una función adjetiva como sustantiva. Así se ha entendido a la hora de traducir los textos que tratan este tema en lengua inglesa. Sin embargo, la existencia en castellano del adjetivo *creativo*, *creativa*, como «lo que puede crear alguna cosa» (Echegaray 1887) o lo «que posee o estimula la capacidad de creación, invención, etc.» y lo que es «capaz de crear alguna cosa» (RAE 2001) ha creado un *false friend* al traducir *creative*. No obstante, la palabra *creativo*, *creativa* como nueva acepción en uso no deja de ser un anglicismo que se ha incorporado como neologismo con rapidez en el habla cotidiana, dado el proceso de especialización que el término ha tenido en las instituciones académicas, empresariales y los medios de comunicación –así la RAE (2001) incorpora como nueva acepción la de «profesional encargado de la concepción de una campaña publicitaria». Tales instituciones han difundido y popularizado su sentido anglófono sustantivo y adjetivo, significando persona, objeto o idea que manifiesta indistintamente potencialidad y capacidad real de creación o, incluso, la capacidad de estímulo de ambas.

propia reflexión antropológica para esclarecer el misterio de la continuidad y la transformación de la cultura¹¹.

A lo largo del desarrollo histórico de ambas disciplinas a lo que se asiste es a un proceso de mutua influencia e interferencia. Desde diferentes enfoques epistemológicos y metodológicos se han compartido unos desarrollos disciplinares paralelos en el estudio de la creación que han propiciado que las teorías, conceptos y problemáticas que se manejan entre ellas, y también entre otras ciencias sociales y humanísticas, se hayan ido acercando, complementando y enriqueciendo en pro de una visión más global y sistemática del fenómeno de la producción de lo nuevo.

1.2 EL ESTUDIO DE LA CAPACIDAD CREATIVA EN LA ANTROPOLOGÍA SOCIAL

1.2.1 Antecedentes del estudio científico y antropológico de la creatividad (1850-1950).¹²

Durante la segunda mitad del siglo XIX se dibujaron dos tendencias principales en la explicación científica del fenómeno de la innovación y transformación cultural. Estas dos tendencias, una individualista y otra culturalista capitalizarían toda la problemática de la explicación de la diversidad y del cambio cultural desde la percepción subjetiva u objetiva, psíquica o social, de la producción de novedad como cualidad humana. Ambas abordarían una serie de temas recurrentes, cuya discusión alentó gradualmente la revisión crítica del propio concepto de la innovación y la novedad. Estos temas, antecedentes de lo que sería el actual campo de estudio de la creatividad en las diferentes ciencias sociales, serían:

- El origen de la civilización como fruto de procesos recurrentes de innovación (descubrimiento, invención y creación),
- El estudio del *genio* como creador cultural (desde su consideración como un individuo excepcional o superdotado), y los intentos de establecer y definir las cualidades psicológicas que definen al creador como personalidad eminente,
- La definición de un pensamiento creador, sobre todo de la mano de los teóricos de la *Gestalt*, como criterio de reconocimiento procesual de la capacidad creadora, y

¹¹ Como ya señaló Julio Fernández al respecto, «el concepto de creatividad se ha desarrollado con el objetivo de trasponer el concepto de innovación, acuñado en las disciplinas socioantropológicas, al campo del funcionamiento (o comportamiento) individual. Constituye, en tal sentido, una “rasguificación” de la innovación» (1983: 136).

¹² Teniendo en cuenta que este apartado y el siguiente tienen el carácter de revisión historiográfica, se ha considerado conveniente señalar las referencias bibliográficas con el año de su edición original. De este modo, cuando dicha referencia no hace referencia expresa al contenido de la obra consultada, ésta se acotará entre corchetes.

- La relación que tales aspectos (rasgos de personalidad y características intelectivas) guardan con el entorno social y cultural y las vivencias biográficas de los sujetos considerados creativos/creadores.

Por otra parte, este periodo “precientífico” se caracterizó además por el predominio de una serie de creencias y teorías implícitas que se resumían en la identificación de la creatividad con la *inteligencia* (como capacidad dependiente o como cualidad especial), la consideración de la creación como *innovación* de tipo adaptativa o tecnológica, y la definición del creador desde la imagen idealizada del *genio*.

1.2.1.1 El origen de la cultura: el genio y la capacidad inventiva.

La tendencia culturalista se resume como aquella que concibe el fenómeno de la creación cultural como una demanda social interiorizada por los sujetos. Las teorías que se enclavaron en esta tendencia se inclinan por considerar que el desarrollo estructural de la sociedad es el contexto causal que determina la creación cultural y, por tanto, la presencia de sujetos creativos. Este punto de vista, desarrollado sobre todo en las primeras escuelas antropológicas –evolucionismo y difusionismo– pretendía esclarecer la relación de causalidad y casualidad que rodea a todo fenómeno de innovación dentro de modelos teóricos de desarrollo cultural. En las formulaciones teóricas de estas escuelas se puso un especial acento en un elemento, la *capacidad inventiva*, que empezaba a considerarse como el factor causal y un presupuesto básico en la interpretación del origen de la cultura.

Por ejemplo, los difusionistas partían del presupuesto de que la carencia de la capacidad creativa en la mayoría de las sociedades humanas explicaba de modo válido tanto la variabilidad como la similitud formal de las sociedades humanas. La capacidad del ser humano para crear era, a su entender, más que limitada, inexistente y percedera. Por tanto, el surgimiento de la civilización era un hecho puntual e irrepetible dado en centros muy concretos, por lo que sólo cabía esperar que el progreso cultural se diera mediante procesos migratorios y préstamos a partir de éstos. Para los evolucionistas, por su parte, el desarrollo cultural no era una cuestión de patentes sino de ocurrencias y concurrencias. Según su punto de vista, las diversas culturas se habían creado de modo independiente, aunque su capacidad inventiva se dirigiese indisolublemente hacia la consecución unilineal de un determinado grado de desarrollo y organización, por lo que todas debían pasar por las mismas etapas (Rossi & O’Higgins 1981: 78, 89).

A nivel teórico lo que se aprecia en ambos es un sutil reduccionismo de la capacidad creativa que acaba negando, paradójicamente, lo que de *creativo* o *creador* tuviera. En el caso del evolucionismo la *capacidad inventiva* llega a verse como no *creadora*, ya que las invenciones no son más que un repertorio histórico predeterminado de logros técnicos predichos y precedidos por desarrollos culturales idénticos y simultáneos. En el difusionismo esta capacidad se restringe al principio de la creación analógica o, mejor dicho, de la imitación. De esta manera, para ambos, las variaciones o particularidades de cada cultura no son significativas al interpretarse los elementos como rasgos constitutivos de procesos generales definidos por la similitud secuencial o formal del desarrollo cultural, como base para establecer asociaciones causales. Esta concepción acumulativa, unilineal y determinista de la innovación acaba negando no ya el reconocimiento de la originalidad de una determinada invención dentro de cada contexto cultural, sino incluso el de la novedad en la creación cultural como hecho histórico¹³.

La *capacidad inventiva* se entendía así en clave de avance tecnológico y organizacional, es decir, de progreso industrial y burocratización institucional [Morgan 1877]. Se tendió a restringir el estudio de este fenómeno únicamente desde la perspectiva del cambio de la cultura material – artefactos, diseños y técnicas- y de la organización social – complejidad institucional, división y especialización ocupacional, aprovechamiento y adaptación al entorno- poniendo poca atención a los procesos de creación de formas simbólicas, salvo como apoyo al estudio de los anteriores procesos. Desde un punto de vista más global, la capacidad inventiva también se entendió como un proceso de resolución de problemas adaptativos dentro de un constreñido y escaso número de soluciones posibles.¹⁴ Las invenciones respondían a exigencias utilitarias e instrumentales de la cultura, y si en algún caso se admitía otra posibilidad tales invenciones, se remitían a la esfera de lo lúdico, lo recreativo, lo casual y lo ornamental, sin mayor transcendencia social. Sin embargo, estas posturas planteaban una pregunta: ¿Qué papel jugaba el sujeto en este proceso de innovación cultural?

Para dar respuesta a la misma y para escapar al determinismo de las anteriores posturas surge una segunda tendencia, de corte individualista, que pretende encontrar en el propio sujeto el factor

¹³ Estas escuelas conciben la invención como el fruto de un finalismo programático en el cual más que de creación cultural habría que hablar de una *reminiscentia* o un *progressus-regressus* creativo. Lo que se desvela es la inconsistencia teórica de tales modelos de interpretación ya que la capacidad inventiva es una categoría indefinida que se refiere a un atributo humano más bien escaso, de carácter carismático y exclusivo de una(s) determinada(s) sociedad(es) civilizada(s) en primera línea de la escala evolutiva, o receptora e iniciadora de una larga y fructífera tradición histórica. Explicar la creación cultural como generación o invención mediante la existencia de una capacidad de creación es una tautología que busca afianzarse sobre creencias referidas al misterio de la creación.

¹⁴ Opuesto a esta postura, encontramos también otras posiciones desde la psicología y la filosofía, que si bien corroboraban el sentido teleológico de la invención, rehuían por completo el predeterminismo de las interpretaciones antropológicas. Es el caso del francés J. Tisset que afirmaba que la *fantasía* (capacidad creativa) cumplía un papel relevante en el desarrollo de la humanidad al hacerla receptiva a las innovaciones, la enseñanza y las ideas progresistas (Tisset 1868: 10-8, cit. Rozet 1981: 10). Sin embargo, a pesar de remarcar la

desencadenante de la innovación. Esta tendencia se concretaría inicialmente en la teoría del *gran hombre* del psicólogo Francis Galton (1870, 1874, 1883), la cual sería desarrollada por su colega William James (1880), y tendría gran repercusión entre los científicos sociales. Según esta teoría, el origen y desarrollo de la civilización se debía a la aparición de ciertos sujetos especiales, poseedores de tal capacidad inventiva y que recibían en nombre genérico de *genios*.

Esta teoría afirmaba que el florecimiento de una cultura era resultado de la conjunción y sucesión rápida de *genios* –sujetos eminentes. Éstos, aunque su conducta o consecuencias podían verse de algún modo afectadas por su entorno (más bien por la competencia de otros genios precedentes o coetáneos), no se les podía considerar producto del medio social. Es más; el cambio cultural sólo era posible gracias a las propuestas del genio, individuo capaz de percibir las necesidades sociales y aportar soluciones originales, operando la sociedad únicamente como una estructura de reconocimiento o repercusión. Por tanto, la innovación se ve como una demostración de la capacidad de alteración y conformación por el sujeto de su entorno natural y social, y los procesos mentales que prefiguran la aparición de la novedad no vienen exigidos tanto por necesidades sociales o culturales como por necesidades personales más o menos independientes del contexto social. El contexto social cumpliría un papel pasivo y ocasional en el origen del proceso creativo. La creatividad, por tanto, era un atributo del individuo fuera de la sociedad.

Esta hipótesis, de corte mesiánico, se mostraba teóricamente bastante endeble puesto que la incógnita sobre el origen de la cultura se sustituía por otra: ¿Por qué y cómo surgían los genios en un momento y lugar determinados? El azar, la herencia genética, el temperamento nacional, la inmigración o el desconocimiento de la mente humana eran los factores esgrimidos como socorrida explicación de la presencia o ausencia de genios; y ésta, a su vez, de los movimientos históricos y sociales conducentes a las innovaciones que constituyen la seña de identidad histórica y cultural de los pueblos (v. g., la época y el estilo¹⁵).

iniciativa individual y colectiva en el cambio progresivo de la cultura, la formulación de una fuerza psíquica como motor de desarrollo no tenía lugar en los modelos teóricos deterministas y reduccionistas de la antropología del momento.

¹⁵ Los términos “época” (ἐποχή) y “estilo” (*stylus*) como hitos históricos y culturales tratan de definir aquellos rasgos que distinguen a los pueblos de modo sincrónico y diacrónico según un patrón de desarrollo. Si bien el término “época” parece salirse del campo de estudio antropológico, el de “estilo” no. Como tecnicismo es una palabra polivalente e indefinida en su origen, significación y uso. Según Alfred Kroeber (1969: 12-3), el origen etimológico de esta palabra está en la palabra latina *stilus-i* o *stylus-i*, que designaba al punzón con que se escribía sobre tablillas de cera o arcilla. Por ello, sirvió para designar metonímicamente la personalización de la caligrafía, refiriéndose figuradamente no sólo a las características formales del *scriptor*, sino también de lo escrito, extendiéndose como término clasificatorio y calificatorio de la expresión literaria. En las artes plásticas este término fue adoptado durante el Renacimiento, sobre la base de la errónea etimología helénica del término *στυλος-ου* –“columna, pilar, sostén”- haciendo referencia a la clasificación canónica de los órdenes clásicos, y desde aquí fue empleado por la arqueología y la historia del arte para designar aquellos complejos formales que se caracterizaban por algún motivo o patrón destacado y continuo. En el siglo XX, este término tiene una amplia difusión y aplicación en las ciencias sociales designando aquellas formas constantes con una cualidad o expresión significativa que hace perceptible no sólo una convención formal, sino también conceptual. Pretende así ser una categoría objetiva de clasificación entre lo observado y el observador al calificar y delimitar ciertos fenómenos con un afán de predictibilidad. Su extensión al campo del adorno, la

Es evidente que tales interpretaciones eran adaptaciones y reducciones del discurso antropológico al género biográfico de las historias de vidas excepcionales tan características de la historia del arte, las epopeyas nacionales, las hagiografías y las biografías de hombres célebres en las cuales los acontecimientos históricos eran protagonizados por personajes históricos que se prefiguraban como personificaciones míticas del héroe cultural¹⁶. Ya Herbert Spencer [1873] desacreditó la teoría de Galton como una «forma de antropomorfismo», sosteniendo que antes de que el gran hombre pudiera hacer a la sociedad, ésta debía formarle a él. La reconsideración de que el *genio* está condicionado por su medio social e, incluso, producido por el mismo era un cambio de perspectiva y un paso necesario para el inicio del estudio de la innovación cultural desde un punto de vista sociológico y antropológico. En conclusión, el creador, aunque se admitiera su excepcionalidad, era un individuo dentro de la sociedad.

1.2.1.2 Pensamiento creador e innovación cultural: la negación del genio y la afirmación del sujeto creativo.

El peso de la creencia occidental en el *genio creador* como imagen individualizada y personificada del cambio cultural era muy difícil de alterar o cuestionar por los antropólogos y los científicos sociales en general, demasiado embebidos en los esquemas tradicionales de interpretación de la innovación científica y artística. El cuestionamiento de la *genialidad* como cualidad psíquica excepcional tuvo que partir de dos disciplinas que empezaron a tratarla de modo crítico y científico: la historia y la psicología.

La psicología se vio implicada por alusiones, ya que los antropólogos y sociólogos le adjudicaron la resolución última y científica del estudio de las causas y las normas que rigen el enigma de la *creación* cultural: El misterio de la psiquis humana y sus procesos mentales. En principio, la psicología se encaminó a reforzar o mantener la creencia en la *genialidad* como punto de llegada en sus investigaciones sobre la fantasía, la invención y la eminencia psíquica. Los cambios en el tratamiento de la *genialidad* como una fuerza psíquica particular, anómala, casi patológica, debieron esperar al primer cuarto del siglo XX. Estos cambios se dirigieron al tipo de estrategias de

vestimenta, los modos de conducta, los sistemas ideológicos y cognitivos, han favorecido su adopción en el campo de la sociología, la antropología, la semiótica y la psicología, tanto en referencia al sujeto como al colectivo [Herskovitz 1948; Schapiro 1953; Kroeber 1957; Calabrese 1985; Sternberg y Lubart 1997; Douglas 1998].

¹⁶ Las interpretaciones del papel de la capacidad creativa en el desarrollo de la cultura representan, como en el caso de Tissot (1868), una exageración injustificada del papel de la fantasía, condicionada por una concepción idealista y mística de los fenómenos sociales. Esta

estudio y definición del genio, como por ejemplo, los intentos de determinar estadísticamente las variables que caracterizan biográficamente a las personas consideradas como tales por la historia¹⁷, a fin de establecer las características típicas que les definen como *personalidades eminentes*.

De esta forma las teorías sobre el innatismo y el genitismo del genio empezaron a ser matizadas por factores extrasomáticos pertenecientes al ámbito familiar y social, aunque aún no se considerase en profundidad el contexto histórico y cultural¹⁸. De todos modos esta consideración de la incidencia ambiental en la conformación del genio seguía respetando la creencia en una figura individual. El genio o “sujeto eminente” –según una etiqueta más “científica”– continuaba siendo el protagonista único de la realización creadora. Sus experiencias vitales y formación adecuada no venían más que a confirmar su especial sensibilidad y capacidad cognitiva como características personales que le hacían destacar del resto de la sociedad. Sin embargo, estos avances en el terreno de la psicología sirvieron para empezar a atisbar que la genialidad podía ser más un producto social que psíquico.

A raíz de la nueva reconsideración del asunto, la realidad objetiva del *genio* se vio negada por aquella disciplina en la cual dicho concepto había jugado su papel más definitorio e incuestionable: La historia del arte. La crítica historiográfica a la figura del *genio* se desprende de los excesos psicologicistas que desde principios del siglo XX habían asolado los estudios biográficos de artistas, descubridores e inventores en un esfuerzo por revestir de un carácter científico ciertas interpretaciones filosóficas sobre el tema. Esta corriente revisionista pretendía puntualizar la subjetividad y unilateralidad de algunas interpretaciones psicoanalíticas sobre la fantasía y la creación artística (Rozet 1981: 53)¹⁹.

concepción –extraña mezcla entre la teoría del genio romántico y la teoría del *Volksgeist*- otorga al sujeto una plena independencia del mundo objetivo y considera la capacidad inventiva como una fuerza creadora espontánea e individual (Rozet 1981: 26).

¹⁷ A partir del extensivo estudio biográfico de C. Cox (1926) basado en el trabajo de J. Cattell (1903) y D. Brimhall (1923), se empiezan a establecer correlaciones estadísticas entre variables tales como el estatus paterno, la inteligencia personal, la educación formal, la versatilidad, la duración de la vida y la elección vocacional. Otros autores que tratarían el tema de modo más o menos semejante serían S. Gruenberg (1924), W. Hirsch (1931) y R. White (1931) (cf. Barron 1976; Simonton 1976; y Rozet 1981).

¹⁸ Esta discusión sobre la figura del genio tiene unos antecedentes filosóficos remontables al periodo ilustrado. Fundamentalmente hubieron dos formas de abordar el tema del genio en el terreno de la filosofía del arte. Unos autores consideraban al genio como una figura explicable según principios generales que rigen a todos los hombres, influenciado en diverso grado por circunstancias externas como la educación (C. A. Helvetius, J. J. Rousseau). Otros insistían en la excepcionalidad del genio como ser singular e innato, al margen y por delante de las normas sociales, en contacto directo con la naturaleza (D. Diderot, I. Kant). A medio camino algún autor como el filósofo inglés Alexander Gerard [1756, 1774] mantenía que el genio, determinado por su capacidad innata a la invención, necesita para el desarrollo de tal capacidad de un proceso primario (imaginación) y de unos procesos secundarios (intelecto, memoria, juicio y gusto estético) que influyen en el primero y que establecen que se desarrolle de acuerdo con unas reglas generales fijas (cit. Alonso 2000: 20-9). Como se puede apreciar no dejan de ser el sustrato especulativo de las diversos enfoques del problema (cf. Neumann 1992; Albert & Runco 1999).

¹⁹ El traspaso del tratamiento especulativo de la filosofía del arte y de las ciencias sociales del tema del genio y la creatividad al tratamiento científico de la psicología, también produjo una reneunciación cientifista de las anteriores interpretaciones transcendentalistas del genio. Este tratamiento a medio camino tuvo como consecuencia una gradual patologización de la figura del *genio creador*. Así, la imagen social del artista como *creador* que se tejió a partir del romanticismo y del pensamiento de Arthur Schopenhauer, como un espíritu atormentado y mórbido, rayano en la locura, fue sometida durante la segunda mitad del siglo XIX a

Los estudios de Ernst Kris y Otto Kurz [1934] resultaron importantes para empezar a tratar la *genialidad* de forma diferente a cómo se venía haciendo. Ambos autores combinaron la perspectiva psicoanalítica y sociológica para estudiar la imagen social del artista como *arquetipo* del creador mítico. La observación científica del *genio* como una figura mítica constatada y destacada por la historia se revelaba como la construcción historiográfica de un símbolo colectivo, una idealización del grupo artístico y de la capacidad de creación cultural. Así se establecía un precedente alternativo a los acercamientos psiquistas, individualistas e idealistas al *genio* como personalidad eminente. Este cambio de actitud frente a la especulación filosófica y la adopción de acercamientos más críticos a ciertas categorías e interpretaciones también aconteció en este periodo entre los antropólogos en un proceso de estimulación interdisciplinar.

A fines del siglo XIX, los antropólogos empezaron también a ser autocríticos con las interpretaciones que se habían generalizado hasta entonces sobre la creación cultural. Ante el dinamismo de los estudios psicológicos se prestó una mayor atención, hasta entonces inusual, a los procesos mentales de percepción y simbolización de los *pueblos primitivos* manifestados en sus producciones culturales. A ello contribuiría en mucho que la antropología empezara a considerar al campo del arte como un objeto de estudio específico.

El relativismo cultural y la conformación del particularismo histórico implicó una reorientación en el estudio de lo artístico. Franz Boas, en su libro *The Primitive Art* [1927], esbozó, mediante el estudio etnográfico y el análisis comparado de diversas manifestaciones plásticas y rituales de pueblos de Norteamérica y Mesoamérica, una nueva definición de la innovación cultural como fenómeno puntual, divergente, compartido y no predeterminado. Esta observación se situaba en un lugar totalmente opuesto a la formulación teleológica del evolucionismo o monopolista del difusionismo sobre la invención. Sin embargo, la ausencia de un marco teórico explicativo donde encuadrar el fenómeno de la creación cultural hizo que la reflexión sobre la innovación técnica y

intentos de contrastación empírica por parte de la psiquiatría y la fisiología. De este modo se generalizaron las patografías de genios, de la mano de médicos como Moreau de Tours y Cesare Lombroso (1891) que mostraban al genio como un sujeto psicótico y epileptoide. Esta racionalización explicativa cientifista, que pretendía suceder, superar y condensar a las de la rapsodia homérica (*ραψωδία*), el entusiasmo platónico (*ένθουσιασμός*), la melancolía aristotélica (*μελαγχολία*) y el genio romántico (*Geist*), mostraba en esta ocasión la genialidad como la manifestación externa de un amplio cuadro sintomático de disfunciones conductuales y mentales. Esta concepción fue continuada en el siglo XX por la teoría psicoanalítica freudiana. En ésta se sostenía que la creatividad era consecuencia de la necesidad inconsciente y neurótica de resolver conflictos primigenios derivados de la insatisfacción de impulsos biológicos primarios. El genio creador era definido como un individuo que, ante una fuerte necesidad de satisfacer su libido y el control social ejercido, no ve más salida que someterse a un proceso de sublimación fantasiosa de sus impulsos sexuales mediante la realización sustitutoria de actividades socialmente aceptables e igualmente satisfactorias [Freud 1907-8, 1910, 1914]. Obviamente, el estudio de las implicaciones simbólicas y sociológicas no tenían lugar en tales concepciones psiquistas.

simbólica fuera un terreno demasiado especulativo y abierto, a pesar de fundamentarse en observaciones y testimonios etnográficos.

El interés despertado por los procesos mentales en relación con los modos de clasificación y asociación simbólicas de las formas en una cultura, junto con el objetivo de determinar las circunstancias dinámicas en las que surgen los estilos de arte (Boas 1947: 12) motivó que todo un conjunto de antropólogos se preocupasen por determinar la relación que pudiera existir entre estos procesos psíquicos y los factores técnicos en la creación de los estilos. El replanteamiento particularista-histórico del tema del arte como algo cambiante, pero identificable histórica y culturalmente por el *estilo* formal, implicó un acercamiento a las circunstancias y factores de tales cambios, evidentes en la diversidad cultural constatada etnográfica y arqueológicamente. El estudio de esos cambios en manifestaciones culturales (artefactos, rituales y mitos) exigió que se tuviera en cuenta en el estudio de los productos al productor. El acercamiento al testimonio del nativo buscaba encontrar en el discurso la explicación de sus acciones y actos, sus fines, motivos y función social (Price 1993: 83; Méndez 1995: 72).

Con tal pretensión la antropóloga Ruth Bunzel efectuó uno de los primeros trabajos de campo que se puede considerar centrado específicamente en la creación cultural y la producción artística. Si bien, en su etnografía sobre los indios pueblo del Suroeste de Norteamérica no se establece una definición formal de lo que es la creatividad²⁰, sí se señalan aquellos factores que ella considera que limitan la actividad creativa en el campo de la expresión estética y las artes decorativas (Bunzel 1929: 85). Influenciada por las corrientes formalistas (*Gestalt*), comienza a analizar la creatividad como una forma de pensamiento, poniendo toda su atención en observar cómo la conducta productiva de las ceramistas se desarrolla en un juego de limitaciones, posibilidades y elecciones al cual el contexto cultural no es ajeno²¹.

²⁰ Ruth Bunzel no entra en esta cuestión tan fundamental, aunque su principal objetivo sea conjugar las definiciones psicológicas del pensamiento creativo con las definiciones antropológicas de la creación cultural. Además su enfoque del tema del cambio cultural y la innovación está dentro de la corriente individualista que antes hemos remarcado, y que hace del sujeto eminente y sus procesos mentales el medio a través del cual la cultura en crisis se ve transformada en último término. El empleo de términos como *creativeness*, *inventive faculty*, *creative imagination* como opuestos a los de *sterility* o *mediocrity* van introduciendo conceptos psicológicos y biológicos dentro del tratamiento antropológico de la innovación. Esta combinación en el uso de los términos *creación*, *innovación* o *invención* en antropología, deja traslucir además los cambios en las terminologías científicas del momento. Recordemos que el concepto de *fantasy*, tan popular en psicología psicoanalítica, es sustituido entre 1920 y 1930 por el de *productive thinking* o *produktiven Denken* – “pensamiento productivo o creador”- por los psicólogos de la *Gestalt* [Seltz 1922; Wertheimer 1925, 1945; Duncker 1935, cit. Heinelt 1979].

²¹ Así observa como, dentro de las limitaciones de carácter utilitario, material, ambiental, técnico y estético, el sujeto aún dispone de márgenes de acción desde los cuales modificar los diseños. En este proceso de elección entran en juego una serie de factores que influyen en las decisiones del sujeto como *autor*: los procesos mentales, racionales o no racionales, mediante los que planifica y reflexiona sobre sus diseños; los modelos visuales y formales que le sirven como fuente de inspiración; las opiniones críticas que surgen en torno a la novedad; el proceso de enseñanza en la práctica técnica y en la interiorización de los criterios y convenciones de representación de los diseños; el margen de variabilidad que ofrece un determinado estilo; y la personalización del producto como distinción del objeto y el reconocimiento personal, social y profesional del productor.

De este modo, dentro de una percepción dinámica de la cultura, el *pensamiento creador*, como conducta efímera y restringida, surge como un mecanismo psicosocial contra la esterilidad y el conformismo cultural de una perniciosa dependencia de los patrones estilísticos. La identificación personal como actitud, y la novedad como juicio, aparecen como estrategias creativas que rompen con la rutina, el anonimato y la uniformidad productiva. El producto es una variación significativa y premeditada de un patrón general dentro del marco de las convenciones estilísticas (Bunzel 1929: 51-2, 64-5).

Este estudio etnográfico es la primera contribución empírica al estudio de la creatividad artística y marca un interesante precedente –aunque no deje de ser un caso aislado- de lo que sería el futuro tratamiento del tema como hecho sociocultural al congraciar los aspectos subjetivos y objetivos implicados en el fenómeno de la creación cultural. Ciñéndose aún a aspectos formales, fundamentaba el dinamismo de la cultura en las decisiones individuales y colectivas de sus miembros de modo que la creación cultural era vista como una dialéctica entre los deseos de alteración plástica individual y las limitaciones y las posibilidades de cambio social en los diseños, técnicas y materiales tradicionales. Sus conclusiones, derivadas también de juicios comparativos con la sociedad occidental todavía dejaban alguna laguna sobre los modos y mecanismos de valoración y validación social de las innovaciones y los motivos o criterios que podían impulsar a un sujeto a adoptar una solución y no otra en un determinado medio cultural.

El aspecto motivacional en la relación sujeto-cultura se vería sistematizado en la llamada escuela de *cultura y personalidad*. La tendencia al psicoanálisis social y al análisis interno de las culturas –consecuencia de la creciente influencia que las teorías psicoanalíticas y lingüísticas mantenían en las ciencias sociales desde la década de 1920- favoreció una serie de trabajos sobre la cultura no material y los distintos niveles en que se manifiesta: pensamiento y conducta. Las pautas de conducta cobraban sentido mediante el contraste entre su manifestación externa y las ideas y actitudes que motivaban. De esta forma la integración cultural se realizaba bajo una determinada configuración cultural predominante, una *actitud* y unos *valores* en torno a los cuales se organizan los diferentes aspectos de la cultura. Así se expone en los estudios de Ruth Benedict [1934] o de Margaret Mead [1935], donde las culturas se caracterizan a través de la conducta de sus miembros e instituciones por una serie de estilos psicológicos o personalidades culturales.

Esta postura fue pronto criticada positiva y negativamente. El hacer de una determinada *actitud* o *valor* el principio rector y definidor de una cultura, frente a otros posibles, amenazaba con sumir en un determinismo supraorgánico los procesos mentales de los sujetos de una cultura. Esto, además, se agudizaba mediante un etiquetaje particularizante de cada cultura en términos psicopatológicos, y el tratamiento de los procesos de socialización como procesos de represión y traumatización institucional. Así, el cambio cultural como cuestionamiento y propuesta surgida de los sujetos resultaba confuso²².

Los trabajos del antropólogo Ralph Linton [1936, 1945] y del psicólogo Abram Kardiner [1939] se preocuparon de invertir tal tendencia manteniendo el interés en la relación entre los sujetos y su cultura en términos de psicología social. Ambos autores llevaron tal enfoque al estudio etnográfico y comparado de los grupos humanos, atendiendo a la respuesta adaptativa de los sujetos como un proceso de socialización interactiva. Fenómenos como la selección y rechazo de las innovaciones podían contemplarse como un problema de compatibilidad o incompatibilidad de las nuevas pautas de conducta surgidas de la innovación con la estructura de la personalidad básica ya establecida en la sociedad. Asimismo se produce la reinterpretación de normas preexistentes cuando sus sentidos se hacen inadecuados o insatisfactorios para dicha estructura de personalidad. Las innovaciones podían así conciliarse con los deseos y reacciones de los sujetos ante situaciones repetitivas.

Por otro lado, algunos antropólogos conscientes del peligro potencial de reducir la cultura a modelos estáticos, adaptativos y psíquicos de existencia social, trataron de reaccionar a esta limitación y reducción de la cultura. En el caso del estudio de los contextos involucrados en la producción de objetos artísticos y la creación cultural, se fue dirigiendo hacia el intento de relacionar estilo artístico con estilo cultural, en una especie de asociación dinámica entre *techné*, *ethos* y *pathos*,

²² No es raro ver en tal postura el influjo de escuelas psicológicas coetáneas (asociacionismo, escuela de Würzburg). Algunas teorías conductistas concebían la cultura como una configuración de modelos determinantes de la conducta y la personalidad social (*cultural patterns*), compartidos por los miembros de una misma cultura a través del proceso de socialización, operando como un condicionamiento adaptativo. Este tratamiento empírico del tema de la creación se centraba en los factores que operan en los procesos mentales, planteándose conceptos explicativos como *actitud*, *problema* y *tendencia determinante*. Por *problema* se entiende la tendencia orientadora, organizadora que subordina el movimiento de las cadenas asociativas, que planteada al sujeto que tiene que resolverlo provoca en él una *actitud*, una disposición interna que guía el proceso de selección (Rozet 1981: 34). Se manifestaba así la creencia de que los pensamientos, imágenes y actos están predeterminados por sucesos previos y asociaciones surgidas y grabadas con anterioridad. El proceso creador se dibujaba como un proceso eminentemente reproductor, pues la resolución de un problema se veía restringida a su propio enunciado, limitando las cadenas asociativas a aplicar en la resolución del mismo. La resolución dependía de un número limitado de combinaciones cuyos nexos el sujeto podía establecer entre los elementos que cognitivamente se le habían provisto. La posibilidad de creación, salvo en los casos de hallazgo casual –*serendipity*–, no podía darse. Tal afirmación es bastante parecida a lo que habían expresado las escuelas antropológicas y sociológicas culturalistas previas que concebían el fenómeno de la adaptación y el cambio cultural en un sentido progresivo de acumulación patrimonial de experiencias y conocimientos –*ideas valiosas*– en el avance cultural.

pero concediendo una mayor importancia a las instituciones y la estructura social en el desarrollo de la creatividad cultural.

Gran parte de responsabilidad en este nuevo intento de acercamiento societal y culturalista al proceso de creación cultural la tiene la escuela funcionalista. Bronislaw Malinowski en su *A Scientific Theory of Culture and Other Essays* [1948] enunció una serie de principios teóricos y metodológicos que permitiesen un estudio integral y particular de la cultura y la formulación de leyes generales (Malinowski 1970: 20). En ellos se abordaron ciertos aspectos de la creatividad cultural que serían muy tenidos en cuenta por posteriores antropólogos, dando pie a las concepciones socioculturales de la creatividad que después desarrollará también la psicología ambiental. Malinowski trata el tema de la invención y la creación, al igual que las escuelas particularistas o configuracionistas, de forma diferente a cómo se venía haciendo. Como F. Boas, va a considerar que la incorporación de un dispositivo técnico a un sistema de conducta organizada ya establecido no se puede considerar un simple fenómeno de difusión o invención genial. Sin embargo, a diferencia de éste, que deja la cuestión de la invención a un azaroso y particular desarrollo histórico, Malinowski hace hincapié en la *necesidad social* como detonante o contexto cultural dentro del cual se produce e incorpora una innovación dentro de un sistema de conducta ya establecido y organizado. Esta incorporación es la que produce gradualmente un remodelado completo de la institución a la que afecta (1970: 47-8). En el plano del sujeto tal situación se concreta en averiguar bajo qué condiciones la «iniciativa privada» se transforma en hecho cultural. Para Malinowski «la invención de un nuevo recurso tecnológico, el descubrimiento de un principio nuevo, la formulación de una idea novedosa, una revelación religiosa o un movimiento estético o moral, permanecen culturalmente intrascendentes a menos que se traduzcan en una serie organizada de actividades cooperativas» (Malinowski 1970: 49-50). Por tanto, el logro del inventor se limita a la capacidad y viabilidad de la producción, comercialización, distribución y utilidad de su innovación.

La acentuación de la importancia y necesidad social de la novedad como acto o actividad organizada dirige la atención hacia la viabilidad, ejecución y posterior aceptación, repercusión y reconocimiento de la innovación dentro de la sociedad como requisito para constituirse en realidad cultural (Malinowski 1970: 55). Evidentemente dicha institucionalización, como notoriedad, está muy mediatizada por el enfoque funcionalista del hecho cultural como satisfacción de las necesidades básicas y derivadas, no llegando a entenderse bien el hecho de que si las necesidades ya están siendo satisfechas correctamente por una institución, ésta o sus componentes hayan de cambiar, sobre todo por algunas innovaciones aparentemente inútiles. Igualmente, tampoco se sabe a ciencia

cierta de dónde surge tal necesidad y cómo se aborda por los individuos. Parece que todo se limitara a un proceso de inspiración e iluminación pues se expone un cómo pero no un porqué.

Durante las décadas de 1940 y 1950, los neoevolucionistas, ecólogos y materialistas culturales intentaron abordar ese porqué de la cuestión de la *necesidad social* como contexto de justificación de la *creación* desde los precedentes funcionalistas. Leslie White [1948] y Alfred Kroeber [1957] retomaron con interés el tema de la creación cultural como cambio social desde un punto de vista más receptivo a los aportes de la sociología, la historia y la arqueología que a los de la psicología. A pesar de centrarse ambos en la importancia y necesidad social de la novedad y la invención como un hecho social y tratar a la cultura como una entidad supraorgánica, sus apreciaciones sobre el fenómeno de la creatividad iban a ser muy distintas.

Leslie White opinaba que dicho fenómeno tenía un carácter contingente, acumulativo y concurrente. La invención no era más que una síntesis nueva de elementos culturales ya existentes. Por tanto, la creación estaba predeterminada por una acumulación cultural precedente que proporcionaba los instrumentos, materiales e ideas necesarios para que, dadas las condiciones normales de interacción cultural, la innovación estuviera lista para surgir. Tal contingencia cultural explicaría las invenciones simultáneas y paralelas como una determinación probabilística (White 1964: 198). Tales invenciones se producen, además, en los sistemas culturales donde los elementos culturales se encuentran organizados en subsistemas o pautas, los cuales son agrupamientos de elementos organizados sobre la base de cierta premisa y dirigidos por un *principio de desarrollo*. Estas pautas culturales, como campos de producción cultural, poseen potencialidades específicas y limitaciones inherentes que determinan los logros conseguidos y la dirección de desarrollo (White 1964: 206-7).

Para Kroeber la creación cultural respondía a otros factores y se desarrollaban de diferente forma. Si bien para él también la innovación tenía lugar dentro de un conjunto de maneras y cualidades específicas –*estilos*– que definen y caracterizan un determinado campo de producción cultural extensible a toda la cultura, la cultura no se manifestaría como un campo limitado para éstos (Kroeber 1969: 79). A diferencia de los subsistemas o pautas de White, sujetos a las necesidades del todo, es dentro de los *estilos* donde residirían las fuerzas creadoras que dinamizan la cultura y permiten el cambio cultural y la flexibilidad adaptativa. Tal impulso dinámico permitiría la evolución de la cultura o *estilos* bajo el estímulo externo del medio ambiente, las necesidades sociales y económicas o las interferencias de otras culturas –*innovaciones mutacionales*–, así como por los

cambios surgidos de su interior -*innovaciones inventivas o creadoras*- (Kroeber 1969: 17, 43-50, 80-1, 103).

De este modo, la innovación sería un fenómeno intrínseco a los campos de producción cultural con sus propias tendencias, aunque pudiera tener un condicionante exógeno. La evolución de los estilos se ve así como la conjunción de procesos sociales dentro de los cauces de la tradición, la cual influye y sienta las bases sobre las que realizar las innovaciones (Kroeber 1969: 39) mostrando al sujeto creador, condicionado por su medio, no como un agente reproductor, sino como un agente productor de cultura²³. La creación cultural, aunque se desarrolle en campos autónomos -*estilos*- cuya relación con otras partes de la cultura sólo es de semejanza formal y cualitativa, no se manifiesta ni de modo acumulativo -salvo en el caso de lo utilitario- ni predeterminado. Tampoco se presenta como un sistema total. Más bien la cultura en su conjunto, como estilo, es incompleta lo que le exige que nunca cese de cambiar. Las manifestaciones intelectuales o estéticas comparten un mismo comportamiento creativo regido de modo variable por el factor de la novedad.

De una forma u otra, se abordaba en estas dos posturas la capacidad de los sujetos integrantes de estos campos de producción cultural como algo significativo para la creación cultural, en cuanto a formación y competencia en el campo y no tanto como personalidad eminente. Esta alusión al sujeto creador, hace que se retome de nuevo la primigenia discusión sobre el genio pero desde una consideración sociológica antes no contemplada, en un intento por zanjar la discusión de su definición y papel como agente social y productor cultural, como individuo en sociedad.

White reduce el *genio* a nada más que a «una persona en cuyo organismo ha ocurrido una síntesis importante de elementos culturales» (1964: 204). El *genio* se dibuja como un elemento pasivo cuya única iniciativa reside en procurarse los medios que le permitan producir tal síntesis. Sus cualidades personales, su talento o capacidad intelectual no son significativas de por sí, pues sin el beneficio de una formación competente o de una oportunidad excepcional, es imposible que nadie disponga del conocimiento y medios adecuados como para actuar en un campo determinado de forma creativa. El *genio*, como agente social, está determinado por su campo y las posibilidades de que sea distinguido y reconocido socialmente dependen de la circunstancia social e histórica en que

²³ Los *estilos* -de los que toma como ejemplo típico a las bellas artes- canalizan los impulsos genuinamente creadores -imaginación original- que imprimen su esencia dinámica a la cultura. La conservación se dibuja así como una aberración, pues el estatismo implica deterioro y desintegración (Kroeber 1969: 43). Las oscilaciones que se dibujan en estos procesos de variación novedosa -sin dejar de tocar asuntos técnicos- se dirigen hacia la producción y alteración de valores intrínsecos, hacia la realización de ideales (Kroeber 1969: 51, 146). Tales fluctuaciones se concretan y estabilizan en un factor estructural que llama *modelo básico* (el *principio de desarrollo* de White sería su equivalente), que sería tanto una construcción conceptual para un observador como el ideal implícito en el estilo o el valor semiconsciente buscado a través de él (Kroeber 1969: 27).

viva (White 1964: 206-9). La creencia en la innata superioridad cualitativa de algunas personas es, pues, un valor cualitativo añadido al sujeto según la importancia de la innovación como hecho social²⁴.

Frente a esta visión determinista, instrumental y culturalista del *genio*, Kroeber sí lo considera un agente social con ciertas dotes y capacidad intelectual superior, aunque piense en su presencia como una constante en el tiempo y el espacio, y nunca como una figura aislada, sino agrupada y coordinada con su comunidad de pertenencia (Kroeber 1944; 1969: 61-2). Sin embargo, Kroeber no entra tanto en el reconocimiento de la novedad como en el reconocimiento de las diferencias estilísticas y de la competencia y estilo personal, pues considera que el ambiente cultural es el medio que permite o impide su realización esas dotes innatas (Kroeber 1969: 65). Esta cuestión del reconocimiento social se fundamenta en una cierta sujeción a la tradición como punto de arranque para introducir variaciones en la *ejecución*, en la que se selecciona de modo coordinado y especializado una determinada expresión de entre una variedad de expresiones posibles.

En ambos investigadores se aprecia un cambio de actitud ante el tema que lo abre a un marco de interpretación y análisis nuevo. Se ve al sujeto eminente como el producto de un proceso de selección, socialización e institucionalización determinado, aunque todavía bastante limitado a la idea de capacitación técnica e intelectual. No obstante, el sujeto dibujado en el modelo de White podía ser todo menos una personalidad creativa, a diferencia del de Kroeber que, aunque siga manteniéndose en la idea del *gran hombre* de modo al menos nominal, conceptualmente representa ya un cambio en la concepción de la relación entre sujeto creador y sociedad, y los elementos y factores en ella involucrados.

1.2.2 El estudio científico de la creatividad como hecho social y cultural (1950-2000).

A mediados del siglo XX la consideración de la creatividad como un fenómeno surgido de la interrelación entre las capacidades creativas de los sujetos y las necesidades creadoras de su entorno social se va haciendo un hueco cada vez más creciente. La identificación por el sujeto de tales necesidades como suyas a través de su integración en un medio institucionalizado –el cual, a su vez,

²⁴ White, frente a lo que puede parecer, no es original en sus apreciaciones. Viene a sumarse a una reacción surgida en la psicología y la filosofía desde 1920 contra las teorías idealistas y psicobiológicas que interpretaban el fenómeno de la creación y la fantasía como “ímpetu vital” (Bergson 1907, 1911), “aptitud humana inicial” –*Ursprüngliche*– (Elsenhans 1911) o “potencia emocional” (Segond 1916) que se creían fundadas en la inercia del incremento de la complejidad biológica, en las tensiones orgánicas y la existencia de una fuerza universal y espiritual (Rozet 1981: 26-8). Así White se encuadra dentro de aquellas teorías que niegan una realidad psicológica propia a la fantasía y a la capacidad creativa, diluyéndolas en otros procesos psíquicos. Así cobra pleno sentido su negativa a atribuir al genio un supuesto «sistema neuro-sensorio-glandular de calidad especial».

puede estimular y reconocer tales aportaciones individuales como adecuadas y creativas- nos anuncia la irrupción sin vuelta atrás de esa tercera tendencia que comienza a considerar la creatividad como un hecho y producto social multidimensional.

Curiosamente, tal consideración sería respaldada tanto por la antropología como por algunas teorías psicológicas ambientalistas y socioculturales. Con la normalización del sujeto creativo/creador –en cuanto que la posibilidad de creación depende de una serie de condicionantes y condiciones que van más allá de las propias características personales del sujeto- y con la reconsideración de la creatividad como una forma de interrelación del sujeto con su medio – resultante de la confluencia de diferentes factores, dimensiones y sistemas- la creatividad deja de definirse como un rasgo o cualidad intelectual. En tal contexto, los nuevos temas de investigación que van a propiciar una perspectiva socio-antropológica sobre la creatividad son:

- El estudio de la creatividad como un fenómeno no exclusivamente cognitivo, prestando interés a los aspectos no cognitivos del sujeto creador como pueden ser los rasgos de la personalidad, las vivencias biográficas y la interacción con el medioambiente,
- El estudio del sujeto creador como un sujeto singular o singularizado, considerándose la “personalidad creativa/creadora” la expresión social de un determinado tipo de actitud y conducta productiva en el contexto ambiental de un sistema complejo de interrelaciones y situaciones sociales,
- El papel que desempeñan en tal definición social de lo creativo la existencia de estilos cognitivos y teorías explícitas e implícitas generales o específicas en diferentes marcos ocupacionales, sociales y culturales, interiorización personal y proyección social
- El peso, por tanto, que los procesos de socialización tienen en la interiorización personal de aquellas pautas que socio-culturalmente definen lo creativo o en la conformación, estimulación, reafirmación o represión de aquellos rasgos (actitudes, conductas) que psicológicamente definen al sujeto creativo/creador y lo hacen objeto de reconocimiento y proyección social; y
- La preocupación por las posibilidades de modificación de las interrelaciones y de las condiciones ambientales como modo de incentivar y mejorar las conductas creativas (en niños y adultos) con el fin de generar un cambio cultural inducido.

1.2.2.1 El sujeto creativo: personalidad creadora y aptitudes creativas.

Aunque los primeros estudios sobre creatividad se dirigieron a la investigación de qué rasgos parecían definir la personalidad del sujeto creativo y cuáles eran los procesos o rasgos mentales implicados en el pensamiento creador (Guilford 1950, Ghiselin 1952), el desarrollo de investigaciones sistemáticas y experimentales con determinados colectivos propició que los factores y contextos ambientales (familia, círculo de amigos, escuela, empresa...) adquirieran una mayor relevancia en la definición de la creatividad. La principal consecuencia fue la apreciación de la

creatividad como algo más que una cualidad psíquica de determinadas personas, externamente reconocible según ciertas características psicológicas y manifestaciones conductuales más o menos condicionadas socialmente.

En primer lugar, la negación de la naturaleza intelectual de la creatividad surgió de la apreciación de la imposibilidad de establecer pruebas psicométricas satisfactorias de detección, evaluación y predicción de la creatividad a imagen de otras pruebas como el test de inteligencia (CI). Al parecer, los primeros intentos de crear pruebas de evaluación de la creatividad a través de estos tests sirvieron para apreciar la inconsistencia o falta de significación de la posible asociación entre creatividad e inteligencia (Torrance 1962; Barron 1964; MacKinnon 1965). Algunos antropólogos como Leslie White [1948], que ya habían apreciado tal disparidad en la aplicación de tales pruebas, aprovecharon tal fracaso para mostrarlo como la evidencia de que la inteligencia de los sujetos no tenía tanta importancia como se le concedía para la creación cultural. En este sentido, se afirmaba lo absurdo del intento de medir las aptitudes innatas al margen de las influencias sociales y culturales. El sujeto eminente iba más allá de cualquier cualidad personal. Era producto de su sociedad y de su campo. Desde esta perspectiva culturalista, se negaba incluso la posibilidad de que los psicólogos tuvieran algo interesante que aportar sobre un fenómeno tan *culturoológico* como el de la creación cultural.

Los psicólogos no hicieron mucho caso a este tipo de críticas y ante dicha crisis creyeron encontrar la explicación a dicha incapacidad evaluativa en la diferenciación de la capacidad creativa del resto de capacidades mentales (mnemotécnica, perceptiva o intelectual). Tal distinción se fundamentó en un tipo de pensamiento, el *pensamiento divergente*²⁵, para cuya evaluación no estaban preparadas las pruebas psicométricas tradicionales. Esta idea del pensamiento divergente como característica diferencial de determinados procesos mentales desarrollados por los sujetos creadores se fundamentaba en la formulación de modelos teóricos que comenzaron a percibir la creatividad como el resultado de la conjunción de diferentes rasgos intelectivos²⁶.

²⁵ El *pensamiento divergente* y el *pensamiento convergente* forman parte de los procesos mentales del intelecto. El primero es aquel que actúa cuando el problema que se plantea es abierto, es decir, cuya resolución admite varias respuestas, mientras que el segundo tipo de pensamiento acontece cuando el problema que se plantea no tiene más que una solución posible. Se considera que el pensamiento divergente es un rasgo característico del pensamiento creativo, aunque no exclusivo.

²⁶ En el modelo teórico de J. P. Guilford [1959, 1967] la creatividad estaba constituida por la interrelación de tres dimensiones o componentes: las operaciones (cognición, memoria, pensamiento divergente, pensamiento convergente y juicio), los contenidos de pensamiento (figural, simbólico, semántico y comportamental), y los productos (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones). De éstas, las aptitudes englobadas bajo la categoría del pensamiento divergente (fluidez productiva, flexibilidad, originalidad, sensibilidad para detectar problemas y elaboración), parecían caracterizar a los sujetos creadores y la realización de sus productos.

Estos modelos multidimensionales, si bien sirvieron para elaborar nuevos tipos de pruebas, también propiciaron la introducción de teorías sociales amplias sobre la creatividad ante la necesidad de adaptar estas pruebas a otros contextos culturales no occidentales (cf. Lubart 1999: 346-7). Así, por ejemplo J. P. Guilford [1967] empezó a subrayar la importancia de la utilidad social para la identificación de la verdadera originalidad y la interrelación entre las aptitudes y la participación de un determinado campo como el medio donde el sujeto se puede manifestar y desarrollar como creador. A este respecto, se daba la razón a las valoraciones antropológicas sobre los sujetos creativos, aunque sin compartir la radicalidad de las posturas individualistas y culturalistas. Se consideraba el fenómeno de la creatividad como una disposición que surge de las aptitudes de la persona y no tanto de las características de su personalidad (motivacionales y temperamentales), aunque estas pudieran servir como indicadores asociados en la apreciación del sujeto o del proceso creador. Por otra parte, las posibilidades teóricas de estos modelos y los datos que se iban obteniendo empíricamente comenzaron a mostrar la repercusión que ciertos factores ambientales –la influencia del contexto de evaluación y el nivel y tipo de socialización- tenían en la manifestación y desarrollo de las aptitudes consideradas específicamente como creativas (Wallach & Kogan 1965; Haddon & Lytton 1968). Así se fue abandonando la tradicional distinción experimental que se había establecido desde los estudios de Galton (1870) y Cox (1926) entre *sujetos eminentes* y *sujetos normales*. Incluso la interpretación de los casos de familias creativas como demostración del origen genético o neurótico de las cualidades de los sujetos creadores, fue reemplazada por una percepción de tales casos como microclimas especiales de estimulación de las conductas y aptitudes creativas (Getzels & Jackson 1961; Morel 1991).

En tales situaciones, la eminencia de muchos sujetos creadores no demostraba más que el éxito social otorgado a sus realizaciones como innovaciones notorias en un determinado ambiente (contexto social, cultural o histórico), o la distinción social que se establecía entre determinadas actividades, campos y productos y la adquisición de ciertas habilidades y hábitos. Obviamente tales procesos requieren tanto de instituciones como de espacios sociales donde desarrollarse a través de ciertas experiencias y contextos socializadores que diferirán de un sujeto a otro según su posición social, su contexto histórico y familiar, y la formación cultural y profesional recibida. De esta forma, a partir de la definición de la creatividad como disposición aptitudinal ante determinadas circunstancias, ésta dejó de ser considerada un rasgo simple e interior del sujeto en favor de su descripción como un conjunto de rasgos, un síndrome o un constructo multidimensional manifiesto en diferentes actividades y contextos sociales como actividad creadora.

El auge de este tipo de enfoque psicosocial sobre la creatividad representó la reactivación de los estudios de *cultura y personalidad* sobre todo al investigarlo como fenómeno transcultural. Esto supuso una nueva colaboración entre psicólogos y antropólogos que se prolongaría hasta la década de 1970. Como obra representativa de esta participación conjunta aparece la compilación *Creativity and Its Cultivation* (1959), dirigida por el psicólogo H. H. Anderson, en la cual se aprecia una recíproca influencia y un interés mutuo por contraponer los resultados arrojados por estudios etnográficos en sociedades no occidentales y los estudios experimentales psicológicos sobre la creatividad en la sociedad occidental²⁷. Resultado de esta colaboración son los trabajos de Harold Lasswell (1959) y de Margaret Mead (1959) al analizar la cuestión del sujeto creador desde el medio social y como fenómeno transcultural. La principal característica de estos trabajos es el notable renacer de la influencia de la visión individualista gracias al triunfo de las teorías autoexpresivas creativas que, surgidas en la década de 1950, acabaron calando hondo durante las dos siguientes décadas en el campo de la pedagogía, la psicología y la filosofía del arte²⁸.

Estas aportaciones antropológicas contemplaron el fenómeno de la creatividad más que como un hecho social como un “hecho en sociedad” y al sujeto creador como una personalidad social. La consideración de la creatividad como pulsión o deseo individual, como fluir de una actividad autoexpresiva y autotélica –en cuya realización está su propia meta y disfrute- le confiere un nuevo sentido “disfuncional” a la relación entre iniciativa privada y necesidad social, y da un porqué trascendente, instintivo y biosociológico a la participación creativa de los sujetos en su cultura²⁹.

²⁷ Como muestra del interés y relevancia que despertó este tipo de colaboraciones interdisciplinarias en el estudio de este tema, en la década siguiente muchos de estos artículos serían reeditados en la obra *Art and Aesthetics in Primitive Societies* (Jopling 1971) –al hilo del nuevo interés despertado por la creatividad esta vez a raíz del estudio transcultural del arte por la antropología, la psicología, la historia y la sociología- e, incluso, se harían compilaciones nuevas con la pretensión de definir teóricamente la creatividad desde enfoques estéticos, cognitivos, evolutivos, humanísticos, filosóficos y psicoanalíticos (Otten 1971; Rosner & Abt 1974; Greenhalgh & Megaw 1978).

²⁸ Esta idea de la creación cultural como una acción regida e impulsada por su propia dinámica no es nueva en las Ciencias sociales. Ya fue expresada por A. Kroeber [1957] al definir los estilos y antes también fue formulada por el historiador holandés J. Huizinga [1938] al tratar el aspecto *agonal* y lúdico de algunas actividades culturales. La definición formulada en esta obra por A. Maslow [1959, 1968] de que la personalidad creativa es aquella en la que prima la autorrealización como fin de su actividad productiva supone la incorporación y generalización de esta interpretación, fundada en la consideración de la actividad artística como actividad creativa modélica. Las diferentes teorías pedagógicas, filosóficas y artísticas que defendían la actividad artística como acción autónoma o necesidad intrínseca de la sociedad y del individuo [Read 1944; Lowenfeld & Brittain 1947; Fischer 1967; Gadamer 1960] –asociadas en el presente a interpretaciones genocéntricas, sociobiológicas, psicobiológicas, antropocéntricas (Dissanayake 1992), psicocéntricas (Marina 1995) o pannaturistas (Binnig 1996)- encontraron entre 1950 y 1970 un periodo de expansión y afianzamiento; efecto retroalimentador del interés político y social por la creatividad.

²⁹ Como ya se ha indicado en la nota anterior, tal concepción individualista estaba muy en consonancia con el panorama filosófico y sociológico de la década de 1960 y con la pretensiones de la psicología y la antropología aplicada que veía en el desarrollo de la creatividad individual y colectiva como actitud personal de participación social, la posibilidad de un cambio social e institucional inducido. Además, no se puede olvidar que junto al interés estratégico por contar con unos recursos humanos capacitados para situaciones extremas durante la Guerra Fría, también se experimentaba una fuerte preocupación y descontento hacia el sistema social y político, siendo el terreno de la educación el campo de batalla donde habrían de resolverse. En este sentido, la *education through art* y la *applied creativity* tendría un lugar muy destacado en la acentuación de los aspectos individualistas e idealistas de la creatividad, y su valoración positiva como medio de resolución de conflictos no ya sólo personales, sino también sociales y culturales dentro del contexto de la pedagogía [Eisner 1967, 1972; Barron 1968, 1969; Seguirer 1978; Heinelt 1979; Arnheim 1989; Agirre 2000]. Esta cuestión de la educación por el arte y de la autoexpresión creativa como fenómeno peculiar de la cultura occidental no pasaría desapercibida para la

Por el contrario, el hecho de que tanto el producto como el realizador del mismo se contextualicen muchas veces dentro de una determinada actividad, una ocupación, unas tareas, unos problemas o unos medios de ejecución y valoración externos, hizo que los psicólogos le dieran una mayor importancia a los factores ambientales e institucionales en la creación. Así, los contextos escolares, laborales y sociales, y las variables inhibidoras y facilitadores de la conducta creativa en ellas manifestadas cobraron relevancia como canalizadores y formadores institucionalizados de la capacidad creativa de los sujetos. Desde esta reorientación ambientalista, la creciente tendencia a considerar la creatividad como un hecho sociocultural fue superando las limitaciones e intereses disciplinares de la psicología cognitiva, evolutiva y social, hacia otras ciencias sociales.

Algunos antropólogos se sintieron invitados a participar en la delimitación de tales contextos, aunque fuera de modo retrospectivo y con más o menos éxito. Margaret Mead, por ejemplo, retomó el tema a partir de sus observaciones sobre la actividad artística en la isla de Bali (Indonesia). En sus reflexiones en torno a la creatividad artística [Mead 1960], creyó definir la creatividad mediante su identificación con *ocio* y su oposición al concepto de repetitividad, identificado éste con el trabajo. Así, llega a la conclusión (tautológica) de que la novedad en diferentes niveles y variaciones se relaciona en diversas sociedades con la creatividad y de que un *rol* profesional caracterizado por el desarrollo de una actividad repetitiva la inhibe por completo. Tales conclusiones, bastante pobres, sirvieron al menos para apreciar la creciente preocupación general por las condiciones ambientales en que se desarrolla la creatividad y la definición de contextos institucionales y socializadores fomentadores del pensamiento divergente y la libre expresión del individuo.

Esto se hace evidente en el trabajo de otras dos antropólogas que tratan el tema de modo parecido, aunque con un planteamiento más empírico y crítico, lejos del individualismo idealista. Jane Goodale y Joan Koss (1967), aprovechando el clima de revisionismo y puesta al día del estudio antropológico del campo artístico de principios de la década de 1960 (Anderson 1959; Smith 1961; Helm 1967), adoptaron, sobre la base de su trabajo de campo entre los *tiwi* (isla de Melville, Australia), una perspectiva sobre la creatividad artística bastante similar a la que luego sistematizaría a fines de la década de 1980 algunas propuestas psicológicas ambientalistas y socioculturales.

El análisis del proceso creativo a través de la planificación y ejecución de postes ceremoniales y el proceso de crítica y reconocimiento paralelo supone una vuelta a la postura

antropología, que se sentiría en la obligación de al menos reseñarla en relación al tema, que ya hemos visto abordado por la escuela de cultura y personalidad, de la coerción social *versus* la libertad personal (cf. Lévi-Strauss 1986: 299-ss.)

etnográfica de R. Bunzel, aunque con una mayor precisión teórica y terminológica gracias a las aportaciones y colaboraciones en este sentido de psicólogos y antropólogos (Arnheim 1969, 1974; Barnett 1953; Gruber, Terrell & Wertheimer 1963; Laswell 1959; Mead 1959; Rogers 1959; Bruner 1963; Henle 1963; Bohannan 1971). Su contextualización dentro de un medio social y un campo productivo determinado posibilitó la observación y análisis de las condiciones y condicionamientos del pensamiento creativo (deberes, normas, requisitos, procedimientos, conocimientos) y de los valores (iniciales y finales, sociales y estéticos) que inciden en el proceso de producción. Tal postura permitió ver que dentro de la reproducción colectiva de una tradición hay sitio para la innovación individual en su contexto de producción. Las variaciones del estilo implican, por tanto, una relación paradójica entre reproducción y producción, limitaciones y posibilidades. En este juego creativo, lo permisible y deseable se somete a una serie de normas de expectación y evaluación que median entre la intención de logro personal y el compromiso social de un determinado agente social. En tal sentido, la conformación de grupos especializados en tales producciones lleva pareja la idea de la separación de lo mundano como una condición necesaria para la actividad creativa de estos grupos en la constitución de márgenes de libertad. Esta percepción de la capacidad creativa como un rasgo de “desviación normal”, asociada a contextos culturales y marginales, se aprecia en los trabajos de Goodale y Koss y de Victor Turner [1964, 1969] y es, en sí, una contribución original de la antropología al análisis sociocultural de la creatividad.

Victor Turner llega a la conclusión, a través de sus estudios de antropología simbólica, de que las acciones simbólicas de muchos rituales cobran sentido en relación con la situación social en la que se integran sus participantes. Esta explicación lleva pareja una reconsideración de la conformación de la cultura como espacios compartimentalizados –*estructura social* y *communitas*– cuya relación desigual permite la renovación y continuidad cultural. Es en la *communitas* donde, por su carácter liminal, marginal y periférico, se enclava el individuo y el poder, donde se crean los símbolos, metáforas e ideas que se materializan en los productos simbólicos de la religión y el arte (Turner 1988: 132). Allí se conforman grupos excluidos y/o exclusivos, donde rigen normas diferentes a las que rigen para el resto de la sociedad y cuya situación social les permite especular, cuestionar y actuar temporalmente de modo alternativo, y que puede transformarse en un grupo especializado especial a través de su institucionalización. De este modo, la *communitas*, en sus diferentes vertientes, es el *locus* donde tiene lugar la manifestación de las conductas creativas y, como es obvio, la conformación de especialistas en la creación cultural. Se logró así superar el desinterés y la esterilidad de la antropología estructural y de la etnocencia por el cambio cultural y la creatividad humana, al considerarlo un asunto al margen de sus objetivos epistemológicos (Rossi &

O'Higgins 1981:132). Las repercusiones de este enfoque se dejan sentir todavía en la actualidad en el estudio de la creatividad y la imagen social del artista en la psicología social y simbólica (Neumann 1992) y la antropología del arte (Lavie, Narayan & Rosaldo 1993).

1.2.2.2 *La creatividad como proceso multidimensional y colectivo de creación cultural.*

Esta nueva apertura del científico social hacia el entorno que rodea al sujeto creador y al producto creado hizo que los modelos y definiciones que desde la psicología cognitiva se estaban elaborando coincidieran con los de la antropología en la observación del fenómeno de la creatividad como un fenómeno complejo, dinámico y procesual. Los acercamientos a la creatividad, que siempre se habían hecho en torno a la potencialidad creativa de cuatro aspectos –el entorno o clima (ambiente, situación y espacio), el producto (conductas, realizaciones, ideas, producciones), el proceso, y la persona- comenzaron a emplear criterios objetivos y holísticos en su *diagnosis multidimensional* que siempre apuntaban al mismo elemento como factor o rasgo determinante de su definición fenoménica: la percepción y definición social de la creatividad³⁰.

De esta manera, y como ya se comentó, durante estas últimas tres décadas ha ido predominando el interés por la observación de la creatividad como un proceso desarrollado en determinadas circunstancias y ambientes, deslindándolo definitivamente del resto de fenómenos psíquicos asociados. Tal consideración ambiental y sociocultural ha propiciado que numerosos psicólogos sociales y cognitivos hayan elaborado teorías y estudios empíricos psicosociales que abordan la creatividad como un hecho social y cultural en el que se integran múltiples factores y dimensiones. De este tipo de propuestas teóricas, destacan tres autores –con una amplia experiencia en el campo científico, artístico, empresarial y escolar- por su adecuación al tratamiento antropológico del tema. Estas propuestas son las enunciadas por Teresa Amabile, Robert Sternberg y Mihaly Csikszentmihalyi.

Para T. Amabile (1983, 1996, 2000) la creatividad, dentro de cada individuo, es una función derivada de la intersección de tres componentes: la pericia (el conocimiento técnico, intelectual y procedimental que constituyen las destrezas importantes para un determinado campo ocupacional); la capacidad de pensamiento creativo (las destrezas importantes para la creatividad y que determinan el

³⁰ A la hora de definir qué es creativo los criterios de enjuiciamiento y definición, fueran particulares o generales, hacían siempre referencia a la existencia de modelos suprapersonales. La consiguiente definición procesual y sistémica del fenómeno pretendía, en tal sentido, interrelacionar los diferentes elementos implicados (la tradicional triada persona-producto-proceso) no sólo entre ellos, sino

grado de flexibilidad e imaginación con que cada uno afronta sus problemas) y la motivación intrínseca. Este último componente, como pasión e interés por hacer algo, es el factor determinante de la creatividad. Sin embargo, de los tres es el más influenciado por el entorno institucional donde los sujetos desarrollan sus actividades productivas. Así, los factores socioambientales aunque no son consustanciales a su definición de creatividad, sí pueden determinar el carácter creativo de las tareas que se desempeñan. Además de la aceptación social del producto creado, las condiciones normativas, organizativas y productivas de determinado marco institucional (grupo social, Escuela o empresa) pueden fomentar o inhibir el pensamiento creativo y la motivación intrínseca de sus miembros o, lo que es lo mismo, la producción social del sujeto y las actividades creadoras.

Por su parte R. Sternberg (1988a) mantiene un modelo donde la creatividad se reconoce a partir de la interrelación entre seis factores. Este modelo, en origen trifacético —originalmente los factores considerados eran la faceta intelectual de la creatividad (pensamiento creativo), los estilos intelectuales y la personalidad (Sternberg 1988a)— fue ampliado recientemente (Sternberg & Lubart 1997) con la incorporación de tres nuevos factores que se hacen eco de la importancia e influencia del medio como espacio de acción y de aprendizaje. Estos seis factores son: la inteligencia, el conocimiento, los estilos de pensamiento, la personalidad, la motivación, y el contexto ambiental. Su interrelación configura una serie de atributos que hacen externamente reconocible la creatividad como conducta.

La última propuesta a considerar es la de M. Csikszentmihalyi (1988, 1998, 1999). En ésta se define un modelo teórico de la creatividad de carácter sistémico, a semejanza de diferentes propuestas de la antropología del arte (Alcina 1988: 43-59), en donde se acentúa la importancia del entorno a la hora de definir al sujeto creativo. La delimitación de la creatividad se establece dentro de un sistema tridimensional, según los espacios en donde se desarrolla como proceso: el campo, el ámbito y la persona³¹ (figura 1).

también entre estos y el lugar en que se sitúan y desarrollan (campo ocupacional, social y cultural), a fin de determinar los atributos que definen socialmente al sujeto y la conducta creativa (cf. Fernández 1983).

³¹ Si bien parece haber habido ciertos cambios en el empleo y definición de la terminología empleada (algo que se puede hacer extensible si comparamos el uso que cada autor hace de cada uno de estos términos), Csikszentmihalyi entiende por dominio (*domain*) un determinado sistema simbólico constituido de una serie de reglas y procedimientos simbólicos ubicados en el seno de lo que habitualmente se denomina cultura —patrimonio cognitivo o conocimiento simbólico compartido— el campo (*field*), por tanto, sería la organización social, institucional y estable de dicho dominio como conocimiento simbólico, el cual ejerce los principios de reconocimiento, conservación y transmisión de dicho campo; y, por último, la persona o individuo (*individual*) sería el miembro social que usa los símbolos de un dominio determinado y puede, en un momento dado, originar una contribución novedosa en su campo (Csikszentmihalyi 1998: 46).

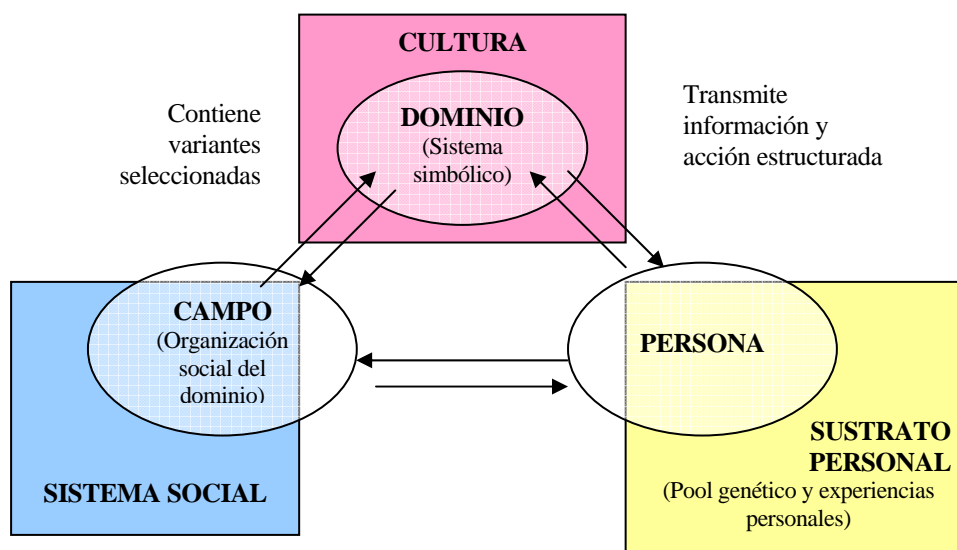


Figura 1: El sistema trifacético de la creatividad según M. Csikszentmihalyi. Este “mapa” sistémico muestra la interrelación de tres sistemas que en conjunto determinan la aparición de una idea, objeto o acción creativa. Se necesitan las acciones de los tres sistemas para que la creatividad acontezca. El individuo toma información proporcionada por la cultura y la transforma, asimilando también una serie de normas y prácticas. Tras esto, la persona debe producir una variación novedosa en relación con el contenido del dominio. Esta novedad ha de ser entonces juzgada valiosa por la sociedad y el campo y seleccionada para su inclusión en el dominio, proporcionando un nuevo punto de partida para la próxima generación de personas (basado en Csikszentmihalyi 1988: fig. 13.1; 1999: fig. 16.1).

La inserción de la persona dentro de un ámbito determinado posibilita el conocimiento, la manipulación y la posible modificación de un campo simbólico o, incluso, el establecimiento de uno nuevo. Sin embargo, y he aquí el *quid* de la cuestión, un campo no puede ser modificado sin el consentimiento explícito o implícito del ámbito responsable de él. Por tanto, el reconocimiento de la creatividad como hecho personal, social y científico implica una aceptación social de la novedad sin la cual no puede reconocerse tal hecho como creativo³².

Estos modelos teóricos, aunque no le restan protagonismo al sujeto, lo sitúan en la intersección de unos determinados procesos y contextos que son los que en último término construyen ese objeto de estudio que hemos llamado “creatividad”. De este modo, una persona se

³² Como en el caso de Sternberg, hay una fuerte reorientación de su modelo hacia la influencia del medioambiente (institucional, social y cultural) y la repercusión de lo creativo en el mismo a la hora de identificar al sujeto creativo. Es inevitable no apreciar en su formulación la similitud e influjo de otros modelos teóricos surgidos de la filosofía de la ciencia, como son las concepciones teóricas kuhnianas sobre los procesos de innovación y descubrimiento y su posibilidad de reconocimiento y repercusión en la alteración de los paradigmas de un determinado campo de conocimiento (Kuhn 1984). Por otra parte, la consideración de la cultura como el medio en el que se insertan los procesos creativos también apunta en la misma dirección, dando pie a teorías generales sobre el sentido y la participación social de ciertos grupos en el cambio cultural, como *innovadores* e *imitadores*, o *innovadores* y *adaptadores* en diferentes áreas de conocimiento (Kroeber 1957; Kirton 1978). Igualmente, en el campo de la psicología, aunque de forma muy parcial, algunos psicólogos han tocado también el asunto con bastante lucidez (Leary 1964; Mar'i 1976; 1978; Csikszentmihalyi 1988).

considera *creativa/creadora* cuando de manera regular produce una serie de productos que son tomados como originales (sorprendentes, novedosos) y apropiados (útiles, eficientes) y, si acaso, su calidad e importancia, en el contexto de un ámbito concreto de acción o producción. Evidentemente, este etiquetaje del producto implica también la de su proceso de producción como acción o conducta de un sujeto y, por tanto, a éste mismo como productor. En tal sentido, los juicios formulados y los valores y criterios en los que se asientan la definición social de la creatividad como una “cualidad” personal (potencial o factual) son los que caracterizan a una determinada actividad productiva como creativa/creadora de forma ocasional o generalizada.

1.2.2.3 La construcción social del sujeto creador y la socialización de la creatividad.

Si bien estas perspectivas del fenómeno de la creatividad son objeto de discusión actual, su definición de lo creativo se encuentra dentro del tradicional debate sobre la relación agente-estructura lo que hace que éstas se acerquen bastante a un enfoque sociológico y antropológico del fenómeno. Permiten la observación de lo creativo como un fenómeno socialmente objetivado, siendo el producto novedoso y el tipo de conducta que lo ha generado los elementos en torno al cual se da el proceso de reconocimiento del sujeto creativo. Sin embargo, la apreciación del sujeto como creador no descansa sólo en la valoración de su producto como “novedoso”, pues dicha definición como creativo puede ser resultado de otros procesos y factores sociales. De entre esos factores es quizás el proceso de socialización el que expone de modo más crudo la complejidad de la definición de la creatividad a la hora de hacer de ella una cualidad definitoria de determinados grupos ocupacionales especializados.

Los modelos, normas y valores que definen (e identifican) la creatividad con unas determinadas características personales (psíquicas, conductuales, cognitivas) constituyen una representación social de la creatividad como cualidad subjetiva de la que los sujetos no se pueden sustraer en su proceso de socialización, sobre todo si su pretensión es formar parte de dicha representación. Como en el caso del modelo sternberguiano, el proceso mental donde entran en relación inteligencia, conocimiento, personalidad, motivación y estilo de pensamiento no deja de ser una interiorización de determinados factores sociales y culturales que sirven para caracterizar socialmente al sujeto creativo según unos modelos de pensamiento y conducta (mitos, estereotipos, teorías implícitas). Estos modelos (particulares o generales según su esfera de aplicación dentro de la estructura social y el sistema cultural) inhiben, fomentan y delimitan actitudes, hábitos y valores que definen en diferentes espacios lo que puede considerarse creativo y creador.

En este sentido, la definición de la creatividad y la creación como un «producto de la interacción entre una persona y su contexto» (Sternberg & Lubart 1997: 26) o como «cualquier acto, idea o producto que cambia un campo ya existente, o que transforma un campo ya existente en uno nuevo» (Csikszentmihalyi 1998: 23), no se diferencia en demasía de otras definiciones que se manejan en la antropología y sociología actual. Así, por ejemplo, la creatividad es definida como «human activities that transform existing cultural practices in a manner that a community or certain of its members find of value» (Lavie, Narayan & Rosaldo 1993: 5), o como el resultado práctico de una combinación única y específica de determinantes y condiciones estructurales de forma que «la originalidad no es una cualidad característica del acto, sino un juicio retrospectivo sobre su producto o forma»³³ (Wolff 1997:39). Todas estas definiciones y modelos coinciden a la hora de establecer una asociación entre la capacidad de creación cultural y el sentido social de ciertos grupos sociales y ocupacionales especializados, y con su grado de inserción y relación con la estructura social. Esta capacidad de incidir en el cambio de la cultura con la modificación de los aspectos constitutivos de sus campos simbólicos y la propuesta de alternativas constitutivas para los mismos (mensajes, formas, valores, mitos), es el reflejo de las diferencias que surgen entre los diferentes grupos sociales en la percepción particular de las necesidades sociales de acuerdo con el ámbito institucional y la posición social en que se sitúan.

La posición social ocupada por los miembros de una comunidad y la relación mantenida con la estructura social, como parte constitutiva o no de ésta, plantea el problema de la accesibilidad social a los ámbitos y campos que culturalmente permiten la manifestación de la creatividad como acción creadora. Esta apreciación de la complejidad del hecho cultural, derivada del modelo turneriano, enriquece los modelos psicosociales de Sternberg y Csikszentmihalyi, pues muestra la multidimensionalidad de las relaciones que se establecen entre el medio social y un determinado campo institucionalizado. De esta manera, las teorías multidimensionales y psicosociales de la creatividad no dejan de mostrar concomitancias con las teorías socioantropológicas que abordan el estudio de la producción creadora como acción y participación social. Al igual que éstas, las actitudes, motivaciones y elecciones particulares que adoptan los sujetos se contemplan, a través del análisis institucional y la teoría cultural, como una forma distintiva de compromiso y participación

³³ La socióloga Janet Wolff define de esta forma la práctica innovadora, entendible como “creativa” desde un sentido particularmente limitado, como una actividad socialmente productiva y socializada. En este sentido, sobre todo a partir de las concepciones giddensianas de “control reflexivo de conducta” y de “la dualidad de estructura” –según la cual las estructuras (materiales, sociales e ideológicas) son a la vez producto de la acción humana y de las condiciones de esa acción humana (Giddens 1976)- la creatividad es definida como una capacidad de producir elecciones y realizar prácticas situadas dentro de un conjunto de estas estructuras, entendiendo tales estructuras como posibilitadoras y limitantes. Tal concepción de la dualidad de las estructuras conecta la teoría de la acción al análisis de las propiedades de estructuras institucionales (Wolff 1997: 33-40).

social en función de las diferencias sociales y formativas que conforman los diversos grupos sociales y ocupacionales. Estas formas distintivas se constituyen en estilos cognitivos diferenciados que condicionan los discursos y conductas de los sujetos en sus procesos de autoafirmación y participación social como miembros de sus grupos de pertenencia.

Los diferentes modelos estilísticos, como sistemas de clasificación (en cuanto que dice cómo y dónde se posiciona una determinada comunidad), y de explicación (en tanto que legitima dicha posición y su relación con el conjunto del sistema social como hecho y deseo), no dejan de ser el reflejo de las posiciones y relaciones sociales de los grupos que componen un determinado campo y su disposición (sentido de pertenencia, de compromiso y capacidad de elección) hacia el mismo y el resto del sistema social y cultural. Los diversos estilos son, por tanto, las estructuras críticas mediante las cuales los miembros de un determinado grupo social otorgan sentido y legitimidad, por una parte, a su función y posición social en la que se inscriben en un determinado sistema organizado: sistema social, campo cultural, dominio ocupacional... (condiciones de existencia); y por otro lado, a su pretensión de defender un proyecto de autoafirmación social que mantenga y amplíe las expectativas y el grado de participación en aquellos ámbitos sociales, institucionales y estructurales, donde reside la capacidad de poder –entiéndase de poder de creación cultural (condiciones de posibilidad). Por tanto, el conflicto cultural que se genera, se deriva tanto por el intento de congraciarse estas condiciones de posibilidad y de existencia dentro de una determinada comunidad, como por el enfrentamiento con el resto de estilos que conviven en un mismo espacio social y que también desean llevar a buen término sus propias condiciones. En este clima de competencia, la búsqueda y defensa de un espacio y de un proyecto particular (grupales y personales) frente a otros se autojustifica y se legitima mediante su conversión en necesidad social.

En el marco de los procesos de socialización ocupacional³⁴ conducentes a la capacitación de ciertos sujetos para su inserción en grupos ocupacionales especializados en la producción cultural, nos encontramos con la problemática añadida de que la resolución de tal conflicto se ve envuelta y condicionada por los imperativos de la reproducción cultural. Evidentemente, un determinado campo o dominio de producción cultural especializado necesita dotarse de una serie de instituciones que

³⁴ *Socialización o enculturación* son términos bastante empleados en sociología y antropología para denominar en un sentido amplio a todos aquellos procesos de enseñanza y aprendizaje a los que se somete a las personas dentro de un grupo social o cultural para su transformación en sujetos sociales. En tales procesos, los sujetos adquieren aquellos conocimientos y capacidades (normas, valores y creencias, códigos simbólicos, destrezas, actitudes y reglas de interacción social) que les van a permitir convertirse en miembros socialmente operantes de un determinado grupo de pertenencia (Pelissier 1991: 81-2). Estos procesos que se desarrollan a través de diferentes medios e instituciones (familia, escuela, iglesia, grupo de compañeros, espacio laboral, medios de comunicación), suelen diferenciarse en procesos de socialización primaria, que proporcionan desde la infancia al sujeto un conocimiento general de su cultura y sociedad, y de socialización secundaria u ocupacional, la cual tiene lugar sobre todo en la edad adulta y en la cual el sujeto adopta unos roles específicos de acuerdo con su incorporación plena en un determinado grupo social y ocupacional (Auster 1996: 111).

permitan su propia reproducción con la renovación generacional de sus miembros como portadores de las normas, valores, creencias y prácticas distintivas, además de su capacitación y cualificación como productores eficaces. En tal caso, el campo y la comunidad constituyen un sistema formativo que satisface las necesidades corporativas y laborales de un determinado grupo ocupacional fomentando aquellos elementos y condiciones que legitiman su propio dominio de producción cultural.

También es cierto que cuando un determinado campo o dominio especializado –y su correspondiente sistema formativo- alcanzan un alto grado de sistematización y formalización, la tendencia es –en las sociedades complejas industriales- que ambos sean integrados como parte constitutiva de la estructura social y de los grupos sociales dominantes, instrumentalizándose como parte del sistema de legitimación y mantenimiento de la estructura social y la cultura hegemónica. En tal caso, el sistema formativo, de acuerdo con su grado de formalidad, ha de satisfacer también las necesidades de reproducción social y cultural, formando parte del sistema reglado y oficial de enseñanza general y superior.

La satisfacción funcional de ambas finalidades reproductivas (conducente por un lado a la capacitación de sus miembros como productores culturales y por otra a su reconocimiento social como tales por parte de los grupos e instituciones detentadoras del poder social), van a proporcionar un contexto institucional donde cada grupo estilístico intente aprovechar las necesidades reproductivas para difundir e imponer su particular percepción, actitud y proyecto ante las diferentes contradicciones que surgen de la interrelación social que se establece entre un determinada comunidad socioocupacional y el resto del sistema social y productivo. De esta forma, se espera hacer converger las condiciones de existencia y posibilidad, tras la finalización del proceso de socialización ocupacional, en el desarrollo de unos determinados modelos ideales/reales de producción (creativa) cultural.

1.2.3 La socialización de la creatividad y el sentido social de la capacidad creativa: un problema antropológico actual.

A todas luces, los espacios institucionales de socialización y formación ocupacional se dibujan como unos contextos idóneos para el estudio de la creatividad como cualidad característica de la actividad productiva de determinados campos y roles especializados. No es extraño, en consecuencia, que diferentes disciplinas científicas estudien con interés estas instituciones como

entornos de atribución, de incentivación y de orientación de la creatividad como cualidad personal, procesual, objetual e, incluso, situacional de ciertos roles socioocupacionales³⁵. Obviamente, junto al interés por ver cómo la creatividad es desarrollada en tal proceso socializador, también surge la preocupación por cómo ese mismo proceso pueden acabar por lograr el efecto contrario: su ocultación e inhibición.

Esta observación no es mérito sólo del científico social. Los mismos nativos también la hacen explícita como disfunción institucional, al observar que aquellos organismos que se instituyeron para formar a sujetos creadores fracasaron en sus objetivos. A lo largo de las próximas páginas no faltarán comentarios que pongan en evidencia la contradicción que históricamente ha acompañado a toda pretensión educativa de fomentar o desarrollar la creatividad. Contradicción más acuciante aún cuando se hace de ella una cualidad distintiva de una determinada ocupación o profesión como es la del artista. Estos testimonios muestran tal paradoja como algo más que una preocupación científica (pedagógica, filosófica o sociológica). En cierto modo, son la expresión y el mantenimiento –sobre la base de una generalización empírica o intuitiva- de la creencia en el carácter excepcional, inaprensible y trascendente de la capacidad creativa de los artistas, o de una complaciente *profecía autocumplida* donde el fracaso institucional en la producción de creadores se interpreta como la evidencia de que el proceso de creación del creador es un producto natural, psicológico, genético, biológico o multifactorial que no puede ser reproducido en el laboratorio de la escolaridad normalizada.

Sin embargo, no sólo tales opiniones encumbran el dominio de las artes como un espacio autónomo, marginal, extraordinario, libre e inefable, también es la cruda afirmación de los peligros que para la creatividad representa la instrumentalización y profesionalización que se derivan de su dependencia de aquellas instituciones excesivamente formalizadas, cuya función última es la perpetuación y legitimación de la estructura social. En tal sentido, los recientes y continuados intentos por darle una solución desde procedimientos de diagnóstico e intervención desde las ciencias sociales no dejan de ser la manifestación tecnicista de una consciencia general por plantearse y dar salida a un problema humano y antropológico cuya presencia es consustancial al propio origen y desarrollo de la cultura.

³⁵ Por su parte, los estudios de la psicología de la educación sobre el contexto escolar han incidido en la influencia del educador como generador de un clima estimulador o inhibidor de actitudes creativas en el alumnado, en función de su estilo y del medio docente (Torrance 1974, 1975; Heinelt 1979; Khatena 1982; Arnheim 1993), mientras que la psicología de las organizaciones se ha encargado del estudio del contexto laboral, enfocando la creatividad como rendimiento productivo y funcionamiento eficaz según un ambiente laboral y una organización determinada (Andrews 1975; Argyris 1964; Jun & Storn 1973; Nyström 1981).

Un primer paso para comprender la complejidad del fenómeno es, por el contrario de lo que pudiera parecer, rechazar ese mismo extrañamiento con que se define socialmente la creatividad. Tal y como comenta Marjorie Shostak (1993), desde una perspectiva *etic*, la creatividad no es una ocurrencia extraña adscrita a una categoría especial que se cumple sólo en condiciones extraordinarias, en espacios alejados e inestables o en situaciones de interacción entre diferentes culturas. La creatividad acontece en todas las facetas de la vida, en cualquier lugar, en cualquier momento del día. La gente construye cultura cuando atraviesa y responde a las contingencias de la vida.

La extendida opinión de que la condición inicial del ser humano es la necesidad y el amor por la estabilidad –con su correspondiente consideración de rechazo de los cambios e innovaciones como perturbaciones de un idealizado modelo de lo tradicional, estable, seguro- implica desde un punto de vista etnográfico una normalización de la figura del creador frente a ese extrañamiento cultural que lo recluye en el espacio de lo desviado, anómalo y extraordinario³⁶. Sin embargo, los intentos por hacer de la creatividad un hecho social, un fenómeno cotidiano, donde el compromiso por la construcción de la cultura como propuesta y no como exigencia, como potencialidad y capacidad de interacción y acción social, ha tenido que superar esa transcendentalización, rarificación y marginación que la hace irreconocible e indeseable dentro de cada cultura.

En el caso de Occidente, su aparente difusión exitosa como objeto de estudio y como concepto científico es más una ilusión idílica que una realidad. En la actualidad la “creatividad” no deja de ser un término de moda más en la búsqueda de la originalidad disciplinar y cotidiana del experto sensible. El empleo indiscriminado de palabras *passe-partout* como *creativo, original, divergente, libre, espontáneo, transgresor, inconformista...* en diferentes contextos comunicativos manifiesta un empleo que resulta tan bonito y elegante como vacío y perverso. En tales casos, el uso del término “creatividad” reemplaza a otros anteriores para perpetuar viejos mitos, creencias, teorías implícitas y construcciones ideológicas diversas en ese juego de la actualización lexicográfica de las contradicciones. Estas situaciones enrarecen y complican el trabajo del etnógrafo.

³⁶ Es curioso que esta apreciación surja no sólo del estudio etnográfico de la creatividad o el arte en la sociedad occidental (Herman 1978), sino también de la propia reflexión del trabajo del etnógrafo (Sanmartín 1991, 1993; Lisón 1992). Los procesos de innovación, creatividad y cambio no se contemplan como una fuerza extraña que irrumpe en un dominio u otro. Se conciben como parte de la estructura más que como opuestos a la misma (Wagner 1975, Giddens 1979). Tal apreciación no deja de ser la visión hermenéutica del contexto como parte del texto (Bruner 1993: 324). De esta manera, la propia etnografía es una creación en la que el antropólogo no es sólo un agente creador de cultura, sino también un creador de culturas en su intento por comprender, interpretar y traducir la complejidad humana (cf. Sanmartín 1998).

Como comentó Alain Beaudot a comienzos de la década de 1970, la creatividad se ha convertido en «una palabra cómoda que recubre todo y nada para responder a los problemas de la Escuela, de la enseñanza, de la formación continua, del ocio, donde las soluciones permanecen siendo vagas y a veces irrisorias» (Beaudot 1980, cit. Alonso 2000: 18). Incluso hoy todavía, la creatividad se recibe por la sociedad con ambigüedad, con “*un rechazo con aplausos*” que, como comenta Carlos Alonso (2000: 19) «ha enviado la creatividad al ostracismo pues, de hecho, es resistente a la misma. Las estructuras sociales e institucionales están basadas en la conservación más que en el descubrimiento. Los creadores son considerados como peligrosos mientras no hayan demostrado que traen en las manos algo excepcional que puede generar riqueza o que, al menos, es un don cultural que se puede transmitir sin riesgos a los otros.» Que en la estructura social prima el conformismo por diferentes razones es algo que se irá comprobando a lo largo de las siguientes páginas.

Lo que es evidente en cualquier caso es que el sentido dialéctico, el equilibrio inestable que cultural y socialmente se establece entre creatividad y tradición oscila, a la hora de construir la cultura, entre el estancamiento y el caos social. Como comenta Kirin Narayan (1993), si la persona participa en la construcción de su “*persona*”, si prima la construcción del rol (*role making*) más que la pura asunción del papel (*role taking*), entonces se darán las condiciones para que el sujeto manifieste su potencialidad creadora. Esta posibilidad de actuación y activación nos dirige otra vez a los procesos de socialización, a los itinerarios de formación e inserción en grupos socioocupacionales. Ideales no sólo por razones etnográficas, sino también por razones objetivas, pues conforman un espacio cultural donde –frente a la aparente imagen funcional y eficiente que nos quieren mostrar- prevalece lo impredecible, lo variable y lo ambiguo. No hay garantías reales de que los objetivos formativos que se proponen y afirman como propia justificación de su existencia se cumplan. A tal respecto y frente a lo que pudiera parecer –como aprecia Renato Rosaldo (1993)- este relativismo e incertidumbre hacen de tal espacio social un contexto donde la creatividad florece, aunque sea como posibilidad, como potencialidad incipiente.

Esta percepción *azarosa* no es fruto sólo de lo que se quiere enseñar. Incluso cuando el objetivo que se pretende sea enseñar a ser creativo, los modos de hacerlo dependen con mucho de la forma en cómo se entienda qué es eso de ser creativo. Incluso en el caso del estudiante que quiere aprender a serlo, los modos pueden ser muy diferentes, llegando a veces a adoptar estrategias de evasión, enfrentamiento y secesión no previstas por la acción formativa o, incluso, la negación ritualizada de lo enseñado y de lo aprendido. Obviamente la concepción de cómo se puede ser

funcionalmente creativo en la construcción de la cultura está sujeta a una gran amplitud de definiciones y convenciones.

En el caso concreto de la socialización de la creatividad artística en Occidente, de la formación profesional del especialista, el problema de la definición de la creatividad como enseñanza se plantea recurrentemente bajo la forma de un dilema cultural: “*el artista, ¿nace o se hace?*”. La respuesta a este dilema ha estado siempre presente en las discusiones teóricas sobre la formación y función del especialista artístico desde que entre los siglos XV y XIX el campo ocupacional artístico se constituyera en un campo autónomo de producción cultural y se decidiera otorgarle al “artista” una determinada posición y categoría social. En cierta forma, éste es el objetivo que se pretende alcanzar en la observación y análisis de lo que hemos denominado como “proceso de socialización de la capacidad creativa en la formación artística”. El planteamiento y resolución de este dilema como paradoja cultural, tanto desde el punto de vista *emic* (como aquello que de sabido, todo el mundo calla, o que sólo se hace latente en la consciencia y perspectiva estilística de ciertos grupos) y desde el punto de vista *etic* (como aquello que está detrás de toda decisión de cambio a diferentes escalas de los grupos implicados y caracteriza a la cultura como un sistema organizado y dinámico).

De esta manera, se puede decir que nos sumamos –desde un tratamiento etnográfico y un enfoque antropológico- a lo que el psicólogo Howard Gardner llamó, sin afán despreciativo, la “mafia de la creatividad”, y que no es otra cosa más que ese grupo de investigadores que tradicionalmente en Occidente, empujados por ciertas imágenes culturales, gustos e intereses particulares, han estudiado el tema de la creatividad en relación con la educación y el mundo del arte.

1.3 METODOLOGÍA

1.3.1 Objetivos

El objetivo general que se pretende en esta tesis es observar y analizar el fenómeno de la creatividad artística a través del proceso de socialización de la creatividad en el sistema educativo³⁷ y formativo artístico. Para ello hemos de partir de unos presupuestos y pautas básicas que nos permitan situarnos ante el objeto de estudio.

1.3.2 Método y aplicación.

Dado que nuestro acercamiento va a ser a través de un medio institucional como es el estudio de caso de la Facultad de Bellas Artes de Madrid, hemos de comprender primero que posición ocupa dentro del sistema de formación artística y del sistema de enseñanza. En este aspecto, nos valdremos no sólo de los testimonios y observaciones recogidos en un estudio de campo etnográfico sino también de la recopilación de testimonios de carácter etnohistórico (dado que la sociedad occidental fundamenta su tradición cultural sobre todo a través de fuentes escritas, hecho al que no es ajena la comunidad artística que usa este sistema de comunicación como medio interno de expresión y memoria por medio de libros, ensayos, manifiestos, etc.). De esta manera, hemos podido entender mejor los elementos y principios constitutivos del mundo del arte como campo cultural.

La intención de este acercamiento ha sido reconstruir las diversas tendencias y procesos que desde la constitución incipiente de la comunidad artística ha ido integrándola e institucionalizándola en la estructura socioocupacional y más en concreto dentro del sistema de enseñanza en los últimos doscientos años, prestando una atención especial a su integración en la Universidad en el caso español. Por tanto, ha sido necesario un estudio preliminar de carácter multidisciplinar, como se aprecia en la introducción, utilizando como estudios de referencia trabajos aportados por la historia social, la historia del arte, la pedagogía, la psicología social y cognitiva, y la sociología del arte³⁸. De

³⁷ «Por sistema educativo entendemos el conjunto de instituciones en que se organizan las distintas prácticas educativas –así institución familiar, instituciones religiosas, docentes, etcétera-; dentro de aquél, en el siglo XII, aparece una institución en la que se institucionaliza una práctica educativa específica, la práctica educativa escolar: a esa institución la denominamos sistema de enseñanza» (Lerena 1991: 55).

³⁸ Esta delimitación del dominio artístico desde su doble dimensión social e histórica, como ya señaló Jean Cuisinier (1978: 103-4), es la que va a permitir el estudio inicial de las condiciones de formación de los artistas al igual que sirve también para analizar el juego de la demanda y la oferta en el mercado del arte, los mecanismos de sostén y control de la actividad artística, los determinantes sociales del gusto y consumo estético, los valores jerárquicos implícitos, que se han desarrollado desde diferentes perspectivas (Schapiro 1999; Moulin et al. 1985; Moulin 1997; Maquet 1986; Bourdieu 1971, 1991, 1995).

esta forma la comprensión de la complejidad y diversidad institucional que describe el sistema educativo artístico se ha podido entender como parte no sólo de una tradición cultural, sino también de unas tendencias y procesos dialécticos que permiten entender sobre qué principios se articula la constitución de la comunidad artística como campo cultural. En este sentido, ha sido un complemento esencial para el estudio de caso de la Facultad de Bellas Artes.

De igual modo, para captar su peculiar idiosincrasia institucional y la de todo el campo y sistema de formación artístico se ha procurado efectuar la observación de otros casos institucionales que, aunque no se expongan como parte de la investigación nuclear, sirven de elemento comparativo para muchas observaciones. Estos casos son los siguientes:

Centros de formación artística	
Sistema formal	Facultad de Bellas Artes Escuela de Artes y Diseño Escuela superior de Restauración y Conservación
Sistema no formal	Taller de creatividad (Meisterklasse) Academia privada Taller de pintura en una asociación cultural
Sistema informal	Estudio-taller de artista

En todos ellos se ha desarrollado una observación participante, efectuando entrevistas semiestructuradas a sus diferentes miembros (estudiantes y profesores). En este sentido, hay que indicar que las dificultades de acercamiento y profundización han sido proporcionales con el grado de complejidad y formalidad manifestado por la institución, es decir, aquellos ámbitos más burocratizados e integrados dentro del sistema de enseñanza formal han sido más refractarios en los momentos iniciales a la investigación, mientras que el resto de instituciones han sido más abiertas e interesadas en el trabajo a título institucional (pues a nivel personal siempre se han contando con excepciones). Las propias vicisitudes en el proceso de acercamiento y de participación en cada institución como espacios de relación ya estaban arrojando información sobre una marcada diferenciación dentro del sistema de formación artística entre ámbitos escolares y extraescolares, detrás de la cual hay algo más que el mero formalismo.

Por otro lado y teniendo en cuenta que se pretendía centrar el estudio en la formación artística con carácter profesional, nos hemos ceñido no sólo a aquellos centros que se encargan de darla en sus diferentes variantes *estilísticas*, aunque culturalmente la enseñanza y práctica del arte se conciba también desde otras consideraciones. En Occidente el papel que se le atribuye social y escolarmente a

la enseñanza artística como acción socializadora se limita a cuatro facetas de aplicación conjunta (figura 5). Por un lado, como una enseñanza no disciplinar, recreativa e informal cuya finalidad es el esparcimiento y entretenimiento del niño en la casa, en la guardería y en la escuela (durante las horas no lectivas, en los recreos e incluso en la misma clase de dibujo)³⁹.

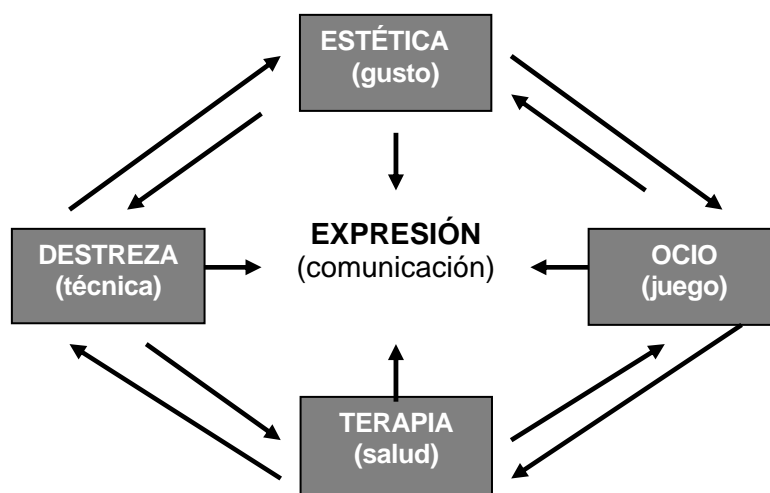


Figura 5: Las facetas de aplicación social de la enseñanza artística.

Así, lo que se produce en el ámbito escolar, sobre todo en la formación infantil y primaria, es la negación de su valor cognitivo como enseñanza formal al acentuar su sentido práctico, manual, expresivo, lúdico, estético y técnico, y su desvalorización comparativa con otras materias cuestión que se mencionara de pasada para señalar esa consideración de *no-seriedad* que luego es invertida en la formación profesional como *seriedad*. Este sentido de “pasatiempo” es el que se suele conceder a la expresión de “libre expresión” o “dibujo libre”. Por otro lado, en la educación secundaria, en un contexto evaluativo más marcado, se exige algo más de formalidad. En tal caso, el aspecto lúdico da paso a que la enseñanza artística se conciba como el aprendizaje técnico de una serie de métodos y procedimientos cuya práctica incide en el desarrollo de las destrezas visuales y manuales y en la aplicación de un determinado sistema de comunicación y representación. Se adopta por lo común un método académico formalista en la reproducción de láminas y modelos (*dibujo artístico*) o un método de aplicación tecnológica polivalente de las técnicas de representación gráfica (*dibujo técnico o lineal*).

³⁹ Como señala Imanol Agirre (2000: 21): «en las actuales prácticas escolares es todavía mucho más frecuente (...), que la clase de plástica se proponga los viernes a la tarde, para aliviar la tensión y el cansancio acumulado por los niños durante el resto de la semana, o

Ha sido inevitable, por tanto, hacer también un acercamiento simultáneo al mundo profesional del arte con dos finalidades: Primero, tener una comprensión más global y específica de lo que es el proceso de formación profesional como itinerario de socialización ocupacional y, a través de los diferentes comentarios y relatos de vida, reconstruir los factores y principios que actúan en el mismo como experiencia personal y vivencia social. En segundo lugar, adquirir también un conocimiento preciso de qué relaciones y correspondencias a nivel corporativo mantiene el sistema de formación artística –y en concreto la Facultad de Bellas Artes- con el mundo artístico profesional, partiendo del presupuesto de que su formación va dirigida a insertar a sus estudiantes en el mismo. Para ello se ha entrevistado también a artistas profesionales en ejercicio y a licenciados de bellas artes que se enfrentaban al reto de lograr introducirse en los circuitos de difusión, promoción y comercio del arte⁴⁰.

Evidentemente, la complejidad y dificultad de este estudio, además de los avatares que supone hacer un estudio etnográfico en la misma comunidad cultural de la que el etnógrafo es miembro, lo que le impide sustraerse de sus obligaciones como ser social en la misma, ha hecho que este estudio, iniciado en 1995, se prolongara hasta 2001, con una interrupción del trabajo de campo durante el curso académico de 1996-1997. Sin embargo, la ventaja de tan largo periodo de observación más o menos continuado es que se ha podido hacer un seguimiento de muchos de los informantes contactados hasta el punto de poder tener una visión más directa y definida de su proceso de formación profesional a través de diferentes itinerarios y circunstancias, lo que ha enriquecido los testimonios y observaciones efectuadas a la hora de su análisis e interpretación.

como actividad retributiva, como premio de una tarea bien hecha, mientras la escritura y la matemática se plantean como actividades punitivas, de castigo para recuperar un tiempo perdido o para compensar alguna carencia».

⁴⁰ Tanto de estas entrevistas como de las anteriores se han citado fragmentos a lo largo de la tesis. Procurando salvaguardar el anonimato de los informantes hasta donde se cree necesario, sus testimonios son citados atendiendo a las siguientes claves: E (estudiante), A (artista profesional), P (profesor), m (mujer), y v (varón). A continuación se indica la edad del informante en el momento de la entrevista y el año abreviado en que se realizó. Así, por ejemplo, si al final de un fragmento aparece la siguiente referencia –(E, m, 19, 98)- se entenderá que el testimonio está suscrito por una estudiante de 19 años cuyo testimonio fue recogido en 1998. Teniendo en cuenta que un sujeto puede ser simultáneamente profesor, estudiante y artista, hemos identificado el testimonio en función del rol que asumía durante la entrevista o aquel que le definía o con el que se presentaba mejor socialmente. De esta manera, el hecho de que un testimonio de un informante sea identificado como el de un profesor no quiere decir que éste no sea un artista profesional o alumno de otro centro de formación, etc.

2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN ARTÍSTICA

En Occidente la constitución de un sistema de formación artística se ha desarrollado paralelamente a dos procesos históricos. Por un lado, una especialización y profesionalización que desde el siglo XVI ha ido definiendo el campo del arte como un dominio autónomo y específico de producción cultural; y por otro lado, la consolidación de un sistema de enseñanza escolar donde la formación artística se ha institucionalizado como competencia educativa del Estado.

El establecimiento de este sistema surge, en primer lugar, como necesidad particular de la comunidad artística que, como grupo socioocupacional, se dota de instituciones de definición y transmisión cultural. Dicha institucionalización ha llevado consigo la necesidad de un respaldo y una legitimidad social que sólo se le ha concedido gracias a su gradual integración dentro del sistema de enseñanza escolar. El resultado de tales procesos ha sido que el dominio artístico como dominio de producción cultural autónomo se encuentra representado por una serie de campos que permiten su organización social e institucional. Como campo de producción cultural se ve incorporado al sistema económico a través del mercado artístico, y al sistema político y cultural a través de la academia y del museo. Como campo de reproducción cultural lo hace con el sistema de enseñanza escolar. En la relación con este sistema, se compagina la necesidad de perpetuarse como *communitas* ideológica y grupo ocupacional con la necesidad estructural de reproducir un determinado orden social y cultural.

De todos estos campos el que más nos interesa es el que constituye el *sistema de formación artística*, es decir, aquel conjunto de instancias (agentes e instituciones) que preparan y capacitan profesionalmente al futuro especialista artístico. Este sistema, que se relaciona íntimamente con las propias características constitutivas del dominio artístico como grupo ocupacional, comunidad ideológica y campo simbólico, no puede sustraerse de las obligaciones y compromisos adoptados como contraprestación a su reconocimiento especial como parte del campo de poder y de legitimación de la estructura social. El resultado de esta relación y de estas tendencias reproductivas es la conformación en la intersección entre el sistema de formación artística y el sistema de enseñanza estatal (escolar y oficial) de un sistema de enseñanza artística. Lo que se manifiesta en tal lugar es la generación de sus propias razones internas y externas de existencia, y su convergencia o divergencia con las posibilidades de acción social que proporcionan los procesos formativos en él desarrollados y la propia ubicación social de los sujetos implicados.

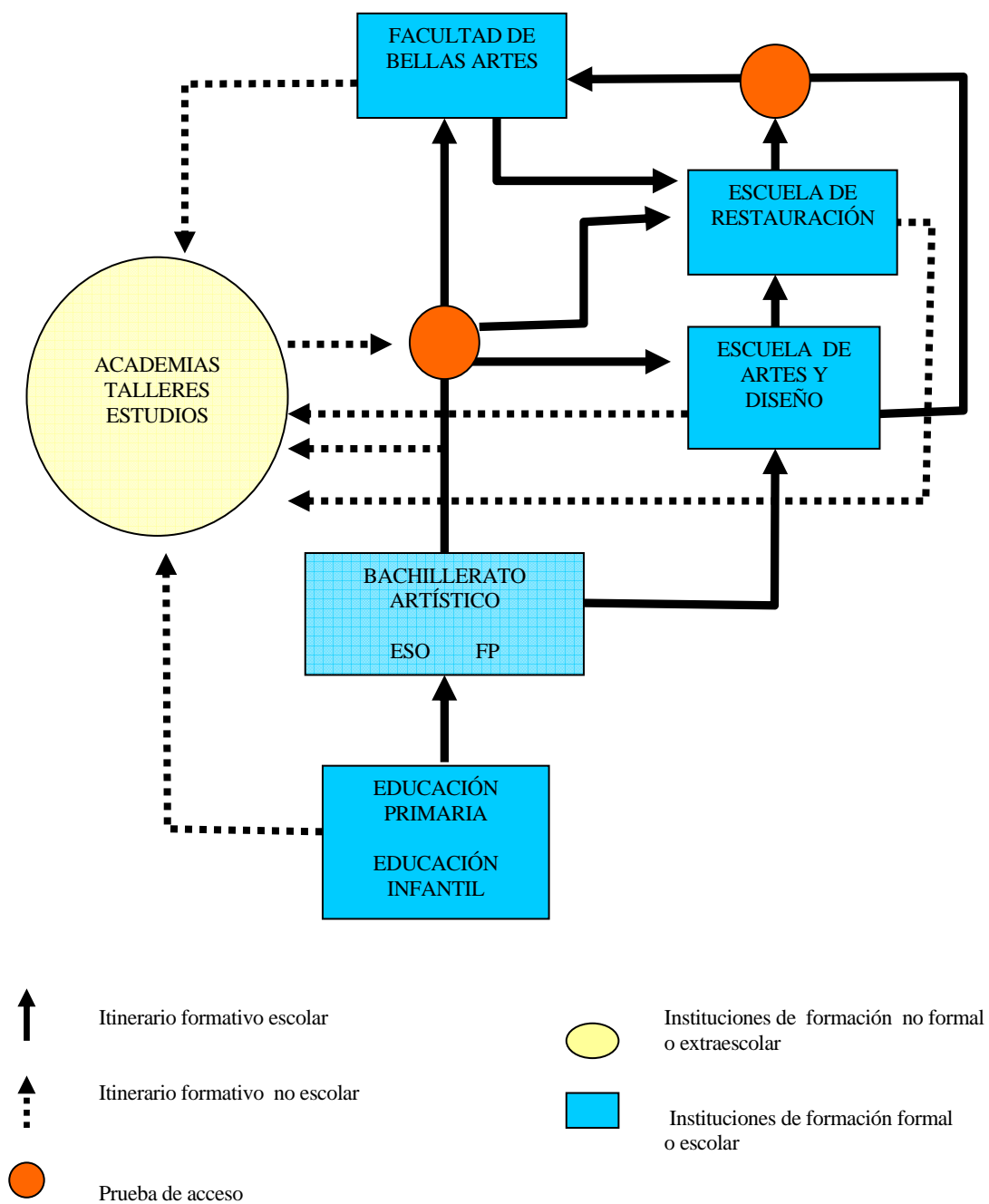


Figura 2: el sistema de formación artístico y los itinerarios escolares y no escolares que conducen a la formación artística profesional.

Estas intersecciones configuran una organización reticular compleja y diversificada de ámbitos formativos institucionales que componen el sistema de formación artística. Estos ámbitos tienen una posición y un sentido social diferenciado según se integren o no en el sistema de enseñanza, según sean los vínculos sociales, económicos y laborales que mantengan con la estructura social a través del mundo artístico profesional, y según sea su grado de compromiso con el dominio artístico como comunidad ideológica. Estas diferencias demarcan la amplitud y flexibilidad de los itinerarios de formación por los cuales pueden discurrir los sujetos que desean convertirse en especialistas artísticos.

Por tanto, la explicación del porqué y cómo se toma la decisión de formarse como especialista artístico según diversos contextos y motivos responde a las peculiaridades que explican esta complejidad y diversidad en la concepción de la práctica artística que, aunque nos ciñamos a los ámbitos de formación profesional no implica que se encuentren sujetos a otros objetivos socializadores e igualmente participar de otros contextos sociales. El sistema de formación artístico, aun en el caso del sistema de enseñanza artístico, no se configura como un agrupamiento de compartimentos estancos, sino en un sistema reticular bastante vasto en cuya formalización institucional se quiere dar cabida tanto a los aspectos estructurales del campo como a los comunitarios, con mayor o menor acierto, según se encuentren más próximos o alejados de la estructura social.

El resultado es una ordenación jerárquica que habrá ocasión de analizar y que pone de manifiesto no sólo la heterogeneidad y desigualdad en la composición de la estructura social, sino también del dominio y la comunidad artística. De este modo, ambos proporcionan unas posibilidades de inserción y promoción laboral que condicionan el desarrollo de un determinado proyecto profesional. Así, esta división en diversos ámbitos se articula según su grado de formalidad y profesionalidad (figura 2 y 3), diferenciándose por un lado:

- a) Aquellas instituciones que, integradas en el sistema de enseñanza estatal, constituyen el ámbito de la **formación artística formal profesional**; es decir, aquellas instituciones que como las Escuelas de artes plásticas y diseño, Escuelas de conservación y restauración, Facultades de Bellas Artes, etc. se encuentran institucionalizadas como centros de formación artística media y superior, y que hasta 1978 han estado catalogadas como enseñanzas de régimen especial dentro de la categoría de "enseñanzas artísticas". Asociadas a éstas y dentro del sistema de enseñanza normal, están aquellas instituciones de educación primaria o secundaria (Escuelas, Institutos de Bachillerato o Formación Profesional) cuyo paso aprobatorio por ellas es un requisito formal y escolar para el acceso a las anteriores, aunque no se les reconoce una formación artística profesional –si acaso una **preformación artística no profesional**–; y

b) Aquellas instituciones que, estando al margen del sistema de enseñanza estatal, imparten una **formación artística informal y no formal**, con un fin **profesional o no profesional** (*amateur o aficionada*⁴¹), dependiendo de –como veremos- las exigencias del alumnado y del carácter que se le conceda a su formación como parte o no de un proceso general de profesionalización en cualquiera de los diferentes campos de producción artística.

Estos dos ámbitos que podemos designar como escolar y extraescolar ordenan las instituciones de formación artística en función de su relación con el sistema de enseñanza estatal. Desde la perspectiva de la regulación y la integración dentro de este sistema se puede considerar que éste sólo da cabida en el ámbito escolar a la formación designada como “profesional”. Sin embargo, esto no quiere decir que el ámbito extraescolar no se relacione con el sistema de enseñanza de alguna manera –como parte del sistema de formación artística- y de igual modo que también oferta una formación profesional autónoma y alternativa a la “oficial”. Lo que sí es cierto es que su relación con el sistema de enseñanza tiene “oficialmente” un carácter subsidiario, pues se les ha otorgado el papel de “centros de preparación o preformación” para el ingreso en los centros de formación artística formal: Escuelas de cerámica, Escuelas de artes y diseño, Escuelas de restauración y conservación y Facultades de Bellas Artes. Pero veamos como se llegó a esto, a fin de ver si podemos ir discerniendo las claves, factores y elementos que le dan sentido y razón de ser.

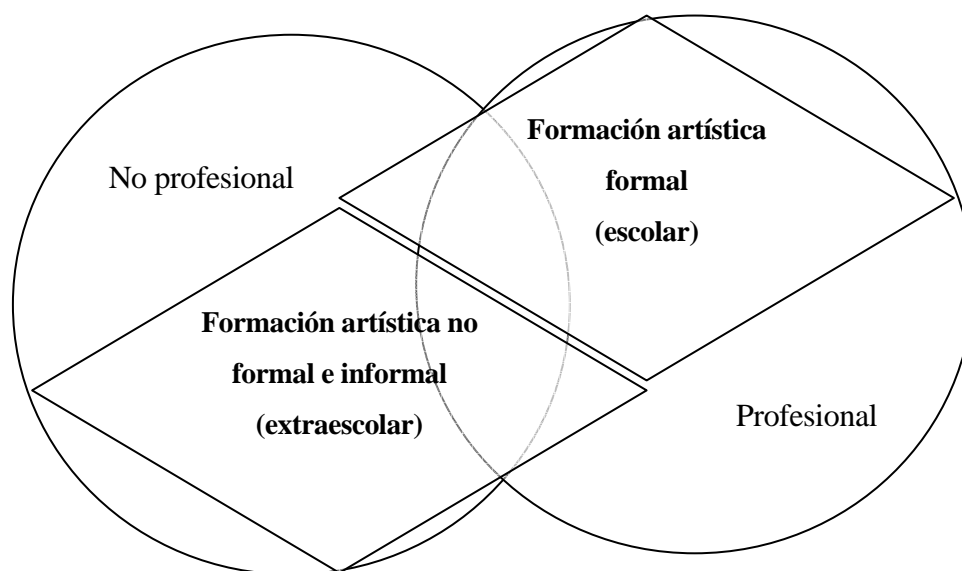


Figura 3: Esquema de los diferentes ámbitos del sistema de formación artística y su relación con las esferas de aplicación profesional y no profesional de la práctica artística.

⁴¹ Como define Jacques Maquet «utilizamos el término *aficionado* para denotar a esos fabricantes de los objetivos estéticos cuya producción no contribuye significativamente a su subsistencia. El término en sí mismo no sugiere una pericia inferior a la del experto profesional» (1999: 254). Evidentemente aunque el profesional y el aficionado efectúen las mismas actividades se supone en el primero una calidad y una dedicación que hace que su práctica artística se defina como rol social y se le designe como “artista” no con un calificativo, sino calificativo como categoría de estatus u ocupacional.

2.1. EL SURGIMIENTO DEL SISTEMA FORMATIVO ARTÍSTICO.

Desde el siglo XIV se aprecia en Europa debido a variados factores sociales, políticos y económicos, una alteración de la ordenación jerárquica medieval de los oficios (cf. Mollat & Wolff 1989). Estos cambios tendrían como principal consecuencia un proceso *cismático*⁴² en el conjunto de las *artes mecánicas* al querer algunos de sus miembros escapar a la regulación y control de los gremios y a su categorización social como actividades productivas sin prestigio social. Este resquebrajamiento se hace mediante la constitución de una *communitas*⁴³ que logre invertir la marginalidad y la inferioridad en la que se ve recluida por la estructura social como fenómeno disidente y desviante, pero a la espera de verse aceptada e integrada en ella algún día. La comunidad artística, hermanada por el mérito y el estudio, se inviste así con un status y un rol distintivo que le arroja de cierta superioridad moral frente a otras corporaciones artísticas.

Ciertos oficios dedicados a la producción técnica de bienes suntuarios y manufacturados se especializaron en satisfacer las necesidades de ostentación del poder de los estamentos dominantes (nobleza e iglesia). Este servicio les permitía según criterios meritocráticos a algunos oficiales o talleres ser distinguidos con prebendas y cargos públicos menores según su grado de destreza, dedicación, ingenio, productividad y afinidad. Esto posibilitaba la constitución de una especie de funcionariado técnico bajo la categoría de *artistas de corte* o *artistas-ingenieros*. La existencia de este grupo patrocinado suponía de por sí una alternativa a la carrera gremial a la hora de ascender en la escala social. Sin embargo, la distinción de estos artistas del resto de oficios no iba más allá de dicha asociación con una distinguida clientela, estando sometidos a los mismos preceptos gremiales y lo que era peor aún, no gozando de un reconocimiento profesional por parte de los grupos dominantes que les concediera un estatuto socioocupacional diferente y superior al de los oficios mecánicos.

⁴² El término *cisma* tiene una connotación eminentemente eclesiástica y teológica, en cuanto que se aplica a disensiones internas en relación con la capacidad de libre interpretación del dogma y, sobre la base de tal interpretación, la legitimidad o no de la representación y autoridad eclesiástica o espiritual. Este término que originalmente –σχίσμα- venía a servir para designar una raja, escisión o disentimiento, implica la división de un grupo por razones ideológicas, distinguiendo entre los ortodoxos (los fieles al dogma inicial y generalmente admitido) y los heterodoxos (disconformes con dicho dogma –δόγμα- u opinión –δόξα-). En este sentido, no se puede decir que el término se esté empleando libremente, ajeno a tal significación, pues con su uso se quiere destacar la base ideológica de la ruptura del conjunto de las artes mecánicas, concebida, a pesar de su variedad, como un todo unitario. Por tanto, el surgimiento de la *communitas* artística representa ante todo la ruptura de una ortodoxia, un enfrentamiento interno de carácter disgregativo, aunque, como se verá, esto no implica que manifieste más adelante acercamiento reintegradores pero siempre desde su propia “ortodoxia”.

⁴³ Según V. Turner (1988: 138): «Más allá de lo estructural [de las relaciones entre status, roles y funciones sociales] se encuentra la *communitas*, una relación entre individuos concretos, históricos y con una idiosincrasia determinada, que no están segmentados en roles y status sino enfrentados entre sí (...)». Dado que el concepto de *communitas* –y sus diferentes acepciones- va a ser central a lo largo de este apartado, se ira poco a poco precisando su significación a lo largo del análisis etnohistórico como fenómeno cultural diacrónico.

El cambio en la consideración social de la función y relevancia de ciertos especialistas artísticos vendría del proceso de aristocratización e intelectualización que se derivaría de su asociación con la élite y la conformación de una alta cultura, y el valor simbólico asignado a sus producciones⁴⁴. Las condiciones productivas impuestas por los clientes implicaba una intrumentalización de su actividad que hacía de los especialistas artísticos meros ejecutores y reproductores de sus patrones. Obviamente, cualquier posibilidad de aumentar el valor de esos productos y, por tanto, el prestigio y reconocimiento social del productor pasaba por incrementar el valor simbólico de su obra.

Para que esto pudiera ser así, el artista tenía que adquirir la capacidad de poder hacer un producto a la altura de las exigencias de tan selecta clientela. Debía de conocer de antemano y saber manejar la cultura –patrones de gusto, códigos comunicativos, sistemas ideológicos y creenciales, etc.- de los grupos dominantes. En definitiva, educarse dentro de los valores, conductas, formas e ideas de la cultura hegemónica. Este proceso de aculturación de algunos oficios representó la preparación de un sistema de formación profesional cuyo principal distintivo fue la intelectualización de su actividad y de su producto.

A diferencia de otros oficios, este valor no debía de ceñirse a las condiciones e instrucciones impuestas por el cliente, sino que este valor debía de resultar de la involucración activa del productor en su diseño. Se quería adquirir la capacidad de modificar e incrementar su carga simbólica dentro del libre juego de la competencia con otros sectores o colegas ampliando sus competencias como productores culturales. Así la actividad y el producto serían revalorizados al considerarse el artista un productor cualificado y autónomo de cultura. Este intento de acaparar el diseño formal para la libre composición y formación del estilo, como primer paso para hacerse también con el diseño conceptual, el cual por el momento aún estaría lejos de constituirse en una prerrogativa del grupo artístico, logró que entre el siglo XVI y XVII se empezaran a dar los primeros síntomas de cierta iniciativa productiva –por ejemplo, la venta de cuadros ya hechos (cf. Morán & Portús 1997). La construcción de los discursos y de las formas más o menos novedosas debía, en todo caso, someterse

⁴⁴ Tal vez el caso más ejemplar de este proceso de ascenso y conformación de una nueva categoría socioocupacional sea la figura de Tiziano. Distinguido y codiciado por diversos mecenas, pasó a servir como pintor de corte del emperador Carlos V en el primer cuarto del siglo XVI. La alta calidad de su obra y su personal relación con el emperador le propició el recibir altos pagos, pensiones y títulos de nobleza ya que, en palabras del emperador, «vuestro talento como artista y vuestra habilidad para retratar del natural nos parece tan grandes que vos merecéis ser llamado el Apeles de nuestro tiempo. De la misma manera que nuestros antecesores Alejandro Magno y Augusto, de los que el uno sólo quería ser retratado por Apeles y el otro por los artistas más excelentes, nos hemos hecho retratar por vos, y vos habéis demostrado vuestro genio de tal manera que nos ha parecido bien concederos los honores imperiales» (cit. Morán 1993: 61). Gracias a casos similares, se creía ver consolidado un nuevo estatus socioocupacional de la mano de destacados miembros del grupo artístico que, de esta forma, parecían haber reinstaurado una supuesta e ideal posición social alcanzada en la Antigüedad helenística y romana, donde el arte y el poder se tuteaban.

al juicio validador y evaluador de agentes externos al grupo, pertenecientes a los grupos dominantes y en los cuales, incluso, descansaba la última palabra sobre su composición e interpretación⁴⁵.

En cualquier caso, el especialista artístico tenía la posibilidad de que se le considerara un miembro activo en la producción de cultura como colaborador cultural de los grupos dominantes, buscando equipararse socioprofesionalmente a las ocupaciones reservadas a éstas y definidas como cargos y profesiones. Así sus expectativas de convertirse en un funcionariado técnico-ingenieril se fundaban en el mérito técnico, pero también en el mérito intelectual. Estos procesos simultáneos de burocratización y profesionalización que definían su arribismo social, supusieron además una creciente desafección hacia el grupo ocupacional de origen y el deseo de incorporarse en otros con un dominio cultural ya preestablecido que se mostraba como el ideal a conseguir. Se trataba de convertir un oficio en una profesión.

2.1.1 El *artista* como categoría profesional.

A los términos de *artífice*, *artiere* o *artista* que en Occidente funcionaron como sinónimos para denominar a una misma categoría profesional hasta el siglo XV –la de los oficiales que practicaban las artes mecánicas- vino a sumarse el término *artesano* (Santoni 1996). Con este neologismo se quería desposeer a aquellos oficios que se mantenían en el orden gremial de su tradicional denominación y reemplazarla por otra. La intención era doble: Ir dotando al término *artesano* de una carga peyorativa en comparación con la revalorización que se pretendía de la actividad artística; y, mientras se iba cuajando un nuevo tipo de especialista artístico, hacer exclusiva la tradicional denominación de *artista* a este nuevo grupo artístico, resignificándola positivamente. La razón de todo este complicado ejercicio de inversión lingüística es bastante clara: Asimilarse con otra categoría terminológicamente similar pero diferente en su concepto y valor social: el *artista liberal*⁴⁶.

⁴⁵ Como apunta Jonathan Brown en relación con el panorama de las artes en el Reino de Castilla en el siglo XVI y XVII «la colaboración práctica entre hombres doctos y artistas fue más bien rara (...), a pesar de ser constantemente propuesta por los teóricos. Numerosas circunstancias sociales y profesionales coadyudaban a mantener los dos grupos separados, pero quizás la razón más importante de que sólo raramente establecieran contactos se encuentre en que las realidades del mercado artístico no favorecían el método de consultas. En la práctica muy pocas veces podían los pintores establecer las fórmulas iconográficas, era éste un derecho reservado a los clientes, quienes suministraban detalladas instrucciones para las obras que encargaban y obligaban a los pintores a presentar dibujos preliminares para asegurarse de que eran obedecidas» (Brown 1988: 79-80).

⁴⁶ Las *artes liberales* eran aquellas realizadas por un *profesional* o *maestro de ciencia*. Su actividad se caracterizaba a lo largo de la época moderna por requerir una preparación teórica superior (en las facultades de artes de las Universidades), la autonomía productiva, la producción de pensamiento, el conocimiento a través de la reflexión y crítica intelectual, y la contemplación estética. Frente a esta categoría se oponía la del *oficial* o *maestro de obras* que trabajaba las *artes mecánicas*, cuya actividad era remunerada y su producto comercializado. Es obvio que entre ambas existen diferencias de concepción, ejecución y consideración social, además de formativas y ocupacionales.

Con la pretensión de ser considerados unos *caballeros de ciencia*, con la adopción de los usos y valores de los grupos sociales e ideológicos dominantes, se quería imponer un nuevo modo de existencia colectiva y de participación social como comunidad de producción cultural. En realidad lo que se constituyó fue una categoría a medio camino, como equiparación relativa con aquellos campos de producción cultural (*artes literarias-librarias-liberales*) que ya contaban de por sí de un espacio y un reconocimiento social⁴⁷. Las *arti di disegno* (pintura, escultura y arquitectura), tal y como se empezaron a conocer a mediados del siglo XVI, aunque se consagraron como parte activa de la constitución y difusión del conocimiento y del pensamiento humanista, seguían considerándose artes no liberales.

Dado su relativo éxito de reconocimiento como trabajadores libres e instruidos, sólo algunos oficios pasarían azarosamente a la categoría de *artista* a partir del siglo XVII (Martín 1984). El pintor, el escultor y el arquitecto (aunque éste cada vez en menor medida) mostraban cierta ambivalencia como productores culturales a pesar de haber intelectualizado su proceso de producción. Aún soportaban el estigma de la manualidad, de la materialidad, del esfuerzo, de la fatiga propios de los oficios mecánicos y serviles. Estos rasgos eran socialmente difíciles de congraciarse con su pretendida excelencia espiritual, moral e intelectual. En tal situación, la adopción en exclusiva del término *artista* por estos oficios, más que incorporarse dentro de las artes liberales, suponía definir un nuevo campo de conocimiento y producción cultural. Obviamente, esta pretensión requería que la *communitas* de artistas se dotara de instituciones donde formalizar tal ideario profesional.

2.1.2 La normativación de la *communitas* artística: las academias de arte.

En este intento de vincularse y asimilarse con las *artes liberales*, las *bellas artes* se presentaron como una disciplina complementaria y afín, un arte noble. El dibujo (*disegno*), como práctica asociada al intelecto, se mostró como un método de análisis y de conocimiento de la realidad regido por planteamientos también logocéntricos, que no se limitaba a la mera imitación servil e ignorante de las imágenes de la naturaleza y del hombre. Las artes fundadas en el empleo del dibujo

⁴⁷ Las artes liberales y literarias (poesía y el canto, la música y la danza, la retórica y la oratoria) por su complejidad técnica, valor comunicativo y significación simbólica eran una parte integrante y exclusiva de la cultura hegemónica, no siendo los miembros de los grupos sociales dominantes ajenos a su conocimiento, práctica y disfrute. La producción verbal, literaria y musical se encontraba sujeta a una serie de reglas fundamentadas en el conocimiento de la lógica, la gramática y la matemática. Estos elementos además eran los medios de acceso a la *ciencia*, al conocimiento trascendente, al conocimiento divino, al conocimiento del pasado, al conocimiento de las ideas. Los oficios que se querían constituir como artes liberales debían incorporar tales conocimientos y disciplinas en su formación profesional, a fin de igualarse formal y epistemológicamente. A tal respecto, las bellas artes y sobre todo la pintura, trataron de demostrar que ellas también participaban de ese poder de conocimiento y creación que emanaba del lenguaje como expresión del

-pintura, escultura, arquitectura y grabado- se veían así destacadas⁴⁸. Así se creía demostrado que su actividad como tal podía constituir un medio autónomo de conocimiento sensible (*scientia*), a través del cual observar analíticamente la realidad (*empiria*), permitiendo la aprehensión y la comprensión objetiva de la naturaleza y del ser humano.

La comunidad de nobles artistas a lo largo de los siglos XV y XVII procuró dotarse de modelos de organización que articulasen socialmente su nuevo modelo profesional. Pronto se realizaron reuniones informales en talleres donde llevar a cabo la práctica artística del dibujo. Este fue el caso de la academia neoplatónica de Marsilio Ficino en Florencia, de la *Accademia degli Incamminati* y el taller de los Carracci en Bolonia, o del taller de Baccio Bandinelli en Roma. Este deseo de formalización se desarrolló a partir de la adopción de modo no formal de modelos institucionales característicos del sistema educativo superior de la época (que era el único formalizado realmente en Occidente hasta el siglo XIX). Las *academias de arte*⁴⁹ nacen como un intento de emular y de adaptar a su campo ocupacional y formativo las *academias humanísticas literarias y científicas*, además de equipararse epistemológicamente con los *Studia Generalia*, las *Universitates Studiorum* y las *Facultades de artes (liberales)*⁵⁰.

Hasta el siglo XVI estas academias servían de sitio privado donde algunos aficionados se reunían informalmente a fin de desarrollar actividades intelectuales y recreativas (estudio, investigación y debate) bajo el patrocinio de un mecenas. Eran una alternativa corporativa y formativa al taller gremial, compitiendo con él, al no haberse constituido todavía un campo de producción y difusión plenamente autónomo. La principal diferencia a nivel formativo es que en ellas

pensamiento -λόγος- como único medio de acceso al conocimiento certero -ἐπιστήμη- de la realidad y que se resume en la máxima: *Ut pictura poesis*.

⁴⁸ No extraña por tanto, que entre el siglo XVII y XVIII esta concepción logocéntrica y utilitaria de la práctica artística fuera distinguida con su incorporación al selecto grupo de las reales academias. En tal sentido los *artistas* gozaron de algunas prebendas y distinciones propias de las profesiones liberales como el hecho de formalizar cada vez más su enseñanza mediante tratados de artes, vidas de artistas, manuales y cartillas de dibujo, de gozar de premios, títulos o licencias en el ejercicio de su ocupación, en la constitución de órganos colegiados, el estar exentos de las reglas del comercio, etc. (Calvo 1982: 210-1; Pevsner 1982: 69). Aparte del hecho de que se dirigiera su producción al consumo exclusivo de las clases dominantes (cuadros, esculturas, edificios, escenografías, vestuarios, monumentos, jardines, etc.), no se puede desdeñar su colaboración en la introducción de métodos de representación gráfica para disciplinas como la arqueología en la historia antigua y eclesiástica a través del anticuarismo y del coleccionismo; del registro gráfico-visual en la historia natural y la anatomía, la geografía y la medicina, de la planimetría arquitectónica y cosmográfica, etc.

⁴⁹ El empleo del término academia (ἀκαδημία) exhibe una gran ambigüedad en su aplicación. Este uso informal es el que explica la diversidad de significados que pretenden ser englobados bajo el mismo: una casa de campo de un filósofo, un centro de estudios platónicos en referencia al gimnasio cerca de Atenas donde enseñaba Platón, un grupo de filósofos escépticos de la escuela ciceroniana en referencia a la quinta de Cicerón en Tústulo, un lugar de enseñanza filosófica de Atenas sin distinción entre el *Lyceum* y la *Academia*, Universidad, *Studium generale*, conversaciones eruditas en monasterios, sociedades astrológicas u ocultistas (Pevsner 1982: 19). El término *academia*, por tanto, se mantuvo durante mucho tiempo como un vago sinónimo de arte, compañía o universidad. Por lo común y en el campo de las artes plásticas, con él se designó hasta la segunda mitad del s. XVIII a la reunión de pintores para dibujar desnudos del natural (por no decir que incluso para denominar tal modelo y dibujo) en el estudio de un artista o en el palacio de un patrono (Pevsner 1982: 62-5), e incluso en los siglos XVIII y XIX, y de forma metonímica, determinados ejercicios de dibujo hechos en las academias neoclásicas, en concreto, el estudio fuera de una composición de una figura entera y desnuda, tomada del natural.

⁵⁰ Sin embargo, esta afirmación no debe llevarnos a pensar que son una simple imitación, pues esta adopción formal se realiza *a posteriori*, pues se trata de dar cuerpo a un deseo de agrupamiento profesional al margen de los talleres gremiales.

se concedía un papel importante al estudio sistemático teórico y práctico de todas aquellas materias técnicas (diseño, escultura, arquitectura) e intelectuales (geometría, aritmética, astrología, anatomía, perspectiva, historia, mitología, teología, filosofía, hermetismo, lenguas clásicas, etc.) que sirvieran para dotar a su producto de un valor cultural relevante. La *academia de arte* se convirtió en una institución que protegía los intereses del nuevo ideario artístico y garantizaba una formación intelectual y técnica adecuada a las nuevas exigencias profesionales⁵¹. En ellas se discutían y resolvían en conjunto problemas técnicos, pero también cuestiones teóricas y filosóficas que afectaban a las obras en gestación.

2.1.3 La formalización del sistema de formación artística: El academicismo.

Esta profesionalización y aristocratización se correspondió gradualmente con un proceso de transformación de la *communitas* espiritual en una *communitas* normativa e ideológica mediante su formalización disciplinar y su estatalización burocrática en un proceso que se conoce con el nombre de *academicismo*. La asociación de algunas academias de artes con los centros de poder y gobierno, o la creación por éstos de academias donde agrupar a especialistas artísticos a su servicio, fomentó que se transformaran en órganos colegiados y selectivos. Compuestos por artistas de la corte, estos adquirirían el rango de funcionarios reales, ocupando los puestos medios e inferiores de la escala mientras que miembros de la nobleza ocupaban los puestos directivos⁵².

Tal asociación y patronazgo era un reconocimiento oficial de las academias como centros corporativos y formativos. La expedición de certificados, títulos y premios que destacaban los méritos de los artistas académicos suponía un respaldo oficial alternativo frente a las licencias gremiales. De esta manera, los miembros de la *communitas* espiritual artística creían encontrar, con su inserción plena en la estructura social y normativación de su actividad laboral, un medio para materializar su ideario artístico de producción autónoma y superior en un campo socioocupacional

⁵¹ Como prueba del éxito de este modelo se aprecia su rápida difusión por Europa occidental. En cuanto a la Corona hispánica los ejemplos más notables de la adopción del modelo de academia de arte se encuentran en Sevilla para la segunda mitad del siglo XVI y principios del siglo XVII: la academia del poeta Juan de Mal Lara (1524-1571) y la del pintor Francisco Pacheco (1564-1644), donde adquirían tanta importancia las artes literarias como las visuales (Brown 1988). En cuanto a la adopción de modelos más formales, los contactos con la *Accademia de San Luca* permitieron que se contemplara la creación a partir de 1584 de una Academia de las Nobles Artes en Madrid. Sin embargo, aunque se propició la aparición temprana de varias academias en Madrid, Valencia, Barcelona y Sevilla, no se logró el apoyo regio para cristalizar tal proyecto en una institución estatal, algo a lo que no fue ajeno la eficaz resistencia de los maestros y gremios (Angulo 1985: 20-1; Calvo 1982: 209-16; Martín 1984: 229, 232-5).

⁵² Desde el s. XVI se constituye dentro de las academias un cuerpo honorífico compuesto por miembros de la nobleza –*accademi-ci d'onore e di grazia*–, distinguidos como mentores por su apoyo e interés por las artes. Incluso, la incorporación a sus clases de jóvenes nobles como oyentes y como alumnos para aprender la práctica y el gusto artístico, no tanto como oficio sino como para adquirir una formación artística diletante. Si durante los primeros años esto constituía un enojoso acto de plebeyización en los nobles que consentían en participar y someterse a la formación artística, posteriormente éste hecho sería tomado como un importante rasgo de ennoblecimiento, al menos como prueba de la aceptación de las *bellas artes* como práctica y conocimiento (menor) dentro de la cultura hegemónica y como un cada vez más notable elemento de distinción educativa (sentimental y sensible).

exclusivo y superior. Sin embargo, tal patrocinio estatal determinó que las academias se estructuraran a imagen y semejanza del sistema sociopolítico centralizado y de la estructura jerárquica social de acuerdo con lo que se entiende como clasicismo.

La constitución y proliferación de *reales academias* a lo largo del siglo XVII y XVIII –como es el caso de la *Real academia de nobles artes de San Fernando*, fundada en 1752- respondía al deseo de instrumentalizar la actividad artística mediante su asociación directa y estrecha con el modelo de Estado moderno, y los intereses políticos y económicos de los grupos de poder (clero, aristocracia y burguesía). A tal respecto, las academias pretendían compaginar la satisfacción de las necesidades formativas y corporativas del grupo artístico con este sentido de *servicio al Estado y al bien público*. De este modo, la formación artística profesional fue gradualmente incorporándose a lo que aún embrionariamente se podía considerar un sistema de enseñanza formal.

Así las reales academias debieron atender a dos funciones: servir de funcionariado técnico capaz de satisfacer directamente las necesidades iconográficas, ideográficas y suntuarias de las élites, y –con el desarrollo del mercantilismo y la industrialización- atender a la necesidad de tener un cuerpo de profesores y técnicos supervisores que velen por la calidad estética de las producciones. Esta tendencia a la instrumentación y burocratización del papel productivo del artista académico tendría como consecuencia, en el primer caso, el surgimiento de una actitud logófoba y, en el segundo caso, tecnófoba como recursos para escapar a una situación de inferioridad que parecía condenar a la academia a un servilismo institucional.

Aunque el conocimiento teórico de las artes (filosófico e histórico) se desarrolló como una formación deseable y «necesaria dentro de un sistema de mercado donde el artista debía seguir las exigencias de su patrón y donde éste debía ser capaz de captar las intuiciones del artista y adquirir la capacidad selectiva indispensable para apreciar los valores estéticos de las grandes obras en un momento de completa transformación estilística» (Pevsner 1982: 38), la producción y control de este conocimiento no sería una prerrogativa exclusiva del artista. Al margen de la academia como comunidad de trabajo se establecería una comunidad de pensamiento que estaría definida por la figura del precedente de la figura del crítico, el coleccionista y el galerista. Para estos agentes adscritos a los grupos dominantes, la formación artística adquiriría un sentido especulativo, teórico, diletante y erudito que definiría el arte como un objeto de reflexión estética e histórica. Su papel de expertos conocedores y consumidores del arte les hacía erigirse en diseñadores conceptuales y evaluadores formales que negarían al artista la capacidad y potestad de generar un discurso

interpretativo y crítico sobre su obra como intención, acto y logro y por tanto de ser capaz de hacer una valoración cultural de la misma. Así, durante el neoclasicismo la formación teórica sería desplazada fuera de las Academias de Bellas Artes, y el *connaisseur* se concretaría profesionalmente en la figura del historiador y del esteta como entendido en la teoría, la crítica y la historia del arte. Esta circunstancia –junto con un cambio en la definición epistemológica y cognitiva del arte que veremos en el próximo apartado– alentaría un desprecio y recelo hacia la “intelectualidad científica”.

Por otra parte, ya a través de las Reales Academias en el siglo XVIII o del sistema de enseñanza escolar especial en el XIX, la aproximación de la comunidad artística al artesanado fue visto con temor por considerar que se podía hacer del artista un “funcionario técnico cualificado” similar al ingeniero o al obrero especializado. Aunque quedaba clara la separación entre el artista como el diseñador de las formas (creador) y del artesano u operario como el realizador de los diseños (reproductor)⁵³, para el artista académico, purista y clasicista, esta asociación no parecía ser lícita de acuerdo con una concepción autónoma e idealista del trabajo artístico. El que *artesanos* y *artistas* compartieran un mismo ámbito de formación, fue considerado por parte del grupo de artistas como una *mala influencia* (a lo que habría que añadir que el artista no se podía decir que gozara de mejor fama, para el artesanado manufacturero e industrial⁵⁴). De esta forma, se crearía un sentido tecnofóbico que primeramente establecería una clasificación clasicista acerca de qué artes son las que merecerían denominarse *beaux arts*, según una “escala de excelencia artística”⁵⁵ como producción de “bienes espirituales”, frente a las *artes inferiores* que serían productoras de “bienes materiales”.

⁵³ Dado que el artesano no estaba social ni profesionalmente capacitado para establecer diseños a este nivel –pues ya se ha comentado que estaba alejado del conocimiento de los patrones formales y conceptuales de la cultura dominante– tal función fue adscrita a las *bellas artes*. La formación del artesanado y la supervisión de tales aspectos corrió a cargo de los artistas miembros de las Reales Academias de Bellas Artes. Los artistas académicos, familiarizados con el gusto del *gran estilo* (estética hegemónica), se erigieron como delegados de la capacidad de establecer diseños acordes, reforzando la tendencia a eliminar cualquier aspecto creativo del trabajo artesanal y sirviendo, consiguientemente, a la regulación y homogeneización cultural planteada desde un modelo estatal. Las Reales Fábricas se dotaron de Escuelas de dibujo asociadas que llegaron a establecerse como Escuelas profesionales. La supervisión de estas Escuelas corría a cargo de las Reales Academias y las clases impartidas por académicos o maestros formados en las Escuelas de las Reales Academias. El monopolio de la enseñanza del dibujo fue, por tanto, una de las nuevas prebendas y una justificación funcional de las Academias a partir de este momento.

⁵⁴ Se esgrimía como reproche que las Academias sólo habían servido para producir un *stock* de artistas inhábiles. Este juicio, fuera del campo estrictamente de las bellas artes, también se hacía extensivo en el caso otras aplicaciones laborales de su formación, implicándose también al grupo artístico como responsable de esta situación de crisis estética y creativa. Los empresarios industriales obtenían sus diseños de trabajadores que, aunque no estaban dotados para embellecer sus diseños, al menos conocían perfectamente la finalidad de éstos. Muchas veces los diseños proporcionados por los artistas, a pesar de su mejor calidad estética, eran incompatibles con el proceso técnico de elaboración o la función utilitaria del objeto.

⁵⁵ Se suele considerar a Charles Batteux (1713-1780) y su obra *Les beaux-arts réduits à un même principe* [1747] como el teórico que establece una primera división entre bellas artes y artes mecánicas bajo la oposición entre placer y utilidad. Así, al grupo de las bellas artes pertenecerían por derecho propio la pintura, la música, la poesía, la escultura y la danza, a las que se agregan la elocuencia y la arquitectura por aunarse en ellas el placer y la utilidad. En este tratado, más que establecer una simple clasificación de las artes «pretendía dotar al sistema de una unidad conceptual y perdurabilidad aglutinándolas bajo la idea de imitación» (Maderuelo 1998: 210). Posteriormente en el siglo XIX este grupo sería reducido por Hegel en cinco artes –arquitectura, escultura, pintura, música y literatura siendo el resto de artes con valores expresivos y estéticos subsumidas a las anteriores (p. e. teatro, jardinería, danza, etc.). En lo que respecta a las artes plásticas y sobre este modelo clasicista de las bellas artes, durante los siglos XVIII y XIX el grupo de las bellas artes estaba integrado por la arquitectura, la pintura y la escultura (las *tres nobles artes* que daban nombre a la Real Academia de San Fernando en 1752), unificadas no sólo en el principio de la *imitación* sino también del fundamento base de la práctica del dibujo, lo que permitió que el grabado fuera aceptado en el seno de la academia y compartiera estrado con las bellas artes.

De esta manera, los intentos de integrar la enseñanza del dibujo y del arte en el sistema de enseñanza despertarían la resistencia de la comunidad artística, aunque no una declarada oposición pues se consideraba que podía ser beneficiosa para el reconocimiento de las artes plásticas como disciplinas de conocimiento. Así se consolidaría la distinción entre una formación artística creativa y otra técnica y el desarrollo de una formación artística no profesional, a cargo del artista creativo, que trascendía el habitual sentido pretecnológico de la enseñanza del dibujo y pretendía participar en la construcción de un hombre moderno, creativo y participativo, equilibrado en los aspectos intelectivos, morales y emocionales.

La apertura creciente de Escuelas superiores de arte aplicado, Escuelas de dibujo, etc. por el Estado⁵⁶ fue una manera de hacer que el dibujo se reconociera como una enseñanza útil para la formación general y ocupacional de los jóvenes, estudiantes o trabajadores, pero también una manera de delimitar las competencias en materia de educación artística de las Reales Academias al conformar un sistema de enseñanza formal para aquellos oficios artísticos que no estaban integrados en las bellas artes. Las Reales Academias de Bellas Artes se sentían cómodas de estar totalmente al margen de tales políticas educativas, situadas en una situación de superioridad institucional y sociocultural. Tanto es así que éstas decidieron soltar lastre para asegurarse de que, ante la posibilidad de que el Estado desarrollara un mayor intervencionismo reformista en la enseñanza artística, su posición dentro de la estructura social no se viera afectada⁵⁷. Las clases elementales, preparatorias o comunes pasaron a impartirse en otros centros. La iniciación en el aprendizaje del dibujo corrió a cargo de las Escuelas elementales y secundarias o talleres y estudios privados de artistas, mientras que el dibujo industrial se incorporaba en exclusiva en las Escuelas técnicas, Ingenierías, Escuelas comerciales, Escuelas gratuitas de dibujo o Escuelas de arte municipales y provinciales. De este modo, la Academia de Bellas Artes se distinguía como institución de formación superior, acantonándose en su propio sistema educativo y acentuando las diferencias formativas entre *artes mecánicas* o *técnicas* (artesanía e industria) y *bellas artes*, al no dar clases ya a artesanos.

⁵⁶ El Estado español potenció entre 1832 y 1868 la fundación de centros educativos provinciales dirigidos a mejorar la formación del artesanado manufacturero e industrial en diferentes especialidades (tejido, bordado, papel pintado, cerámica, metalistería, joyería, esmaltado, etc.). Sin embargo, durante la década de 1850 las sucesivas reorganizaciones que se hicieron más que favorecer la enseñanza elemental y profesional del oficial y del obrero industrial, benefició el aumento de las Escuelas de ingenieros (DGBBAA 1958: 27-8).

⁵⁷ A este respecto, hay que puntualizar que el desigual desarrollo del proceso de industrialización en España y el conservadurismo y monopolio que mantenía la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando impedían la generación de un contexto adecuado para la cooperación y congraciamiento de la formación técnica aplicada y la estética purista. Esto haría que el caso español, frente a otros países europeos o americanos, manifieste unas características y derroteros propios que, en comparación, lo muestran en general como más cerrado, purista, conservador, estático y clasicista.

2.1.4 La crisis del sistema académico y la consolidación del sistema formativo artístico extraescolar.

El sistema académico, centralizado y jerárquico, se exhibía como un triunfo de la comunidad artística en su lucha por lograr un espacio social y profesional reconocido, especial y superior. Sin embargo, pronto para parte de esa comunidad, se empezó a cuestionar si tal reconocimiento social era realmente un triunfo, dada la patente instrumentalización. Evidentemente, para que se considerara un fracaso se debía de producir un cambio de perspectiva que, a través de la detección de contradicciones ideológicas y funcionales, deslegitimará a la Academia como órgano de representación social y corporativa del ideario profesional artístico a favor de otras instituciones.

La actividad formativa se dirigía más que a incentivar la reflexión y la creación artística, a reproducir el orden social y a desarrollar soluciones adaptativas a los encargos oficiales según normas precisas. Así parecía que la única misión del estudiante de arte era garantizarse a través de sus méritos y éxito académico una carrera profesional ascendente que culminara en la obtención de premios, becas y títulos que le concedieran un estatus social distinguido con su esperada aceptación como profesor académico. Así, el ideario profesional del *omnis homo* renacentista se creía representado en la figura del *artifex academicus*⁵⁸. Gracias a esta función de promoción y selección social las academias ya no podían considerarse una comunidad de iguales articulada entorno a una figura carismática como en los círculos humanísticos, ni una organización corporativa ordenada según grados de conocimiento como las academias renacentistas, dividida entre *capi* (artistas maestros) y *giovani* (artistas aprendices). Ahora eran instituciones cuyos miembros se ordenaban según conocimientos, técnicas, estilos, temas y géneros que reafirmaban dentro y fuera de las academias las desigualdades sociales⁵⁹, gobernadas por una comunidad de nobles *connaiseurs* y artistas ennoblecidos⁶⁰. Se podía decir que era el precio a pagar para lograr una categoría sociocupacional que tenía más de título honorífico que de distinción funcional.

⁵⁸Baste como ejemplo de esta pretensión histórica la forma halagadora cómo el pintor inglés John Riley (1646-1691) describió al artista de la *Royal Academy* como «extremadamente cortés en su conducta, de conversación agradable, y prudente en todas sus acciones. Era hijo sumiso, hermano cariñoso, maestro benévolo y amigo fiel» (cit. Wittkower & Wittkower 1982: 225).

⁵⁹ Esta elitización y jerarquización interna de la Academia reflejaba tanto el clasicismo como el clasismo de la estructura sociopolítica. Es sintomático el caso del pintor Jean-Baptiste Greuze (1725-1805), admirado por Diderot por su capacidad de otorgar moralidad al arte, cuyos deseos de ascenso social sólo pudieron satisfacerse en 1769, dada su extracción humilde, por los méritos obtenidos como pintor de género. Esto supuso más una humillación que una recompensa, pues tal reconocimiento suponía privarle de cualquier plaza de profesor en la *Académie*, puestos reservados a los pintores de historia. Se mostraba así como la Academia sutilmente se había transformado en una microestructura social (Boime 1994: 68-9).

⁶⁰ El caso de la Real Academia de nobles artes de San Fernando de Madrid es bastante representativo. No sólo desde su fundación en 1752 –como copia de la *Académie Royale*– se la hacía órgano supervisor y superior sobre otras posibles nuevas academias que surgieran en España (Angulo 1985: 22), sino que también se elevaba la posición social de sus artistas miembros mediante la concesión de títulos nobiliarios (Pevsner 1982: 130-1).

Como ya se anunciaba con la creación de las academias humanísticas, para que la *communitas* pudiera satisfacer plenamente sus expectativas materiales, organizativas e ideológicas, debió desarrollar en breve «una estructura en la que las relaciones libres entre los individuos acaban por convertirse en relaciones, regidas por la norma, entre personas sociales» (Turner 1988: 138). El academicismo, como institucionalización ideológica y estructural de la *communitas* artística, supuso la generación de un proceso dialéctico que exigía que se diera paso a una *communitas* normativa adaptada a las condiciones jurídico-políticas de la estructura social como medio de validación social y cultural. De este modo, cobra sentido esa logofobia y tecnofobia que, como discurso radical y purista, pretende legitimar el campo de las bellas artes como un espacio autónomo, monopolista y exclusivo gracias a la alteridad de las *no bellas artes*. La Academia se había transformado en un gremio para artistas nobles, artesanos suntuarios y eruditos diletantes, confirmando los temores que desde temprano había despertado su institucionalización y estatalización⁶¹.

Sin embargo este hecho no es achacable sólo a causas externas, también viene provocado por una *exageración de la communitas* que –como acontece sobre ciertos movimientos religiosos y políticos de tipo nivelador- conlleva la aparición «sin tardanza de despotismo, burocracia desmedida u otras modalidades de esclerosis de la estructura» (Turner 1988: 135). Este anquilosamiento, derivado paradójicamente de un intento por maximizar la *communitas*, se debe al hecho de que los medios empleados y los criterios y valores establecidos a su vez maximizaban la estructura. Es por tanto lógico que se cuestionara que el artista académico fuera un modelo profesional exitoso y representativo de la comunidad artística y más aún que la Academia fuera una institución valedora del ideario artístico. Las Reales Academias no podían describirse como comunidades libres de trabajo. Se había instaurado dentro y fuera de sus muros una dictadura del gusto que decía qué era *arte*, qué era una *obra de arte* y quién era un *artista*, sometiendo al estudiante a una serie de trámites rituales de carácter burocrático que no hacían más que remarcar las distancias sociales entre sus miembros, deshaciendo el sentido igualitario de la *communitas* originaria. El *artifex academicus* – como culminación de esa carrera académica- se presentaba socialmente como el portador de la norma y de la verdad, bondad y belleza última de la producción de imágenes, generando las condiciones para que se consolidara una *communitas* normativa aristocrática, exclusivista ante el resto de las artes y de los artistas no académicos.

⁶¹ Durante el tránsito al siglo XVII ya Federico Zuccari (1542-1609) en el caso de la *Accademia de San Luca* de Roma apreciaba que la excesiva reglamentación de las academias afectaba de manera negativa al desempeño de la acción educadora, necesiéndose diferenciar las funciones administrativas o funcionariales de las funciones formativas (Pevsner 1982: 48). Esta perjudicial combinación, que hacía del artista más un funcionario que un educador, surgía del mismo proceso de institucionalización y formalización dentro de la estructura política, al hacerse deudora y servidora del patrocinio y protección de los príncipes. Además, al estar dirigida por miembros del estamento noble, se establecía una academia paralela de difícil acceso. Los intentos reformistas de separar lo administrativo de lo educativo, como intento de desinstitucionalización, se veían desoidos y dificultados por la misma estructura.

A finales del s. XVIII empieza, en Europa occidental, a despertarse una actitud crítica que oscilaba entre el escepticismo y la hostilidad declarada hacia la Academia. El artista académico se traslucía como una figura pretenciosa, falsa, servil, peor aún, amoral, estéril y anacrónica, al margen de la actualidad de su tiempo, una especie de “artistilla” que contrastaba con la presunta figura del “artista genial” que se esperaba que saliera de las academias. Como expuso Federico el Grande de Prusia como argumento para negarse a ocuparse de la Academia de Berlín: «no había visto que hubiera salido de ella un solo estudiante que fuera un artista pasable» (Pevsner 1982: 133). Ante este tono resignado y claudicante, el artista profesional reclamaba superar su situación de reproductor cultural y ser un productor de cultura, contribuyendo a construir una nueva sociedad, aunque hubiera de hacerse situándose de nuevo al margen de ésta. El arte debía de ser un campo autónomo, creativo, actual y auténtico, donde sus miembros tuvieran la mirada puesta en su presente y futuro, en sus necesidades, y gozasen de plena libertad a la hora de realizar su obra y definir su formación como proyecto profesional.

De esta manera, las actitudes tecnóforas y logóforas van a adquirir un sentido más espiritual y no tan “material” como con el academicismo, precisamente por ver en ellas elementos de estímulo o protección de la capacidad creativa. El rechazo a la participación del artista en el mundo de la industria y la artesanía se debía a considerarlo una desviación del ideario, distraendo al artista de su noble misión de regenerar la moral y elevar el espíritu de la sociedad hacia intereses mercantiles y funcionales (Pevsner 1982: 164-5). Por otro lado, el cultivo de los aspectos expresivos, sensoriales y emocionales va a tener una relevancia que no tenía antes, tanto por la importancia que la estética va a adquirir como rasgo definidor del producto como por el comienzo de su definición como campo de conocimiento *no científico*, es decir, no racional⁶². Incluso se llega a considerar que el arte y la estética han de ocupar el puesto que antes ocupaba la religión como vía de formación espiritual y moral de los ciudadanos (cf. Clair 1998: 16). En sus manos está la formación de un *ethos* moderno que reintegre al ser humano con la totalidad, que regenere a la sociedad como universalidad tal y como se recoge en la *educación estética* de Frederick Schiller [1795].

La libertad, la sensibilidad, la naturalidad, la espontaneidad, el entusiasmo, la imaginación, la originalidad y la genialidad son los nuevos conceptos que en el marco de la libre iniciativa, la libertad

⁶² Como comenta Eckhard Neumann (1992: 30-1): «Allá donde la balanza se inclina hacia la fantasía, él se aleja de la ciencia, que un siglo antes había conquistado trabajosamente para la obtención y consolidación de una posición social más elevada. Esta tipificación de su papel y esta limitación de sus capacidades y propiedades se encuentran al principio de un renovado proceso de valoración de los momentos irracionales de la actividad creativa. En el siglo XVII este proceso es sólo interrumpido por las corrientes clásicas, para

de expresión, la subjetividad, la irracionalidad y el individualismo hicieron del arte un medio de liberación personal y reforma social. Los cambios en la concepción de la creación artística y de la finalidad de su producción proporcionaron las armas ideológicas que legitimaran una ruptura de este orden académico. Pero, lo que sobre todo acabaría socavando su legitimidad sería su invalidación como centros de formación del genio artístico. Hecho que iniciaría un largo debate sobre si puede existir algún método pedagógico o alguna forma de institución formativa que pueda alentar en el sujeto el desarrollo de ese genio artístico.

A tal efecto, algunos artistas plantearon la posibilidad de que con las debidas reformas las academias podían cumplir ese cometido. Se sugería la supresión de reglas, del tratamiento educativo uniforme y de la consideración de validez general pedagógica para todo el alumnado. Francisco de Goya expone en 1792, en su informe a la Real Academia de San Fernando, las contradicciones que advierte entre la actividad académica y la actividad artística a la hora de pretender alcanzarse un *lenguaje de invención* (Carrete 1994: xi-xii):

Que las Academias, no deben ser privativas, ni servir más que de auxilio a los que libremente quieran estudiar en ellas, desterrando toda sugestión servil de Escuela de Niños, preceptos mecánicos, premios mensuales, ayudas de costa, y otras pequeñeces que envilecen, y afeminan un arte tan liberal y noble como es la Pintura; tampoco se debe prefijar tiempo de que estudien Geometría, ni Perspectiva para vencer dificultades en el dibujo, que este mismo las pide necesariamente á su tiempo á los que descubren disposición, y talento, y quantos más adelantados en él (...). Daré prueba para demostrar con hechos, que no hay reglas en la Pintura, y que la opresión ú obligación servil de hacer estudiar ó seguir á todos por un mismo camino, es un grande impedimento á los jóvenes que profesan este arte tan difícil, que toca más en lo Divino que ningún otro, por significar quanto Dios ha criado; el que más se haya acercado podrá dar pocas reglas de las profundas funciones del entendimiento que para esto se necesitan, ni decir en que consiste haber sido más feliz tal vez en la obra de menos cuidado, que en la de mayor esmero; ¡qué profundo, é impenetrable arcano se encierra en la imitación de la divina naturaleza, que sin ella nada hay bueno, (...) / Por último, Señor, yo no encuentro otro medio más eficaz de adelantar las Artes (...) sino el de premiar y proteger al que despunte en ellas, el de dar mucha estimación al Profesor que lo sea, y el de dejar en su plena libertad correr el genio de los discípulos que quieren aprenderlas, sin oprimirlos ni poner medios para torcer la inclinación que manifiestan a este o aquel estilo, en la Pintura.

Este alegato por una formación personalizada y no dirigida, respetuosa con el sujeto, también se daba en otras partes de Europa. Así el pintor prusiano Caspar David Friedrich exigía al profesorado: «Dejad que cada uno tenga su forma de hacer, y su forma de expresarse, y ayuda al estudiante con vuestro consejo, en lugar de imponer la ley» (Pevsner 1982: 141). Se achacaba el fracaso a un fallo de método y previsión docente. Se acusaba de incompetencia al profesorado, cuya pedagogía se reducía a visitar de vez en cuando la clase y a no enseñar nada, salvo “los toscos

desatarse con impensada violencia, con el *Sturm und Drang*, en la generación inmediatamente anterior a 1800, y para, a partir de entonces, tener repercusiones hasta en las concepciones antiintelectuales del artista propias de la actualidad».

rudimentos del arte”, limitándose el estudiante a aprender formas de representación estereotipadas ejecutadas de modo mecánico y parcial⁶³.

El objeto clave de las reformas, por tanto, se concretaba en el establecimiento de una relación íntima entre profesor y alumno⁶⁴, y en una involucración más directa con aquellas fuerzas o númenes que se les hacía responsables de la chispa creativa como acto original. Se exigía una renovación pedagógica acorde con los postulados de un nuevo paradigma, el de la autoexpresión creativa, que empezaba a anunciarse. El fundamento estaba en la reivindicación del talento natural y, por tanto, la contemplación de la naturaleza como suprema maestra, auténtica fuerza purificadora de la sociedad⁶⁵. Frente a la mimesis racionalizada, lo que se propone es que el arte aprenda a rivalizar con la fuerza creadora de la naturaleza, considerándose que a nivel pedagógico «sería realmente singular que aquellos que niegan toda vida a la naturaleza recomendasen al arte imitarla» (Schelling 1985: 56-8), sólo así se puede entender ese interés por hacer del artista un creador.

⁶³ Los planes de estudio exigían que el primer año el estudiante se ocupase en exclusiva de dibujar los *dissecta membra*, partes seccionadas del cuerpo. Los estudiantes avanzados construían sus figuras y composiciones como un sumatorio de gestos, partes y figuras completas extraídas de las obras más famosas, de estampas y de grabados de anatomía (Pevsner 1982: 139). El pintor e ilustrador A. Ludwig Richter (1803-1884) describía tal práctica de este modo en referencia a la Academia de Dresde entre 1820 y 1825: «El dibujo en la academia era primero de originales, después de modelos de yeso y hecho muy mecánicamente... sólo se aprendía a hacer contornos y a grabar bonitas líneas. Algo que no entendí nunca y que tal vez sólo unos pocos entendieron era que el objetivo real de esto fuera adquirir un conocimiento completo del cuerpo humano y una creciente sensibilidad para la belleza de las formas, para lo cual era necesaria su reproducción más estricta y exacta. Todo era mera copia mecánica, y tanto los gestos de la escultura clásica como los del modelo eran reducidos a formas convencionales por el profesor...». El artista académico de la segunda mitad del XVIII compone añadiendo un elemento a otro, preocupándose de las partes que construyen el todo; el artista romántico quiere que la obra se genere como «una totalidad orgánicamente configurada» -Asmus Carstens (1754-1798)- ya que «nadie puede comprender completamente una parte sin tener una noción del todo antes» -Wilhelm Heinse (1746-1803)- (Pevsner 1982: 139-40). Esta situación es la que inspiró a William Beckford (1759-1844) el siguiente pasaje sobre el pintor (imaginario) Rouzinski Blunderbussiana, que no podemos resistir citar: «Durante la primavera solía abandonar su cueva muy temprano por la mañana, y con frecuencia, cargando un cadáver sobre sus hombros, se internaba en el bosque, deleitándose en su disección. En sus paseos, en lugar de llevar consigo alguna hermosa edición de bolsillo (...), se le veía siempre cargando una pierna o un brazo al que iba seccionando por el camino, acompañándose generalmente en estas operaciones de un silbido melodioso, ya que se trataba de una persona de carácter alegre y que, de haber recibido una educación distinta, hubiera sido un motivo de orgullo para la sociedad» (Beckford 1978: 93-4).

⁶⁴ Los intentos de llevar a cabo la máxima germana de “*un maestro, un verdadero discípulo*” son los que fomentaron la opinión de que la solución a muchos problemas que arrastraban las Academias se encontraba en la fórmula de la *Meisterklasse*. La *Meisterklasse* o clases privadas impartidas por un artista en su taller o estudio, se consolidó como un medio idóneo de enseñanza liberal para conducir al alumno a conseguir un estilo simple sin constreñimientos, siendo capaz de preservar su propio carácter e independencia productiva en sus composiciones, encargadas por el maestro en su estudio o en estudios próximos. Este sistema garantizaba un seguimiento personalizado y procuraba un contacto con el medio profesional más directo, al actuar el alumno como ayudante. Por tal motivo, se consideró adecuado trasplantar este sistema a las Escuelas y Academias de Bellas Artes como un curso superior avanzado que ayudara al estudiante a reencontrarse con su propia singularidad. Su introducción e implantación se realizaría entre 1810 y 1880 en los Estados alemanes, tomando como modelos al estudio privado de Jacques-Louis David en París o a la comunidad de los *Nazareni* en Roma; ambos surgidos como espacios donde, a través de una relación personal e íntima entre el artista experto (profesor) y el joven artista (alumno), se conjurasen las secuelas de la rutina y el copiado intensivo de las academias (inseguridad, conformismo, dejadez, y sentimiento de no superación).

⁶⁵ Esta apelación a la naturaleza como suprema autoridad supone una crítica a la estructura social y a las instituciones que la encarnan (v. g. la Academia) como medio represor de la autenticidad del ser humano como agente socioambiental. Como apunta en el mismo sentido Neumann (1992: 49-50): «Tras la alabanza de la naturaleza se esconde la sublimada aspiración emancipatoria del hombre hacia una concepción más orientada a lo personal y más libre frente a las presiones político-sociales. Frente al poder opresor de las fuerzas políticas absolutistas, el "salvajismo artístico" simboliza la proclamación de una imagen utópica de la personalidad y la sociedad. Ya no se alaba a los príncipes como el centro del poder terrenal, sino a la naturaleza como la nueva fuerza moral, de la que se espera una renovación de la convivencia humana...»

Ante esta llamada urgente a la catarsis comunitaria de las instituciones desde la protección de la individualidad y la libre expresión, y la estimulación de las capacidad creativa, la acentuación de la *communitas* ideológica iba también a desatar movimientos antiacademicistas e inconformistas que propugnaban una desinstitucionalización completa del campo artístico bajo la bandera del “retorno a la naturaleza”, manteniendo su escepticismo de que las Academias pudieran llegar algún día a formar genios. En este sentido se reforzaría el sentido místico, ascético, introspectivo, autodidacta e innato de la formación del genio, empezando a concebirse cada vez más como un síndrome *psicológico* de actitudes y aptitudes que difícilmente se pueden desarrollar en ciertos ámbitos sociales, que si bien no pueden alentar la aparición del genio, si pueden por el contrario inhibirlo y reprimirlo.

De esta manera, se considera que el único modo de expresar de forma inmediata y espontánea el ideario artístico es mediante el establecimiento de una *communitas* de crisis o de renuncia y de retiro donde el genio puede aflorar en un medio regido por valores comunitarios (libertad, solidaridad, igualdad, autenticidad). A este respecto, a lo largo del s. XIX tenemos ejemplos notables en Francia y en los Estados alemanes con el surgimiento de academias-estudios, talleres, fraternidades y círculos artísticos. La aparición de escuelas artísticas en el seno de las academias daría paso a la aparición alternativa y paralela de movimientos artísticos surgidos al calor de estos círculos⁶⁶.

Esta generación de vida artística fuera de una corporación oficial, demostraba que el artista como creador no tenía por qué (incluso, no podía y no debía) surgir de la sujeción a una institución que para nada fomentaba la discusión ni la transgresión, el inconformismo y el vitalismo característicos del genio creador. Desde una observación más radical, se podía afirmar que casi el único modo de favorecer tal figura como sujeto libre era situándose al margen de cualquier medio institucionalizado. Esta marginalidad del artista creativo, que suponía volver a una situación de liminalidad e inferioridad estructural originaria de las primeras *communitates* artísticas fue recuperar la iniciativa en la formulación de los principios y valores que habían de regir la figura del nuevo artista.

⁶⁶ La ventaja de estos círculos era su mayor dificultad para ser controlados, aunque perdieran capacidad de incidencia social a corto plazo. Este tipo de agrupación sería característica a partir de la segunda mitad del s. XIX y durante el s. XX de toda una serie de movimientos artísticos (Impresionismo, Fauvismo, Dadaísmo, etc.) que, desarrollados al margen de los cauces oficiales o enfrentados abiertamente con lo académico, recibían el reproche crítico de no ser propuestas “serias”, profesionales. En este sentido, estos círculos cumplían una función muy concreta que era la de dar entidad e identidad artística a las desviaciones del ideario artístico normativo como parte consustancial del mismo, como excepciones confirmantes de la regla o, incluso, como regla misma en una especie de normatividad de la anomia.

En tal sentido, la cuestión que nos interesa apuntar es que, a través de este retorno a la *communitas espiritual*, la práctica artística como creación subrayó un sentido existencial, místico, extraordinario que acentuó el carácter de compromiso personal, de vocación y de servicio de la profesionalidad artística, obviando las características que se pudieran considerar adquiridas o contingentes. El artista es visto entonces como un iluminado, un profeta, un adelantado a su tiempo sobre cuyo reconocimiento y formación las instituciones habilitadas al efecto (la academia, el mercado o el salón y la crítica) se mostrarían como incapaces de aportarle nada ni de reconocerle, si no se cuenta con la debida distancia histórica o sensibilidad estética. Así, las figuras del *artista exaltado*, del *artista bohemio*, del *artista maldito*, como rebelde social y héroe cultural no podían ser objeto de enjuiciamiento social, no sirviendo, en este caso, ni el éxito académico ni el éxito profesional (presente) como criterios de reconocimiento “objetivo”. Ante el mundo y el mercado del arte el artista no académico se ponía en igualdad de condiciones que el académico.

En cuanto al sistema de formación artística, la principal novedad es la reactivación de las instituciones de formación no formal. Los diferentes grupos disidentes encuentran en su transformación en escuelas y academias privadas un medio de institucionalizar y difundir sus diferentes propuestas de renovación sobre la *communitas* artística sin tener que acudir al refrendo de las Reales Academias. Son los espacios donde se pueden aplicar las nuevas consideraciones sobre lo que debe ser la formación libre y profesional del artista. El éxito de estos centros radicaba en su método, la práctica de ejercicios académicos bajo la atención personalizada y continua que dispensaba sobre los alumnos artistas de personalidad carismática y una carrera consagrada⁶⁷; además se procuraba dar un nivel de formación especializado. La enseñanza elemental estaba excluida y el dibujo del natural se realizaba con gran intensidad.

Esta situación tendría dos consecuencias de cara a la valoración del proceso de institucionalización y burocratización. Para parte del sector artístico se siguió juzgando que las Escuelas de bellas artes, a pesar de su aparente desapego de la Academia, no eran un lugar muy recomendable para formar a un artista creativo. Por mucho que éstas dijeran estar defendiendo la integridad del ideario del artista puro –individualista, espiritual, genial-, en realidad se formaba a un artista profesional al servicio del exclusivo del mercado del arte y del Estado. Por lo mismo, se la veía como una institución aislada, viviendo al margen de la realidad artística contemporánea, de los movimientos sociales y políticos y del progreso tecnológico –ante lo cual parece que respondían

⁶⁷ Por citar algunos, los estudios de J. L. David y Antoine Gros, de Delacorix, de Delaroche, de Ingres, de Couture, o la *École Suisse* y la *Académie Julian*, todos ellos en París, son ejemplos notables de esta tendencia que a lo largo del siglo XIX fue haciéndose patente. Incluso algunos de estos estudios se consideraba que tenían mayor prestancia que la misma *École des beaux arts*.

mucho mejor los círculos artísticos y las escuelas privadas- y, por otro lado, servil al fomentar la inserción del artista en un funcionariado docente no cualificado e infravalorado.

En consecuencia, aún perviviría un sector crítico que buscaría en el espacio extraacadémico, es decir, extraescolar, los medios para forjar alternativas formativas a las Escuelas de bellas artes, reforzando el papel de las academias privadas, los estudios privados y los círculos artísticos como espacios de salvación del artista creativo, inconformista y social. En cualquier caso, el espacio de autonomía que había logrado la Escuela y la posición social que se le había conferido, al igual que el resto de instituciones de formación artística, permitía generar sus propias razones de existencia, de las que destacaba el nuevo papel que estaba adquiriendo la enseñanza artística en el currículo de la enseñanza primaria y secundaria.

2.1.5 La profesionalización de la educación artística y la conformación de un sistema de enseñanza artística escolar

Este escepticismo y recelo hacia la Academia supuso un cuestionamiento del sistema de formación artística del que el Estado parecía estar al margen. Sin embargo, el afán del Estado liberal por lograr el progreso cultural y económico del país a través de la educación de los ciudadanos hizo que, a la par que se constituía un sistema de enseñanza oficial normalizado, se pensara en la posibilidad de integrar las enseñanzas artísticas en un marco especial, al margen del sistema de las antiguas Academias. Así se erigía en órgano regulador de la formación profesional artística e, incluso, justificaba su intervención bajo la garantía de ser un espacio más acorde con el espíritu reformista del antiacademicismo artístico.

Este intento de darle un nuevo ámbito formativo profesional a la comunidad artística como una alternativa no buscaba sólo permitir la formalización de un nuevo modelo institucional más acorde con el ideario artístico. En ello había también un interés muy concreto por hacer que la formación profesional y especializada estuviera sometida al control del Estado mediante un sistema de enseñanza reglado. Así el Estado debía de asumir el monopolio de la enseñanza profesional y superior en un sistema de enseñanza pública.

Al juzgarse que las competencias educativas de las Academias debían pasar al control directo de la administración pública, las Academias pasaron a ser meras instituciones corporativas, consultivas y honoríficas. Poco a poco sus secciones formativas se insertaban en el sistema de enseñanza a través de diversos organismos educativos. Primero lo fueron los estudios de arquitectura,

que se constituyeron entre 1844 y 1857 como *Escuelas especiales de arquitectura* y que serían incorporadas a las Universidades politécnicas junto a las ingenierías. Entre 1849 y 1858 lo fueron el resto de estudios artísticos (escultura, pintura y grabado) mediante las Escuelas especiales de bellas artes.

Por otra parte, el reconocimiento de la importancia del dibujo para determinadas ocupaciones –que ya vimos que sirvió para dotar a las “artes inferiores” de un sistema de formación formal– justificó la creación de Escuelas de dibujo y la inclusión del dibujo como materia escolar en la enseñanza elemental y secundaria. Aunque las Escuelas de bellas artes y las Escuelas de dibujo fueran englobadas desde 1849 en un mismo ámbito formativo, el de los *estudios especiales o profesionales*⁶⁸, es evidente que se mantenía una distinción social y ocupacional que servía para mantener la autonomía ideológica del grupo artístico purista dentro del sistema de enseñanza estatal, actuando como un grupo exclusivo de presión⁶⁹. Así, la integración en el sistema de enseñanza reconocía formalmente algo que ya estaba establecido desde antes: el hecho de que la formación artística profesional estaba desvinculada de los itinerarios normalizados de la educación escolar, aunque cumpliera con los mismos fines de selección social y especialización ocupacional que el resto de enseñanzas oficiales⁷⁰.

La nueva situación institucional siguió siendo la consolidación de una *communitas* normativa regida por el ideario purista y autoexpresivo creativo. Así, por ejemplo, se hizo patente con la fuerte oposición contra la decisión regeneracionista de unificar institucionalmente las Escuelas provinciales de Bellas Artes y de las Escuelas de Artes y Oficios bajo el nombre de Escuelas de Artes e Industrias en 1900. Desde un principio la Academia de Bellas Artes –como órgano consultivo de todas las reformas educativas en materia de enseñanzas artísticas– puso fuertes objeciones a esta fusión, no dejando de manifestar su resistencia y oposición a la misma (Arañó 1983: 224-5). Y esto, a pesar de

⁶⁸ Con tal término se daba a entender que su función principal era proporcionar una preparación técnica con la que poder ejercer una industria u oficio, por lo que se comprende que en España desde 1849 las Escuelas de bellas artes estuvieran controladas por el Ministerio de Comercio al igual que las Escuelas de dibujo, Escuelas comerciales, Escuelas industriales o Escuelas de oficios técnicos. Posteriormente, según las enseñanzas artísticas ganaron peso en los currículos escolares y en la difusión, creación y conservación del patrimonio histórico-artístico nacional, su supervisión correrá a cargo de otros organismos encargados de la gestión y control de las enseñanzas formales (como la Dirección general de Instrucción Pública en 1856, dependiente del Ministerio del mismo nombre). Esta distinción social respondía al interés político por implantar un sistema educativo liberal, donde todas aquellas instituciones con competencias educativas de cualquier clase estuvieran integradas y sujetas al sistema estatal; el único al que se le consideraba con la capacidad de democratizar el acceso a la cultura mediante la extensión de la educación (Lerena 1991: 126-142).

⁶⁹ La Escuela de bellas artes a pesar de haber sido desvinculada formalmente de la Real Academia, continuaba ideológicamente asociada a ésta. Es más, seguía siendo distinguida socialmente como Escuela de formación superior sobre las Escuelas de artes y oficios o industriales. Incluso, la Escuela central de bellas artes de San Fernando disfrutaba de un puesto preeminente en la supervisión de cualquier reforma o actuación de política educativa relacionada con las artes plásticas en el sistema educativo como expertos académicos

⁷⁰ La constitución de un sistema de enseñanza estatal vino, pues, a sancionar y potenciar no sólo una dependencia más directa del aparato funcional estatal sino también, y como contrapartida, la confirmación de la división social y ocupacional de la práctica artística, manteniendo en el campo de la enseñanza artística, una división similar a la establecida en la enseñanza secundaria normalizada (bachillerato vs. formación profesional).

que en estas Escuelas se contaron con dos secciones diferenciadas –una técnica y otra artística- que en cierto modo respetaban las diferentes facetas de la práctica artística.

Este tipo de reforma, muy en boga en otros contextos sociales como Alemania o Gran Bretaña y que habría hecho las delicias de todos aquellos artistas que propugnaban un reencuentro de las artes de la mano del diseño y las nuevas tecnologías, no encontró una buena acogida en España. En cambio, este intento de unificación y, en cierto modo, de actualización, fue entendido como una forma irreverente de instrumentalizar y rebajar la elevada misión del artista puro. Aunque esta reforma no implicaba un mayor grado de burocratización que el ya adquirido hasta entonces, sí suponía un golpe contra la *communitas* ideológica que afirmaba que había que establecer una separación tajante con cualquier aspecto estructural que pudiera interpretarse como la desvirtuación de la espiritualidad de la profesión artística⁷¹. En tal clima de *boicot*, en 1910 estas Escuelas volvieron a dividirse en *Escuelas de bellas artes* y en *Escuelas de artes y oficios*, y en el caso de estas últimas, las enseñanzas de carácter más técnico se nombraron *Escuelas industriales*, sancionando también oficialmente la diferenciación entre artesanía e industria⁷² (DGBBAA 1958: 29; Moreno 1962: 155). Así en el escalafón más alejado estarían las Escuelas industriales e Ingenierías, y en un puesto intermedio las Escuelas de artes y oficios, en ocasiones como un acólito de las bellas artes y en otras como una corrupción de las mismas⁷³.

De esta manera, la intervención uniformizadora y profesionalizadora de las autoridades ministeriales en la enseñanza se vio de momento limitada. Sin embargo, la necesidad de conformar un funcionariado docente artístico para satisfacer las demandas formativas de un sistema de enseñanza artística especial de grado medio y superior y de la enseñanza del dibujo en el sistema de enseñanza general, sólo pudo considerarse una cuestión de interés común por la comunidad artística gracias a un cambio de concepción de lo que debía de ser la educación artística como acción formativa del sujeto.

⁷¹ Algo parecido ocurrió un siglo antes en Berlín, cuando su Academia recibió el nombre fundacional de *Akademie der Bildenden Künste und Mechanischen Wissenschaften*. La inclusión en su nomenclatura de las “ciencias mecánicas” fue considerada por W. Humboldt (1769-1859) un sacrilegio imperdonable que adulteraba la noble misión del arte con orientaciones comerciales. Las *ciencias mecánicas* fueron eliminadas en 1809 del nombre de la Academia pero, en sí, las clases elementales que se impartían seguían sirviendo indistintamente tanto para futuros artistas como para artistas aplicados o industriales (Pevsner 1982: 165).

⁷² Esta distinción entre artesanado e industria se vería sancionada por la administración definitivamente en 1955 mediante la sujeción de ambas a diferentes organismos. Las Escuelas industriales a la Dirección general de Formación Profesional y, desligándolas de ésta, las Escuelas de artes y oficios a la Dirección general de Bellas Artes, entrando a formar parte de los centros especiales de enseñanza artística (Moreno 1962: 155).

⁷³ Aunque se concibieran como espacios de formación y producción autónomos, la interrelación que se mantiene entre ellos provoca múltiples conflictos y malentendidos, debido al hecho de que aún comparten un universo de elementos referenciales –procedimentales, terminológicos, históricos, etc.- y un mercado laboral en algunos aspectos ambiguo, como se verá.

Desde el siglo XIX las propuestas teóricas en materia de pedagogía –*enseñanza intuitiva, enseñanza activa, enseñanza funcional, escuela productiva*- englobadas bajo la etiqueta general de la Escuela Nueva fueron preparando el terreno para que la integración de las enseñanzas artísticas en la enseñanza general y normalizada adquiriera un cariz antes no contemplado. La Escuela Nueva, como tal, se definiría como un “laboratorio de pedagogía práctica” que proporcionaría las bases empíricas para toda una renovación de los métodos de enseñanza tradicional. Su modelo primaría concepciones realmente opuestas a los hábitos escolares que hasta entonces definían la actividad didáctica – pasividad del alumnado, primacía de la memorización y el aprendizaje mecánico, disciplina férrea, clasismo, logocentrismo, etc. La gran expansión de estas escuelas nuevas por varios países industrializados de Europa, América y Asia impulsó la creación de un centro coordinador –la *Bureau International des Écoles Nouvelles*- que permitió el establecimiento para 1919 de unas directrices generales sobre la finalidad y metodología de estas escuelas.

Estas directrices defendían un modelo de escuela en la que se primaba el respeto a la individualidad del niño y la introducción de aspectos afectivos en la relación maestro-alumno y en el proceso de enseñanza. El tener en cuenta aspectos antes desdeñados, tales como la imaginación y la emoción del niño, perseguía implicar al alumno en su propia enseñanza, despertando su interés y por tanto su actitud activa en las tareas escolares. La curiosidad, el espíritu crítico e investigador del científico, las destreza, la imaginación, la sensibilidad y el gusto estético del artista se apreciaban como actitudes innatas en el niño y que era preciso conservar e incentivar a fin de dar «a los espíritus creadores ocasiones de aumentar su potencia de creación», hasta conformar «un amplio espíritu de iniciativa» (*Ligue International des Écoles Nouvelles* 1925, cit. Filho 1933: 103).

El enfoque socializador, neovitalista y filantrópico confería a estas propuestas, que en España se concretarían en la Institución Libre de Enseñanza, una serie de características y objetivos – oportunidad para todos, solidaridad y cooperación, libre desarrollo individual dentro del equilibrio social, espontaneidad y autonomía del aprendizaje, orientación profesional- que estaban muy en consonancia –como hemos mencionado en el apartado anterior- con las reivindicaciones de reforma pedagógica que desde el siglo XVIII se habían expresado en forma de *communitas* espontánea alrededor de las Academias de Bellas Artes. Así, no sólo la enseñanza escolar se abría a la introducción de los trabajos manuales, reconociéndose sus beneficios para la formación intelectual y moral del niño (cf. Filho 1933: 103-4), sino que daba pie para que en el sistema de enseñanza la formación artística fuera algo más que un mero aprendizaje técnico o una formación profesional preparatoria. Las actividades artísticas podían formar parte de la formación humanística y personal

del niño. Tal formación artística estaba dirigida hacia la autoexpresión estética (dibujo artístico) o el desarrollo de destrezas en la percepción y representación visual (dibujo lineal y técnico, copia), en un sentido más *amateur* en el primer caso y más *professionnel* en el segundo, lo que en la práctica, le restaba importancia a la formación académica del profesor de dibujo como artista puro⁷⁴.

La superación del inicial y declarado desprecio del grupo artístico por la docencia no superior como salida profesional –reconvirtiéndola en una especie de misión de apostolado- se vio favorecida por dos hechos. El primero de los cuales fue la necesidad de justificar una funcionalidad estructural de las Escuelas de Bellas Artes. A pesar de estar reconocidos sus estudios como superiores, la renuncia a cualquier aspecto utilitarista había hecho que sus estudios, frente a los de las Escuelas de Artes y Oficios o a las Escuelas Industriales (ingenierías, arquitectura), carecieran de una definición clara de qué son ni para qué sirven socialmente. De esta forma, el establecimiento de un itinerario escolar claro de preformación o difusión artística no podía reglarse dentro del sistema de enseñanza, pues al no considerarse formación profesional ni formación humanística o científica en el bachillerato, implicaba una difícil situación que no se atajaría hasta la década de 1920 cuando no hubo más remedio que afianzar la utilidad social de la formación artística superior en la dotación de profesorado de dibujo cualificado. El segundo hecho, por tanto, fue el reconvertir tal funcionalidad en una necesidad del grupo artístico como difusión de la *communitas*, de forma que perdiera ese cariz subordinado y servil propio del *profesor de dibujo* (cuestión sobre la que profundizaremos más adelante).

Como hemos reiterado, es evidente las concomitancias que presentan varias propuestas renovadoras pedagógicas y las diferentes secesiones artísticas que desde principios del siglo XIX sacudieron a las Academias. Tras las renovaciones educativas que afectaron a las escuelas de artes inglesas a raíz del movimiento de las *Arts & Crafts*, en Alemania el movimiento de *Kunsterziehung* se propuso reformar la enseñanza atendiendo a que «el Arte, como expresión del poder creador del hombre debe convertirse en pieza central de toda educación» (Pevsner 1982: 178). La estimulación de la energía activa y creativa del niño se convierte así en un objetivo pedagógico preferente en los sistema de enseñanza estatales. Este enfoque psicológico social y evolutivo, que hunde sus raíces en el romanticismo y el idealismo, supuso una redefinición del papel del artista como educador

⁷⁴ Esta apreciación se fundamenta en el hecho de que durante mucho tiempo cualquier persona podía dar clases de dibujo. Los intentos desde 1857 de conceder un valor educativo al *título de profesor de dibujo* no fructificaron, no teniendo, dentro del sistema educativo oficial, una auténtica contrapartida como carrera docente reglada (algo que toda formación de tipo superior tiene por definición). Idéntico problema acontecía también con otros títulos y enseñanzas artísticas impartidos en las Escuelas de artes y oficios, y, en situación más precaria todavía, las Escuelas de cerámica, Conservatorios de música, Escuelas de danza y Escuelas de arte dramático. A tal respecto, la cuestión del título de bellas artes ha de entenderse más bien como «un intento de reforma ministerial más cerca de un tratamiento de dignidad que a una titulación de empleo» (Arañó 1988: 79).

mediante la constitución de academias y círculos artísticos alternativos donde desarrollar una formación personalizada encaminada a estimular desde temprano el potencial creativo de los sujetos (v. g. la *Meisterklasse*), instituciones que a nivel formativo y funcional presentaban similitudes, por ejemplo, con la *Arbeitsschule* de Georg Kerschensteiner⁷⁵.

El reto de llevar al sistema de enseñanza primaria y secundaria una nueva concepción pedagógica de la enseñanza artística, que entonaba muy bien con la pretensión del grupo artístico purista de superar la mera funcionalidad técnica de las destrezas artísticas, suscitó un amplio debate⁷⁶ en defensa de la autoexpresión creativa de la práctica artística que, a pesar de todo, seguía estando en contradicción con los hábitos y modos tradicionales (logocéntricos y tecnófilos) de la enseñanza artística escolar (Agirre 2000: 212-3). El respetar la individualidad y libertad del sujeto (niño o adulto) como protagonista de la acción educativa, es un principio ya contemplado por la educación liberal, así que a pesar de todo se entreveían posibilidades de institucionalizar tal concepción sobre la base teórica de planteamientos de corte socrático y rousseauiano (educación-liberación, educación no directiva, educación natural) que configuran desde finales del siglo XIX el proyecto de establecer una educación empirista-esencialista-idealista-psicologicista. Estos debates suponían un fuerte esfuerzo organizador no sólo para poder implantar una concepción de la educación artística más psicologista, empirista e idealista, sino para definir un ámbito escolar autónomo, adecuado y profesionalizado. La importancia del asociacionismo en la educación artística era sobre todo un medio para establecer un espacio corporativo y laboral que, aun institucionalizado, mantuviera cierta autonomía conceptual y formal como *communitas* ideológica.

Esta corriente, inaugurada en 1904 con la fundación de la Federación Internacional de la Enseñanza del Dibujo, se refleja en el caso español con la profusión de asociaciones durante la

⁷⁵ En los centros artísticos donde calaron las reformas nazarenistas o carstensianas la formación artística estaba impregnada de un carácter religioso-moral que acentuaba la percepción del trabajo artístico como una vía de conocimiento y perfección, además de una forma de reintegrar al individuo dentro de una comunidad totalizadora de la mano de un artista-tutor (*Meister*). Idéntica concepción se haya implícita en la *Arbeitsschule*, que es considerada una comunidad de trabajo, «orientada hacia fines sociales y especialmente la moralización de la misión profesional, [y] la formación del carácter con una base de civismo; tales fines, deben ser alcanzados por la actividad propia del educando, puesto que toda la educación no es sino una auto-educación» (Kerschensteiner 1928: 108, cit. Filho 1933: 65), por lo que funciona tanto como un grupo de ayuda mutua como un espacio de desarrollo personal autónomo y en la que el trabajo se observa como expresión auténtica y sincera del deseo, sentimiento y pensamiento individual.

⁷⁶ Para conjurar la posible perversión de un sistema de enseñanza que, a pesar de su declaración de principios, perpetuaba malos hábitos y contradicciones como espacio de jerarquización y diferenciación social y de homogeneización cultural, se organizaron desde 1900 periódicos congresos internacionales de dibujo y educación artística. En éstos las discusiones se centraron en defender la obligatoriedad y racionalidad de la enseñanza del dibujo (París 1900), en diferenciar entre una enseñanza general y una enseñanza especializada del dibujo, abordándola como un desarrollo evolutivo similar al lingüístico (Berna 1904), en profesionalizar al maestro de arte y potenciar el dibujo libre como creación (Londres 1908), la diferenciación psicologista entre una expresión gráfica dirigida a las formación técnica y una expresión libre a la formación de la personalidad (Dresde 1912), la defensa de una educación estética y del dibujo orientada a las necesidades de formación de los sujetos (París 1925, Praga 1928); y la focalización de las discusiones pedagógicas en torno al dibujo infantil y los métodos cómo orientar su enseñanza, enfrentándose una tendencia tradicional, favorable a instruir al niño en las concepciones propias del arte de los adultos, a una tendencia moderna, legitimadora de la visión infantil del mundo y de su derecho a su libre desarrollo (París 1937) (Agirre 2000: 213-4).

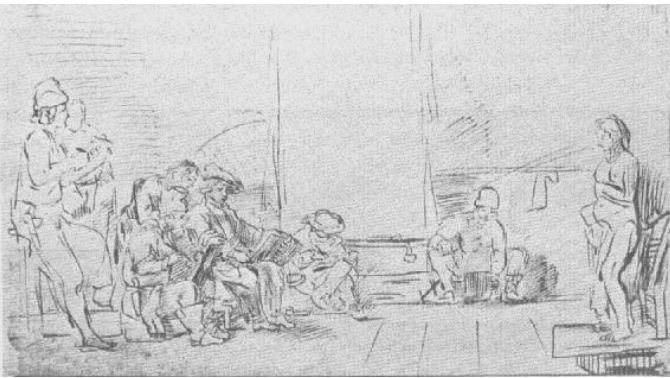
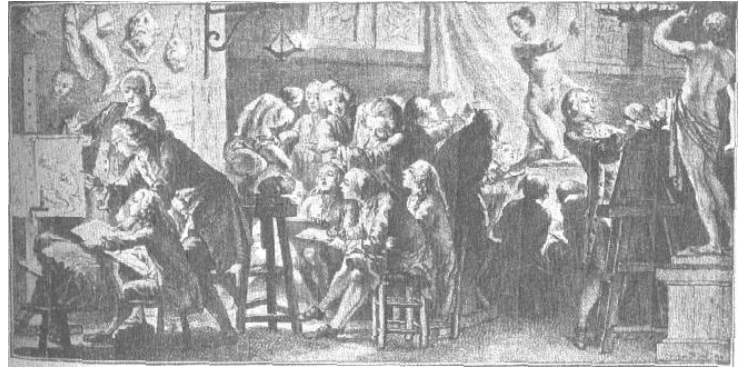
década de 1930 –Asociación de profesores de bellas artes, Asociación de alumnos de bellas artes, Asociaciones de profesores de dibujo- que desde la Escuela de Bellas Artes de Madrid, en un clima de agitación sociopolítica y de protestas laborales, reclamaban un reconocimiento legal de ese valor social y cultural de la enseñanza del dibujo mediante una titulación oficial. Se pedía la regulación de la enseñanza del dibujo mediante la exclusividad docente en la enseñanza media para los artistas-profesores formados en las Escuelas de bellas artes como maestros especialistas cualificados (Fuentes 1982: 28). Esta es la razón para que se capacitara por parte del Estado a las Escuelas de bellas artes para la formación de especialistas docentes (*titulación de profesor de dibujo*). De esta forma, el monopolio de la enseñanza artística dentro del sistema de enseñanza regresaba a las Escuelas de bellas artes, siendo privilegiados en el acceso a cualquier plaza de profesorado, tanto en enseñanzas medias como en la enseñanza de artes aplicadas y oficios artísticos. Así, a nivel funcional y de oposiciones se reafirmaba la distinción y la distancia socioocupacional entre el artista puro y el artesano de acuerdo con sus oportunidades de colocación laboral⁷⁷.

De este modo, las instituciones de formación artística formal integradas en el sistema de enseñanza asumieron, además de su función de formación profesional, la función de una formación “humanística” que, ya con un fin terapéutico, diletante o recreativo sirviera de disciplina para el autoconocimiento y autorrealización de los sujetos. De igual manera, las instituciones de formación no integradas en el sistema de enseñanza se hicieron también subsidiarias de éste al encargarse de la formación profesional preparatoria para la superación de las pruebas de acceso a los centros oficiales. Por tanto, es evidente que, nos fijemos en el ámbito en el que nos fijemos, la complejidad del sistema de formación artístico resulta de una serie de tendencias que dinamizan el sistema y explican su complejidad en función de los diferentes usos sociales que se le dan a la educación artística (como medio de reproducción cultural, selección social y evasión u ocio) y por otro el uso corporativo que la comunidad artística ejerce como sistema de preparación, formación e inserción profesional y como prefiguración de esa misma comunidad como comunidad de trabajo y pensamiento además de campo cultural y se daba pie para que afianzar la creencia de que sólo dentro del sistema de enseñanza estatal la formación artística superior podía realmente servir para formar a profesionales de la creación plástica y visual.

⁷⁷ Si bien es cierto que “de siempre” la mayoría de las disposiciones administrativas autorizaban de modo excepcional el título de profesor expedido por las Escuelas de bellas artes –junto con el de arquitecto o el de haber sido pensionado en la Academia de España en Roma- para el ejercicio de la enseñanza secundaria como profesores especiales (O. 3-7-1942), el problema más bien venía de la superación o no del Bachillerato. A tal efecto, se puso como condición mínima la aprobación del bachillerato y la escolaridad en determinadas materias de cinco años, «siempre que para el ejercicio profesional no se requieran Títulos especiales superiores» (D. 21-9-1942). Sin embargo, tal exigencia quedó en *agua de borrajas* cuando a causa de las presiones del sector *artístico* de las Escuelas se

Así se asentaba la base de la configuración actual del sistema de formación artística. Por una parte, un ámbito extraescolar, al cual la comunidad artística le reconoce una función profesionalizadora, la cual por el contrario es negada u obviada por el Estado y la sociedad; y por otra, un ámbito escolar que, aunque aparezca a ojos de la sociedad como la institución visible de los itinerarios de formación profesional, para la comunidad artística no implica necesariamente que sea un espacio exclusivo de profesionalización, aunque ésta sea la pretensión del Estado. Pero para entender mejor esta cuestión nos vamos a centrar en el caso de la Facultad de Bellas Artes de Madrid para lo cual será conveniente ver cómo los estudios de bellas artes se integran en la Universidad.

suspendió la obligatoriedad del título de bachiller para la obtención del título de profesor (O. 17-5-1948) (Araño 1988: 336-8) bastando con tener el título de graduado para cualquiera de las especialidades de la Escuela.



Desde el s. XVI, la academia, tanto fuera como dentro de un sistema de enseñanza, se ha erigido en la institución de formación artística básica de Occidente, a partir de la cual se han organizado el resto de instancias sin transformaciones radicales en su estructuración. De arriba a abajo e izquierda a derecha: Academia de Baccio Bandinelli de Florencia (c. 1550), Royal Academy de Londres (1763), Taller estudio de Rembrandt (c. 1650), Círculo de Bellas Artes de Madrid (1920), Escuela Nacional de Bellas Artes de México (1900), Facultad de Bellas Artes (1992), Escuela de Artes (1999), academia privada (1996).

2.2. EL SISTEMA DE FORMACIÓN ARTÍSTICA ESCOLAR COMO ESPACIO DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Como se ha dicho, dentro del sistema de enseñanza estatal hay un sitio para la formación artística profesional a través de un amplio espectro de centros de formación diferenciados jerárquicamente según su nivel y régimen educativo, la aplicación laboral y profesional de sus enseñanzas y el tipo de especialización técnica (figura 2). De esta manera, la enseñanza artística se puede encontrar en diferentes espacios curriculares y educativos desde la educación infantil hasta la educación superior, pero donde de verdad se pueden considerar como profesional es a partir de las enseñanzas de grado medio donde los itinerarios formativos de los jóvenes y las jóvenes empiezan a dibujar su posible dedicación ocupacional.

La tendencia es que los itinerarios se describan de acuerdo a la lógica del desarrollo progresivo de la formación y del ascenso social. Este ascenso (*cursus*) se representa con la superación de grados y la obtención de titulaciones con diferente valor académico y laboral que simbólicamente se reconocen como una promesa de integración en un determinado estatus socioocupacional. De esta manera, hay ciertos sentidos que no se cumplen al ajustarse a esta lógica (figura 4), lo que se ha tenido muy presente a la hora de establecer la adscripción estilística e institucional de cada informante.

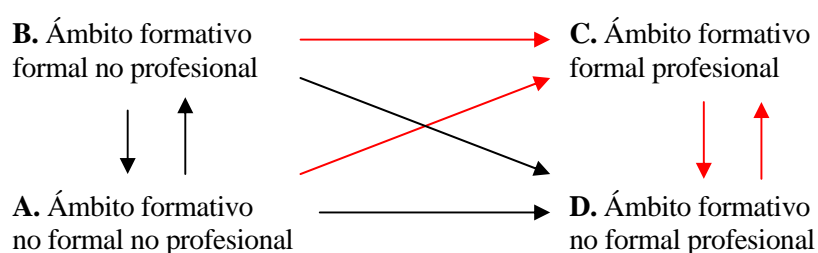


Figura 4: Itinerarios de la formación artística profesional. Los itinerarios marcados en rojo son aquellos que se dan preferentemente dentro de la lógica de la socialización secundaria y la formación profesional como ascenso social.

Durante la serie de observaciones y entrevistas que se hicieron a estudiantes se constató el hecho evidente de que las elecciones siempre se dirigen hacia las instituciones consideradas superiores desde criterios escolares y sociales, aunque profesionalmente se les reconociera determinadas ventajas a ciertas instituciones consideradas comparativamente como inferiores. Así,

algunos estudiantes y profesores de las Escuelas de Artes y Diseño o de Cerámica tendían a manifestar sus expectativas de ingresar en la Facultad de Bellas Artes, no para recibir una mejor preparación (si acaso teórica), sino para lograr una titulación con mayor peso en la promoción social, profesional y estatal (superior y universitaria)⁷⁸. Así parece que se manifiesta una tendencia a identificar el ideario formativo del “artista creativo” con el del “artista académico” como artista profesional.

Este fenómeno de arribismo, mencionado de momento como pura observación y otros que se verán, ponen de relevancia la idoneidad de centrar nuestro estudio en los diversos ámbitos institucionales que forman parte de un sistema de enseñanza estructurado y formalizado. Esta circunstancia, tan habitual en las sociedades complejas de regular la acción socializadora ocupacional en un proceso de educación especializada, es donde tiene sentido observar el desarrollo de la creatividad como parte de la socialización de los sujetos sociales a través de su visibilidad social como rol o categoría. En este sentido, la *creatividad artística* es resultado de una forma particular de socialización de la capacidad creativa que representa el reconocimiento social y corporativo de la importancia de tal aspecto para la actividad artística. Se admite que la creatividad, como facultad a educar, tiene un peso importante en la definición del especialista artístico como potencial productor de cultura y de sus productos como culturalmente creativos o creaciones culturales.

Tal relevancia social implica que en todos aquellos procesos de socialización en los cuales se aborda directa o indirectamente la enseñanza de la actividad artística, la creatividad sea un objeto destacado de los mismos. De ahí que decidamos comenzar el estudio de socialización de la capacidad creativa a través de un itinerario de formación artística profesional que es el que describen los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes. Pero antes debemos conocer mejor qué es y en qué ámbito social se inscribe la Facultad de Bellas Artes.

2.2.1 La formación de bellas artes como estudio superior universitario.

2.2.1.1 Primeros intentos de incorporación universitaria de las bellas artes (1857-1970)

Los intentos por parte del Estado de integrar a la Escuela de Bellas Artes no son algo reciente. Desde el mismo establecimiento de un sistema de enseñanza oficial se anotó la posibilidad de incluir

⁷⁸ Sobre esta cuestión y la aparición de ciertas excepciones confirmantes de la regla se trata detenidamente en el apartado dedicado a tratar la tipología estudiantil, en concreto la figura del parásito y del miembro compartido.

sus estudios dentro del sistema de enseñanza superior universitaria como culminación de su proceso de normalización y profesionalización. Sin embargo, tal deseo planteaba muchos problemas. Para la Universidad politécnica los estudios de bellas artes no respondían al modelo de carrera técnica al uso. Además carecía de un peso relevante en el progreso industrial y económico del país. De igual modo, para la Universidad tradicional, de letras y ciencias, la actividad artística, a pesar de reconocerse el valor cultural de las artes como profesión, se contemplaba como una práctica manual y técnica, considerándose que la producción específicamente intelectual en este campo estaba en manos de otros especialistas como los historiadores o los filósofos. Por otro lado, el grupo artístico también se opuso a su integración en el sistema de enseñanza normal. Su conversión en una carrera técnica o científica despertó el temor de que se desvirtuara el sentido de la práctica artística como creación cultural no *tecno-lógica*. La Escuela de Bellas Artes siempre quiso marcar las diferencias frente a otros centros de enseñanza artística, mientras que ante los centros universitarios de formación superior subrayara el carácter *poético*⁷⁹ de su actividad productiva. Tal situación propició “incompatibilidades” y “anomalías” dentro del sistema de enseñanza que se prolongarían hasta entrado el siglo XX.

De esta manera, la primera experiencia de integración universitaria, cuando la Ley Moyano de 1857 al dar a los estudios de bellas artes el rango de enseñanzas superiores pasó su control de las Academias a las Universidades⁸⁰, no fructificó. En 1866 las Escuelas de Bellas Artes fueron sacadas de la Universidad «para su mejor gobierno». La obcecación del profesorado de la Escuela por no modificar los planteamientos formativos⁸¹ y su insalvable desnivel académico con otros estudios superiores impidió cualquier medida integradora. Además, tampoco existía ningún aliciente para el profesorado pues sus condiciones de existencia no variaban de modo significativo a nivel de salarios y categoría funcional y laboral. Tampoco se podría haber visto muy alterada, pues dada su

⁷⁹ Por “poético” se entiende un modo diferenciado de producción donde priman los aspectos creativos, en un sentido generativo, productivo e innovador del término. En este sentido, nos ceñimos a la amplia polisemia del término en griego, donde el verbo ποιέω englobaba a cualquier acción generativa, productiva o innovadora, como puede ser el inventar composiciones, el engendrar y dar a luz, el cultivar un campo, el edificar y fabricar objetos o suponer o juzgar algo como tal. Por tanto, no se restringe sólo a lo que entendemos por la poesía, sino a todo lo que se define como creación o creatividad, aunque en la actualidad se asocia con el sentido restringido de lo artístico como producción estética, lírica, sensorial e imaginativa.

⁸⁰ Este proceso de centralización estatal de la educación superior se hizo con la intención de definir institucionalmente un título acorde con la función educativa que empezaba a adquirir en la enseñanza media. La asignatura de Dibujo pasó a considerarse asignatura de aplicación, materia que, aunque careciera de una estructura didáctica y definida, se le reconocía un valor instrumental implícito y necesario para el currículo. Aparte de su valor técnico, la revalorización del arte surge de su valoración como un importante y directo medio de educación moral e intelectual colectiva o personal, asociándose con las materias humanísticas (Arañó 1988: 73, 77-8). No obstante, a diferencia de otras especialidades que se regularon entonces, la no exigencia real de un título específico para acceder al puesto de profesor de dibujo invalidaba para el caso de las enseñanzas artísticas la política de creación de una clase funcional docente cualificada.

⁸¹ Como exponente de esta postura antiuniversitaria nos encontramos con que la presión de los *artistas académicos* en contra de la enseñanza del arte como formación especializada específica consiguió que tal finalidad formativa, sin una referencia explícita en anteriores reglamentaciones, fuera definitivamente omitida en la redacción del R.D. 9-10-1861 (Arañó 1988: 78-9), socavando el intento de reforma de la Ley Moyano y cualquier justificación funcional de su pertenencia al ámbito universitario.

formación y su actividad ocupacional, era muy problemático incluir en la ordenación administrativa y en el escalafón docente e investigador a unas figuras –los *artistas académicos*– que no tenían referencia a un empleo específico (Arañó 1988: 79) ni encajaban en el ideal de clase cultivada propia del profesorado universitario por su *declarada logofobia*.

Curiosamente dicha logofobia adquiriría rasgos de auténtica lucha por la emancipación. Se diría que no se quería que la Escuela como comunidad normativa se integrara plenamente en la estructura social y política. Así se llegaba a profesar un academicismo antiinstitucional y antiestatal lo que acentuaba la peculiaridad de la formación artística dentro del sistema educativo y se oponía a cualquier intervención (proteccionista o no) del Estado en la formación artística profesional.

Renuévase de tiempo en tiempo con mayor ó menor empuje según la autoridad y el valer de los contendientes, la que estimo lucha perdurable entre los partidarios de la protección y los de la libertad, desde los términos más radicales y absolutos, hasta los más acomodaticios y transigentes de ocasión y circunstancias. En Bellas Artes la cuestión se sostiene con no menos fervor y apasionamiento; sin apelar á prestigiosos históricos, ni á extraordinarias autoridades en la materia, la cuestión se ha planteado en nuestros días, esencial ó incidentalmente, en libros, revistas y, sobre todo, en la prensa periódica, (...): quiénes pretendiendo que el Estado 'haga artistas', educándolos, dándoles un título que garantice su aptitud, adquiriendo sus obras, subvencionándolos y auxiliándolos con los fondos del presupuesto general y cubriéndolos siempre con su manto protector: quiénes, defendiendo que el artista debe formarse por sí mismo, huyendo de toda injerencia oficial, que consideran mortífera para el genio, el carácter y las aptitudes, buscando en los prodigios de la naturaleza luz, colores, armonías, los elementos todos esenciales del verdadero arte; y en el público en general, el Mecenas, generoso, competente, imparcial y libre, que ha de recompensar sus trabajos. / Toda iniciativa es aquí incompatible con las del Estado, que ni hace ni deja hacer (Cárdenas 1901: 15-16).

Este postura activista tan recurrente se volvería a escuchar en época reciente, pues no deja de girar en torno a la cuestión enigmática de cómo se forma el artista y de la indisciplina e inenseñabilidad del genio creativo. En cualquier caso, las Escuelas no pudieron negar el papel que el sistema de enseñanza le estaba atribuyendo como centro de formación del profesorado de dibujo. Los esfuerzos por profesionalizar la figura del profesor de dibujo se formalizó –como ya se comentó– mediante una titulación oficial (*titulación de profesor de dibujo*) y la exigencia para su adquisición de un mayor nivel de preformación y formación escolar (título de bachiller, superación de un curso de capacitación para la enseñanza del dibujo). Con estas medidas se creó la extraña paradoja de ser una titulación docente superior que, dirigida a la enseñanza secundaria, no se impartía en la Universidad. La concesión directa de su “*licentia docendi*” por el Ministerio de Instrucción Pública era una solución de compromiso que equiparaba teóricamente estos estudios superiores con los universitarios, aunque de hecho no era ni podía ser así.

2.2.1.2 El proceso de incorporación de las bellas artes en la Universidad (1970-1981)

A finales de la década de 1960, en el arte español se produjeron una serie de cambios que conformarían el actual sistema de formación artística. A pesar de la represión y la instrumentación ideológica del Estado franquista y del contexto nacional reaccionariamente hostil ante cualquier “vanguardismo artístico”⁸², la reducida comunidad artística española empezó a salir al extranjero y a organizarse en grupos minoritarios que querían dinamizar el panorama artístico contemporáneo⁸³. Este limitado activismo artístico permitió la llegada de las últimas aportaciones teóricas internacionales al campo de la práctica y la pedagogía del arte, y la aplicación de un reformismo tecnocrático que acabaría logrando la normalización escolar de los estudios de bellas artes.

Esta última tendencia se reflejó en la reforma de las enseñanzas de artes y oficios que en las de bellas artes. Aunque éstas primeras no estaban exentas de cierto conservadurismo tradicionalista y escolástico –que desde la década de 1940, predomina en la enseñanza y la pedagogía de las artes en el sistema de enseñanza español- al no estar sujetas a las necesidades autoafirmativas de un academicismo nacional-clasicista (con el que se intentaba congraciarse el ideario del artista puro con el artista profesional y social como profesional al servicio del Estado y del orden social vigente); les permitió iniciar una serie de reformas que pretendían dar un mayor peso laboral y técnico a su formación. Dentro del contexto de la sustitución del sistema de enseñanza liberal por un sistema de enseñanza tecnicista, el nuevo plan de estudios de 1963 (D. 24-7-1963) para las Escuelas de Artes y Oficios daba pie a que las iniciales orientaciones conservacionistas de las artesanías populares y cualificadoras de los –tras el fin de la Guerra Civil- depauperados sectores manufactureros e industriales se ajustaran al desarrollismo que estaba aconteciendo en el país. Ésta es la razón de índole económica e ideológica de que una reforma de este tipo se diera antes aquí que en la Escuela de Bellas Artes. Además, las artes aplicadas y los oficios artísticos, al no reconocérseles productores

⁸² Baste reseñar como casos de vandalismo ideológico contra el arte “vanguardista” de este periodo el asalto a una galería madrileña en 1949 donde se exponía obra gráfica de Picasso, la exposición malrecibida en Murcia del grupo “El Paso” en 1958, y la crítica a la obra de M. Viola por Miguel Ragon (Toussaint 1983: 55, 62), teniendo por otra cara de la moneda el éxito y reconocimiento de toda una serie de artistas de vanguardia encuadrados en el contexto del exilio republicano en Iberoamérica (Cabañas 1996).

⁸³ El pintor Juan F. Lacomba (1954-) nos hace esta sintética semblanza de lo que supuso la década de 1970 para las artes plásticas: « Los años 70 constituyen el comienzo de una puesta al día, años de grandes esfuerzos que protagonizaban «sectores de riesgo» y élites que se implicaban en un empeño y una fe personal, y que constituían en ese momento una minoría, una auténtica «vanguardia alternativa». Entonces el coleccionismo era muy reducido y circunscrito (sic.) a los grandes capitales, pero insuficiente y no desarrollado. El apoyo institucional era mínimo o brillaba por su ausencia. El enfrentamiento al sistema y el consenso de la lucha política centrada en las conquistas hacia la democracia, orquestaba las posiciones personales y los argumentos. La escena artística estaba dignificada por personalidades de las vanguardias históricas y provenientes de los años 50 y 60; (...). Escena esta a la que las alternativas jóvenes aspiraban con grandes dificultades, e incursiones al extranjero. La información era valorada o más bien sobrevalorada. Esto ha constituido una inercia andando el tiempo o más bien una obsesión. Los últimos años de los 70 fueron de una gran potencialidad creativa y gestaron el germen de la posterior movida artística de los años posteriores madrileños. Fenómeno que se reprodujo a distintas escalas en el ámbito local de otras ciudades –Sevilla no fue menos.» (Lacomba 1998: 269-70).

de cultura simbólica y a pesar de enclavarse dentro de una posición de clase obrera, no eran sospechosas de ser elementos de perturbación del sistema ideológico imperante.

En consonancia con este contexto, la reforma del sistema de enseñanza iniciada a partir de 1967 afectó de modo crítico a la formación artística impartida por la Escuela de Bellas Artes. La devaluación en el mercado laboral del título de especialización en cada una de las secciones de bellas artes (grabado, escultura y pintura) y del de profesor de dibujo con respecto a otros centros de formación artística y educativa ⁸⁴, junto con los deseos de reactivación de la vida académica mediante la actualización de su currículo al panorama artístico contemporáneo dejó una puerta abierta a la posibilidad de reforma institucional, que fue aprovechada para renovar su posición predominante.

Con la Ley General de Educación de 1970 (LGE) se hizo irreversible la incorporación de las Escuelas de Bellas Artes a la Universidad. El Estado quiso, a la vez que aliviar su depauperada situación, dar coherencia definitivamente al carácter superior de sus enseñanzas con el resto de estudios superiores. Esta regulación en vez de considerarse en esta ocasión como una amenaza para su autonomía e ideario profesional, fue aprovechada por parte del grupo artístico como un medio de reafirmar la posición predominante de la Escuela en el sistema educativo artístico e, incluso, renovar el ideario artístico profesional, estableciendo una diferencia de clase con el resto de enseñanzas artísticas (artes y oficios, música y danza, arte dramático, cerámica, etc.).

Uno de esos primeros factores estructurales que posibilitan la incorporación son los derivados de su funcionamiento como centro escolar y su supeditación a las políticas educativas referentes a la ordenación del sistema de enseñanza superior. Centrándonos en la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando, la actividad docente experimentó una serie de dificultades que exigieron la adopción de medidas para atajarlas. La falta de dotaciones económicas, la masificación de los talleres, la escasez de espacio, el aumento de la población estudiantil (gráfico 1) y la precariedad de la situación laboral del profesorado fueron las razones esgrimidas para justificar el traslado de las

⁸⁴ Si se compara el plan de estudios de 1942 de 4 años (más uno en el caso del profesorado de dibujo), que regía en aquel momento en la Escuela Superior de Bellas Artes, con el nuevo plan de estudios de 5 años de 1963 de la Escuela de artes aplicadas y oficios artísticos y sus especialidades, se hace más que evidente la pérdida de cualificación y actualización en los contenidos formativos de las bellas artes (apéndice 1). En cuanto a prestigio social y cultural, la Escuela de Bellas Artes mantenía su atractivo, en cierto modo sancionado por los requisitos de acceso (superación de los estudios de primaria para la Escuela de Artes y Oficios, y de secundaria para la Escuela de Bellas Artes). Sin embargo las carencias formativas y la despreocupación académica por estas cuestiones –nuevas tecnologías, nuevos sectores productivos, nuevas teorías y estilos- eran lo suficientemente importantes como para repercutir en la aplicación profesional de las enseñanzas impartidas.

actividades docentes de la Escuela para el curso 1967-1968 a un edificio nuevo⁸⁵, construido en la Ciudad Universitaria.

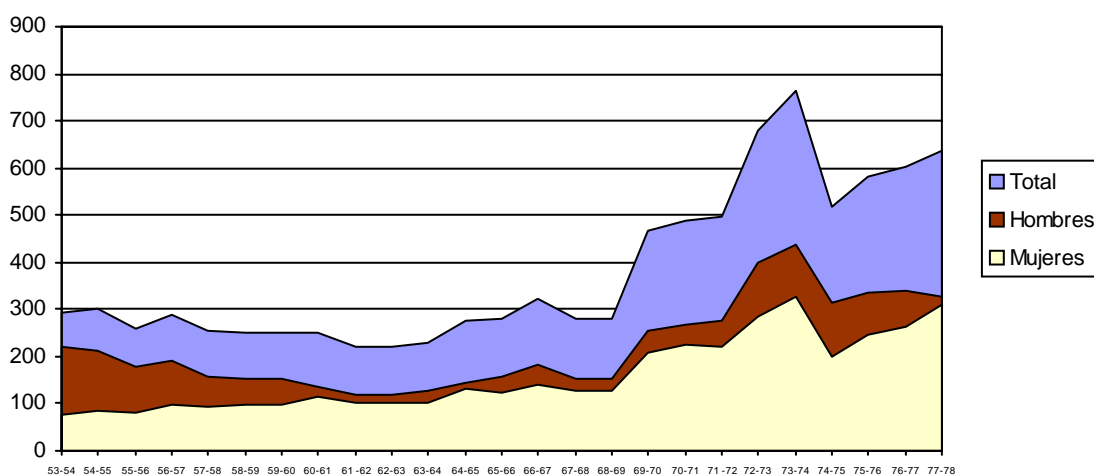


Gráfico 1: Evolución del alumnado de la Escuela de Bellas Artes de Madrid (1953-1978). Fuente: INE.

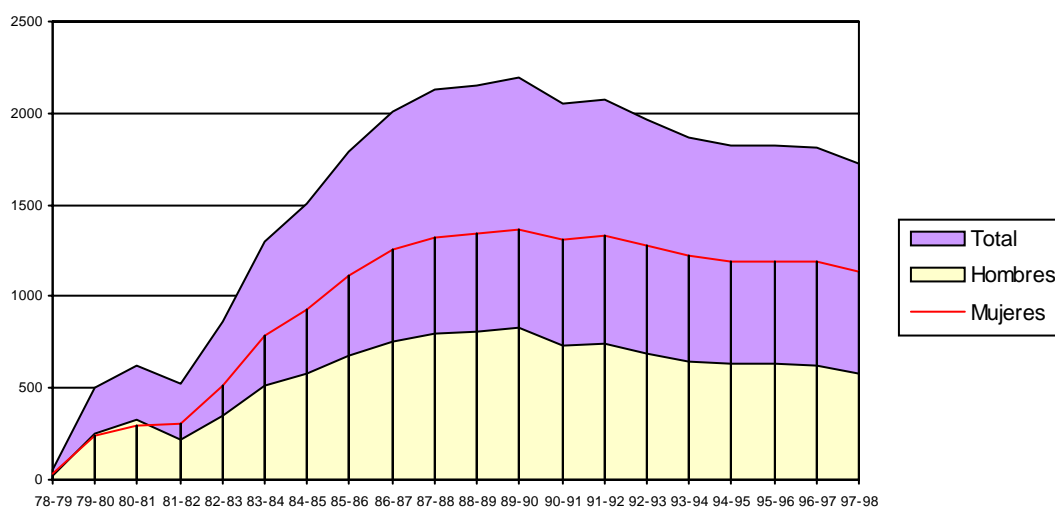


Gráfico 2: Evolución del alumnado de la Facultad de Bellas Artes de Madrid⁸⁶ (1978-1998). Fuentes: INE, DAP.

⁸⁵ Es de notar que, aunque en la década de 1950 la media de la población estudiantil total de la Escuela era de 270 alumnos (300-249), a partir del curso 61-62 esta media fue decreciendo (240) llegando a contarse con un mínimo de 222 alumnos en el curso 62-61. Este descenso seguramente se debió a las mejores expectativas que ofrecían otras enseñanzas artísticas y la apertura de los estudios universitarios a las clases medias y bajas. Sin embargo, la media de no más de 250 alumnos se vio rota tras el curso 64-65, llegando a sobrepasarse los 300 en el curso 66-67. El traslado al nuevo edificio en la Ciudad Universitaria palió de momento la falta de espacio que se necesitaba para el desarrollo de las clases y que nunca habían sido suficientemente resueltas, más que con la estabilidad del cupo de ingresos. Las nuevas instalaciones eran tan amplias que, a pesar de la precariedad de medios, se pudo responder de momento a la creciente demanda de acceso con un incremento de más de un 1/3, contándose en el curso 69-70 con 466 alumnos.

⁸⁶ No se incluyen alumnos de doctorado.

Entre 1976 y 1982 se aprecian los factores contextuales que de cierta manera impulsaron su incorporación dentro del marco del proyecto general de reforma universitaria. Esta reforma, auspiciada por los deseos de consolidar un sistema de enseñanza tecnicista –cuyos antecedentes se hallan en una serie de transformaciones sociales, económicas y productivas que se estaban produciendo desde la década de 1960- no dejó de desarrollarse ni de ampararse al hilo de la reforma política y social de la *Transición española*. Las transformaciones en el sistema demográfico y económico (desarrollismo, *baby boom*, desruralización, urbanización, industrialización y terciarización de la economía, etc.), y de las transformaciones posteriores en el sistema político, la generación de expectativas de ascenso social se cristalizaron en una creciente demanda de educación⁸⁷ (Lerena 1991: 242-3). A ello contribuyó bastante la eliminación de las barreras económicas en el acceso a la educación, bien por una mejora de las condiciones salariales o por una política proteccionista de las clases más desfavorecidas (bajo el presupuesto de la igualdad de oportunidades, de la democratización de la enseñanza y de la obligatoriedad y gratuidad de la educación pública) lo que ante la disposición de recursos económicos y de la accesibilidad de los itinerarios escolares alentó a las clases trabajadoras a considerar que la educación podía ser un mecanismo de mejora de su situación social.

La nueva estructuración de las posiciones y relaciones sociales, en cuanto a lo que respecta a la atenuación de las diferencias económicas, afectó a la organización y regulación del sistema de enseñanza estatal. El estímulo de la práctica reformista en materia escolar dentro de los grupos dirigentes posibilitó la instauración de un nuevo sistema de enseñanza que reemplazara al sistema liberal tradicional (Lerena 1991: 248). El sistema de enseñanza tecnocrático, cuya realización legislativa fue la LGE, representó la implantación en el sistema de enseñanza escolar de los fundamentos ideológicos con que legitimar tales transformaciones sociales. La justificación social de tal proceso reformista fue, sin embargo, transformar los efectos en causas contingentes de la propia reforma, argumento que alentaba un continuismo reformista que afecta aún hoy en día a todos los ámbitos escolares. De esta manera, el hecho de enfocar y analizar la crisis de la enseñanza media, y posteriormente de la superior, como la conjunción de una serie de problemas estructurales, “técnicos” y “cuantitativos”, tiene por resultado su reducción a un mero problema de ajuste entre oferta y

⁸⁷ Evidentemente, este proceso supuso para el Bachillerato un fuerte aumento del alumnado con jóvenes procedentes de las clases medias, y el porcentaje que de éstos posteriormente iniciaban el salto a la Universidad, pues este itinerario escolar –como ya se ha indicado- era el que socialmente confería estatus. Este fenómeno de arribismo cultural representaba en sí un “culto al diploma” (también conocido vulgarmente mediante el término figurado de “titulitis”) por el cual se idealiza la obtención de determinadas titulaciones como medio de acceso a unos estilos de vida y de hábitos culturales asociados al ejercicio de determinadas profesiones con derecho a ocupar posiciones sociales altamente valoradas. Esta especie de consumo cultural del conocimiento acreditado se concebía la adquisición del estado de titulado (título de bachiller, licenciado, ingeniero) con el derecho a ocupar una posición social relevante. De esta manera, «la educación secundaria antes y por encima de cualquier proyecto de movilidad, es hoy lo único que permite a grandes

demanda –por una parte, en relación al acceso (desbordamiento estudiantil) y por otro a la capacidad institucional para procurar un trato educativo *justo* (insuficiencia de infraestructuras, escasez de profesorado, déficit presupuestario, etc.)-. Esta simplificación tecnicista, que desatendía otros aspectos igual o más problemáticos, no deja de ser una innovación estilística consecuente con un nuevo modo de ver la práctica educativa oficial como gestión empresarial (Lerena 1991: 250).

En tal contexto, la posibilidad de integrar la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando en la Universidad tenía sentido no tanto por estar situada en el campus, sino porque existía una actitud receptiva por ambas partes, al enfocar de modo similar la problemática escolar como un problema de gestión de recursos. Así, se propiciaba que cualquier tipo de decisión política en materia de reforma educativa a este respecto se viera con buenos ojos. El desencadenante, en cualquier caso, estaba más bien en el propio deseo de las autoridades ministeriales de que las bellas artes se acabaran integrando en la Universidad como medio de normalizar su definición escolar a raíz, sobre todo, de la reforma de las enseñanzas medias.

Aunque se interpretara en clave de triunfo tanto por las propuestas más progresistas de la *educación por el arte* como de las más conservadoras del academicismo clasicista, como cien años antes, la transformación de las bellas artes en disciplina universitaria no se debía tanto al reconocimiento de la particular contribución cognitiva y formativa de la enseñanza artística, como a la necesidad logocéntrica de crear un sistema de enseñanza coherente, arquitectónicamente simétrico y equilibrado. El objetivo era homologar profesionalmente todas esas áreas de conocimiento que componían el *curriculum* de las enseñanzas medias.

La decisión de crear un funcionariado docente profesional y uniforme, quedó bien patente con la creación en 1971 del *Certificado de aptitud pedagógica* (CAP) requerido para poder ejercer la docencia en la enseñanza secundaria. El cumplimiento de este requisito exigía a su vez acceder a un curso de capacitación para el cual se necesitaba poseer previamente un título superior (licenciado, arquitecto, ingeniero o doctor). Dado que el título de la Escuela Superior de Bellas Artes no tenía tal valor, la validación legal y funcional de la aplicación docente del profesor de dibujo pasaba por su “universitización”. Esta reforma fue un duro golpe para el mantenimiento del *Curso de profesorado de dibujo* de la Escuela. Con el argumento de procurar una igualdad de oportunidades en el acceso a las plazas docentes, se le privó a la Escuela de Bellas Artes de su carácter “especial” a favor de las

sectores de la población mantenerse al nivel de su propia clase social de origen» (Lerena 1991: 244). Ante tal fenómeno las Escuelas de Bellas Artes tampoco se mantendrían al margen.

Universidades, encargadas de dar una formación homogénea y científica que preparara a un funcionariado docente de secundaria de calidad.

La inferioridad institucional de la Escuela Superior de Bellas Artes, como centro de formación de profesorado de dibujo, se hizo tan evidente como preocupante. Al no ser dicho título superior de carácter universitario se volvía a la situación de 1931, aunque en una posición ya indefendible y sin más alternativa que alcanzar la equiparación con los titulados superiores universitarios, a fin de poder ser capacitados legalmente para la docencia en el sistema educativo estatal. La convalidación de dicho título con las titulaciones universitarias no era fácil pero, ante la irreversibilidad de la reforma tecnicista de 1970, no podía por más dilatarse. Sin embargo, la reorganización administrativa e institucional no fue una tarea sencilla porque la buena predisposición a la integración no era compartida por todos, al menos en los términos sobre cómo debía de hacerse. Las autoridades académicas, en general, veían en esta incorporación a la Universidad una salida al aislamiento –social, cultural, académico- en el que habían sido confinados por la reestructuración ministerial y que les impedía el desarrollo y la modernización de su actividad formativa, además de la mejora de sus condiciones físicas de trabajo. La Universidad se veía como un nuevo promotor, más sensible y generoso que el anterior organismo supervisor del que dependían⁸⁸, sin intuirse que la Universidad era algo más que un *inspector* o un *patrono* solvente.

Pronto el proceso de integración de las bellas artes en la Universidad mostró dificultades de adaptación que respondían no sólo a meras formalidades burocráticas o a la resolución de problemas estructurales. A pesar de contarse con la buena predisposición de la dirección y del claustro de la Escuela se produjeron largas y difíciles gestiones que duraron once años (de 1970 a 1981)⁸⁹. Estas dificultades vendrían motivadas por dos necesidades, íntimamente relacionadas: 1) el «acomodo de un centro artístico en el molde tradicional de los métodos de enseñanza e investigación universitaria» y 2) «actualizar los contenidos pedagógicos de la enseñanza artística, introduciendo una reforma

⁸⁸ No viene mal volver a recordar que la reubicación de la Escuela en su nuevo emplazamiento se efectuó ya en un ambiente de malestar entre la Escuela y el Ministerio de Educación. Buena parte de las razones estaban en cuatro motivos: la falta de presencia curricular y profesoral cualificada en las enseñanzas artísticas impartidas en el sistema de enseñanza; el agravio comparativo –salarial, categorial, académico y profesional- con otros funcionarios docentes del profesorado de dibujo; la crisis presupuestaria en la que estaba sumido el Ministerio en aquel momento y que afectaba a las dotaciones e infraestructuras; y el aislamiento de la vida cultural madrileña del nuevo emplazamiento. Además de esta carencia de recursos, ciertas irregularidades en la gestión y destino de los mismos alentaban la búsqueda de soluciones que salvaran los problemas que estaba produciendo la mudanza. Es interesante anotar, como dato anecdótico, que tal falta de medios llevó a solicitar al director de la Escuela la donación de alguna obra para cubrir la desnudez de las instalaciones y la falta de ornato (carta del 8-2-1967 de D. Luis Alegre a D. Luis Mariano Pérez, Archivo de la Biblioteca de la Facultad de Bellas Artes, caja 198, carpeta “Correspondencia y comunicaciones”).

⁸⁹ Esta característica va a ser generalizada, dibujándose como interminable el proceso de integración de las Escuelas en la Universidad española. Un proceso para nada exento de ciertos titubeos y desentendidos que plantearán más problemas de los previstos, y que harán que la evolución de las enseñanzas artísticas en España muestre ciertas peculiaridades frente al resto de contextos estatales e institucionales de otros países europeos y americanos, tanto en lo académico y docente como en lo estructural y económico (Arañó 1988: 361-2).

radical en consonancia con los nuevos planteamientos artísticos del momento» (Replínger 1995: 610). Esta necesidad de reforma estructural de la Escuela de Bellas Artes exigía una transformación de los presupuestos ideológicos que definían funcional y corporativamente la identidad de la Escuela como centro supremo/superior de formación artística profesional. Tal transformación requería un inmediato debate interno que sopesara todas las implicaciones que podía tener el hecho de la incorporación en diferentes aspectos, pues era evidente que esta crisis iba a generar tensiones y contradicciones que harían que el tradicional modelo académico de la Escuela se viera cuestionado.

Desde la década de 1940, el aislamiento de las Escuelas de Bellas Artes de la realidad artística, profesional y educativa, fue tal que se produjo un refuerzo del modelo academicista que echó por tierra durante la década anterior todos los esfuerzos por revitalizar la función educativa del artista (mediante una mención explícita a la función de formación de formadores de la Escuela desde planteamientos pedagógicos), y de permitir la incorporación de nuevas tecnologías y medios expresivos en los planes de estudio, además de un acercamiento a la figura del artista técnico desde postulados artístico-creativos que fomentaran una mayor implicación entre teoría y práctica⁹⁰. Aunque este modelo no deja de representar una continuidad con el modo de ser de la Escuela y la Academia de bellas artes a lo largo de su historia, es bien cierto, que el clima social y político surgido con el franquismo, acentuó más el carácter inmovilista y tradicionalista de la Escuela de Bellas Artes.

Así, al margen de cualquier propuesta teórica en materia estética, práctica o educativa surgida de los movimientos de la vanguardia artística (fundamentalmente internacional), la Escuela de Bellas Artes defendía un ideario artístico purista, clasicista y corporativo fundado formativamente en el método anatómico y la mimesis reproductiva. Se potenciaba el ejercicio de habilidades que tenían como fin potenciar la observación, la memoria visual y la representación directa y sencilla de modelos vivos a través de prácticas que reproducían –a modo de taller- la práctica profesional en todos sus detalles. De este modo, la formación se centraba sobre todo en un modelo clásico de aprendizaje gradual del dibujo mediante el copiado de láminas, yesos y modelo natural y su aplicación a las diferentes técnicas y procedimientos de representación en cada especialidad. En este sentido, la organización de la enseñanza se entendía como una labor de conjunto del profesorado, donde destacaba la autoridad carismática del maestro-experto, fundamentada en el éxito artístico (oficial). La actividad formativa, por tanto, se centraba en la práctica de taller-estudio, evaluada sobre

⁹⁰ Es interesante anotar que la Asociación de alumnos en la década de 1930 ya reivindicaba ante la Dirección de la Escuela la declaración obligatoria de la enseñanza de dibujo en secundaria, el reconocimiento del título de profesor de dibujo y su validez para la enseñanza pública y privada, el libre acceso a los estudiantes a museos, exposiciones y monumentos artísticos nacionales, la petición de que se les impartan dos asignaturas teóricas (historia del arte y teoría del arte) y métodos pedagógicos, además de denunciar la precariedad de las clases y la petición de apertura de la biblioteca (Arañó 1988: 264-5).

la base meritocrática del esfuerzo, de la calidad, de la manualidad y de la productividad de la obra como indicadores de la vocación del alumno, y el cultivo de los diversos géneros y medios con vistas a crear una incipiente obra personal que diera pie a la participación promocional en certámenes y becas.

La artísticidad de la práctica artística y la figura del artista se sostenía a través de la figura del *genio artístico* y la práctica del oficio. Se mantenía así la actitud logófoba (que afectaba tanto a los requisitos escolares de ingreso en la Escuela como a la posibilidad de articular una formación teórica artística paralela y relacionada a la práctica) y una actitud tecnófoba, de marcado carácter clasicista, de modo que existía un general desprecio por las *artesanías* y su posible incorporación como especialidades artísticas (cerámica, tejido, metalistería, joyería...) y por las *industrias* y la posible aplicación de las nuevas tecnologías al trabajo artístico. Por otra parte, el tipo de estilo artístico que se mantenía como idóneo –figurativo, historicista, religioso, costumbrista, monumental...- se mantenía muy acorde con la voluntad de la administración política franquista de establecer un arte oficial, caracterizado por el desprecio de la novedad y el desarrollo por considerarse un principio disgregador (Arañó 1988: 315). Además, el Estado se erigía en el patrocinador de las artes como otorgador de premios y distinciones oficiales además de encargos públicos que permitían al artista mantenerse como *artista de carrera*.

Esta visión, de una práctica de oficio, daba poco pie a la producción conceptual o simbólica mediante la reflexión y discusión teórica. Si a esto se le añade su aislamiento de las problemáticas del mundo artístico internacional, su participación en la formalización de un arte social oficialista y su dependencia del mecenazgo estatal (a causa de una deficiente –por no decir inexistente- red de galerías y mercado artístico) hizo que este sector fuera juzgado de puertas para fuera como *academicista*, con toda la carga oficiosa, servil y anquilosada que se le suele aplicar al término, reforzada por el contexto sociopolítico franquista. Así, la Escuela de Bellas Artes acabó siendo juzgada, por parte de algunos alumnos y profesores como una institución formalista que se erigía en «reducto mezquino de una cierta práctica profesional-artesanal, que reforzaba el aislamiento y la falta de ambición intelectual», y que «parecía dormir desde hacía siglos en una estructura absolutamente inoperante, centrada en el terreno residual de los “profesores de dibujo”» (Gómez 2000: 114, 117). No es extraño por tanto que desde la década de 1950 haya un marcado distanciamiento entre la vida artística y la formación académica que aunque no cuajara en un movimiento antiacadémico, si fue haciendo patente un rechazo a la Escuela como «protagonista que asumía el atemporal e

involucionista arte y cultura oficial» y ante la cual se quiso oponer la *Academia Breve de Crítica de Arte* (Araño 1988: 328).

En consonancia con esta inercia instrumentalizadora que sostenía el propio modelo academicista y el oficialismo de las medidas educativas que en materia artística se adoptaban; la mayoría del profesorado enfocó la cuestión de la incorporación universitaria como un hecho consumado al que había que adaptarse. Pensaban, consolándose, que la inevitable transformación respondía sólo a un mero cambio de lugar, de titulación y categoría docente, como había ocurrido en otros casos históricos precedentes, y por tanto la oposición o las pegas a la misma no venían por ahí. En este sentido, este sector no es que se opusiera estilísticamente a un sector academicista, sino que se dejaba llevar por un pragmatismo que veía en el cambio de entorno institucional una posibilidad de promoción profesional *nadando a favor de la corriente*. Para una minoría del profesorado con una percepción del sistema educativo y del mundo artístico profesional menos restringida a lo meramente académico, la incorporación representaba una oportunidad inmejorable de hacer de la Escuela una institución de formación artística profesional y actualizada.

Esta visión no era compartida por el resto del profesorado que no veía razones de peso para tanta agitación, pues juzgaba que como cambio de jurisdicción no exigía ningún tipo de reforma, ni de la metodología docente al uso ni de los modelos formativos. Como es obvio, las posturas se fueron haciéndose mutuamente excluyentes e irreconciliables, aunque formalmente parecieran salvarse todos los requisitos e inconvenientes institucionales. Formalmente el visto bueno para tal traspaso, en el caso de la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando, fue dado por del Rectorado de la Universidad Complutense en 1977 (Fuentes 1982:11). Esta aceptación dentro del panteón de los estudios universitarios no atendió más que a evaluar qué posibilidades y problemas “técnicos” planteaba la Escuela de Bellas Artes. Había que comprobar si la Escuela era capaz de atender a las obligaciones funcionales que su nominación como *Facultad universitaria* acarreaban, es decir, si como centro educativo contaba con un personal docente y administrativo, una infraestructura y unos planes de estudio conformes a la Universidad (D. 23-8-1975).

Esta circunstancia que agudizaría algunas contradicciones ya presentes en la formación artística de la Escuela y que también originaría nuevos conflictos y tensiones vendría provocada por las mismas condiciones en que se estaba desarrollando ese proceso de incorporación. Para empezar,

la administración universitaria, a pesar de la declaración de intenciones de la LGE⁹¹ de respetar la idiosincrasia de las áreas de conocimiento y la capacidad de los centros educativos para determinar sus necesidades, posibilidades, cualidades y defectos, a la hora de la verdad, se preocupó más por definir el carácter universitario de la nueva Facultad de Bellas Artes partiendo del “cómo se había de ser” (de acuerdo con una concepción *tecno-lógica*) más que del “cómo se es” (de acuerdo con las características productivas y cognitivas del campo del arte).

Tal actitud, tan en consonancia con los esfuerzos homogenizadores que desde la década de 1920 querían hacer del ámbito de la formación artística un espacio escolar integrado en el sistema de enseñanza, resultaba chocante teniendo en cuenta que la administración en parte era responsable del alejamiento de la estructura universitaria. En este sentido resultaba incongruente su inhibición y falta de decisión en la búsqueda de una respuesta para el futuro de las Escuelas cuando desde 1870 había favorecido su peculiar organización (Arañó 1988: 362-3). En cualquier caso, la responsabilidad del éxito o no de la incorporación recaía por completo en la Escuela, pudiendo achacarse la poca predisposición por buscar una solución consensuada a la propia premura del proceso de incorporación. Sin embargo la prolongación del malestar, más allá de los primeros momentos de la incorporación universitaria⁹², vendría a demostrar que no era así, y que el proceso de *universitización* tuvo como resultado la adopción de soluciones *cosméticas* que dotaran de apariencia universitaria a la formación artística superior, mediante su adecuación a las normas, hábitos y convenciones escolares y académicas de la Universidad. Veamos en concreto cuales fueron esos cambios que, como veremos, representan a la perfección aquella sentencia que escribiera Giuseppe Tomasi de Lampedusa en *Il Gattopardo*: «Si queremos que todo siga como está, es preciso que todo cambie.»

⁹¹ «La ley, fuera de las líneas básicas del sistema educativo, ha tratado de huir de todo uniformismo. La experiencia ha demostrado cuán poco eficaces son las reformas de los Centros docentes intentadas mediante una disposición general y rígida, prescribiendo planes o métodos no ensayados todavía y dirigidos a un personal docente que no esté identificado con el pensamiento del legislador, o que carece de información y medios para secundarle.» (BOE 1970: preámbulo)

⁹² Es evidente que a pesar de la no oposición activa o explícita al proceso de incorporación de cara a la autoridades ministeriales o universitarias, dentro de la Escuela el ambiente generado no expresaba un consenso general en su aceptación. Aunque no sepamos bien los términos de las discusiones surgidas en el seno del profesorado entre 1970 y 1978, lo cierto es que el desacuerdo sobre cómo se había de hacer la incorporación empezó a inquietar al Rectorado. El retraso en la conformación de los órganos de gobierno se hizo preocupante por el notable desacuerdo entre catedráticos y profesores numerarios, llegando el Rectorado a tomar cartas en el asunto (Fuentes 1982: 12-4). A pesar de este correctivo las discusiones se acentuaron hasta el punto de amenazar con no poder inaugurarse su primer curso como licenciatura (1978-79) por no haberse resuelto la elección del decano. Durante los meses de junio y julio las votaciones tuvieron que repetirse un par de veces por falta de votos, por incumplimiento de forma en la comunicación de los resultados, y por la renuncia al cargo del primer y recién elegido decano alegando carecer del apoyo necesario para [su desempeño](#). El cariz que tomó todo este proceso electoral fue tal, que durante la clausura del curso académico de 1977-78, El rector de la UCM conminó a que se rectificara la renuncia del primer decano electo o, en su defecto, el compromiso de que la nueva Facultad celebrase antes del inicio de curso una nueva elección, advirtiendo que la integración no se llevaría a cabo «mientras que en el Centro no existiese armonía, ya que no podía exponer a la Universidad Complutense al contagio del desorden» (Fuentes 1982: 14). En el mes de septiembre se logró al fin elegir a un decano.

2.2.1.2.1 La organización académica como perpetuación de la *communitas* normativa

2.2.1.2.1.1 El profesorado.

Cuando hubo que convertir al profesorado de la Escuela en profesorado universitario la primera disposición que se adoptó fue la equiparación del título de *catedrático de Instituto* de los catedráticos de dibujo con el de *profesor de Escuela universitaria* (O. 3-11-1978). Así se integraba nominalmente al profesorado de la Escuela en la plantilla del profesorado universitario. Sin embargo, la posterior equiparación en cuanto a categoría docente se demoró algo más por problemas de convalidación.

La práctica tradicional de privilegiar los méritos artísticos para la consecución de plazas de profesor en la Escuela y el escaso reconocimiento otorgado a la formación teórica general o específica⁹³, habían creado un panorama docente bastante difícil de encajar en la Universidad. Buena parte del profesorado eran artistas que no tenían siquiera el título expedido por la propia Escuela e, incluso, carecían del título de bachiller (Arañó 1988: 364). Este hecho planteaba que el procedimiento para su conversión en profesorado universitario hubiera de ser excepcional. Hicieron falta disposiciones adicionales especiales para habilitar las titulaciones de los profesores numerarios de la Escuela, para que pudieran impartir clases en el período comprendido entre 1978 y 1981. El procedimiento final (O. 9-1-1980) fue convalidar el título de *profesor de dibujo* por el de *licenciado en Bellas Artes* mediante la realización de una tesis de licenciatura dirigida por un catedrático numerario y presentada ante un tribunal de profesores numerarios de cada Facultad.

Para las categorías superiores del profesorado universitario –catedrático de Universidad y profesor titular de Universidad- la cuestión no era tan sencilla, ya que para acceder a ellas se exigía poseer el grado de doctor. El arreglo de la cuestión llegaría al año siguiente cuando se determinó (R. D. 27-2-1981) el procedimiento para alcanzar el grado de doctor. Consistiría en realizar una tesis sobre un tema dado, que cada cual se encargó de interpretar a su modo (Arañó 1988: 367). Así se daba técnica y formalmente por resuelta la situación de los profesores numerarios todavía incorporados al cuerpo de catedráticos de Universidad. Como es obvio, esta resolución del problema de cómo *universitarizar* al profesorado fue bastante precipitada y flexible, no tanto en la intención como en el resultado. La imprecisión en los requisitos de cuestiones tales como la elaboración de tesis de licenciatura o de doctorado permitió que buena parte del profesorado las considerase más un

⁹³ Circunstancia que había posibilitado a personas que no habían tenido una escolarización normal el ser estudiantes de nivel superior e incluso de llegar a aceptarles como profesores de su claustro, escudando este hecho en una presunta excelencia artística.

trámite burocrático que un cambio de estilo en lo referente a la concepción de su formación y profesión docente, hecho que aún pervive pero por razones que van más allá de la necesidad de “improvisar un profesorado universitario”. Desde el comienzo hubo un desconocimiento implícito de las obligaciones profesionales que el ser profesor universitario tiene como personal docente e investigador.

Al pasar después a Facultad, que se pasa del ministerio a rectorado de la Complutense, con mejoras para el profesorado en cuanto a sueldos y sistema y todo eso, pero sin un reciclaje, a nosotros mismos, del profesorado, pasa, para que nos hubiesen dicho, (...) no explicar a todos: “*Estabais en la Dirección General de Bellas Artes, funcionabais así, ahora estáis en la universidad, la universidad funciona de esta manera, es docencia, es investigación, consiste en estos canales de difusión*”. No se explicó nada en absoluto, pues entonces los profesores de antes seguían con sus maneras... (P, v, 60, 99)

No es extraño que, aun conscientes del problema y los factores que lo condicionan, se achaque su causa a una cuestión de desinformación –por no decir, de ignorancia, inconsciencia o terquedad- sobre el esfuerzo adaptativo que lleva añadido el ser *profesor universitario*. La cuestión de fondo no radicaba tanto en una incapacidad de entendimiento –fruto de los primeros momentos de reajuste- como en una dificultad de adaptar la formación y el campo de producción artística al estilo universitario (en un intento desesperado por encontrar puntos en común más allá de lo meramente escolar) y un interés por someter a crítica el proceso de *universitización*.

Durante mucho tiempo siempre hubo un sector predominante en la Escuela que rehusaba someterse a cualquier proceso de regularización o normalización. Esto era así por el temor a que se viera tan socavada la autonomía y autoridad docente de la Escuela en materia artística, que se acabara afectando a su vez a la definición del dominio artístico como *communitas* ideológica. Este sector academicista abogaba por hacer de la Escuela una institución digna de consideración y partícipe del sistema de enseñanza artística superior, pero sin insertarse plenamente en un sistema de enseñanza normalizado, no fuera a ser que adquiriera unos compromisos institucionales que le privaran al *artista puro y académico* de su definición social como artista creativo *par excellence* a causa de una contraproducente burocratización, instrumentación y plebeyización de sus funciones.

Su postura significaba conservar aquellas prebendas escolares –titulación superior, régimen especial- que, de cara a una carrera artística, podían ofrecer cierto prestigio como *maestro-profesor*, sin mayor contraprestación que el uso que se quisiera hacer de su obra o figura por parte de las instituciones de validación y difusión (salones, museos, exposiciones) de la cultura hegemónica y oficial. Así, el artista se procuraba una ocupación asalariada que le mantuviera frente a los altibajos o

la mala fortuna en la lucha por entrar y hacerse respetar en el mundo profesional del arte. Lo importante para ocupar una plaza docente en la Escuela, por tanto, sería el prestigio del artista – entendido ese prestigio como premios oficiales y todas aquellas distinciones que se pudieran esgrimir como señales de la excelencia del artista- y no tanto la capacidad docente, la formación escolar, la publicación de ensayos u otras cualidades personales y profesionales⁹⁴.

El deseo de dotar a la nueva Facultad de Bellas Artes de un profesorado universitario *cómo fuera*, tendría también su reflejo en el establecimiento de una ordenación departamental y de un plan de estudios muy *sui generis*. Las transformaciones en todos estos aspectos que definen la actividad formativa del centro muestra un proceso de aculturación al estilo universitario que por una parte produjo un peculiar sincretismo y eclecticismo estilístico. Esto a su vez permitió la pervivencia de aspectos particulares del campo de la formación artística, pero también por otra parte introdujo elementos y factores que desvirtuaban por completo los esfuerzos por congraciarse ese estilo universitario con la *originalidad y autenticidad* de la práctica artística.

En este esfuerzo por adecuar unos medios a unos fines formativos y productivos muy distintos a los del resto de actividades profesionales, nos encontramos con la manifestación de tensiones internas que no sólo están originadas por luchas de poder o por movimientos defensivos y adaptativos al nuevo marco jurisdiccional y administrativo de la Universidad. En tanto que en el carácter de esta formación está en juego la definición misma del artista como creador cultural del momento, es inevitable que los procesos de disciplinarización –como procesos amenazantes y cuestionadores de su sentido absoluto- crean el contexto oportuno para la aparición incipiente de *communitas* de crisis que intentan denunciar y poner coto a estas tendencias institucionalizadoras que pueden hacer desviar el ideario artístico de un profesional autónomo y creativo hacia otros patrones de profesionalización que no se considera que representen los mismos valores, hábitos y estilo cognitivo que definen al artista como creador cultural y ser humano total. Por tanto, la incorporación a la Universidad de las bellas artes es desde el comienzo un conflicto dialéctico entre *communitas* y

⁹⁴ El acceso a las plazas de profesor de las Escuelas superiores de bellas artes, convocadas como concurso-oposición no requerían titulación alguna, pues «al llamamiento pueden acudir todos los españoles, mayores de edad, comprendidos en el nombre genérico de “artistas”», de modo que «la genialidad es acogida por la ley a título de excepción para desempeñar la docencia oficial en esta clase de Centros sin necesidad de previo concurso ni oposición» (Moreno 1962: 152). En este sentido, hay un gran agravio comparativo frente a otros centros de formación artística de enseñanza superior o media, ya que para éstos los requisitos son mayores. Así, por ejemplo, para las oposiciones de profesor de dibujo en las de las Escuelas de comercio y de las Escuelas de Artes y Oficios se exigía el título de profesor de dibujo (expedido por la Escuela de Bellas Artes), y en los Institutos nacionales de enseñanza media se pedía además del título de profesor de dibujo, el de bachiller superior. En el caso de las Escuelas de Artes y Oficios se podía salvar el requisito del título de profesor de dibujo de la Escuela de Bellas Artes, si se optaba para plazas de la sección artística, con el hecho de haber obtenido una medalla de cualquier clase en exposiciones nacionales o internacionales organizadas por el Ministerio, una pensión por oposición en la Academia de Bellas Artes de Roma, y otras pensiones de mérito; y, en el caso de opositar para las plazas de dibujo lineal o de la sección científica, tener el título de arquitecto, ingeniero, perito o aparejador (DGBBAA 1958: 31-2; Moreno 1962: 153, 158). De esta forma, las

estructura (si se quiere, entre *patho-poiesis* y *logo-tecnia*), a fin de renovar la *communitas* normativa de las viejas Escuelas. Y eso se aprecia muy bien en lo que fue la definición de un plan de estudios para la *licenciatura de bellas artes*.

2.2.1.2.2 La definición del plan de estudio.

Entre la década de 1970 y la de 1980 los desórdenes ante la incorporación derivaron en un enfrentamiento entre el sector academicista y aquel que, en contra de los postulados conservadores y antiuniversitarios, defendía cada vez con más insistencia la integración en la Universidad como un modo de revitalizar la institución. Para unos esta entrada supondría la pérdida de su tradicional identidad, para otros la construcción de una nueva llena de posibilidades. Sin embargo, este grupo de “constructores de una nueva identidad”, identificado como el sector joven y renovador, no era un conjunto homogéneo en expectativas ni en intereses. Como muchos autores e informantes señalan (Gómez 2000: 114; Millares 2000: 131) la propensión a pensar que el ambiente de crisis generalizado en la Escuela –y después en la Facultad- es resultado de una querrela entre *antiguos* y *modernos*, es una simplificación que, a modo de estereotipo dicotómico al uso *antropológico* e historicista, ritualiza este complejo proceso⁹⁵.

No fue tanto un debate sobre la conveniencia o no de la incorporación en la Universidad, sino de cómo esta incorporación –como solución a toda una serie de problemas y tensiones internas- debía de afectar a la estructura institucional. Este incipiente debate planteaba resolver qué dirección habían de tomar los cambios más o menos inducidos por el Ministerio y el Rectorado. Si las cosas tenían que dejarse como estaban o cambiarse y, de ser así, si esos cambios debían de tomar como patrón de referencia el mundo del arte o el mundo universitario. De este modo, coincidiendo en un mismo hacia dónde, no se compartía un mismo para qué ni un mismo por qué. Por eso mismo, la percepción interesada del fenómeno hace que la opción prouniversitaria pueda concebirse y observarse tanto como perpetuadora como desestabilizante del orden académico previo, siendo ese enfrentamiento entre “antiguos y modernos” algo más que una oposición entre Escuela y Facultad. Es la ocasión para

posibilidades de salida docente de los titulados de bellas artes han sido siempre mayores –en relación con su preparación- que las de otros titulados artísticos.

⁹⁵ Hay que partir deshaciendo la opinión general que ve sólo en el sector contrario a la integración en la Universidad a los portadores de postulados academicistas y conservadores. Buena parte de este sector, que aún en 1955 rechazó unánimemente un anterior ofrecimiento de incorporación a la Universidad por parte del Ministerio de Educación Nacional, acató décadas después su inevitable incorporación como enseñanza artística superior, aunque mantuviera unas preconcepciones diferentes al sentir de otros miembros de la Escuela sobre lo que este hecho implicaba y sobre cómo se había de ser y estar en la Universidad. La dilación en el proceso de incorporación lo que muestra es que, bajo la pretendida identificación del sector prouniversitario como un grupo de *modernos*, motor de renovación generacional-estilística-antiacademicista, este sector era tan homogéneo como puede parecer a simple vista. Su composición era bastante más compleja y heterogénea.

que se manifieste una *communitas* espiritual, de crisis y presumiblemente renovadora. Algo que se aprecia muy bien a través de diferentes síntomas concatenados.

Uno de esos primeros síntomas es la ya mencionada dificultosa elección del primer decano. Como algunos autores señalan aunque se carezca de documentación textual sobre lo ocurrido, ya que los pocos textos que comentan los incidentes no dan cuenta de las razones de fondo del conflicto, lo que sí parece inferirse por otros medios es que el punto central del mismo era «la elaboración del nuevo plan de estudios que debía regir la enseñanza artística en la Facultad, que recoge en su constitución y programación las contradicciones no resueltas, de un conflicto que no haría sino aumentar con el transcurso del tiempo» (Replínger 1995: 610). La elección de cargos y la reestructuración del plan de estudios de la Escuela fue una ocasión propicia para desatar una desmedida lucha por el poder entre los miembros de la institución, aprovechando los reajustes adaptativos al nuevo medio universitario. También fue una fase de conflicto abierto donde se desvelaron diferentes concepciones sobre lo que debía de ser la Facultad de Bellas Artes o, más aún, los modelos y estilos artísticos que debían encarnar el ideario de la *communitas* ideológica. A todo esto se sumó la competencia por ver cuál de ellos se adecuaba mejor a aquello que desde la Universidad se mantenía como estilo universitario. El campo de batalla donde dirimir estas diferencias fue la definición de un plan de estudio universitario⁹⁶.

En la Facultad de Bellas Artes de Madrid este plan vio la luz en 1979. El nuevo plan mostraba variaciones significativas frente al plan de 1942 (apéndice 1). Se ampliaba a cinco cursos todas las especialidades –los tres primeros de materias comunes y los dos restantes de especialidad- y se creaba una nueva especialidad: *Diseño*. Se daba así una configuración formal de licenciatura universitaria. Los cambios producidos en el nuevo plan respondieron a las necesidades de los recién fundados departamentos y a los criterios profesionales del profesorado; pero también reflejó la intención de aprovechar tal proceso para dirimir diferencias ideológicas en el modo de entender la formación del especialista artístico.

Otro argumento en pro de la “modernización” del plan de estudios fue la erradicación de ciertas asignaturas *anacrónicas* que mostraban en su denominación y actividad lo más rancio del

⁹⁶ La ocasión de reorganizar las enseñanzas de bellas artes como enseñanzas universitarias se presentó con la publicación de las normas que habían de tener en cuenta las Juntas de Facultad para elaborar sus planes de estudio (O. 2-4-1979). Estas normas especificaban el módulo horario, el modelo estructural (número de asignaturas asignado), y la distribución de estas asignaturas en materias fundamentales y formadoras, sugiriéndose cuáles del antiguo plan podrían pertenecer a estos grupos. Ante la urgencia de definir dicho plan de estudios, era de esperar que se alcanzaría un consenso rápido a la altura de su categoría como licenciatura universitaria, aunque como detalle sintomático cabe señalar que en el conjunto de todas las Facultades de bellas artes se tuvieron poco presentes tales normas (Arañó 1988: 368).

sistema académico y el peso ideológico del tradicionalismo. El *Curso preparatorio* (Dibujo del antiguo y ropajes, de Preparatorio de colorido, de Preparatorio de modelado, y de Liturgia y cultura cristianas), fue sustituido por un primer curso de comunes. Este nuevo curso constituye una auténtica novedad en los estudios de bellas artes⁹⁷. Las asignaturas que se incluyen en este curso (Elementos básicos de la plástica, Procedimientos, Psicología de la imagen, Conceptos de historia del arte y Fotografía) demuestran la presencia destacada de una facción renovadora y minoritaria por lo que se puede deducir que «entre el primer curso y los posteriores, se asistía, básicamente, a la confrontación de dos modelos de enseñanza artística radicalmente contrapuestos e irreconciliables» (Replínger 1995: 611-2).

Este nuevo modelo, inspirado en la pedagogía de la Bauhaus⁹⁸, quería ser una alternativa al modelo academicista tradicional, adecuado tanto al universalismo y psicologismo de las propuestas artísticas como al tecnicismo y cientifismo del medio universitario. Se mostraba como un modelo que conciliaba la particularidad autoexpresiva del arte con la necesidad de disciplinaria escolar y de adaptación a la realidad social española. El reducido espacio curricular donde se pudo, en principio, materializar fue el primer curso de la licenciatura, sin embargo tenía la ventaja estratégica de ser un curso introductorio por lo que su papel era esencial para determinar el concepto y futuro desarrollo posterior de la formación artística y además justificaba la transformación necesaria de la Escuela en Facultad universitaria. La acción pedagógica desarrollada en este curso era clave si se tenía la esperanza de que calara en el estudiante y, con él, se difundiera durante el resto del cursado de la carrera, haciéndole partícipe de la realización de este proyecto. La asignatura que serviría de eje vertebrador de esta nueva formación artística sería la asignatura de *Elementos básicos de la plástica*, un claro calco del *Vorkurs*⁹⁹ de la Bauhaus, expresándose en su programa docente –en un tono de manifiesto– los objetivos y características del nuevo modelo formativo (UCM 1984: 57):

⁹⁷ Ya la historiadora Mercedes Replínger (1995) comenta que dicho curso "desentona" explícitamente en cuanto a denominación y diseño de programación, mientras que las demás asignaturas –con la salvedad de las comentadas de Diseño e Imagen– no dejan de ser las mismas que las del plan de 1942, con algún cambio de nombre en algunos casos. En ese sentido, la diferencia entre el curso preparatorio y el primer curso es algo más que nominalista, es la expresión de una «escisión ideológica de los grupos de enseñantes de este centro» (Replínger 1995: 611).

⁹⁸ La *Staatliches Bauhaus* (1919-1933) ha sido uno de los proyectos formativos más ambiciosos de las vanguardias artísticas y la arquitectura, y que más influencia ha ejercido a la largo del siglo XX en el ámbito de la formación artística profesional (Escuelas de Bellas Artes, Escuelas de Artes y Oficios, escuelas de arquitectura). Equivocadamente considerado el centro del constructivismo, se ha consolidado su imagen como un modelo institucional de renovación formativa y productiva, objeto en muchos casos de una gran mitificación que esconde sus contradicciones internas, pues su empeño por instaurar una antiacademia acabó formando una de las instituciones académicas más canónicas del siglo XX. Como todo centro formativo, siempre ha ido por detrás de los acontecimientos históricos y artísticos del mundo del arte, absorbiendo todos aquellos movimientos y propuestas estéticas que surgían (dadaísmo, expresionismo, productivismo, constructivismo, neoplasticismo), radicando parte de su éxito en su habilidad de presentarse como un frente físicamente más homogéneo que los demás movimientos y disponer de una infraestructura que ha permitido su institucionalización (González et al. 1979: 311-4). No es raro, por tanto, que según se ha ido asimilando la Bauhaus como modelo de centro formativo formal se haya mitificado y reivindicado por las diferentes tendencias estilísticas e ideológicas según su conveniencia.

⁹⁹ El *Vorkurs* o curso preliminar, era un curso obligatorio y selectivo que duraba 6 meses y daba paso a la formación en talleres con contrato de aprendizaje durante 3 años. Este curso, diseñado originalmente por Johannes Itten en 1920, tenía como objetivo liberar las fuerzas creativas innatas en el alumno, enseñándole a comprender los materiales de la naturaleza y haciéndole reconocer las leyes

Hoy las Facultades de Bellas Artes son necesariamente eclécticas debido a la variedad de formas en las artes plásticas. / Para cumplir este objetivo, la labor del profesorado debe ser equilibrada y amplia, utilizando métodos, planteamientos y cuantas posibilidades surjan de las distintas y, a veces, antagónicas manifestaciones en el campo de la creación. Esto hace que su misión fundamental sea la de actuar de enlace entre el estudiante y el hecho histórico y que el alumno entre en contacto directo con problemas plásticos puntuales al desarrollar un conjunto de materias significativas para fomentar su creatividad.

Obviamente, el cumplimiento de este objetivo tenía la intención propedéutica clara de introducir al alumno en las claves que definen el quehacer artístico como actividad productiva. Esta preocupación por ofrecer un «programa que constituya toda la base piramidal que haga posible una buena formación inicial» va a centrarse en aspectos tales como la bidimensionalidad (espacio plano), la tridimensionalidad (espacio tangible) y el color, de modo que permitiesen al alumno la lectura del lenguaje del “ESPACIO TOTAL”, sobre la que descansa –a juicio de los profesores que imparten la asignatura- «todo el peso de cualquier manifestación plástica» (UCM 1984: 57). Los procedimientos para lograr esta finalidad –igual que en el *Vorkurs*- serían el uso de «todo tipo de materiales con el fin de dar al alumno un amplio campo de conocimientos dentro de cada ejercicio, estando todos dirigidos a la consecución de un aprendizaje estético-formal y conceptual para que se pueda operar en todo proceso creativo. Además de fomentar su capacidad visual y creativa, este curso sirve para clarificar las aptitudes e inclinaciones plásticas con miras a un posterior desarrollo profesional dentro del campo del color, la forma, el diseño, los medios audiovisuales y la impresión» (UCM 1984: 58).

En cierta manera, se podía decir que también se intentaba romper con la tradición academicista del artista puro, interpretativo y clasicista, que la Bauhaus como centro de formación se había propuesto también romper¹⁰⁰. Los límites de la creación artística no podían restringirse a unos patrones técnicos y normativos fijos, sino que debían de establecerse en función de la capacidad

fundamentales de la figuración. La metodología del curso, influida por las aportaciones en el campo de la pedagogía de Pestalozzi, Montessori, Cizek, Froebel y Hölzel, incidía directamente en la estimulación de la personalidad de los estudiantes con el fin de liberar su potencial creativo latente a través de la libre manifestación artística (Wingler 1980a). Este curso se centra «en los problemas de la forma, en la explotación metódica de los materiales expresivos, bajo la guía del instinto. (...) La base del curso, como la de la ulterior enseñanza artística de un Kandinsky o un Klee, está constituida, sobre todo, por el conocimiento de los colores y los materiales, de cada medio expresivo, aunados a la espontaneidad derivada de la poética expresionista y de las concepciones teosóficas de muchos de sus promotores» (González et al. 1979: 312). Posteriormente, este curso se vería influido por las tendencias experimentalistas y constructivistas de la mano de Georg Muche, L. Moholy-Nagy y de Josef Albers, sistematizando el individualismo y la práctica de la autoliberación por medio de la autoexpresión creativa.

¹⁰⁰ «La Bauhaus ha comenzado rompiendo con la rutina académica que convierte a los alumnos en pequeños rafaeles, y con el trabajo de proyectación y devolviendo al pueblo aquellas dotes creativas que habían rehuido la vida creativo-artesanal del pueblo, en perjuicio de éste y de aquéllas. De ello surgió la plena conciencia de que se debía tender de nuevo, en lugar del principio de división del trabajo, a un trabajo unitario que concibe el proceso creativo como un todo indivisible. Para ello era necesario construir de nuevo, partiendo de la base, para poder esperar restituir a la generación actual el sentido necesario del trabajo práctico y formal independiente. Además se ha de reavivar el verdadero artesanado, para hacer comprensible a los jóvenes, por medio de éste, todo el desarrollo de la actividad creativa esencial. Con esto no se relaciona en modo alguno un rechazo de la máquina y de la industria. La oposición fundamental solamente reside en la división del trabajo que tenemos por un lado, contra la unidad del trabajo que tenemos por otro...» (*Extractos de unos apuntes del Director de la Bauhaus, Walter Gropius, para una circular a los maestros, 3-2-1922, cit. Wingler 1980a: 68*).

imaginativa y tecno-expresiva del sujeto creativo. Esta pretensión de instaurar los presupuestos libertarios de la autoexpresión creativa como autonomía productiva, sin más motor que la necesidad interior, que la motivación del sujeto, se plasmaría en un “dejar hacer” que provocaría reacciones del sector academicista y plantearía problemas funcionales y de formalidad escolar que se mantienen aún.

El éxito en la implantación de tales postulados, de momento, estaba en demostrar que, frente al modelo academicista, se estaba en condiciones de garantizar que el arte podía considerarse un área de conocimiento y, por tanto, la formación artística podía constituirse en una disciplina académica. Había que convencer de que se podía hacer *ciencia* sin tener que sujetarse a unas normas (procedimentales) similares al método científico, sino a un método subjetivo más o menos sistematizado y característico de un modo de producción creativa. En general, los postulados logocéntricos o tecnicistas contemplaban el paradigma de la autoexpresión libre y creativa como un obstáculo para la elaboración de una *objetividad* enseñable y de una autoridad legitimada y respetable. Es evidente que el proceso de institucionalización de las enseñanzas artísticas en el seno del sistema de enseñanza estatal, primaba sobre todo la expertización de los agentes y espacios institucionales en una forma de nuevo academicismo donde lo *disciplinar* diera paso a un modelo eficiente y consecuente con las necesidades sociales y escolares, y las funciones socializadoras del sistema estatal.

Tales corrientes, que en la década de 1980 desembocarían en EEUU en el proyecto DBAE (*Discipline Based Art Education*), daban cabida a un academicismo que más que concebirse de modo unitario se define como multidisciplinar (estética, crítica, historia y producción artística). Así, frente al modelo academicista unidisciplinar de las *bellas artes*, la sistematización de las enseñanzas artísticas en este proyecto perseguían un claro objetivo tecnicista y cientifista, a pesar de mantenerse fiel a categorías como libertad, creatividad, excelencia o individualidad, y manteniendo señas de identidad específicas de las artes como, por ejemplo, su capacidad de simbolización (Eisner 1995: 148). De este modo, los objetivos formativos de la Facultad de Bellas Artes que se establecieron en 1978: «la conservación y expansión del patrimonio artístico-cultural», y «la educación estética y la formación técnico científica del individuo en el campo profesional del arte puro, de la estética aplicada o de la docencia gráfico plástica del alumno» (FUE 1981: 11) –ajustados en principio a lo que había sido un modelo academicista de la función pública del artista– sirvieron de orientación para hacer de las enseñanzas de la Escuela de Bellas Artes una licenciatura universitaria de base disciplinar. Así se establecieron departamentos y especialidades que atendieron a formalizar la

licenciatura como «un plano de investigación, ensayos y experimentos de las artes plásticas y de las leyes que imperan en el mundo de la creatividad», donde la expresión artística académica se complementaría con la preparación en aspectos tecno-científicos y humanísticos a nivel de formación superior (física, química, historia del arte, psicología, sociología, semiótica, técnicas reprográficas, informática, fotografía, encuadernación, diseño industrial y gráfico, etc.) (FUE 1981: 11-2).

Hay un intento, por tanto, de conformar un nuevo área de conocimiento que pone un especial acento por un lado en su carácter práctico, versátil y experimental, pero cuyo grado de experimentalidad está ausente de una concepción logocéntrica en sentido estricto¹⁰¹, y en su carácter humanístico, aunque la formación teórica, puramente literaria, reflexiva, conceptual y especulativa no lograra hacerse un sitio claro en la práctica educativa de la Facultad. El modo de convencer de que la formación de bellas artes era una formación “seria”, cualificada, profesional, universitaria, debía de derivarse de la demostración de que tales características conformaban su propia especificidad como fenómeno o hecho comprobado científicamente.

Así, las nuevas asignaturas teóricas o científicas con las que se pretendía dotar al plan de estudios de la Facultad de una categoría universitaria, estarían abocadas a sostener los principios teóricos de la *communitas* ideológica del artista creativo mediante su corroboración científica. Las asignaturas de *Psicología de la imagen* y de *Conceptos de la Historia del arte* tendrían como misión durante el primer curso consolidar el proyecto de relevo de modelos formativos mediante la demostración de su validez a través de argumentos racionales que legitimaran la actividad del artista creativo como algo más que una realización técnica.

La psicología y la didáctica de la expresión plástica demostrarían de modo teórico y empírico que la formación artística universitaria (teórica y práctica) es un tipo de formación diferenciada. Diferente de la formación académica clásica al incorporar las aportaciones de la pedagogía de la Escuela Nueva, donde la atención puesta hacia la enseñanza y el profesor se ha desplazado hacia el concepto de aprendizaje y “lo que hace el alumno”, donde «la demostración de que se enseña bien está en el aprendizaje de los alumnos y no en otra parte o criterio» (UCM 1984: 192). Las investigaciones psicopedagógicas servirían para mostrar la enseñanza artística como una educación

¹⁰¹ Así, por ejemplo, el concepto universitario de “experimentalidad” que se aplica a aquellas áreas de estudio y conocimiento que exigen para su desarrollo de la realización imprescindible de prácticas y aprendizajes empíricos, es un concepto que se considera asociado al carácter genuinamente científico de la producción cultural, estableciendo una diferencia formativa entre los estudios que componen las áreas de Ciencias de la naturaleza y Ciencias de la salud, y lo que corresponden a las Humanidades y las Ciencias sociales. El hecho de que esta experimentalidad se reconozca en las diferentes carreras universitarias según la proporción asignaturas prácticas o teórico-prácticas que se encuentran presentes en el currículo y la disposición en el ámbito escolar de espacios destinados a ellas bajo la

activa *–learning by doing–* destinada a hacer del alumno un *autodidacta*, cuya capacidad de aprendizaje y creación está en relación directa con el tipo de comportamiento que se le fomente. Se juzga, así, que la Facultad de Bellas Artes era ese contexto óptimo (que socialmente no se da) que permite al alumno aprender por descubrimiento, libre de la ajena tradición de la lección magistral, y dotándole de un método de acción que desarrolla su creatividad dentro del campo de las artes. El afán por tanto de la asignatura de *Psicología de la imagen* era y es dotar al alumno de los medios que le permitan insertarse en el mundo artístico profesional actual, como espacio de acción y pensamiento¹⁰².

Este refuerzo de los aspectos teóricos de la creación artística, era también un objetivo destacado de la asignatura de *Conceptos de Historia del arte*. Inspirado directamente en la obra de Heinrich Wölfflin (1961) y que, al igual que la teoría de la *Gestalt*, tanto influiría en la Bauhaus, tenía como objetivo presentar a los *artistas creadores* una historia del arte que les implicase, no como objetos, sino como sujetos de «un proceso continuado en el que ellos mismos están inmersos» (UCM 1984: 206). Obviamente, la pretensión era dotarles de unos hábitos intelectuales y de unos conocimientos del medio artístico que, adaptados a las necesidades productivas del artista, estuvieran acordes con el nivel formativo universitario como un aprendizaje teórico especializado y no ya divulgativo. Esta profesionalización intelectual, que pretendía dar categoría y peso *universitario* a la formación artística de bellas artes frente a otras “formaciones artísticas”, sin embargo conservaba aquellos elementos que distinguían a la práctica artística como una actividad especial y vocacional, donde junto a los conocimientos aprendibles y enseñables, el factor personal debía adquirir un papel principal en la formación. Así, el “cuarto pilar” sobre el que debía de sostenerse la formación disciplinar del artista era «el desarrollo de la personalidad de cada estudiante» (UCM 1984: 58).

Desde una concepción en muchos casos ingenuista, esencialista e idealista, existía un consenso general de que lo que debía de primarse era el respeto a la individualidad del alumno. Esta actitud tan propia de la Escuela Nueva, perseguía favorecer la conservación y estímulo de todas

designación genérica de “laboratorios de prácticas” ha sido la base para que el carácter predominantemente práctico de la formación artística sea considerado como *experimental*.

¹⁰² En el programa docente de la asignatura se consigna tal objetivo del siguiente modo: «...el interés de la asignatura se debe centrar no tanto en los aspectos puramente psicológicos o en planteamientos fisiológicos o históricos, como en su relación con la praxis artística, en su reflexión sobre ésta y sobre sus problemas; las nociones psicológicas inherentes al tema servirán para iniciar al alumno en la abstracción conceptual, ámbito en el que vive y se mueve la teoría. / Por tanto, desde un punto de vista formativo, resulta apropiada la inserción de la asignatura en el primer curso (...) lo que la constituye en una reflexión inicial sobre los modos de significar de la práctica artística (sic.). / El enfoque de la asignatura deberá conducir a una toma de conciencia de los problemas icónicos del arte, a una lucidez sobre el propio hacer, superando el divorcio entre la teoría (sic.) y la práctica artísticas. / Por otra parte (...) responde a la necesidad de conocer los mecanismos de producción de significado de las definiciones formales, también debe tener en cuenta las motivaciones de las mismas y las relaciones que establecen con la realidad que connotan y con el contexto en que fueron producidas y recibidas. / Finalmente, entrarían dentro de estos objetivos (...) la aplicación de tales mecanismos, motivaciones y relaciones en el quehacer artístico, especialmente en el contemporáneo» (UCM 1984: 194-5).

aquellas cualidades que el sujeto posee en potencia y que sólo en un contexto apropiado puede manifestar y desarrollar. Esta concepción, indudablemente, también se hacía eco de los avances en el estudio científico de la creatividad que tendía a hacer de la misma una capacidad compartida, universal, aunque no desarrollada en igual grado por todos los seres humanos. Obviamente, esta nueva concepción de la formación artística era un intento de conciliar el antiacademicismo romántico con la disciplinaridad universitaria mediante la difusión de un misticismo psicologicista que, si bien parecía traer la anunciada reconciliación con el mundo artístico real, podía amenazar con frustrar los intentos de constituir un área de conocimiento universitario. Esta situación, que nos recuerda a la vivida en la Bauhaus en su primera etapa¹⁰³, se enfrentaba a la necesidad de demostrar la operatividad de la Facultad como centro de formación profesional de especialistas universitarios, no sólo afirmando el carácter productivo y funcional de la creación artística, sino la posibilidad de ser objeto de una sistematización racional.

Con el fin de satisfacer esta necesidad se acudiría a la pedagogía y a la psicología cognitiva con el fin de encontrar postulados teóricos que afianzaran la idea de la “la enseñabilidad de lo inenseñable”. La familiarización con los principios básicos del psicoanálisis y de la *Gestalttheorie* tendría, «desde la óptica del creador», la intención de proporcionarle «las pautas para una correcta manipulación de los elementos básicos de la comunicación visual (alfabeto visual, sintaxis visual, técnicas de la comunicación visual)» (UCM 1984: 200). Esta función, la demostración científica de la universalidad de la capacidad creativa y perceptiva visual de los seres humanos bajo leyes universales, supone la sustitución del método anatómico por el método psicológico¹⁰⁴ a la hora de

¹⁰³ En sus comienzos, la Bauhaus está menos marcada por la tesis de la fusión arte/industria que por las aspiraciones utópicas de la «construcción nueva del futuro». Como algunos autores señalan, su antifuncionalismo, su inclinación por las metáforas artesanales y cristalinas, su democratización del arte, el utopismo radical impreso por el *Novembergruppe* y el *Arbeitsrat für Kunst*, le adhieren inicialmente al «objetivo de lograr la alianza de las artes bajo las alas de la gran arquitectura» y la tendencia general de la época de hacer confluir los esfuerzos artísticos en la arquitectura y en la *Gesamtkunstwerk*. Así, la Bauhaus fue considerada «apresurada y erróneamente como baluarte racionalista, alimentaría en su seno una serie de contradicciones que tendrían que ver con la tesis, acriticamente aceptada, de las relaciones arte/industria y el exponente, bastante contrario a la misma, del predominio de los «artistas» en la enseñanza artística» (González et al. 1979: 312). Esta aproximación a una especie de socialismo estético apolítico a partir de la raíz expresionista y romántica, artísticamente purista en el sentido del arte autónomo, irá derivando progresivamente hacia un funcionalismo y positivismo en consonancia con el deseo de las autoridades de la Bauhaus de hacer de ella un centro de producción del diseño. La Bauhaus vivirá un proceso de progresiva racionalización formal, que desataría los conflictos entre *logos* y *pathos*, como medio de resucitar un sentido logocéntrico de la creación artística desde un método psicológico, que se reflejaría en la preferencia por las formas esenciales, simples, geométricas, elementales y el compromiso de conciliar procesos analíticos y sintéticos en la creación artística desde corrientes experimentalistas, productivistas, constructivistas y funcionalistas. En este sentido, se puede decir que la Bauhaus es el resultado de un gran esfuerzo de sincretismo y eclecticismo formal y conceptual entre diferentes propuestas de instaurar dentro del sistema formativo un determinado ideario artístico a partir del cual institucionalizar una determinada *communitas* ideológica desde los presupuestos teóricos más dispares. Las diferentes disputas internas y el predominio sucesivo de diferentes propuestas artísticas –que oscilan entre el purismo creativo y la creación funcional– empezaran a manifestar contradicciones internas que siguen afectando a las instituciones contemporáneas de formación artística profesional.

¹⁰⁴ Los antecedentes de este racionalismo formal se aprecian muy bien en los escritos de diferentes artistas que intentaron establecer una ciencia del arte sobre todo de cara a su aplicación pedagógica. Artistas como Paul Klee, Wassily Kandinsky o Laszlo Moholy-Nagy se esforzaron en tal intento de establecer una gramática de las artes durante su permanencia en la Bauhaus, donde tuvieron ocasión para experimentar y desarrollar sus teorías con una aceptación más o menos discutida por colegas y alumnos. En estos casos, también la apoyatura teórica sobre la reflexión creativa se hizo a partir de la psicología de la Gestalt o del pensamiento de Henri Bergson [1907]. Estos intentos de conciliar investigación exacta con intuición, de resolver la dialéctica entre procesos analíticos y sintéticos, nunca se

sentar las bases para un discurso renovado del humanismo artístico ante la crisis del sistema de representación naturalista (De Duve 1992: 25; cit. Replínger 1995: 616).

Esta aparente conversión logocéntrica del campo del arte como un *saber organizado*, se encaminó en general a hacer del especialista artístico un “poeta de la imagen”, un comunicador visual, en el que converge la concepción del artista como constructor o diseñador de formas y conceptos. Así se propició una visión psicologista y comunicacionista (lingüística, semiótica, poética) del arte como lenguaje plástico y visual, haciéndose eco del auge de los *mass-media* y de la preponderancia de la cultura audiovisual y la comunicación multimedia¹⁰⁵. Este nuevo modelo que favorecía la incorporación del diseño y las artes visuales como *construcción* creativa, pretendía borrar ese estigma institucional de ser considerada la Facultad un centro incapaz de “formar artistas” (por no decir “incapacitador de artistas”) y del que se hacía responsable al modelo academicista tradicional. Además, se confiaba en que la adecuación de este modelo, a través de su formalización disciplinar desde planteamientos *científicamente* pedagógicos, al tecnicismo y cientifismo del medio universitario, favorecería su implantación¹⁰⁶. Obviamente, esta institucionalización y disciplinarización era una continuación consecuente con las tendencias reconstruccionistas que ya desarrolladas en el plan de estudios de 1979, aunque con una mayor carga profesional tanto en el aspecto intelectual como en el aspecto tecnológico.

Frente a las posturas reconstruccionistas de la modernidad, se oponían posturas reformistas alentadas por la crítica postmoderna. El cambio epistemológico de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, la nueva concepción de arte, las nuevas tecnologías de fin de siglo, la aparición de la psicología cognitiva y el avance en la investigación pedagógica fueron las condiciones necesarias para que el relativismo estético y cultural diera paso a multiplicidad de prácticas y teorías artísticas, las cuales desde el dinamismo, liminaridad y labilidad de la actividad artística actual proponen nuevos criterios y principios. Así, el multiculturalismo, el arte como experiencia estética contingente, o el papel de la comprensión y la simbolización en la generación de narrativas y poéticas, buscan en

desprendieron de cierto misticismo psicologista que sintoniza con el expresionismo remanente de la Bauhaus (González et al. 1979: 313).

¹⁰⁵ Esta concepción, a partir del modelo escolar italiano, es el que en 1990 ha dirigido las reforma educativa de las educación primaria y secundaria (LOGSE) del área de expresión plástica en el área de educación plástica y visual, de acuerdo con el peso que se le concede a la cultura de la imagen en este fin del siglo XX (Juanola 1992, 1995; Hernández 1995, 1997, cit. Agirre 2000: 226-8).

¹⁰⁶ Esta licenciatura se definía, por tanto, como «*un plano de investigación, ensayos y experimentos de las artes plásticas y de las leyes que imperan en el mundo de la creatividad*», donde la expresión artística se complementa con conocimientos tecnocientíficos y humanísticos a nivel de formación superior –física y química, historia del arte, psicología, sociología, semiótica, técnicas reprográficas, informática, fotografía, diseño industrial y gráfico, etc.- (FUE 1981: 11-2). Estas directrices formativas generales se han visto confirmadas y alentadas dentro del marco universitario por la Ley de Reforma Universitaria de 1994. Así, la reforma del plan de estudios de la licenciatura de bellas artes (UCM 1998b) se considera más ajustada a las motivaciones propias del alumno, al tipo de formación impartida por el profesorado y, sobre todo, a la preocupación por un ajuste al mercado laboral y a los imperativos ministeriales de reforma educativa.

la actualidad su sitio en una educación artística donde la subjetividad y el expresionismo resurgen con fuerza en medio del experimentalismo y del constructivismo.

Esta instauración de una modernidad algo caducada, pues no deja de ser una visión académica y una adaptación escolar de las vanguardias de los años 20 y 30, prometía hacer de la Facultad un centro de formación y de creación. Tomando como modelo la aparente relación activa entre la Bauhaus y el efervescente contexto de las vanguardias históricas, se quería conectar con esa “inercia progresista” –en palabras de Juan Lacomba- que articulada a fines de la década de 1970 había propiciado la llegada de la postmodernidad y la *transvanguardia* a España con nuevos conceptos de gestión cultural que dinamizarían el campo artístico en consonancia con un contexto histórico democráticamente “eufórico”. El *¡boom!* y la *movida* de los años 80 supondría junto a la creación de un incipiente y expansivo mercado artístico, y de un destacado apoyo institucional (en algunos casos cabría hablar de proteccionismo) a la promoción y formación artística, alimentaría aún más las enormes ansias del grupo artístico de valerse de los nuevos aires de libertad y de los medios materiales puestos a su alcance para instaurar el autoexpresionismo creativo como ideología institucional. Sin embargo, las expectativas puestas en estos cambios largamente esperados pronto se verían contrariadas por problemas estructurales achacables a una inflación y falta de verdadera vertebración del nuevo campo artístico, pero también a una pérdida del norte y de la iniciativa en lo que debía de ser un renacimiento de la reflexión teórica y la autonomía ideológica del arte¹⁰⁷.

2.2.1.2.2.1 *El paro activo de 1990*

Sin perder de referencia este contexto de gradual desencanto o cuestionamiento del orden artístico democrático, a finales de la década de 1980 se empezó a patentizar un gran malestar general

¹⁰⁷ Una vez más el pintor Juan F. Lacomba (1998: 270-1) nos hace una descripción sintética de lo que fue esta década de 1980 para la comunidad artística como época de esperanzas y contradicciones: «Con los 80 la inercia progresista articulada en los años finales de los 70 aplicaría desde la postmodernidad conceptos nuevos de gestión de la cultura que aceleran y liberalizan el sistema. Aparece así una volatilización de las fronteras nacionales inclinándose la escena por una atenta –casi obsesiva- mirada hacia lo extranjero y lo internacional y su mercado (...). / ARCO'82 es la primera feria con aspiración internacional. Es necesario ratificar su éxito en el éxito demográfico: comienza a valorarse el fenómeno termómetro de las colas. La Cultura comienza a relacionarse con el espectáculo y el mercado. Se acuñan nuevos fenómenos y se potencia la Industria Cultural a lo Jacques Lang. Este será el paradigma político a seguir. «La Vanguardia es el mercado», se llega a articular en el panorama artístico como un eco. Los acontecimientos se suceden de manera espectacular y vertiginosa hasta el punto de que la mayoría de los artistas entienden la escena artística como un «barco a la deriva» y «sálvese quien pueda», ante la falta de debate y posiciones argumentales. Los caminos personales y las posiciones sensatas aparecen como errores personales, incluso galerías mal canalizadas. Posicionarse en galerías conspicuas y de mercado era lo primordial. Todo es llevado y justificado por el *¡boom!*, por el llamado «Entusiasmo». Aparecen artistas que germinan de la noche a la mañana, otros se eclipsan, otros realizan conversiones forzadas por la situación. (...) Era necesario estar a la altura de las circunstancias: el proyecto y la consigna del momento, «Ser europeos a toda costa». Desde el poder la cultura parece entenderse como «Sonrisa de la Política». Desde el extranjero se nos mira como el país de la «movida», recién reciclado del franquismo (...) Nuevos museos, fundaciones, nuevas colecciones, nuevos intermediarios, la gran mayoría ajenos hasta entonces al mundo del arte y que sólo encontraban justificación institucional desde la clientela política: personas generalmente con una información superficial y de emergencia... Y muchas, muchas, nuevas galerías. Toda una generación de coleccionistas con un ardiente o inquieto «dinero flotante» (o negro) del *boom* económico y la «Cultura del Pelotazo», (...) Coleccionar arte contemporáneo se pone de moda. La alegría de poseer un documento de nuestro tiempo desde la trivialidad postmoderna.»

en la Facultad. Si bien se acentuaron los problemas estructurales y funcionales del centro –algo extensible a todo el contexto universitario- se hizo también patente algo peor. Las esperanzas de cambio, de renovación se habían frustrado. Se había perdido la ilusión en el proyecto renovador haciendo responsables de su fracaso a todas las partes implicadas.

Para unos no se había logrado la prometida instauración de la autoexpresión creativa como paradigma absoluto a través del modelo bauhausiano, mientras que para otros no se había alcanzado tal objetivo por la falta de voluntad y colaboración de todos y por las cortapisas que había representado el contexto universitario y político. En general, a lo que se asiste es a un replanteamiento del nuevo modelo formativo artístico a partir de posturas encontradas que defienden una concepción más purista o más funcionalista, pero que en el fondo buscaban lo mismo: conciliar la actividad pedagógica de la Facultad con sus objetivos programáticos de actualizar el ideario del artista creativo como un “artista titulado”.

Con la Ley de Reforma Universitaria de 1983 (LRU) y la implantación definitiva del plan de estudios de 1979 con el curso 84-85 (circunstancia que formalmente completaba su conversión en Facultad universitaria), se consideró que era la ocasión para hacer balance de lo que había representado el proceso de integración universitaria y de preguntarse si las transformaciones hechas se habían correspondido con el cumplimiento de las expectativas que se habían puesto en ellas. En general, en toda la Facultad había un sentimiento de descontento, aunque desde percepciones diferentes sobre la naturaleza de la causa. Para muchos los motivos de queja se ceñían únicamente a las condiciones docentes y laborales, esperándose medidas administrativas para atajarlas. Entre estos problemas, el que preocupaba sobremanera por dificultar grandemente la “optimización” de la actividad formativa era el incremento del número de alumnos y de la plantilla de profesorado, que se derivaban del propio crecimiento dimensional de la institución y que llevaban parejos otra serie de males escolares:

Al pasar a la universidad, con esos mismos profesores, se empezó a pasar cada vez más tal número de alumnos [35, 30 ó 40 por clase], porque al pasar por la universidad se pasaba por la selectividad y entonces ese número de alumnos se ampliaba, se empezaron a ampliar también por tanto profesores, se empezó con el concepto de *titulitis*, el examen de ingreso dejó de tener eee... tanta categoría para abrir la mano por si no alcanzaban los que pasaban la facultad, total, que los niveles se fueron bajando, bajando, bajando. Al pasar a la LRU, peor todavía, esos niveles se redujeron por ley en un eee... en un tercio de docencia, pero así, de asignaturas de doce... horas a la semana pues se pasaban a ocho, así, automáticamente, sin más discusión, eso en perjuicio de la docencia. Antes y en la otra Escuela y aquí se trabajaba hasta sábados por la mañana, con eso los sábados por la mañana nada, trabajando mañana ya tarde; con la LRU solamente mañana o solamente tarde, súmale toda esa serie de cosas, pues ahora también se va hacia abajo. (P, v, 60, 99)

Este fenómeno tan visible había repercutido negativamente en la imagen de eficiencia formativa que debía de surgir de la transformación de la Escuela en Facultad. Los viejos profesores, acostumbrados al sistema de enseñanza de la Escuela, empezaron a echar en falta los grupos de alumnos más reducidos, una atención y seguimiento más personalizado, una mayor libertad y autonomía en la programación de las clases y horarios, los contenidos formativos y los currículos prácticos, un mayor nivel de selección en el acceso y un menor nivel de exigencia docente y profesional, en el sentido de “méritos intelectuales”. Estos profesores, que creían poder imponer un continuismo académico en el nuevo marco institucional, se vieron contrariados por la acentuación de los problemas de organización y la supeditación de su actividad a los imperativos funcionariales y contractuales, que les alejaba del mundo profesional. Este sector pronto hizo objeto de sus críticas a la Junta de Gobierno de la Universidad, a la que acusaban de una falta de respuesta y sensibilidad hacia los problemas específicos de la Facultad¹⁰⁸.

Por otra parte, para el sector renovador los impedimentos de llevar a buen término la universitización no estaban sólo fuera de la Facultad, sino también dentro. El diseño curricular se consideraba en el fondo academicista. Incluso en la pretendida modernización pedagógica y artística se observaba una tradicionalización de una modernidad trasnochada, una academización de las vanguardias, de los *ismos* y del postmodernismo del siglo XX (Gómez 2000; Millares 2000). Esta aparente renovación de los contenidos formativos en realidad perpetuaba la clasificación clasicista de las artes plásticas con el argumento disciplinar de ser el modo más idóneo para homologar los planes de estudios de otras Facultades de Bellas Artes del resto del país y de servir de basamento y armazón para resolver los problemas estructurales.

Así, se mantenían también los viejos métodos de enseñanza dirigidos y rígidos, camuflando la tradicional dejadez del artista profesional con una supuesta actitud liberal y respetuosa con la libre iniciativa del alumno que disimulaba su incapacidad o desinterés bajo nuevos mitos. La autorreferencialidad que ha dominado al arte de buena parte del siglo XX sirvió para mantener una monorreferencialidad de la dictadura del gusto como la arreferencialidad del “todo vale” servían para

¹⁰⁸ Esta postura justifica la aparición de esporádicos arranques de nostalgia entre los profesores más veteranos, no tanto por las formas como por las maneras. Algo, por otra parte, muy común en otras instituciones de formación sujetas a procesos de profesionalización. Antiguos alumnos o profesores de la Escuela, incluso cuando ésta se encontraba en el edificio de la calle de Alcalá, aluden a una pérdida de cualidades en el profesorado y el alumnado actual, idealizando el pasado de la institución. Así, como ejemplo, el último director de la escuela recuerda, como homenaje a sus viejos profesores, el benigno paternalismo de algunos catedráticos que a finales de la década de 1920 premiaban con unos “imponentes” caballetes de manivela, pagados de su bolsillo, a los alumnos más destacados; ponían a cuenta suya una máquina de moler colores para uso colectivo; organizaban salidas en verano para pintar al aire libre; acudían a las fiestas de fin de cursillo con botellas de licor; impartían fuera de programa cursos complementarios para preparación de oposiciones a Instituto, etc. manifestando todos los estudiantes una gran camaradería y vocación artística (Fuentes 1982: 17-8). Es obvio que esta evocación de actitudes solidarias pretende llamar la atención sobre la necesidad de recuperar el espíritu igualitario de una *communitas* primitiva supuestamente preexistente.

mantener una contradicción entre la propugnada defensa de la creatividad artística y la formación artística transformada en rutina escolar. Se daban así las condiciones para el surgimiento de una reflexión contestataria e inconformista donde, como en las academias del siglo XIX, se propugnara una restitución de los valores comunitarios y el cumplimiento de las promesas de profesionalización incumplidas.

Visto el asunto así, echar la culpa a la administración universitaria era desviar en parte la atención de la verdadera causa del problema. Había que aceptar que parte de culpa la tenía también el profesorado al ajustarse de forma estricta a unos criterios escolares y disciplinares universitarios como una forma cómoda de desentenderse de sus obligaciones docentes y compromisos profesionales, con la única meta de garantizarse una posición estable y despreocupada como artista-funcionario. Ante esta desatención, el problema de fondo era la superficial homologación de la enseñanza artística con el resto de enseñanzas universitarias, integrándose de forma mimética en un proceso de intelectualización y profesionalización que incentivaba desde argumentos tecnicistas y reconstruccionistas la normativación disciplinar de la formación artística como la más idónea para la implantación de un plan de estudios, pero también la perpetuación del viejo orden con nuevos ropajes. Tal actitud representaba la renuncia del grupo artístico a la toma de iniciativa en su diseño y actualización, hacia una forma de profesionalización ambigua y carente de referentes fuera del sistema educativo, tanto en el mercado laboral como en el mundo artístico.

La deseada consecución de un modelo formativo acorde con lo que algunos profesores creían que debía de ser el especialista artístico universitario que saliera de sus clases –cualificado, creativo y contemporáneo- se veía frustrada al percibir que la propia dinámica y estructura escolar deshacía en los últimos cursos lo que ellos habían tratado de introducir y modificar en los cursos comunes iniciales. Parecía como si la nueva configuración del plan de estudios no hubiera producido un cambio significativo en el carácter de la formación artística impartida o que no se habían dado las circunstancias adecuadas para que así fuera. Esta desilusión se agudizó a raíz del incremento de los problemas estructurales precisamente por su incorporación a un medio universitario que en general no ha sabido o podido atajarlos.

El progresivo deterioro del centro y las quejas por las condiciones de higiene, ventilación y seguridad fue animando al alumnado a tomar parte activa en las reclamaciones de mejora del

funcionamiento de la Facultad que ya algunos profesores habían iniciado¹⁰⁹, ante la inoperancia de las autoridades facultativas por solucionar a corto plazo tal situación. Estos reproches, que en cualquier otra movilización universitaria se habrían centrado en y contentado con resolver estos problemas puntuales, en la Facultad de Bellas Artes desencadenaron un cuestionamiento de todo el sistema de formación artística. En principio los ataques se centraron en acusar al medio universitario de ser el origen de problemas tales como la masificación estudiantil –cuyas cotas nunca antes habían sido comparables (gráfico 3)- al recortarse a la Facultad su capacidad de regulación de las normas de acceso. Como ya indicaba el anterior informante había que “abrir la mano” para permitir el acceso de un mayor número de alumnos a los estudios de bellas artes según la política general de la Universidad, sin embargo no deja de ser una excusa pues como veremos el problema de la validez de la prueba de acceso no está en los criterios “escolares” que se aplican, sino en los “académicos” y “artísticos”.

En cualquier caso era un medio de irresponsabilizar a la Facultad, de victimizarla. Como dijo la decana de bellas artes a la prensa: «La Universidad exige que se dé plaza a un número determinado de alumnos cada año, y, pese a que Bellas Artes, frente al resto de las carreras universitarias, dispone del verdadero privilegio de contar con un examen específico de ingreso, a la postre ese examen no sirve de gran cosa si todas las plazas establecidas por la Administración previamente han de ser cubiertas, con independencia de las capacidades o aptitudes de los alumnos» (El País, 12-6-90). No es raro en esta cuestión que se quisiera centrar institucionalmente todo el debate sobre los problemas funcionales de la Facultad¹¹⁰.

El balance crítico de universitización de las bellas artes acabó durante el curso 1989-90 con un enfrentamiento abierto entre posturas encontradas. Este conflicto, bautizado por el periodista Francisco Javier Llorente como “*la guerra de los pinceles*”, interrumpió durante dos meses la actividad académica y logró un amplio seguimiento en la prensa de tirada estatal (ABC 1990, Diario 16, El Independiente 1990, El Mundo 1990, El País 1990; Ya 1990), como prueba de que trascendió la propia *normalidad* de los conflictos estudiantiles universitarios al uso, ya fuera sólo por su

¹⁰⁹ De estas movilizaciones auspiciadas sobre todo por el departamento de Dibujo I por el uso de ácidos y otras materias abrasivas, aún se conserva una pintada en una de las paredes exteriores que dice “O3 Si aerosoles NO” (cf. Figueroa 1998)

¹¹⁰ Es interesante hacer notar que la nota media de selectividad para ingresar en la Facultad de Bellas Artes es una de las más bajas (>5,00) (DAP 1998: 27), aunque también hay que tener en cuenta que se ha de lograr en último lugar la calificación de apto en la prueba de acceso (la cual no puede ser una prueba de conocimiento). Sin embargo, no deja de ser raro que se critique el bajo nivel del alumnado cuando, en comparación con etapas anteriores, el alumno que ingresa en la facultad lo hace ahora con una formación media –el *título de bachiller* y aprobación del COU o Bachillerato LOGSE- y con la superación de un examen previo de selectividad. Evidentemente, con “bajo nivel” se está dando a entender el incumplimiento de ciertas cualidades que no son “escolares” sino “prácticas” y que hacen referencia a la actitud y aptitud artística del aspirante, en cualquier caso y cómo se verá más adelante, este tipo de afirmaciones intentan disfrazar de profecía autocumplida el fracaso institucional en la consecución general de sus objetivos formativos.

vistosidad estética y espectacularidad festiva. Comenzó en principio como una lucha abierta por el poder institucional.

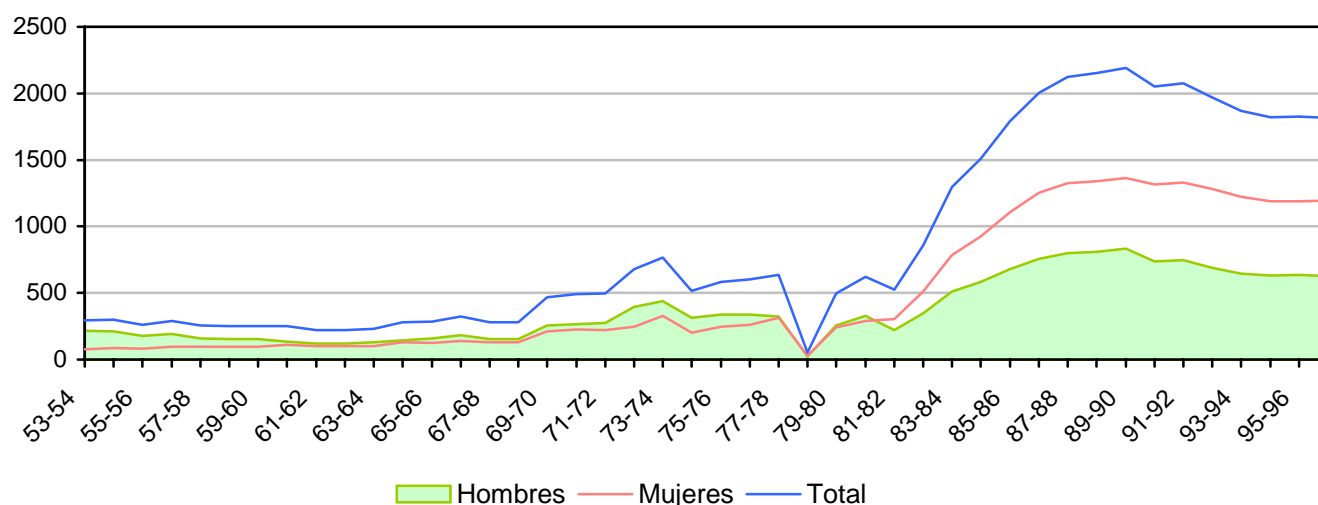


Gráfico 3: Evolución del alumnado de bellas artes de Madrid (1953-1998). El profundo valle que se marca a finales de la década de 1970 representa un momento de crisis y adaptación de la institución con su transformación en Facultad universitaria que no supone en sí una interrupción de su tendencia ascendente, sino más bien una falta de datos precisos. Fuente: INE, DAP.

Cada facción pretendía legitimarse atrayendo a figuras destacadas del panorama académico¹¹¹ y artístico o intentando ocupar cátedras y cargos destacados de representación y gobierno. En tal sentido, la intención era deslegitimar el actual orden interno que se había producido durante la década de 1980 mediante soluciones de compromiso –tal y como se refleja en el plan de estudios de 1979 y la ordenación departamental- se fundaba en que las autoridades de la Facultad (y el grupo que representaban) habían traicionado la intención original de hacer de la Facultad un centro de formación y creación (restableciendo el sentido de *communitas* ideológica) y no una institución burocrática, absolutamente inserta en la estructura, absorbida por las obligaciones docentes, y por el culto al ascenso y la promoción funcional, ajena a las necesidades del campo del arte y del alumno como *artista en formación*.

¹¹¹ Uno de estos casos fue la convocatoria de oposición para la cátedra de pintura. A esta convocatoria sólo concurrió un pintor y profesor, catedrático en la Facultad de Bellas Artes de Salamanca. El escándalo estalló cuando el Decanato, estimó que el candidato no reunía los suficientes méritos académicos y profesionales desencadenando el descontento expreso del profesorado renovador que veía en la llegada de esta persona una presencia de peso a nivel profesional y académico, portadora de nuevos aires para la Facultad. Evidentemente, este hecho no dejaría de ser anecdótico de no ser por el eco que recibió por parte de la comunidad artística (el candidato a la cátedra recibió un manifiesto de apoyo de un centenar de reconocidos artistas entre los que destacan Antonio López, Lucio Muñoz y Antoni Tàpies) y por ese sentido ideológico con el que se revistió este hecho (como después se hizo constar en la prensa). En este manifiesto se señalaba como causa de tal rechazo el que «dominan en la facultad los sectores académicos retrógrados, empeñados en cerrar el paso a los elementos renovadores, que podrían representar una amenaza para su monopolio pedagógico» (Diario 16 2-5-90).

En este contexto, el conflicto final estalló a causa de las irregularidades en el proceso de elección del Decano –un *casus belli* ya tradicional en la Facultad de Bellas Artes. Se vieron involucrados alumnos, profesores y personal administrativo y se requirió de la actuación directa y mediadora de las autoridades universitarias. Afloraron toda clase de problemas estructurales, pero también unas cuestiones de fondo que al transformarse la Escuela en Facultad habían quedado sin aclarar desde 1979: ¿Qué tipo de formación artística era la que se debía impartir en la Universidad?, ¿cómo se iba a reflejar y a llevar a cabo en la actividad formativa (planes de estudio)?, y ¿a qué clase de especialista artístico estaba dirigida?

Aunque las elecciones permitieron la reelección legal del criticado anterior equipo decanal, su triunfo por la mínima y a segunda vuelta fue juzgado como un prueba de su ilegitimidad moral, circunstancia que impulsó a los estudiantes a mostrar su apoyo y simpatía expresa por el grupo renovador¹¹². Las primeras movilizaciones se desarrollaron con el afán de expresar públicamente un malestar general por la situación docente de la Facultad y de lograr invalidar la reelección o exigir la dimisión o destitución de la decana. Se llegó así a un choque en el que nadie daba su brazo a torcer. Los estudiantes como medida de fuerza convocaron un *paro activo* indefinido que colapsó la actividad académica al negarse los alumnos a acudir a las aulas y talleres. El desarrollo de esta huelga estudiantil –y en cierto modo, también profesoral- se prolongó tanto (apéndice 2) que estuvo a punto de suspenderse el curso académico, y dio pie para restablecer un debate general sobre las enseñanzas artísticas universitarias¹¹³. Pero, al margen de todo esto, ¿qué es lo que se reivindicaba con este paro activo? ¿Cuál era el objetivo de la protesta? Formalmente, las reivindicaciones de los estudiantes se centraban en diez puntos (Diario 16 2-5-90):

- La dimisión del actual equipo decanal,
- Una amplia participación del alumnado en las gestiones de la Facultad a través de comisiones,

¹¹² Este apoyo que se hizo masivo tras las elecciones ya venía de antes, pues los estudiantes veían en el programa del candidato renovador (defensa del proyecto de reforma de los planes de estudio, de una mayor transparencia en la gestión y en la adjudicación de plazas de profesorado, y una mayor apertura del centro a la realidad artística profesional del momento) una oportunidad y una garantía para mejorar el funcionamiento del centro y su formación profesional. Así, el día antes de la segunda vuelta los estudiantes realizaron una corrida lúdico-cubista en la plaza de Colón como protesta estudiantil contra la gestión de la decana en su último mandato. Tal evento se aprovechó también para empezar a presentar denuncias por parte del alumnado de irregularidad en el proceso electoral (se argüía que el día de las elecciones aún no constaba en el registro de la Facultad la renuncia de sus cargos electos de ningún miembro del centro), exigiéndose la repetición del proceso y la dimisión de la decana.

¹¹³ A este respecto, es interesante anotar el apoyo que la comunidad artística manifestó hacia las protestas y reivindicaciones de los estudiantes y del sector renovador, favoreciéndose un debate que trascendía los límites espaciales de la Facultad. Así, el 20 de abril se celebró quizás el acto más significativo por su relevancia artística: una mesa redonda en el Círculo de Bellas Artes de Madrid. En esta mesa, donde participaron profesores y alumnos de la Facultad, y artistas de prestigio relacionados de algún modo con el mundo académico o universitario (Juan Genovés, Luis Gordillo, Juan José Gómez Molina...) y echándose en falta la presencia de la decana, se abordaron las causas y posibles soluciones a los problemas de la Facultad de Bellas Artes de Madrid y, por extensión, de la formación artística universitaria. Durante este debate público que fue seguido por los medios de comunicación, se pusieron de manifiesto todos los problemas estructurales que se padecían en la Facultad, además de la denuncia de la perversión del poder que este tipo de institución propicia en manos de aquellos que habían querido convertir la Universidad en una academia particular.

- La puesta en marcha del plan de estudios realizado por los alumnos y aprobado en Junta de Facultad (hace dos años),
- La puesta en marcha del vicedecanato de cultura,
- El compromiso de cubrir todas las plazas vacantes del profesorado,
- La especificación de criterios claros en la admisión del profesorado (al margen de amiguismos) con la participación del alumnado,
- La mejora de los servicios internos,
- La entrada en vigor del doble turno en todas las especialidades, ya aprobado en la Junta de Facultad,
- Redistribución y ampliación del espacio y mejora de las condiciones de salubridad e higiene y,
- Control y transparencia de la Comisión de Asuntos Económicos.

Como es obvio, en esta tabla reivindicativa se agrupan toda una serie de peticiones que pretenden dar salida a diversos problemas y que van más allá de reclamar mejoras materiales en las condiciones de enseñanza. A tal respecto, cobran sentido las afirmaciones, a lo largo de la protesta, de la existencia de “*otras razones de peso*” en su origen que afectan al “*prestigio profesional*” de la formación recibida. Los estudiantes reclamaban una serie de medidas que ya parte del profesorado habían procurado llevar a cabo¹¹⁴ para reformar los planes de estudio de un modo más “coherente” con lo que es la práctica artística y el ideario del artista creativo. Las reclamaciones de los representantes de alumnos de una «flexibilidad de los planes de estudio (baja troncalidad, alta opcionalidad y no a la asignatura cerrada), mejor calidad del profesorado y acercarse mucho más a la realidad artística a través del artista como profesor asociado, desembocando en el taller» (El País 12-6-1990), pretendían instaurar un sistema formativo donde la determinación de lo que se ha de enseñar no esté predeterminado por “lo que ya se enseña”, sino por lo que un artista creativo necesita aprender para ser un creador cultural.

¹¹⁴ En este sentido, el apoyo de parte del profesorado a las movilizaciones estudiantiles fue algo más que una mirada complaciente. El día 10 de mayo se hizo público a través de la prensa (ABC 10-5-90; El Independiente 10-5-90) un manifiesto firmado por 40 profesores [casi la mitad del profesorado si tenemos en cuenta que en aquel entonces contaba la Facultad con algo más de 80 profesores (UCM 1988; 1990)] en el que abiertamente se criticaba la gestión de la decana. En él, se le acusaba de que su «actitud presidencialista, que ha llevado al centro a una ausencia total de identidad en los ámbitos culturales y de la universidad» y se afirmaba el empeño de traer aires renovadores a la Facultad contando para ello con «un importante respaldo de profesores progresistas que trabajan para ofrecer los experimentos plásticos más avanzados. Confiamos que entre éstos y un decanato colaborador el centro pueda entrar a formar parte de los que hoy marcan las pautas de la renovación artística en las universidades de la CE» (El Independiente 10-5-90). Este ofrecimiento como alternativa dentro de la institución, servía de gesto de apoyo a los estudiantes encerrados como medio de legitimar su actitud, pues, al igual que en su momento lo fue la declaración de apoyo de destacados artistas, se confirmaba el carácter reintegrador y no rupturista de las movilizaciones en ese deseo de que la Facultad se conectase con la comunidad y con la actualidad artística. A este respecto, hubiera o no una colaboración profesor-alumnos o una instrumentación de éstos por parte de los profesores, la crítica abierta del profesorado renovador procuraba sentar las bases para una negociación desde posiciones lo menos tibias posibles para poder romper la rigidez en las relaciones con los órganos de gobierno facultativo, pues «con el actual decanato no es posible hacer nada, estamos en una situación totalmente frustrante, una especie de travesía del desierto que vivimos como profesores; pero este es un momento de esperanza al ver que el alumno se ha dado cuenta de que no se juega una nota, sino su futuro profesional» (El Independiente 14-5-90). Sin embargo, es interesante anotar que las protestas estudiantiles y profesoras se mostraron como desarrollos paralelos aunque lógicamente se interrelacionaran, teniendo como resultado tal actitud la aminoración de los riesgos de cada una de las partes. Así, las presiones ejercidas sobre cada una de ellas eran denunciadas por “solidaridad” y no por “complicidad” por la otra parte. Así, los profesores y artistas animaban al alumnado, haciéndoles ver los subterfugios de la dinámica institucional [«Estáis haciendo una lucha política que exige vencer y controlar el poder. Os pido que no la dejéis. Va a ser difícil, porque os van a presionar, pero tenéis que aguantar» (El Independiente 14-5-90)] y denunciando públicamente las presiones a las que se ven sometidos ante la proximidad de los exámenes finales (ABC 8-5-90, 9-5-90). Por la otra parte y ante el rumor de la aprobación por la Junta de Gobierno de medidas disciplinarias contra el profesorado que hubiera colaborado con los estudiantes en el encierro, los estudiantes negaban tal circunstancia, por solidaridad, protagonismo o sinceridad (El Mundo 22-5-90).

Evidentemente, ese modelo formativo seguía siendo el del artista autónomo, autoformado, libre, por lo que se propugnaba ante todo un modelo curricular donde la iniciativa del alumno dispusiera de todos los medios para salvar o adecuar a su voluntad cualquier direccionalidad escolar. Así, se defendía como solución ideal un plan de estudios que funcionara como un menú flexible de asignaturas en el cual el alumno pudiera elegir aquellas asignaturas optativas o de libre configuración que considerara más adecuadas a su desarrollo personal y profesional. También se pedía una mayor preocupación por poner al alumno en contacto con el mundo artístico mediante la profusión y promoción de exposiciones públicas, colaboraciones y prácticas en talleres con artistas-docentes, recuperando el sentido de la *Meisterklasse* de desarrollo individualizado y en contacto con la realidad profesional.

Dentro del profesorado renovador no se veía contradicción alguna entre la especialización y la flexibilidad inspirada en un aprendizaje multidisciplinar y autorreferencial. Ya fuera como estrategia reflexiva o recurso discursivo, se argumentaba que la apertura y flexibilidad de los itinerarios de especialización de los futuros planes era un medio idóneo para ofrecer unas formaciones distintas para artistas o profesionales. Evidentemente esta distinción va más allá de los postulados escolares tecnicistas de definir especialidades y asignaturas en función de las posibles variaciones vocacionales del estudiante de artes universitario, y hace referencia a diferentes modos de entender la formación artística universitaria fuera de lo académico. Sin embargo, bajo el mismo discurso de fomentar la vocación y profesionalidad, las posturas tecnicistas se acababan siempre imponiendo bajo el argumento de la funcionalidad escolar hasta el punto de lograr resultados paradójicos. Se llegó al punto de que el decanato no veía contradicción alguna en el hecho de permitir al alumno diseñar su currículo en función de sus deseos, pero un currículo «que el profesor pudiera aceptar o no» (El País, 12-6-1990)¹¹⁵.

Las declaraciones de la decana a la prensa expresan la contradicción entre ser una especialista artística –y una profesional concedora de la actualidad profesional artística- y ser una profesora del nuevo departamento de *Dibujo II* y autoridad académica, miembro de una institución que ha de justificar su cargo y garantizar su correcto funcionamiento escolar de la Facultad de cara a las autoridades universitarias y ministeriales. Afirmaciones como que «la Universidad, que no deja de

¹¹⁵ De hecho, la oferta de asignaturas optativas y de libre configuración se haya condicionada mediante diversos mecanismos como es la limitación mínima de plazas, la incompatibilidad de horarios y/o turnos, la contratación o no de profesorado, el exceso de carga lectiva departamental, la necesidad de cubrir créditos, incompatibilidad de especialización, etc. que fuerzan la elección o no de una asignatura por criterios de cualquier clase menos por razones de formación personalizada. Más bien, frente al imperativo de la supervivencia departamental se solapa la necesidad de supervivencia escolar del estudiante.

ser un aparato de la Administración, tiene no pocos condicionantes que afectan de una manera especial a la enseñanza de algo tan peculiar como el arte», o «todo el mundo quiere una habilitación y homologación oficial de las enseñanzas artísticas con las restantes, aunque sea a cambio de entrar en ese círculo condicionante de la institución universitaria» (El País 12-6-90) tiene un resabio a amarga resignación conformista y pragmática en la constitución de una comunidad de artistas profesionales que, como en el caso de la Bauhaus, acabaría por despertar la oposición abierta del profesorado y del estudiantado más afecto al ideario purista del arte. Así, casi se diría que de sus palabras se desprenden dos conclusiones de la experiencia universitaria que en el fondo justificaban su inmovilismo: 1) que los problemas estructurales, sin ser deseables, son el precio a pagar por entrar en el club selecto de las titulaciones universitarias¹¹⁶; y 2) que los problemas únicamente derivaban de encontrarse la Facultad integrada en el sistema universitario, sobre todo, los referidos a la masificación y al menor nivel de exigencia preformativa del alumnado. Al cargar las tintas en estos aspectos el profesorado y las autoridades académicas se dejan arrastrar por la lógica tecnocrática del sistema de enseñanza y se escudan en una presunta irresponsabilidad derivada de su situación de sujetos pasivos dentro de la Universidad¹¹⁷.

Aunque ninguno de los protagonistas llegara al punto de proponer la salida de tan pernicioso entorno, ni siquiera de dar marcha atrás hacia la perdida autonomía tan valorada por los profesores de 1955, parte del profesorado entendía que debía dar un golpe de mano para torcer la tendencia instrumentalizadora del profesional artístico. Había que recobrar la iniciativa proponiendo alternativas y reintegraciones dentro del ideario artístico del artista creativo, autoexpresivo, libre y autónomo; y no esperar ningún socorro ni injerencia externa, habiéndose de mirar antes las necesidades del propio mundo artístico que las necesidades burocráticas y docentes del medio universitario. Se trataba de iniciar una *desnormalización*, en el sentido de no acomodarse a la entropía de la dinámica funcionarial y la rutina académica.

¹¹⁶ Esta visión de la permanencia en la Universidad como objeto deseado o merecido reconocimiento no deja de estar dentro del síndrome de la *titulitis* y del culto al mérito, tan del gusto academicista. Así, las opiniones en contra de ese “*sufrir en silencio*”, no dejan de mostrarse como reacciones contra el ocultamiento de los problemas de fondo por problemas que en la práctica no sirven en su resolución para definir el objetivo y el sentido de la actividad formativa. Más bien lo posponen *ad infinitum* en un cíclico reformismo institucionalizado. Si bien no adquieren las críticas un tono radical y rupturista, la rutina burocrática no deja de verse desde fuera de la Facultad como una de las peores formas de fariseísmo artístico.

¹¹⁷ Es cierto que la masificación afecta a uno de los elementos que con más insistencia esgrime el profesorado de bellas artes como bandera distintiva (en el sentido cualitativo) de la enseñanza artística frente al resto de enseñanzas: el trato en extremo personalizado (individualizado) entre el profesor y el alumno. A esto también se puede añadir las quejas sobre escasez de espacio y la falta de profesorado, aspectos cuya ampliación se veía como un factor para compensar el crecimiento estructural y para posibilitar las condiciones ideales del proceso formativo. Sin embargo, los males apuntados deben considerarse más bien como consecuencias, más que causas, de la falta de operatividad de los modelos docentes, del diseño de los currículos, de los compromisos docentes del profesorado y de una disciplinización de la formación artística que en pro de la eficiencia escolar (como medio de difusión cultural y de selección social) olvidaba su principal propósito programático: servir de medio para capacitar profesionalmente al alumno como artista creativo.

En opinión de los representantes del sector renovador, la otra alternativa para atajar los problemas era adecuar el estilo universitario a las peculiaridades de la actividad artística. Es más, se abogaba por buscar una solución de compromiso que desde consideraciones abiertas acabase con la falta de correspondencia entre la formación ofrecida y el tipo de profesional que se quiere desarrollar, núcleo fundamental de las protestas estudiantiles. En tal sentido, ninguno de estos sectores pedía tanto un cambio de modelo institucional –lo que habría supuesto articular de algún modo una *communitas* espontánea dentro o fuera de la estructura universitaria- como una reforma parcial que permitiese la formación tanto de artistas como de profesionales. Sin embargo, esa “artistización” de la cultura universitaria era algo que sin querer se estaba produciendo como efecto rebote como un proceso ecléctico y sincrético de aculturación.

2.2.1.2.3 El concepto de investigación en bellas artes

En lo que respecta al concepto de investigación o a la definición del estudiante de bellas artes como investigador encontramos rasgos que demuestran ese estilo sincrético que perpetúa la peculiar imagen autónoma del artista en el medio universitario. Donde se hace más problemático este concepto es en su deseo de encontrar un espacio definitorio del mismo a través del tercer ciclo.

Dentro de la formación universitaria se considera que el primer ciclo (diplomado) es de introducción general en la disciplina, el segundo ciclo (licenciatura) de especialización profesional (con lo que se está ya capacitado para su ejercicio como enseñanza o práctica) y el tercer ciclo (doctorado) de capacitación investigadora, es decir, de una preparación mucho más especializada cuyo principal cometido es la producción de conocimiento. Este último grado es el que capacita plenamente para el acceso a las plazas docentes universitarias no contratadas y ya se vio los problemas que surgieron para poder solventar tal requisito al incorporar la plantilla docente de la Escuela de Bellas Artes a la de la Universidad. Evidentemente, el carácter logóforo y las características del estilo cognitivo artístico supuso un gran obstáculo a la hora de definir un tercer ciclo. Dentro de la concepción de lo que es la práctica artística, la consideración de un curso de postgrado definido exclusivamente como teórico y científico suponía una contradicción que revela la dificultad para definir una solución a medio camino. La solución provisional a tal cuestión fue la adaptación al modelo tradicional de doctorado universitario de corte humanístico.

En los programas de doctorado de los departamentos artísticos, que como otorgadores de especialidad son los únicos que pueden impartir tales programas, se tendió a reforzar el aspecto investigador mediante la incorporación de medidas tales como la obligatoriedad del licenciado de

realizar una tesina sobre su especialidad y el establecimiento de cursos sobre metodología científica. Estos cursos se constituyeron como clases prácticas donde explicar formalmente cómo se hace una tesis doctoral, corriendo a cargo de los departamentos teóricos de Historia del Arte y de Didáctica. Así, por ejemplo, el curso *Investigación y educación artística* del departamento de Didáctica sirve para difundir entre el alumnado nociones mínimas sobre lo que es un trabajo de investigación a un nivel impensable en otras carreras universitarias más científicas¹¹⁸.

La realización de las tesis doctorales, por tanto, parten de la necesidad de romper con una dinámica formativa eminentemente práctica. Muchos alumnos han de aprender a redactar y a realizar lecturas comprensivas adecuándose a un tipo de normativa discursiva y metodológica alejada de los procedimientos habituales del trabajo artístico. No es extraño que muchos reclamen un tipo de “tesis doctoral” especial, que incide en el concepto de *Meisterklasse* o de obra maestra, más acorde con el concepto de *proyecto final* de las ingenierías. Sin embargo, el peso de la tradición académica universitaria es notable aunque eso no impide que por el motivo ya señalado de falta de preparación teórica (madurez intelectual, espíritu científico, conocimiento interdisciplinar) no se genere una adaptación particular de este modelo.

Las tesis doctorales que se suelen hacer en bellas artes son de dos tipos que, en general, coinciden en su intento por ajustarse al modelo formal típico de tesis científica. Por un lado tenemos las tesis que pretenden adaptarse formal y conceptualmente al modelo universitario estándar de un trabajo de investigación extenso. Las tesis más científicas, que son las que se realizan bajo la supervisión de los departamentos teóricos o las que tratan exclusivamente de aspectos teóricos, técnicos, mecánicos y experimentales en el uso de determinados procedimientos plásticos desde un punto de *objetividad* científica, son las que muestran una metodología y un enfoque científico del tema de investigación¹¹⁹. Sin embargo, algunas de estas tesis no son más que descripciones exhaustivas de ciertos fenómenos que carecen de un tratamiento analítico y exhiben una estructura

¹¹⁸ Se dan indicaciones de cómo se estructura un trabajo científico, cómo se hace una lista bibliográfica, qué es una cita, etc. elementos que persiguen darle un acabado formal y aparente de trabajo académico de clase. Lo habitual en tal curso es que sólo se dé clase dos días: el primer día se recomienda una bibliografía socorrida de títulos sobre “cómo se hace una tesis” (Alcina 1994, Eco 1987), y se pide a cada alumno la elaboración de un trabajo sobre cualquier tema, lo importante es ver cómo se hace, para lo cual se convoca el último día del curso para exponer su trabajo al resto de compañeros y extraer conclusiones. El resto del curso se presupone que se cuenta con el profesor para aclarar cualquier duda. Dada la diferencia de nivel con el resto de la Universidad se tiende a establecer una diferencia entre los alumnos de doctorado de fuera de la Facultad de los de bellas artes, procurando separarlos mediante convocatorias aparte para evitar un pernicioso contraste.

¹¹⁹ La revisión histórica de una determinada temática, técnica o tradición estilística, la biografía de artista, las catalogaciones de colecciones, el estudio crítico de nuevas técnicas y materiales en la conservación físico-química de las obras de arte o en la experimentación plástica de nuevos pigmentos, herramientas o soportes, la contrastación empírica de nuevas metodologías educativas en la enseñanza del arte, el estudio histórico y social, el análisis del arte infantil, etc. son tópicos que se abordan en este tipo de tesis que optan por el método historiográfico, sociológico y científico en la investigación analítica y empírica de fenómenos históricos, sociales y físicos pertenecientes o susceptibles de pertenecer al mundo del arte. En este sentido, las tesis de conservación y restauración y las tesis

compositiva organizada (epígrafes, capítulos, subapartados, apéndices, bibliografía...) que es la que les da esa seriedad científica que reclaman y se les reclama¹²⁰. En estos casos las tesis son puramente descriptivas, se aborda la resolución de un problema concreto, se enuncian las posibles soluciones o interpretación del fenómeno analizado y, en el mejor de los casos, se decanta el autor de modo justificado por una de ellas.

Se tratan los aspectos psicológicos del proceso creativo y de la personalidad creadora, así como de los factores del pensamiento creativo, la estética de las formas visuales y los factores que definen la creación plástica, esto es, composición y color. / A continuación se realiza un estudio del arte del siglo XX en España, y por último se analiza la experimentación de la forma y la materia en la obra pictórica y escultórica personal.¹²¹

El objetivo de esta tesis reside en la descripción de los diferentes soportes, tanto tradicionales como de reciente aparición, utilizados con fines artísticos y su incidencia sobre la técnica empleada. / La tesis consta de cuatro grandes capítulos en los que se encuadran los principales tipos de soporte, enumerando sus características intrínsecas, tratamiento previo y los diferentes procedimientos pictóricos aplicables en cada caso, comentando asimismo las virtudes y defectos. / En particular se hace especial hincapié en la selección y preparación de cada tipo de soporte, simplificando al máximo la exposición escrita y apoyándose en la presentación de aplicaciones prácticas de las diferentes técnicas expuestas. / Es, por tanto, un trabajo inminentemente (sic.) práctico cuya realización ha sido posible gracias a los más de treinta años de experiencia en la materia del autor.¹²²

Esta descripción pormenorizada suele ser una excusa para que el autor de la tesis, como artista, demuestre su competencia artística y no su competencia científica. A este respecto, el autor tiende a “contarnos su vida” a la menor excusa, en un aparente ejercicio de estilo literario, pero cuyo objetivo principal es demostrar que ante todo uno es artista a través de elementos como el mérito de su productividad, la calidad de su producción (originalidad, expresividad, etc.), la madurez de su pensamiento artístico (conceptualidad, idealismo, etc.) que como finalidad persigue demostrar que el autor ha alcanzado el rango de artista puro, creativo y expresivo, es decir, con una línea de investigación plástica, con un estilo artístico propio y reconocible.

El planteamiento es el de una tesis mixta, que hace un paralelo entre la recopilación de datos existentes referidos a una determinada trayectoria de técnicas cerámicas dentro de la arquitectura y la obra personal del autor representada en veinte ejemplares descritos a través de ficha técnica y documentación inédita.¹²³

que abordan cuestiones objetivas en relación con aspectos técnicos y procedimentales en las diferentes artes plásticas tienden a asimilar este modelo.

¹²⁰ Ésta, por ejemplo, fue la solución adoptada para lograr que buena parte del profesorado de bellas artes obtuviera una categoría docente dentro de la Facultad de acuerdo con la normativa universitaria. No dejaban de ser meros trámites con los que revestir con cierto halo de formación universitaria a artistas con una reconocida trayectoria profesional y una dedicación docente, guardando las formas del ritual universitario de ascenso e integración.

¹²¹ Francisco López-Soldado 1986, “La experimentación plástica: el proceso creativo a través de la investigación de la forma y la materia”; (UCM 1988a: 343-4)

¹²² Manuel de la Colina, 1986, “Incidencias del soporte en la pintura y sus manipulaciones técnicas” (UCM 1988a: 341-2).

¹²³ Dolores Gil, 1986, “Pintura cerámica como fragmento arquitectónico” (UCM 1988a: 343).

La Tesis sigue una línea que la entendemos como un periplo sentimental porque escogemos dentro de un recorrido histórico con esta intencionalidad los autores, obras y estilos que nos interesan, (...) Pero no solamente es un periplo sentimental lo que realizamos, sino que es rigurosamente científico puesto que los artistas que escogemos, lo mismo que las referencias comprendidas en nuestro estudio están dentro del campo de la medallística. / Desarrollamos el trabajo en ciclos significativos que sirven de soporte a siete capítulos, largos de enumerar. Estos ciclos son: A) Antecedentes B) Eclosión de la medallística. C) Nuestra propia aportación creativa. Con ello, aunamos los puntos de vista del creador e investigador, revelando el sentido de este Arte.¹²⁴

En este sentido, nos encontramos con la paradoja de que estas tesis incumplen su pretendida científicidad y se transforman en declaraciones personales y autobiográficas. El carácter especulativo e introspectivo de muchos de estos trabajos parte de la asunción de una serie de creencias y teorías implícitas que anticipan las conclusiones mismas de su pretendido análisis objetivo. Es muy frecuente que las hipótesis de trabajo sean las mismas en torno a las cuales gira la realización artística del autor de modo que el fenómeno investigado y la metodología empleada para su esclarecimiento son lo mismo.

El objetivo de esta tesis consiste en demostrar las analogías existentes entre pintura y música partiendo del análisis de mi doble vocación pictórico-musical, y la frecuente interinfluencia de tales artes, fruto de la sensibilidad y vivencias de su creador. (...) Mi investigación personal puede ser contrastada con la realidad de mi obra, cuya exposición constituye un capítulo visible de la tesis, aportando una extensa bibliografía y apéndices que hacen referencia y demuestran la interrelación de estas dos artes.¹²⁵

Tesis introspectiva de su labor de creador y grabador con un idea universalista. Complementó su tesis con una magna exposición de toda su obra grabada y una película sobre un libro grabado por él mismo.¹²⁶

Esta participación en el objeto de estudio que podría juzgarse desde un punto de vista ortodoxo como pseudocientífico –por la notable parcialidad, subjetividad, preenjuiciamiento– responde a un modo de entender la investigación diferente al que se define para el resto de las carreras universitarias. Evidentemente, para el artista no puede haber un distanciamiento radical, una desinvolucración entre el tema investigado y el sujeto investigador¹²⁷, y menos aún el resultado de la investigación que es en sí un objeto en el que se sintetizan las conclusiones de dicha investigación. De ahí que no haya reparo en apelar a la propia obra del artista como demostración objetiva y empírica de las premisas de la investigación, sean presuposiciones, creencias o intuiciones, aunque en

¹²⁴ José María Porta, 1991, “La medalla como sentido de un arte y experiencia de una expresión creativa” (UCM 1995?, 342).

¹²⁵ Rafael Úbeda, 1986, “La sonorización pictórica desde una primera intuición”; (UCM 1988a: 345)

¹²⁶ Dimitri Papageorgiui 1986, “El negativo y el positivo de la huella estampada”; (UCM 1988a: 347)

¹²⁷ Incluso en el caso de algunas tesis presentadas en departamentos teóricos se manifiestan *licencias* que sólo son comprensibles si se considera que la comunidad artística es un grupo cerrado donde se tienden a justificar que el artista ha de ser estudiado por el artista, de forma que algunas tesis históricas no pueden ser imparciales y responden a un sentido de homenaje biográfico y de compromiso personal muy acorde con el género de las *Vite* -v. g., M^o José García del Moral, 1991, “La obra pictórica y poética de mi padre, Amalio García del Moral y Garrido y su proyección en mi formación y mi obra” (UCM 1995: 340)

algunos casos se llegue al absurdo de demostrar perogrulladas, sostener tautologías o mantener teorías explicativas sin más fundamento que la analogía formal¹²⁸.

La titulación de la tesis «un espacio erótico para un creador plástico», albergó la posibilidad de, conjuntamente, el autor ilustrar con 25 obras originales los planteamientos básicos de la defensa. / Se demostró, asimismo, que en la expresión gráfica de la historia de la pintura, la figuración del vello púbico femenino –de gran impacto visual no trasciende en el arte hasta muy a finales del siglo XIX. / Al igual que con la investigación del vello púbico, el autor, hizo patente su observación de la coincidencia gráfica de la grupa animal con la de su sinónima hembra femenina. Esto es, las curvas de representación frontal, por detrás, coinciden.¹²⁹

Evidentemente se está aplicando un método poético y casi diríamos psicoanalítico que considera la investigación como un proceso introspectivo, intuitivo y no conclusivo, en el que la subjetividad del individuo se transforma en una afirmación objetiva a través de la propia objetividad de la obra. La obra es la expresión objetiva de la subjetividad, pero como tal se considera una prueba de autenticidad, es el producto de una reflexión regida por el rigor de encontrar la verdad a través de una correspondencia analógica –apreciada como independiente, absoluta y universal- entre el microcosmos y el macrocosmos, entre las partes y el todo en una solución redonda. En este sentido, la tesis se equipara con la obra de arte como resultado de un proceso de “creación artística” donde lo que prima es la autorreferencia con la intención de construir la identidad artística del doctorando de bellas artes como expresión (casi sería mejor decir confesión) de autoría, autoridad y autenticidad. Por tanto, «no es la ciencia instrumento adecuado para apresar y comunicar la experiencia artística» (cf. Sanmartín 1993: 116-9).

Para un científico exacto puede parecer un recurso sencillo e ilusorio de solventar la dificultad epistemológica de encontrar un medio de validación objetiva extrasubjetivo a través de una teoría autoexplicativa, pero para un científico especulativo se puede apreciar que es un medio de remitir la explicación última del fenómeno investigado a una realidad trascendente, misteriosa, metasubjetiva o metafísica, sólo cognoscible a través de un acercamiento intuitivo, estético, místico y mítico, sólo comprensible para aquellos que poseen las claves para el mismo. Así, no sólo no hay empacho en exhibir la propia obra como demostración imparcial, sino que es casi una obligación deontológica y epistemológica ya que, como investigador, tiene el deber de compartir con el resto de su comunidad de pensamiento las dificultades, dudas y conclusiones que ha planteado su trabajo particular como experiencia de autenticidad artística.

¹²⁸ Esta especie de “paja mental”, de despilfarro y esterilidad intelectual parece consustancial a todos los modelos académicos donde el diletantismo da pie al “saber por saber” sin ningún sentido práctico o aplicación a problemas especulativos o prácticos reales. En este sentido no hay mejor retrato ácido de la Academia que el que hizo Jonathan Swift con su descripción de la Academia de Lagado, donde los académicos se embarcaban en proyectos de investigación que trataban de sacar rayos de sol de los pepinos, devolver los nutrientes a los excrementos, construir casas por el tejado o lograr que los ciegos aprendan a mezclar colores (Swift 1987).

¹²⁹ Andrés José Cillero, 1986, “Un espacio erótico para un creador plástico” (UCM 1988a: 341).

Se trataría de una reflexión sobre el propio proceso creativo sin otro deseo o intención que la de «reencontrarme» a mí mismo en mi propia obra desarrollada. Rechazando de antemano cualquier tentación de cerrada y absurda aspiración didáctica inflexible.¹³⁰

Mi tesis doctoral se basa en dos vertientes investigadoras: una es apoyar con mi obra la defensa de mi tesis y otra es la investigación personal de lo que del arte emana en «su más allá».¹³¹

Con el presente trabajo se ha tratado de dar a conocer, en los que pueden considerarse sus principales rasgos, como (sic.) es el mundo constituido por las obsesiones creativas de un escultor visto desde dentro, un mundo que tiene por máxima aspiración el logro de una forma capaz de irradiar expresividad del modo más intenso posible. Por otra parte, el autor ha decidido centrar este análisis en su propio caso, consciente de lo inviable que hubiese resultado abordarlo desde un punto de vista externo al objeto de estudio escogido.¹³²

He planteado en este trabajo la hipótesis que fundamenta mi obra pictórica para que sirva de correlato interpretativo a la misma. Sostengo que el arte no es un mero fenómeno de experimentación formal, sino una búsqueda que se genera en el interior del artista cuando trata de mostrar, en el lenguaje plástico que le es propio, su personal y visión de la realidad.¹³³

Mantengo desde hace tiempo la creencia de que todo hacer y evolución de la humanidad, en cada rama del conocimiento, son consecuencia de la investigación, y ésta no es posible sin la necesaria entrada en lo desconocido. (...) El análisis de mi obra es el reflejo de una constante evolución que, partiendo de unos conceptos clásicos, lógicamente derivados de una educación tradicional, muestra los pasos dados hasta alcanzar la visión y concepto actual.¹³⁴

En un sentido riguroso, también es cierto que estas tesis son declaraciones formales de afinidad hacia cierto modo de entender la práctica artística y son posicionamientos teóricos en consonancia con las particularizaciones que en el seno de la Facultad puede haber del ideario artístico. Los enfoques psicologicistas, idealistas, puristas, tecnicistas, etc. señalan las preferencias por determinada concepción del artista puro como creador cultural. El método para sostener tal posicionamiento está, como es lógico, en consonancia con el parecer artístico, que le da sentido como opinión y aportación particular, surgida de una experiencia propia, auténtica, que por tanto no admite la crítica o la desaprobación a fin de contradecir la propia individualidad y particularidad de la investigación artística. Las hipótesis de estas tesis son tan demostrables como indemostrables. Su posibilidad de validez o de invalidez no está en manos de un tribunal sino del mismo autor, de su compromiso con su obra.

Es natural, por tanto, que tales proyectos de investigación despierten el desconcierto en otras Facultades, pues entran en contradicción con un mínimo de seriedad científica. Así, en vez de admitirse la particularidad y peculiaridad de la investigación artística, se destacan estas características

¹³⁰ Alberto Datas, 1985, "De la academia al vitalismo pictórico" (UCM 1988: 238).

¹³¹ Agustín Ubeda-Romero, 1985, "Del arte, el más allá del artista" (UCM 1988: 239).

¹³² Antonio González, 1987, "La forma y su expresividad como valor en la escultura. Autorreflexiones de un escultor contempóraneo" (UCM 1988b: 469-70).

¹³³ Concepción Hermosilla, 1987, "La búsqueda en la creación artística: del «yo» al «nosotros»" (UCM 1988b: 476).

para legitimar una segregación intelectual que *de facto* existe. Esta situación produce agravios comparativos que acentúa entre los estudiantes y profesores de bellas artes una sensación de incompreensión y falta de aceptación dentro del modelo universitario de investigación. Así, la comunicación y divulgación de las investigaciones sólo se entienden en clave literaria, de manera que a título curricular sólo tienen valor las publicaciones, ponencias, participaciones en congresos, etc. como méritos académicos.

Esta situación ha generado una fiebre –acorde con el síndrome de la *titulitis*- por hacer constar como trabajo de investigación cualquier publicación, sea un catálogo de una exposición, un tríptico explicativo o, en el caso de algunos alumnos, los trabajos de curso¹³⁵, a fin de justificar su formación intelectual. Este ejercicio perverso de la inversión de los valores que definen el trabajo artístico y el trabajo científico en un intento por transformar el arte en ciencia, tiene como resultado una minusvalorización funcional del currículum artístico y, por tanto, una falta de reconocimiento de la peculiaridad de su labor investigadora, eminentemente práctica y plástica, cuyo medio de divulgación por antonomasia es la exposición de la obra artística¹³⁶. Por ejemplo, en el caso del profesorado y el acceso a plazas docentes priman más los méritos académicos científicos que los artísticos.

Puntúa mucho las publicaciones [más] que ningún otra [cosa]... En un puesto dentro de esta facultad es mucho más importante las publicaciones que cualquier exposición, imagino que luego valorarán las exposiciones, pero... imagino que sí [también los premios], pero... pero vamos, que, que le, se le da importancia en realidad para lo que sirve un currículum es poco. (P, v, 35, 98)

Con el argumento real de la carencia de preparación teórica, de habilidades cognitivas o de falta de correspondencia de la línea investigación propuesta con la del departamento receptor existe una general oposición a admitir en otros programas de doctorado a alumnos de bellas artes¹³⁷. De

¹³⁴ Juan Manuel Castrillón, 1985, “Desde lo conocido a lo ignorado” (UCM 1988: 236-8).

¹³⁵ Esta fiebre por recabar al final de la carrera cualquier cosa que pueda esgrimirse como mérito académico lleva a algunos alumnos a plantearse la posibilidad de solicitar a sus profesores certificados de haber realizado con ellos algún trabajo de clase sobre temas concretos. Evidentemente, estas certificaciones que no pueden ser oficiales y que se hacen a título personal no tienen ningún valor pues tales trabajos de clase no se pueden considerar un trabajo de investigación serio, especializado o maduro. De todos modos, el estudiante no atiende a tan sutil distinción y considera que por intentarlo que no quede.

¹³⁶ Así, por ejemplo, en el *I Encuentro de Becarios Pre/Postdoctorales de la UCM* (15-12-00) al debatirse la propuesta de carta de derechos y deberes del Personal investigador en Formación en el UCM, los representantes de la Facultad de Bellas Artes tuvieron una intervención tan desconcertante para el resto de asistentes como necesaria para el colectivo implicado de que se reconociera como contribución a las actividades de divulgación de los resultados de sus investigaciones no sólo las «publicaciones, congresos, jornadas, reuniones científicas, actividades formativas como cursos, masters», sino también la participación en exposiciones colectivas o individuales

¹³⁷ Por ejemplo, en el caso de la realización de tesis históricas, las diferencias de formación entre un estudiante de bellas artes y otro de historia del arte son juzgadas como resultado de una “deficiente formación” del primero, cuando no dejan de deberse a una incompatibilidad epistemológica y metodológica. Este problema es tan notable que en la Facultad de Geografía e Historia (UCM), el departamento de Historia del arte III celebró una reunión extraordinaria (acta del 2-10-97) en la que se trató de la «problemática que plantean los alumnos/as de Bellas Artes, cuyos trabajos, en ocasiones, no se ajustan al marco académico de la historia del arte». Este problema, «no meramente formal, sino de fondo» que preocupa al profesorado de historia, sobre todo cuando alumnos licenciados de bellas artes pretenden hacer los cursos de doctorado en la Facultad de Historia (al juzgar que tiene un mayor nivel por relevancia intelectual de sus profesores como especialistas en el arte), es un elemento perturbador del proceso *universitizador* que desempeña de

esta manera, se establece una dura competencia por ver desde cuál de las dos posiciones (científica o artística) se puede legitimar un monopolio de la interpretación y la crítica del arte, de la obra artística y del artista. Así, el artista al reclamar su faceta teórica como productor cultural, se yergue en portavoz de su propia comunidad profesional y espiritual y descalifica en muchas ocasiones las valoraciones e interpretaciones del *connaisseur* como conclusiones igual o más especulativas (subjetivas), que las suyas.

Yo creo que el pintor es un intelectual que tiene que reflexionar y saber hablar de lo que está haciendo y además odio profundamente eso de que no se sepa hablar de pintura, creo que esa ha sido una de las razones por la que el mundo de la teoría del arte pues eee... según los casos, entre los que me cuento, que estás dando clases de estética y tal como yo, como {*otro profesor*}, como no sé qué, pues que normalmente el pintor no ande por ahí dando... haciendo crítica de arte o haciendo reflexión sobre el arte, ¿no? Es un disparate porque... porque es un disparate, o sea, es parte de los que lo deberían de hacer, no digo que los críticos no lo tengan que hacer, o los filósofos, pero evidentemente nosotros también, y eso se ha perdido porque aquí no se fomenta la reflexión escrita y tal, entonces aquí ahora, bueno, ya las tesis son completamente distintas, pero en principio pues no eran muy complicadas, ¿no? Querían hacer tesis prácticas y tal sin tener una formación necesaria y ahora, bueno, pues ya con –sin hacer lo siguiente que estás en el terreno de la estética, que no han oído hablar de este tema- y entonces, bueno, éstos están empezando, luego en otros cursos ya les hacen hacer otras cosas de esas, pero yo ya tiendo a que tengan que reflexionar y escribir, escribir. (...) De eso sabemos los pintores mucho más que cualquier otro, entonces todo eso hay que incorporarle al lenguaje de la crítica, porque muchas veces de hecho la pintura siempre es intelectual pero no, no es tan trascendente. ¿Por qué es aquello rojo o por qué no es rojo? O sea, no es tan trascendente, normalmente la casualidad, el error, todas esas cosas son parte de la pintura, le das la vuelta, se te cae el bote, te hace una mancha ahí negra con un chorreo que te queda y dices: “*Coño, qué bonito*”, y lo dejas, y se te ha caído el bote y ese es, esa es la verdad, y eso tendrán que contarlo. (P, v, 55, 99)

A modo de conclusión, hay que anotar que el estudiante de bellas artes no aborda el tercer ciclo sino es con intención de desarrollar una carrera docente universitaria. Es más, en cierta manera este ciclo –por la relativa *juventud* de la Facultad- promociona a ayudantes, colaboradores y profesores ya contratados como ya antes sirvió para “reconvertir” al viejo profesorado de la Escuela de Bellas Artes en profesorado universitario titular y catedrático. Además, incluso en la provisión de plazas se sigue considerando que el mejor mérito a alegar es su carrera artística, lo que no es excusa para no ser un *intelectual emocional* capaz de escribir sus impresiones en un lenguaje *correcto* aunque alejado de la retórica cientifista.

El profesor, desde su punto de vista, considera que el alumno es un creador, que todo creador, pintor o científico, esboza una hipótesis que tiene que demostrar. Para ello analiza estructuralmente

la sección departamental de Historia del arte III al plantear una incompatibilidad de estilos cognitivos a causa, no ya de deficiencias en la formación teórica escolar, sino de diferencias en los motivos personales y profesionales que impulsan al estudiante de bellas artes a realizar una investigación especulativa y los métodos y discurso empleados para demostrar sus tesis. La consecuencia es que la comisión encargada de admitir a los alumnos de doctorado en este departamento efectúa una criba concienzuda de aspirantes al mismo provenientes de los estudios de bellas artes, bajo la excusa de su masificación. Obviamente, esta imagen externa de la Facultad de Bellas

los factores que componen su investigación y se desglosa del tema principal. Considera que hay una etapa de búsqueda y una segunda de incubación. La conciencia necesita un tiempo y un espacio de maduración y es esta incubación la que crea la distancia concreta que supone una concentrada dedicación profesoral a la problemática de una cuidadosa especialización, dentro de su área de enseñanza, y es la base expresiva que evidencia el alcance de soluciones puntuales propias.¹³⁸

* * *

Si bien, éste puede ser el balance institucional de lo que significó y sigue significando –como se verá- la universitización de la formación artística profesional, para entender mejor qué represento para lo que denominamos “socialización de la creatividad artística” será conveniente intentar describir y analizar el itinerario formativo que suelen recorrer aquellos que quieren ser “estudiantes de bellas artes” y que no dejan de ser sujeto y objeto de un proceso de formación cuya finalidad es hacer de él un artista creativo. El seguimiento y análisis de este proceso tanto como parte de un sistema de enseñanza formal, normal y escolar, como parte de un sistema de formación artística no formal y extraescolar, todavía no plenamente integrado a todos los niveles (lo que desde una perspectiva legalista calificaría de paraoficial), nos va a permitir a través de diferentes acontecimientos (ritos de integración-exclusión, toma de decisiones, intentos de definición y formalización ideológica, conflictos y tensiones) descubrir lo que de *comunitario* aún conserva la formación de bellas artes –a pesar de su normativización y normalización dentro del sistema de enseñanza- y sobre lo que se hace recaer la responsabilidad de formar al estudiante de bellas artes como artista creativo.

Artes se ve confirmada por los mismos prejuicios y estereotipos que en la sociedad circulan sobre el mundo artístico, definiendo la Facultad ante todo como una *Facultad de artistas*.

¹³⁸ Investigación plástica, 5º curso, 1998-99.

3. LA FORMACIÓN DEL ARTISTA CREATIVO

3.1. LAS PRIMERAS ELECCIONES Y TANTEOS: Cuando lo no serio se toma como serio.

3.1.1 La seriedad del juego.

Llegados a este punto cabe plantearse cuáles son las razones que hacen que una joven o un joven decida tomarse lo artístico como un aprendizaje serio. Posiblemente las razones que puedan aducirse son muy variopintas, pero sin embargo en una cosa sí que coinciden: Se ha de convencer al entorno y a uno mismo de que tal decisión goza de una seriedad que por principio está negada como ya señalamos en la introducción. A pesar de la falta de seriedad atribuida a lo artístico (por su estrecha vinculación o asociación a lo lúdico y recreativo, algunos sujetos empiezan a considerar que su afición artística puede ser tomada en serio.

Esto en principio no debería de extrañar, pues aun considerándose la actividad artística un juego esto no le impide disfrutar de su propio grado de seriedad. El juego como actividad autotélica, contiene en el propio principio del cumplimiento de sus objetivos marcados, una seriedad propia, una seriedad incluso sagrada (Huizinga 1996; Gadamer s.f.). El joven que aborda el arte como juego, al igual que el jugador, “sabe muy bien que el juego no es más que juego, y que él mismo está en un mundo determinado por la seriedad de sus objetivos. Sin embargo no sabe esto de manera tal que como jugador mantuviera presente esta referencia a la seriedad. De hecho el juego sólo cumple el objetivo que le es propio cuando el jugador se abandona enteramente al juego. Lo que hace que el juego sea enteramente juego no es una referencia a la seriedad que remita al protagonista más allá de él, sino únicamente la seriedad del juego mismo» (Gadamer s.f.: 144).

Esta observación de Hans-Georg Gadamer, que buscaba asociar la idea de juego a la obra de arte misma, nos sirve para ver la dificultad que entraña el que la seriedad del propio juego supere la barreras de su propio reconocimiento y desarrollo como acción “autónoma”, regida por sus propias leyes. ¿Cómo hacer que algo que tiene sentido sólo en sí mismo, tenga también un sentido social? O lo que es lo mismo, ¿cómo el jugador puede extender la práctica de su juego fuera del marco de lo lúdico? ¿Cómo le dota de reconocimiento y seriedad social?

Para empezar, el pretender que una actividad no sería –como una afición continuada u ocasional- sea considerada seria, en un sentido no ya del propio compromiso personal del sujeto en su práctica sino en el reconocimiento social de tal compromiso como una acción relevante que incide en la construcción social de la persona y de su entorno, supone una modificación drástica de las “condiciones del propio juego”. Esta situación, que también implica una nueva conciencia de jugador, no es algo que se haga de repente. En el caso concreto del joven que da muestras claras de que quiere hacer de su especial disposición para la práctica artística algo más que una afición, éste ha de convencer a su entorno de que para él ese juego es algo más. El gastar buena parte de su tiempo libre y de su poco dinero (ahorrado a partir de trabajos esporádicos, pero sobre todo proporcionado por sus padres) en el cultivo continuado de una afición, encerrado en su habitación, es algo que no puede pasar inadvertido. Es más, tal comportamiento, si de ello sale algo presentable, recibe una distinción especial por parte de la familia que puede tener el detalle de conservar el producto (un cuadro, una figurita, un tapiz, etc.) o colocarlo en un lugar destacado de la casa.

A los nueve años hice un retrato en un papel, en un trozo de cuartilla o de sobre que había por ahí de un familiar mío, de un tío mío mayor. Entonces el retrato consistió en unas simples líneas en un perfil pero se sorprendieron los que estaban allí: "*Anda, qué cosa más interesante, pues es verdad que se parece, que se parece*". Ya sabes que el retrato tiene la magia del parecerse, y entonces eso divirtió mucho a toda la gente. Mi madre me hacía patitos pequeñitos, así, con un lapicerito cuando éramos pequeños, barquitos, arbolitos, casitas y tal, lo que hacen todas las mamás. Entonces yo hice ese retrato y eso, ya te digo, sorprendió tanto al protagonista del retrato cuanto a mi madre y a mi padre y a la gente que estaba allí al lado, y recuerdo, según me han comentado, que mi tío llevó siempre ese retrato en su cartera. Ese es mi primer recuerdo artístico. (A, m, 47, 97)

Este tipo de evento, primera brecha en un entorno indiferente, representa un paso importante para manifestar la aceptación familiar de que el joven practique su afición –como una actividad grata que le compense de sus obligaciones domésticas y escolares- con el valor añadido de que la relativa calidad de su dedicación *amateur*, su corta edad, su grado de conocimiento y habilidad fuera de lo común, hace que el practicante y la práctica sea objeto de exhibición y distinción pública ante el resto de la familia, amigos y vecinos. Este momento suele conservarse en la mente de muchos artistas y estudiantes de arte como un hecho significativo e importante en su determinación de dedicarse seriamente al arte, como un recuerdo entrañable y un signo temprano de una especial predisposición y un designio de su futura dedicación artística profesional.

[A los 7 años] Es cuando empecé a dibujar en el colegio, y entonces, bueno, aquella experiencia me gustó mucho. Y luego mis padres, yo creo que valoraron mucho lo que había hecho, de forma que ahí hay un componente claro de satisfacción por lo que había hecho, o por un la'o lo que a mí me había gustado y por otro lado porque había sido valorado, por mi padre. Lo enmarcaron algunos cuadros y tal, les pareció que aquello era... Quizá de ahí me dio pues confianza como para seguir, y ya siempre, siempre pinté ¿no? (A, v, 45, 97)

Sea tal hecho interpretado indistintamente como una muestra de afecto paterno o de apoyo a tal afición, para el joven es un aliciente, máximo cuando se le califica a través de la aprobación de sus obras de ser un “auténtico artista”, lo que después será recordado (como es el caso de este testimonio) a la hora de convertir su biografía en una *vida de artista*. Es evidente que tal calificación tiene un sentido figurado y genérico y no pretende afirmar que se sea o se quiera que sea un “especialista artístico”. Esta tolerancia y complacencia familiar puede peligrar en cuanto la chica o el chico manifiesta un absorbente interés por esta afición, que sumado a un desinterés por las *tareas serias de la vida*, hace que esta afición sea acusada de descentrar al joven de sus principales obligaciones y compromisos. Peor todavía, si se le mete en la cabeza la idea de hacer de ella el aspecto central de su futuro formativo y ocupacional.

Cuando se hace expresa dicha intención, suele producirse una gran conmoción en el entorno, agitación que desvela aquellos prejuicios y prescripciones que veladamente están latentes. Mientras que el conocimiento y la práctica artística se justificara como *hobby*, estaba legitimada por su consideración como una actividad infantil, lúdica, diletante y ociosa. Sin embargo, su conversión en una actividad seria dentro de un itinerario formativo más o menos formal no tiene tan fácil justificación sino es apelando a la propia seriedad y compromiso personal con el supuesto juego como “trabajo” y “estudio”. Se trataría de hacer ver que la motivación personal puede ser entendida también como una necesidad social, es decir, está dentro de la propia lógica de los procesos de selección social de los itinerarios de formación e inserción ocupacional.

3.1.2 El acceso a los estudios artísticos como elección formativa seria.

Hasta hace muy poco, oficialmente no existía ningún itinerario que encarrilase a un joven estudiante hacia la formación artística superior de modo definido y explícito. Las diferentes opciones que se contemplaban dentro del sistema de enseñanza formal como enseñanzas artísticas de grado medio o superior –Escuelas de cerámica, Escuelas de conservación y restauración, Escuelas de artes aplicadas y diseño, y Facultades de Bellas Artes- no exigían más requisito escolar que el haber concluido la educación secundaria, haciendo de tal conclusión el punto de tránsito entre la etapa de educación obligatoria y el acceso al primer empleo o a otros ciclos y grados educativos (formación profesional de grado medio o bachillerato postobligatorio)¹³⁹. Por tanto, la decisión de ingresar en

¹³⁹ El cumplimiento de esta pretensión se logró normativamente con la LOGSE en 1990, al implantarse la ESO y prolongarse la etapa educativa obligatoria hasta los 16 años, y retrasarse la inserción en el mercado laboral de los jóvenes. Hasta entonces la educación obligatoria era hasta los 14 años y los requisitos de acceso a las enseñanzas artísticas no eran tan uniformes.

estos estudios tenía un carácter marcadamente voluntario o, al menos, se hacía de acuerdo con una inercia especial que no podía ser explicada como una inercia escolar al uso según criterios de ascenso social.

La decisión personal de la joven o del joven de “estudiar para artista” implicaba la ruptura de la normalidad en el desarrollo de la formación escolar, no exenta de cierta tensión en su expresión social. Esta tensión se aprecia primeramente como un conflicto que se da dentro del mismo joven en relación con su contexto social y cultural. El joven ha de romper con toda esa categorización social de lo artístico como algo lúdico y no serio, y convencer con su esfuerzo de la seriedad de lo artístico a través de la propia seriedad que él concede a su dedicación y determinación. Es muy difícil que uno mismo no se dé cuenta de las implicaciones que representa el manifestar explícitamente el deseo de hacer de una afición artística una carrera escolar.

Esta afirmación supone la frustración de muchos planes y expectativas puestas por el entorno en el joven (sancionadas por los resultados escolares) del que se espera que adopte una elección juiciosa que afecte positivamente a su porvenir social y personal. El expresar que uno quiere ser pintor, escultor, ceramista o cualquier otra ocupación artística suele ser un anuncio que se tiende a posponer en muchas ocasiones o a disimular bajo otras decisiones por la tensión medio-ambiental que genera. Es casi una constante ritual y tradicional que la decisión o insinuación de emprender esta clase de estudios sea malrecibida por la familia. El principal comentario desaprobatorio suele referirse al gran riesgo y grado de incertidumbre laboral que se augura a este tipo de formación, presentada como inútil, sin futuro o puramente lúdica (Roe 1975: 160; Farrell 1982: 455), además de considerarse una carrera menor y costosa, ambigua en su definición como categoría socioocupacional (oficio, profesión u afición) y sospechosa de ser desviante de la personalidad. Estos comentarios son también acompañados de la creencia en la irracionalidad de tal elección, desaprobándolo como un capricho de la edad o una decisión precipitada, arriesgada y equivocada –“no vas a encontrar trabajo”, “mejor que hagas algo que tenga algo de salida”-, propia de alguien inseguro que “no sabe lo que quiere o lo que va a hacer” o “para lo que vale realmente”.

Si el joven no recapacita, es normal que la familia tarde o temprano acabe asumiéndolo. En algunos casos ya se lo veían venir e incluso llegan a aprobar y alentar abiertamente que inicie tal formación con entusiasmo. Este apoyo familiar siempre “es importante sobre todo porque en estas carreras te planteas el dilema típico, ¿no?, de que esto no sirve para nada” (P, v, 30, 98), siendo un

respaldo afectivo, económico y social bastante alentador personalmente. Sin embargo, cuando no se cuenta con él, suele ser un factor disuasorio de gran peso en los primeros momentos.

No les hacía mucha ilusión. La historia de que ya llevaba un año atrasado, bueno, tampoco les hacía mucha ilusión porque tampoco veían muy claro la historia del trabajo, de qué es lo que me podía aportar una vez acabara esto; pero bueno, luego, poco a poco, pues... tampoco es que pusieran, me opusieran mucha resistencia, ¿no?, que me dijeran que no; solamente que me lo decían... (E, v, 23, 95)

Mis padres no querían que lo hiciese por eso mismo, luego pues porque pensaban que qué iba a hacer, no me lo prohibían ni nada, siempre me animaron, oye, estaban superencantados de que hubiese aprobado, ¿no?, pero... No lo sé, pensaban eso, ¿no?: que qué iba a hacer. Ellos miraban el punto de vista práctico que qué iba a hacer con bellas artes. (P, v, 30, 98)

Sí, hombre, yo comenté que me gustaba mucho pintar, que me gustaría hacer bellas artes y tal, pero mis padres eran totalmente opuestos a esto, ¿no? (...) [Hablé con ellos] ...sin insistir desamía'o porque el rechazo era total, ¿no? Decían que eso era un oficio para la miseria, ¿no? Hombre, tenía que haberme yo lanza'o a hacerlo, pero eso, la verdad, que no tuve el valor de hacerlo, ¿no?, es que no, no, en ese sentido no hubo ningún apoyo familiar para hacer eso, ¿no? (A, v, 45, 97)

La forma de llegar a esta decisión, defenderla y conseguir su aceptación se efectúa a través de dos vías: por la negación de otras opciones o por la afirmación expresa de esta opción.

3.1.2.1 *La elección por afirmación negativa: La inversión de un fracaso.*

Existe la creencia general de que el estudiante de arte lo es porque “no sirve para otra cosa”. Si bien tal afirmación puede tener una doble lectura, lo que se suele expresar con ello es la tendencia a meter al joven que quiere hacer cualquier estudio de artes plásticas dentro de la categoría de *mal/mala estudiante* o de *estudiante sin nota* (Barron 1976; Simonton 1976; Moulin 1997). Este etiquetamiento –que igual acontece en el caso de los jóvenes que emprenden estudios de formación profesional- se funda en la creencia de que el sistema de enseñanza actúa como un medio de selección meritocrática que da a cada uno lo suyo, siendo en este caso el estudiante de arte señalado para seguir unos itinerarios que le muestran como incapaz de abordar otros itinerarios más normalizados y deseables.

Así, por ejemplo, las Escuelas de Artes y Oficios se consideraban tradicionalmente como un refugio de vagos, de jóvenes de pocas luces, o negados para el estudio, a los que no les quedaba más salida que “*aprender un oficio*”¹⁴⁰. Obviamente, la razón que se esgrimía para preferir ir a una

¹⁴⁰ En este aspecto, el valor como profecía autocumplida se ve respaldado por el hecho de que el objetivo de estas Escuelas era procurar a los miembros de la clase obrera o del artesanado una formación que les sirva de preparación o de complemento para el desempeño de oficios especializados. Teniendo en cuenta la población a la que se dirigían sus enseñanzas, se hacía hincapié en la necesidad funcional de reducir los contenidos teóricos en cantidad y complejidad hacia lo más esencial y simple (Moreno 1962:155-6). Así, el imperativo de

Escuela de Artes y Oficios a una Escuela industrial o de formación profesional, era la habilidad, virtuosidad o gusto del niño por el dibujo¹⁴¹.

Empezó porque [yo] era un mal estudiante pues dentro de lo que cabe ya desde pequeño... En cierta medida dibujaba, lo que era el tema de la asignatura de plástica o expresión gráfica o cómo se quisiera llamar a la signatura de la asignatura, pues bueno, era la que más me motivaba. De hecho me puedo definir como una especie de... de perdedor de tiempo, o sea, me encanta perder el tiempo en definitiva, se... en otras cuestiones se denomina vago... vagancia, entonces, bueno, se... es... se sigue formando en cierta medida tanto por mí como por terceros el pensamiento de que no podría llegar a ser un buen estudiante, entonces una de las vías de escape era esa pequeña dotación artística que pudiera llegar a tener, como tema de expresión, y bueno, pues surgió el tema de que llegó un día mi padre a casa y me dijo: "*Trabajas o estudias, mira me han dado referencias de una Escuela de Arte y tal, si te interesa*", tampoco me llegó a... o sea, no es que no llegara a animar ni tampoco llegara a categorizar, es decir "*o sigues o no sigues*", o sea, fue en cierta medida una decisión propia. (P, v, 35, 95)

En el caso de las chicas las razones esgrimidas se referían a la idoneidad con su sexo de las actividades ocupacionales a las que se dirigía el aprendizaje. De esta forma, hasta hace poco las Escuelas de artes o de restauración eran un destino que se prefería para las jóvenes a la Formación profesional o a las Escuelas industriales. Como se aprecia, en tales casos la elección de cursar este tipo de enseñanza se ve como una solución de conveniencia que satisface las expectativas del entorno, además de perpetuar un estado de promesa incumplida de logro social –que representa el estado de estudiante- donde se espera que se invierta la presente situación de “fracaso”. Esta función asignada a los estudios de artes y oficios es la que también se pretende asignar al bachillerato de artes al tomarse como un bachillerato fácil y entretenido que puede salvar la imagen de aquellos alumnos que manifiestan una notable incompetencia para el estudio (por rechazo o dificultad), pero cuyas habilidades plásticas e imaginativas parecen abocarles al mismo¹⁴². Se ve en él un medio para remedar una probable interrupción traumática del itinerario escolar en el que está inserto el joven y ofrecer un espacio de tanteo donde ofrecer una posible vía de continuidad al itinerario formativo.

Sí hay mucha gente que vino al bachillerato [de artes] porque se le dan mal los otros bachilleratos, je, y como le... "*es que mi hijo dibuja bien*". Entonces claro, se piensan que esto es el chocolate del loro, entonces que se va a poner aquí a dibujar y le va, va a aprobar un bachillerato, pero esa [es

primar la satisfacción de las necesidades inmediatas de aplicación técnica y procedimental, y de destreza y familiaridad con el manejo de técnicas y máquinas, se fundamentaba en la imposibilidad física de ir más allá, ya que el alumno no tenía tiempo para estudiar por tener que simultanear en muchas ocasiones la asistencia a clases y talleres con su trabajo en una empresa, fábrica o taller, o su incapacidad cognitiva por las carencias de formación que arrastraba que justificaba el recibir una cultura general pero también la consideración de su formación y trabajo como una preparación estética, técnica y mecánica donde la capacidad de producción simbólica no entraba en sus posibilidades ni competencia.

¹⁴¹ En el caso de las chicas las razones esgrimidas se referían a la idoneidad con su sexo de las actividades ocupacionales a las que se dirigía el aprendizaje. De esta forma, hasta hace poco las Escuelas de artes o de restauración eran un destino que se prefería para las jóvenes a la Formación profesional o a las Escuelas industriales.

¹⁴² A tal respecto, la opinión de los padres siempre se verá dominada por la idea de que las instituciones de enseñanza son un espacio de formación social y moral –“Antes de que esté en la calle apedreando perros o haciendo daño a alguien”- y de preparación educativa para el mundo laboral –“Antes de que esté por ahí, sin trabajar”- a la espera de que esta *educación* le conceda unos atributos y unas condiciones de partida ventajosas para tal inserción social y ocupacional como factor aminorador del riesgo de “no encontrar trabajo” o de “ser marginado”.

una] idea equivocada, ¿no? porque también tienen filosofía, tienen lengua y literatura, tienen historia de España, tienen historia del arte, o sea, tienen las mismas asignaturas, y lógicamente pues, hombre, el peso específico lo llevan el dibujo, el modelado, todo ese tipo de cosas. (P, v, 45, 00)

Obviamente, si se pretende que el acceso a estos estudios sea una continuación de los estudios de bachillerato, el estudiante de arte no va a poder sustraerse de la disciplina escolar que define toda la educación secundaria como un contexto evaluativo y nomológico. Sin embargo, tal intención le anima a seguir contemplando la enseñanza artística como un aprendizaje lúdico en el que refugiarse, ya que incluso en el caso de que no se esté a la altura de este contexto, dicho fracaso puede invertirse simbólicamente de cara a la familia y las autoridades escolares a través de su éxito académico en las enseñanzas artísticas. Tal inversión procura imprimir cierta seriedad *profesional* y sentido *vocacional* a su “desatención” hacia otras tareas y enseñanzas.

Hice bachillerato artístico antes de ir a bellas artes. (...) De siempre me han gustado las artes, desde muy pequeño, lo único que buscaba era un sitio donde me enseñaran, donde pudiera aprender. (...) ...porque en un Instituto normal no aprendía ni a dibujar ni a modelar ni a nada que después iba a tener que utilizarlo en mi carrera. (...) [Mis padres] Como se lo veían venir desde muy pequeño, no dijeron nada. Ya se lo esperaban. (E, v, 22, 95)

Esta intención se ve mucho más clara cuando la decisión de invertir tal fracaso no tiene como excusa o amparo oficial la inserción en el bachillerato de artes. En el caso de los estudiantes que no han cursado esta modalidad, como es el caso de los estudiantes de COU, la decisión de hacer estudios artísticos superiores reafirma las apreciaciones anteriores.

Yo la idea, pues, en base que no sabía lo que hacer porque no me gustaba nada, y por lo meno' restauración [en la Facultad] e' lo que me gusta, así que... que no tenga que estudiar, porque la verdad es que no me gusta estudiar, pero no sé, que tenga movimiento. (...) Lo que intento, [es] buscar una cosa media entre lo que me gusta y lo que pueda haber trabajo, (...) que sea un poco varia'o, no solamente decir que una cosa tienes que estudiar esto y esto, que sean má' o meno' un poco entreteni'o, porque ya te digo estudiar no me gusta mucho... (...) Restauración, sí, porque ya lo que es pintura, escultura sí me llama la atención, siempre me ha llamado, pero no, no soy yo muy buena ni dibujando, ni, no sé si en escultura sería buena pero supongo que tampoco. Me atraen lo que es el arte, en general me atrae bastante ¿no?, un poco la cultura, también me parece bastante interesante. (...) Lo que quiero como *hobby*, eso antes que encontrar un trabajo, me parece que, no sé, en este mundo si ere' muy bueno tienes la vida muy solucionada, je... Es que en COU llevo tre' años y parece que es fácil, luego lo veo y no es difícil porque no soy tonta, lo que pasa que no tengo yo... que me pongo a estudiar y (me temo que me va má') la vena artística que, je, je, estudiar. (E, m, 20, 96)

Esta idea de pasar los mejores años de su vida practicando un *hobby* que a la larga le proporcione un título superior encaja dentro del *mito de la vida alegre del estudiante universitario*, que con el mínimo esfuerzo es capaz de sacarse una carrera *con la gorra*. El cómo se llegue y a dónde se vaya da igual, porque lo primordial es que se adopte una elección satisfactoria que, en el caso de esta estudiante desorientada, está regida por la seguridad de saber lo que no se quiere hacer.

La negativa a cursar ciertos estudios en los que hay que “estudiar” y el imperativo de que “hay que estudiar algo” acaba dirigiendo su mirada hacia la enseñanza artística superior en el ámbito universitario. La definición de tal enseñanza como una carrera práctica, sensible, no excesivamente intelectual y, por tanto, en la que en apariencia no se estudia, hace que a la actividad educativa se la desprovea de su consideración como “trabajo” o “rutina”, a favor de su visión como “juego”, como afición lúdica y diletante. Sin embargo, en este caso, su consideración de ser estudio universitario le confiere una seriedad y un valor que convence a todos. La conveniencia de esta elección descansa en el hecho de ser la que mejor concilia las diferentes expectativas personales y sociales puestas en su formación escolar, más que en su futuro profesional.

[Mis padres] Lo ven bien porque ya saben que a mí no me gusta estudiar mucho, y ellos quieren que yo haga una carrera, o sea, que aquí poco que contar. Entonces si yo quiero meterme en algo no me van a decir que no... ellos preferirían, no sé, que sacara aboga'o, arquitectura, arquitectura me encantaría también. (...) Arquitectura, no sé, me parece genial eso, pero lo mío no e' ni el estudio, de tu propia vocacione' de... aparte del hecho de que sea una carrera, porque también mis padres son mayores y piensan que es mejor una carrera que, no sé qué, que prepararte en otra cosa, yo qué sé, no sé, fuera de la Universidad. (E, m, 18, 96)

3.1.2.2 *La elección por afirmación positiva: el despertar de una vocación.*

Eso de que el estudiante de artes es un mal estudiante porque no vale para otra cosa, tiene también otra lectura. En algunos casos la elección no se produce por una deriva a través de los itinerarios escolares en la cual el joven despierta su iniciativa para decir qué es lo que no quiere hacer. Otras personas llegan a mostrar su voluntad expresa de estudiar y dedicarse a algo muy específico, aunque esa “especificidad” se mantenga en un mayor nivel de indefinición de lo que pueda parecer.

Algunas personas se consideran abocados hacia un tipo de formación y ocupación concreta en la práctica artística –opinión que también su entorno suele compartir. No se piensa que valga para otra cosa. Casi se diría que ha nacido para ello, que está en su naturaleza, no pudiendo ni plantearse otra alternativa con igual seriedad ni si su elección esta dentro de sus posibilidades y expectativas reales. A estos casos se les califica en su forma más pura de *vocacionales*.

¿Qué decisión? Que no sabía hacer otra cosa, era lo que más me interesaba. (...) Digamos que era lo que mejor sabía hacer y, además, era lo que más me interesaba. Además la decisión de pintar y eso no la tomé nada más terminar COU sino mucho antes, cuando salí del colegio aproximadamente. (...) Incluso pues suspendí un año el ingreso, hice un año de filosofía y volví otra vez a hacer el ingreso hasta que me cogieron. (E, v, 24, 95)

Estos estudiantes suelen distinguirse porque sí que tienen clara una determinada elección formativa que le encamina a la práctica de la actividad artística, sea de modo restringido o contemplando también la posibilidad de trabajar en campos afines. Este sentido vocacional –sobre el que trataremos en profundidad más adelante- es la principal justificación de su permanencia y preparación profesional al margen de cualquier otro argumento o motivación.

Esta vocación puede ser despertada y alimentada por su entorno. Se puede decir que el arte lo han “mamado” desde pequeños. Es el caso de los miembros de familias artísticas, hijos de artistas, aficionados y expertos diletantes, que se han familiarizado desde pequeños con los discursos, formas, normas y conductas que definen el arte como práctica, ideológica y objeto de uso especial. En tales casos, la elección de dedicarse al arte es algo dentro de sus perspectivas inmediatas sobre todo si otras opciones no son tan atractivas o viables:

Bueno, como ya te he dicho, desde pequeño, porque mis padres se han dedicado a esto [al mundo del arte], ¿no? Tanto mi madre como mi padre en cuanto a la pintura, a la escultura, mi padre ha sido profesor en la Escuela de cerámica y... Y entonces pues desde pequeño, desde pequeño he estado un poco metido en el mundo de... haciendo cosillas, en el taller, ¿no? Siempre estaba por aquí perdido, más que incluso... y nunca me ha gustado demasiado estudiar, ¿no? O sea que prefería estar aquí haciendo cosas, ¿no? Pero bueno, hasta que ya dejé, acabé de estudiar acabé, pues me parece que fue [enton]ces COU, y ya me metí en la Escuela de cerámica. Primero, anteriormente, estuve trabajando unos años aquí, en la empresa de mi padre, puesto que de... acabé el octavo de bachillerato [sic.], ¿no? Antiguamente que era, y estuve unos años porque no pensaba... no era... no tenía intenciones de hacer más estudios, ¿no? Bueno, tenía intenciones de meterme en artes y oficios, incluso, bueno, bellas artes pues también me gustaba un poco, pero claro, para bellas artes necesitaba selectividad o, bueno, luego ya hacer un ingreso para mayores de veinticinco años o eso, ¿no? Pero vamos, tampoco me he planteado yo nunca en serio lo de bellas artes, era más pues directamente a hacer yo cosas o... o artes y oficios, algo así. Pero bueno, estuve trabajando aquí unos años, en la empresa de mi padre, ayudándole, la verdad es que siempre en vacaciones o en épocas así en que tenía menos trabajo, pues le ayudaba, le echaba una mano siempre, ¿no? Y bueno, estuve esos años trabajando aquí. Y luego, pues decidí volver a, digamos, a estudiar, además fue de un día para otro, una cosa, je, porque pensé en hacer artes y oficios pero al final no... Ese año no pude entrar, y decidí al día siguiente presentarme a hacer BUP, además justo empezaba, era septiembre, me parece, octubre, eran los cursos ya y decidí hacer primero, segundo, tercero de BUP y luego COU, ¿no? Y bueno, luego ya fue cuando ya acabé y me metí en la Escuela de cerámica. (A, v, 30, 98)

Una dedicación previa prolongada a la práctica artística, una vivencia cotidiana con lo que para otros es algo extraordinario, desconocido y sugerente, hace de estas personas unos precoces entendidos en aspectos que trascienden poco fuera del dominio y que se alejan de la imagen externa que lo artístico tiene en la sociedad. La complejidad de los procedimientos, el lenguaje, los aspectos mercantiles, las relaciones sociales que se desenvuelven alrededor del artista y del producto artístico, etc., todo ello son elementos que hacen que ese vivir lúdico y amateur de la ocupación de los padres

un vivir profesional, en el que sin querer o queriendo el joven o la joven van asumiendo los hábitos, discurso, actitudes y procedimiento del grupo artístico.

Al margen de esta vivencia cotidiana con una actividad y un medio extraordinario, los que no han tenido esta fortuna de vivir en un ámbito familiar propicio y entendido, esta decisión directa y abierta tiene una clara intención de rentabilizar escolarmente unos conocimientos y experiencias provenientes de la práctica de una afición particular o incluso del desconocimiento absoluto del medio artístico, ceñido exclusivamente al uso visual y estético del arte. En ambos casos, el acceso a la formación artística se contempla más como la práctica seria de un juego que el inicio de un itinerario profesional.

Por que es lo único que sé hacer, je, je. Va, no sé, sí, creo que se me daba bien siempre y... porque ¿sabes?, siempre yo he dibujado y tal y es lo que mejor sé hacer. Es que vamos no me gusta ninguna otra carrera. O sea, pienso hacer bellas artes y si no entro pues... me apañaré con otra cosa. Claro, sí, yo siempre dibujaba, sí. Sí, desde que era pequeña. Entonces no sé hacer otra cosa. No sé qué decirte, porque a mí es que es una cosa [el dibujo] que me gusta mucho y yo... nunca he tenido tiempo por los estudios y además no... Aunque he ido a clases de dibujo y tal, no sólo para prepararme el examen... Pues nunca he tenido tiempo para dibujar ¿sabes? O sea, siempre he querido dibujar mucho más y tampoco tengo conocimientos para dibujar todo lo que quisiera ni para dibujar ¿sabes? O sea, ya en bellas artes espero aprender y dibujar todo lo que me dé la gana y más y eso. Y luego ya si me muero de hambre me da lo mismo, je. (E, m, 18, 96)

Aunque este último testimonio no deja de estar dentro de cierto pasotismo y pesimismo estudiantil inducido por la perspectiva del desempleo y el empleo precario (sobre todo en relación con el mercado laboral artístico), esta estudiante no está anticipando su inserción en una idealizada bohemia. Más bien está anteponiendo su deseo de hacer de su fracaso escolar un éxito académico, pero a diferencia de otros casos a los que se llegaba a esto por la negación, en este caso es por la afirmación de una afición practicada durante mucho tiempo y cuyo disfrute se quiere prolongar, al menos mientras dure la Universidad.

Lo *vocacional*, por tanto, no significa que la decisión se haya gestado desde hace mucho tiempo. Puede ser una decisión aplazada ante la inercia escolar o la necesidad encontrar un trabajo – como se verá en el caso de las vocaciones tardías- pero que se plantea sobre unos gustos y aficiones tempranas que han logrado escapar de un cierto “sentido práctico” en su rentabilización escolar. Como acto premeditado hay que señalar que es bastante improvisado en algunos casos, pues se fundamenta en un proceso de tanteo entre opciones atractivas para la persona (en la escuela, en la familia, en las relaciones sociales) y de descubrimiento de una opción desconocida que por el misterio que contiene, se muestra como un espacio lleno de múltiples posibilidades.

Bueno, lo he ido decidiendo con el tiempo, la verdad es que no, yo no tenía claro al principio. Siempre me ha gusta'o pintar pero que no es algo que yo me haya planteado desde siempre, desde el Instituto por ejemplo, ¿no? Que hay gente a lo mejor que coge, no sé, ya opciones como... No sé, más de pintura y de todo y yo, la verdad, es que bellas artes pues no lo veía con muchas salidas y entonces pues eso lo he dejado un poco al margen y decidí más o menos encauzarlo pues a carreras más técnicas también con dibujo, ¿no?, igual que arquitectura o arquitectura técnica, lo que ocurre que no era lo mío las ciencias. Entonces pues al final, ves eso, que no era lo mío, pues ha sido cuando me he dado cuenta pues que lo que realmente me gusta es esto; bueno, dentro de las pocas salidas que tiene alguna habrá ¿no?, por ahí que haya. (E, m, 21, 96)

En principio iba para arquitectura, en principio, cuando hacía bachillerato, yo pensaba que arquitectura era lo que... lo que quería hacer, pero en COU, yo no sé, llegó un momento que... además, yo esto de... de ser... Pues sí, mi primo es pintor, yo tengo un primo pintor y... pero no sabía ni que existía una academia de bellas artes ni una escuela ni nada, iba de vez en cuando a sus exposiciones y cuando llegué a COU, empecé a interesarme mucho por la... por la música, la pintura, por las artes en general. (...) No, simplemente se me despertó una inquietud por los aspectos artísticos, porque, bueno, sí, aquellas asignaturas de dibujo que tenía pues tampoco eran nada... (...) Llegué a hacer el nacimiento, en Navidad, en el... en el encera'o, ¿sabes? (...) pero no, no sé por qué... dejaron de... Las ciencias me siguen interesando. Yo tengo muchísimos libros de ciencia, leo mucho, a veces ni los entiendo, pero bueno, pero no sé, yo creo que fue al... no lo entiendo muy bien, pues eso, una cuestión personal, ¿no?, de que aquello de las matemáticas, la física, era todo tan razonado que... que de pronto volvías la vista a algo más... como un poco más misterioso en ese momento, un poco más que era la música, era la pintura, era un poco las artes, como la música... Soy un poco duro de oído, je... pues dije: "*Yo a dibujar*". (...) y primero me metí en historia del arte, a estudiar historia del arte, y en cuanto aprobé el examen [de ingreso] de... de la Facultad, de la Escuela, porque era Escuela no Facultad, pues dejé historia del arte y ya me metí en ello, digamos, a tope, vamos. Pero así un porqué, yo creo que es una cuestión de la adolescen...o de salida ya de la adolescencia. (A, v, 40, 98)

En estos casos vocacionales la seriedad de la elección se deriva de una elección repentina, precipitada y, ante las adversidades, del mantenimiento prolongado de su decisión hasta un momento adecuado, sobre todo ante la imposibilidad de imponerse a un entorno poco propicio a tomarse en serio esta decisión o la necesidad de preparar y superar las diferentes pruebas de acceso:

Hace dos años que acabe COU [1994] y nada me presenté a selectividad, suspendí, aprobé a la cuarta el año pasado en septiembre, me estuve preparando el año pasado aquí también para bellas artes, pero como suspendí selectividad pues no pude presentarme, entonces, bueno, luego aprobé septiembre, digo "bueno, a seguir pensándolo". (...) Empecé a ir a una academia de dibujo donde yo vivo, pues a los trece años y sigo todavía yendo allí, y bueno, hace dos años que vengo aquí también, o sea, llevo, tengo veintiuno, pues no sé, ocho años... (E, m, 21, 96)

Yo me examiné tres veces y me la preparé, yo estuve primero con un escultor, trabajando, que era vecino, bueno, vivía... tenía el estudio cerca de casa, y luego durante una temporada estuve yendo pues a {nombre de academia} que es una de las... de las, entonces, importantes academias porque es donde te enseñaban ya los trucos... "Trucos", je. (E, m, 18, 96)

En mi caso concreto... siempre hay como una inquietud ¿no? De pequeño pues estar con los colores, con las pinturas, o sea, que yo creo que desde pequeño ya se ve que hay como cierto interés por, por la plástica, pero puede ser que junto con ese interés que todo el mundo tiene por dibujar, y en mi caso concreto cual fue el punto de eso, que me lo tomara como algo que podía ser desencadenante de, de tu futuro, pues... pues yo creo que fue una... una buena profesora que tuve en ciencias naturales, porque yo tenía dos mundos, ¿no? Uno era estudiar biología y otro, por otro lado, dedicarme a lo que es la pintura ¿no? Pero bueno, la pintura estaba ahí como una vía paralela,

casi como un *hobby*, no como algo en lo que volcarme, y pero luego la biología lo veía como lo que me interesaba, dedicarme a la naturaleza, la zoología, que también es una de las cosas que les suele gustar a los niños, ¿qué paso? Que pasé... la clase de ciencias naturales siempre me había encantado, pero coincidió que en COU tuve una profesora nefasta, entonces me hizo ver el lado negativo de la biología, o sea, el lado completamente agrio y amargo, y entonces decidí que no, que si me iba a encontrar en la carrera de biología con esa, con ese panorama tan turbio, pues no tenía sentido. Entonces ya se planteaba la cuestión de... en COU, lógicamente, de decir, bueno, hacia dónde vas a ir... qué carrera vas a estudiar y entonces pensé que bellas artes pues tampoco era una carrera con más futuro. Tenía un poco una idea de pensar que podía ser una vía paralela pero no un fin último de profesión, y entonces me matriculé en arquitectura, pero claro, como me quedaba (tiempo?) pues también aproveché para hacer el examen de ingreso en bellas artes, entonces, estaba matriculado en arquitectura y... y a la vez me comunicaron que había aprobado bellas artes. Entonces ya ahí sí que se planteó el dilema de tomar una decisión real; entonces la decisión fue decir: "*Bueno, ¿qué es lo más cómodo para ti?, o sea, ¿qué es en lo que menos vas a esforzarte?*", y dije: "*Pues bellas artes*". Entonces fue una decisión última. Me dediqué a bellas artes, primero porque me gustaba, y precisamente porque me gustaba me parecía que iba a ser lo más cómodo y lo que más me iba a entregar, ¿no?, un poco... o que con más alegría iba a ser, y dejé arquitectura y seguí la carrera de bellas artes. (P, v, 30, 98)

Mi padre es diseñador y a mí siempre me ha interesado mucho porque lo he vivido siempre, pero vamos, como tampoco había diseño, y diseño por bellas artes pues no, no... Ni siquiera mi padre me había recomendado ni nada; porque mi padre era diseñador pero no por la rama de bellas artes, es mucho más por arquitectura, por ingeniería. Algo más, más fuerte. (...) Yo en principio no quería hacer bellas artes, je, je. Porque vamos, no se me había ocurrido... y con el tiempo... Yo hice económicas, je, entonces ya, después del primer año que bueno, que bueno aprobé todo y luego ya en segundo me negué a ir, que no quería hacer nada y... y como estaba siempre haciendo dibujitos y eso pues me apunté a unas horas de pintura y un profesor me preparó, que era profesor de aquí. (E, m, 23, 95)

El estudiante vocacional en cierto sentido no se diferencia en demasía del estudiante fracasado. Incluso, esta distinción entre la vía negativa y la vía afirmativa no supone la adscripción exclusiva a una determinada estrategia de inversión del fracaso social que –se haya o no fracasado académicamente- no deja de representar la opción de *Artes* frente a las de *Ciencias y Letras*. El *mal estudiante*, a la hora de encontrar un itinerario donde continuar su formación (formación para la que se siente capacitado, motivado y reconocido), selecciona entre lo que le gusta y lo que no le gusta. Se produce un tanteo hacia aquello para lo que uno se siente más que capacitado, capaz, según su autoevaluación y experiencias propias. La opción artística en la Universidad sobre todo, ofrece un medio idóneo para conjurar el fracaso escolar en un viso de continuidad marcado por el “nunca es tarde para hacer lo que a uno le gusta”. Es más, el cómo y qué opciones se sopesaron en el momento de continuar con el itinerario formativo, pone al descubierto que el sentido práctico con el que se eligió la opción "menos seria" fue el resultado de una inversión de valores. Obviamente, se viola la lógica del sentido práctico y común, que muestra como deseable (desde su grupo social o desde el grupo social dominante) las opciones que socialmente se consideran más seguras porque parecen colmar las expectativas de mantenimiento y ascenso social.

Esta lógica que se funda en aminorar el riesgo y adecuar las condiciones y capacidades de los sujetos a su situación social de partida¹⁴³, pretende disuadir en la elección de ciertos roles al presentarlos como itinerarios de alto riesgo (por su alto índice de fracaso y poco de éxito de acuerdo con tal situación) y como contrarios a aquellos valores en los que se identifica el desarrollo personal con dicho "éxito" al dirigirse su formación hacia la consecución de un rol que proporcione un prestigio social, una seguridad y prosperidad económica, y una estabilidad personal (todo ello refrendado en su aparente seriedad) que la práctica artística no parece proporcionar.

En esta dura pugna entre lo serio y lo no serio, el conocimiento previo, la fascinación por su práctica y disfrute, y las buenas experiencias en su acercamiento como disciplina escolar, puede hacer que algunas personas tomen lo *no serio* como una opción *seria para ellos y seria para los demás*, si se sabe congraciarse dicha decisión con las expectativas sociales. En este sentido, la convicción personal y social proviene de que el compromiso personal con dicha elección se haga de un modo que pueda ser juzgado como un compromiso también social. Así, se garantiza al menos un apoyo o una no-oposición, importante si no se goza de autonomía económica ni de seguridad personal. Esto en sí representa un primer paso y un éxito siempre y cuando se produzcan ciertos acontecimientos que actúan como hitos personales y ritos de reconocimiento. Algunos de estos eventos ya los hemos mencionado –ser premiado en un concurso, recibir como regalo material de pintura, ver colgado en casa una obra hecha por uno- pero quizás el más determinante a la hora de que la persona decida tomarse en serio la práctica artística sea embarcarse en un proceso de formación profesional en casa o en centros de enseñanza informales o no formales (tales como estudios de pintor, talleres de creatividad o academias de artes plásticas).

En el primer caso, la preparación en casa, ésta puede hacerse o bien siguiendo los dictados de sus propias inclinaciones o aprendiendo de aquello que la persona observa a través de publicaciones, visitas a museos, documentales o el trabajo de otros aficionados. En algunos casos, puede también decidirse por seguir un curso a distancia de esos que se ofertan en librerías o revistas en forma de manuales y cartillas de dibujo, con eslóganes tan sugerentes *como* «Domine hoy la técnica y el arte del Dibujo»¹⁴⁴. Evidentemente, este carácter informal y bastante aislado del mundo artístico hace que

¹⁴³Funciona como mecanismo eficiente de reproducción social. Los mejores dotados se incorporan a las clases sociales y ocupaciones superiores a fin de mantener una división natural cualitativa del tejido social, como excepción confirmante de la connaturalidad de dicha jerarquía.

¹⁴⁴Una editorial del ramo, por ejemplo, llega a ofrecer un curso de dibujo y pintura compuesto de diez manuales de varios autores y sobre diversos temas especializados –*Dibujando la figura humana, Dibujando caricaturas, 285 modelos de flores y árboles, Perspectiva, Dibujando el retrato, Dibujando al carbón, Dibujando a lápiz*, etc.- obsequiando con la compra a plazos de todos ellos con «estos 2 prácticos manuales: Preparación de soportes y Papeles». La verdad es que es una oportunidad única, pues es «Una completa biblioteca ilustrada con abundantes ejemplos y secuencias de dibujo paso a paso, permitiéndole dominar las técnicas del dibujo y a

dicha seriedad no pase de ser considerada una afición autodidacta, indisciplinada e ingenua, que a nivel profesional puede ofrecer ciertas dificultades para reconocerse como "cualificada" y "legítima".

En el segundo caso, el ponerse en manos de una institución de formación artística extraescolar, tiene la ventaja de proporcionar una iniciación al dominio artístico más rigurosa y actualizada, y por tanto más "seria" en el sentido profesional. Se va no sólo por recibir una "disciplina", sino para saber cómo hay que hacer las cosas. Así, en el caso de los jóvenes, esta formación es en la mayoría de los casos más que mostrada como una forma de inserción directa en el mundo profesional artístico, se manifiesta como una preparación para ingresar en un centro de formación artística media o superior. La razón es bien evidente como ya se ha comentado: Se consigue un mayor margen de tolerancia social, al primarse el valor del *título superior* sobre el de la formación certificada para la obtención de un trabajo "serio" (como forma de aminorar el riesgo al fracaso), y se prolonga el itinerario escolar –más o menos obligado- como itinerario de socialización ocupacional, abordándolo desde intereses personales.

En el caso de las *vocaciones tardías*, donde la elección es pospuesta por el sujeto hasta que éste alcanza una situación personal y social en la cual no se ve tan condicionado, la tendencia a considerar en cualquier caso la elección de un modo diferente aunque también se le conceda una seriedad especial.

"¿Por qué no empiezo a pintar?" Lo de el adverbio "seriamente" no se me había ocurrido plantearlo, pero es así. "¿Por qué no empiezo a pintar seriamente?" Eso fue (...) hace siete u ocho años. "¿Por qué no empiezo a pintar seriamente?", dije, muy además de hacer otras cosas, hice una pequeña tesis para la Facultad, una tesina de éstas, hice otras cosas y tal (...), pero empecé a pintar, (...) entonces, ¿por qué asistí a esas clases?, por pura relación de vecindad, a veces es la cosa casual y, hombre, yo quería pintar y me hubiera gusta'o otro, otro punto de arranque. Si no hubiera sido {*nombre de artista docente*} hubiera sido otro punto de arranque, no sé cuál, tal vez me hubiera apuntado a bellas artes, complica'o porque ya la diferencia de edad, no tanto la edad, pero bueno, la diferencia de edad me impedía pues, también la diferencia de obligaciones. Los chicos estudiantes de bellas artes en general son solteros y sin complicaciones, yo ya era una señora casada, tenía hijas, el dentista de una, la vacuna del otro, la comida, una serie de obligaciones que... aparte de que yo estaba pendiente de reincorporarme a uno u otro puesto de este trabajo que es quien me da de comer y que además me encanta... (A, m, 47, 97)

Nunca he ido... ni academia ni... la única experiencia de maestro que he tenido de ha sido {*nombre de artista docente*}. (...) Eso ha sido pues hace... quince años más o menos, aquí en Madrid, pero ya adulto, vamos, con {*nombre de artista docente*} muy bien, muy bien, porque fueron tres meses y lo que estuvo bien, aparte de conocer a {*nombre de artista docente*} y lo que él decía que era interesante ¿no? Más que nada fue la experiencia con los compañeros ¿no?, aprender técnicas, sobre todo aprender técnicas, es decir, ver qué materiales trabajaban, los formatos, ahí conocí pues, por ejemplo, el papel continuo que no conocía, (...) No [pensé ingresar en bellas artes], porque...

pintura y explotar al máximo sus posibilidades. Son libros prácticos, de comprensión fácil y exposición clara que serán útiles tanto a quien desea iniciarse como al experto que quiere complementar sus conocimientos.»

porque una vez que ya había hecho la carrera, fuuh, empezar a hacer bellas artes, me parecía imposible ¿no?, yo me quería ganar la vida, es decir, que no... (...) Cuando estaba más asentado que es cuando vine a España después de estar por América, ya tuve los hijos, tuve una hija, entonces ya empecé... con el hijo ya, je. No, yo tenía que ganar más pelas ¿no?, o sea que ya... pero nunca, nunca me planteé... (A, v, 45, 97)

No debemos confundir, este caso con el del cultivo de un *hobby* para el que se está más o menos dotado, es vistoso y permite un espacio alternativo de relación social dentro de una institución escolar y que suele ser objeto de condena de “parasitismo” o “intrusismo” por los compañeros y por la institución¹⁴⁵. Habitualmente, el ámbito formativo formal escolar se contempla como un espacio alejado, asociado a cierta etapa de la vida y se prefiere por muy diversas y justificadas razones el acudir a los centros de formación no formal como lugar donde poder realizar sus secretas inquietudes. De esta forma, este tipo de centros no dejan, en su faceta como centros de formación y orientación de desempeñar sin empacho diferentes funciones didácticas que reflejan los diversos usos sociales de la práctica artística (recreativo, terapéutico, contemplativo y técnico).

Es que yo creo que, que viene, viene de todo, fundamentalmente gente que está muy interesada, que le gusta mucho pintar y lo tiene como actividad recreativa ¿no?, o sea, es como una manera de llenarse su ocio ¿no? Luego también hay gente, gente jovencita, que incluso quiere hacer Bellas Artes, que quiere seguir pintando ¿no? Hay un poco de todo ¿no? O sea, pues sí, por lo general gente que le interesa o gente que a lo mejor que hasta ahora no ha podido ponerse y ahora tiene más tiempo libre y coge y se pone a pintar. Sabiendo sobre todo que la mayoría de la gente que viene aquí es gente joven, o sea, chavales de, de quince, dieciséis, diecisiete... bueno, veinte años, no sé; aunque también viene gente más mayor. (...) Sí, para adentrarse, pero vamos que les interesa ¿sabes? O sea que realmente unos más, otros menos se implican dentro de sus posibilidades, de sus intereses, se implican en lo que hacen. O sea, sí, hay gente que sí, que tiene interés, que no viene aquí para rellenar un hueco y como se podrían meter aquí se podrían meter en otra cosa ¿no? Porque la gente que hace eso al final solo está unos meses y se larga. No, vamos, que te tiene que gustar si no, no. (P, m, 30, 95)

Hay gente de diferentes edades ¿no? Hay gente que viene para ingresar en Bellas Artes, que son chavales jóvenes, luego hay gente a lo mejor que viene jubilada y que quiere volver a reencontrarse con esa pasión que tuvo de niño ¿no?, y otra gente de mediana edad que alterna su trabajo rutinario de ocho a seis con un poquito de pintura que le proporciona pues ese escape ¿no? Entonces ahí nadamos un poco, entre chavales que tienen un... que tienen esa ambición y esa ilusión de ser pintores o ser artistas y gente que está de vuelta de las cosas, se lo toma con otra filosofía y gente que está a caballo entre las dos ¿no?, y que tampoco es que tengan interés de ser... Bueno, se lo toman con otra filosofía. (P, v, 48, 96)

Muy diferentes intereses, muy distintos como individuos... (...) pues desde la persona que quiere pintar esos cuadritos porque le... necesita mucho del reconocimiento de su familia, de su tal, a gente que quiere verdaderamente investigar sobre cosas, diríamos, más ambiciosas, más personales; desde gente que está muy... con muchos prejuicios, hasta gente que está más libre eee... Muy, muy diferente clase de personas ¿no? Hay gente más joven que... y hay gente ya pues también mayor que se plantea la pintura más como un hobby, otros se lo plantean más como una posibilidad profesional, otros en fin... muy diferentes asuntos. Gente que prepara ingreso en bellas

¹⁴⁵ Como se ha aludido, esto no implica que no se puedan colar personas que no buscan ningún afán profesionalizador en los centros escolares de formación artística profesional a los cuales se refieren habitualmente los profesores y los estudiantes como los “alumnos ociosos” o los “eternos estudiantes” (cf. 3.4.5.6).

artes o en restauración o que se plantea la pintura como algo profesional y otra gente que sus ambiciones pueden ser muy, diríamos, altas, en el sentido de profundizar, pero que no... no tiene los objetivos profesionales como prioritarios... O sea que... muy, muy diferente gente, cada uno, un asunto ¿no? (P, v, 50, 96)

De esta manera, frente a la consideración de la actividad de estos centros como una alternativa a la rutina laboral y al ocio indiscriminado y casero, tanto para el estudiante que quiere hacer bellas artes como para la persona que quiere comenzar una carrera artística fuera ya de los espacios de formación escolares, hay un afán de ejercicio profesional futuro que hace que se espere del profesor que sea algo más que un monitor de tiempo libre o un relaciones públicas. Se quiere que sea un tutor, un maestro, un agente que le enseñe todo aquello que define y distingue la práctica artística como una actividad profesional y sancione su capacidad y valía personal para la misma.

Me incorporo a las clases de pintura de {*nombre de artista docente*}, entonces fue curioso porque él me dijo: "A ver, ¿qué quieres copiar? –Pues no lo sé" Me dieron un lienzo, un lienzo malo, pequeñito, unos pinceles que me regalaron o prestaron las compañeras de allí, porque es una clase de damas, de viejas amigas de él. La clase es tranquila, la gente va allí a pintar y si el cuadro sale bien, bien, si sale mal, mal, si se tarda siete meses en hacerlo es lo mismo que se tarda en dos meses, la gente allí no tiene complicaciones, yo tenía otro planteamiento y otras complicaciones. (...) Los primeros momentos yo no lo sabía, pero inmediatamente me di cuenta que mi vida va más deprisa que la de estas amigas, que por cierto fueron importantísimas y encantadoras para mí. Me prestan los aparejos de pintar y yo me encuentro que estoy copiando un *Gauguin*... (A, m, 47, 97)

La seriedad profesional de este tipo de elección vocacional no cuenta con la coartada ni con los inconvenientes de la continuidad de la inercia escolar. Se plantea como una liberación, una revancha o una compensación –después de un proceso de negación- ante una situación social más o menos impuesta, consentida o asumida. Con esta intención de cambiar de forma de vida, la formación artística que se ofrece en las academias, en los talleres, etc. proporciona los medios necesarios para que tal autoafirmación y redefinición social de la identidad de la persona sea legitimada. Le aporta una seriedad profesional que implica de por sí su inserción en el dominio artístico mediante su descubrimiento como campo de producción cultural especializada. En tal contexto, nunca es tarde para hacer lo que a uno le gusta, incluso para hacer de ello una ocupación profesional desde lo vocacional.

La sucesión de estos eventos servirá mientras tanto para confirmar dicha seriedad profesional como vocación y sancionar su idoneidad en relación con la adecuación o no de los modelos que definen al artista como creador cultural. Estas pautas son las que hay que ir descubriendo, aprendiendo y asimilando. Su reconocimiento en uno mismo y su confirmación por el entorno artístico hará que el resultado de este proceso de formación oscile entre quedarse definitivamente en una mera intentona (un juego barnizado por la seriedad del estudio, del diletantismo o de la práctica

amateur) o empezar una preparación y una carrera profesional que hagan que el viejo juego adquiriera un nuevo sentido: una peculiar seriedad que lo muestre socialmente como un tipo de trabajo especial, vocacional y profesional que en parte parece que puede aprenderse y en parte no.

3.2 LA INSERCIÓN EN LOS ITINERARIOS DE FORMACIÓN ARTÍSTICA PROFESIONAL

Una de las principales características de la formación artística profesional es su todavía relativa autonomía frente al sistema de enseñanza artística estatal. En este sentido, el papel que juega la formación artística informal y no formal no se limita a dar cabida institucional al desarrollo didáctico de los diversos usos sociales no profesionales del arte. La formación artística profesional no se encuentra únicamente restringida al ámbito de lo escolar y de la enseñanza normalizada. Al definir lo extraescolar como aquello que se sitúa en la periferia o fuera del sistema de enseñanza, se suele incurrir en el error de pensar que de su diferente grado de formalidad oficial se deriva una ausencia de seriedad profesional en los objetivos de su formación, incluso una desconexión con el sistema de enseñanza o el sistema educativo o formativo. Nada más lejos de la realidad.

Por parte de la administración educativa, por ejemplo, se pone de manifiesto un esforzado intento de instrumentalizar dicho ámbito de formación extraescolar en beneficio del sistema de enseñanza oficial. Esta integración de sus instituciones y servicios, como parte activa del sistema de enseñanza tan acorde con la ideología tecnocrática de los sistemas de enseñanza actuales, no repercute sólo en la conformación de un sistema de enseñanza no oficial cuya función es cubrir las carencias educativas de dicho sistema, sino también impartir toda una serie de enseñanzas que por diversas razones no tienen cabida en el mismo.

En tal sentido, no se limitan sólo al principio de escolarización, sino que cumplen una función de difusión y socialización más general y diversificada, sin renunciar a proporcionar una formación profesional paralela a la estatal. La importancia de este ámbito se pone de relieve en los intentos de normalización y regulación que, aunque sea a título nominal, intentan controlarlo en beneficio del sistema de enseñanza y de la reproducción de la estructura social¹⁴⁶. Obviamente, ésta es una

¹⁴⁶ Por ejemplo, de cara a la administración pública las academias son definidas dentro de la Clasificación Nacional de Educación (INE 2000: 53) o bien como centros que cumplen una función educativa y preparatoria (92 CNED) o de difusión cultural y ocio (93 CNED) al

ordenación oficialista –ya comentada al tratar el tema del academicismo- que busca hacer de estos centros una prolongación del sistema de enseñanza y también una clasificación generalizadora que oculta la propia especificidad de las academias artísticas que, como veremos, no han dejado de constituir histórica y culturalmente la expresión institucionalizada de la comunidad artística como campo formativo y productivo autónomo¹⁴⁷.

En consecuencia, al margen de esta relación con el sistema de enseñanza, de cara al mundo artístico profesional y al dominio artístico, a este ámbito se le reconoce un principio de "formalidad" en el cumplimiento de una función formativa profesional. La formación que pueda ofrecer un artista en su taller o estudio particular, o un taller de creatividad y una academia privada dista mucho –al margen de una visión restringida a lo normativo y oficial- de ser tomado como algo *informal* o *no formal* por la comunidad artística, en cuanto que están dotadas sus enseñanzas de una seriedad profesional que las supedita a una disciplina, a un método y a una formalidad libre de las necesidades de educación escolar y más adaptada a las necesidades propias de la actividad artística.

Las enseñanzas que se imparten en este ámbito con tal fin profesionalizador gozan de igual validez formal de cara al grupo artístico por razones que hacen que dicha seriedad sea una seriedad social y no sólo particular y ocasional (las cuales iremos desentrañando). Incluso, se llega a concebir que esta formación no sólo cumple una función auxiliar como complemento de la formación artística escolar, sino también una formación alternativa y autónoma frente al sistema de formación artística oficial (frente a la concepción social y estructural y respondiendo a la concepción autónoma y comunitaria del grupo artístico).

3.2.1 Lo extraescolar como ámbito de preparación artística profesional.

margen del sistema oficial. Así, por *academias* se comprende todo centro en el que se impartan: 1) Los programas de preparación para cualquier prueba de acceso a una institución u organización, siempre que su preparación se realice de forma independiente o con el apoyo de profesores particulares o academias. 2) Las clases particulares impartidas en academias para apoyo a estudiantes que están realizando programas del sistema educativo formal. Puede ocurrir que de forma ocasional una academia imparta cursos para los que se exige un determinado nivel de formación, y que se trate de un programa consolidado y reconocido por alguna administración reguladora de la actividad educativa. 3) Los programas recreativos, de ocio y culturales para los que no se especifican requisitos académicos para su realización. En este grupo se incluyen aquellos programas que se plantean principalmente desde un punto de vista de ocio y entretenimiento. Algunas personas pueden asistir a los mismos con miras a adquirir determinados conocimientos que complementen su formación en una profesión, pero son cursos que no están orientados a formar profesionales en una determinada materia u oficio.

¹⁴⁷ Ni su función se agota en la preparación de pruebas de acceso o de examen (como es el caso de las autoescuelas, las academias para oposiciones o las academias para la obtención de un certificado de idioma extranjero), ni tampoco se limitan a efectuar una labor recreativa que nos lleve a considerarlos talleres de tiempo libre. Aun siendo espacios habilitados para la práctica "seria" del ocio artístico y la divulgación diletante de las artes, su definición como instituciones de formación subsidiaria o complementaria de otros procesos o itinerarios de formación formal no deja de ser una definición parcial de su función en la conformación de un sistema de formación artística como se verá.

Una de las principales razones que ha permitido que este ámbito informal y no formal conservar su sentido de formación profesional ha sido el relativo fracaso en los intentos de institucionalizar por completo todo el proceso de formación artística dentro del sistema de enseñanza, sobre todo en lo referente a la preparación y socialización temprana del especialista artístico. Este relativo fracaso se debe por un lado a razones estructurales, propias del sistema de enseñanza, pero también a la resistencia que el sistema de formación artística –como parte representativa y constitutiva de la comunidad artística- ha ofrecido a dicha institucionalización y burocratización. Como razones estructurales se pueden mencionar:

- a) El que la enseñanza artística impartida en los centros escolares no se dirija a formar a "futuros artistas".
 - b) El que existan diferentes ámbitos de formación artística media y superior –cada uno con una concepción institucionalizada diferenciada de lo artístico y su definición disciplinar y laboral- lo que dificulta la creación de una enseñanza preparatoria general, cualificada y unificada, dentro del sistema de enseñanza formal; y
 - c) La puesta en evidencia de una falta de correlación entre lo que se imparte (y la seriedad profesional con que se hace) y lo que se va a exigir y necesitar en la formación artística superior, empezando por la propia preparación para su acceso de cara a la superación de pruebas de acceso específicas de cada centro.

Veamos con detenimiento estas características del sistema de enseñanza artística. En cuanto al primer factor, la ausencia de un fin propedéutico en la enseñanza artística durante la educación primaria y secundaria se debe, como es obvio, a la polivalente utilidad social que se le concede y a su tradicional consideración social como un aprendizaje accesorio y técnico (salvo para aquellos que tengan dotes, tiempo y dinero para acudir a la formación ofrecida por el ámbito extraescolar). Para bien o para mal, en esto tiene mucho que ver el valor social que en Occidente goza la *creatividad* como indefinida cualidad personal que parece repercutir positivamente en la productividad y el bienestar de la persona y de la sociedad, y dentro de esto, el papel educativo que se le ha otorgado a la creatividad artística.

Así, los contenidos impartidos en el campo de la didáctica de la expresión plástica trascienden lo meramente artístico, como las asignaturas de religión o de educación física trascienden la mera formación de sacerdotes o deportistas, sustituyendo el objetivo de "despertar vocaciones" por el de contribuir a la formación moral, intelectual, emocional y corporal de la niña y del niño como un ser humano completo¹⁴⁸. Esta capitalización de lo creativo como peculiaridad de lo artístico se

¹⁴⁸ A tal formalización de la enseñanza artística ha contribuido la psicología cognitiva y la creatividad aplicada que, desde planteamientos humanísticos, han pretendido hacer de esta enseñanza una panacea con la que lograr una formación integral de la persona y una renovación de los objetivos sociales de la educación. De esta forma, la idea de formar a un ser humano completo, intelectual y emocionalmente, va a la par con la construcción del sujeto como persona y miembro social. El fin de la enseñanza artística

fundamenta en la creatividad como un impulso, como una energía o como una facultad humana innata que se desarrolla naturalmente en la infancia al margen de lo social. Solo en un medio expresivo como es el arte puede aflorar libremente y ser objeto de alguna forma de orientación y estimulación social.

Esta es la razón de que en la década de 1960 la enseñanza artística gozara de una presencia curricular y un reconocido prestigio disciplinar gracias a las «posibilidades inéditas de enriquecimiento intelectual y de desarrollo creativo, tradicionalmente ignoradas o abandonadas a los designios del azar» (Agirre 2000: 146). De este modo, esta disciplina es encasillada como el ámbito formativo natural donde proporcionar y favorecer la creatividad –lo que se refleja en la proliferación de talleres infantiles de artes plásticas con dicho fin¹⁴⁹- y en el sentido generalizante y ambivalente de sus objetivos y ventajas pedagógicas¹⁵⁰.

Esta concepción de la formación artística como "formación de la expresividad y la creatividad" es la que ha contribuido desde posturas humanísticas e individualistas a eliminar el carácter propedéutico definitivamente de la enseñanza artística escolar (al menos en un sentido específico y principal), haciendo del arte un uso instrumental para su aplicación a diversos fines que como contrapartida ha posibilitado cierta democratización –formal- del arte y una artistización de la sociedad que ha difuminado las fronteras de lo profesional y académico.

Esta situación pedagógica que restringe la enseñanza artística a la libre expresión y al conocimiento democrático –en su sentido extensivo, aplicado y vulgarizador, similar al realizado a través de los *mass-media*- ha popularizado la enseñanza de la práctica y la teoría artística como algo al alcance de todos pero conservando un sentido difuso, terapéutico y accesorio. Sigue siendo, aunque ya no lo sea en un sentido técnico exclusivamente analítico, una enseñanza aplicable a

es importante, en tales condiciones «no tanto para producir artistas u objetos de arte, sino más bien para obtener personas mejores» (Maslow 1999: 83).

¹⁴⁹ Se podría observar que hasta las academias de artes plásticas se hacen eco de tal concepción y finalidad educativa. Por ejemplo, un taller de artes plásticas ofrecido a niños de 9 a 14 años perseguía «desarrollar y potenciar las capacidades necesarias para la adquisición de un lenguaje plástico que permita al alumno expresar sus ideas y vivencias, así como, entender lo expresado por otras personas». Sin embargo, esto no supone que como centro especializado en la formación artística se descuide lo propiamente artístico. Así, se contempla un programa destinado al conocimiento de las artes plásticas mediante la realización de obras para «dar a conocer con la mayor profundidad posible los elementos necesarios para el aprendizaje del lenguaje plástico, basado en la observación, reproducción e interpretación de la realidad visual a través del DIBUJO y la PINTURA, apoyados por alguna técnica sencilla de estampación, el modelado, etc.», y un programa destinado a estimular la fantasía creativa del alumno mediante la aproximación a los grandes estilos artísticos, realizando trabajos desde estos presupuestos; la estimulación de la creatividad trabajando plásticamente sobre los lenguajes de gran presencia cotidiana (cine, televisión, diseño, cómic, etc.); y salidas programadas para realizar ejercicios de paisaje y visitar exposiciones como «conocimiento vivo del arte.».

¹⁵⁰ Eisner (1972) señala como objetivos justificadores de la presencia e importancia de la educación artística la capacidad de simbolización del arte, de desarrollo de estrategias creativas de pensamiento, su valor auxiliar como punto de observación diverso al propio de cada disciplina, y al papel de los artistas como visionarios y desveladores de razones y valores ocultos tras los usos culturales (cit. Agirre 2000: 146).

múltiples facetas de la vida y la persona, si no toda una educación encaminada a incitar a la práctica aficionada y/o al consumo diletante del arte en sus diferentes niveles de fruición; se encuentra no obstante enfrentada a la misma institucionalización en el sistema de enseñanza oficial de la formación artística profesional a nivel medio y superior.

A la pregunta de por qué estas enseñanzas superiores no tienen un equivalente claro en el currículo de la educación primaria o secundaria, o por qué las asignaturas de *arte* no se dirigen especialmente a informar de las mismas como campos de aplicación, se podría responder que por las mismas razones por las cuales el resto de enseñanzas no pretenden ser un acto de proselitismo de su correspondiente área de conocimiento. Como se ha afirmado anteriormente, su objetivo es informar de una serie de conocimientos que se consideran útiles para aplicar en la vida, para comprender su entorno, y, por tanto, importantes para la definición del niño como persona y como miembro social participante¹⁵¹.

Sin embargo, en la educación secundaria el objeto de esta pregunta puede tener más justificación en cuanto que el bachillerato y la formación profesional implica una especialización o al menos una toma de posiciones ante los diferentes itinerarios que se ofrecen como medios de definición socioocupacional. El objetivo del bachillerato es bastante amplio, pues persigue proporcionar a los alumnos «una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia» y que les capacite «para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios» (BOE 1990: art. 25.3). No obstante, la finalidad de la modalidad de bachillerato de artes, como cualquier otra, es la de orientar al estudiante hacia los estudios universitarios o la formación profesional, o en su defecto el acceso directo al mercado laboral vinculado al campo artístico, técnico o ingenieril. Este hecho puede justificar que dentro de una concepción racional y tecnicista de la educación, y teniendo en cuenta la gran variedad de instituciones de formación artística superior (*especial* o *general*¹⁵²) que existen y los sectores económicos que se benefician de

¹⁵¹ Evidentemente no se persigue enseñar conocimientos muy especializados ni con ello despertar vocaciones. Ni el profesor de matemáticas busca formar matemáticos o contables, ni el profesor de lengua filólogos o escritores. Esas expectativas ya tendrán ocasión según se avance en los itinerarios escolares de capacitación profesional o los itinerarios informales de socialización ocupacional temprana. En cualquier caso, en este momento, donde se alimenta tal expectación por el futuro ocupacional es desde la familia, los medios de comunicación y los amigos, que pueden alentar o desengañar en algún caso temprano o precoz –y la mayoría de las veces pasajero– de enamoramiento y raptó de vocación animado por experiencias domésticas o escolares gratificantes con ciertas tareas o la identificación como modelos de realización de alguna figura adulta (maestros, padres, hermanos...).

¹⁵² La nueva configuración del sistema educativo español que se establece en la LOGSE (1990) denomina como *enseñanzas de régimen general* a las impartidas en las etapas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria (ESO, bachillerato, y formación profesional básica y específica de grado medio), formación profesional de grado superior y educación superior. Integradas a estas se organizan por otro lado las *enseñanzas de régimen especial* que incluyen las enseñanzas de idiomas y las enseñanzas artísticas (música, danza, arte dramático, artes plásticas y diseño, y artes cinematográficas y audiovisuales).

tales profesionales, se contemple este campo de producción y conocimiento mediante algún tipo de curso preparatorio.

Al menos eso es lo que parece que ha ocurrido con el establecimiento de un bachillerato de artes con la LOGSE. Dentro de este bachillerato postobligatorio y de acuerdo con el principio de opcionalidad y de diversidad que pretende atender a los diferentes intereses, preferencias y aptitudes de los alumnos, de entre las modalidades de Bachillerato que se establecieron (Ciencias de la naturales y de la salud, Humanidades y Ciencias sociales, tecnología, y artes) destaca esta última como una verdadera novedad¹⁵³. Este reconocimiento de la enseñanza artística como una opción específica, cuyo fin es «proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño» (BOE 1990: art. 39), parecería uno más de esos grandes éxitos institucionales que ha disfrutado el mundo del arte durante el siglo XX con su integración en el sistema de enseñanza escolar sino fuera porque tal éxito, función y eficiencia es más bien ilusoria y precaria.

Si bien puede parecer que este bachillerato cumple una función de socialización ocupacional anticipatoria, es decir, que muestra la formación artística como un opción seria de capacitación profesional y de acceso visible a varias instituciones de formación artística, la realidad es bien otra. La instauración de este bachillerato quiere dar solución de continuidad a la falta de una preparación básica que capacite al alumno para el acceso a la formación artística superior, a la vez de integrarla plenamente en un modelo normalizado de enseñanza secundaria que homologue y diversifique los diferentes bachilleratos postobligatorios de cara al acceso a la enseñanza superior. Así, la idea de instaurar un bachillerato de artes tiene razón de ser a partir de que desde la década de 1980 los estudios de bellas artes se encuentran plenamente integrados en la Universidad española.

Esta situación ha hecho que este bachillerato reciba un trato especial, llegando a no ser impartido físicamente en los Institutos de secundaria por los problemas que ofrece. En tales casos, esta responsabilidad es asumida “transitoriamente” por las Escuelas de artes plásticas y diseño,

¹⁵³ Las opciones tradicionales del bachillerato han sido a partir del siglo XIX Ciencias y Letras (Durkheim 1982), encaminadas respectivamente a permitir el acceso de los alumnos a los estudios universitarios del campo de las Ciencias naturales, sanitarios y politécnicos, y los estudios de los campos de las Humanidades y de las Ciencias sociales. Esta especialización del sistema liberal que pretendía integrar aunque diferenciar metodológica y epistemológicamente dominios de conocimiento y producción cultural, dio paso con el sistema tecnicista a una mayor diversificación que pretendía atender a una especialización e iniciación temprana con el establecimiento de diversas opciones profesionales –científico-tecnológica, bio-sanitaria, ciencias sociales, y humanístico-lingüística– sobre las cuales se han definido las actuales modalidades.

aprovechando la plantilla de profesorado, instalaciones y horas lectivas que deja libre la reforma de su propio plan de estudios¹⁵⁴.

Transitoriamente las Escuelas [estamos dando este bachillerato] por dotación y por profesorado (...), lo único que se tuvo que añadir, lo único que se añadía eran profesores de las asignaturas troncales, lengua, literatura, idioma y alguna más; historia ya teníamos profesorado en la plaza, y entonces, bueno, pues se, fue lo único que tuvo que hacerse. Al Ministerio le pareció correcto y de forma transitoria, y de forma transitoria digo porque lo ideal sería para todas las Escuelas, por lo menos para ésta concretamente, es que el bachillerato desapareciera de la Escuela, ¿no?, siempre y cuando las autoridades competentes nos garantizaran que el bachillerato que se dé en otros Institutos es de calidad, porque lo que tenemos oído es que es mu' malo... (...) de momento hay algunos Institutos en Madrid que tienen el bachillerato de artes pero lo ideal sería que lo tuvieran más y con mejor infraestructura y mejores medios porque hasta ahora los profesores que dan clases en esos bachilleratos fuera de las Escuelas (...) pues están diciendo que es imposible, ¿no?, que es un bachillerato que si se deja solo en la, en los bachilleratos pues tiende al fracaso, pero bueno, es un bachillerato que vende poco, en realidad es que es un bachillerato que es muy, es minoritario, aunque hay un porcentaje, un número elevado de alumnos, pero es minoritario... (P, v, 45, 00)

Tal situación, que nos recuerda también a algunos problemas parecidos con la aplicación de la LOGSE en la educación infantil y primaria¹⁵⁵, tiene en este caso la peculiaridad de intentar ajustar las enseñanzas de régimen especial a la educación secundaria general. Frente a las disposiciones adoptadas sobre la combinación de enseñanzas de régimen general con algunas enseñanzas de régimen especial (caso por ejemplo de algunas secciones lingüísticas), la enseñanza artística definida como un tipo de bachillerato (régimen general) ante las dificultades ha tendido a ser trasladada a una Escuela técnica superior (régimen especial).

Sea este bachillerato impartido en Institutos o en Escuelas de artes tiende a restringirse sólo a la enseñanza de las artes plásticas frente a otras enseñanzas artísticas (musicales, escénicas, etc.). Además, este bachillerato, como los demás, no supone la reproducción de las condiciones futuras de trabajo o de aplicación de conocimientos, sino que es una prolongación de la enseñanza artística como habilidad y afición encaminada al objetivo general del acceso a la Universidad, que es la meta que tiene todo bachiller –y la familia del bachiller- en mente. Éste es su rumbo natural y ascendente.

¹⁵⁴ Tal situación es algo similar a lo ocurrido con algunos colegios de educación primaria, que hasta que el plan de estudios anterior se extinga y los recursos humanos y materiales se adecuen, podrán impartir éstos el primer ciclo de la ESO, adscribiéndose y coordinándose con un Instituto de secundaria (BOE 1996: 743-4). Podría parecer, por tanto que es un problema momentáneo que acabará resolviendo al completarse la aplicación de la reforma; no obstante, lo que resulta curioso de este caso es que, frente a las disposiciones adoptadas sobre la combinación de enseñanzas de régimen general con algunas de régimen especial (caso, por ejemplo, de algunas secciones lingüísticas), la enseñanza artística tiende a ser trasladada, en su nueva consideración de una sección de régimen general, a una escuela técnica superior de enseñanza especial. Esto explica porque estas secciones cuentan con plantilla orgánica propia adscrita a un Instituto, teniendo además profesorado de la escuela en esta sección. En la práctica hay un desplazamiento físico a la Escuela y un trasvase de profesorado técnico al Instituto ya que los cursos preparatorios se acaban impartiendo en centros de formación artística y no en centros de educación secundaria.

¹⁵⁵ Algunos colegios de educación primaria, hasta que el plan de estudios anterior se extinga y los recursos humanos y materiales se adecuen, podrán impartir el primer ciclo de la ESO adscribiéndose a un Instituto de secundaria para una adecuada coordinación docente (BOE 1996: 743).

Tal direccionalidad hace que el alumno no perciba lo especial y diverso del campo de formación artística. Al ceñirse su horizonte de expectativas hacia la Universidad como espacio de enseñanza superior normal (v. g. la Facultad de Bellas Artes) desatiende –por no decir que desconoce- el resto de ámbitos institucionales que componen el campo de la formación artística (Escuelas de cerámica, Escuelas de conservación y restauración, Escuelas de artes aplicadas y diseño). No obstante –y esto sí que es otra muestra del fracaso de este bachillerato como institución de preparación artística- sí le da pie para darse cuenta del papel que juegan las academias privadas de artes y los talleres-estudio como espacios no formales de preformación artística.

En este aspecto la situación estructural es la misma que antes de la reforma, habiéndose hecho simplemente una formalización y ritualización de ésta mediante la elección de tal modalidad como un acto y rito oficial que funciona como expresión pública de la intención de hacer que lo no serio sea tomado como serio: La entrada en un taller o una academia de artes plásticas para preparar las pruebas de acceso a los centros oficiales de formación artística. La entrada en centros como éstos sirve para manifestar la seriedad de la decisión de practicar una afición artística más o menos supervisada por un profesor. Sin embargo, cuando ésta se enfoca como un aprendizaje y preparación para entrar en un centro de enseñanza artística, dicha práctica adquiere el rango de un compromiso personal en la búsqueda del reconocimiento social de la seriedad de tal práctica como futura actividad profesional. Esta determinación de cara al entorno es importante, pero no es el único ni el más decisivo de los argumentos con los que el joven o la joven han de convencer de su seriedad como acto personal y acción social.

El *fracaso escolar* de este bachillerato –como ya se comentó- responde a su insuficiencia en múltiples aspectos. Por un lado la carencia de recursos materiales, económicos y humanos para implantarlo de modo general en todos los Institutos de educación secundaria; lo que responde tal vez a una falta de previsión en la planificación y ajuste entre medios, oferta y demanda. Por otro lado el incumplimiento de los objetivos propedéuticos previstos para este bachillerato de los cuales la realidad se aparta con mucho. Mientras que se establece que la finalidad del mismo es la de «proporcionar a los alumnos una formación artística de calidad y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, la danza, el arte dramático, las artes plásticas y el diseño» (BOE 1990: art. 39), la realidad es que se ha hecho de él un bachillerato eminentemente plástico y dibujístico, poco cualificado. Su implantación ha sido parcial y muy desigual, y su acogida por el alumnado muy ambivalente (refugio del mal estudiante como broche final exitoso o posibilidad de futura entrada en la Universidad; opción del buen estudiante como especialidad exótica, diletante y

libre, etc.) y comparativamente con otros bachilleratos muy minoritaria por lo que incluso para la administración se hace costoso e incómodo.

3.2.2 La formación artística preparatoria.

Vistas las deficiencias de la formación formal como formación propedéutica y dado que existe una formación artística superior bien formalizada e inserta en el sistema de enseñanza oficial, hemos de volver la mirada de nuevo hacia el ámbito de formación no formal e informal. El hecho de que se delegue dicha función preparatoria en las instituciones de formación artística que integran este ámbito no ha de verse como un tipo de formación surgida *ad hoc* para satisfacer las carencias o deficiencias del sistema de enseñanza –como puede ser el caso de las academias privadas de informática o de enseñanza de idiomas- sino como el reconocimiento legal de una situación que de hecho ha sido siempre normal y operativa dentro de la comunidad artística (cf. 2.1.2 y 2.1.4).

La cuestión de la aparente situación antagónica entre el ámbito no formal e informal (extraescolar) y el ámbito formal de la formación artística (escolar) –que se ha consolidado en la jerarquía funcional de preparación (inferior) *versus* especialización (superior)- es únicamente relevante en cuanto que es la manifestación de una situación surgida de una oposición y atracción en los procesos de institucionalización de un determinado campo cultural y de un grupo socioocupacional concreto. Como ya se ha indicado, una razón para mantener su interdependencia en el terreno formativo es esa ausencia de una formación preparatoria que salve los requisitos de acceso a los centros de formación artística superior, pero también lo es la estrecha vinculación que mantienen por ser dos caras (comunitaria y estructural) de un mismo sistema de formación artística profesional.

Sin embargo, ciñéndonos al sistema de enseñanza, el que cada centro de formación artística superior (en sus diferentes acepciones) disponga de pruebas de acceso específicas¹⁵⁶ como rito de inserción, justifica la funcionalidad social y escolar del ámbito no formal de cara al sistema de enseñanza como un ámbito donde desarrollar «programas de preparación para cualquier prueba de

¹⁵⁶ En la actualidad la Escuela Superior de Restauración y Conservación, la Escuela de Artes plásticas y Diseño y la Facultad de Bellas Artes mantienen dentro del sistema de enseñanza estas pruebas como elemento necesario de selección, además de parte integral y eficiente del proceso formativo al ser un elemento validador de los procesos preformativos (preparatorios) que se desarrollan en el ámbito no formal e informal. Habría que destacar el hecho reciente de que la aprobación del Bachillerato de artes supone la dispensa en la realización de estas pruebas (salvo en el caso de bellas artes). Esta medida que representa el *summum* de la direccionalidad escolar en materia de formación artística, ha de considerarse todavía como un *privilegio* parcial no generalizado al conjunto del sistema de formación artística y que persigue de momento servir de proyecto piloto para una normalización global en diversos campos de aplicación y formación técnica profesional amparado en una deseable pero aún no alcanzada formación propedéutica cualificada que entra en competencia con el sistema de formación artística no formal e informal.

acceso (...) de forma independiente o con el apoyo de profesores particulares o academias» (INE 2000: 53). La existencia de pruebas y requisitos de acceso para el ingreso en los centros superiores de formación artística ha sido algo consustancial a la propia institucionalización de la formación artística. Desde que la formación artística se consolida como un proceso de capacitación especializada y oficial, la necesidad de que los aspirantes a dicha formación poseyeran previamente una serie de aptitudes y conocimientos consecuentes con la práctica artística profesional, se hacía imprescindible para el buen desarrollo del mismo.

Dado que la enseñanza artística que se imparte en los Institutos de secundaria no se enfoca expresamente a la preparación de ninguna de estas pruebas¹⁵⁷, el joven ha de acudir a las academias privadas, los talleres de artes plásticas y los profesores particulares de dibujo y pintura para recibir dicha preparación. Estas instituciones se constituyen de este modo en un recurso socorrido que salve esa especie de salto al vacío que es presentarse a un examen tan alejado de las convenciones escolares. Sin embargo, esta preparación no es simplemente un adiestramiento dirigido a la aprobación de un examen sin más, como podría ser el caso, por ejemplo, de las autoescuelas.

Es cierto que la preparación para la superación de una prueba se enfoca principalmente como entrenamiento mediante la realización simulada de la prueba, pero también es el principio de una iniciación en los hábitos, patrones y valores formativos, productivos e ideológicos de la institución en la que se quiere ingresar (y a través de ella del grupo socioocupacional y el campo cultural al que se quiere pertenecer). Tomando como caso de estudio la prueba de acceso a la Facultad de Bellas Artes, la preparación para *las pruebas de evaluación de las aptitudes personales para las artes plásticas* es un proceso sistematizado en diferentes partes y cada una de ellas va dando claves de lo que hace distinta la práctica artística ante otro tipo de actividades.

Aunque algunos estudiantes conocen desde temprano este tipo de centros, lo habitual es que el contacto con este medio se produzca ahora, en un año vista de concluir los estudios de secundaria y de iniciar la Universidad. La actividad formativa desarrollada en una academia, taller o estudio presenta diferencias sustanciales frente a lo que es la tradicional actividad pedagógica de un centro escolar. La *clase* no deja de ser un espacio donde se reproducen las condiciones de trabajo de un taller o estudio y pasaría por tal si no fuera por la presencia de un profesor que dirige y supervisa todas las acciones, y que en primera instancia es más contemplado como un artista experto que como

¹⁵⁷ Incluso, de dedicarse algún tiempo al ejercicio de tareas similares, éstas no se realizan con una dedicación continuada ni cualificada como para reconocer que están encaminadas a la preparación de esta prueba.

un profesor¹⁵⁸. Por otro lado, la clase no implica la constitución de una comunidad de grado o de estudio, unificada según criterios de evolución escolar, sino que implica la consideración individualizada de cada alumno, es decir, el alumno va a recibir una atención personalizada en un espacio compartido con otros compañeros que pueden estar haciendo algo parecido a él o no a un ritmo que está marcado por la progresión individual de cada uno.

La relación con el profesor de la academia¹⁵⁹ va a tener un carácter especial, pues va a erigirse en una figura carismática y orientadora como conocedor y representante productivo del campo artístico. En este punto, el alumno se somete al profesor en una relación de confianza, dejándole que lleve la iniciativa del proceso de preparación. Lo primero que hace el profesor es sondear al alumno, ver qué sabe hacer, qué predisposiciones presenta, y para ello lo mejor es comenzar dibujando modelos sencillos.

Hay de todo, ¿no? Hay mucha gente que viene con... con experiencia, otras con ninguna, otras con sensibilidad, otras con... pues con cierta... con unos prejuicios determina'os sobre lo que es el arte. Prejuicios además que algunos, diríamos, destierran pronto y otros siguen con ellos, ¿no?, cada uno, cada uno evoluciona de una forma muy diferente. Nosotros no hacemos milagros aquí, nosotros intentamos sacar partido de cada uno. Hay mucha gente que se desarrolla muy bien y mucho y pronto y otros pues están más en su terreno y allí se encuentran cómodos y aunque nosotros intentamos tirar de la cuerda pues no todos responden de la misma manera, ¿no? Entonces tenemos alumnos de todos los niveles, de todos los niveles, de alguna manera aquí lo que hacemos es una labor un poco psicológica, ¿no?, de acercamiento a lo que cada uno demanda, necesita, y un poco preguntarse por qué es lo que cada uno necesita para crecer, para mejorar, en la medida lógicamente de sus posibilidades, porque se trata de esa persona y no de otra. (P, v, 50, 96)

Aunque se supone que el que viene “sabe dibujar”, lo que está claro es que ese conocimiento no tiene porqué coincidir con un modo *académico* de dibujar. Así, ver cómo dibuja el alumno – dentro de una formación práctica- es la mejor forma de averiguar si está o no educado en los procedimientos de representación gráfica que se le van a exigir. Detectadas sus carencias, el profesor

¹⁵⁸ A esto contribuye mucho que el espacio no sea un aula al uso y que la enseñanza y el aprendizaje sea práctico. En los casos en que la preparación se recibe en la propia casa o taller-estudio de un artista, la propia escenografía del lugar y su entorno convencer al alumno de la idoneidad de su elección. Uno se ve rodeado de todas las piezas que éste ha realizado durante su carrera e incluso las que está haciendo en este momento y le muestran como un artista en activo. Tales impresiones refuerzan la valía y validez de la oferta formativa preparatoria, por un lado como evidencia física de su dominio de la técnica, por otro como visión en candilejas de un artista dedicado por completo a su trabajo, atendiendo encargos, concursos y exposiciones con lo que de conocimiento directo del medio puede suponer. En los casos en que se acude a academias o talleres de artes plásticas, esta escenografía se ve reforzada por la presencia de elementos que, aunque no hacen referencia directa a la práctica profesional, sí introducen elementos formativos profesionales tales como caballetes, yesos, bodegones, obras de otros alumnos, etc. Además en todos estos casos la supuesta competencia docente se asienta en la fama profesional del profesor, en el conocimiento previo o posterior de su actividad como artista profesional (si el profesor está “fichado” por alguna galería, si expone en ferias de arte importantes, si aparece mencionado en publicaciones especializadas o libros de historia del arte contemporáneo, si ha sido premiado en certámenes, etc.).

¹⁵⁹ En este sentido, el empleo del término *profesor* responde más al trasplante de una convención escolar que a una categorización docente, justificable en la presunta titulación académica del artista. El profesor de la academia entra mejor en la imagen de maestro experto, cuya competencia profesional es la base de la competencia docente o, mejor dicho, de la autoridad pedagógica del artista. Así, se establece una importante diferencia de grado entre este artista-docente y la imagen y condición social del profesor de dibujo de los centros de enseñanza primaria y secundaria.

sabe en qué aspectos ha de incidir en la preparación y con qué velocidad presumiblemente va a progresar, ya que, no lo olvidemos, toda la preparación se hace a contrarreloj.

Es el momento oportuno para desmontar esos *prejuicios* o *malos hábitos* en la práctica artística, fruto del aprendizaje escolar o aficionado. En este contexto los preconocimientos (informativos y formativos) del medio son juzgados más como obstáculos o apoyaturas insuficientes para lograr una preparación profesional como creador que como ventajas. Como ya se ha dicho, la formación que se ofrece en la academia o en el taller es para muchos el primer contacto serio aunque básico de los procedimientos tradicionales de formación artística especializada. Para el alumno representa un descubrimiento y un esfuerzo, pues tiene que romper con rutinas y hábitos adquiridos en la escuela en relación con la práctica del dibujo.

Es que cuando se viene aquí así virgen, virgen de la enseñanza y no se ha hecho más que en casa trabajados tres cuadros o se han hecho tres dibujos, tres dibujos mal hechos y a destiempo pues uno, yo supongo que uno viene pensando que en tres días va a pintar, ahora bien, sino maravillosamente dignamente y se dan cuenta la mayoría de ellos que es difícil y que cuesta trabajo y además todos vienen con la idea, generalmente, con la idea de aprender a copiar, a imitar, ¡a imitar! la mayoría. (P, v, 45, 96)

Durante este proceso de tanteo, la resolución de los primeros ejercicios por el alumno es una batalla entre las resistencias del alumno por abandonar sus viejos hábitos e ideas preconcebidas –a los que se aferra como medios con los que enfrentarse a la dificultad de los ejercicios- y la insistencia del profesor en que se dé cuenta de que existen otras formas más “adecuadas” de hacer las cosas, más profesionales, más cualificadas. Aquí empieza el alumno a apreciar el dibujo como un proceso por el cual se llega a un resultado y no como un resultado independiente y ajeno a un proceso determinado. Ya no tiene sentido el copiado y calcado de láminas en donde el problema de la representación ya está planteado y resuelto. Ya no tiene interés copiar reproducciones artísticas, personajes de tebeo o tarjetas postales. En el taller el alumno se encuentra con el problema de tener que enfrentarse directamente al modelo como un problema de representación y expresión cuya correcta resolución ha de surgir de un determinado modo de proceder artístico. Este método artístico de realización requiere de unas pautas de ejecución muy concretas y de un punto de partida que es su propia observación y reflexión. El dibujo es así un producto original, aunque sea la copia de un modelo.

Esta asimilación de una nueva forma de entender la práctica artística, de adquirir un determinado *savoir-faire* y *savoir-regarder*, se produce a través de esa dificultad que se plantea en la resolución de los ejercicios y los recursos que se le presentan como idóneos para salvarla. Poco a poco el alumno empieza a entender lo que el profesor le dice y le pide gracias a que va metiéndose en

su dinámica, pero, sobre todo, a que reconoce su propia ignorancia mostrando una actitud de confianza y sumisión a sus dictámenes. En su estado de “*virgen*”, de neófito, lo que creía como algo útil, correcto y obvio, empieza a apreciarse como un error, una torpeza o algo fuera de tono. Es el efecto de la acción pedagógica que se empieza a hacer sentir y que pretende convencer de la idoneidad de la enseñanza. En primer lugar, la iniciación en el modo de hacer artístico implica invertir una serie de valores propios del mundo cotidiano, reordenar conceptos y patrones plenos de sentido en las actividades cotidianas hacia la lógica del modo de producción artístico que supone la aparición de múltiples episodios de malentendidos y de rebelión ante una disciplina de la que, en principio, se pensaba que la actividad artística estaba carente, o que se descubre que se establece de acuerdo con parámetros propios. En estos episodios¹⁶⁰ lo que se revela es que el alumno es un analfabeto que tiene todavía que aprender a leer (mirar) y a escribir (dibujar) y que el único que puede enseñarle esto es el artista-docente.

Yo era una absolutamente analfabeta en la pintura, analfabeta intelectual te quiero decir, yo no conocía [] muchas técnicas, las más, las había visto en la vanguardia cuando yo tenía diez o doce años, como te digo, o sea que, pero yo no conocía por ejemplo, (...), el nombre de los colores: verde vejiga, verde francés, amarillo cadmio, azul Prusia, azul ultramar claro, yo ni siquiera conocía los colores, claro, ¿no?, conocía los colores de los ciudadanos corrientes: azul oscuro, azul marino, azul turquesa, amarillo pollito... Eso no se dice en pintura, je, je, entonces aprendí los colores... Aprendí los colores, aprendí que los pinceles son gordos, finos, planos, no sé qué, de lengua de gato, pequeñas cosas, pero elementales para mí, yo no había, como en el coche, éste es el freno, éste es el acelerador, éste es el tal, tienes que empezar de cero. (A, m, 47, 97)

Este proceso de reeducación artística, de aprendizaje de nuevos hábitos, conceptos, terminologías, procedimientos, percepciones y sensaciones persigue la inculcación de un nuevo universo de referencias históricas, ideológicas, estilísticas, tecnológicas, temáticas... que se le irán exigiendo como conocimiento tácito a medida que se integren en contextos de formación y producción artísticas más formalizados. Se trata de un proceso de inserción en un dominio de producción cultural definido por pautas de conducta, discurso y pensamiento distintivos y múltiples, a veces difíciles de sistematizar disciplinariamente y de expresar y transmitir oralmente.

¹⁶⁰ Por ejemplo, para representar o reproducir el color de un objeto, el impulso *ingenuo* (*naïf*) de localizar un pigmento equivalente, preparado de fábrica, es rápidamente calificado de *error*. Supondría la absurda pretensión de tener que comprarse uno todos los colores del arco iris a fin de enfrentarse a la variedad cromática de la realidad, y por otro, evidencia de un desconocimiento de la teoría y del uso artístico del color y de la luz. Se le enseña que empleando con pericia los tres colores básicos –azul, rojo y amarillo– puede reproducir todo el espectro cromático. Otros episodios *chocantes* que intentan mostrar al alumno la ignorancia que arrastra y lo que le queda por aprender son, por ejemplo: la afirmación de que el negro no es un *color*; que el blanco en principio está ya contenido en el soporte –papel, tabla o lienzo en blanco– (cuestión bastante evidente en el caso de la acuarela); que el lápiz para dibujar o sombrear se agarra de diferente modo a cómo se usa para escribir con él; que las diferentes durezas del grafito corresponden a diferentes texturas y tonos; que no se usa el sacapuntas para sacar punta al lápiz; que la goma de borrar no se usa para borrar sino para *pintar* luces o brillos, etc. Paradojas conceptuales y procedimentales que subrayan el sentido profesional de la práctica artística frente a usos gráficos similares realizados en otros contextos con idénticas herramientas y materiales.

La asimilación de este conocimiento da pie a la exigencia de un rigor profesional que se aprecia no sólo en el modo de hacer, sino incluso hasta en la calidad de los materiales que se emplean. Al alumno se le pide que lleve determinados materiales y herramientas que se consideran necesarios para realizar los ejercicios que se le mandan. Esta petición sirve de advertencia al alumno de que, aunque no se exija un alto grado de calidad o profesionalidad en los mismos de momento, ha de poner mucha atención en la calidad de esos materiales como seña de distinción profesional y medios plásticos que proporcionan un mayor rendimiento y una mayor calidad (plasticidad, durabilidad, resistencia, vivacidad...) del producto.

Por otro lado también ha de asumir que la práctica artística no es un “juego” en el sentido de que es una actividad no disciplinada, es decir, donde la presunta libertad de acción no esté sujeta a ciertas pautas de control, reconocimiento y ordenación. Tal vez a esta falsa sensación de “anomia” contribuye algo sobre lo que incidiremos continuamente y es la tendencia del profesor a “dejarle solo” al alumno, a desaparecer como agente educativo. Frente a la imagen habitual de la figura y función del profesor como una presencia rectora y vigilante que marca las pautas de conducta y aprendizaje del alumno tan propio de la cultura escolar, se encuentra el alumno con un profesor que, una vez le ha explicado la tarea que tiene que hacer (o cómo hacer lo que el alumno quiere hacer), se va y sólo acude a requerimiento del alumno o cuando el profesor de lejos observa algo que le llama la atención y le obliga a hacerle una indicación precisa, en forma de consejo, comentario casual o reflexión (nunca en forma de “instrucción”).

Este trato puede despertar reacciones ambivalentes entre el alumnado. Para aquellos que a pesar de todo aún no ven la actividad artística como algo “serio”, como un “trabajo”, esta actitud del profesor se juzga como una licencia para hacer cualquier cosa, y “hacer cualquier cosa” puede significar también “hacerlo de cualquier modo” o incluso “no hacerlo”. Obviamente, cuando el alumno se encuentra con problemas en la resolución del ejercicio y cuando entiende que el profesor no le va a “decir cómo hacerlo” el alumno puede decidir que es el momento de “abandonar el juego” cuando la intención del profesor es hacerle entender que es ahí donde “empieza el juego”, donde reside su “seriedad”, sus reglas, su compromiso y su disciplina.

Este fue el caso, por ejemplo, de una alumna que se preparaba la prueba de acceso a bellas artes realizando copiado de yesos. Le pidió a su profesor cambiar de modelo porque se le estaba haciendo tedioso. No le motivaba. El profesor ante dicha petición no puso ninguna objeción a su deseo. *“Si prefieres empezar otro porque así vas a sentirte más motivada, de acuerdo”* (P, v, 50, 96).

Ahora, le advirtió que tal ejercicio de su “libertad creativa” no era aconsejable porque: “*Este mundo del arte es para los fuertes. Tú vienes aquí para aprobar*”. Esto no era un juego, era algo serio y si se quería conseguir unos resultados había que esforzarse y no esperar que se lo dijeran. Tenía que salir de su propia *autoexigencia y autodisciplina*.

La tarea propuesta, aun considerándose un juego exige un compromiso en el cumplimiento del juego mismo, máxime cuando se sitúa en un contexto de competición consigo mismo y con los demás. El hecho de que el jugador considere que se aburre o que está perdiendo puede, además, ser un indicador de que no vale para esto. En cierto modo la gracia de la actividad artística como juego o trabajo, es que el alumno no pierda la iniciativa o sepa recuperarla pues en el cumplimiento de las normas ha de atisbar también la posibilidad de la modificación de las reglas del juego a fin de culminar la tarea con éxito. Si no se hace así, se puede empezar a pensar que “esto no es lo suyo”, a desmotivarse, a desilusionarse, y esta no es más que una de las mil maneras de autoexcluirse de un proyecto vocacional y profesional.

3.2.2.1 El primer filtro: la autoexclusión del aspirante.

La toma de decisión de prepararse la prueba de acceso por una academia ya funciona como un primer medio de selección. Para la mayoría de los jóvenes es impensable presentarse a la prueba sin haber acudido antes a un centro preparatorio, aunque se conozcan excepciones¹⁶¹. Se asume tal imposibilidad como una incapacitación de hecho, pues, aunque uno crea poseer unas dotes innatas o adquiridas para el dibujo, se reconoce que éstas necesitan ser educadas, es decir, ser adaptadas a las exigencias de una determinada disciplina académica mediante alguna orientación.

En tal sentido, en algunas ocasiones esta actitud se funda en la imposibilidad de ir a una academia por el dato apuntado anteriormente –el coste económico- pero también por la indisponibilidad de tiempo para asistir a las clases. Se requiere tiempo libre al margen de las ocupaciones habituales –tareas domésticas, escolares y laborales- y dinero para pagar las clases. Si bien es cierto que este tipo de formación preparatoria es bastante flexible, pues se adapta a las posibilidades de asistencia del alumno (cada uno viene cuando mejor le conviene, en el horario que le

¹⁶¹ Estas “excepciones” no dejan de confirmar la norma pues muchas veces son personas que o bien han realizado un aprendizaje informal serio en el contexto de una familia artística o han acudido a un centro formativo sin una intención expresa de preparación pero sí de formación.

interesa y en el momento de su vida que mejor lo juzga¹⁶²- eso no impide que la duración más o menos prolongada de la preparación incida de algún modo en el bolsillo, pues se supone que cuanto más tiempo se haya de estar más se va a tener que pagar. En este aspecto se dejan notar las diferencias socioeconómicas de los alumnos ya que se juzga que para asistir a estos centros se necesita “*tener un poco cubierto necesidades y estar en un estatus por lo menos de tipo medio, ¿no?, aunque es verdad que... aunque es verdad que, que se da, se da el caso de gente que tiene que costearse las clases con sacrificios, pero bueno, yo creo que digamos que el tipo medio, y también hay algún alumno de pelás*” (P, v, 48, 96). En la academia o cualquier otro centro de preparación, por tanto, se empieza a conocer un rasgo característico de la formación artística especializada y de la práctica artística: Su elevado coste económico en términos de horas de trabajo y precio de los materiales, además del coste de las clases que en sí no deja de ser el alquiler de un espacio de formación y producción¹⁶³.

Este condicionante económico, que se puede solventar entre los estudiantes más jóvenes menores de 30 años gracias al apoyo familiar (lo que representa trasladar la carga económica de tal formación al conjunto familiar y que ésta manifieste un apoyo explícito a tal decisión) o a los ahorros obtenidos de trabajos temporales sobre todo estivales, no deja de ser lo suficientemente elevado como para que exija que la persona que se matricula tenga bien claro que el dinero que gasta en ello se va de recuperar por otro lado. Si no es así, si no se goza de esa seguridad o garantía, este coste se transforma en un factor disuasorio para los aspirantes de las clases menos pudientes y un argumento sancionador más en manos de un entorno hostil a esta decisión, considerando tal preparación como un despilfarro o un capricho caro comparado con la relativa mayor *gratuidad y rentabilidad*, por ejemplo, de la preparación de la selectividad y del acceso a otras Facultades universitarias.

Aparte de que este obstáculo sea más o menos solventable, lo que si es evidente es que el embarcarse en un proceso de preparación no hace de ello un proceso irreversible. El mismo proceso de tanteo de las aptitudes y capacidades, y la iniciación en las complejidades de la práctica artística empiezan a hacer que el alumno tome conciencia de las dificultades y posibilidades de llevar la empresa a buen puerto. Se puede dar marcha atrás si uno se da cuenta de que el dibujo no es lo suyo,

¹⁶² Si trabaja o estudia lo más corriente es ir por las tardes y noches. Por lo general, se suele acudir en los últimos cursos de Bachillerato de cara al ingreso en la Universidad, sin embargo, también es frecuente acudir ya una vez iniciados los estudios universitarios con el fin de hacer una segunda carrera o de cambiar de carrera, habitualmente hacia el fin del grado de diplomatura o licenciatura.

¹⁶³ No se trata solo de cubrir el pago de una matrícula y una cuota mensual, supone también el poder disponer y reponer el material – instrumentos, soportes y materias plásticas- con el que realizar los ejercicios. Para el año 1995 y en una academia del centro de Madrid, el coste medio mínimo de una estancia de cuatro meses con una formación de entre 4 ó 10 horas semanales puede suponer un desembolso de 65.000 Pts. (390 €), considerando que el coste del material puede llegar a ser el 8 % de esta cantidad (entre las 2.500 ó 5.000 Pts. /15 y 30 €), mientras que el 92 % restante son gastos en concepto de cuota de inscripción y de mensualidad por horas semanales. Este gasto se puede disparar aun más si no se quiere limitar dicha preparación al uso del papel y el carboncillo.

pues como comenta un profesor: "*Hay mucha gente que se pasa un curso y ya está, tampoco es que sea tanto, ¿no?, siempre hay un porcentaje de gente que llega y ve que esto no es lo que pensaba, que iba a llegar y empezar a pintar un violín maravillosamente, ¿no?, y entonces se da cuenta, pues lo deja a los dos meses o a los tres...*" (P, v, 48, 96). Así, es frecuente que en la academia se produzcan procesos de autoexclusión con el abandono de las clases preparatorias o, incluso, la negativa a hacer la prueba en el último, ya por verse incapaz o sentirse insuficientemente formado¹⁶⁴. Esta desconfianza en su idoneidad como aspirante, puede ser resultado de un reconocimiento autocrítico de las capacidades, pero también de un desconocimiento real de las mismas, situación que el profesor ha de ayudar a solventar sin que se quiebre la confianza entre alumno-profesor.

Se junta por un la'o, por un la'o, lo primero, lo primero que tiene que hacer el profesor, yo creo que es evaluar las posibilidades del alumno, un poco, sus necesidades, sus expectativas ¿eh? (En fin) Luego, frente a éstas que son las inmediatas luego se juntan otras que también puedes incluir, que podría estar en un orden más o menos secundario, por ejemplo el interés que hay siempre por que el alumno esté en la academia el mayor tiempo posible sobre todo por cuestiones no solamente de enriquecimiento del alumno, sino porque a ti te interesa que un alumno que ha empeza'o contigo, en principio, pues lo que pueda acumular de aprendizaje pues lo puedas desarrollar tú con él hasta el final, no hasta el final pero sí hasta un punto en el que pueda ya independizarse. Entonces hay una necesidad de que el alumno esté aquí, de alguna forma tú quisieras que el alumno continuara durante un tiempo, que nunca se sabe cuánto va a ser, pero que sea lo más largo posible para que acabes de desarrollar con él la tarea ¿no? Luego también, por supuesto como no vamos a hablar de que le interesa aparte de ese, junto con ese, ese interés crematístico, o sea, esto es un negocio, entonces como tal cuanto más esté el alumno, pues mejor para nosotros, o sea, indudablemente esto no se puede separar, el interés mercantil siempre está de por en medio. ¿Cómo separar estás dos cosas? No lo sé, ahí está la psicología de cada profesor... (...) Porque también hay una cuestión, hay que estimular al alumno, entonces el estímulo al alumno no puede ser tampoco un estímulo que el alumno interprete del punto de vista de... del afán de tenerlo ahí, estimularle para que él se encuentre aplaudido y entonces su ego pida más dosis de academia ¿no? Sería contraproducente, absurdo y además que no creo que, vamos, nuestro interés no está [ahí]... Hombre, no, porque yo creo que es un (fenómeno) muy personal que si se hace, se hace con tacto y no parezca que estás, como se dice vulgarmente: *haciendo la pelota* ¿no? Entonces, entonces todo eso, umm... conforman una madeja de intereses un poco complicada ¿no? Y hay que ir conjugando esas cosas: las posibilidades del alumno, sus metas cuando entran aquí, eee... Luego te decía también intereses de la academia como entidad privada...y eso hay que hacer por eso una especie de cóctel ahí que bueno, dependiendo de la psicología de cada profesor lo orienta de una manera, lo traduce en palabras... (P, v, 45, 96)

El ánimo y apoyo del profesor son importantes, sobre todo si se ve que no se persigue prolongar innecesariamente la estancia y la preparación incide en carencias reales observadas gracias a un formación personalizada. El acabar con la incertidumbre sobre la propia valía es algo que se persigue en todo momento. El profesor, en cierto modo, en el proceso de tanteo es lo que persigue

¹⁶⁴ Este fenómeno de "desilusión" por razones económicas, aptitudinales o por escasa preparación, supone enfrentarse a la falta de correspondencia entre unas determinadas expectativas y posibilidades es algo que planea a lo largo de todo el proceso de preparación y presentación en la prueba de acceso. Hay personas que por tal motivo ni se apuntan a una academia o se desapuntan de ella, no se preinscriben en la prueba o una vez preinscritos no van el día de la prueba. Por ejemplo, el 2 % de los inscritos para realizar la prueba de acceso en junio de 1996 aparecieron en el listado final de calificaciones como *no presentado*. Además, se puede decir que algunos

manifestándose de modo sutil al alumno. En sus comentarios el alumno ya puede sentir si uno vale o no vale (es decir, si confía en que puedas pasar la prueba). En tal sentido, sus comentarios críticos se basan en una relación de mutua confianza en la que se espera la máxima sinceridad e inteligibilidad, no exenta de respeto.

Al final lo que más prima sobre todo es en la posibilidad, (...) en la capacidad del profesor para estimular al alumno, estimularle, estimularle de una forma natural, bueno, natural, no sé, de una forma que sea saludable, en el sentido de que por una parte le estás animando y le estás diciendo pues todo lo que te parece que está consiguiendo y por otra parte también le estás empujando a que se esfuerce más, criticándole si es necesario, claro, por supuesto, la crítica siempre es necesaria, hombre, y que eso no lo reciba como una especie de un palo moral que le deje... que hay mucha gente que recibe las críticas eee.... son muy susceptibles y entonces las recibe como un palo y entonces ves que de repente se marcha a casa hecho polvo. Entonces tú te sientes un poco culpable y en fin, o sea que bueno también esto es casi como una... como un gabinete psicológico y entonces hay alumnos que tienes que tocarles con mucha delicadeza y adivinar un poco sus estados de ánimo y en fin, y saber entrarles para decirles las cosas. O sea que esto es curioso, al final aprendes mucho de... aprendes mucho más de psicología que de otra cosa. (P, v, 45, 96)

Una vez el profesor se da cuenta y le hace ver al alumno que vale la pena que siga con su preparación, por estimar que reúne las cualidades, aptitudes y habilidades requeridas para aprovechar bien ésta, esta incertidumbre puede ser conjurada sobre pruebas tangibles. La posible pérdida de motivación puede ser invertida con un renovado impulso a medida que el alumno observa en sus ejercicios sus avances, su capacidad de comprensión de las indicaciones dadas, su propia capacidad para representar y personalizar mediante un determinado estilo los modelos. Todo esto parece más fácil de resolverse, además, en el hecho mismo de ser una preparación dirigida hacia una prueba específica para la cual existe toda una metodología disciplinar asentada en un modo de proceder adacemicista.

3.2.2.2 La introducción en el academicismo: El copiado de estatua.

A medida que se le va viendo *suelto* al alumno y éste también lo siente así, se le van poniendo ejercicios cada vez más complejos¹⁶⁵.. Esta copia de modelos mediante carboncillo, sanguina o grafito se hace siempre desde la misma consideración: La descripción proyectiva de los objetos de modo mimético, siguiendo unas determinadas leyes de perspectiva, composición y representación.

alumnos ante la sensación de haber fracasado en la primera prueba, asisten normalmente al día siguiente autoexcluidos mentalmente, pues ya se dan por *no aptos* y pueden no llegar a presentarse.

¹⁶⁵ Del bodegón de objetos se le pasa a dibujar un fragmento escultórico –una cabeza de caballo, la pierna del *Discóbolo* --y más tarde una figura humana entera teniendo por modelo una escultura clásica -p. e. la *Venus de Milo* o el *Moisés* de Miguel Ángel, respondiendo a un modelo de complejidad resolutive que hunde sus raíces en la formalización de la enseñanza artística como práctica académica. La culminación de esta escala jerárquica de tareas y aprendizajes, que va de la naturaleza muerta a la viva y de las partes al todo, es el dibujo de modelo vivo, que, sin embargo, en esta formación preparatorio (y por este mismo motivo) no se considera oportuna, pues habrá de correr a cuenta de la institución receptora como culminación de su propio proceso de formación profesional.

Me sacó una silla y me colocó un taburete y un tablero sobre el que apoyé mi bloc y saqué un lápiz. (...) Me indicó que empezara por encuadrar el bodegón en el papel mediante un encuadre poligonal, viendo las líneas que delimitaban el espacio entre las figuras y el fondo. Tras situar bien los objetos en el papel se pasó a su delineación o delimitación mediante líneas «también con la observación de figuras geométricas en relación con el espacio y dimensión de la figura». Tras haber hecho el dibujo se pasó a dar los tonos. (...) Se me explicó que la numeración y letras [de los lápices] corresponden a diferentes grados de dureza e intensidad, de esta forma se puede lograr una escala tonal bastante completa y equivalente a la observada en el modelo. (...) Recubierto todo el espacio del papel con la delineación del espacio, los tonos son dados desde el tono más oscuro al más claro. Aunque se comience con una intensidad ajustada se ha de respetar siempre las correspondencias y correlaciones entre los diferentes tonos por sus escalas comenzando desde el centro hacia la periferia. Se ha de barrer la superficie a fin de ir definiendo de modo gradual y global el modelo sobre el papel. El trazo del lápiz es importante por su intensidad porque da el tono y su dirección y grosor porque da el volumen y la textura (sugerencia inconsciente). La intención es que en dos horas se esboce y defina el motivo con la suficiente correspondencia a fin de hacer entendible el dibujo. Mi estilo minucioso (pequeño) y reposado impedía tal objetivo, pero se me fue corrigiendo con los comentarios y consejos de la profesora, que esta pendiente (...) de lo que hacíamos, dando indicaciones sobre el tono, el tratamiento, sombreado y delineación de las figuras, etc. (E, v, 24, 95)

Como se puede apreciar en este fragmento de diario en el que se describe el desarrollo de uno de estos ejercicios, se establecen una serie de pasos sin cuya conclusión no se puede dar el siguiente: el encaje de la figura en el plano guardando su medida y proporción, la delineación de sus perfiles y partes, el sombreado de sus volúmenes y la luminosidad de la figura mediante su contraste con el fondo, etc. Son pautas bien secuenciadas a fin de evitar que la obra se malogre, reduciendo las posibles rectificaciones, y tomando como criterio rector el parecido con el modelo, la reproducción fiel de aquellos rasgos que lo identifican como ejemplo singular, que puede modificarse en aras de la composición o del realce de ciertos aspectos que se consideran estéticamente idóneos. Esta consideración del dibujo como modelo de representación no es algo que esté sólo en la cabeza del profesor. Lo está también en la del alumno principiante y así se ve impuesto como procedimiento de enseñanza general.

Nosotros también un poco tenemos que acomodarnos a las necesidades de ellos pfff... tú, hombre, tú puedes trabajar con un alumno y hacerle ver o intentar sugerirle cosas en la medida en que está abierto a ello, sí no... (...) Entonces la gente que viene con predisposiciones de ese tipo pues sí, sí, luego tenemos mecanismos para poderles estimular, pero como la mayoría de la gente, como te he dicho antes, pues la mayoría, no sé si un sesenta... (...) están más por la labor de aprender... lo tradicional, pues la pintura académica ¿no? El encajar, reproducir conforme a las leyes de la perspectiva, etc. pues si tú lo ves que están eso, bueno, es absurdo, no vas a estar empujando, contradictorio en todos los sentidos ya desde el punto de vista simplemente de supervivencia de la academia, eso no conviene tampoco hacerlo. (P, v, 50, 96)

Esta concepción realista o figurativa del dibujo, compartida por toda la sociedad con sus posibles matizaciones, parece asentar un juicio unánime sobre en qué ha de consistir la práctica artística y el artista. El artista académico es el retratista, el paisajista, el pintor de naturalezas muertas, perfectamente identificables, ya por su pretensión de similitud o de verosimilitud. Incluso, si su afán

es emplear tales elementos como vehículos de expresión de sentimientos, de conceptos, los elementos a través de los cuales se simbolizan poseen una correspondencia con el mundo sensible. Obviamente, esta definición del artista como reproductor de la realidad o productor de realidad está bastante simplificada pero es la que se establece como estereotipo, en oposición al otro estereotipo del artista vanguardista, el aniquilador de la realidad, el distorsionador de la mirada, el que pinta manchas, garabatos, geometrías. Es el pintor abstracto, expresivo, informalista, conceptual que anula de la forma cualquier referente concreto. Es el artista que ha de decir a su público qué es lo que ha querido representar con su obra.

Ante estos prejuicios, la representación de realidades sensibles de acuerdo con un estilo ilusionista y efectista que pretende reproducir los accidentes lumínicos y perspectiva de la visión es una convención a la que el conjunto de la sociedad se ase para intentar borrar esa distinción social y cultural que –como ya Ortega y Gasset comentó- se estaba produciendo en el arte contemporáneo entre el público entendido y el no entendido (Ortega 1983b). El realismo, como estilo, permite al menos que esta distinción se vea disimulada, que cada uno pueda dar una interpretación más o menos pausable de lo que ve o quiere representar con una mayor garantía de reconocimiento compartido (objetividad) y, por tanto, de sentirse parte del grupo de los entendidos. El valor social y las ventajas culturales son tantas que es normal que la mayoría del alumnado este conforme con este tipo de enseñanza tradicional, ya que no se concibe otra posible. Bueno, de concebirse se concibe como juego, como recreo lúdico en las formas y el color. Es el pintarrapear, el garabatear, la aplicación vulgarizada y terapéutica del *Dropping-art*, de la *Painting-action*, del *Collage*, del *Copy-art*, del *Sumi-e*, del Constructivismo, desposeídos de toda seriedad profesional. De momento solo el modo de representación académico, mimético y gráfico merece ser observado como algo serio, disciplinado y profesional.

Por otro lado la tradición clasicista de Occidente impulsa a tomar a este estilo como el patrón común desde el cual salir como objeto de enfrentamiento y al cual volver en momentos de crisis, y de esta tendencia el mundo artístico se ha hecho eco en muchas ocasiones (Bozal 1991). Sin embargo, nos enfrentamos a una convención representacional que sea cual sea el contexto histórico o social se ha impuesto como estilo cognitivo en la enseñanza artística. A nivel práctico, se erige en el método de preparación idóneo para iniciar a cualquier persona en la práctica artística profesional por ofrecer diversas ventajas.

Lejos ya de los preceptos logocéntricos que buscaban la justificación funcional de la actividad artística en el virtuosismo de la mimesis, su supervivencia académica se basa ahora en su utilidad pedagógica y su capacidad de adecuarse a una disciplina escolar¹⁶⁶. Evidentemente, ya no se entiende como el fin mismo, sino como un medio, algo así como el aprender a escribir mediante una plantilla o siguiendo un dictado. Es una forma de que el alumno empiece a entender el complejo mundo de la generación de imágenes a partir de un medio que permite apreciar sus avances mediante la comprensión de los fenómenos de la percepción y la representación de una forma “objetiva”. Esta objetividad se asienta en que se dispone o se adivina la existencia de un modelo concreto compartible entre el alumno y el profesor que permite, por tanto, un mejor entendimiento entre ellos al vertebrar sus comentarios sobre algo observable¹⁶⁷.

El modelo cumple una función como *medium* con el cual adentrarse en la práctica artística y como muleta sobre la que sostener la ilusión de ser artista. No se puede omitir el hecho de que los modelos preparatorios son en sí reproducciones de obras de arte. Esculturas clásicas que a lo largo de la historia han sido consagradas como modelos de belleza y perfección técnica. Son lecciones prácticas de constancia, destreza, sensibilidad, y conocimiento. Su copia representa una apropiación personal de ese legado que se considera que define una determinada tradición, un proyecto histórico que aglutina ideológicamente al grupo artístico en la construcción de un ideario ético-profesional de valores y conductas. Con su reproducción el alumno se siente partícipe del proceso de creación que las dio lugar, aprecia sus complejidades, sus relaciones, su plasticidad, su expresión, se pone en lugar del profesional que las dio vida y, por tanto, simula ser aquél a quien se le rinde culto. Lo de menos es que el autor sea anónimo o desconocido, el hecho es que toma conciencia de que alguien tuvo que darle forma y alguien tuvo que hacer *a priori* lo que ahora hace el alumno *a posteriori*: Formarse una idea y expresarla plásticamente.

Este culto *ad maiorem*, está admiración por las obras de la Antigüedad (lejana o reciente) implica una vinculación simbólica con una determinada comunidad de productores y reproductores culturales, consolidada a través de una tradición histórica. Es una forma de reconocerse partícipe a

¹⁶⁶ Habría que puntualizar también que su supervivencia en el mercado de arte, más allá de lo que se puede considerar nuevas tendencias dentro del arte contemporáneo, como cuadros de decoración (paisajes, bodegones, escenas costumbristas, marinas) o de distinción (retratos individuales o colectivos, escenas de cacería, copias de obras clásicas) se debe a la existencia de una demanda importante que aún valora una estética y un modo de producción que al margen de ser innovador o reproductor, por diversas razones aun siguen siendo funcionales social y simbólicamente, y despiertan cierta afinidad, es decir, gustan.

¹⁶⁷ Durante el proceso de preparación el alumno empieza a darse cuenta de que le cuesta entender las indicaciones del profesor, no tanto por las palabras que usa como por el sentido que quiere darles. La terminología artística está repleta de metáforas y sentidos figurados. “Ese dibujo está blando, se te cae, le falta atmósfera, apágalo, caliéntalo, especifícalo, no le metas tanta sombra”, etc. son comentarios que en la sencillez de su enunciado se encierra una fuerte carga de inconcreción para el que no está familiarizado con lo que se intenta expresar. La comprensión comunicativa de tal código poético exige compartir un mismo mundo de referencias, de experiencias y

cierto nivel de la producción cultural, eso sí, en una posición aún ambigua, a medio camino entre el usuario espectador o amateur y el profesional y el creador. Además, la práctica de estos ejercicios tiene el efecto añadido de despertar el reconocimiento del entorno del alumno, que al igual que él aprecian sus avances y aptitudes según su capacidad de reproducción.

Los ejercicios prácticos reproducen de modo atenuado (es decir, sin condicionantes tales como el factor tiempo) el tipo de prueba que se va a abordar procurando adaptarse a esos condicionantes. Estos elementos condicionantes –formato, estilo, acabado formal, técnicas y procedimientos a emplear, y tiempo de ejecución- se especifican como normas de realización para cada tipo de prueba de acuerdo, claro está, con unos determinados criterios y objetivos de valoración que han de ser tomados en consideración por el alumno y el profesor de la academia. En tal sentido, la preparación de la prueba implica su planteamiento como una resolución cerrada de un problema preestablecido. El problema está ya planteado –se trata de reproducir lo mejor posible una estatua clásica- y su propia resolución también –lograr el máximo parecido posible en cuanto a forma, volumen y luminosidad. El estudiante no tiene más que ajustarse al uso de ciertos materiales y herramientas y seguir unos pasos determinados: preparación del soporte, encaje y delineado de la figura, y, si se presta, el claro-oscuro. Esto no implica que tal tarea esté exenta de problemas. Se ha de desarrollar la destreza manual, la percepción visual y la rapidez de ejecución de acuerdo con unos modos concretos de representación gráfica. El dibujo escultórico, académico implica un determinado código y patrón de representación que incide en aspectos tales como la perspectiva, la traducción tonal de la luz y el color, la proporción y composición, y la traducción del movimiento y del carácter de la figura mediante la línea de un modo comprensible, es decir, adecuado a ese código e intención expresiva.

La adecuación de las representaciones de los modelos propuestos por el profesor responde, como simulacro de la prueba, a la observación del grado de asimilación por parte del alumno de estos patrones conductuales y expresivos, supone también la asunción de aquellos signos de excelencia académica que el profesor juzga que van a ser tenidos en cuenta por el tribunal examinador¹⁶⁸. El profesor, al margen de la coincidencia o no con los planteamientos educativos de la academia o del

sensaciones. Muchos alumnos comentan el hecho de que no entienden lo que se les pide hasta que de algún modo lo hacen y entonces lo identifican o se les corrobora el acierto, situación que es bastante más frecuente y probable en el copiado de modelos.

¹⁶⁸ Lo errores, es decir las desviaciones de estas pautas referenciales, aunque sean modificaciones intencionales que adquieren sentido dentro de otro código o patrón de representación gozan de igual reprobación que si se tratarán de fallos o torpezas achacables a una falta de destreza manual y una clara dificultad para percibir visualmente las variaciones de luz o de volumen en las formas. El hecho de que nos encontramos con un código y un patrón muy concreto, logocéntrico y académico, se aprecia en el sentido escolar que adquiere la concepción de esta preparación como capacitación y manifestación de competencia analítica y técnica.

taller como centro formativo¹⁶⁹, ha de mostrarse como un *alter ego* de la institución en la que se aspira a ingresar. Procura transmitir al alumno los criterios de validación y cualificación del tribunal examinador a fin de proporcionarle algunos referentes críticos de cara a enfrentarse él solo con la prueba¹⁷⁰. La academia se transforma así en la antesala o puerta de entrada para la Facultad de Bellas Artes como simulacro suyo, donde se imparten los cursos elementales de iniciación a un determinado modo de entender la práctica artística.

Se ha de lograr que el alumno pueda cumplir satisfactoriamente con una serie de requisitos que se le van a pedir. Como prueba selectiva, sólo habrá sitio para aquellos aspirantes a los que se juzgue que los cumplen. La sanción de *apto* solo será para unos elegidos que reúnan las aptitudes y capacidades tomadas como necesarias para poder abordar y llevar a buen término los estudios de bellas artes, que son (FUE 1981: 17-8):

- Capacidad intelectual alta.
- Ágil y amplia capacidad de enfoque y comprensión.
- Un grado importante de razonamiento abstracto y concreto.
- Capacidad alta de análisis y síntesis.
- Nivel superior de atención distribuida y de concentración.
- Imaginación creadora alta e indispensable
- Coordinación visomotora alta e indispensable (destreza y dominio del dibujo).
- Capacidad discriminativa alta (sensibilidad y habilidad para el manejo de los colores).
- Buen dominio del lenguaje (comunicabilidad)

Como es evidente, estas cualidades sobresalientes de la persona son requisitos ideales y tipificaciones tecnicistas y psicologicistas de un determinado prototipo de especialista artístico, pero sirven de criterio institucional para legitimar tal discriminación y dar cierto fundamento a la evaluación de las pruebas¹⁷¹. Por tanto, no queda más que preguntarse hasta qué punto se detectan todas estas cualidades en la prueba de acceso y cómo se pretende hacerlo.

En concreto, en la prueba A lo que se pretende es detectar la capacidad de percepción visual y la capacidad de expresar y traducir a formas plásticas los modelos presentados. El que estas

¹⁶⁹ Sin embargo, no olvidemos una cuestión, si en la academia se enseña este procedimiento es por que se adecua a lo que se le va a exigir en la prueba de acceso. No todas las academias privadas consideran este tipo de enseñanza de interés y se ofrece al que lo pide por las razones ya dichas. Aunque suene a perogrullada decirlo, la preparación para la prueba de acceso a la Facultad de Bellas Artes incide en una serie de acciones, conductas, conceptos, valores y normas que definen lo artístico para la institución receptora.

¹⁷⁰ Este supuesto no es tan extraño en tanto que muchos de los profesores de academia son licenciados de bellas artes y, por tanto, conocen bien los usos y costumbres disciplinares de la Facultad de Bellas Artes, además de haber pasado ellos mismos por tal prueba de acceso (salvando los posibles cambios formales que haya podido haber de un año a otro). Incluso, algunos de estos profesores son también profesores de la Facultad o de otros centros oficiales, o mantienen una relación aun estrecha con el profesorado a nivel profesional y académico, en una relación simbiótica.

¹⁷¹ Si a esto hay que sumarle la exigencia de una actitud centrada en el estudio, la investigación y el trabajo y una vocación previa, podemos considerar que son cosas que se suponen de antemano dada la serie de pasos que se han tenido que dar pues se ha tenido que pasar por todo el duro proceso de la elección, la preparación y la superación de la enseñanza media.

cualidades son las más apreciadas por la Facultad en la prueba de acceso se adivina por el tratamiento de esta prueba como la *prueba estrella* y el hecho de que todos los esfuerzos de preparación se dirijan a ésta. Durante el desarrollo de la prueba esta apreciación se hace evidente por la cantidad de medios que el alumno despliega y la atención que recibe por los examinadores.

Fue llegar, mirar tu nombre por el apellido, saber dónde estabas, buscar el aula, llegar, te decían lo de, te decían que pusieras el papel, te decían cómo era, las reglas, que no se podía fotografiar y todo eso... (...) luego aviso de que fuéramos empezando y que no se podía de que, en cuanto les selláramos, ya no se podía cambiar el papel y que sí nos dejaba una hora por si metíamos la gamba, te acuerdas ¿no?, y el tío luego empezaba a hacer el examen, al principio todos muy concentra'os, luego ya te ibas a mear, hablabas con el de al la'o, empezabas a hacer migas ahí con la gente y el tío pasaba, y de vez en cuando anotando y todo el mundo nervioso, "*¿Qué habrá anota'o el cabrón ese? ¿Nadie le ha visto el papel?*" (...) Sí, miraba los cuadros; a mí el tío se me acercó un momento dado y me dijo que era una pena porque no me iba a caber el pie, y estaba muy bien, y me dijo: "*Es una pena porque estaba muy bien el dibujo*". Era un profesor, sí, uno de los además probablemente, digo yo, que los que andan por ahí son los del tribunal y que ya te, o una de dos o cogen y dicen los que ya no van a entrar seguro porque son unos chapuzas o lo que sea, van quitando gente de en medio, o los que van a aprobar. (...) Yo creo que cada profesor tiene una gente a su cargo, él pone las notas de esa gente y luego los que escogen, de las notas más altas cogen a doscientos. Puede ser [que] pongan las notas antes de acabado el trabajo; es que es este profesor hizo lo mismo los dos años. (...) el año pasa'o todavía pasó una piba poniendo notas, una piba así con gafitas, el año pasa'o, poniendo notas o anotando; (...) el año pasa'o que empecé muy bien hice unos bocetos, unos encajes de puta madre. Luego la cagué haciendo la mancha, y me apuntó y tal, lo miró y puso cara de satisfacción, bueno, de repente me miró y apuntó. No me aprobó, je. No aprobé porque luego pasaron otra vez y no me apuntaron. (E, v, 19, 96)

El catedrático que estaba por allí se paseaba con una hojita con lista de todos ¿no? Entonces se paseaba por cada caballete, te iba mirando... (...) Y el catedrático se paseaba por toda la clase, te ponía nerviosa porque se paraba con la lista detrás de ti y apuntaba una cosita ¿no? y yo de los nervios, "*Jo, ¿qué estará poniendo?*", porque claro está examinando, yo creo que está examinando durante la prueba, y bueno, por lo que me contó el chico que estaba detrás de mí, que a ver como te digo: "*Jo'er, que este tío me está poniendo nerviosa*", digo, dijo el chico: "*Yo es que he visto que pone en la lista flechitas para arriba, flechas para abajo y horizontales*", pues eso debe ser, no sé, si subes o bajas de nivel, o... no sé qué será eso, y él por lo que... Lo único que así que creo me ponía un poco nerviosa, tampoco es que estuviera pasando todo el rato, pero sí de vez en cuando y el chico que cuidaba también se paseaba, lo que pasa que ese no contaba, pero bueno, también te ponía nerviosa, ja... y nada más...(E, m, 21, 96)

En otras palabras, tal y como se ha podido ver por el método de preparación y corrección, en lo que se hace hincapié es en los aspectos técnicos y procesuales de la práctica artística: capacidad de planificación y ejecución, de observación, de destreza manual, de comprensión y expresión de los códigos de representación mimética, etc. observables a través del copiado. En este aspecto, el examinador va evaluando desde un principio el proceder del alumno, descalificando a aquel que no se ajusta a un modo de hacer profesional en el cual canalizar sus supuestas aptitudes artísticas. Todo esto se hace más patente cuando lo comparamos con lo que pasa con la preparación de la prueba B.

3.2.2.3 *Despertando la creatividad: el tema libre.*

Si hubiera que deducir qué tipo de artista se persigue formar en la Facultad de Bellas Artes por lo visto anteriormente, diríamos cualquier cosa menos *intelectual* o *creativo*. En este sentido, se entiende que tales cualidades –la posesión de una «capacidad intelectual alta» y de una «imaginación creadora alta e indispensable»– han de detectarse en otro sitio. Se puede decir que la cuestión de la capacidad intelectual o intelectualiva corre a cargo de las pruebas de acceso generales para el acceso a la Universidad (selectividad) y que se aplican en relación con los conocimientos que se imparten en la enseñanza secundaria, mientras que la evaluación de la capacidad creativa corre a cargo de la prueba B. Sin embargo, antes de ver si esto es así, conviene analizar un pequeño avatar (la modificación de la prueba de acceso en junio de 1996) que más que una complicación resultó ser una fuente inesperada de datos sobre la definición –algo conflictiva como habrá tiempo de ver– que del “creador artístico” se pretende difundir desde la Facultad.

La prueba de acceso siempre ha sido tradicionalmente el copiado de una escultura clásica¹⁷². Es, por así decirlo, la piedra por la que todos han pasado y la demostración ritual de que se ha recibido una preparación académica acorde con los postulados de un centro superior de bellas artes. Tras la transformación de la Escuela de Bellas Artes en Facultad universitaria en 1978, esta prueba fue dividida en dos pruebas: 1) La prueba A (que es la prueba tradicional), que consistía en la representación de un modelo propuesto por un tribunal sobre un soporte cuyas dimensiones se hayan especificadas, con libertad de procedimiento y adjuntando bocetos y estudios previos. Para su realización se contaba con tres sesiones de 4 horas con descansos en medio (12 h. de trabajo en total), ya que la prueba requería la ejecución de dos dibujos, uno a blanco y negro –carboncillo o sanguina– y otro a color –técnica libre. 2) La prueba B, que se hacía al día siguiente, consistía en un ejercicio de libre creación a partir de un tema propuesto por el tribunal con procedimiento y técnica opcionales. Para esta prueba se disponía de una sesión de 4 horas. Junto al ejercicio había que agregar una reflexión escrita sobre el proceso emprendido hasta su realización.

Los objetivos de la primera prueba eran detectar la capacidad de percepción visual y de expresión y traducción de formas plásticas, y de la segunda detectar la capacidad de creación de

¹⁷² Desde 1893 este tipo de prueba se vio consagrada en el sistema de enseñanza artística. Con la desaparición definitiva de los estudios elementales de la Escuela de Bellas Artes, se hizo necesaria la instauración de una serie de pruebas de acceso que serían el antecedente de las actuales: una prueba práctica (copiado de una estatua) más otra teórica de cultura general (gramática, geografía e historia) o el comprobante, en el caso de esta última, de haber hecho cursos de este tipo (Arañó 1988: 145, 154). Esta prueba selectiva pretendía detectar aquellos aspirantes que, al tener ya un conocimiento previo y unas cualidades adecuadas para la práctica artística, se pudieran incorporar con facilidad a las clases de taller libre (Arañó 1988: 164). Evidentemente, la copia mimética de una estatua al carboncillo es

imágenes y la aptitud estético-plástica del aspirante, además del dominio del lenguaje verbal y la terminología artística la hora de explicar el proceso desarrollado. Es evidente que el primer tipo de prueba parte de un enfoque logocéntrico mientras que el segundo se plantea desde una perspectiva más autoexpresiva. Con esto, parece que tal y como se planteó se quería dar cabida en la prueba de acceso a las diferentes corrientes teóricas que buscaban definir lo que debía de ser la formación artística y, por tanto, lo que se ha de entender como la práctica y la figura del artista de acuerdo con unos postulados, en principio, más *modernos* que destacaran los aspectos autoexpresivos y creativos de la actividad artística.

En junio de 1996 se hizo un repentino anuncio de cambio de prueba a dos semanas vista de su fecha de realización que pilló desprevenidos a buen número de academias privadas y alumnos aspirantes. Estos cambios consistieron en la supresión de la prueba B y la división de la prueba A, de modo que se reducía el tiempo de realización de la prueba a dos tercios y se creía adecuar mejor los ejercicios a los objetivos de selección. En este cambio se patentizan ciertas pugnas ideológicas dentro de la institución que ahora no conviene tratar. Lo que sí se puede comentar es que es evidente que se consagró aún más el tradicional copiado de estatua aunque reduciendo su ejecución a un trabajo a medio hacer. La prueba A se redujo al puro encaje y delineado de la figura, eliminándose toda la fase posterior de darle volumen mediante manchas u otro procedimiento. De este modo, la reducción a 4 horas estaba más que justificada, pues la obra en sí se transformaba en un gran boceto, que confería un sentido clásico y un valor estético a la *obra de arte inacabada*.

Por otra parte, la prueba B se armó sobre el dibujo a color de la estatua con procedimiento libre, considerando que en esta parte se podían extrapolar los objetivos de la antigua prueba B –la interpretación libre de un tema- de captar la capacidad de creación de imágenes y de sensibilidad y expresión estético-plástica. Ya no se trataba de hacer una interpretación libre de un tema (el circo, Goya, la tristeza...), sino de apoyarse en el esbozo anterior para dar rienda suelta a la capacidad de imaginación, de autoexpresión y de juego plástico en la resolución de un acabado “no convencional”. Aunque es evidente que este cambio de la prueba B le resta “capacidad sorpresiva”, es cierto que aún permite un margen amplio de iniciativa. Sin embargo, también es verdad que se da pie para todo lo contrario y en esto tiene su parte la preparación recibida y una mal entendida sujeción al modelo. Generalmente, la preparación que se da en las academias para la prueba B, si se hace honor a la verdad es nula en cierto sentido. Dado que la prueba A se considera la principal prueba a superar para aprobar el acceso y la más difícil de resolver, la preparación de la prueba B se acostumbra a relegarla

uno de los ejercicios clásicos y emblemáticos de la formación académica de las bellas artes –por algo la copia de natural recibe también

del trabajo del aula-estudio a fin de no consumir el siempre escaso tiempo que tiene contratado el alumno con el centro¹⁷³. Se le indica al alumno que se la prepare en casa a partir de temas que le apetezca representar, empleando técnicas diversas (se recomienda que sean rápidas pues se cuenta de 4 horas), y experimentando eclécticamente con toda clase de estilos artísticos¹⁷⁴, trayendo de vez en cuando lo que hace para que el profesor le haga las indicaciones oportunas¹⁷⁵.

Esta actitud hacia la prueba B, que en principio puede parecer discriminatoria si partimos de la idea de que el especialista artístico que se quiere formar es un *artista creativo*, parte de varios presupuestos: a) que si no se aprueba la prueba A por muy bien que este la prueba B no se supera la prueba de acceso, y b) que, en consecuencia, los aspectos creativos de la práctica artística son secundarios, primando los aspectos técnicos de la formación. De esta forma, la creatividad artística, que no la práctica artística, se ve relegada de momento de ese rango de característica definitoria del arte como producción cultural y se identifica lo técnico con lo académico y profesional. La preparación para la prueba B se ve desprovista de la seriedad profesional que por simpatía escolar y estética recibe de antemano la preparación de la prueba A.¹⁷⁶

Así esa relegación al ámbito doméstico simbólicamente expresa una marginación académica, una discriminación como tarea escolar para la que no se ve necesario disponer del espacio y de los medios que hay en el aula-taller, para el que no hay indicaciones precisas, dejándose en manos de la subjetividad del alumno. Es la antítesis de la disciplinaridad. Es la libertad absoluta y, por lo mismo, la aparente anomia. En cierta manera, también se entiende que esa reclusión al ámbito doméstico es también una referencia hacia la intimidad de ese acto creativo, como autorreflexión y reconocimiento de las aptitudes y capacidades personales para hacer algo nuevo, algo propio, algo original. De todas formas, más que ser una invitación a la reflexión o a la planificación parece más una invitación a la improvisación y la búsqueda desesperada de la originalidad, enfocándose como una prueba casi más

el nombre de *academia*- y, por lo tanto, proclive a ser conservada a pesar de las transformaciones pedagógicas y productivas.

¹⁷³ En la preparación de la prueba A se invierte la totalidad del tiempo y del esfuerzo por varias razones que se solapan y sostienen unas a otras: 1) por considerarse más fácil de abordar disciplinarmente ya que el alumno puede percibir de modo más *objetivo* las cualidades que se le van a requerir y las capacidades de las que dispone, 2) por ser en el que se considera que el estudiante está menos avezado y por tanto donde se requiere un adiestramiento técnico más constante, y 3) por ser el ejercicio que tiene un valor calificador más determinante para la aprobación o no de la prueba (desde un punto de vista eliminatorio se efectúa el primero y es el que tradicionalmente lleva más tiempo). Si estas razones no bastan, el hecho de que la prueba B siempre tiene un carácter más libre y por tanto se le considera más subjetiva, lúdica y menos "seria", refuerza por contraste las apreciaciones anteriores.

¹⁷⁴ A este respecto se le aconseja que se haga con una cultura visual a la que echar mano: revistas y libros de historia del arte, láminas, visita a museos y galerías, ver los trabajos que hacen sus compañeros, etc. a fin de encontrar lenguajes y técnicas con las que inspirarse.

¹⁷⁵ Normalmente el alumno no está por ampliar su tiempo de dedicación al hogar con la misma intensidad. Se considera que el tiempo libre que tiene en casa es para prepararse las clases escolares o la selectividad en su habitación o en una biblioteca, y los fines de semana para salir con los amigos. El poco tiempo que le dedica a hacer alguna cosa se ve reflejado en la escasez de trabajos que se llevan a la academia, lo que a su vez no está exento de cierto pudor por saberse que no son resultado de ninguna preparación profesional.

¹⁷⁶ En relación con este hecho, Rudolf Arnheim (1993: 34) hacía el siguiente comentario: «nuestra tradición todavía está sometida a la influencia del naturalismo renacentista. A pesar de las proezas del arte moderno, aún gustan las imágenes naturales. Es una preferencia

bien lúdica, *amateur*; una actividad recreativa dispuesta como alivio de la tensión de la dura disciplina de la copia académica del día anterior y a la que no se le da tanta importancia.

El trabajo libre me salió mucho mejor, pero ése seguro que ni lo miran, yo creo que ni lo miran. Lo miran si está dudoso el trabajo. Si están de entre a dos a medias que no saben que nota ponerle, le dan la vuelta y a ver: "*A mí me gusta más éste, a mí éste, a mí...*" Y ya está, me da la impresión. (...) No [me preparé la segunda prueba], porque tengo imaginación para eso. Me salió muy bien. Tengo mucha imaginación, pensé la técnica eso sí, la tenía pensada: Acuarela de base... Y luego una mancha de carbón con unos toques de pastel. (...) En la segunda [prueba, estaba] mucho más cómodo, porque ya habías hecho una (...) el día anterior, yo qué sé. Ya no pasó [el profesor a mirar], en la segunda no pasó, por eso te digo lo de... que probablemente se fijen más en la primera y en la segunda solo cojan, la miran a los dudosos. (E, v, 19, 96)

Como se ha dicho, ante la precipitación de las vísperas de la prueba, la preparación en serio de esta prueba se deja para el final, sino para el día siguiente, cuando al acabar la prueba A va uno por la tarde a la academia en busca del consejo del profesor.

Sí estuve pensando, pero no llevaba nada en claro, pero nada, y luego me acosté y me entró ahí la iluminación, je. (...) Pero que no sabía exactamente lo que iba a hacer. Me fui a la academia el martes y ya me dijo {*el profesor de la academia*} que mirase los dibujos que habían hecho otros y eso, los estuve mirando así un poco ¿no?, y vi uno que lo había hecho así, más o menos como yo lo hice, pero le hice bajo (...) así como un *puzzle*, parte de color en (azule'), otras veces tipo amarillo', por partes ¿no?, y ese me gustó y me pareció interesante pero no sabía tampoco, no iba a copiar la idea, entonces luego por la noche lo estuve pensando (...) y luego lo del fondo me lo inventé en ese momento, pensaba hacerlo en negro pero es que me parecía muy poco... (...) yo lo tuve que hacer en el último momento; sí porque me lié a... con el fondo, si no hubiese terminado menos, a las dos hora'... (E, m, 19, 96)

[La preparé] en casa, tenía esa tarde clase ¿no? Y entonces me vine aquí a {la academia} y más o menos bueno pues yo ya tenía una idea de lo que iba a hacer, sabía lo que iba a hacer, cómo iba a hacer la *Venus* ¿no?, porque ya había hecho días antes el modelo que me había convencido a mí para hacer ¿no? Yo sabía qué colores y todo, entonces pues vine aquí, y la verdad que no tenía, estaba hecha polvo, estaba cansada y no tenía ganas de nada, y estuve tres cuartos de hora haciendo una chorrada y lo dejé y me fui a casa y digo: "*Paso, si ya sé lo que voy a hacer*". Pasé de hacer aquí nada, nada, ir a casa y descansar, je. (E, m, 21, 96)

En estas situaciones uno descubre que la creatividad se puede aparentar mediante un eclecticismo formal, más enfocado como un juego donde poner a prueba la capacidad de memorización y combinación de estilos y recursos de expresión plásticos que una actividad seria donde poner a prueba la capacidad de generación de imágenes y expresión de emociones. Así, se produce un remedo de prueba A que expresa la academización formal y procedimental de las vanguardias artísticas por creerse que sus estilos son la expresión visual de lo creativo o novedoso. Aunque el resultado en ambos casos puede ser similar, su valoración será siempre más subjetiva que en el anterior caso.

que se suele dar en conjunto con un interés materialista por lo tangible». Por tanto no ha de extrañar que en la escuela hubiera «que abandonar cuanto antes los garabatos infantiles y sustituirlos por imágenes más realistas».

[Lo hice] Así en plan, con el contorno, en negro, y luego hice así como una especie de *puzzle* pero así (retorcí'o) ¿no?, quedó muy gracioso, je, je, en colores primarios y luego el fondo con la espátula ¿sabes?, me lié ahí, ja, ja... Sí, manchando pero en colores primarios que me quedó también muy chulo (de tono') porque lo pensaba pintar en negro, pero me pareció así muy poco, parecía poquísimo y luego viendo a la gente que se lo estaba currando un montón, "*Dios mío, tendré que hacer algo*" ¿no?, je, je. (...) Claro, [le eché] alguna historia más ¿no?, y me lié con la espátula ahí a echarle... No, si allí, vamos, en color, hubo gente que lo hizo a carboncillo, con sombra y todo eso ¿no?, gente que hizo ahí un *collage*, otro con un (línea) aerógrafo, ¿se llama así? ...Líneas y otro ahí con un carboncillo de colores o un... ¿cómo se llama?(...) Que yo creo que sí, lo mismo [era pastel], no sé cómo eran, lo mismo eran tizas, je, je, pero no lo sé. (...) Quedaba muy bien pero para eso yo creo que hace falta un poco, haberlo trabajado y en pocas academias se tiene que trabajar (...). (E, m, 19, 96)

La prueba B da pie para que uno se permita soñar que es un artista “moderno”, “creativo”, desarrollando un simulacro de proceso creador o, por lo menos, pasando un buen rato jugando con las formas y los colores. Se es testigo y partícipe de la gran variedad de resoluciones que sorprendentemente se pueden dar para un mismo modelo, incluso del ingenio que se despierta para sacar partido al poco tiempo de que se dispone y de la aparente sujeción al modelo.

Pues hubo uno que lo hizo en una hora y media y lo hizo y se fue. Yo pero aluciné, ¿sabes? Je... (...) Hombre con la segunda prueba es normal [buscarse trucos para ir más rápido], había un chico al lado mío ¿no?, que llevo papel de éste, de cebolla para... transparente ¿no?, y calcó el encaje y supongo que luego, no sé si se le ocurriría a él la idea brillante, yo creo más bien que no, se lo daría algún profesor y luego le diría má' o meno'... (...) Y luego llegó allí... así como haciendo cubismo. (E, m, 19, 96)

El segundo examen llegué muy nerviosa y nada, y entré y el chico que nos cuidaba era un poco borde ¿no? Y... nada, le pregunté si podía ir a por agua porque, bueno, a lo mejor no se puede salir de clase, yo qué sé, se me queda así mirando y dice: "*Pues claro*". Y digo: "*Pues bueno, tranquilo*". Nada total, salí, fui a por agua y ya me puse al grano, porque ya sabía cómo empezar, los pasos que tenía que dar y nada, eso es lo que hice, y me sobró también tiempo¹⁷⁷; me vino a buscar la chica ésta, porque es que... en la clase que yo estaba había un tabique en medio y entonces (tras) el tabique había otra figura, a la chica ésta le tocó otra estatua ¿no? (...) por si las moscas ¿no?, yo me quedaba ahí trabajando y nada, y me daba tiempo, me dio tiempo a ver que me había dejado un poco paticorta a la Venus y nada, la arreglé y tal, y también me sobró tiempo y bien, la verdad es que, bueno... me di una vuelta para ver más o menos a la gente, qué nivel y había de todo ¿no?, había cosas muy buenas que me gustaron y otras cosas que eran (horrorosas). (...) No sé, por ejemplo había un chico, que me fijé, eee... el primer ejercicio el encajado no fue tan... fue un encajado con, con muchas rectas ¿sabes?, sin especificar la curva ¿sabes? Yo creo que estaba bien encaja'o pero sin especificar, y luego el segundo ejercicio de pintura no era tan, un ejercicio fiel a la escultura ¿sabes?, sino era diferente, era más de imaginación, pero era muy bonito, a mí me gustó y ese chico no sé si entró o no, pero vamos, no sé, ya te digo, (...); y la chica que estaba delante de mí suspendió y el que estaba detrás de mí también suspendió, es que... el chico que estaba detrás de mí, el primer ejercicio el encajado no era como el mío, pero no estaba mal encajado, vamos, y el segundo ejercicio es que hizo tipo infernal la Venus ¿no?, con colmillos y

¹⁷⁷ Estas continuas alusiones al tiempo sobrante o a la celeridad en la ejecución suelen exhibirse como signos meritocráticos tanto de maestría del esfuerzo como de la excelencia del don. Salir antes que los demás en un medio disciplinario como puede ser un lugar de trabajo o de estudio, es una distinción que se exhibe con orgullo y da confianza y tranquilidad. Esta creencia se sostiene además en la cultura escolar como recompensa y medio de hacerse más visible jerárquicamente ante la autoridad, singularizando la figura del alumno: "*fulanito es el que acaba antes la tarea, el que resuelve primero las cuentas, el que contesta antes las preguntas*". En la prueba esa rapidez supone también apurar el plazo, disponer de tiempo para corregir, retocar, limpiar o dar un acabado especial, centrarse en detalles o hacer virguerías, el equivalente académico al hábito estudiantil de alargar las respuestas, de demostrar "*saber de más*", de "*responder más de lo que se le preguntó*", de "*meter paja*".

con tentáculo... (...) Sí, lo que pasa que la técnica que empleó, la empleó muy bien, me parece a mí que era a pastel y lapicero, estaba fenomenalmente dibujado, pero a lo mejor lo que no le gustó al tío, al éste, al catedrático fue el tema, que no sé, muy de cómic, era muy de cómic ¿no? (E, m, 21, 96)

Se supere o no la prueba, lo que queda claro es que la creatividad artística como tal se muestra como algo subjetivo y secundario. En consecuencia, se mantiene como algo indefinido, sobre todo si se espera que esta prueba sea la confirmación de que uno es o puede llegar a ser un artista creativo. Incluso, en general se produce cierta desorientación sobre cuáles son los criterios de aprobación, pues la valoración cualitativa no parece verse como algo que se pueda objetuar o cuantificar de una forma absoluta.

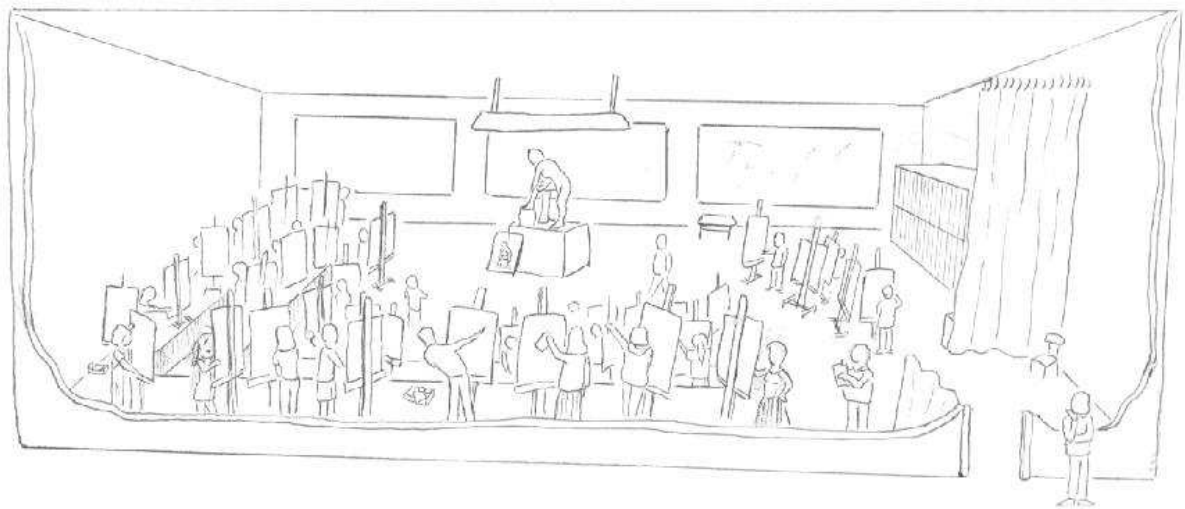
¡Bueno! La chica por ejemplo que venía conmigo pues, en fin el primer día pues, aquí en {*la academia*} es una chica que tiene un nivel bastante... se defiende, que muy bien; allí pues no sé, por los nervios o lo que fuera no le dio tiempo a, o sea, a hacer el pie, la pierna se quedó un poco corta, aunque sí ha aprobado ¿no? Je, y no sé, más o menos el nivel que yo le veía, aunque no le hubiese dado tiempo a hacer el pie, pues bueno, estaba bien, y el ejercicio del segundo día era muy llamativo, con colores muy llamativos, y también así, yo creo que no contaba un examen más que otro. Yo creo que era una cosa equilibrada entre las dos cosas ¿sabes? Yo creo que contaba el equilibrio entre los dos ejercicios, y esa chica pues lo tenía, y yo en mi ejercicio también lo tenía. (...) Pues me hizo dudar un poco, el segundo ejercicio me hizo dudar un poco porque la gente subió de nivel, el ejercicio, el segundo ejercicio la gente yo vi que, que se defendía mejor que en el primero. Sí y me hizo dudar, me hizo dudar, je, je. Me hizo dudar un poco y jo, ya no sé, es que... me gustaba lo que había hecho pero me... además mi ejercicio era bastante diferente porque era todo un mundo como con mucho colorín, eh, y el mío era negro el fondo, negro y rojo, el mío era negro y rojo y bueno, la figura yo... el fondo negro con un poco de rojo y luego la túnica era roja y negra y luego lo que era el cuerpo de ella pues era... mezclar el negro, rojo, amarillo y blanco, pero colores oscuros, o sea era un cuadro bastante oscuro, je, y yo no sé, me hizo dudar, jo'er no sé, aquí todo el mundo con colorines y las cosas buenas así con colorines que yo había visto y el mío tan oscuro, siniestro, o sea, lo mismo, no sé, o no les gusta porque es tan oscuro o les gusta porque es diferente al resto. No sé, y nada, salí un poco, el segundo ejercicio, satisfecha de mi ejercicio pero con dudas. (E, m, 21, 96)

En la prueba A uno puede achacar su “falta de aptitud” (que no de vocación) a la dificultad de dibujar un escorzo, al detallismo de una figura, a la desproporción de un pie, a una cabeza inacabada, a la semejanza del dibujo. En la prueba B esto es más difícil. No hay un referente claro, todo es muy subjetivo, muy relativo, muy variado. Se puede ver cómo cada persona ha interpretado el modelo de manera libre, desde el que lo ha descompuesto en cubos a modo de muñeco articulado, el que lo ha caricaturizado tomándolo como excusa para dibujar toda una tira cómica, hasta el que aborda el tradicional claro-oscuro como un sombreado a color con pastel. Al alumno se le escapan los criterios que orientan la posible valoración y, por tanto, la existencia o no de una jerarquía estilística (algo que una vez ingrese ira apreciando con mayor claridad). Toda calificación de esta prueba parece expresar un gusto particular.

Yo, pues mira que quieres que te diga, yo creo que es que mmm... Como aquí cada uno entiende lo que mejor sabía porque no había reglas a las que atenerse de lo que pedir o acerca del gusto que

puede tener, pues yo es que creo que, que los dos ejercicios, yo te puedo hablar claro por mi ejercicio, pues ¿creatividad? Yo mi ejercicio no era creativo, o sea, bueno, ¿creativo? Es que, es que era la estatua dibujada en rojo y yo qué sé, yo es que creativo, bueno es que creatividad... Claro, depende, claro es que la gente cuando dice creatividad piensa en algo abstracto, en algo que sea raro ¿no? Y yo mi dibujo pues... no sé, para mí creativo, pues a lo mejor por los colores porque era, no era tan clásico como si hubiera utilizado el color de la estatua, o sea, tan literal ¿no? No, no fue así ¿no? Pero que yo no, no era, era como otras cosas que había allí que eran, que utilizaban más el resumen de la estatua que la literalidad de la estatua. Yo la estatua la hice, la encajé tal cual, tal cual, lo que pasa que luego utilicé colores y cosas, maneras diferentes, no sé, yo creo que ha habido, ha tenido que haber un equilibrio entre los dos ejercicios porque es que si no... (...) Je, je, no lo sé, es que, es que lo de la creatividad, yo los ejercicios que te vi a ti, pues estaban bien, mucho mejor que los ejercicios que yo he visto en mi clase por ejemplo; y si has encajado bien, pues... si lo que te digo, que es que haya equilibrio entre los dos ejercicios pues tendrías que haber aprobado ¿no?, como yo. Es que yo creo que ha sido por equilibrio, por equilibrio que ha habido entre los dos ejercicios, que los dos están al mismo nivel, yo creo que los dos ejercicios están al mismo nivel, que ni uno más ni uno menos; que yo creo que por eso, yo creo que el ejercicio que tú has hecho, si lo has hecho tal cual lo has... (...) No sé qué decirte, es que no sé, como no lo digan ellos el próximo año qué es lo que quieren. (E, m, 21, 96)

Por otra parte, la supresión de toda expresión verbal o gráfica del proceso realizado priva al examinador de elementos que reconduzcan la probable subjetividad de la evaluación hacia un conocimiento más profundo del aspirante como un sujeto creativo, sensible y hábil, conocedor de su medio y de sí mismo. Tal hecho nos descubre que lo que se busca no es un entendido o un creativo, sino un entendido práctico, un artista técnico cualificado. El aspirante preparado es una persona que conoce los aspectos técnicos el oficio de artista y que desde el comienzo se le ve un proceder y una sensibilidad artística en las formas y acciones que realiza acorde con los requerimientos académicos que la Facultad de Bellas Artes estima convenientes para los alumnos principiantes.



La prueba de acceso, como rito o seña de identidad, anuncia las contradicciones que a lo largo de la carrera van a plantearse al estudiante. No sólo se trata de los modelos de representación o los lenguajes y procedimientos plásticos que representan lo “artístico”, sino toda la problemática del proceso creativo como producción auténtica y original, aunque sea como acto simulado. De izquierda a derecha: Bocetos sobre diferentes interpretaciones del modelo de la prueba de acceso. Ilustración de la realización de la prueba de acceso en la Facultad de Bellas Artes.

3.3 LLEGANDO A LA FACULTAD DE BELLAS ARTES

Una vez superados los requisitos de acceso –aprobar la prueba de acceso, cumplimentar los impresos, presentar la documentación y pagar la matrícula- el alumno está listo para comenzar su formación profesional en el seno de la Facultad de Bellas Artes. Esta situación no está exenta de expectación ante lo que el estudiante va a encontrar según las ideas y expectativas que se ha ido haciendo antes y durante la preparación para su acceso.

Para los estudiantes cuya elección de hacer bellas artes no persigue más que prolongar su estado de estudiante, dejándose llevar más o menos por la inercia escolar, representa perpetuar – como se ha visto ya- una situación de ambigüedad propia del estatus de “estudiante adolescente”, retrasando la incorporación al mundo laboral y la asunción de obligaciones sociales como miembro adulto, manteniéndose en un mundo de diversión y juego.

En ese aspecto, lo que se espera encontrar es un espacio donde le dejen a uno “*dibujar todo lo que me dé la gana y más*”, donde las actividades “*sean má' o meno' un poco entreteni'o*” y donde se cuente con “*además un espacio especial, (...) un sitio donde pueda hacer ruido y donde además haya buena extracción de polvo, donde no moleste a ningún vecino*”. Es decir, la Facultad se presenta como un espacio óptimo para hacer todo eso que no se puede hacer en casa y que parece divertido y cómodo de hacer. De esta guisa, bellas artes parece la carrera idónea para cualquier estudiante y en especial para el que se ha venido llamando el *mal estudiante*.

Es cierto que es una de las carreras más divertidas para cursar, (...) Yo me lo he pasado tan bien aquí que yo [no] conozco ninguna otra carrera donde un alumno se lo pueda pasar mejor que aquí y además, ni siquiera creo que sea difícil ir pasando los cursos, o sea no, puede haber algunas asignaturas más difíciles pero tampoco es una carrera en la que se sea especialmente exigente con la nota... (P, v, 35, 99)

Es, por tanto, un espacio donde hay cabida para todo tipo de estudiante y las finalidades más diversas (como en las academias), donde antes que someterse a las exigencias de un proceso de profesionalización hay que pasárselo bien y sentirse a gusto. Esto se puede hacer también extensivo a esos estudiantes que enfocan la carrera desde un principio como una formación profesional, pero eso no obsta para que la consideren una carrera fácil y divertida. Se teje así una especie de ámbito escolar que es definido exteriormente por todo menos por su escolaridad. Así, por ejemplo, el estudiante “*enteradillo*”, ése que llega ya con cierta información aunque sea a través de rumores u observaciones distantes tiende a hacer una descripción de lo que espera encontrar que coincide con esa imagen

estereotipada, caótica, rebelde y festiva de la Facultad. Parece un espacio poblado de gente extraña, extravagante y excéntrica.

Peor me han dicho. Los profesores son supongo que como en todas universidades, pero mucho peor, como es mucho más subjetivo calificar un cuadro, ¿sabes? Te pueden decir... A mí me han dicho una tía que está allí en plan hay un profesor que como le gusta mucho el rojo como no tenga mucho rojo el dibujo, pues te suspenden, tonterías así, ¿sabes? Pero bueno, yo, no sé, lo que te iba diciendo los típicos que todo es malo, es muy subjetiva y el horario es un asco, los caballetes una mierda, je, je... Los profesores unos guarros¹⁷⁸, lo que se dice siempre. Pero vamos, que ya se verá. (E, m, 18, 96)

Esta imagen anómica o antinómica del centro no sólo recae en el profesorado. El alumnado tampoco se libra –testimonio y estereotipo más que chocante en cuanto que el informante va a ser parte integrante del mismo- reafirmando una especie de síndrome común.

Hay gente de todo tipo que... en fin, que están todos locos. Hay gente que sale asustada, dice un amigo, que su novia está allí, un día la estaba esperando junto a una estatua, un desnudo y tal, y que llegó un menda, un chico y le tiró un cubo de pintura y no sé qué. Empezaron a guarrear la estatua, una estatua pública ¿sabes? Cosas de esas, je... y claro, la estatua era, estaba hecha un asco. Cosas raras. (E, m, 18, 96)

Evidentemente, todos estos testimonios manifiestan no sólo temores ante la inserción en un medio desconocido, sino también las expectativas que se han generado ante la perspectiva de tal posibilidad. En cierta manera expresan el enfrentamiento y el intento de asimilación de un nuevo estatus y de un rol cuya tipificación y sentido social no se encuentra totalmente definido socialmente por su propio carácter marginal y extraordinario. De este modo, a la espera de un conocimiento más profundo de los modelos profesionales que se le van a proporcionar durante su proceso de formación, la construcción de un autoconcepto de artista va a partir de la definición estereotipada de lo que es un artista.

Este “autoconcepto”, que no va a ser tal, sirve en un primer momento como referencia desde la que enfrentarse a un proceso de asunción de identidad. La pretendida “exactitud” de tal definición, cerrada, válida socialmente, nomológica y monológica, precisamente va a ser un rasgo que pronto desvele su inoperatividad e inexactitud una vez se introduzca el artista neófito en el misterio de lo que es ser artista. Hasta que llegue ese momento, el estudiante acepta todo aquello que corrobore o exprese socialmente esa categoría social como estereotipo o etiqueta ya que tal autoconcepto descansa en gran parte, por no decir que en su totalidad, sobre la visión y el valor social que del artista existe fuera del grupo artístico aunque se parta –todo hay que decirlo- de modelos ideológicos

¹⁷⁸ Con este apelativo la estudiante aspirante está aludiendo a conductas reprobables en el profesorado como el acoso sexual y la injusticia evaluativa, aspectos que se mencionarán más adelante.

presentados desde el mismo grupo artístico y que conforman lo que se llama la *leyenda del artista* (Calvo 1990; Kris & Kurz 1991; Neumann 1992).

Cuando se elige hacer bellas artes, el sujeto se ve implicado en un proceso de conocimiento, asimilación e inserción en un campo productivo donde la “profesionalidad” va a definirse por unos modelos, normas y valores que reconocen la seriedad de tal elección de cara al grupo socioocupacional y desde éste por el mundo artístico más allá de cualquier prejuicio hacia la etiqueta social de desviado. Por tanto, esta formación profesional, como proceso de socialización secundaria, es un proceso de interiorización de un “submundo” que no responde sólo a una determinada división del trabajo o de la distribución del conocimiento, sino también a una realidad parcial que contrasta con el “mundo base” adquirido en la socialización primaria (Berger & Luckmann 1986: 174-5). Se produce de esta manera una ruptura, una inversión en la cual la percepción social de que la elección de estudiar en bellas artes es una elección no seria, se transforma en una elección seria que, paradójicamente, se desprende del revestimiento escolar que aunque inicialmente le niega tal seriedad, a nivel universitario se la concede por definición. La realidad subjetiva se vuelve, así, objetiva una vez se integra en un contexto cuasi profesional.

Esta situación hace que la justificación del seguimiento de la carrera, en un primer momento, no sea la satisfacción de una vocación inicial –si se tuvo- sino el tan academicista y temido culto al diploma como garantía de “éxito social”. Se trata de conciliar en un primer momento los estereotipos extragrupalos con los intragrupalos como si ante su contrastación no se pudiera admitir que se tratan de interpretaciones diferenciadas de un mismo fenómeno; pero sobre todo porque tal apreciación supondría admitir que no se tiene una idea clara de principio de lo que se ha venido a hacer pudiendo hacer que la misma seriedad con la que se reviste tal elección (como acto vocacional y proceso profesional) se viera negada. Como se verá, esta actitud precavida y conciliatoria deberá ser desechada más adelante, pues más que contribuir al proceso de formación profesional supone una rémora al mismo pues no puede haber conciliación entre la imagen social del artista (aun como estudiante) y la imagen que el grupo artístico se quiere procurar (aunque sea de modo estable en un contexto reproductivo como es una Facultad).

Como es obvio, el conocimiento e inserción en el medio le confiere otra interpretación, pero eso no es algo extensible a todos los casos. Así, la Facultad es un espacio idealizado en el que se proyecta la imagen ingenua de una especie de paraíso anómico y lúdico, tanto como un espacio donde hacer lo que uno quiere hacer (donde le dejen hacer) o un espacio donde lo que haga le sirva

para ir pasando de un modo entretenido o no rutinario un determinado proceso de formación superior, dotado de cierta seriedad social. Así la principal característica es que la preconcepción que se tiene de lo que han de ser las clases de bellas artes es como si fuera un taller recreativo, donde se le enseñe a desarrollar ciertas técnicas y procedimientos de acuerdo con un determinado estilo reconocido comúnmente como “artístico”, sin entrar en complejidades intelectuales y en un excesivo culto al estudio literario (como ya se ha visto que ocurre en las academias privadas).

Sí, el alumno, el alumno que entra aquí entra asombrado de lo que va encontrando aquí en la facultad, todo es... para él es todo muy llamativo. Luego sobre todo si establece comparaciones con otras facultades, si tiene amigos que están en otras facultades, claro, ésta es divertidísima, es rarísima, libre. Luego es una facultad en la que el alumno pasa muchas horas trabajando, con lo cual tiene un margen de libertad muy grande... (P, v, 35, 99)

Así se dibuja una imagen –en principio no apreciada como contradictoria- donde la Facultad es vista tanto como un remanso de libertad donde uno hace lo que quiere y le gusta, como un espacio de disciplina. Disciplina que no depende de la arbitrariedad de una exigencia “intelectual” de saber, sino de una seriedad profesional que aun tan normativizada como aquel sentido escolar del que pretendía escapar responde a la idea de hacer las cosas bien, desde un punto de vista de formación activa, práctica y técnica.

Le llama la atención mucho el tema de modelos, el tema de hacer escultura en madera, en piedra. Tiene una visión muy romántica de lo que es el arte. El alumno cuando ya llega a quinto es cuando empieza a ver, empieza que ahora tiene que pensar ya en ganarse la vida, en salir fuera y empieza a verlo ya no tan idílico como al principio... (...) Ahora vienen muchos grupos de alumnos de bachillerato a visitar la facultad y los alumnos según entran en el taller se quedan asombrados que en una facultad pueda haber gente picando piedra o tallando madera, forjando hierro. Todo les asombra muchísimo, les llama la atención, ves en sus caras que están deseando poder dedicarse a esto, ¿no? Tienen una visión impactante, ellos no imaginan que... dedicarse a esto, luego ya según... cuando están ya en la facultad, según van pasando de curso, van abandonando esa visión idílica, ¿no? (P, v, 35, 99)

Como en aquellos que tuvieron la posibilidad de prepararse en una academia antes, el conocimiento previo de lo que es la formación artística profesional va mostrando peculiares hábitos (p. e. el modelo desnudo) que va anunciando una serie de patrones y valores que no rigen fuera y sólo tienen sentido dentro del mundo artístico. Este sentido que se irá apreciando a medida que se vaya implicando el estudiante de bellas artes más y más en su formación, supondrá la sustitución de esa complacencia con su elección o ilusión por ser, por un auténtico sentido de vocación en la que esa ilusión *por ser* se transforme en una ilusión *de ser*. Sólo así el estudiante podrá esclarecer cuánto de esas proyecciones, prejuicios y tópicos responde a cierta realidad o tiene alguna relación con lo que es la creación artística, y sobre qué normas y modelos de referencia (aunque sean míticos) dotan de sentido y lógica esos aspectos percibidos como extraños, anómalos o anormales. Pero antes de

anticipar nada, veamos como se va desarrollando este proceso de profesionalización partiendo de aquello que parece ser su cualidad definitoria: la vocacionalidad de la práctica artística.

3.3.1 Vocación, profesión y misión.

La Facultad de Bellas Artes ofrece una oportunidad para resolver ese acertijo que es cómo se aprende a ser artista y qué es ser artista. En la Facultad ese ideario mediante el cual se representa al artista creativo como modelo profesional ideal va a ser presentado como una meta a alcanzar. El logro de tal objetivo se obtendrá siempre y cuando se reúnan una serie de cualidades que parecen consecuentes e inmanentes al artista mismo. Sin embargo, la actividad formativa presenta ciertas peculiaridades que hacen que lo que se espera que se le enseñe en la institución y lo que se espera por parte de la institución que el sujeto aprenda son cosas muy diferentes.

Allí no sólo se va a tener la posibilidad de que el estudiante sea adiestrado en un *modus operandi*, sino que se le va a formar de acuerdo con un *modus vivendi*. La práctica artística es así mostrada y entendida durante el proceso de formación como una forma de vida, una forma de ver, pensar y de ser ante la vida y la sociedad. Una forma de profesar unas conductas, hábitos y normas que sólo adquieren sentido como gesto y valor si se comparte y se es partícipe de esa comunidad artística a la que se quiere pertenecer o se cree pertenecer. Para muchos estudiantes, el hecho de elegir lo que siempre se quiso estudiar ya supone un logro en sí, pero en el caso de bellas artes representa, con la superación de la prueba de acceso la confirmación de una vocación y el inicio tímido de considerarse artista, eso sí, *artista en formación*. Este aspecto, que tan asociado está con lo que es el culto al don y a la leyenda del artista (Moulin 1997: 302), en el caso de la definición de la formación artística como profesionalización nos empuja hacia lo que es el sentido vocacional de la práctica artística.

...Básicamente todo se... tiene una pretensión común lógicamente. Cuando tú eee haces un bachillerato o haces algo, este tipo de enseñanza, incluso hoy hay enseñanzas universitarias, que... (...) salvo raras excepciones, sean precisamente carreras de vocación, o sea, y sin embargo estas enseñanzas [artísticas] lógicamente tienen, efectivamente necesitas tener una serie de aptitudes que las debes de probar antes de entrar en los ciclos formativos, pero en cualquier caso todos eee... heterogéneos son pero también son homogéneos en el sentido de que todos tienen bien claro y las enseñanzas que quieren y que precisan están bien claras, ¿no? Artística etcétera, etcétera, entonces en bachillerato ese problema si lo podemos... (...) Entonces en bachillerato sí, se puede dar precisamente esa diversidad de alumnos, sobre todo también porque lógicamente vienen de todo, de todo Madrid, nuestra Escuela es la número uno –por entendernos- de demanda de alumnos, todos quieren venir aquí. (P, v, 45, 00)

Esta insistencia en el calificativo de “vocacional” se produce en contextos en los cuales se procuran ajustar las expectativas y actitudes de los estudiantes hacia ciertos modelos en momentos de afirmación de la toma de decisiones. Las opiniones del entorno familiar y académico son determinantes a la hora de articular o no el discurso bajo tal concepto, a lo cual no es ajena la concepción general que existe sobre el campo de las artes y la formación del artista. Sin embargo, esta calificación de “vocacional” no atiende sólo al hecho particular de la decisión. Es una descripción más amplia que afecta a la definición misma de la práctica artística como profesión y misión que va más allá de su definición funcional. Así, se da por sentado que todo estudiante de arte, sea donde sea que se forme y cómo se forme, es vocacional y se siente atraído por alguna extraña razón o naturaleza a elegir una determinada carrera o centro.

Por tanto, el estudiante de artes es vocacional en tanto que su elección es fruto de un acto volitivo de decisión, determinación y persistencia. No se trata sólo de la afirmación de querer ser, sino de hacer para ser, es decir, de prepararse para ejercer una profesión y de demostrar a los demás y a uno mismo la seriedad de su elección. Perseverancia, apasionamiento, constancia, disciplina, sacrificio... todas estas conductas entran en juego a la hora de afirmarse la decisión de estudiar en un centro de formación artística, de hacer de la afición artística un proyecto vocacional y, por tanto, profesional hasta el punto de llegar a pensarse que sólo se ha nacido para hacer esto y que cualquier intento de oponerse a esa “llamada” supondría una desviación de un destino manifiesto en la persona. Como le apuntaba a un pintor un amigo suyo: *“Pero tú estás satisfecho con esa elección, ¿no?, hace poco estabas que tú, incluso, en un pueblo de gasolineros seguirías pintando, vamos, que es una vocación que ha entrado ya en ti...”*

En este sentido y como se mostrará más adelante, la definición de la práctica artística como profesión se apoya en ese sentido altamente vocacional cuyas implicaciones suponen una indistinción entre vida y trabajo como proyecto personal e imagen social en cuyo afán de consecución se puede llegar a renunciar a los cauces formales de profesionalización. La relación de equivalencia existente entre *profesión* y *vocación* no es algo nuevo. Fue ya analizada por Max Weber al centrarse en la concepción luterana de la *profesión* (*Beruf*) (Weber 1985). Como es bien sabido su estudio pretendía establecer el grado de influencia y las consecuencias que ciertas ideas religiosas, surgidas durante la Reforma entre los siglos XVI y XVII, habían tenido en la formación de una “mentalidad económica” de Occidente, en concreto, lo que denomina el “espíritu del capitalismo”. Sin entrar en los pormenores de dicho trabajo, lo que sí merece la pena señalar es la observación de la asociación discursiva que entre el campo religioso y el campo laboral se establece

en Occidente en determinadas actividades ocupacionales, aunque sea de modo etimológico o analógico.

La palabra alemana *Beruf* que en alemán sirve para designar lo que se entiende en castellano como *profesión, oficio, carrera, destino y vocación*, integra en su semántica el sentido de deber profesional y dedicación abnegada a una actividad especializada que acapara la voluntad del sujeto. De esta manera misión, servicio y deber tanto en el campo de la elección profesional como en el de la “profesión” religiosa suponen un posicionamiento en la vida del sujeto que implica el cumplimiento de un mandato divino o una llamada interior hacia algo (Weber 1985: 83). Esa direccionalidad *proyectiva*, hacia cuya consecución va dirigida la conducta y el pensamiento del sujeto; implica también la delimitación de una esfera de acción laboral y –en el caso de la lengua alemana por un proceso de extensión de su significado– de trascendentalización y valoración espiritual del trabajo cotidiano.

En las lenguas romances, como ya señala Weber (1985: 83-5), está fusión de sentidos no se da, manteniéndose una distinción bastante estricta a nivel léxico entre los términos que se aplican con un sentido ocupacional y religioso, aunque en su origen latino bien pudieran no haberlo tenido (sobre todo en los casos de *officium* y *ministerium*). Así, términos como *officium, ministerium, professio, munus*, o *locus* hacen referencia a la posición (cargo) social y ocupacional, y a las obligaciones y deberes asociados a las mismas. Otros como *opus, ars* y *labor* aunque también aludan a una determinada posición social, hacen referencia explícita a los trabajos serviles y el esfuerzo físico, sin ninguna connotación espiritual o moral en su uso.

En castellano, que al fin y al cabo es la lengua de los informantes, parece ser que la palabra *vocación* ha adquirido en su uso un matiz ocupacional que le acerca al significado de la palabra alemana *Beruf*. Derivada de la palabra latina *vocatio* (“invitación”) –empleada en el lenguaje eclesiástico para traducir la palabra griega *κλήσις* (“llamada”)- se emplea en la actualidad con los significados de «destino natural», «inclinación o tendencia que se siente por cierta clase de vida, o por una profesión», o «inclinación a la vida sacerdotal o religiosa». De esta manera a diferencia del caso de las lenguas germánicas, su sentido interior y sacro se ha derivado de su uso metafórico al establecer un paralelismo entre el encargo de una labor o la elección de un oficio y el cumplimiento de una promesa o la adopción del servicio a la voluntad divina, es decir, el servicio diligente, sentido y voluntario a cualquier clase de autoridad, con un fuerte componente afectivo. En este

contexto es donde ha de encuadrarse el empleo del calificativo de “vocacional” en relación con la carrera artística, además de en una reconsideración mística del valor del trabajo creativo.

Es evidente que el sentido vocacional que se pretende apreciar en la elección de los estudios artísticos, si bien se aleja del sentido religioso que originalmente pudo haber tenido tal concepto, expresa ciertas características análogas e intrínsecas al mismo. La vocación que en origen es el cumplimiento de un mandato divino, se mantiene a nivel coloquial como término que designa un llamamiento interior hacia algo, expresándose de forma indefinida la causa agente del mismo, y en otros casos es simplemente como el cumplimiento de un destino.

Estaba hablando ahora con el profesor de dibujo, tengo un profesor muy bueno de quinto. Él no sabe por qué entró en la facultad, no sabe uno por qué entra pero, yo creo que te, te... O sea, tienes un camino, hay un camino ahí que tienes que seguir o que no sabes por qué tu corazón tiene que seguir; yo creo que los de bellas artes es como... Instintivamente aunque tú estás muy perdido. Yo estaba superperdido, por eso no te puedo decir ese... O sea, yo no hacía nada y ¿por qué estudias bellas artes? Efectivamente aunque yo estuviera muy perdido, mi corazón me decía que tenía que... que ser un camino más... más que hacer ingeniería o hacer... otra cosa, otra cosa más racional, más... menos creativa, y... mi corazón tira más hacia ese camino ¿no? O sea, como que el mundo está hecho así, muy... muy racional todo, todo es un camino así... Parecía... Algo ahí intuía que había hallado más atractivo, que no era lo convencional ¿no? Entonces yo muy perdido, pero he acaba'o, yo creo que... O sea... En el último momento yo creo que bombardeado de todas las cosas: "*Tienes que hacer esto, cual*", "*Si eres un hombre de provecho tienes que estudiar tal carrera, tal cosa*". Pero yo creo que (...) tiré por... Lo que en el fondo dudaba mucho, dudaba mucho, y no lo tenía seguro pero... pero yo creo que al final fui valiente.. (E, v, 23, 96)

Esa alternancia entre un sentido pasivo y activo, entre una forma aplicativa y causativa de la acción lo que ha ido acentuando es el carácter absolutamente personal del compromiso con la elección profesional. La afirmación de “nacido para ser...” que se desprende de la identificación entre ser y existencia implica que la práctica artística se reafirme como compromiso y obediencia hacia ninguna autoridad más que la propia autoría y autenticidad del sujeto que va a marcar la ética profesional del artista contemporáneo y que hunde sus raíces en la definición de la práctica artística como proyecto creativo. La obsesión por no perder de vista el *autos*, la referencia a uno mismo, el conocimiento de su valía, de sus aptitudes y potencialidades –consciente o inconscientemente- son la base del reconocimiento y validación de su *vocación profesional*. En tal caso la vocación siempre plantea un tanteo y una ilusión, un proyecto de futuro que se articula en relación a nuestro yo y en torno al cual giran nuestras elecciones.

Hay en el hombre, por lo visto, la ineludible impresión de que su vida, por tanto, su ser es algo que no sólo puede, sino que tiene que ser elegido. La cosa es estupefaciente: porque eso quiere decir que a diferencia de todos los demás entes del universo, los cuales tienen un ser que les es dado ya prefijado y que *por eso* existen, a saber, porque son ya, desde luego, lo que son, el hombre es el único y casi inconcebible ente que existe sin tener un ser prefijado, que no es desde luego y ya lo que es, sino que, por fuerza, necesita elegirse él su propio ser. (...) Nos basta con reconocer que en

la práctica efectiva de nuestra vida las cosas se nos presentan así, antes de que teorizemos, antes de que nos formemos una opinión sobre nuestra vida y sobre todo lo demás. / Ese ser que el hombre se ve obligado a elegir es la carrera de su existencia. ¿Cómo la elegirá? Evidentemente porque se representará en su fantasía muchos tipos de vida posibles y al tenerlos delante notará que alguno o algunos de ellos le atraen más, tiran de él, le reclaman o llaman. Esta llamada hacia un cierto tipo de vida, o, lo que es igual, de un cierto tipo de vida hacia nosotros, esta voz o rito imperativo que asciende de nuestro más íntimo fondo es la vocación. Pero esto quiere decir que nuestra vida es, por lo pronto, una fantasía, una obra de imaginación. Y, en efecto, en todo instante tenemos que imaginar, que construir mediante la fantasía lo que vamos a hacer en el inmediato. Sin esa intervención del poder poético, es decir, fantástico, el hombre es imposible. (Ortega 1983c)

Como en el caso de otras ocupaciones vocacionales, la profesión como justificación social tiende a renunciar a definirse de acuerdo con una función utilitaria para hacerlo de acuerdo con una misión profesional que, en cierto modo, implica una pasividad y supeditación del individuo hacia designios espirituales. La idea de la misión profesional del artista, tejida desde el prerromanticismo y llevada al *summum* en el romanticismo, supone una consecuencia lógica de la asimilación del artista con la imagen del *intelectual* (cf. Calvo 1990; Bourdieu 1995). La identificación del sujeto eminente como un elegido para una determinada misión –el beneficio moral y social de sus semejantes- tiene en el caso del estudiante de artes el hecho añadido de que para su cumplimiento se le han de presuponer determinadas cualidades también excepcionales.

Como en el caso también de la llamada religiosa, donde uno puede reconocerse ser un llamado, pero no saberse plenamente incluido en el grupo de los elegidos, el curso de una carrera artística implica una continuada búsqueda por reconocerse como miembro de la comunidad artística. La resolución de la *certitudo salutis* en este caso –como en el caso del creyente religioso que quiere encontrar una respuesta a la cuestión de “cómo podré asegurarme de mi bienaventuranza”- procura establecerse a través de signos de reconocimiento, de ritos de sanción y autoafirmación que demuestren de modo feaciente la asunción de la identidad artística; una identidad como agente cultural establecida según patrones definidos por el grupo artístico.

En este aspecto, la *obra* artística va a desarrollar un papel crucial pues a través de ella, de su artísticidad, es como el sujeto va a saberse o no incluido en la comunidad artística como creador. Evidentemente, el desarrollo de esa obra es la expresión y resultado de todo un proceso de socialización que a través de la misma procura establecer los ritos e hitos que van a reducir la incertidumbre de no saberse artista, de esa indefinición que se deriva de todo proceso de iniciación y formación en el cual el neófito o aprendiz se siente partícipe del estado que pretende alcanzar pero del cual no es aún una encarnación total.

Esta situación de *ilusión* implica, en el caso de la formación artística, un alto grado de ausencia de referencias que los modelos profesionales más o menos institucionalizados pretenden salvar a través de una ética intuitiva y no racional; que en último caso –y como se ira viendo- se aferra al autorreconocimiento del artista (es decir, a corroborar la presunción de saberse/ser artista). Esta autorreferencialidad, reforzada por un modo determinado de entender el proceso educativo y formativo, ve en la seguridad en sí mismo, en la autoevaluación crítica un medio de mantener la seriedad y determinación de su elección vocacional ante circunstancias adversas derivadas del mismo medio formativo artístico (v. g. la alta subjetividad evaluativa o la propia negación de la enseñanza artística). Así, como se verá, la socialización de la creatividad en la formación artística adquiere un sentido inciótico y misterioso que se define como un proceso de autoconocimiento –a modo del de los antiguos alquimistas (cf. Eliade 1999)- en el que el ámbito formativo se arroga de un papel especular, que desvela o revela si el sujeto posee o es digno merecedor del don de la creatividad.

3.3.2 La formación como resolución de una incertidumbre.

Al considerarse que la formación artística, como formación profesional, es una carrera vocacional, la mayoría de los esfuerzos se dirigen a confirmar la elección de estos estudios como un acto ritual de reconocimiento de unas cualidades predeterminadas en el sujeto que le predisponen para juzgar como conveniente la realización de una carrera artística. La premeditación y preparación que ha de preceder al ingreso y, más en concreto, a la realización de las pruebas de acceso parecen sancionar tal consideración¹⁷⁹; incluso de acuerdo con la institución de formación artística de que se trate, le confiere ya una particular interpretación del ideario artístico que pretende representar. De este modo, aunque por vocación se entienda la detección de unas determinadas cualidades que parecen predisponer especialmente para el ejercicio de una determinada profesión, ésta no se entiende igual si tal predisposición se adecúa a un artista técnico o a un artista creativo.

Las pruebas de acceso para la formación en artes plásticas, aunque son similares en su definición y aplicación no se conciben de igual manera, pues la prueba de bellas artes presupone que lo que se entra a evaluar es si las aptitudes del alumno son indicadores válidos de una supuesta

¹⁷⁹ Es interesante observar la inexistencia oficial de estudiantes “rebotados” en las Facultades de Bellas Artes, es decir, estudiantes que ante la imposibilidad de estudiar la carrera de su primera elección se conforman con estudiar una segunda. Más bien se da el caso contrario como ya se ha mencionado, el caso de estudiantes que al no haber conseguido entrar a la primera optan por estudiar otra carrera –empujados por la inercia escolar- o se ocupan temporalmente en algún trabajo hasta la próxima convocatoria de acceso. Obviamente, este hecho está condicionado de por sí por la misma existencia de una prueba de acceso específica al margen de la selectividad como también ocurre con el Instituto nacional de educación física; en cualquier caso, esta particularidad favorece que se tienda a ver a los estudiantes de bellas artes como un grupo homogéneo en intereses y motivaciones.

inclinación vocacional por la creación artística. Así, en la convocatoria y descripción de tales pruebas –aparentemente iguales- se expresa de una manera nimia, pero importante en concepto, una notable diferencia de enfoque pues, mientras en la Escuela de Artes lo que se hace es «*valorar*» las cualidades y capacidades artísticas del aspirante (criterio meritocrático), en la Facultad de Bellas Artes lo que se hace es «*detectar*» cualidades y capacidades que desvelan una aptitud personal para las artes plásticas (criterio carismático).

Los estudiantes aspirantes a la Facultad consideran que la prueba de acceso es un proceso ritual que valida en su superación esa vocación artística que preludia el inicio de una prometedora carrera profesional. La superación de la prueba parece ser en sí la confirmación de un presentimiento que hace que el deseo de ser sea socialmente sancionado como una vocación profesional. Sin embargo, este rito, lejos de crear certeza o de dotar de identidad artística al neófito lo que hace es sumirle en un estado de indefinición y desorientación que pone de manifiesto su entrada en contacto con un medio académico y profesional la mayoría de las veces desconocido y difuso.

Para empezar, la propia superación de la prueba que parece ser un éxito incontestable y una demostración de la valía personal del aspirante se transforma en un hecho inefable del cual cuesta extraer una explicación coherente si se trata de considerarlo o bien “mágicamente” como una ordalía imparcial o bien “científicamente” como una prueba objetiva. Esta circunstancia se aprecia bastante claramente en el caso de la prueba B y la evaluación subjetiva que lleva pareja de acuerdo con la normatividad lúdica del “vale que” y la anomia del “todo vale” que parece habitualmente desprenderse del principio de la libertad autoexpresiva y creativa al aplicarse al tema libre.

Yo, pues mira que quieres que te diga, yo creo que es que mmm... como aquí cada uno entiende lo que mejor sabía porque no había reglas a las que atenerse de lo que pedir o acerca del gusto que puede tener, pues yo es que creo que, que los dos ejercicios, yo te puedo hablar claro por mi ejercicio, pues ¿creatividad? Yo mi ejercicio no era creativo, o sea, bueno, ¿creativo? (...) No, no fue así ¿no? Pero que yo no, no era como otras cosas que había allí que eran, que utilizaban más el resumen de la estatua que la literalidad de la estatua. Yo la estatua la hice, la encajé tal cual, lo que pasa que luego utilicé colores y cosas, maneras diferentes, no sé, yo creo que ha habido, ha tenido que haber un equilibrio entre los dos ejercicios porque es que si no... (...) Si lo que te digo, que es que haya equilibrio entre los dos ejercicios pues tendrías que haber aprobado ¿no? Como yo. (...) No sé qué decirte, es que no sé, como no lo digan ellos el próximo año qué es lo que quieren. (E, m, 21, 96)

Este no saber cómo se ha aprobado o qué es lo que han visto en el trabajo de uno para que mereciera la aprobación del tribunal es lo que le confiere ese carácter de designio que hay que aceptar como acto de fe. Para unos el resultado de la prueba no será cuestionada. Si se suspendió se pensará que no se vale para esto, si se aprueba uno seguirá con la ilusión de que es lo suyo. Pero para otros el

resultado será una cuestión de azar, de gusto particular del tribunal, de complicidad con el mismo o, en el mejor de los casos, de un enjuiciamiento crítico y sincero. En cualquier caso el carácter abierto y plural de la prueba B, sobre todo, introduce en el estudiante una duda sobre su propia valía, no ya como técnico, sino como sujeto creativo.

La disparidad de criterios que se desprenden ante apreciaciones comparativas como “por que uno y no otro” que exigen el enunciado de los criterios de enjuiciamiento y los patrones de comparación son en muchos casos eludidos arrojando balones fuera. Así, como se pudo apreciar en el caso del paro activo de 1990, por parte del profesorado se responsabiliza del fracaso de la prueba como prueba predictiva o de su ineficacia selectiva a la administración universitaria o ministerial en relación con los cupos de matriculación como pérdida en la capacidad de enjuiciamiento.

Algunos alumnos también perciben las contradicciones que se derivan de que la prueba de acceso es un trámite administrativo que no es concluyente en la determinación de la aceptación o no del aspirante. Esta sensación de desánimo o depreciación de la superación de la prueba que le resta cierta validez como rito de afirmación artística y lo muestra como mero trámite escolar en el que se mantiene la incertidumbre de ser o no realmente apta para ser artista se percibe muy bien en el caso de esta estudiante calificada de apta en dicha prueba:

Yo antes de salir le pregunté al catedrático que cuándo salían las notas, me dijo el día y el lugar ¿no? Entonces el día que fue el viernes, pues llamé a Servicio de Alumnos para preguntar si ya habían salido. Me dijeron que sí, que ya estaban puestas y nada pues ya me entraron los nervios ¿no? Me dijo mi hermano que me llevaba y me llevó, y yo, yo estaba muy atolondrada, no veía nada, bueno, veía un montón de nombres, mi hermano como iba más tranquilo ya me localizó, me dijo: "*Ah, estás apta*". Y nada, contenta, muy contenta, y nada, ya me ponía a mirar a la gente que había aproba'o de aquí {de la academia}, de los que sabía su apellido ¿no? Y nada, pues la gente muy seria o la gente muy contenta y... ya, me fui a la facultad para informarme de todo, de la matrícula y todo porque yo iba muy contenta ¿no? Y nada, llegué allí y me dijo la secretaria que... bueno, le digo: "*Es que me he enterado que estoy apta, soy apta para, para esto lo del examen. –y dijo- Bueno, no eres apta realmente todavía*". Y yo me quedo allí con cara de abalorio y le digo: "*¿Qué? –Sí, porque tienes que, bueno, a final de agosto te mandan una carta diciendo si eres apta y no –y dice- pues por las notas, -dice- la última nota que entró fue, el año pasado, fue un cinco con tres [inaudible] y luego un cinco veintiuno*" –me dijo. (...) Le pregunté yo que si eso lo hacían porque cogen a más gente de las plazas que había y me dijo que sí, que era por eso, ya como estaba así un poco aaa... decepcionada, se me olvidó preguntarle que cuántas plazas había, que cuánta gente había aprobado de más, o sea, cuánta gente había aprobado y... nada, no lo sabía, entonces pues nada, pedí el nuevo eee... el nuevo plan de estudios ¿no?, para verlo y me fije en lo de la matrícula, las fechas y nada más y me fui a mi casa bastante descontenta, je. (...) La vi muy contenta [a mi familia], "*Jo'er tía, mil sesenta y uno y tú has aprobado, pues es para estar contenta, por méritos propios y sin enchufes y sin nada por el estilo –y dice- has aprobado deberías estar contenta*", pero yo no, yo no estaba contenta. Y nada, mi familia muy bien, la familia bien, sólo que un poco así también, porque ahora están todos a la espera. (E, m, 21, 96)

Sin embargo, esta situación no deja de querer justificar un absurdo pues, como afirman algunos profesores, la prueba de acceso es un trámite burocrático que no cumple plenamente su propósito ya sea porque se hace necesario funcionalmente moderar el celo selector en la misma, ya sea porque se contemple con cierta relatividad su capacidad de diagnóstico a la hora de distinguir al aspirante que está preparado o no para recibir una formación artística profesional en un determinado centro formativo.

Bueno, ayuda pero no es una garantía, lo que aprenden unas técnicas y unas habilidades para hacer la prueba de acceso en las academias, pero no, esto es una reflexión de años, eh, la preparación de una, de una enseñanza artística es una reflexión de años. (...) [Para ingresar en la Facultad se requiere] Superar la prueba de acceso y aprobar la selectividad, nada más, la prueba de acceso, pues el que está dota'o por lo menos mínimamente para tal si va a una academia y tal, pues lo acaba pudiendo realizar, con lo cual no significa que esté prepara'o, que esté prepara'o emocionalmente o por sensaciones o por visión de lo que le rodea. Lo que detectas en la prueba de acceso son la habilidad manual y una cierta... no sé, una cierta captación o toque sobre la realidad, ¿no?, pero nada más. Entonces ya luego lo demás ya tendría que venir de aquí, ¿no? (P, v, 55, 98)

Pues no, porque volvemos a lo mismo, los criterios son... son muy difíciles aquí de, en los profesores, de ponerte de acuerdo por un problema es que si pones, hemos comprobado que una prueba de acceso muy rigurosa, no entraría nadie y entonces nos quedamos sin alumnos, porque es que el nivel es muy bajo, por desgracia es que son, claro, yo lo veo así... Es como la opción de los que no han entra'o en bellas artes, cuando no es así, y entonces el nivel pues ya de por sí es bastante bajito, exigimos casi lo mínimo, mínimo, pero es que si no... que también es porque estas Escuelas las frecuentan, quitando ya digo los de bachillerato artístico que van luego a ciclos porque se quedan aquí, estas Escuelas mayoritariamente están frecuentadas por gente que trabaja, es lo que yo te explicaba que eso, aunque no pertenezco a estas Escuelas siempre ha sido así, (...) aunque luego ya te digo, se han ido con... variando lógicamente con todas las reformas educativas, con los bachilleres, y luego sobre todo pues con los ciclos formativos profesionales, en general, mayoritariamente siguen viniendo gente, pues eso, que ya ha... o ha terminado o es un complemento dentro de los huecos que tiene su trabajo, con lo cual no hay un rigor. (P, m, 38, 00)

Tanto en las Escuelas de Artes como en las Facultades de Bellas Artes esta crítica sobre la posibilidad de que una prueba de acceso sirva para diferenciar entre aquellos que valen o los que no valen para ser, desvela el carácter arbitrario de la misma en tanto como rito que revele la vocación o predestinación del aspirante como futuro artista. La detección de artistas potenciales, sin embargo, parece ser una posibilidad al menos teórica pero que como se ha visto se ve inhabilitada por otras exigencias y criterios escolares, pero sobre todo por algo sobre lo que se volverá a insistir en relación con la actividad formativa y la evaluación: sólo es posible definir y reconocer al artista creativo a través de su obra como expresión objetiva de su creatividad y artisticidad.

En este sentido la prueba de acceso, a diferencia de posteriores tareas escolares, no es considerada aún por parte del profesorado de bellas artes una obra personal, ni siquiera como incipiente simulacro de actividad artística creativa (aunque idealmente se juzgue así), pues sus

condiciones de realización distan mucho de favorecer tal intención. Las pruebas de acceso no dejan de ser ejercicios imitativos y adaptativos cuya resolución se dirige a la reproducción de un modelo de acuerdo con un estilo muy definido donde –como en el caso de cualquier ejercicio escolar- el riesgo a no ser aprobado y la ignorancia del medio como campo dinámico y actual coarta la capacidad del libre juego creativo. Como decía un estudiante de quinto curso, la prueba de acceso es selectiva “*pero escoge a la gente que sabe encajar... o sea, sabe copiar, digamos*”(E, v, 23, 96). Estas tareas se juzgan sólo como medios en los que se percibe una adecuada preparación técnica y una sensibilidad estética, pero que aún no pueden demostrar nada sobre la capacidad creativa del sujeto (en un sentido profesional). Así no se puede saber si la creatividad que se manifiesta como imaginación y capacidad de transformación de los modelos se puede juzgar como una innovación original y, por tanto, dotadora de autenticidad, para lo cual se espera que el gradual conocimiento e inserción en el campo artístico irá perfilando y permitiendo aflorar un estilo artístico personal en el artista en formación.

Los años de carrera del estudiante de bellas artes serán para él un proceso continuado por esclarecer si se posee o no esa capacidad de ser creador artístico en el que la conformación de un estilo y una obra artística personal jugará un papel primordial. En este proceso el estudiante irá interiorizando una serie de pautas mediante las cuales producir artísticamente obras de arte, pautas que le permitan reconocer la artísticidad de los agentes, procesos y elementos que contribuyen a su conformación. Pasada la euforia de la superación de la prueba de acceso, los alumnos de bellas artes admiten durante los primeros cursos que experimentan una general confusión y desconocimiento sobre lo que han ido a elegir, como si su elección impulsiva o premeditada se hubiera hecho sin una idea clara de lo que era ser artista, de cómo era la profesión que estaban eligiendo. Esto no quiere decir que no tengan idea de lo que querían hacer –se viene a “ser artista”- simplemente que lo que ellos creían que era la práctica artística y la figura del artista como profesional responde más bien a un conocimiento superficial, estereotipado e historicista del campo del arte, si acaso anecdótico o desactualizado tal y como se representa en el clasicismo académico.

La gente que viene aquí, aunque no sé, aunque venga muy pérdida, pero tiene una idea de apertura, de expresar cosas. La gente es sensible, yo veo a la gente sensible, veo a la gente... Aunque al principio parezca un artista introvertido, pero de modo también haya gente a lo mejor la típica imagen de bellas artes, todo lo contrario, una imagen extrovertida, estrafalaria, pero en el fondo la gente, esa gente es una... algo, un poco más imagen que otra cosa. La verdad es que aquí la mayoría de la gente viene aquí a... son personas sensibles, muy sensibles, más introvertidas de lo que parecen y aquí te llena mucho el hecho de compartir, y ves que no hay miedo a las cosas, ¿qué miedo tienes? Al principio hay miedo a hacer algo terminado, que nadie sepa lo que es, pero el profesor de dice: "*Tío, si tú no eres artista*". Y es que venimos un poco con la idea de que somos artistas, por eso te digo que en realidad venimos con la ideas claras, las ideas claras pero muy cerradas, es decir: "*Yo ya soy artista, yo ya sé pintar, a mí que nadie me diga nada*". Y los profesores te dicen: "*No, tú no eres un artista, sé sincero contigo mismo, a quién vas a engañar*", o

sea, si tú te mientes a ti mismo... No conduces a nada, tú aquí no vienes a hacer un aprobado, a aprobar ni vienes a hacer algo terminado... Si no ya vete a exponer a donde quieras. (E, v, 23, 96)

Sí, [ahora en cuarto curso] empiezo a definirme ¡je! como artista. Bueno, te tengo que aclarar que ahora mismo tú me preguntas por esa definición, pero yo lo más probable es que hace cuatro años no te lo hubiese dado así, hubiese sido, no sé. No sé cómo te lo hubiese definido, pero hubiese sido una definición más concreta quizá. (...) Sí, menos abierta y quizá te hubiera podido decir es más un escultor, un pintor, un artista es un pintor, un escultor. Sí algo más típico. Sí, sí, lo que se podía considerar un artista en el siglo XVIII o de antes de la Ilustración más bien. (...) Todavía hay mucha gente que sigue considerando así a un artista, incluso gente de aquí. (E, m, 23, 95)

El hecho de que uno sea el elector de su carrera como acto vocacional lleva parejo, paradójicamente, la definición de ser elegido. Esa aparente pérdida de la libre iniciativa en el desarrollo de la carrera artística que es la ambivalente consideración del estudiante como sujeto activo y sujeto paciente, es la expresión verbal de un estado de indefinición y de un proceso de formación en la que la Facultad se yergue en agente y la creatividad en atributo, algo que socialmente no se percibe así. Además, esa consideración de lo que es la producción artística se refleja también en lo que se cree que ha de ser la formación que, como se verá más adelante, no deja de concebirse por el estudiante de acuerdo con patrones escolares y lúdicos que hacen del aprendizaje práctico una suerte de formación tecnófila y adaptativa, donde la inercia escolar y la rutina académica recibe una interpretación trascendente por parte del estudiante que confía que el éxito académico sea el preludeo y anuncio de su éxito profesional.

En este momento lo que nos interesa de este proceso de confusión liminal, en el que el alumno no sabe aún si es un artista en formación o si es un simple estudiante universitario que estudia una carrera “técnica-estética”, es que tal confusión muestra la pervivencia de una incertidumbre. El alumno no se sabe aún (o no se siente plenamente) miembro de la comunidad artística aunque en la Facultad poco a poco vaya encontrando a través de diferentes elementos un renovado impulso –fuera de la inercia escolar- en la determinación de su vocación para ser artista y, por tanto, en la realización de la carrera pues es parte de su identidad como sujeto especial aparentemente normal.

La verdad es que yo me la he hecho muchas veces. Pues, supongo que tenía ciertas... O sea, me la hice hace... Pero, realmente, no sabía muy bien porque entraba, o sea, realmente, no había una motivación muy clara, muy... o sea, a lo mejor, que sí, bueno, me gustaba pintar, dibujar, expresarme, pero ahora lo veo más que antes, ¿lo entiendes? Antes pues sí, me gustaba expresarme, me gustaba el mundo de... lo que es el mundo éste de... del arte, sí. Pero ahora encuentro muchas más motivaciones desde que estoy aquí. Entonces estaba como muy perdido... (...) Sí, que yo no estaba muy definido como persona entonces, ni sigo estando, pero antes por lo menos creía que tenía las cosas claras, creía que tenía las cosas más claras, pero sin embargo no las tenía tan claras. Es difícil de explicar. (E, v, 22, 95)

La aclaración de lo que es “ser artista” va a la par con el hecho de profesar como artista, es decir, de ejercer, comportarse, pensar y sentir la profesión artística. Se siente un afecto, se manifiesta una inclinación y una constancia en el objetivo de ser artista, teniendo en cuenta que tal vocación y profesión implica una identificación entre la persona en cuanto que individuo y la persona como sujeto de modo que personalidad y profesionalidad artística se confunden en una misma identidad. El artista puede producir a tiempo parcial, pero como profesional no deja nunca de ser artista incluso cuando no trabaja.

Pues [la imagen que tenía era] equivocada en el sentido de que era muy así, muy bonita, muy empalagosa ¿no? De un tío que está todo el día pintando tranquilamente y no le molestan, no se preocupa para nada del dinero, que está solamente pintando ¿no? Lo otro, bueno ya sabía, ¿no?, que tenía que venderme, que hacer exposiciones, cosas ¿no? Yo hacía exposiciones antes de entrar en la Facultad. (...) [Bellas artes] es una carrera complicada, sí, muy complicada, entonces, según va pasando el tiempo te das cuenta que es justamente al revés ¿no?, que el artista es un tío que cómo que lo disimula ¿no? No puedes ir por ahí diciendo: "No, es que yo soy artista" y tal, no. "Es que yo soy profesor de dibujo técnico en un instituto", ¿no? Luego "Además, pinto". Bueno, pues es una cosa mucho más complicada. (E, v, 24, 95)

Es que artista no es un concepto que se pueda definir. Es... es un mundo interdisciplinar, lo llamaría así. Una persona a la que se le puede considerar artista es alguien que se alimenta de su entorno, del mundo en el que vive, quizá quiere expresar algo y si no quiere expresar algo, por lo menos, quiere plasmar algo hacia el mismo ¿no? Yo creo que es alguien que tiene una visión de su entorno y que de alguna manera la comunica o la expresa, posiblemente la expresa. (...) De muchas formas, de muchas formas. Puede tener muchas caras, puedes expresar algo por medio de imágenes, puedes expresar algo por medio de actos, puedes expresar algo por medio del silencio sin hacer nada, sin hacer absolutamente nada, siendo totalmente pasivo ¿no? No sé, mil cosas, todo lo que se le pueda ocurrir a la mente humana... que cree una expresión. Eso para mí puede llegar a ser arte, si esa persona lo considera como arte. (...) Creo que tiene que haber una intención para considerar algo como arte, una intención por parte del propio artista. Yo es que creo que... Es que me resulta difícil porque no tengo... no sé cómo explicarte eso porque sé que me estoy dejando muchas cosas en el tintero. (...) Yo creo que a veces no tiene función, es más bien un modo de expresión simplemente. Hay artistas que no tienen que hacer ninguna función con lo que hacen o... No sé, un objetivo. (...) Por eso te decía antes que también simplemente puede ser expresión o forma de expresar, o expresión, simplemente trabajar una materia, trabajar una energía. (E, m, 23, 95)

Los clichés románticos e idealizados de lo que es un artista creativo, de acuerdo con modelos cerrados de especialista artístico según clasificaciones clasicistas, son desestimados hacia definiciones más abiertas, profesionales, versátiles y eclécticas que más que reforzar esa imagen de carrera fácil, demuestran todo lo contrario. La enorme complejidad y diversidad de las práctica y del dominio artístico contemporáneo exige un gran esfuerzo comprensivo y productivo a fin de entender las claves sobre las que construir la propia identidad artística. El *artista* deja de ser un oficio *–modus operandi–* para considerarse una profesión *–modus vivendi–*. Ser artista es una forma de vida, una actitud productiva y expresiva que pretende incidir en la construcción de su entorno desde lo personal, algo que en los últimos cursos de especialidad empieza a cobrar forma de acuerdo con la imagen del profesional autónomo, autosuficiente, autotélico y autodidacta.

O sea, eee... el artista puede ser autodidacta, lo que no tiene es ese conocimiento de herramientas; innatamente tiene un concepto de artesano, o sea, estoy defendiendo un poco ese término¹⁸⁰ (...) Y bueno, ya remitiéndonos un poco ya de todo el periplo histórico que –a nivel del arte, de historia del arte- bueno, actualmente se ha disgregado. O sea, se hace ya, se hace el artista más... plural, dentro del contexto de la sociedad. Pues eee... sus limitaciones en ese sentido, quedan borradas, o sea, el artista ya puede llegar a expresar cualquier tipo de emoción, de sensación, siempre, influenciado por la sociedad en que vive y por todo lo que, todo lo que les rodea. (E P, 35, 95)

El artista es difícil, pues no sé... una persona que podría, no sé... que a través de la plástica... transmite... Sí, eee... transmite sus principales sensaciones o se expresa a través de... su pintura o simplemente se deleita con hacer eso... o es una profesión más, es que es muy difícil, no sabría definírtelo concreto, para mí significa la vida. (...) Muy amplio, para mí es muy amplio. (...) Creo que [me identifico] con todos un poco, o sea, expresarme a través de ello, que la gente al ver algo se... le pueda transmitir lo que realmente quería hacer en esa obra y... en un momento dado crear por... por satisfacerme a mí mismo, ya no solamente para la gente, sino para mí, o sea, por deleitarme yo, por... porque me gusta luego contemplar lo que hago y porque me gusta hacerlo y disfruto mientras lo hago. (E, m, 23, 95)

Sin embargo, hasta alcanzar este convencimiento de que uno es o vale para ser un artista creativo el estudiante ha de encontrar aquellos elementos que le ayuden a esclarecer si se está o no destinado a ser parte y partícipe de la comunidad de artistas. Esta nueva incertidumbre que surge de la inmersión en un nuevo contexto formativo y productivo –el de las artes plásticas, y alentada por encontrarse a caballo entre dos sistemas caracterizados por estilos y normas a veces totalmente opuestas –el sistema de enseñanza universitaria y el mundo artístico- ha de resolverse igualmente a través de los referentes que ambos sistemas le proporcionan en ese punto de intersección que es la Facultad de Bellas Artes, donde la práctica artística es vivida como actividad académica. Por tanto, en este ámbito el estudiante ha de enfrentarse con unos modelos y unas pautas que pueden o no corresponderse con sus expectativas, que pueden ser más o menos estereotipadas, pero que difieren de una visión vulgarizada y externa para ir definiendo un tipo de profesional especializado.

Así, esa constante general que es la continuada expresión de la indefinición del artista –como concepto concreto y cerrado- es la manifestación de la complejidad y la diversidad que lo artístico como medio de producción cultural ha adquirido, pero también es la consecuencia lógica de una identificación con dicha denominación. Una identificación simpática, en la que el *ethos* artístico y el *autos* creativo han de vincularse a través de un *pathos* unitario y comunitario. El sentimiento de inclusión que se deriva del conocimiento interno de lo que es la actividad artística en lo práctico y teórico, conlleva que durante el proceso de formación el estudiante no sepa lo que es ser artista porque la definición del ser artístico ha de ser obtenida a través de la contrastación con la propia

¹⁸⁰ Este informante, como miembro compartido que es (estudiante y profesor de artes y oficios primero, y estudiante de bellas artes después), manifiesta un discurso tecnófilo que reivindica como ya hemos visto la capacidad creativa para el artista técnico e incluso la

experiencia. Ellos mismos al considerarse de algún modo *artistas*, aunque sea en formación, no se sienten capacitados para definir una denominación en la que en cierta manera se encuentran ellos contenidos como partícipes en su proceso de autodefinición.

Además, esa incapacidad para definir de modo cerrado lo que es el artista, teniendo en cuenta que es el objetivo de su elección y de la formación que reciben, es una forma de resolver la propia inefabilidad que surge del acceso a un misterio, a un concepto intuido y no fácilmente enseñado. Este desconocimiento o conocimiento intuitivo y no formalizado, tiene por el contrario la ventaja de que el reconocimiento de la ignorancia en este sentido no impide al estudiante el ser sujeto y objeto de un proceso de formación, pues el reconocimiento de la ignorancia en este aspecto y la humildad derivada de tal actitud es el mejor acicate para despertar su curiosidad, desarrollar su afán de perfeccionamiento y asimilar todos aquellos elementos referenciales que considere que le permite lograr encarnar en la consecución de ese modelo ideal al artista creativo. Para que este proceso de conversión y autodefinición se consume, el estudiante ha de ir liberándose de todo aquello que le encorseta en un modo de hacer las cosas demasiado restringido. Como en el caso de la academia se trata de abandonar prejuicios que pesan sobre lo que se cree socialmente que es la práctica artística, pero también sobre lo que es la “enseñanza del arte”, que casi ofrece más dificultades que el desconocimiento absoluto del medio.

Es que cuando se viene aquí así virgen, virgen de la enseñanza y no se ha hecho más que en casa trabajados tres cuadros o se han hecho tres dibujos, tres dibujos mal hechos y a destiempo pues uno, yo supongo que uno viene pensando que en tres días va a pintar, ahora bien, sino maravillosamente dignamente y se dan cuenta la mayoría de ellos que es difícil y que cuesta trabajo y además todos vienen con la idea, generalmente, con la idea de aprender a copiar, a imitar, ¡a imitar! la mayoría. (P, v, 48, 96)

Pues ese es el grave problema, claro, que vienen de bachillerato sin haber hecho nada de esto. Les he estado un año dando color y técnicas, y, vamos, elementos básicos de la plástica, y luego se me meten aquí en pintura, (...) entonces me he baja'o a segundo, ¿verdad?, llevo ya tres años o cuatro, ahora me volveré a ir, supongo, ya estoy cansado, pero bajo el día que se les abra la mollera, antes de tiempo, vamos, lo antes posible, por eso estoy aquí. (...) Vienen convencidos de que esto es un problema de... eee... de que les enseñan a hacer veladuras, a medir, a hacer no sé qué, que ellos se van a aprender a ponerse a pintar; son alumnos muy conservadores, mucho más de lo que he conocido nunca, cada día más; entonces están convencidos de que esto tiene unos trucos, unos recursos y que con eso se aprende a pintar sin darse cuenta de que no tiene nada que ver, o sea, que no hay ningún pintor que no haya sido un intelectual convencido; si no razona, si no reflexiona, si no piensa, pues... no hay nada que hacer. (P, v, 52, 98)

desaparición de la frontera clasicista y clasista entre artista técnico y artista creativo hacia una concepción de artista total que para él se contiene en el término mismo de “artesano”.

3.3.3 El conocimiento del medio artístico.

El alumno, en su primer contacto serio con la formación artística se puede encontrar con que sus expectativas se ven cumplidas, ya que se encuentra en un medio de preparación válido y competente. Pero, sin embargo, puede también sentirse insatisfecho o inseguro en cuanto a que esa preparación sea realmente un proceso de formación profesional. La preparación para el acceso a bellas artes mantiene esa ilusión expectante de lo que habrá de venir y de la posibilidad de conjugar expectativas con posibilidades, pero todavía no garantiza la asunción de una determinada identidad profesional, algo que se irá haciendo extensivo a toda la formación superior.

La profesionalidad de la práctica artística no descansa en un mero adiestramiento técnico. Se apoya sobre una serie de elementos que formalizan un determinado *ethos* artístico y *pathos* poético. La preparación no deja de ser una excusa para ofrecerle las claves para adquirir ciertos hábitos, patrones y conocimientos que le anticipan su futura situación como artista en formación. Rasgos conductuales, cognitivos y discursivos psicoligados a partir de unos determinados modelos de profesional y que le servirán de seña de identidad dentro de una determinada comunidad de pensamiento y acción.

La construcción de esa identidad artística como personalidad creativa que representa la interiorización del ideario del artista creativo. Esta familiarización y asimilación del ideario, que era percibida en la academia preparatoria como una sofisticación de la práctica amateur y escolar del arte, requiere de la construcción de un discurso ideológico que pueda ser reconocido como artístico. Esto supone que el estudiante se adentre en el conocimiento teórico y experiencial del mundo del arte como *communitas* ideológica y cultura grupal. Es una exigencia ineludible si se quiere poseer las claves de ese ideario y anticiparse a las exigencias de una preparación y de un reconocimiento de la posesión de unas aptitudes artísticas, innatas o adquiridas.

3.3.3.1 El conocimiento teórico-experimental

En relación con el conocimiento teórico y práctico, el estudiante adquiere sus primeros rudimentos en la academia. Allí tiene la oportunidad de ver cómo es una formación artística seria, realmente profesional, a través de ciertas prácticas y hábitos exclusivamente artísticos. Para empezar, se le suelen ofrecer sin coste adicional y con carácter voluntario clases teóricas y clases de apunte de modelo vivo, que, como ya se ha visto, son los puntales sobre los que se ha vertebrado

tradicionalmente la autonomía formativa del campo del arte desde el Renacimiento como elemento distintivo de las academias de bellas artes y que marcan la gran diferencia con las instituciones de formación artística *no puras* (Escuelas técnicas, Escuelas de dibujo, Escuelas de Artes y oficios...).

Las clases teóricas consisten en conferencias y charlas sobre arte contemporáneo que algunos profesores ofrecen con apoyo de diapositivas una vez cada una o dos semanas. Estas clases acercan a los alumnos a la actualidad del campo del arte, a sus figuras, obras y movimientos contemporáneos. Se busca informarles, proporcionarles datos biográficos, históricos y culturales con los que aprovechar mejor sus visitas a exposiciones en centros culturales o galerías, pero también formarles, ofreciéndoles modelos ideológicos y estilísticos a través de los cuales ahondar en su propio trabajo, o simplemente darles una excusa para expresar en voz alta sus inquietudes y reflexiones sobre el arte en coloquios improvisados. Sin embargo, frente a las ventajas que parece ofrecer para todos aquellos alumnos desorientados, la participación en ella es siempre minoritaria.

Sí, la gente participa, pero no todo el mundo, ¿no?, hay quien... Primero vienen bastante menos gente de lo que fuera de desear, a la gente le gusta, está más por esa cosa práctica de hacer su cuadro y tal, ¿no? Todo lo que es la profundización eee... pues intelectual en las cosas, la reflexión, ya le interesa menos. Siempre hay como unos asiduos a ese tipo de cosas, gente con más inquietud intelectual y la verdad es que no es tanta gente como fuera de desear, pero bueno, las clases a pesar de todo son muy interesantes... (...) Sí, la clase es muy interesante y a la gente que viene, que asiste, pues le interesa mucho, lo que pasa es que bueno, claro, es un día a la semana, muchos de ellos tienen que venir expresamente, entre... pues esas dificultades normales de moverse por Madrid y tal y cual; y luego pues las otras también normales de gente desinteresada, de gente que, bueno, que no le interesa demasia'o profundizar, pues la verdad es que muy poquita asistencia, hay muy poca asistencia, bastante poca asistencia, ¿no? Pero bueno, a pesar de todo a nosotros nos gusta hacerlo, por nosotros mismos también. Nos parece rico para la academia hacerlo. (P, v, 50, 96)

No [va] tanta como quisiéramos. Hay que tener en cuenta que la gente viene a su... a su clase de taller y quitarse una hora de taller pa' meterse a teoría pues... cuesta mucho. Tiene que ser o un pintor que interese mucho, en concreto, o que... ese día pues a lo mejor... no les apetezca tanto pintar, en fin, pero no, no va tanta gente como me gustaría. (...) Sí, hay gente que participa pero no... Generalmente, generalmente pues aprovechamos nosotros para charlar de cosas que nos interesan ¿no?, pero bueno, hay observaciones siempre que están bien, por lo menos se aprovecha bastante. (P, v, 48, 96)

No va a ser la última vez que encontremos este rasgo de la participación minoritaria en actividades donde hace acto de presencia lo intelectual o lo reflexivo en un medio aparentemente sólo práctico e intuitivo, algo que en la Facultad es más que previsible por la ya comentada logofobia. En este momento de preparación se podría poner como excusa que, para la prueba, estos aspectos se muestran accesorios, irrelevantes, casi un lujo superfluo. Frente a lo que se pudiera pensar es muy normal que el estudiante que quiere prepararse la prueba de bellas artes o simplemente recibir una formación en una academia o un taller no muestre ningún interés por el conocimiento teórico del

medio. Además puede parecer comprensible si se tiene en cuenta la consideración social de la práctica artística como algo recreativo al margen de lo escolar y laboral, un *hobby* alejado de lo intelectual e industrial, de la lectura y la maquinaria.

Para un joven o una joven que considera que ya bastante ha cumplido con su horario escolar y con la asistencia en la academia, el quedarse al acabar la clase para escuchar un charla o irse a ver cuadros no puede juzgarse más que como una pérdida de tiempo para algo que se supone que no requiere “saber”. Sin embargo, para una persona que se quiere tomar esto como algo serio, como algo profesional o un campo de conocimiento trascendente es un descuido que puede pasar factura ya en la Facultad y que ahora si se considera en cierta manera como algo que hay que cuidar se debe a que el propio enfoque profesionalizador requiere que lo lúdico también se revista de cierta disciplina. La descripción de este tránsito presentido que supone que la ambigüedad del proceso de formación artística como una “profesión lúdica” se dirima desde un sentido recreativo hacia un sentido profesional se aprecia muy bien en la afirmación resignada y declaración de intenciones de que “*Lo que menos te apetece un viernes por la tarde es irte de museos, je... pero vamos que... el mes que viene supongo que tendré que empezar a ir a museos*” (E, m, 18, 96).

Esta actitud prescriptiva casa muy bien con la imagen del *mal estudiante*¹⁸¹. Incluso para estar haciendo algo que a uno le gusta, la limitación de la preparación a lo *estrictamente necesario* o a lo que *uno se puede permitir* (por limitaciones y compromisos sociales), puede apreciarse como una confirmación de la vocación y capacidad del alumno para asumir su formación artística como profesionalización. Sin embargo, ya en la carrera, la imposibilidad o incapacidad para iniciarse en la cultura ideacional del campo se ve amparado por la tradicional logofobia que permite con cierta holgura y disimulo que el sujeto arrastre una carencia continua de conocimientos sobre el pasado y la actualidad artística sin sonrojo. Tal hecho parece preocupar poco, pues la logofobia del medio académico y el aprendizaje experiencial favorece que ese conocimiento esté relegado a un segundo lugar y se considere una “ciencia infusa” o una veleidad diletante.

Es que allí en bellas artes todo el mundo se pensaba que es que son muy sensibles, que tienen mucha sensibilidad al arte, y hablabas, yo qué se, veía algo “*ah, pues mira, jód, ¿has visto tal*”

¹⁸¹ Incluso, con su inversión en la figura del *superdotado*, un mal estudiante que lo es en cuanto que va por delante de lo que se le exige y por tanto se escapa a la comprensión de la escuela, que no se esfuerza por aprender lo que ya sabe por medios no escolares o no le interesa por preconocimiento. Es decir, un estudiante puede manifestar una misma conducta –no aprende o no hace caso a lo que se le enseña– porque o ya lo sabe o no lo sabe ni le interesa. Por otra parte, esa ignorancia se puede mantener hasta cierto punto recurriendo a clichés más o menos formalizados a través de los contenidos educativos de las enseñanzas medias de historia del arte o de documentales y películas. Incluso, durante la carrera se puede acudir a modelos y estereotipos que justifiquen ideológicamente tal ignorancia como un valor intrínseco de la individualidad artística del acto creativo. Pero lo que si es cierto es que la falta de referentes visuales o ideológicos dificulta mucho el intento de hacerse valer como creador cultural pues puede malograr su pretendida autenticidad y, por tanto, su consagración como artista creativo en el campo profesional.

exposición no sé qué?” -¿Para qué?, {Nombre del informante} es que pierdes el tiempo en ver esas cosas, no ves que tenemos que crear porque somos artistas.” -“Vete a la mierda, déjame ya, ya...” llegó un momento en el que dije es que tú eres tonto o qué te pasa, y tú, vas a comer del aire, ¿a qué sí?, o sea, esa estupidez, ¿no?, es para engañarse porque sabes que ningún artista, que si se leen los pobres estos, de los impresionistas se murieron de hambre, los pobres, esos sí que eran artistas, pero se acabó, es un poco esa idea, aparte que allí se puede encontrar [estudiando aquí] un médico, un ingeniero y cualquier persona¹⁸², o sea, ahí la idea de artista-arte, pues no, hay arte y ¿qué es arte?, arte son muchísimas cosas, arte es una persona, un ama de casa que se hace una comida, y menudo arte tiene, es que son muchas cosas, pero allí no, allí era “arte”, contemporáneo, lo más vanguardista posible, lo más actual posible y... y ya está, y luego, por ejemplo, si tenías motivaciones de notas o algo también les jorobaba, ¿no? (E, m, 26, 96)

En este sentido, algunos profesores y alumnos llevan a gala su relativo desconocimiento del medio como contraposición al cientifismo del medio universitario o de rebeldía (y olvido) contra la tradición. El descuido por estar bien informado, la limitación a aprender de oído, el consumo visual indiscriminado de cualquier imagen desconociendo su contexto de producción y uso, conlleva una pérdida de capacidad de control sobre lo que se hace, prejuzgando un valor y una intención que difícilmente se contiene en lo realizado.

Yo lo único que pretendo aquí es que pierdan el miedo eee... aprendan a mirar y pierdan el miedo. A partir de ahí ya el que quiera saltar y el que no, no, pero eso es todo lo que se pretende. Y a partir de que piensan de que ponen una mancha sobre una superficie plana, ya no es una academia, ya es un... una modernidad, y es tan academia como lo otro. Así es, es un problema de falta de información, pero hay academias en cualquiera de los géneros de la pintura, y... bueno, ¿no es malo ni es bueno!, es lo que es. (...) Es una realidad, pero lo que no viene a cuento es que se piensen que porque no hacen un borreguito ya no... ya están... lanza'os. Entonces se entusiasma uno mucho y todas esas cosas, pero bueno... No, pero vamos, es normal, lo que pasa es que hay que... hay que pillarles, acaban, acaban centrándose. (P, v, 52, 98)

El hacer verse al alumno como objeto de un proceso de formación es, por tanto, mostrarle como sujeto de un proceso de reproducción aunque el propio afán de querer ser creativo y el desconocimiento del medio anule esa autopercepción crítica de su *contraformidad* o *inconformidad institucionalizada*. Así, “centrarse” es tanto autoconocerse como reconocerse a través del conocimiento de un medio, de su grupo de referencia que es la comunidad artística. Durante los primeros cursos el alumno absorbe modelos, formas y conductas artísticas con la esperanza de comprender el sentido e intencionalidad de la práctica artística. El alumno reproduce diferentes estilos –expresionista, cubista, constructivista, hiperrealista, informalista, etc.- en una ilusión de artista de vanguardia, tal y como es identificado socialmente, experimentando, ensayando, interpretando de modo introspectivo el legado de su propia tradición comunitaria. En este sentido, las

¹⁸² Aquí se pone en evidencia una de las creencias sobre las que se sostiene la homogeneidad vocacional del estudiante de bellas artes y la selección “profesionalizadora” de los aspirantes. Al igual que en las academias de artes plásticas o las Escuelas de Artes, la motivación de muchos estudiantes es simplemente la continuación de una práctica amateur dentro de un contexto disciplinado y serio. Mientras que en una academia este es el pan de cada día, en los centros de formación especializada y formal este tipo de estudiante representa una presencia incómoda pues entra en la categoría del estudiante parásito, pues ocupa el lugar de algún otro que verdaderamente tenía vocación profesional y no sólo afición (lo que es una prueba más que cuestiona el poder diagnóstico de la prueba).

objecciones hechas por el profesor en clase ante la pretensión de hacerlos pasar por obras creativas, es decir, que “*no, es que esto es tan tradicional como... como los borreguitos*” (P, v, 55, 98). A lo que el alumno no puede más que excusarse con un: “*pero si esto es abstracto*” (comentario cuyo equivalente en un contexto científico sería algo así como “*si he descubierto la pólvora*”).

Con tales comentarios el estudiante expresa desesperadamente más una oposición al término que se aplica a su obra que a la realidad artística. El reconocer que lo que uno hace es “académico” supondría tener que aceptar que no se sabe hacia dónde van los tiros, dónde, cómo y en qué se puede indagar e innovar en el mundo del arte actual. Aun podría ser peor, pues representaría negar su propia creatividad como facultad espontánea e innata, incluso original. Así es muy normal que el proceso de formación se desarrolle como un recorrido antológico y ecléctico por la tradición artística, de manera que “*hoy soy Goya y mañana seré Picasso*”:

Cuando yo voy los lunes a la facultad de ocho a diez y media tengo que ser eee... Kandinsky – como dice él [profesor]: “*nuestro amigo Paul Klee*”- y luego de diez y media a doce tengo que transformarme en Velázquez y de doce a tres tengo que transformarme en Mondrian o en Degas. Entonces es como que, je... dejas de tener personalidad y pasas por diferentes facetas de la historia del arte tan dispares y tan tremendas como puede ser un salto tremendo desde Egipto... desde el siglo XVI hasta el siglo XX, y desde el siglo XX pasando por distintas facetas porque anda que no ha habido movimientos en medio. Es tremendo, es tremendo. (E, m, 25, 98)

Por tanto, los ejercicios de clase no serían realmente simulacros de creación artística ni el alumno estaría indefectiblemente en camino de ser un artista creativo. En este sentido y sin saberlo, se reproducen lo que se puede decir que son “academias” –la academización de las vanguardias, de los *ismos*, de la postmodernidad, etc.- mediante formulaciones estandarizadas, gestos comedidos y estereotipados, y en estilos definidos en una especie de menú a la carta. Se pasa de un clasicismo monoestilístico a un eclecticismo pluriestilístico igualmente normativo.

Claro, hay academias, ¿sabes? La academia de... de artes, de cuando esto ya... San Fernando y antes de ser San Fernando, ¿no? Esto viene de cuando esto era una academia de bellas artes realmente, que estaba unida a arquitectura, estaba aquí también, no aquí, allí en Madrid, pero vamos, partía todo de la misma base, ¿no? Y luego se diferenciaban eee... las técnicas, vamos las técnicas, las especialidades distintas. Entonces viene de la academia tradicional que es un poco: medidas, pesos, volúmenes y no sé qué, y luego hay otras nuevas academias actualmente que son pues de las de los diferentes tipos de academias, más modernas, más actuales, que vienen heredadas de la Bauhaus y de ahí, claro, pero luego se ha creado una academia de lo abstracto, una academia de no sé qué, o sea, que hay muchas academias, y todas, cualquiera de ellas pues es lo que es: una academia. ¡Que no pasa nada! (P, v, 52, 98)

Evidentemente cuanto más se sabe del medio disciplinar y profesional menos valía tiene la obra de uno, el sujeto se da cuenta de lo difícil que es ser “original”. En este sentido si Ortega y

En el caso de este informante el comentario pretende denunciar la arbitrariedad del mito de considerar la Facultad una comunidad de artistas creadores pura, selecta y exclusiva.

Gasset afirmaba que la ingenuidad surgía de la ausencia de una tradición (1983b: 46), aquí a la ingenuidad se la quiere dar carta de naturaleza sobre una presunta negación y olvido de la tradición que parece mantener la ilusión de poseer el don innato de la creatividad como facultad espontánea. Esta cuestión antes mencionada que nos recuerda a la famosa sinécdoque bruniana de la *doctrina ignorante* y la *ignorancia docta*, está a la orden del día en la formación artística. Como nos hace ver el profesor y artista Gómez Molina: «muchas veces los alumnos reivindican la ignorancia de un pintor, de su obra o de su pensamiento como algo que salvaguarda su originalidad. La situación es siempre la contraria, el desconocimiento de las claves que conforman las imágenes madre de una obra sólo conduce con más indefensión a su repetición más superficial, porque siempre existe ese sobrentendido que conforma lo que podríamos denominar universo imaginario e ideológico de una época» (Gómez 1995: 44).

Esa necesidad de sobrentender la época y el medio, esa activación de la curiosidad, tiene como fin no la erudición escolar, sino la consciencia de la realidad –“saber por dónde van los tiros”- y una herramienta más para esclarecer qué es lo que uno es y se va a ser. Así, esa presunta contraposición entre ciencia y arte como dos modos diferenciados de cognición y cuyo sentido dentro de la institución es la defensa de la autonomía de la enseñanza artística y su monopolio en manos de los departamentos artísticos, en algunos casos no pretenden más que ocultar la propia ignorancia sobre el conocimiento teórico, histórico e ideológico del medio que surge de ese deprecio de la formación científica en la Facultad. Sin embargo, la revelación de esta identificación con una tradición (y su reproducción académica) que provoca el conocer el medio tiene también el efecto contrario: Sentir que se va por el buen camino.

Ahora, tampoco creo que la gente vaya por ahí pensando que lo sabe todo y no necesita pensar. Está aquí simplemente por conseguir un título, ¿no? Antes era así pero no porque lo sepas todo, no sé, yo creo que no, que el problema también lo tiene él, ¿por qué él lo piensa?, y no se da cuenta que a lo mejor a él le falta también, a pesar de su edad y a pesar de sus títulos aprender determinadas cosas o... o evolucionar sobre sí mismo, o sea, no sobre la técnica sino a lo mejor sobre su forma de ver las cosas, cambiar un poco de... de faceta pictórica. Cuando se tiene ese nombre pues los títulos te caen solos, y eso termina creándote precisamente pues eso, la creencia de que eres un artista y ya está, y el resto no lo son, porque eso es un problema, cuando tú eres consciente de que tú lo eres, el resto no lo son, eres tú y sólo eres tú art... un artista pero con tu forma de pintar y te reporta bastante cuando llega, por ejemplo, el de *Dibujo Natural* y te dice como me dijo el otro día: “Haz el favor de ir a ver, a la biblioteca, a un tal Isidoro Nonell –que yo desconocía- y fíjate cómo dibuja”. Y vas a la biblioteca y lo ves y te quedas asombrado de que saques las mismas pinceladas, pero exactamente igual, pero igual. (...) Pues igual, lo que yo estaba dibujando a lo que él estaba pintando, en las formas, entonces te asusta un poco, de decir hasta qué punto estamos repitiendo, el ser humano repite las mismas formas de expresión sin darse cuenta, que es lo que hay en la cabeza para no poder salir posiblemente de eso. (E, m, 25, 98)

Aunque no se esté creando, este fenómeno refuerza la confianza en que este proceso de formación conduce hacia una gradual iluminación mística que está determinada por seguir los pasos marcados por otros. Este principio sobre el que se asienta la corroboración en la intuición de principios eternos en el arte tiene una formalización clara en la práctica académica en lo que es la copia de los antiguos maestros que al margen de su sentido de culto *ad maiorem* representa un proceso sintetizado de desarrollo que busca acelerar la profesionalización del estudiante en un sentido acumulativo y reproductivo de la investigación y creación artística, además de ser un medio objetivo intersubjetivo de apreciar desde una percepción diacrónica y comparativa de la condición del artista el misterio de la mente como un hecho histórico permanente y por tanto universal y atemporal (ahistórico), misterio que desde el romanticismo se define, además, como un infinito psicológico.

Pocas veces se da pie para que, lejos de esa imagen escolar de “malos estudiantes” se genere una involucración del estudiante con su medio a nivel teórico. Se ha de aprender haciendo, aunque la propia rutina escolar impida en múltiples ocasiones reflexionar sobre lo que se está haciendo y su sentido como simulacro de obra de arte. Esta cuestión que tendrá su repercusión en el acto de la evaluación y la decantación por las diferentes especialidades y estilos tiene de momento que resolverse mediante el seguimiento de modelos profesionales y teorías implícitas que parecen marcar la pauta de lo que es el arte y el artista.

A la importancia que se le da por parte de los estudiantes al aprendizaje de la historia del arte, hay que entender que su apreciación se debe a su capacidad para aportar pautas desde las que comprender su formación como un proceso integrado e integrador en un determinado campo y desarrollo cultural, es decir, conocer “su época”. Ya sea para “repetir” o para “dejar de repetir” el conocimiento del arte como hecho histórico implica adquirir las claves interpretativas del mismo como acto cultural, como producto y producción de cultura. Evidentemente no deja de ser una apropiación, proyección e interpretación particular de la historia desde las circunstancias y necesidades presentes del observador, pero la percepción diacrónica y arqueológica del arte y del artista permite una consolidación y definición ideológica del artista como actor y agente social. Los estilos son etapas por las que la sociedad ha pasado y por tanto, por la que todos los artistas han de pasar de algún modo para saber a donde ir, reproducir para no repetir. En este sentido, se entiende que el conocimiento del medio artístico representa una unicidad que exige que su aprendizaje presente también cierta unificación.

Falta mucha unión, eso es lógico, no llegará a hacerse nunca pero yo considero que tendrían que haber más unión entre las asignaturas, si yo estoy dando en historia del arte impresionismo, me

están explicando la técnica de los impresionistas, por otro la'o en la asignatura sobre el color que me ayuden también a entender eso o a para ir avanzando, no sé, que es muy utópico, por lo menos en los primeros cursos, entonces a partir ya de cierto curso pues ya cada uno, no lo sé, no... no sé a dónde puede parar bellas artes, cada día lo veo más emborróna'o con los planes nuevos es peor... (E, v, 25, 98)

Este sentido de unidad o totalidad que se desprende de esa misma lógica que vimos que afecta a la consideración universal del arte como cualidad humana y fenómeno histórico (Wölfflin 1961, Fischer 1997), exige cierta interrelación que en el caso de un ámbito como la Facultad se ve impedida o dificultada por un sentido segmentario y segregativo de su organización jerárquica, que se ve en cierto modo salvaguardado por esas barreras logófobas que intentan conjurar el temor a una excesiva intelectualización que inhiba el interés del estudiante de definirse como artista a través del hacer artístico, la ejecución técnica y la expresión plástica. De momento, la resolución de tales carencias generadas por su medio depende de la libre iniciativa del alumno y de sus capacidades previas para ser un "buen estudiante", exigiéndole de acuerdo con la necesaria intelectualización artística de su obra que todo su trabajo práctico y esfuerzo físico esté acompañado por la reflexión y la verbalización. En general y a cualquier nivel formativo, los profesores consideran importante – aunque no obligatorio- que el alumno tenga alguna inquietud intelectual explícita, por ejemplo, en conversaciones mantenidas con ellos sobre lecturas literarias o científicas (filosóficas, sociológicas, antropológicas, históricas) o sobre las exposiciones que recientemente ha visitado. Para poder dar pie a ello se facilitan bibliografías y directorios de galerías para que los alumnos se familiaricen con su medio. Sin embargo, la actitud ya comentada del estudiante de bellas artes de su predilección por aprendizajes prácticos a través de la observación y la comunicación oral, en detrimento del medio escrito hace que la lectura sea un hábito poco practicado y fomentado¹⁸³, dejado a manos del voluntarismo intelectual del estudiante como parte del proceso de autoformación del alumno.

También, sí, he leído bastantes tratados y... hombre, bastantes, menos de los que debería haber leído, pero he leído algún que otro tratado y la formación histórica y tal, que siempre te... te ayuda a reflexionar sobre lo que estás haciendo actualmente, es decir... (...) No, por mi cuenta... o sea, es lo que te he dicho antes, te abren una puerta, es decir, os podéis leer tal libro para comentarlo y luego, una vez que ya te estás leyendo el libro o el tratado o lo que sea, ya por tu cuenta empiezas a sacar ideas, empiezas a abrirte tú tus puertas, es decir: "*Esto puede tirar por aquí o por allá*", o "*Si este hombre lo hizo con tal material, si mezcláramos materiales actuales para crear y tal...*", o sea, que tú mismo puedes ir evolucionando aparte de lo que te ofrecen ellos, siempre te tienes que buscar... (E, v, 20, 95)

¹⁸³ Sobre este aspecto es interesante anotar como observación, que sea como causa o efecto, la biblioteca de la Facultad de Bellas Artes se ha caracterizado más por ser un lugar de trabajo que de lectura, incluso las consultas de libros se dirigen más a la información gráfica (fotografía, dibujos, grabados), que textual. Es habitual ver en ella grupos de estudiantes dibujando y copiando láminas o fotocopiando las ilustraciones de los libros. En este sentido hay una diferencia, por ejemplo, con los estudiantes de historia del arte, para los cuales, aunque la imagen tenga un valor destacado, no lo es menos el texto que las acompaña. No debe extrañar, por tanto, que ésta sea una de las últimas bibliotecas en informatizar sus catálogos y ampliar los plazos de préstamo.

Este esfuerzo por adentrarse en los usos teóricos e ideológicos del arte se pone de manifiesto sobre todo en la necesidad de adquisición de unos criterios de calidad en la ejecución y formalización de la obra. La definición de lo que se va a hacer como obra acabada y como discurso formalizado donde intención y logro han de confluir hasta reproducir y expresar de modo fiel la idea implica la adquisición de un rigor formal. Este rigor formal puede ser en primer lugar referido al nivel de exigencia técnica, por ejemplo, en los procedimientos artísticos y el empleo de materiales de calidad, o en el uso de una determinada terminología profesional. Estos criterios de rigor establecen diferencias sustantivas entre lo que puede ser calificado de “artístico” frente a lo meramente “técnico” o “científico”.

Obviamente, la presunción de su rigor “académico” o “disciplinar” se asienta en una objetividad y una significación sólo entendible para aquellos que están ya iniciados e integrados dentro de la comunidad artística –como comunidad productiva, cognitiva y lingüística- pero que como criterios de diferenciación de lo profesional frente a lo aficionado o lo informal dan pie para que sirva de factor segregador de aquellos que valen para ser artistas de los que no. Este uso como signo de reconocimiento de los iguales se solapa y apoya muy bien en la función de selección social que el sistema escolar ejerce de por sí, algo que muchos alumnos aprecian enseguida al establecer un agravio comparativo entre aquellos que tienen la oportunidad y posibilidad de la adquisición previa de tal conocimiento (por pertenecer a familias artísticas o tener recursos para una socialización temprana extraescolar) o seguir desahogadamente la carrera de bellas artes¹⁸⁴.

3.3.3.2 *Hablando de arte, entendiendo el arte*

El conocimiento experimental del medio como signo de reconocimiento y selección del futuro artista durante el proceso de formación también se evidencia en la capacidad del estudiante para entender las explicaciones del profesor. La posesión de esta capacidad, necesaria para la comprensión histórica y teórica del medio tal y como ya se ha visto al tratar la formación impartida a través de las asignaturas científicas, establece una distinción entre alumnos no entendidos y alumnos entendidos, es decir, aquellos alumnos informados, instruidos e, incluso, integrados en el mundo artístico profesional.

¹⁸⁴ Se volverá a tratar esta cuestión cuando abordemos el tema de la elección de especialidad y los diferentes factores que adquieren una función selectiva tanto social como corporativa de acuerdo con un sistema académico “clasicista” y que presuntamente sirve de modo de detección e integración de aquellos que parecen encarnar el ideario comunitario del artista creativo (cf. 3.5.1.2).

Tal distinción se diferencia de la que se marca entre un público entendido o no entendido en que el conocimiento teórico e histórico que caracteriza al *connaisseur* (incluso en su versión más democrática del “enteradillo”) pasa a un segundo lugar y lo verdaderamente importante es el uso del lenguaje para transmitir el universo inefable del arte. Este universo definido por la subjetividad del individuo, la originalidad del creador y la fidelidad a la autenticidad de la experiencia, no admite mayor sistematización y expresión –por el carácter ingenuista y logófono de las bellas artes- que la que se pueda lograr a través del discurso poético, elíptico, multívoco y connotativo (Sánchez 1996). La transmisión oral de lo que ha de ser la práctica artística es una lucha desesperada por traducir y reducir la experiencia estética, creativa y artística a conceptos manejables disciplinariamente.

Comprendo que sea muy, muy difícil el tra’smitir una... lo que no tienes en la cabeza, ¿cómo vas a transmitir una idea, y una idea que no es, que no se puede expresar mediante el verbo, sino con formas?, ¿cómo lo expresas?, que es a veces una conversación de besugos. “*Este plano lo retuerces*”. Y tú dices, lo intentas imaginar. “*No, es que no lo cojo*”, ¿sabes? Yo comprendo que es muy difícil y más por ejemplo en pintura, hablando de colores, de texturas o de... claro, tú la idea la tienes en la cabeza, que te vuelvo a decir ¿cómo la tra’smites?, porque ahí no es decir una poesía o es así el logaritmo vectoriano de tal, eso es... tra’smitir una imagen, no puedes, imposible, mediante dibujo, bocetos y tal o... sí, pero la idea... o sea, verbalmente no puedes, ¿cómo corriges a una persona?, ¿cómo le haces ver ciertas cosas?, y luego, claro, cuando entras en tecnicismos, porque tú estás en la carrera... yo tuve suerte porque venía de bachiller artístico, de lo que me estaban... lo que me estaban dando en la carrera lo sabía ya, claro, a personas que venían de ciencias puras o de letras puras háblale del tono-valor o de la saturación del color, háblale de los colores cromáticos, háblale de grises cromáticos, háblales de... (E, v, 25, 98)

Nos encontramos con el problema de que lo que se presupone que es un conocimiento explícito, enseñable, se manifiesta y maneja como *conocimiento tácito*, es decir, un conjunto de saberes o habilidades cuya complejidad impide ser codificado y transmitido dentro de una comunidad, lo que lo aproxima a las actitudes, habilidades y cultura personal, de ahí, su carácter más intangible si cabe. Evidentemente, la necesidad de sistematizar de algún modo tal conocimiento y resolver su inefabilidad encuentra en el lenguaje poético una solución aparente. Aparente porque por una parte parece salvar esa incapacidad de expresión, pero por otra parte no se garantiza una comprensión comunicativa absoluta.

Como en todo lenguaje simbólico, figurado o metafórico (Leach 1989), el conocimiento y comprensión de lo que se pretende expresar requiere del conocimiento previo de las claves con que interpretar adecuadamente lo que el profesor pretende comunicar. Estas claves traductivas que pueden adquirirse a través de un conocimiento histórico y filológico del medio, se establece en la dinámica formativa como un proceso de re-conocimiento de lo expresado en la propia práctica del alumno. Este conocimiento tácito, experiencial se considera básico para poder entender al profesor, ya que el entendimiento y manejo de los códigos utilizados presupone que su legibilidad se deriva del

conocimiento previo o posterior de unas imágenes, experiencias, vivencias, sensaciones y problemáticas compartidas. Este reconocimiento de referencias compartidas suponen la confirmación de pertenecer a una misma comunidad de pensamiento y de la posesión de un síndrome artístico común.

Claro, entonces depende... -“*Quiero que me hagáis grises cromáticos todo. -¿El qué? -entonces dices- ¿Cómo? -Sí, sí, que todo tenga el mismo valor, el mismo valor tonal. -¿Cómo? -El mismo valor tonal.*” Y todos preguntándotelo, claro, diciendo: “*Esto lo tengo que buscar en un libro porque qué coño me está diciendo*”. Yo sí cogía por donde iba, pero bueno, yo y cuatro más que veníamos de academias o veníamos de sitios así. Había gente perdidísima diciendo: “*¿Qué coño me está pidiendo esta señora? [voz de falsete:] -Ah, es muy sencillo, es muy sencillo, es... esto y esto tienen distintos valores, pues que tengan el mismo valor. -Pero vamos a ver, ¿cómo? -Pues si esto es una foto en blanco y negro, pues que todo salga en el mismo tono gris. -Ah, en el mismo tono gris, ¿pero qué pretendes, que todo lo que hay ahí en color que yo lo pase a gris o qué?, claro. -No, no, a colores. -¿Pero cómo a colores?*”. Un follón increíble, y había gente que se daba cuenta de lo que pedía a final de curso, entonces se tiraban nueve meses pintando, la pobre mujer corrigiéndote, bueno, la pobre mujer, en parte sí, “pobre” porque tampoco te puedes explicar de otra forma. O sea, cosas de esas y eso lo ves por todos los lados, entre ya te digo, todos no tienen la misma capacidad. (E, v, 25, 98)

Obviamente, aquí se puede sospechar que se asienta una distinción de clase en el componente educativo de los alumnos, reproduciéndose la misma división social que acontece entre las Escuelas de Artes y las Facultades de Bellas Artes, pero también es cierto que esta cuestión de gustos no responde solo a la situación social y educativa del sujeto, sino también a la propia concepción sobre la actividad artística como un aprendizaje eminentemente visual, intuitivo, práctico y experimental; que tanto en un sentido u otro desata un proceso de identificación, afinidad y compromiso con una determinada interpretación del ideario artístico en lo que vienen a conformar los diferentes estilos cognitivos de la Facultad de Bellas Artes.

3.4. PASANDO POR LA FACULTAD DE BELLAS ARTES.

3.4.1 La enseñanza negada y la invisibilidad del artista docente.

Existe un consenso general dentro del sistema de formación artística de que lo que se debe de primar en una formación que quiere incentivar la creatividad del alumno es el respeto a su individualidad. Con esta actitud se persigue favorecer la conservación y estímulo de todas aquellas cualidades originales que el sujeto posee en potencia y que sólo en un contexto apropiado puede manifestar y desarrollar en beneficio suyo y de la sociedad.

La diversidad es, sin duda, característica constante del alumno de Bellas Artes, diversidad de intereses, de aptitudes, de motivaciones. Sin embargo y desde el absoluto respeto a la individualidad, se dotará al alumno de los conocimientos, conceptos y destrezas que le capaciten para poder expresarse por medio de la pintura, cualquiera que sea su opción curricular posterior.¹⁸⁵

Esta concepción esencialista e idealista del proceso formativo, tan propia de la Escuela Nueva¹⁸⁶, se ve formalizado en lo que es la formación personalizada y la acción tutorial, donde la acción pedagógica y la relación profesor-alumno se ve como una relación comunicativa entre personas que se consideran integrantes de una misma comunidad profesional pero que difieren en grado de conocimiento y productividad (artista experto/artista en formación).

La fluída (sic.) y positiva comunicación entre profesor y alumno es, en mi opinión, la base de una enseñanza creativa. El mutuo estímulo en el trabajo conjunto, la gratificación intrínseca que lleva esta relación si es positiva, facilitará y estimulará la obtención de buenos resultados en el proceso hasta aquí propuesto. Es una acción tutorial eficaz, cuando el profesor tiene la oportunidad de conocer mejor a su alumno, y el modo de acceder mejor a la posible orientación de sus necesidades o carencias reales.¹⁸⁷

Ambas actitudes (motivación de la libertad creativa y seguimiento personalizado), que se ven ejemplarmente desarrolladas en lo que es la formación que se imparte en las academias privadas, ha ido favoreciendo que el profesor durante las clases tienda a permanecer *invisible*. Esta invisibilidad se debe tanto a una gradual reducción de la participación del profesor en la acción formativa como a la acentuación, por compensación, de la iniciativa del alumno en tal proceso como autoformación. Así se hace cada vez más patente en los últimos cursos, cuando se supone que el alumno ya está preparado para iniciar su obra personal.

En el aula se llevarán a cabo los trabajos prácticos. El número de obras realizadas a lo largo del período académico va a depender de cada caso específico, pero en todas las realizaciones se recomienda tener en cuenta que no se trata de “hacer cuadros” sistemáticamente, sino de trabajar experimentalmente, sin amaneramientos, desarrollando y proyectando individualidades dentro de la plena libertad creativa. Una labor que requiere seriedad, responsabilidad y concentración, por lo que se propone que sea el alumno quien solicite el comentario del profesor con el fin de no ser inoportuno en un momento de fluidez creativa ni tampoco abordarle en una etapa que el alumno considere no ser representativa del proceso.¹⁸⁸

Una de las primeras consecuencias es el menoscabo de la actividad y de la autoridad docente a fin de que con ello no se impida el afloramiento de la capacidad creativa del alumno. De esta

¹⁸⁵ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

¹⁸⁶ La preservación del *auto* (αὐτότης), en el sentido de respeto de la libertad y de la naciente individualidad del niño, es uno de los principios pedagógicos definidores de la Escuela Nueva que implica una subversión de la escuela tradicional. La pretensión de la enseñanza funcional es que «en vez de la autoridad externa, de coacción o represión, lo que se pretende es ir creando, poco a poco, una autoridad interna —*auto*, *nomos*, la ley o regla, de sí mismo—. Sólo así formaremos hombres de iniciativa y capaces de gobernarse a sí mismos» (Filho 1933: 213). No se deja de apreciar en este reenfoco socrático y psicologicista de la educación como autoafirmación de la persona como ser innato, las concomitancias que mantiene con la psicología humanística de A. Maslow sobre el hombre autorrealizado y la revalorización de la enseñanza artística desde estos mismos presupuestos en las décadas de 1950 y 1960.

¹⁸⁷ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

¹⁸⁸ Metodología de la creación plástica, 5º curso, 1998-99.

forma, la formación artística se erige en alternativa de los modos escolares tradicionales y con ello en una didáctica libre de sus defectos dirigistas e inhibidores del *autos* del sujeto.

La materia de esta asignatura [Dibujo del Natural III] no permite ser impartida por lecciones magistrales apoyadas con prácticas, seminarios y bibliografía, porque sus objetivos, fundamentalmente [sic.], apuntan al desarrollo de capacidades y comportamientos que son singulares en cada alumno. El tipo de docencia que requiere constituye la más perfecta simbiosis de teoría y práctica en forma simultánea, ejercida primordialmente en forma individualizada (...) Ha sido siempre principio fundamental de la cátedra de esta asignatura respetar escrupulosamente los trabajos del alumnado y de abstenerse a intervenir en ellos con correcciones directas. Ello no obstante, no tiene por que excluir la posibilidad de demostraciones del profesorado, siempre que las circunstancias lo aconsejen o sea expresamente reclamado por el alumnado. (UCM 1984: 43-4)¹⁸⁹

Así se ve expresamente indicado, por ejemplo, al hablar de las condiciones en que se ha de realizar un “modelado de una cabeza completa sin ayuda”. Este tipo de enseñanza tradicional de taller o academia, «No quiere decir, por su enunciado, que el profesor no dirija y oriente al alumno en este trabajo. Solamente que se acuerda la no intervención de la mano del profesor en el ejercicio que se realiza» (UCM 1984). La gradual desaparición de la figura del profesor como docente activo –que va a la par con la realización por el alumno de cada vez más trabajos libres y personales- tiene como fin incentivar la autonomía del alumno como futuro artista, ya que «la forma pedagógica de impartir estos conocimientos ayuda a encontrar libremente el cuarto pilar (...) el desarrollo de la personalidad de cada estudiante», de modo que se valga, se controle y evalúe por él mismo.

Se considera que enseñar no es otra cosa que enseñar a aprender; así el trabajo que realice el alumno a partir de la información recibida en las clases y en las sesiones de crítica y análisis de los ejercicios dará la medida de su capacidad y su dedicación. (UCM 1984: 95)

Se alienta al estudiante a convertirse en parte activa de su formación, a que autoevalúe el programa docente y a que ejercite la reflexión y la crítica «como elemento creador, posibilitando nuevos sistemas más acordes con nuestras ideas, inquietudes, autorealización (sic.) y satisfacción del trabajo que gratifica su realización o que gratifica hacer» (UCM 1984: 115). Este objetivo general para todas las instituciones que se comprenden dentro del sistema de formación de bellas artes, sea preparatorio (academias) o especializado (Facultades), está en consonancia con el triunfo de las posturas autoexpresivas y creativas y la educación activa en la enseñanza artística. En este sentido, el profesor ocupa un papel subsidiario y el alumno se transforma en sujeto de su proceso de formación gracias a los principios rectores del “dejar hacer” y del “aprender haciendo”. De este modo, se

¹⁸⁹ En otro programa docente encontramos igual declaración de principios en lo relacionado con el respeto a la individualidad y libre iniciativa del alumno: «Didáctica: Enseñanza individualizada dada la dinámica tan dispar de saberes y técnicas del alumnado./ Charlas globales, a nivel de cada grupo, analizando cada uno de los temas compositivos, dando pautas de visión (sic: visión) y objetivización aunque dejando libertad expresiva en todo momento en cada individuo sin dejar objetivos esenciales.» (UCM 1984: 32)

favorece el afloramiento de las cualidades del alumno como conocimiento inmanente gracias a lo que pedagógicamente se ha denominado “autoexperimentación” o “aprendizaje por autodescubrimiento”.

(...) teniendo en cuenta que la asimilación de contenidos tienen que servir para la eclosión de nuestra propia personalidad, en la utilización rupturista de que aquello que se nos ofrece es absoluto. / La bondad del arte rezuma relatividad e inseguridad, la obra que llega place y hiere pues (sic.) se ha intuído (sic.) la evolución no está hecha, realizada nos ofrece un posible camino plagado de esfuerzo, dificultades, en suma esta es la creación. / Es el objeto de recreo y asumir el riesgo que implica el enfrentarnos a una realización. (UCM 1984 124-5).

El respeto a la individualidad –como motivación, carácter, actitud y aptitudes- busca desarrollar en el sujeto un *autos* que le sirva como referente para asentar el rigor formal –el *ethos* artístico- de su obra: perseguir la autenticidad de la intención y el logro más allá de que está sea una creación innovadora.

Tenemos que hacer ese esfuerzo ¿no?, por dar a cada uno lo que necesita, por ayudar a cada uno en la medida de sus posibilidades y a cada uno de una forma diferente. Hay quien pues le enseña a coger el lápiz y ya le has ayudado mucho, y hay quien tienes que plantearle otra cuestión más conceptual porque, porque está por ahí ¿no?, está haciéndose esas preguntas, y lo que no hay es tergiversar eso, porque entonces no ayudas a nadie. El objetivo es fundamentalmente ayudar. (P, v, 50, 96)

Ante todo ha de ser una interpretación personal. El profesor ha de estar ahí desde el momento de su preparación para que el alumno asuma tal principio, subrayándolo con ese trato tutorial distante, que puede ser tomado como muestra de abandono o de respeto.

Entonces tienes también que aprender a ser un poco responsable de ti mismo, y eso cuesta mucho, a mí me está costando. Yo quizás lo único que estoy aprendiendo y creo que es... Hombre, está muy bien intentarlo, no solamente a escuchar barbaridades en clase, es decir: “*No te voy a enseñar nada, espabila tú mismo, por ti mismo. Eres una mierda, espabila tú mismo, intenta no serlo*”. No solamente eso, sino que es que además, es decir, no sólo eres una mierda. Tienes que espabilar tú mismo si quieres, tú mismo, en vez de ir a clase porque nadie te está obligando a ir, porque nadie te está obligando porque tienes un caballete y si faltas no, si quieres y tienes interés ve y peléate con el compañero a que te deje ese caballete, entonces es... intentar encontrar la motivación, la fuerza de voluntad, responsable, marcate tú el horario, cumplirlo si quieres, si no sentirte contigo mismo o si no, no, depende de lo que... Sí, hacer un poco de introspección personal. (E, m, 26, 98)

Lo que el alumno puede aprender en una academia o en una Facultad no se limita a todo aquello que le sirva para resolver las pruebas de acceso o emprender algunos trabajos artísticos. Ha de empezar a saber qué es eso de ser artista y en que consiste la actividad artística que le define a través de su propio trabajo en lo que en el mundo artístico se denomina *investigación personal*, es decir, a través de un método introspectivo. Lo que se pretende hacer es que el sujeto cobre consciencia de sí, de reforzar su personalidad artística. El alumno ha de ir aprendiendo a tomar sus decisiones, a tomar la iniciativa y mantener su vocación a través de lo que la psicología de la creatividad ha dado por llamar *motivación intrínseca*. La dependencia del profesor como estímulo

externo, a la larga, es pernicioso. Puede hacer que el alumno sea más un objeto que un sujeto de sí mismo, un artista alienado y amanerado; de ahí que éste haya de procurar mantenerse apartado. De esta manera, el estudiante, abandonado a su suerte, no tendrá más remedio que escucharse a sí mismo, ser un emisor y un receptor simultáneo. Ser su propio maestro en ese *learning by doing*.

El primer momento es como de incertidumbre, ¿no? El no saber bien de que va el asunto ese, ¿no? Entonces, por ejemplo, bellas artes de Madrid es una facultad en un noventa y cinco por ciento práctica o por lo menos era cuando estuve yo. Entonces lo bueno que tiene es eso, que las clases funcionan como talleres. Entonces constantemente todo el día se pasa, te lo pasas trabajando, pues en pintura, en grabado, en escultura, produciendo, ¿no?, produciendo y progresando sobre tu propia obra, ¿no? Entonces, ¿qué es lo que pasa ahí? Que en algunos momentos pierdes la referencia de la, de lo que es en sí la enseñanza y lo que pasa es una especie de autodidactismo, tú vas aprendiendo a partir de tus propios errores, y donde pierdes también la referencia de la figura del profesor, entonces te encuentras como desvinculado, podríamos decir, desprotegido, pero vamos, más que desprotegido es como olvidado de que hay alguien ahí que te tiene que, bueno, pues que inculcar una serie de teorías o de fórmulas prácticas para desarrollar bien los trabajos y... Y lo que pasa es eso, que tú mismo pasas a ser tu propio profesor, entonces, según el grado de implicación que tengas, pues mayor será el resultado que obtengas al final. Cuanto más trabajos mejores resultados obtendrás, ¿no? Entonces, ¿qué pasa? Que en algunos casos el profesor, que a lo mejor tenías un encuentro con él fugaz una vez al mes, dos, tres, o cuatro o cinco, quién sabe eee... podía orientarte muy bien con esas simples veces, o bueno, pocas veces que te atendía. Luego había otros que... que en ningún caso, bueno, pues te ayudaron, o en mi caso concreto, me ayudaron a progresar, ¿no? Entonces yo lo veo como con una doble vertiente, por un lado es positivo que tú te involucres en la obra, seas autocrítico con tu propio trabajo, pero lógicamente necesitas el apoyo de alguien que al menos te oriente los primeros pasos, y en la facultad, desgraciadamente, pues ese apoyo no siempre se obtenía. (P, v, 30, 98)

Tal situación, evidentemente, dentro de un contexto escolar y evaluativo plantea problemas de cara al alumnado. La disolución de la figura del profesor contribuye más aún a esa desorientación y, por ende, a esa incertidumbre de cómo reconocer lo artístico más sobre todo de cara a la temida evaluación. Tal hecho se hace bastante evidente desde la formación preparatoria en la que el profesor es una figura indispensable ante la torpeza, indecisión e ignorancia del alumno.

Tan pronto dices: “Ah, qué guay, se me está dando genial”, como “¡Dios mio! No”, ¿sabes? Depende, depende si estás haciendo el encaje, por ejemplo, que es lo más difícil ¿no?, te desesperas muchísimo y dices: “No sirvo”, ¿sabes?, diciendo: “Dios mio, dos horas aquí con el encaje”; hay un profesor que te corrige y ahí piensas: “Jo'er, no lo voy a tener”, ah, pero bah, ¿sabes?, yo personalmente hago lo que puedo y no me como la cabeza ¿sabes? Depende del estado de ánimo, hay veces que dices: “Qué bien, no sé qué, me va a salir”. Eso al final del dibujo, cuando ya lo tienes todo hecho; al principio es horrible, (...) lo que es situar el dibujo así con líneas y tal, por las proporciones y todo eso. Es que es decir: “Está en blanco, tengo que ponerlo ahí, por dónde empiezo”, ¿sabes? Más o menos cuando te corrigen y tal dices: “Jo'er, que no lo había visto”. Luego dices: “Ah, pues es verdad”. Y dicen: “Está desproporcionada, que éste está más gordo que el de la realidad y no sé qué”, y dices: “Jo'er, no... ¿sabes?, vente conmigo al examen y dímelo allí, porque si no”. (...) Claro, porque te corrigen pues... sí, las proporciones principalmente y luego, pues de todo, ¿sabes?, yo qué sé, “Aclara esto, oscurece lo otro y nada más”, (...) pero está bien, a veces me hacen dibujar cosas muy feas, je, pero bueno. (E, m, 18, 96)

Esta desaparición de la figura del profesor provoca diferentes reacciones en el estudiantado. Para empezar, el estudiante está acostumbrado a realizar lo que se le dice en una dinámica de resolución de tareas escolares como medio de aprobación y sanción de la autoridad escolar bajo la supervisión y dirección del profesor. A medida que avanza el curso se encuentra con que los profesores dejan de aparecer por clase o de explicar lo que ya empieza a darse por supuesto. Esa pasividad o marginalidad del profesor se interpreta de diversas formas. Para algunos alumnos acostumbrados a la dinámica escolar tradicional implica un síntoma de incapacidad o incompetencia docente, por no decir incluso de fraude a la hora de cumplir con el compromiso docente de “enseñar”.

Las ausencias del profesor, su aparición esporádica por el aula para ver qué está haciendo el alumno, el hecho de no dar muchas indicaciones sobre lo que hacer o no emitir juicios y opiniones precisas sobre la calidad o evolución del trabajo, supone que el estudiante más ortodoxo empiece a pensar que esa invisibilidad del profesor implica una negación de su capacidad docente y, en consecuencia, la sensación de que no se es objeto de ningún proceso de formación. Un ejemplo de esa sensación de que “no se me enseñan nada” derivado de esta extrañeza en unos métodos que se justifican en una concepción de la formación artística iluminativa se recoge en la siguiente anécdota (Gómez 1995: 36):

Hace unos años en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona, un alumno criticaba con dureza el fracaso de Hernández-Pijuán por no haberles enseñado nada en lo que llevaban de curso, asegurando que durante los primeros meses sólo habían aprendido a qué distancia deberían situarse frente al cuadro; la contestación de que si eso era cierto, ya sabía más de lo que él esperaba que aprendiese durante todo el curso, pudo parecerle una salida de tono o un hábil juego de palabras, y es posible que hubiera algo de todo ello, pero lo cierto es que, aunque resultaba paradójico, encerraba una gran verdad (...).

Este tipo de anécdota, que se puede encontrar también en el caso madrileño, refleja un prejuicio academicista sobre lo que puede o no enseñarse y quién puede ser artista. Este *incumplimiento de contrato* es consecuente con la negación de la enseñanza artística en sí como acción pedagógica reglada e, incluso, verbalizable. Esta afirmación que así expuesta parece un sinsentido o una contradicción en un medio como el universitario, se señala como una de las características más distintivas de la formación artística profesional. Así, es frecuente que el tratamiento cada vez más marginal del profesor –cuyo fin es dejar que el alumno vaya solo de la mano- produzca cierto choque y frustración, acostumbrados a través del sistema escolar a que el profesor sea una figura omnipresente y activa en los procesos educativos.

[El alumno cuando llega a la academia]...descarga responsabilidad ¿no? Ehem, es decir, parece que dice: "Ya estoy aquí, ahora que me digan" y... Y bueno, pues a lo mejor en otras disciplinas eso,

pues sea así en alguna manera, es un conocimiento empírico que te, que te... que cuando te lo cuentan y te lo aprendes te lo sabes ¿no? (P, v, 50, 96)

Como en las academias, en la Facultad lo que en principio pide el estudiante es el compromiso del profesor en dar *instrucciones* como si de ello se desprendiera la adquisición de algún don. Esta especie de simonía, a ojos del ideario del artista creativo, es característica de los estudiantes “para’itos” que todavía no han percibido que esta formación requiere de una iniciativa y de un autoconocimiento que el profesor en la mayoría de los casos no se va a preocupar por despertar.

Tienen unas esperanzas distintas de lo que luego es en realidad, ¿no? Que tienen la esperanza esa que te digo que intentan o que piensan que alguien les va a enseñar a pintar y eso no... (...) Vienen convencidos de que esto es un problema de que les enseñan a hacer veladuras, a medir, a hacer no sé qué; que ellos se van a aprender a ponerse a pintar. Son alumnos muy conservadores, mucho más de lo que he conocido nunca, cada día más; entonces están convencidos de que esto tiene unos trucos, unos recursos y que con eso se aprende a pintar sin darse cuenta de que no tiene nada que ver, o sea, que no hay ningún pintor que no haya sido un intelectual convencido. Si no razona, si no reflexiona, si no piensa, pues... no hay nada que hacer. (P, v, 55,99)

La formación artística como aprendizaje de cómo se crea artísticamente es una incógnita tan misteriosa como el mismo proceso de creación hacia el que han de dirigirse los esfuerzos formativos. Por tanto, las referencias, estrategias y hábitos escolares desde un punto de vista profesional pierden sentido en este tipo de enseñanzas.

Pero cuando se trata del arte es otra historia. Aquí no hay nada empírico, nada. Es decir, el arte es algo que no se sujeta, es decir, nada más que cuando el artista lo sujeta ¿no? Y el arte no está, no está escrito, es decir, está escrito el arte que existe pero no el que ha de hacerse ¿no? Desconocemos cómo se llega a eso, cómo se puede expresar eee... cómo una determinada persona puede cumplirse lo mejor posible en ese objetivo y como lo desconocemos pues no podemos decirle cuál es el camino que tiene que recorrer ¿no? Sí le podemos ayudar a que vaya sacando de sí mismo lo que él por decisión puede sospechar que le puede ayudar a recorrer el camino, pero... Y en otras claro, eso a veces no se comprende, pero cuando se comprende, cuando el alumno verdaderamente tiene paciencia –hay que tener una cierta paciencia para...- y consigue entender que el profesor está haciendo lo que debe y que eso es lo que verdaderamente le ayuda, pues entonces, claro, se entrega y entonces se puede quedar aquí con nosotros pues años, como sucede con mucha gente ¿no?, que está viniendo aquí pues, doce años, trece o los que sea. (P, v, 50, 96)

Hay mucha gente en la que no se da [la iniciativa], pero porque no tiene solución y nunca la tendrán. El mundo este de bellas artes se divide entre los que creen que a enseñarse, que a pintar se enseña. Es un disparate. No se enseña a pintar, se enseña a pensar, si se enseñara a pintar habría muchos Velázquez en la historia del arte y no los hay, entonces a eso no se enseña, se enseña a pensar, a reflexionar, a pensar, a buscar. Y la gente lo que quiere es que les des soluciones a... a cómo pintar, a que les digas qué tiene que hacer y que le enseñes trucos, que él pueda pintar, que eso no tiene nada que ver con una actividad intelectual y la pintura es una actividad intelectual. Entonces se da en el grupo que se da, los que no, pues se quedan más o menos donde estaban, algo mejor, por lo menos empiezan a pensar, nada más, y los que se da, se da, claro. (P, v, 55, 98)

Esta sensación de demora o de imposibilidad de enseñanza y aprendizaje, que en cualquier otro contexto podría juzgarse como un fraude educativo, se toma como demostración del sentido

inefable y práctico de la enseñanza como transmisión carismática e intuitiva de experiencias y sensaciones. El alumno ha de comprender que la confianza que pone en el profesor no se funda únicamente sobre el criterio de su autoridad pedagógica, sino que se debe, sobre todo, a su experiencia y capacidad de hacer visible por medios no escolares lo que es la creación artística. Así, el principio de la inenseñabilidad del arte (en un sentido escolar) no invalida la existencia de un proceso formativo, disciplinado y reflexivo al cual someterse, aunque en la Universidad sea un tanto peculiar.

(Hay algún alumno en clase) que puede oponer más barreras. Quizás sí, puede poner más barreras, que está más reticente, que se... Claro, es lógico que la gente tarde en dar su confianza a una persona con la que está ¿no?... Bah, eso es normal ¿no? (...) Es importante saber que la persona que te dice las cosas sabe, sabe por qué te dice y que lo que dice te ayuda y que eso no se agota ¿no?, se mantiene y entonces, pues claro, la gente se entrega, se confía y... y no es porque por la, diríamos ya, (...) toda la fe en aquello que dice aquella, pero si pone toda la fe en que lo que dice aquella persona de alguna manera le ayuda a él a desvelar lo que, a encontrar luego lo suyo ¿no? Saber que aquella persona te ayuda verdaderamente aunque no te dice lo que tengas que hacer. (P, v, 50, 96)

Este “no decir lo que tienes que hacer” es una cualidad de la formación artística que hace que retomemos lo que páginas atrás se había dicho sobre el espíritu anómico e inconformista que se asocia a la creatividad artística y que en este caso imprime a la enseñanza artística un carácter netamente antipedagógico. En un mundo en el que aparentemente no hay reglas o si las hay no se cumplen, es fácil que la negación de la enseñanza se transforme en una enseñanza negativa o por negación. La consecuencia es que los marcos de referencia que determinan qué y cómo se definen como artístico resultan desconcertantes para el estudiante habrá ocasión de volver a señalar en el caso de la “evaluación subjetiva” (cf. 3.4.3.2).

(Además funciona mucho) lo subjetivo y entonces es un poco normal, lo considero normal que la gente esté un poquito a la expectativa, a ver qué le cuentas, si eso que le cuentas es realmente interesante, si a él le abre caminos, si le da claves. Muchas veces cuando en vez de decirle cosas le preguntas cosas, pues claro, la gente se puede quedar un poco extrañada: "*Yo vengo aquí para que me digan. –Bueno, tú vienes aquí para que lo que te digan surja o surta el efecto deseado*" ¿no? Lo que te digan no es necesariamente lo que tienes que hacer, sino quizá es lo que no tienes que hacer o quizá es preguntarte por cuál es tu verdadero interés en tal cosa o en tal otra, es decir, intentar revelar con el alumno aquello que es el alumno y que no es el profesor. (P, v, 50, 96)

A este respecto es muy corriente que los profesores más afectos con una consideración de la formación artística antiacadémica no le digan al alumno lo que tiene que hacer, si no lo que no hay que hacer. El tono vetativo de este tipo de discurso pedagógico persigue que el alumno intuya o adivine lo que de cara al mundo profesional es válido o adquiere validez como signo de artisticidad.

Sí, se lo cuento siempre a final de curso, les cuento cómo... Entran en tercero enseguida y a partir de ahí intentan empezar a buscar galerías y cosas y tal, y les explico lo que no se debe hacer, vamos, más que lo que se debe hacer porque sería más complicado. Pues que nunca paguen una

sala, que nunca se metan, no sé, en los bares esos de red-arte, una serie de cosas que yo creo que los que se quieren dedicar a esto con una, con una cierta seriedad no lo deben de hacer, cuando se paga comisión, en fin, una serie de explicaciones de lo que es el mundo este, eso sí. Al final de curso lo hago siempre todos los años, siempre lo hago. (P, v, 55, 99)

Tengan estos consejos la intención de fomentar en el alumno una actitud inconformista, autorreflexiva o crítica, la delegación de la iniciativa y la dirección del proceso formativo en el estudiante no se deduce sólo por la negativa del profesor a actuar como agente docente. La negativa a actuar como agente docente se deriva de la presunción de que la acción formativa no puede ser ejercida para inculcar o desarrollar determinados conocimientos, cualidades y actitudes integradas dentro del ideario artístico.

Si tiene un poco de paciencia se da cuenta de que lo que tienes es que... eee... el esfuerzo, que lo verdaderamente importante, lo que es esencial para él, lo que es esencial no se lo podemos enseñar nosotros ¿no? Y entonces ya cuando entiende eso, ya exige menos ¿no? Exige menos de aquello que no es él, exige más de lo que es él, y menos de lo que el otro le puede decir ¿no? Y no es que el otro no le pueda decir, sino que lo que va a decir tiene necesariamente que pasar por él para que sirva de algo ¿no? (P, v, 50, 96)

Sí, se da [la iniciativa], se da en el grupo que se da, claro, hay mucha gente en la que no se da, pero porque no tiene solución y nunca la tendrán, el mundo este de bellas artes se divide entre los que creen que a enseñarse, que a pintar se enseña, es un disparate, no se enseña a pintar, se enseña a pensar, si se enseñara a pintar habría muchos Velázquez en la historia del arte y no los hay, entonces a eso no se enseña, se enseña a pensar, a reflexionar, a pensar, a buscar y la gente lo que quiere es que les des soluciones a... a cómo pintar, a que les digas qué tiene que hacer y que le enseñes trucos, que él pueda pintar, que eso no tiene nada que ver con una actividad intelectual y la pintura es una actividad intelectual, entonces se da en el grupo que se da, los que no pues se quedan más o menos donde estaban, algo mejor, por lo menos empiezan a pensar, nada más, y los que se da, se da, claro.. (P, v, 55, 99)

De esta manera, hasta el silencio, como resultado de la omisión de la acción docente, parece cumplir una función pedagógica al resaltar un conocimiento tácito.

Yo creo que simplemente con el, con su silencio entonces ya, ya te hacen pensar en cómo debes actuar y incluso en cómo debes ser como artista; no te dicen exactamente cómo debe ser, más que nada te hacen espabilar o darte una bofetada de entrada, sobre todo en primero: *“Ahora, esto es una mierda, te la tienes que tragar y que sepas que acabas de entrar, bienvenidos al mundo y ojalá tengáis mucha suerte, porque acabáis de entrar en un mundo de monstruos, de víboras, donde todo va a ser problemático, pero tenéis que tener mucha fuerza para luchar y salir, y espero que lo consigáis”*. Eso es lo único que te dicen, pero eso tú ya lo sabes, como que lo ves más cercano, y realmente lo sientes. (E, m, 25, 98)

De todos modos el hecho de que se practique una acción pedagógica donde el conocimiento se expresa como una revelación esotérica e intuitiva de un misterio, que nunca o vagamente llega a hacerse explícito, no significa que no existan modelos concretos sobre los que fijar, de modo disciplinar, la atención sobre lo que hay que aprender.

3.4.2 Modelos formativos y modelos profesionales.

El resultado de todo esto es que el sistema de formación artística es tan incomprensible para la sociedad como el mismo mundo del arte. En un mundo donde la norma parece ser el ir a la contra, donde se suceden con cierta celeridad formas y conceptos con la aparente pretensión de *ser original*, donde cualquier juicio categórico en materia estética o artista es un impertinencia, el deseo de hacer de la Facultad de Bellas Artes un centro de profesionalidad “al día” plantea muchas contradicciones y dificultades.

Una cosa es estar al tanto de las novedades teóricas, tecnológicas y plásticas en el campo del arte, sus movimientos y movidas pasadas, recientes y presentes, y otra cosa es transformar todo ese conocimiento en un conocimiento reproducible. El reconstruccionismo disciplinar en su intención de ser una ventana al exterior se transforma en una lente distorsionada de una realidad que siempre asimila con retraso y simplificación. La realidad artística se proyecta como una composición estática, repleta de alusiones a sí misma y segmentada en compartimentos estancos. La amenaza y la sospecha de que detrás de toda sistematización de una disciplina hay siempre un academicismo ideológico es una consecuencia obligada en un contexto escolar formal.

La cuestión es que la instauración del autoexpresionismo creativo ha procurado evitar durante su universalización esa tendencia academicista mediante el principio paradójico de la negación de la enseñabilidad del arte, reafirmando todo aquello que hace del arte una práctica misteriosa y poética. La creencia en la naturaleza carismática del artista, en su capacidad creativa como un don individual y original, a la vez que en la universalidad de la distribución de este don, ha favorecido la introducción de un relativismo y un pluralismo en la definición del artista como un modelo profesional. Es una conclusión lógica derivada de todo un proceso de desinstitucionalización y autonomía que arranca desde el romanticismo, de igual manera que de la versatilidad estilística resultante de llevar al límite toda la capacidad exploratoria de la creación artística.

Lógicamente este proceso resulta ambiguo cuando se quiere también que este enconado esfuerzo sea reconocido socialmente a través de su incorporación a un sistema educativo oficial. Se ha conseguido reemplazar el antiguo modelo clasicista nomológico por un eclecticismo de corte postmoderno, democrático y multicultural, resintiéndose de las convulsiones producidas por las transvanguardias por la ausencia de una auténtica comprensión crítica y sin haber superado las contradicciones y dilemas en que el arte actual se ve sumido, al igual que la misma sociedad que lo

acoge. Parece como si estuviera “distráido” o “desviado” de su intención netamente “artística”, viviendo al margen del arte contemporáneo o contemplándolo pasivamente como objeto a imitar.

Es verdad, que la “iconoclastia” y la autorreferencialidad del artista moderno han acabado por socavar sus propios modelos identitarios de profesionalidad de la imagen tradicional del arte y del artista, a partir del dadaísmo. El conceptualismo, el informalismo, el Pop-art, los neos, son movimientos o propuestas artísticas que como denominador común es que la referencialidad de la obra esta dentro del sujeto creador o del campo creativo del arte. Casi podría hablarse de una *introspección onfálica*, sin afán peyorativo. Esto ha producido una especie de huida de toda definición del artista que implique el reconocimiento de un principio rector absoluto y objetivo, de una definición externa, extensible y objetiva, curiosamente algo que va en contra de la lógica de la cultura escolar cientifista. Aun en un contexto universitario se quiere mantener un modo de entender la práctica artística más informal, plural y libre. La consecuencia inmediata ya comentada es que al estudiante le cuesta comprender de qué va este tipo de formación por no encajar dentro de la “lógica escolar” de lo que es una enseñanza escolar y por no poder observarlo desde una perspectiva social y profesional al adolecer de un conocimiento impreciso o limitado del medio.

El que comienza a aprender a dibujar en nuestra época tiene la sensación de que se encuentra en la situación más extrema; todos han oído decir que no hay ningún modelo de referencia, que todo es posible. Ha visto, en los museos o galerías que visita, que en ellos en aparente desorden pueden situarse los objetos más diversos en las relaciones más insólitas, pero quizás no ha observado que en el arte holandés del siglo XVII, en el cuadro del bodegón, en miles de aparentes órdenes, puede aparecer la más amplia gama de objetos infinitos. (Gómez 1995: 50)

Esta situación provoca en el estudiante (y también en algunos profesores) la reclamación de un “orden disciplinar” compatible y comparable con lo que escolarmente desde otros ámbitos se le ha enseñado que es enseñar. Se pide desesperadamente la presencia de modelos e instrucciones que les espongan claramente lo que se ha de hacer para ser artista y para que una obra sea artística. Incluso, aun considerando que la práctica artística es otra cosa, la formación artística en un contexto escolar sólo debe ser y es un aprendizaje reproductivo de acuerdo con lo que se define según un determinado modelo de enseñanza que hemos llamado académico.

Esto no quiere decir que no haya modelos formativos o profesionales que establezcan las pautas de lo que es ser artista. En sí, todas las enseñanzas y temarios apuntan de modo más o menos explícito a desentrañar de cara al alumno qué es ser artista desde diferentes perspectivas. El artista puro, el artista profesional, el artista útil y el artista social son prototipos que han servido para establecer los rasgos que definen al modelo del artista académico. Este modelo es un reflejo

distorsionado del artista profesional, deformado en profesional artístico. En muchos casos es una idealización académica de lo que fue y de lo que se quiere que sea, pero también una simplificación práctica que facilita el desempeño de una acción formativa escolar¹⁹⁰. Estos modelos tienden a tipificarse en una dualidad que nos remite a la distinción entre artista creativo y artista técnico. Los modelos formativos reflejan una dicotomía disciplinar entre lo que es el artista puro (el que se entiende habitualmente como académico o clásico) y el artista aplicado (artesanal o versátil).

Para Arañó Gisbert (1983) el primer modelo ha sido el elemento definidor de la conducta histórica de la Escuela de Bellas Artes hasta alcanzar al absurdo de negar los aspectos laborales de la profesión artística en pos de un modelo ideal. Otros autores (Arañó 1994, Replinger 1995, Marín 1997), sin dejar de apreciar este trato tecnófobo que ya vimos se puede interpretar de modo diferente según cada modelo, ven que el modelo académico, aunque sea dentro de una concepción ideológica del arte puro, es en la actualidad la categoría bajo la cual el concepto de imitación y oficio ha logrado mantenerse. Una consecuencia lógica dada las reacciones logófobas que el nuevo contexto universitario suscitó y el impulso renovado de la tecnofobia desde planteamientos de rebeldía creativa. Así, el artista aplicado, aunque siempre discutible (para muchos es una claudicación y renuncia a la instauración de la pureza del arte) ha significado una renovación del modelo académico de acuerdo con las transformaciones del mundo del arte durante la primera mitad del siglo XX. Se reconoce cierta apertura hacia las nuevas tecnologías y modos de expresión audiovisual pero siempre que no devalúen o limiten el potencial creador y expresivo del artista puro, previo visto bueno de la historia del arte.

El artista creativo al margen de esta dicotomía que se conserva en la ordenación del plan de estudios, se presenta también de un modo más diverso, haciéndose eco de los diferentes avatares históricos de la (auto)definición teórica del artista y la práctica artística. De este modo, los tópicos, mitologías o los modelos explicativos más psicologicistas responden no sólo a una percepción social del grupo y la práctica artística, sino también de la comunidad artística aunque a veces se considere ajena o las valore con ironía y desprecio (Romo 1998: 19). Ya se dijo que son escasos pero fructíferos los trabajos que han abordado esta cuestión de la aplicación de análisis historiográficos de

¹⁹⁰ La principal característica de los estereotipos –al igual que las teorías implícitas y otros modelos explicativos- es el ser un mecanismo de simplificación cognitiva mediante categorías preexistentes en torno a una valoración emotiva, negativa y/o positiva (Cano 1993). Su construcción esquemática responde a la necesidad de establecer modelos categoriales que pongan de relieve las regularidades de modo económico, con un interés no sólo cognitivo, sino también afectivo y social. Por lo tanto, son elementos de definición que proporcionan una estabilidad perceptiva, de afirmación identitaria y de defensa del *statu quo*, y en nuestro caso concreto, de la posición de un grupo en el contexto social. La funcionalidad de los estereotipos, por tanto, se centra en la conformación de un sentido de identidad del individuo en una comunidad y en la posición estructural de este grupo en el contexto social más amplio (Cano 1993: 31-2). Estos modelos integrarían tanto pautas conductuales como imágenes identitarias, asumidas por el individuo desde su más temprana socialización. Actuarían, de este modo, como representaciones y valores de referencia, tanto cognitivos como afectivos y sociales.

los modelos que han servido para afianzar la identidad social del artista (Kris & Kurtz 1991; Wittkower & Wittkower 1982; Neumann 1992). Toda esta diversidad de modelos y enunciados ideales se engloban en lo que se llama la “leyenda del artista”. Esta leyenda se compone de diferentes elementos que se van engarzando en pro de mantener ese aura de especialidad y excepcionalidad del artista en continuas reactualizaciones del mito del creador de cultura donde todos los aspectos sociales son contemplados desde el sesgo de la exclusividad y el innatismo.

Al artista en Occidente, como cualquier otra categoría profesional, se le representa socialmente con una imagen conformada por estos estereotipos que construye en buena parte su identidad social, profesional y personal y que no dejan de ser modelos eclécticos donde se intentan integrar diferentes visiones diacrónicas del artista como profesional. Así estas representaciones ideacionales no se definen sólo a partir de modelos ideológicos de aspiración e identificación (esquemas de autoconcepto) sino que se justifican a través del proceso de socialización mediante sistemas explicativos que dan sentido a tales definiciones como un hecho natural, lógico y universal.

El desarrollo de modelos pretende perpetuar y proteger un sentido propio del valor, la posición y los derechos de un determinado grupo socioocupacional. Estos modelos, que se manifiestan desde una consciente profesionalidad hasta una inconsciente ingenuidad en la representación de su rol (Neumann 1992: 9), son una representación personificada, mítica y simbólica. Con ellos se define una identidad profesional que a partir del sujeto ha conformado una imagen corporativa heteróclita e individualizada. El desarrollo del mismo, de su conducta, moral, intelectual, productiva y vital da cuerpo a los estereotipos que condensan el ideario del nuevo artista desde una situación de inferioridad, social y laboral, en la conquista de una identidad y un dominio autónomo, opuesto a lo político, a lo económico y –a nivel cognitivo- a lo científico.

Sea como sesgo confirmatorio (δυναμωτικός) o predictivo (προγνωστικόν), estos modelos teóricos e ideológicos están integrados implícitamente en el discurso y la acción formativa tanto en forma ritual como mítica. Estos modelos van a mostrar que, aunque esa imagen anómica y autónoma del artista sea objetivamente constatable, responde a una lógica que, aun excepcional o extraordinaria, no puede acusarse de irreal o incoherente. De esta manera, se empieza a atisbar la profesionalidad artística como un rasgo particular y peculiar no extensible a otras “profesiones”. Son rasgos que además parecen desprenderse de la misma naturaleza y particularidad de la producción artística y de la personalidad artística tal y como el discurso y la acción formativa dejan bien claro. Se dibuja así, en torno a los modelos, un síndrome, un conjunto de síntomas, de signos que revelan la

excepcionalidad del artista y le reconocen como creador cultural. Llámense creencias o teorías implícitas, los modelos profesionales que intentan dar sentido y significación social a la definición del artista como sujeto creativo son el resultado de un periodo prolongado de aprendizaje en el que concurren tanto la experiencia personal ante situaciones recurrentes como procesos socioculturales a gran escala (Rodrigo 1985, 1993). En este proceso dialogado con el que se vislumbra inicialmente el medio como campo profesional y cultural, supone la adopción y asimilación actualizada de la leyenda del artista de acuerdo con una determinada tradición histórica y con la nueva relevancia que la creatividad ha adquirido en su asociación e incluso identificación con la artisticidad.

El fenómeno de la modelización de la creatividad artística como medio de socialización ocupacional es lo suficientemente constatable como para suscitar el interés de otras disciplinas como la psicología. La psicóloga Manuela Romo (1998) a este respecto realizó un estudio en la Facultad de Bellas Artes de Madrid que vale la pena mencionar a modo ilustrativo. Intentó ver hasta qué punto estos modelos sociohistóricos del artista se mantienen en el contexto de la formación universitaria. Los diferentes tipos profesionales de artista (el artesano, el artista humanista, el artista genial, el artista bohemio, el artista social, el artista sentimental, etc.) conforman una tipología que aún convive con otras que son herencia actualizada de los diferentes contextos históricos y sociales por los que ha deambulado la figura del artista (Romo 1998: 19). La definición y justificación de estos tipos ha exigido su formalización mediante teorías implícitas que rara vez son enunciadas durante la acción formativa pero que todos aquellos que se identifican con el ideario profesional (o mejor dicho, con la interpretación institucional de ese ideario) asumen como creencia.

Aunque este tipo de trabajo se hizo de acuerdo a parámetros y métodos propios de otra disciplina¹⁹¹, sus resultados no dejan de ser significativos y merece la pena mencionarlos por sintetizar algunos aspectos que también se han ido observando y mostrando en esta tesis. Las cinco

¹⁹¹ Respecto a la metodología de este trabajo hay que decir que primero los modelos teóricos se definieron a partir del estudio historiográfico de las teorías artísticas sobre la creatividad. Después estos modelos se concretaron en proposiciones a partir de un *brainstorming* con estudiantes de 5º curso de bellas artes que después se contrastó con estudiantes de psicología de la UAM. Con esas proposiciones ordenadas según las teorías previas se definió la estructura mental de la teoría en términos de una estructura representacional del esquema, con sus elementos ordenados según su grado de tipicidad para su aplicabilidad a otras futuras investigaciones. Obviamente, este trabajo desarrolla un procedimiento aparentemente igual al nuestro. Sin embargo, la introducción historiográfica que se ha hecho no pretende ser la fuente principal, sino sólo una apoyatura contextual que permita entender las tendencias, conceptos y variables manejadas por los informantes a partir de cuyo testimonio se quiere desentrañar el sentido de la formación y la práctica artística actual. No se quiere ver en los testimonios de los informantes una confirmación de nuestras hipótesis, no hasta el punto de predeterminar los resultados y no estar atentos a aquellos detalles que pueden ir más allá de ver la formación artística como un conglomerado de *survivals*. A este trabajo se le pueda objetar su limitación y predeterminación de los resultados que afecta a la sociología y a la psicología al abordar el estudio de organizaciones (Roca 1998: 154). Al establecer diferentes grupos para discutir cada uno sólo una de las teorías y procurar «que no se hicieran valoraciones de las respuestas y estimulando la productividad de ideas centradas en la consigna» (Romo 1998) se limitó la observación a nada más que aquello que se quería encontrar: De todos modos aunque el estudio de Romo no se enfocara como un trabajo de campo etnográfico (nadie puede caer en la torpeza de exigírselo) sí de cara al etnógrafo se ha de tener en cuenta que sus valoraciones y los testimonios ofrecidos no son más que validaciones empíricas de teorías que el investigador ha ido aislando según un criterio particular y funcional para permitir su manejo y observación.

teorías que M. Romo (1998: 20-3) detecta que aún perviven en la Facultad de Bellas Artes (teoría de la expresión emocional, teoría del trastorno psicológico, teoría de la búsqueda de sí mismo, teoría de la comunicación, teoría de las dotes especiales innatas) son modos de sistematizar todas esas formulaciones teóricas que consideran que la capacidad creativa reside en una relación integrada entre *autos*, *pathos*, *logos* y *poiesis*, siendo la técnica –*techné*– el canal a través del cual se manifiesta de modo pertinente la creación. El hecho de afirmar que no son mutuamente excluyentes es una forma de afirmar que conforman un conjunto ecléctico coherente de modelos a la hora de definir al artista creativo como un modelo profesional corporativo que de modo intuitivo se expresa en el discurso de los estudiantes¹⁹².

En un medio donde predomina la enseñanza esotérica y el conocimiento tácito y donde la transmisión de los secretos del oficio ha de mantener cierto aura de iluminación o de contagio del don, es lógico que estas teorías y modelos explicativos no se expliciten. Las pretensiones de “cientifismo pedagógico” de algunas vanguardias, a pesar de sus diferencias con las prácticas académicas decimonónicas, han sido sospechosas de propagar un universalismo y un desencantamiento de la práctica artística devaluante y divulgativo propiciador de un “mercado de la enseñanza artística” que hace que el carácter carismático de la formación y la creatividad artística acabe mostrándose como un acto de simonía bajo la promesa de “aprenda a dibujar en 10 semanas”.

Esta circunstancia que ofrece un contraste notable con otros procesos de formación universitaria o técnico profesional (exceptuando tal vez el caso del estudiante de filosofía) se salda con la perpetuación de un continuo estado de ambigüedad e incertidumbre y la adaptación al medio formativo mediante el desarrollo de la observación, la intuición y la imitación como conductas que permitan tantear e ir ensayando aquellos elementos que parecen ser parte de la definición de ese modelo sin caer en desviaciones. Estas tipificaciones no son más que modelos ideales que el estudiante ha de contrastar con la realidad artística y social del momento y consigo mismo. Lo que ocurre es que son lo bastante difusos y ambivalentes como para que cueste percibirlos a través de los hábitos y patrones escolares al uso. Esta ocultación se explica porque desde algunos sectores

¹⁹² Según su índice de tipicidad, éstas son algunas de las proposiciones más típicas de cada teoría (Romo 1998: tabla 2): a) El artista comunica algo aunque no se lo proponga. b) En el arte es más importante el fondo que la forma. c) Pinta sin esquemas previos. d) El artista sufre escisiones en su personalidad. e) La necesidad de la pintura para liberarse crea dependencia de ella. f) Comunicarse no significa llegar a mucha gente. g) El arte es comunicación hacia sí mismo. h) El artista dedica mucho tiempo a pensar sobre sí mismo. i) Es una persona introvertida. j) La pintura es una captación de la realidad. k) En el arte no basta con la satisfacción personal, hay que conectar con el exterior. l) El artista es un mediador entre el ambiente y su obra. m) Los que no han nacido dotados pierden el tiempo intentando aprender. n) La comercialidad de la obra no es algo prioritario. ñ) El artista se somete a una fuerte autocrítica. Es más que evidente que en estas afirmaciones pesa el concepto del artista creativo como un creador autónomo, intuitivo, introspectivo, observador y resultado de un proceso de formación “no formante”.

artísticos se ha creído que de ese modo se evitaba ese conformismo que se decía resultar de la reproducción y asimilación de modelos que al final resultan anacrónicos y restrictivos.

Hay un miedo enorme a alterar la individualidad de la persona, a que la acción pedagógica a nivel formal pueda ser lesiva para la capacidad creativa del futuro artista. Lo que se quiere como modelo general e ideal es un artista creativo que sea un sujeto singular y autónomo. Potenciando el *autos* se estimula el *pathos* y la *poiesis*, es decir, la creatividad artística como manifestación productiva de una actitud emocional y una actividad cognitiva. La negación de la enseñanza y del docente lo que pretende es acentuar el autodescubrimiento como aprendizaje. La formación artística, incluso en un ámbito escolar se percibe como un proceso informal, intuitivo e introspectivo que desemboca en el autoconcepto biográfico de la carrera artística como proceso autodidacta y particular.

Esta indefinición y liberalidad tiene un efecto pernicioso. Frecuentemente el estudiante cae en la solución fácil de considerar que en semejante anomia la práctica artística se rige por la norma del “todo vale” o del “*no rules*”. Por otra parte, la incomprensión de los problemas del arte y de la sociedad actual y la falta de una perspectiva histórica difunde el lema de que “todo está ya hecho”, y por tanto de que la originalidad no es más que una adscripción a un estilo característico, obviamente, difundido en los centros de formación artística. Unos y otros buscan en la adopción de un vanguardismo clasicista la pretenciosa etiqueta de ser “artista moderno”. Pintar como un artista “clásicamente” considerado moderno es un placebo que muchos beben con agrado (Gómez Soubrier 1986). A este respecto no dejan de ser dos formas dogmáticas de establecer un academicismo del formalismo o del informalismo. Hay voces que reclaman un punto medio advirtiendo de lo contraproducente de una anomia no disciplinar, desprendida de una negación de la enseñanza, o de una disciplina monológica/nomológica que busca su afirmación, pues su promesa de libertad creativa es igual de ilusoria al no ser corriente que se concrete en propuestas sólidas a la hora de conformar una obra e investigación artística personal.

La actitud orientadora que pretendemos está lejos del “dirigismo unidireccional”, como del “dejar hacer” totalmente, pues ambas posturas son igualmente condicionantes.¹⁹³

Como en el caso del espectador, la ignorancia del medio, pretende saldarse con la creencia en un pseudoexoterismo que permita pensar que el arte es un medio inmediato y espontáneo de comunicación y, por tanto, objeto de un proceso de aprendizaje inherente y autónomo, que en muchas ocasiones ampara una incapacidad para discriminar y “saber mirar”. A este engaño

contribuye la concepción ingenuista de la formación del artista. Evidentemente, en todo proceso de socialización o de enculturación se produce un acomodo más o menos forzado del sujeto hacia aquellos modelos que definen un determinado rol según unas pautas de conducta, pensamiento y comunicación. Estas se formalizan en modelos operativos de profesionalidad (más reales que los explicativos¹⁹⁴) sobre los que gira cualquier proceso de socialización ocupacional que en el caso de bellas artes reciben un tratamiento muy peculiar.

Como se ha dicho, todo lo que se puede aprender, saber y expresar parece estar ya contenido en aquel que decide ser artista, y sólo ha de atreverse a o aprender a mostrarlo. Sin embargo, como se ha señalado antes, no es posible que el artista se forme sin unos modelos que de alguna manera le indiquen y le conecten con lo que es el ser artista en su época. En este sentido, la negación de la enseñanza y la invisibilidad del docente son un recurso necesario para expresar una pretensión de autonomía creadora que no deja de ser un símbolo, una metáfora detrás de la cual está la visualización del artista durante el proceso de formación.

En un primer momento el aspirante a artista se fijará en modelos ambiguos, estereotipados, derivados de simplificaciones cognitivas que circulan a diferente nivel por entre los grupos sociales. Estos tópicos que de momento sirven para “aterrizar” deben ser pronto desechados y sustituidos por otros modelos profesionales más serios que, por menos explícitos, no se puede decir que sean inexistentes. Si no se hace así, se corre el peligro de no llegar a comprender y a representar el modelo profesional que se quiere alcanzar y, entonces, no ser tomado en serio como un artista profesional. De esta diferencia depende el ser tomado por un artistilla o un artista aficionado, cuya práctica es un remedo de tradiciones estilísticas y por tanto productivamente estéril y sin originalidad. En esta situación parece que la figura del profesor se ve devaluada y suprimida como agente pedagógico. Pero, ¿supone esto la anulación de su autoridad y función pedagógica? ¿Sigue siendo un medio de difusión de los modelos de profesionalidad? ¿Cómo se definen y asumen éstos?

De cara al estudiante, la resolución de la incertidumbre de hacia dónde le conduce el proceso de formación es aclarar su propio dilema de si se es un artista en formación. Este proceso formativo necesita, por tanto, de modelos referenciales a los cuales la acción y la figura del profesor no puede

¹⁹³ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

¹⁹⁴ Los modelos explicativos serían, por ejemplo, los modelos mitohistóricos ya mencionados en los cuales se hace una condensación de rasgos que definen al artista como un *tipo* profesional. Los modelos operativos serían aquellos modelos a través de los cuales estos modelos explicativos pueden ser observados y contrastados. Mientras los anteriores se pueden considerar teóricos estos últimos son más prácticos, ya que se accede a ellos de modo más directo y personalizado. Estos modelos están encarnados por aquellos que desempeñan el rol profesional de un modo considerado ejemplar.

permanecer ajena. El profesor es visto ante todo como un artista experto, vivo y actual. Por tanto es una ventana abierta al desconocido misterio de la creación artística y del artista creativo.

El profesor de bellas artes, al que se le niega y se niega a sí mismo un papel activo en la formación, asume un papel pasivo como modelo operativo. La formación ejemplar que proporciona, como conocimiento tácito, se basa principalmente en la observación y emulación de sus conductas profesionales de acuerdo con la tradicional relación entre maestro y aprendiz. El aspirante a artista – como el artista profesional- se mostrará remiso a reconocer que la Facultad directamente le ha formado como artista, pero no tendrá reparos en mostrar su gratitud hacia aquellos artistas (profesores o no) que le han servido de guía –como formadores informales- para ser lo que es. Este tipo de actitud y discurso será algo que se irá haciendo más absoluto a medida que el sujeto va abandonando el medio escolar y se va integrando en el mundo artístico profesional.

El profesor si se yergue como un modelo ejemplar no es en la ostentación de su autoridad pedagógica. Esta actitud no haría más que mostrarlo como un funcionario académico, un rol incompatible para aquellos que dedican su actividad docente a defender la libertad autoexpresiva. Lejos de la figura autoritaria propia del medio escolar, el profesor de bellas artes adquiere la legitimidad de su autoridad de forma carismática y no tanto institucional. Si a esto se le suma el temor a “enseñar demasiado”, su actividad docente en muchos casos peca más de abandono y liberalismo que de constricción y dirigismo.

Siempre hay una distancia con el profesor, siempre hay... Al profesor se le ve con otra... El profesor es el que confirma las cosas, el que las lleva, el que las encauza o el que, en fin, el que te dice la última palabra. Es un pequeño sacerdote, está ahí; que produce una incomodidad por otra parte al mismo profesor ¿no? A mí concretamente ser profesor pues es algo que a mí me incomoda ¿no?, porque eso de estar enjuiciando siempre, enjuiciando, enjuiciando (...) Pero bueno, es así, necesitas alguien que te oriente ¿no?, en este mundo además tan difícil, tan subjetivo, tan desconcertante como es el del arte, el mundo del arte, que no obedece a reglas. Claro, quizá más que nunca se necesita a alguien que te oriente... (P, v, 50, 96)

El profesor, como artista docente, se sitúa en el punto al que el alumno quiere llegar. Es, por tanto, un gurú, una *μύστικς* que tiene las claves para acceder a un mundo todavía misterioso, oculto tras el velo del tópico y la ignorancia. Según se va consolidando esa imagen del docente como artista profesional, experto y exitoso, se impone él mismo como un modelo a emular. Sin embargo, esta función ejemplar tiene sus limitaciones. Ya se ha dicho que existen motivos ideológicos para que la figura del profesor evite en todo lo que pueda su intervención directa en el proceso de formación evitando esa modelización. Desde el romanticismo ha habido reacciones contradictorias sobre cuál debe ser el papel del profesor.

Como cómplice del sistema académico o gremial se le ha acusado de hacer del alumno una replica de sí mismo en ese fenómeno que se denomina “amaneramiento” que supone la copia del modo de proceder y del estilo del artista maestro. Sin embargo, el profesor como artista experto, como *Meister*, se ha defendido que su presencia puede ser un estímulo inicial para que el joven artista inicie su camino, eso sí, en un contexto formativo lo más cercano posible al mundo profesional como puede ser un estudio o un taller. El seguir las enseñanzas e indicaciones del maestro, implica para el alumno el acceso a la mismas como modelos complejos de conducta, discurso y pensamiento que le introducen como iniciado, como μύστικς, en los “secretos del oficio” y la “misión de la profesión”. Esta iniciación supone rebasar la barrera del espectador y asumir el papel de actor; reemplazar la dócil posición del discípulo por la audacia del autor.

El llegar a ese binomio ideal de autonomía y autenticidad que define al artista creativo como autor, como dijimos antes, sólo se logra cuando se logra una obra personal. Esto supone que en la producción del joven artista se vea eliminada cualquier referencia a un proceso de reproducción cultural tan fiel como para juzgarse servil y estéril. La consecución de ese reconocimiento de autoría no es algo fácil. En un contexto escolar donde con cierta dificultad se atisba la complejidad y actualidad del mundo del arte y donde la actividad escolar prima el cumplimiento de normas y requisitos académicos como elementos sobre los que juzgar la valía artística del estudiante, hay demasiados riesgos y pasos en falso. Esta cuestión que se volverá a tratar al ver el tema del peso de la evaluación subjetiva en la detección del artista creativo, desvela en la conformación de modelos a justificar la imitación de la obra de otros artistas (antiguos o modernos, docentes o no docentes) reconocidos por su comunidad como tales dentro de concepción contagiosa de la creatividad.

Aparte de estos modelos formativos que idealizan la profesionalidad del artista creativo según un prototipo, existen modelos operativos que surgen de una observación directa del mundo artístico profesional. Algunos profesores conscientes del peligroso efecto que puede tener en las últimas etapas de la formación artística una sujeción demasiado ortodoxa a tales modelos opta por difundir modelos más concretos que permiten una transición menos traumática del alumno en su paso del medio académico al profesional.

Estos profesores no ven mejor actuación que darle al alumno toda la información posible para que pueda contrastar los modelos explicativos que le suministra la Facultad con los modelos operativos que se desarrollan en el mundo del arte contemporáneo. Dedicar alguna clase a hablar de

algún artista contemporáneo, de su obra, de su vida y de su personalidad. A veces incluso se llega a invitar a especialistas que con su testimonio en vivo proporcionen al estudiante una idea más clara y realista de lo que es el mundo del arte.

Durante este curso he traído a dos, uno es un profesor de la Facultad, que es especialista, entre comillas, es especialista en ganar premios. (...) En lugar de hacer obra para organizar exposiciones y tratar de vender esa obra, él todo sus esfuerzos los centra en los concursos y va ganando muchos concursos. Sí, él hace obra y continuamente la está presentando, está presentando las obras que tiene a concursos, (...) casi todos los años gana uno o dos concursos, (...). Nos mostró su obra, y estuvo hablándonos de su obra, el viernes. Transmitió también un mensaje bastante optimista para los alumnos en el sentido de que el alumno tiende a pensar que todos los concursos están amañados, que para exponer en una galería hay que tener un conocido y que, en fin, y él pues dio fe de que efectivamente puede que halla concursos amañados pero que él gana concursos sin conocer a nadie del jurado, entonces, quiere decir que no todos los concursos están amañados, que no todas las personas que exponen en galerías conocen al galerista o tienen un padrino, que hay posibilidades ¿no?, que puede existir todo eso, pero que no siempre.

Luego estuvo también otro escultor, un antiguo alumno (...) le invité porque es una de las personas que asegura que está viviendo de lo que aprendió aquí, entonces como no hay mucha gente que logre vivir de la escultura o vivir de lo que hemos enseñado en estos talleres entonces es una persona que transmitió un mensaje muy optimista a los alumnos (...) Él afirmaba que no sobrevivía puramente de la venta de esculturas, sino más de encargos de mobiliario, de escenografía, de todo, todo lo relacionado con la escultura indirectamente, o sea que realmente lograba vender muy pocas esculturas suyas, pero sí que vendía mucho de encargo. (...) Entonces él transmitía a los alumnos el hecho de que aprovecharan todo, todo lo que aquí se puede aprender de oficio, que a lo mejor como artistas, pues son muy pocos los que podrían sobrevivir como escultores, ¿no? Sin embargo en ese otro, en esa otra faceta de oficio que implica la escultura sí que hay posibilidades porque, pues bueno, si tú mantienes lo que aprendes aquí pues puede servir para eso o para hacer cualquier otra cosa. Había vendido mucho mobiliario, mesas, estanterías. (P, v, 35, 99)

Este “mostrar las salidas” de la carrera es algo muy corriente en los cursos de especialidad. En esta etapa algunos profesores juzgan que es necesario que el estudiante contraste sus propias expectativas y modelos adquiridos con lo que se va a encontrar, con lo que puede ser. Esta contrastación “empírica”, esta anticipación de lo que van a encontrarse en uno o dos años es un modo de mostrar la diversidad de modelos que definen los avatares por los que ha atravesado la construcción de la identidad del artista.

Lo que se pretende con esto no es que el estudiante esté mejor informado de lo que es un artista. Algunos de estos modelos operativos no dejan de percibirse como una indeseable –pero inevitable- desviación de lo que se ha de ser, y por tanto tampoco se pide su imitación o idealización. Lo que se procura es que relativice y adapte los modelos según su proyecto formativo y profesional. Se trata de que sepa discernir lo que se quiere ser de lo que se es para que el alumno sea capaz de adaptar los modelos que se le ofrecen a su propia particularidad como sujeto social y miembro de la comunidad artística. Sólo así podrá contribuir a la definición de un modelo profesional de artista, adecuado a la época que vive, que auténticamente pueda ser considerado como creativo.

De cara a la Facultad, lo que los modelos plantean al alumno (y eso se aprecia muy bien en la elección de especialidad) es que se puede ser artista profesional, artista puro, artista aplicado, etc. según su vocación. Pero según su grado de autonomía, esta elección se simplifica en ser o un artista creativo o un artista técnico. El primero siempre gozará del reconocimiento elogioso de sus iguales haga lo que haga, pero el segundo estará incluso al borde de perder su etiqueta de “artista”. Así, la creatividad artística sigue siendo un misterio inefable y no hay más remedio que hacer una búsqueda introspectiva, iniciar un proceso autodidacta de selección de aquello que puede ser constitutivo y constituyente de la propia identidad artística. Pero para eso hay que saber o intuir de algún modo cuáles son los signos de reconocimiento de esa artisticidad tanto interno como externo. Y aquí entramos en el problema de la (auto)detección del artista creativo.

3.4.3 La “detección” del artista creativo.

Las Facultades de Bellas Artes, como centros de formación del artista creativo presuponen una serie de cualidades en el alumno aspirante que le diferencian del resto de estudiantes de arte. Este asunto del que ya se ha hablado pero sobre el cual entramos en profundidad, se reafirma a lo largo de la carrera como una creencia de que el proceso de formación ha de abordarse por el alumno como una resolución. Lo que ha de resolverse es la certidumbre de saber qué es ser creativo y de “saberse” ser creativo durante un proceso de selección a través del cual se le van mostrando y va reconociendo dentro y fuera de sí aquellos atributos que caracterizan al artista creativo.

Así y aunque parezca una disfunción, la “formación” no se considera tanto un proceso de enseñanza como un tránsito durante el cual el sujeto va tomando consciencia de la posesión y valor de su capacidad creativa como don a desarrollar, además de otras aptitudes *artísticas*. Los objetivos que se remarcan como esenciales y compartidos por todas las asignaturas pertenecientes a los departamentos “más puramente” artísticos remarcan ese sentido patético de la formación artística, donde casi más importante que lo que se hace es lo que sucede en uno (πάθη). El estudiante es tratado como un individuo *en origen*, un sujeto cuyas características personales le hacen un ser singular cuya obra y personalidad es o ha de ser “original” para lo cual la parte final del curso y las asignaturas de segundo ciclo le ofrecen tal oportunidad.

En el **Bloque III** el alumno tiene que ir desarrollando la expresividad de su interpretación y su creatividad personal, para culminar en una obra personal y creativa, en donde el modelo puede ser motivo de consulta, si es necesario, para su composición creativa.¹⁹⁵

(...) en esta asignatura se realizarán los trabajos como si de la propia obra se tratara, enfocados hacia la tendencia y compromiso personal de cada estudiante... / ...esta asignatura esta (sic.) trazada para gozar de la libertad en los planteamientos personales, pero acompañados con razones que se puedan defender... / Lo que se intenta lograr en el último año de esta materia, es que se complete el ciclo del pensamiento del escultor con las siguientes condiciones: / 1º Con la elección de trabajo y planteamiento personal, es obligado pensar con independencia. / 2º Definiendo individualmente las dimensiones aparecerán los compromisos, justificación de las opciones con idea y visión más precisa de escultor. / 3º La preferencia de materia, nos dará junto al compromiso planteado, aclaración de la tendencia, el esfuerzo en la dedicación a aplicar y la entrega...¹⁹⁶

Obviamente tal objetivo se hace más palpable ha medida que se cierra el ciclo formativo de cara a la especialización y la licenciatura. La consecución de la «tan ansiada libertad creativa» conlleva un compromiso por la elaboración de una obra personal cuyo estilo manifiesta la posesión de esa autonomía del artista de hoy. Sólo así tiene justificación funcional y pedagógica la “invisibilización” de la figura docente:

La metodología a impartir en esta asignatura de expresividad plástica y creatividad individualizada, será de tipo individualizado entre el alumno y el profesor. éste será el que aporte los conocimientos teóricos y la experiencia práctica, aconsejando al alumno en las dudas o dificultades que vayan surgiendo en sus trabajos creativos. / El profesor nunca impondrá al alumno su estética personal ni influirá en la creatividad del mismo. Podrá plantear múltiples y posibles soluciones para resolver algún problema plástico-creativo, pero la decisión de la resolución será siempre la que el alumno decida como suya.¹⁹⁷

[Esta asignatura] Se plantea asimismo como una maduración e interiorización progresiva de los propios conceptos escultóricos a la búsqueda de una definición o una opción personal, en torno al proceso de creación y a la utilización de los medios expresivos propios del lenguaje escultórico.¹⁹⁸

La enseñanza individualizada, en consecuencia, es un proceso de detección basado en un «método individualizado, creativo y activo».

La enseñanza individualizada parte de la idea de que todo individuo posee características distintivas y cualidades que configuran su peculiaridad, que depende de su desarrollo físico, mental, madurez social, emocional y volitiva. Cada sujeto sigue una línea evolutiva personal.¹⁹⁹

El tratamiento y seguimiento individualizado no es tanto una concesión del sistema de formación artística en pro de una tecnocrática mejora de la calidad de la acción educativa, sino una necesidad exigida por la concepción singular de la capacidad creativa como rasgo de la personalidad de aquellos sujetos encaminados a integrar la *communitas* artística. Este hecho se considera algo que se deduce de la misma experiencia docente. Todo aquel artista que en algún momento ha tenido que

¹⁹⁵ Idea, concepto y proceso en la creación artística, 4º curso, 1998-99.

¹⁹⁶ Lenguaje y técnica escultórica, 5º curso, 1998-99.

¹⁹⁷ Idea, concepto y proceso en la creación artística, 4º curso, 1998-99.

¹⁹⁸ Creación y técnicas escultóricas, 3º curso, 1998-99.

verse en la tesitura de “enseñar” a otros jóvenes artistas bajo el paradigma de la autoexpresión creativa ha de admitirlo incluso en los intentos de disciplinarización.

Si tenemos en cuenta las diferentes aptitudes, rendimientos, intereses y emotividad llegaremos a la conclusión de que es necesario aplicar un trato distinto a cada alumno. El método individualizado se basa en una dinámica común de trabajo y en un seguimiento atento al proceso personal de desarrollo individual. Por tanto el presente método exige que se atienda, no sólo al resultado, sino también al proceso mismo de aprendizaje.²⁰⁰

Frente al sistema tradicional, lo importante del seguimiento del proceso de aprendizaje no está en ver si el alumno desempeña un “buen hacer” (τέχνη) en el cual se anuncia el reconocimiento de un buen acabado. Si es importante el enfoque procesual es para determinar si durante el aprendizaje, el modo de hacer y aprender permite manifestarse un modo de ser y de pensar acorde con lo que se considera que ha de ser el artista creativo.

En todas las realizaciones se recomienda tener en cuenta que no se trata de “hacer cuadros” sistemáticamente, sino de trabajar experimentalmente, sin amaneramientos, desarrollando y proyectando individualidades dentro de la plena libertad creativa. Una labor que requiere seriedad, responsabilidad y concentración, por lo que se propone que sea el alumno quien solicite el comentario del profesor con el fin de no ser inoportuno en un momento de fluidez creativa ni tampoco abordarle en una etapa que el alumno considere no ser representativa del proceso.²⁰¹

Se tiene la voluntad de promover líneas de investigación particulares entorno al mismo. Con ello se busca que el alumno sea capaz de formularse sus propias cuestiones y que, consecuentemente, vaya aumentando su capacidad en este sentido. Al mismo tiempo se considera fundamental el ir inculcándole una sensibilidad adecuada para la elección y el tratamiento de los materiales y las técnicas empleadas en cada caso. No se trata de limitarse al frío aprendizaje de los diferentes procedimientos con el fin de adquirir un cierto nivel de destreza en los mismos. Tan importante resulta para un futuro artista el irse ejercitando no sólo técnicamente sino también conceptualmente. En definitiva, el objetivo primordial de este programa es conseguir que el alumno sea capaz de desarrollar un lenguaje plástico con un cierto grado de *complejidad* (podríamos decir, para matizar más este último término, de *interés*), basado en un ajuste idóneo entre el ámbito técnico y el conceptual.²⁰²

Esta dinámica está en consonancia con el objetivo formativo que el grupo renovador quiso establecer con la transformación de la Escuela de Bellas Artes en Facultad. No se trata de formar sólo técnicos, sino también profesionales que se distingan por sus cualidades intelectivas, sensitivas y emocionales. En este sentido, el departamento de Pintura ejemplifica ese objetivo ideal de transformar al artista técnico en un artista creativo en un proceso gradual que se adecua a la división en ciclos de la carrera (cf. 3.5.1.2.4.1).

¹⁹⁹ Creación y técnicas escultóricas, 3º curso, 1998-99.

²⁰⁰ Creación y técnicas escultóricas, 3º curso, 1998-99.

²⁰¹ Metodología de la creación plástica, 5º curso, 1998-99.

²⁰² Pintura II, 3º curso, 1998-99.

El fin es hacer de él un artista de su época, un investigador plástico, un creador cultural. Por esto, la labor del profesor ha de dirigirse a hacer todo lo posible para que el alumno perciba en él y manifieste hacia los demás esas características que pueden hacer de él un «futuro artista» o un «alumno creador», como le califican algunos profesores.

Por tanto, el desarrollo de la personalidad de los alumnos y la formulación de mensajes creativos, es algo a lo que hemos de llegar y la función del profesor es procurar un ambiente propicio de trabajo y concentración, en beneficio de la autoexpresión y de la comunicación de los mensajes por medio de la pintura. La enseñanza de la facultad de percepción, de observación, unidos al conocimiento y al análisis de los elementos expresivos y estructurales, inducirá al alumno a analizar su propia herencia cultural.²⁰³

Aquellos profesores que no se identifican con los usos académicos tradicionales consideran que dentro de cierto margen de “disciplinarietà” la formación ha de adaptarse en todo lo posible al alumno, de acuerdo con la presunción de que en cada uno puede ocultarse un potencial creador artístico. Así la actitud del profesor como tutor es una prefiguración de la que ha de adoptar el alumno, y la de ambos (como artista experto y artista en formación) ha de encarnar a la que define al artista creativo como un modelo coherente y comunitario. La enseñanza personalizada o la acción tutorial requieren del profesor «una actitud abierta, flexible y democrática», que respete «las diferentes propuestas plásticas, las actitudes personales en relación con determinados hechos expresivos o la utilización de los recursos técnicos de forma original por parte del alumno»²⁰⁴.

[La enseñanza de esta asignatura] debe seguir un método creativo basado en la automotivación por parte del alumno, que siente la necesidad de satisfacer sus impulsos cognoscitivos y estéticos; para ello se han de exigir respuestas constructivas tanto en (sic.) a la hora de desarrollar los conceptos, como en la utilización de las técnicas y los procedimientos, manteniendo una actitud abierta a la sorpresa, a lo inesperado, estimulando la atención ante el propio proceso creativo de modo que se puedan descubrir y valorar aspectos no previstos.²⁰⁵

Otra actitud asociada es la necesidad de «eliminar de la clase la uniformidad y la monotonía». Flexibilidad implica versatilidad, y libertad, voluntad. Se ha de aceptar la diversidad de «las respuestas a los problemas formales, expresivos y de comunicación» aceptándose, valorándose y respetándose «como algo positivo y enriquecedor para el grupo y para el alumno así como para el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje». No por nada es un síntoma precisamente de esa pluralidad que imprime la definición de la creación artística como búsqueda de la originalidad e individualidad de la obra artística. La ruptura de la rutina y la inercia escolar es reflejo del despertar de la iniciativa y el inconformismo ante la escuela, pero también ante la sociedad y la tradición.

²⁰³ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

²⁰⁴ Creación y técnicas escultóricas, 3º curso, 1998-99.

²⁰⁵ Creación y técnicas escultóricas, 3º curso, 1998-99.

3.4.3.1 Los atributos del artista creativo.

Estos modelos y acciones, como se ha ido insistiendo, destacan aquellos atributos que definen al artista creativo. Formalizados como objetivos formativos del programa docente y del plan de estudios de la licenciatura o como requisitos exigidos y evaluables en la prueba de acceso, sirven también para establecer los criterios con los que el profesorado evalúa el proceso de formación del alumno. Estos criterios, que se concretan y sintetizan en los modelos formativos y profesionales ya mencionados, son la base sobre la que se produce la detección en el alumno de aquellas cualidades que lo distinguen como potencial artista creativo. Así, los exámenes se transforman en algo más que un acto académico que determina si el alumno es merecedor o no de continuar su carrera, y de estimar su grado de formación; se transforma en un ritual mismo de detección del artista creativo.

El profesor ha de buscar estos atributos en el alumno para potenciarlos y animar a que el alumno los desarrolle de modo autónomo. Estos atributos, clasificados en aptitudes y actitudes, han de permitir que la acción formativa pueda en cierta manera “objetivizarse” hacia unos elementos concretos “objetivizados” a través de unas tareas escolares que como ya se ha dicho sirven de simulacro de obra de arte. La detección de estas cualidades depende mucho de la capacidad para objetuar su posibilidad de definición y medición. Las capacidades perceptivas, mecánicas, reflexivas, etc. no son mensurables más que a través de los ejercicios, que como simulaciones, conforman una obra artística incipiente. Así, la obra es el reflejo y expresión de la capacidad artística del sujeto de concebir y materializar una obra de arte y el juicio que despierta es también el juicio sobre el autor.

No se puede obviar, además, que dentro de la cultura escolar, la obligación y gratificación de ese rol tan improductivo del ser estudiante es sacar buenas notas. El éxito académico para un joven es su éxito social como sujeto. Es la compensación del esfuerzo familiar y lo que atrae las recompensas informales y formales (premios, becas, regalos) de su entorno. Así tan lógico considerarlo un medio para lograr un futuro éxito profesional. El sistema de evaluación y superación de grados presupone que aquel que culmina sus estudios es aquél que logró superar todas las exigencias; aquél que reúne todas las cualidades y conocimientos para ejercer una profesión; aquél que supo amoldarse a los requerimientos escolares (Bourdieu & Passeron 1973, 1981; Lerena 1991). A tal respecto y de acuerdo con el sentido de profesionalidad existe la tendencia a considerar que la evaluación del “rendimiento escolar del alumno” sea una «media entre su actitud y aptitud», es decir, una relación simétrica y equilibrada entre *genio* y *talento* como encarnación del ideario de lo que ha de ser el artista creativo.

Muchos profesores buscan a través de su acción formativa que la institución asuma su misión de instaurar la *communitas* artística, procurando que el estudiante se asemeje a ese ideal de artista creativo. Así, el profesor se fija en cualidades del sujeto que van más allá de la conducta escolar. Se busca detectar al futuro artista a través de sus características biográficas y aptitudinales en consonancia con esa actualización de la leyenda del artista que es la concepción psicologicista de la figura del genio creador hasta definirse como un tipo de personalidad o un síndrome psicológico. La tipificación de los rasgos de la personalidad creadora o eminente se deriva de la creencia de que lo creativo como cualidad depende de la presencia o no de determinados conceptos favorecedores de la creación (tanto a nivel personal, institucional o cultural). Así, se cree que sin el concurso de estos conceptos que responden a determinadas cualidades o principios de acción (actitudes) «la creatividad sería imposible o casi imposible», tales como los principios de libertad, autonomía, espontaneidad, iniciativa, flexibilidad, investigación, prospección, experimentación, orientación, autoperfeccionamiento (García 1982: 163).

Esta definición actitudinal de lo creativo, que predomina en los trabajos psicológicos sobre el tema hasta ahora, es la reactualización del genio como cualidad carismática, tipificado como un síndrome psicológico. Esta atribución sintomática es una forma de aprehender y acotar la creatividad como objeto de estudio científico incidiendo en tales principios como hechos observables. De esta manera Sternberg & Lubart (1997) insisten en ver la manifestación y expresión del sujeto creativo – en potencia o en acto- a través de determinadas conductas tales como perseverancia ante los obstáculos, voluntad de asumir riesgos sensibles, voluntad de crecer, tolerancia de la ambigüedad, abertura a la experiencia, fe en uno mismo y coraje de las convicciones propias. Su detección, observación y análisis se erige así en una herramienta funcional para asentar cierta uniformidad de criterio, ya que su «mayor o menor grado de presencia en el interior de los sistemas educativos podría constituir un excelente síntoma de presencia o ausencia de creatividad en los mismos» (García 1982:162-3).

Así, las aptitudes que constituyen lo que se entiende por talento o talentos (*talentum*). El talento es aquella aptitud del sujeto que sería “educable” y “mensurable” –no olvidemos el origen etimológico del término griego τάλαντον, “plato de la balanza, unidad de peso”- al ser capacidades que aunque difieren en grado pero no en especie de un sujeto a otro, todos podemos siempre

cultivarlos –tal y como se expresa en la conocida parábola²⁰⁶- si se ejercitan adecuadamente según una disciplina, por lo que estos talentos se reúnen en torno al concepto de *techné*. Sin embargo, la actitud, como condición y expresión de una forma de entender y actuar ante la vida y el entorno, alude al genio (*genium*) y por tanto al *pathos*.

Aunque *genio* y *talento* se han considerado en Occidente como cualidades innatas, dones que la divinidad o la naturaleza pone a disposición de sujetos singulares, ambos hacen referencia como hemos dicho antes a aspectos diferenciados de la persona. Sean innatos o adquiridos, la cuestión que nos interesa es que la actitud del artista como expresión del genio se considera una cualidad que no puede ser mensurada ni modificable en condiciones normales. El genio definido como un don natural, un talento innato y excepcional que distingue al artista de los demás, al hacerle partícipe de la fuerza creadora de la Naturaleza –tal y como sentencia el pensamiento kantiano²⁰⁷- se considera una facultad o un hecho no científico; un fenómeno y no un noúmeno. Por tanto, no se puede comunicar a nadie las reglas conforme a las cuales produce el genio su arte. La genialidad –entendido como una cualidad personal individual intransferible e incomparable- ni se aprende ni se enseña y, en consecuencia, no se valora, sólo se detecta.

Sean las cualidades del sujeto talentos corrientes o excepcionales, las aptitudes que se buscan detectar y destacar son aquellas que se consideran inherentes a la práctica del arte y que trascienden el “buen hacer artesano”. El dominio técnico y la consiguiente asimilación de los recursos formales no sólo se aprecia en la facilidad para representar modelos o en la adecuación a unos procedimientos pautados. El nivel de calidad técnica y la capacidad de trabajo que ha de manifestar el alumno se tiene que ajustar más que a la cantidad productiva del trabajo (según criterios “fabriles” artesanales o industriales), a una calidad e intensidad del trabajo “patética” que permita calificarlo de creativo.

La amplitud y agudeza de los medios usados, el grado de originalidad demostrada en la génesis y término del trabajo, la variedad de planteamientos y desarrollos, la capacidad de alterar el proceso de creación en función de nuevos propósitos y problemáticas son algunos de esos rasgos que merecen el aprecio del profesor. Se quiere un profesional que sepa reaccionar de modo

²⁰⁶ No podemos por más que referimos a la parábola de los talentos (Mt 25, 14-30) y a la parábola de las minas (Lc 19, 12-27), en la que se comenta que los dones otorgados por Dios son un préstamo que se debe cultivar en beneficio de Dios y de uno mismo en recompensa. En tal sentido la desigualdad en el reparto de los dones se ve incrementada a medida que pasa el tiempo, pues «al que tiene se le dará y abundará; pero a quien no tiene, aun lo que tiene se le quitará». Obviamente, existe una actitud de voluntad, astucia y riesgo si se quiere ser objeto de un reconocimiento meritocrático, de ahí lo fructífero de las analogías mercantiles que permiten explicarlo en términos cuantitativos. La equiparación del cultivo de los dones con la inversión de capitales es tan eficiente en la cultura occidental que encuentra eco aún en algunas interpretaciones teóricas de psicólogos sobre la creatividad (Sternberg & Lubart 1997) y generalmente se le conoce como el “efecto Mateo” en referencia al evangelista.

²⁰⁷ Según I. Kant, genio es la capacidad espiritual (*ingenium*) mediante la que la naturaleza da la regla al arte (*Crítica del Juicio*, §46).

independiente; que sepa seleccionar y aprovechar al máximo sus recursos expresivos, técnicos y plásticos según sus necesidades. Se requiere además de una especial capacidad para percibir y analizar las experiencias visuales. Esta sensibilidad estética e incluso capacidad analítica y sintética para resolver satisfactoriamente los diversos problemas que el proceso creativo plantea y para sacar partido de las distintas cualidades estéticas y expresivas de los materiales, técnicas y herramientas. Asociado a todas estas facultades, se exige un conocimiento del medio que permita comprender los conceptos, términos y procedimientos que definen la práctica artística y que le permitan a su vez desarrollar una capacidad de reflexión, comunicación y actuación que le haga miembro activo y participe de una comunidad de creación y pensamiento.

Estas capacidades, más o menos mensurables y mensuradas desde la prueba de acceso, se han de corresponder con una serie de actitudes que se han de desarrollar por el sujeto durante la carrera para que realmente todas estas aptitudes puedan desembocar en un trabajo creativo. Una persona que “sabe hacer”, que “sabe mirar” y que “sabe pensar” en clave de artista, ha de manifestar también una serie de conductas más sentidas que le liberen de cualquier clase de encorsetamiento en un modo mecánico de hacer las cosas.

El alumno debe hacer el esfuerzo por salir de los lugares comunes, de los caminos más transitados, asumiendo el riesgo que implica toda creación sin temor a equivocarse. Ello no ha de entenderse como una búsqueda obsesiva de lo novedoso, sino como un sincero afán investigador.²⁰⁸

La autonomía artística, una vez más, requiere de todo aquello que hace que el *autos* aflore en su divina majestad y esto ya es una cuestión que depende del alumno. Se pide al alumno que pierda el miedo ante la diversidad y la novedad; que sea capaz de definir una línea particular de investigación a partir de la experimentación cognitiva (emocional o intelectual) en la que se vea su compromiso personal a la hora de «establecer relaciones coherentes entre las intenciones expresivas, los planteamientos formales y los tratamientos técnicos». Esta coherencia entre los objetivos propuestos en el proyecto artístico del alumno exige una actitud crítica y rigurosa de modo que el compromiso con la obra es a su vez una compromiso consigo mismo, apreciable en lo que se denomina el *estilo*.

Buscamos y valoramos en el alumno: / La diversidad, la individualidad, la libertad, el carácter experimental y la honestidad, puesta de manifiesto en los procesos creativos y en el desarrollo de su propio proyecto plástico a lo largo del curso.

Esta autenticidad que señala la maduración del sujeto como artista profesional, necesita que el alumno muestre abiertamente esa capacidad crítica y autocrítica que hace inteligible el proceso

²⁰⁸ Creación y técnicas escultóricas, 3º curso, 1998-99.

creativo. Sólo así sus decisiones durante dicho proceso tendrán sentido. No se tendrá miedo a equivocarse o a arriesgarse porque esa misma clarificación de saber lo que se busca y lo que se encuentra es lo que va a proporcionarle rigor a su obra como resolución de problemas y descripción de conceptos según su propia identidad personal. Así, la posibilidad de crear algo se corresponde no sólo con un proceso de conocimiento (proporcionado por la acción formativa) sino también con un proceso de autoconocimiento que permite al alumno saber cuáles son sus posibilidades expresivas y sus limitaciones.

No, no es aprender de todo, sino entender. Por ejemplo, si yo... es entenderlo, es entenderlo pero no para hacer, sino para... para yo conocerme a mí mismo: "*Hago esto, pero, bueno, una vez que he hecho esto ¿por qué lo he hecho?*". Y ya. Pues ha sido por esto y tal, pues reflexiono (...) una vez que uno ya está hecho, a lo mejor puedes hacer algo curioso ¿no? Pero si no, es muy complicado. Haces cuadritos (...) sería una actividad formativa... (E, v, 24, 95)

Esta confluencia de aptitudes y actitudes en un *pathe*, crea las condiciones para que el *autos* aflore como capacidad creativa y por tanto el artista cobre consciencia de sí como sujeto incoativo. Su formación se ve así como un proceso progresivo de autodesarrollo que confluirá a través de la *téchne* en la configuración de un estilo y una obra personal, preámbulo de su esperada inserción en el mundo artístico profesional. No es extraño, por tanto, que al término de la carrera dé pie a ese autoconcepto biográfico que termina por negar o depreciar el proceso formativo en pro de resaltar la capacidad creativa del *autos* del sujeto.

Yo recuerdo que cuando terminé bellas artes... tenía una sensación grata, o sea no una sensación de agradecimiento hacia nadie, de decir: "lo que he aprendido gracias a alguien concreto", pero sí una sensación de... grata respecto a haber... a haber... de ser consciente que, de que el paso por bellas artes pues me había marcado y... y me había educado determinados... lo que decía antes, que a lo mejor fue una... una, un autodidactismo de determinadas cosas. Pero desde luego el paso por bellas artes fue el medio para ese autodidactismo. Entonces... sí, al final sí que te sientes eee... como con seguridad para, pues para tomar tu propio camino pictórico, ¿no?, o desarrollar tu propio trabajo. (...) En los últimos años tratas de empezar a pintar con un criterio más personal, o sea no hacer un ejercicio de tal o de cual, sino tratar de, de enfrentarte a problemas por ti mismo planteados y de llevarlos a cabo, ¿no?, o sea de... de solucionarlos. (A, v, 30, 98)

Esta consumación plástica como *confesión*, como asunción de la responsabilidad de su propia identidad autónoma, es la que da sentido ritual a la evaluación no sólo como prueba descriptiva o selectiva en el sentido escolar, sino también como una prueba predictiva en el sentido vocacional. Sin embargo, como todo ritual augural plantea cierta ambigüedad en su interpretación, máxime cuando lo que predomina en bellas artes es la evaluación "subjetiva".

3.4.3.2 La evaluación "subjetiva".

Aunque se considere que todos manifiestan una especial inclinación al trabajo creativo, no todos desarrollan de igual manera la creatividad. Es una cualidad que se manifiesta de modo individual y por tanto no puede valorarse de modo general. Así, a la formación personalizada le corresponde una evaluación subjetiva, centrada en las características aptitudinales y actitudinales del sujeto, siendo los criterios y elementos de valoración –en comparación con la cultura escolar– bastante relativos, difusos e, incluso, en su pretensión de objetividad escolar descaradamente arbitrarios (lo que no quiere decir que no deban ser así).

En general, aunque se renuncie a su aspecto docente, se considera al profesor de bellas artes como la voz mejor autorizada –al principio– para saber si uno va por el buen camino. El profesor, como autoridad, inspira temor, respeto y admiración sobre la base de su superioridad institucional legitimada doblemente, como autoridad docente y autoridad profesional. Sin embargo, sabemos que la primera depende de la segunda y por otra parte, la potestad de esa autoridad es una característica caduca. A medida que el alumno se familiariza con el medio y va haciéndose su propia opinión sobre lo que ha de ser la práctica artística –de acuerdo con los principios de libertad y originalidad que han de emanar inevitablemente de su fidelidad y compromiso con un estilo *autóctono*– las opiniones, consejos, advertencias y enjuiciamientos del profesor revelan una tremenda subjetividad que, intuida en un comienzo, empieza a hacerse más patente cada vez que se le va dando más importancia a la capacidad creativa del alumno que a su capacitación técnica. A su vez, su subjetividad cobra un valor más objetivo de modo que el proceso de formación es un proceso de sustitución de una autoridad externa por una autoridad interna. Así los dos pilares de la evaluación en bellas artes son la contrastación de dos subjetividades que no pueden obviarse entre sí: la del maestro y la de uno mismo.

Algunos profesores tocan el tema de la evaluación como una cuestión en cierto modo lesiva para la creatividad y que dificulta o se ve dificultada por la enseñanza personalizada. De cara a la actividad docente, se admite que «el mayor problema suele presentarse al tratar de evaluar la capacidad artística»²⁰⁹. Existe una aceptación general de que lo subjetivo es inevitable en tales apreciaciones. Es más, incluso es esencial. Es parte de la capacidad de tolerancia a la ambigüedad que todo artista ha de manifestar a fin de mantener su flexibilidad y versatilidad en la resolución de problemas artísticos (Sternberg & Lubart 1997).

Sabemos que debemos manejar con prudencia la evaluación, pues lleva siempre un fuerte componente de subjetividad, ya que, en definitiva, todas las acciones evaluativas son llevadas a

²⁰⁹ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

cabo por el profesor, pero no siempre ha de ser así. Excepcionalmente, la autoevaluación por el propio estudiante podrá valorar no sólo la calidad final del trabajo, sino, lo que es más importante, la marcha de su aprendizaje en función de variables personales, motivación, aptitud, disponibilidades... De esta forma el estudiante es parte del proceso didáctico, lo que es muy positivo, pues cada vez es más necesario aprender por uno mismo y aprender a valorar sus propios resultados. Incluso, al final del último trabajo, podríamos pedir a los alumnos un balance final o autoevaluación defendida y razonada, basado en la experiencia obtenida durante el curso que, obviamente se contrastará con la del profesor. En este sentido el alumno podrá comprobar si el proyecto personal por el planteado a principio de curso se ha realizado, mejorado o transformado.²¹⁰

En este punto, surge la gran paradoja de la evaluación en bellas artes como rito de reconocimiento de las cualidades artísticas del sujeto y, en concreto, de su capacidad creativa. Aunque se espere de la evaluación –como de la formación misma- que ésta sea un ritual que esclarezca la incertidumbre de saberse o no capacitado para ser artista, la incertidumbre permanece porque incluso las autoridades encargadas de establecer tal detección no pueden emitir un juicio “objetivo”. Igual que se deslegitima al profesor *in extremis* para enseñar, también lo es para evaluar. Así acontece cuando la evaluación se quiere que escolarmente sea objetiva, algo que de cara a algunos profesores y alumnos resulta una paradoja, una impertinencia o un imposible.

Aquí lo que nos encontramos es con un conflicto que surge de las contradicciones mismas derivadas del proceso de normalización escolar de la formación artística. El intentar conciliar la cultura escolar con toda una tradición formativa artística, tanto académica como antiacadémica, con su peculiar idiosincrasia produce extraños hábitos cuya justificación tiene más que ver con una sujeción a una cultura burocrática y jerárquica (academicismo) que a una verdadera adecuación a las necesidades formativas de la comunidad artística. Esto se hace más notable cuando se trata de asignaturas donde existe un interés por desarrollar trabajos creativos, mucho más subjetivos y por tanto menos objetivables. En tales casos, la subjetividad en su evaluación se acentúa debido a la ambigüedad que se desprende de su desviación de los patrones de la cultura escolar.

La ambigüedad no resulta cómoda en un contexto en el que a las calificaciones se les exige una objetividad no sólo cualitativa, sino también cuantitativa. Tampoco lo es en cuanto que dentro de la cultura escolar la conducta y el esfuerzo del estudiante se ha de dirigir a hacer todo lo posible por lograr esa “buena nota” para lo que espera que las autoridades académicas le proporcionen las indicaciones oportunas. Sin embargo, las indicaciones que proporcionan las notas para el profesor de bellas artes son siempre “orientativas” pues no considera que de cara a la comunidad artística sean un referente absoluto o determinante de la valía del alumno. Esto, como se verá más adelante al tratar la

²¹⁰ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

tipología especial del alumnado que se conforma al hilo del proceso evaluativo, puede provocar efectos contraproducentes que envician o pervierten el objetivo ideal de la formación artística justificando un discurso logóforo y antiescolar.

Los objetivos específicos en la enseñanza práctica no pueden ni deben sustituirse racionalmente organizados, ni pueden ser objetivamente verificables bajo normas inmutables.²¹¹

Durante el curso se darán orientaciones sobre el nivel que va logrando el alumno, pero evitando su traducción en notas puntuadas, ya que en esta materia suelen constituir referencias peligrosas tanto para los demás, como para el propio alumno...²¹²

Este seguimiento o evaluación tiene un criterio orientativo, sin que se trate de una puntuación numérica, mas (sic.) adecuada para otro tipo de disciplina y que por las características de la materia que nos ocupa podría fácilmente actuar sobre el alumno de una manera sugestiva, restándole capacidad de investigación y riesgo, así como de libertad.²¹³

Por tratarse de prácticas de una actividad artística, no es posible valorar con una puntuación rigurosa toda la actividad desarrollada. Se pretende considerar la evaluación del alumno a la vista de los logros finales obtenidos en las obras efectuadas, según su alcance creativo, expresivo y técnico.²¹⁴

Así, la evaluación responde a «la necesidad, no muy grata, de calificar la capacidad del alumno» o, lo que es lo mismo, a la obligatoriedad funcional de estimar en términos cuantificables el rendimiento escolar del alumno. En tal contexto, la precisión en la calificación tiene como objetivo dejar bien claro de modo “empírico-científico” quién es más apto que otro para ocupar los puestos destinados a aquellos que se acercan más al modelo profesional del artista creativo. Lo académico y escolar, en un contexto tecnicista, se enfrenta a este respecto a una serie de problemas derivados por un lado de la imposibilidad de emitir juicios “objetivos” desde una concepción nomológica, o el enmascaramiento como juicios objetivos de apreciaciones subjetivas que en muchos casos desvelan contradicciones que contribuyen a generar un clima de crítica institucional por parte de los alumnos.

No todos los profesores de bellas artes comparten ese sentido autocrítico. Para algunos, más identificados con un proyecto institucionalizado de centro escolar o con una actitud adaptativa al medio universitario ven en esas amenazas al estilo artístico una forma de lograr esa ansiada objetividad que consolide su autoridad pedagógica y le quite complicaciones a su trabajo como funcionario docente. Incluso se ve en la adecuación a los hábitos escolares tradicionales la única estrategia cultural con la que lograr una sistematización de la formación del artista

²¹¹ Investigación plástica, 5º curso, 1998-99.

²¹² Lenguaje y técnicas artísticas, 4º curso, 1998-99.

²¹³ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

²¹⁴ Investigación plástica, 5º curso, 1998-99.

La evaluación en el área de la expresión pictórica es un tema frecuentemente debatido y criticado. Si bien hay valores eminentemente subjetivos en el ejercicio de las prácticas artísticas, difícilmente evaluables y teniendo en cuenta también una parte de proyección de valores y criterios personales por parte del educador en todo proceso de aprendizaje, el descalificar cualquier forma de evaluación no deja de ser, de forma implícita, una forma de descalificar un proyecto educativo completo.²¹⁵

La evaluación, teniendo en cuenta que la especialidad de la materia no permite siempre la obtención de resultados fácilmente evaluables, siempre se realizará establecidas previamente las pautas de los mínimos exigibles en cada trabajo o tema evaluable, siendo inexcusable la realización de todos ellos por parte del alumnado. Los criterios de alumnos y profesor se comentarán a la vista del trabajo realizado, considerando esta actividad en algunas ocasiones tan formativa como la realización del trabajo mismo.²¹⁶

Esta segmentación en las posturas, con su consecuente reflejo en la metodología y la acción formativa no pasa desapercibida al alumnado que acaba incluso percibiendo la complejidad de factores involucrados en el largo debate sobre la disciplinarización de las bellas artes.

Es muy curioso, yo creo que no se menciona [lo de la objetividad] porque creo que creatividad y subjetividad para ellos está ligado. O sea, el ser subjetivo también implica ser desde un punto de vista personal objetivo. Es decir, objetividad sería algo más general o algo que te viene desde fuera y que está impuesto por lo que estábamos hablando del academicismo, clasicismo o todo lo que tenga que ver con lo que sea enseñar, y subjetividad quizás estaría más relacionado con la creatividad o lo propio, lo personal, pero aún así sigue siendo objetivo (...) Entonces también te tienes que librar también de eso, es un poco como la búsqueda del automatismo, pero automatismo artístico, ni siquiera hablar de vanguardia porque tampoco está relacionado con el expresionismo ni con nada. Están buscando una salida desesperada que... que no saben muy bien por donde... por donde dar. Yo objetividad, la verdad, que si lo he oído, no creo que lo oiga. (E, m, 25, 98)

La obsesión por la asistencia, la realización de trabajos en plazos marcados y la sujeción de su entrega a fechas determinadas, se contraponen con pautas más condescendientes que manifiestan esa ambivalencia a la hora de entender cómo ha de ser la disciplinarización de la formación de la creatividad artística. En cierto modo el medio de objetivizar el proceso formativo y evaluativo es como un juego en el que el profesor ha de marcar las reglas y límites que lo hagan operativo docente e institucionalmente. Obviamente, en este ejercicio de mantener el equilibrio entre la cómoda postura del funcionario que hace lo que se le pide según una rutina y una postura comprometida que aborda el tema de la enseñanza como una iniciación personal del alumno en los vericuetos del mundo del arte es difícil no caer en alguno de estos extremos.

La actuación y la actitud del profesor ha de adaptarse a las particularidades de cada alumno, de acuerdo con esa profesionalización particularizada del futuro artista. Este es un reto que ha también de motivar al mismo docente, incluso cuando parece o siente no estar enseñando. Sólo así el

²¹⁵ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

²¹⁶ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

alumno entenderá que los hábitos, normas, tareas, y obligaciones institucionales que le impone el ámbito universitario han de tomarse como algo flexible para poder adaptarse a los objetivos formativos encomendados.

Sin menoscabo del deseo de respetar y potenciar la libertad creativa, sugerimos la utilización de unos determinados materiales, así como unos plazos de realización que pueden resultar de utilidad para una buena organización. No obstante, en este aspecto, estaríamos dispuestos a aceptar alteraciones, a propuesta del alumno, siempre que no desfiguraran los objetivos programados.²¹⁷

Esta programación podrá alterarse, como queda dicho, según las características del grupo y de las necesidades individuales de los alumnos.²¹⁸

En este sentido, algunos profesores menos formales, consideran que a medida que el alumno va aceptando que el hecho de asistir a clase ha de responder más a su propio compromiso con su trabajo que a sus “deberes de estudiante”, el control disciplinario ha de eliminarse en favor de la regulación que la autodisciplina que el alumno establece. En este sentido, sobre todo en los cursos de especialidad las clases se configuran en talleres libres y clases abiertas donde el estudiante tiene autonomía para marcar sus ritmos de trabajo sin olvidar que está en un contexto delimitado. En cierto modo, el aula se transforma en un estudio compartido que cada uno, profesores y alumnos, utilizan de modo particular. El profesor sale de su retiro voluntario si algún estudiante le requiere o se cree en la necesidad de decir algo.

Si, yo tengo aquí mi sitio de trabajo, porque tiene un estudio arriba donde pinto y aquí donde hago todas las conferencias que doy, estoy lia'o ahora con una serie de más(caras) y de cosas, ¿no? Entonces tengo ahí el ordenador y es aquí donde trabajo, entonces como esto está, como estoy aquí normalmente pues esta cátedra, segundo, digamos, pues en el curso pues se ve que esto está abierto. Yo mantengo abierto en horario de horas de clase y van un poco, un poco por libre, pero eso no es malo, vamos, por libre y según sus opiniones. Como luego lo que me tiene que importar es el trabajo que hacen, a mí me da igual. Cuándo lo hacen parte de ellos, y si lo hacen los martes; los miércoles por ejemplo, que en teoría no hay clase, a ellos les viene muy bien los miércoles, entonces yo estoy aquí normalmente, pues entonces ellos están ahí, y hay veces que me dan más lata los miércoles que los días de clase. O sea, acabo dando más clase los miércoles que los martes eso. Pero bueno, eso es aquí en esta cátedra, en otras cátedras sus horarios y tal, yo lo que pretendo es que esto sea un taller libre donde pueda venir cualquiera. Esa es, esa es la razón, vamos, y eso pues como yo estoy aquí, pues no hay muchos problemas. Entonces cuando yo no quiero que me den la lata, porque estoy en la ventana... en la preparación de una conferencia pues me vengo muchas tardes y ya está. (P, v, 55, 99)

Mi asignatura tiene seis horas a la semana, son tres horas el jueves y tres horas el viernes, pero ellos saben y yo se lo digo desde principio de curso que el taller está abierto desde las ocho de la mañana hasta las nueve de la noche todos los días de la semana. O sea, de lunes a viernes, entonces yo les animo a que vengan a la hora que mejor les venga. Entonces pueden venir por la tarde o pueden venir lunes, martes y miércoles aunque no haya clase, lo único que les pido es que al menos un día a la semana es que podamos cambiar impresiones en torno a lo que están haciendo y que haga el esfuerzo de venir a la clase teórica para poner un poco en común ciertas ideas, ¿no?

²¹⁷ Creación y técnicas escultóricas, 1998-99.

²¹⁸ Pintura II, 3º curso, 1998-99

Entonces hay alumnos a los que eee... veo nada más que un rato cada semana y en la sesión de diapositivas y yo sé que están trabajando fuera de horas. Incluso hay alumnos que están en la fase de trabajo eee... que la pueden realizar en otro lugar, que no sólo aquí, porque se... a menudo se trabajan otros materiales distintos de la piedra o la madera. Entonces, pues bueno, estos alumnos me tienen informado de lo que están haciendo y van desarrollando el trabajo en otras horas e incluso fuera de aquí. (P, v, 35, 99)

El profesorado de bellas artes manifiesta así una gran flexibilidad y ambivalencia al aplicar criterios o métodos de control y evaluación que ya desde un punto de vista escolar como profesional puedan ser considerados por todos como válidos de cara al ideario del artista creativo. Al margen de las denuncias de injusticia evaluativa por alumnos que creen que los juicios y calificaciones recibidos no son “objetivos” según su apreciación “objetivamente subjetiva” de su tarea, lo que se hace patente es la dificultad misma que padece el profesorado para definir un modelo unitario donde se materialice un modelo profesional al que todos puedan aferrarse en la difícil tarea de detectar lo artístico en un proceso de aprendizaje eminentemente técnico y práctico. A veces cuesta hacer entender que la ambigüedad, la complejidad, la relatividad y la diversidad es parte consustancial del arte de hoy en cualquier campo de expresión artística.

Tras la primera toma de contacto con la asignatura resultará evidente su complejidad y diversidad tanto a nivel conceptual como técnico. La creación escultórica es un proceso complejo que se manifiesta bajo ópticas muy dispares, a partir de muy diferentes intenciones expresivas y con propuestas formales muy diversas, todo ello dentro de un ámbito material en el que pueden confluir innumerables factores de carácter procedimental y técnico. Abarcar esta complejidad y diversidad de contenidos es una tarea ambiciosa que demanda esfuerzo, dedicación y, al margen de los distintos (sic.) enfoques personales que se puedan adoptar, un alto grado de compromiso con la asignatura.²¹⁹

En este sentido, al eclecticismo hay que sumarle la libertad interpretativa y expresiva en su definición y aplicación. Si los modelos de por sí son eclécticos y variados, las estrategias y pautas de la acción formativa también lo son en parte, para desesperación de los sectores más nomológicos y disciplinarios. Es el precio a pagar para lograr cierta actualización o aspiración de reflejar los últimos cambios en el campo del arte.

En la historia de la pintura ha habido personalidades totalmente distintas y sería absurdo encaminar a los alumnos hacia un mismo estilo artístico. El arte es plural. / El arte contemporáneo, en cuanto es expresión de intereses múltiples y contradictorios se resiste a la creación de un solo modelo formal e ideológico.²²⁰

Ante tal situación, el profesor aplica ambivalentemente criterios de evaluación que sean lo suficientemente “objetivos” como para que su autoridad pedagógica y autoridad profesional no se vea resentida ante un juicio desacertado. Una vez más, la salvaguarda está en que el profesor logre que la evaluación sea algo más que un medio de selección escolar y social y sirva de elemento de

²¹⁹ Creación y técnicas escultóricas, 3º curso, 1998-99.

orientación para que el alumno enfoque su proceso de formación según sus propios intereses. Ha de ser parte del proceso formativo, pues sirve de hito de referencia desde el cual el alumno y el profesor puedan estimar si durante el curso el alumno ha progresado. La mayoría de los profesores al comienzo del curso establece pruebas o entrevistas personales para conocer cuáles son las motivaciones, cualidades, opiniones y necesidades que manifiesta cada alumno como sujeto individual, como punto de partida y punto de llegada. Lo que se conoce en pedagogía como “evaluación inicial” (cf. Agirre 2000: 82):

Como introducción, se comenzará con: / (...) / 2) Entrevista individual. Objeto: entablar relación, conocimiento y tomar datos para la apertura de la ficha humana y técnica del alumno. / 3) Solicitar del alumno dos trabajos que considere representativos de lo que hasta entonces realizó para ver resultados, tendencia y criterio inicial. (...) Que sirva para (sic: para) completar el conocimiento de las condiciones pictóricas y técnicas del alumno y que a su vez le sirvan a él de referencia evolutiva durante el curso.²²¹

El alumno propondrá un esquema de acción, propósito o intento como proyecto para realizar en el curso. De esta forma se conseguirá de salida una organización mental muy precisa para abordar un propósito expreso. Al considerar el proceso enseñanza-aprendizaje como un todo complejo y en continua transformación, tendremos en cuenta el mayor número posible de elementos que intervienen en dicho proceso. Trabajaremos (sic.) en varios niveles que, podrán realizarse en un continuo en el tiempo, sin que sea preciso que todos los alumnos cubran las metas a la vez, sino que cada uno se vaya incorporando (sic.) a la marcha según sus aptitudes. Primero se revisarán los conocimientos adquiridos en el curso precedente, (...) Y, en último nivel, pretendemos que el alumno vaya consiguiendo, con un lenguaje lo más personal posible, interpretar y realizar sus obras. / (...) Como profesora, intentaré conocer el nivel y aspiraciones del grupo y de cada alumno en particular para proponer aquellas actividades y métodos didácticos que resulten más motivadores.²²²

Mediante la comparación con lo que se fue, se es y lo que se será, lo que se hizo y se hará, se cree posible evaluar si los cambios describen una dirección que pueda ser merecedora de identificarse como una secuencia transitoria hacia la consecución del estatus de artista creativo. La verificación de que el estudiante está embarcado en un proyecto de trabajo personal es la comprobación de que está protagonizando una *conversión*. El compromiso de que el alumno describa esa tendencia a la superación propia en dicha consecución, requiere que el estudiante se muestre no ya como paciente sino como agente de su proceso formativo. Sólo así el seguimiento continuo de la actividad escolar del alumno por el profesor responde así a la detección de en qué grado o escalón se encuentra el alumno en ese ascenso.

La evaluación se realizará como “evaluación continua” para ver el proceso de aprendizaje personalizado y de un modo progresivo, se evalúa así la continuidad, el progreso, la asistencia y la superación; la estructuración y metodología del programa de la materia realizado por trimestres y

²²⁰ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

²²¹ Lenguajes y técnicas artísticas, 4º curso, 1998-99.

²²² Pintura I, 2º curso, 1998-99.

por temas aconsejan esta temporalización, sin que falte una visión global de toda la obra al finalizar el curso.²²³

Por tanto, se necesita un estudiante motivado, que como sujeto activo, aborde sus trabajos como si de la realización de una obra artística personal se tratara. Esto obliga que el profesor sepa implicar al alumno en su proceso de aprendizaje por autodescubrimiento, haciéndole ver dicho proceso como parte de la actividad profesional que desarrollará una vez salga de la Facultad. Grado de dedicación, asistencia, participación y actitud crítica se valoran como signos de su compromiso profesional.

Como ejercicio final se realizará un cuadro de mayor formato en el cual se pretenderán resumir los conocimientos adquiridos a lo largo del curso y que establecerá un baremo comparativo con los ejercicios iniciales. / (...) primará la evolución habida en el transcurso del período docente, considerándoles la diferencia de nivel en cada superación individual. / En todo momento se intentará fomentar el sentido crítico del alumno hacia cualquier obra que se considere y fundamentalmente la capacidad de autocrítica como medio importantísimo en su formación y en la comprensión (sic.) de los problemas plásticos a los que se enfrenta en función de unas pretendidas soluciones.²²⁴

La motivación del estudiante mediante el planteamiento previo del problema implicándole activamente en la necesidad de búsqueda de las soluciones más idóneas para resolverlo, provoca un nivel de estímulo muy superior al de la tradicional enseñanza de soluciones dadas.²²⁵

A través de la valoración crítica de esa obra, el alumno se procura las claves y los modelos en los que se expresa la artísticidad como juicio de valor. Esa artísticidad tanto como una cualidad externa como interna, ha de ser descubierta por el alumno en su *haciendo* y sólo las descubrirá si *hace* de un modo que se considera artístico. Pero también es cierto que estos modelos no sirven para nada si el estudiante no desarrolla una búsqueda activa y se muestra como un artista creativo, autónomo y con libre iniciativa. Recordemos lo que nos decía antes un profesor de academia.

Si tiene un poco de paciencia [el alumno] se da cuenta de que (...) el esfuerzo, que lo verdaderamente importante, lo que es esencial para él, lo que es esencial no se lo podemos enseñar nosotros ¿no? Y entonces ya cuando entiende eso, ya exige menos ¿no? Exige menos de aquello que no es él, exige más de lo que es él, y menos de lo que el otro le puede decir ¿no? Y no es que el otro no le pueda decir, sino que lo que va a decir tiene necesariamente que pasar por él para que sirva de algo ¿no? (P, v, 50, 96)

El profesor como el alumno desea que éste desarrolle ese *autos* patético y poiético en el cual reside el don de la creatividad. No es que no se pueda enseñar, es que primero ha de saber de qué se habla, se ha de reconocer desde sí mismo. Autorreconocimiento, autodescubrimiento, autoformación, autoexigencia. A tal respecto la figura del profesor es un referente importante como ya se dijo, pero su inserción en un ámbito escolar hace que su juicio se tome como calificación más que como

²²³ Técnicas aditivas. Nuevas tecnologías, 5º curso, 1998-99.

²²⁴ Pintura II, 3º curso, 1998-99.

opinión. Si de su autoridad y juicio depende que uno sea distinguido como un “artista en formación” a través de la valoración de su realización como una “obra buena”, también depende de que a través de las notas este sujeto sea considerado un “buen estudiante”.

Aunque todos los indicios apunten a que el artista ha de formarse a partir de un automodelo profesional, es decir, una síntesis interpretativa entre los modelos operativos y explicativos con su propio *autos*, el problema de su validación institucional no está resuelto. Por mucho que la realización de las diferentes tareas escolares se tomen como logros que describen ese rumbo ascendente que trasluce una maduración profesional, la autosuperación progresiva descrita hacia la consecución de un modelo profesional no necesariamente se puede desprender de tales pruebas. Existe siempre una sombra de duda que se pretende aclarar de diversas maneras.

3.4.3.3 Objetivando la evaluación subjetiva.

La relación ideal entre alumno y profesor es siempre una relación de confianza mutua tal y como ya vimos en el caso de la preparación en las academias privadas. Un profesor enseña aquello que juzga que necesita aprender el alumno porque éste da muestras de necesitar ese aprendizaje, y el estudiante requiere de esa enseñanza porque considera que el maestro da suficientes muestras de poder enseñarle aquello que quiere aprender.

En una formación donde la enseñanza se estructura en grados se supone además que el estudiante si se encuentra en un determinado curso es porque por sus méritos y cualidades se lo ha merecido. Incluso ese ascenso puede pensarse que no se debe sólo a una inercia escolar marcada por el juicio selector de una autoridad docente que pone a cada uno en su sitio, sino a un empeño, a una voluntad personal que expresa esa iniciativa y ambición del que quiere aprender más, formarse como artista. Esta es la razón por la cual a medida que se avanza en los cursos se considera con más asertividad al alumno un artista en formación y, por tanto, hasta cierto punto autor auténtico y autónomo. «El profesor, desde su punto de vista, considera que el alumno es un creador»²²⁶.

Evidentemente, esta visión ideal de la Facultad como una comunidad de pensamiento y creación se ve perturbada por el hecho de que esta benigna concepción del alumno como sujeto creativo no se da de modo tan ingenuo. Algunos profesores saben muy bien que la inercia escolar y la necesidad de sobrejustificación no garantizan la autenticidad de las experiencias formativas. En

²²⁵ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

²²⁶ Investigación plástica, 5º curso, 1998-99.

muchas ocasiones se duda de la capacidad de entendimiento y de sinceridad del estudiante, y, por tanto, de su vocación y facultad para ser un artista creativo.

3.4.3.3.1 La evaluación docente.

El profesorado es consciente de que los atributos al tipificarse en unos modelos ideales de conducta, discurso y pensamiento son muy fáciles de simular como rol. Su formulación estereotipada y la ambigüedad de muchos de sus atributos dificulta su reconocimiento como signos profesionales de la artísticidad creativa del sujeto. Se plantea así a nivel educativo el clásico problema artístico de que la verosimilitud o la apariencia de la representación no implica la veracidad ni la autenticidad de la misma como esencia. En cierta manera es una duda similar a la que ha asaltado siempre cualquier proceso de “conversión” en un contexto de coerción. Si bien actualmente en los centros universitarios no se llega a plantear una situación semejante al caso de las suspicacias inquisitoriales hacia el cripto-judaísmo entre los siglos XV y XVII, el hecho de que la Facultad es un centro escolar que ejerce una acción socializadora permite albergar dudas parecidas sobre la validez de la conversión. La repetición del gesto, no garantiza en su expresión externa (discursiva, conductual, productiva) la transformación interna, plena, del sujeto como auténtico renacimiento.

Esta preocupación por el esclarecimiento de la verdad a la que nunca ha sido ajena la teoría del arte en Occidente en su afán por representar la realidad, se hace doblemente preocupante si se considera que es un ámbito como el escolar donde se cree que la apreciación personal y subjetiva que el autor tiene de sí –por muy reflexionada que sea- no es equivalente a una observación objetiva e imparcial. Esto es algo que no encaja dentro de una concepción científica o monológica de percepción de la realidad, ni siquiera escolar, pues acabaría socavando la autoridad del pedagogo.

A esto también hay que agregarle el hecho de que de cara al artista docente, su familiaridad con el hecho creativo, tampoco se puede decir que sea una garantía clara de la objetividad de su evaluación. La tendencia a intentar apreciar en las cualidades de la obra las cualidades del autor –en esa relación metonímica o genealógica que la leyenda del artista establece sobre todo a partir del romanticismo- hace que se obvие ese pretendido seguimiento del proceso y se centré la acción evaluadora hacia la tradicional “calificación de resultados” donde es aún más difícil no dejarse llevar por los prejuicios y los estereotipos a la hora de evaluar la artísticidad y creatividad de las tareas escolares.

Depende de qué ejercicios, pero aún así, aún viendo la obra acabada, ellos pues aunque lo intuyan, aunque no sea realmente lo que ha sido realmente el proceso, toma, pueden intuir lo que es el

proceso, es decir, se valora el proceso desde el punto de vista... Es que no sé si decir creativo, pero quizá que cuanto más cosas utilices, o sea, más cosas del siglo XX o lo que ellos entienden que es el siglo XX, es decir, cada vez me encuentro con un mundo de *collage*, más que para formar una imagen, deconstruir, necesitan ver el proceso, en la obra, representado además. No que tú se lo expliques sino que lo vea, y eso es un problema también, por eso probablemente la mancha es más importante a veces que la figuración, porque la mancha o en el pegotón o en el trazo gordo es cuando se ve que una persona ha hecho un buen... forro(?), un proceso determinado seguido, la verdad es que lo ha hecho. Luego si utilizas un pincel, eso también influye, pero yo creo que elaborar no es proceso, porque el proceso, ver el proceso implica ver el trabajo. Con la obra no saben si lo has hecho en poco tiempo o en mucho tiempo, te pueden, te puede... depende de lo que hayas hecho, en el proceso entran los materiales. (E, m, 25, 98)

En este sentido, a pesar de lo que se diga o pretenda, las claves para saberse artista siguen estando fuera, en manos de los profesores como representantes de la comunidad artística profesional. Sin embargo los criterios que establecen la objetividad de la evaluación no están claros, como tampoco los que establecen la artísticidad de la producción. Para unos la clave está en observar el proceso, para otros basta con el resultado. Sin embargo, para algunos no es suficiente con ver y hay también que saber escuchar y en este aspecto las explicaciones que puede aportar el alumno al profesor adquieren ese sentido de confesión que permite que las obras observadas sean juzgadas como acciones morales.

Claro está, que eso no le libra, en su “objetividad” evaluadora, de reproducir sus propios postulados ideológico-estilísticos profesionales y de clase social, pues como miembro de un sistema corporativo y de un sistema educativo, ejerce una acción socializadora que selecciona socioocupacionalmente a aquellos que considera artistas creativos por mera afinidad. La desactualización y el academicismo del profesor ayuda a que la acción educativa se deje llevar también por prejuicios y clichés de lo que es creativo identificándolo con lo que está o estuvo *en boga* y a la hora de establecer la vocación profesional del estudiante.

Aunque en algunos casos se dude de su legitimidad en la representación idónea de la artísticidad, se les sigue considerando como aquellos que mejor pueden conocer y reconocer lo que es esa artísticidad que el estudiante busca para sí, no sólo como artista. «El profesor conoce muy bien las dificultades que tiene el alumno durante su proceso creativo. El ha estado en la misma situación de aprendizaje»²²⁷. En este punto, el profesor de bellas artes, ante su proximidad profesional con el acto creativo y su pertenencia a la comunidad artística, se coloca por encima de otras clases de *entendidos* —el historiador del arte, el crítico, el conservador- a los que siempre se les acusará de que por mucho que digan, nunca llegarán a entender ese misterio que es la creación artística.

²²⁷ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

Hay muy poco pintor metido en la reflexión del arte, ¿no? Y creo que es un disparate porque eee... O sea, nosotros sabemos cómo se hacen las cosas, ¿no? Hay la anécdota aquella famosa de Picasso, ¿no?, del crítico que estaba él presente y hablando de un cuadro verde dentro de la época azul, ¿no? Le hizo toda una disquisición sobre, sobre el porqué Picasso había pintado aquello en verde y no sé qué y tal, dentro de esa época en que todo eran azules y no sé qué y le dijo: "*Maestro, como está usted presente ¿por qué, por qué ha hecho aquello en verde? –Porque no encontré el azul.*" O sea, tenía que ir a la tienda a comprarlo y tenía verde y eso. Los que nos dedicamos a la pintura sabemos que es verdad absoluta, pero una verdad absoluta, o sea, tú hay millones de veces que no tienes el negro pues porque se te ha acaba'o o porque no lo encuentras, y además los colores tienden a esconderse encima de la mesa donde pintas, hay colores que no sé por que se escapan un día, y entonces pues ése [día] pintas en azul, pues porque eso te supone que estás en plena función creativa, te tienes que ir a una tienda, tienes... es un follón para ese momento que estás emocionado con la pintura, espantosa, y cambias la idea y lo pasas a un azul. De eso –y eso sabemos- de eso sabemos los pintores mucho más que cualquier otro. Entonces todo eso hay que incorporarle al lenguaje de la crítica, porque muchas veces de hecho la pintura siempre es intelectual pero no, no es tan trascendente. ¿Por qué es aquello rojo o por qué no es rojo? O sea, no es tan tra'scendente. Normalmente la casualidad, el error, todas esas cosas son parte de la pintura, le das la vuelta, se te cae el bote, te hace una mancha ahí negra con un chorreo que te queda y dices: "*Coño, qué bonito*". Y lo dejas, y se te ha caído el bote y ese es, esa es la verdad, y eso tendrán que contarlos. (P, v, 55, 99)

Junto a la negación de la inenseñabilidad del arte está la negación de la posibilidad de su estudio científico que ya se comentó al tratar la logofobia institucional y que tiene fuertes reminiscencias descartianas y kantianas. Esto es lo mismo que reafirmar el absurdo de que la formación artística pueda o deba definirse de un modo escolar. Para entender qué es lo que pasa por la cabeza de un artista creativo durante su proceso de creación, no existe más vía de conocimiento que la inmersión en el pensamiento poético y la comprensión práctica de toda la serie de elementos que lleva asociado el querer dar forma a aquello que de momento no tiene más forma que la imaginada o intuida. En este sentido, la asociación de ideas, la recombinación de elementos y la serendipia son algunas estrategias creativas que sólo son útiles si se sabe lo que se quiere dar a conocer o reconocer.

Esta imagen exclusivista de la creación artística como conocimiento experiencial y experimental, conlleva la creencia de que sólo unos pocos –los que son capaces de captar los principios y procedimientos de la creación artística- lograrán entender y expresar lo que es el arte. Así, las cualidades ideales exigidas al alumno adquieren sentido al considerarse que son las que propician ese acercamiento al universo de la creación. Sea sobre la predeterminación del innatismo del genio o de la posesión y desarrollo de cualidades psicológicas creativas, la vía para esclarecer si la vocación del alumno es ser finalmente un artista creativo es un proceso iluminativo e introspectivo.

Yo por lo menos ya, vamos, ya me he enfrentado conmigo misma y me he... y creo que me he encontrado con ellos desde primero. Yo los trabajos que yo hago, algunos los hago simplemente por, porque los tengo que entregar, la mayoría, pero otros intento darle vueltas; mi problema es la complicación, pero no porque sea complicada, sino porque me la busco para intentar buscar algún,

algo que me motive, aparte del propio gesto y eso no me había pasado nunca. En Filología pues tenía claro hasta que punto de investigación podía llegar, me gustaba, no me gustaba, me atraía o no me atraía, pero lo llevaba con otro... otro estado de ánimo. Molestia esto de artista, me afecta porque me remueve por dentro, porque todo lo que hago, por muy complicado que sea, por muy elaborado que sea, me llena, no me llena. Es como encontrar... ya empiezo a buscar, empiezas a buscarte, yo creo que tomárselo en serio es empezar a buscarse uno mismo el sentido, la razón, el porqué haces eso, qué estás haciendo, si quieres continuar, si realmente estás seguro de donde te estás metiendo, por la inseguridad, incertidumbre, todo eso va acompañado y creo que ira acompañado a lo largo de, de... no sólo de la carrera, después y más. (E, m, 25, 98)

En esta vía iluminativa y ascética, el alumno va a poder reconocer mediante su propio juicio y el de los demás si posee esas cualidades o atributos carismáticos que se suponen que permiten a un sujeto ser un artista. La detección de estos elementos que manifiestan su determinación seria y auténtica de profesar como artista se hace a través de ciertos signos que mantienen encendida la vela de la promesa por cumplir, de un éxito profesional anunciado por el que luchar.

3.4.3.3.1.1 *La evaluación monocular.*

Si a la concepción carismática del artista (aptitudinal y actitudinal) le añadimos que la base de la autoridad pedagógica del profesor de bellas artes (y su presunta objetividad docente) descansa más en su faceta de artista experto que de su imagen de funcionario docente, no nos debe extrañar que algunos profesores manifiesten tener un *ojo clínico*. Dada su experiencia y familiaridad día a día con el proceso creativo el profesor puede distinguir a través de sus impresiones particulares, de modo proyectivo y empático, quién vale para ser artista creativo y quién no. Es más, incluso esta capacidad de valoración y selección, sumamente intuitiva, es casi mostrada como un don profético que libera al profesor de hacer un seguimiento continuado y progresivo de todo el proceso formativo.

Sí, esa chica vale mucho, muchísimo, seguro que es matrícula este año ya. Llevo veinticinco años en esto, y de catedrático, pues fíjate, yo hice la oposición en la época de Franco (...) que soy de los... de los pata negra, de los antiguos. Entonces he esta'o en tres facultades: Barcelona, monté las especialidades en Barcelona, luego fui nombrado comisario-jefe en Salamanca, fundé la... facultad de Salamanca, después monté una privada, y después aquí sigo todavía. Y... bueno, en pocos días sabes quién es el que vale de verdad y esa chica vale mucho, lo que pasa que hay que darla... hay que darla, vamos, yo no me he cansa'o de esto, o sea que sigo. (P, v, 55, 98)

Este tipo de evaluación *a ojo*, basada en la observación y seguimiento particularizado del alumno, empleándose como patrón la comparación con el *autos* del evaluador y los antecedentes que demuestra el alumno al comienzo de su aprendizaje, mantienen un cariz trascendental precisamente por su falta de objetividad en el sentido escolar. Los criterios que emplea el profesor son así para el estudiante incomprensibles muchas de las veces al no ceñirse a lo que se entiende por normal dentro de la cultura escolar tradicional. La evaluación personalizada derivada de una relación entre maestro

y aprendiz se transforma así en un proceso de iniciación e introducción que responde para unos a criterios totalmente arbitrarios y para otros a un designio incognoscible. Así, suspender o tener una mala nota, ser atendido o no por el profesor depende de factores no estrictamente pedagógicos, lo que hace de ello un misterio incomprensible.

[¿Por qué se suspende?] Ni idea, porque no le guste tu cara, pues porque no le guste tu forma de vestir, que hayas hablado con él, o a primera vista, a primera vista, simplemente te miran y dicen: “No, tú no”. No sabes por qué, igual que otras personas que dicen: “Tú sí” y tampoco sabes por qué les has caído bien, porque no has hablado con esa persona, nada, pero le has caído bien, y eso lo notas pues de llegar y decir: “Oye, mira, no me he podido presentar a este examen, ¿tengo derecho...? –Sí, sí, por supuesto que tienes derecho a una recuperación, claro que sí, yo te la hago”. Pues jo’er, qué amabilidad. No entiendes por qué cuando media hora antes se ha ido un compañero tuyo y le ha dicho: “Usted no, usted no, qué coño va a tener recuperación, directamente a junio si quiere aprobar la asignatura”, y tú dices: “Pues si le ha dicho eso a éste a mí me pone verde”. Tú pruebas suerte, vas “Sí, sí, por supuesto”. ¿Por qué no? ¿Por que éste no y a mí sí? Y al revés, ¿y por qué a este sí y a mí no? Entonces ya te dejas de hacer esas conjeturas diciendo: porque tú le caes mal y el otro le cae bien o al revés, tú le has caído bien y el otro le ha caído mal. No quiere decir que seas mejor o peor artista por ello ni mejor dibujante, ¿no? No, que le caes bien y punto. (E, v, 25, 98)

Esta cuestión tiene mucho que ver por un lado con la despreocupación por lo escolar que a veces manifiesta el alumno de bellas artes (en cuanto que no se molesta en ver lo programas docentes y los criterios que se van aplicar en la evaluación combinándose una imagen de mal estudiante y de artista bohemio), pero por otro lado a ese ojo clínico que hace de la afinidad es algo más que una cuestión de compatibilidad de carácter. En realidad lo que se establece es una afinidad estilística (formal y conceptual) donde el ser descubierto es también el ser aceptado dentro de una determinada manera de entender la práctica artística. Se trata de un reconocimiento entre iguales. De entre los llamados se distingue a los elegidos y el profesor se yergue en el crítico-predicador (el profeta) del advenimiento del genio.

Esta interpretación sectaria del ideario artístico, que ya hemos comentado que conforma los diferentes estilos cognitivos y escuelas artísticas se ve así reproducido, ayudando a perpetuar la segmentación de la institución. Como ya se dijo en páginas anteriores, se invita así al estudiante a participar en la lucha de estilos que parece imprimir una imagen de dinamicidad y actualidad simulada (siempre ficticia o trasnochada) a la Facultad. El alumno adopta así una posición participante que reafirma su sensación de ser llamado y elegido para ser un artista profesional y un miembro activo de la institución.

Para el alumno este partidismo hace que el comentario y la nota que recibe su obra tenga algo más que un valor académico. Es un voto de confianza y casi un reconocimiento como miembro de la

comunidad artística y/o un guiño que invita a incorporarse a la misma. De igual manera, para los profesores es una buena ayuda para activar ese ojo clínico, pues representa una tarjeta de presentación que va orientando no sólo si el alumno puede ser considerado un artista en formación, sino también si puede ser encuadrado de acuerdo con los diferentes grupos estilísticos que integran el microcosmos artístico de la Facultad.

Yo solamente les pido qué calificación han tenido el año anterior, como está es de quinto y tienen que haber hecho antes grabado en hueco uno, (...) entonces sí le pido qué profesor ha tenido el año anterior y qué calificación ha tenido, como un elemento de arranque. (P, v, 60, 99)

De hecho cuando te dicen que pongas en la ficha con qué profesor has tenido el año anterior, si eres amigo... si el profesor que tuvistes es amigo del que tienes este año pues dice: “*Ah bueno, vale, ¿y qué nota sacaste? –Notable. –¡Ah bueno! Ya sé, entonces tú eres bueno y tal*”. Si es un enemigo acérrimo [el otro profesor]: “*¿Tú qué tal? –Puah. –¿Tú qué nota tuviste? –Sobresaliente. –¡Bueno!, las mierdas que puedes hacer.*” Pero sin conocerle, los que lo han hecho te dicen eso, pero con todas las asignaturas, eh, en Dibujo igual, tú llegas con profesores de dibujo y... “*¿Quién tuviste el año pasa’o? –A tal. –Joder, buah, otra mierda. –Bueno, oiga, si no me conoce y ¿por qué dice eso, por qué dice eso, por qué a tal? –Buah, con ese aprueba to’Dios, así harán las cosas.*” Entre ellos mismos se... existen esos piques, por eso te digo que tengas cuida’o también, porque entre ellos mismos... a degüello, pero a degüello, y eso lo sufre muchas veces el alumno. (E, v, 25, 98)

El profesor como artista experto con sus calificaciones y comentarios hace algo más que darle una nota académica. La da un apoyo para su inserción en el medio académico y profesional en el que el valor de la calificación depende con mucho del prestigio profesional del profesor. Su autoridad en tal caso, de cara a colegas y alumnos, tiene más que ver con su presencia en el mundo artístico que en el ámbito académico. Como si se tratara de una investidura, el valor de la calificación académica no está en ella misma, al menos fuera del medio universitario.

3.4.3.3.1.2 *La evaluación consensuada*

De esta interferencia entre el medio académico y profesional surge la ambivalencia de las calificaciones y el crédito que merecen tanto para el alumno como para el resto de profesores según afinidades estilísticas o el conocimiento del medio. De cara al mundo artístico profesional, la evaluación subjetiva también se desvela como un acuerdo entre pares propia de un sistema corporativo que algunos profesores contemplan como parte de su programa.

Pienso trabajar en equipo con mis compañeros de nivel, para traducir nuestras experiencias personales, en prácticas educativas reales y eficaces. **“El poder de un profesor aislado es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se puede lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados”**. Stenhouse.²²⁸

²²⁸ Pintura I, 2º curso, 1998-99. La cita del fragmento hace referencia al concepto de “profesor investigador” definido por L. Stenhouse como aquel profesor que con la ayuda de sus compañeros, analiza y resuelve los problemas y a la vez reflexiona y teoriza para reconducir su acción pedagógica. La cita está sacada del libro *La investigación y desarrollo del currículum*, (Stenhouse 1984: 222).

Después de finalizar el curso, cada bloque de ejercicios es revisado por el conjunto de profesores que integran la asignatura de pintura I. Esto facilita la confrontación de distintos puntos de vista, obteniéndose así una valoración más (sic.) amplia, ajustada y enriquecedora, lo que evita en una medida importante cualquier riesgo de una exagerada subjetividad.²²⁹

La evaluación consensuada de forma colectiva es una forma de garantizar una precisión objetiva al valorar al alumno como sujeto estudiante y no tanto como un estudiante sujeto a diferentes clases. Aunque no se dude de la “objetividad” que pueda contener la evaluación como comparación del *autos* del profesor con el del alumno, se suele ver como una apreciación parcial del sujeto que en cada asignatura se muestra como una parcialidad más o menos representativa de sí mismo²³⁰. Con la evaluación colectiva se somete este juicio a un enjuiciamiento más global que trate al alumno como persona y preserve la legitimidad del evaluador como representante de una comunidad.

Antes es que había siempre tres profesores, o sea, había un solo turno, turno de mañana, no había turno de tarde, y había tres profesores, de tercero, cuarto y quinto, y coincidían en sus horas de clase. Entonces a la hora de calificar pues eee... preferían calificar tercero, cuarto y quinto los tres a la vez. (...) Entonces opinaban acerca de cada obra y iban poniendo las calificaciones. Me imagino que eso les daba más seguridad y también les... les eludía de asumir la responsabilidad de una calificación, es decir, cuando un alumno te viene a reclamar no es lo mismo decirle: *"Esto es una decisión que hemos toma'o en conjunto"* que decirle: *"No, yo opino que tú mereces un suspenso y soy yo el responsable"*. (P, v, 35, 99)

Esta forma de evaluación, que se encontraba formalizada en la anterior organización escolar de la Facultad como Escuela, (con un funcionamiento similar a los claustros y juntas de profesores de los centros de enseñanza media actuales y que aún se conserva en las Escuelas de artes), es una forma tradicional que hoy se da de modo no formal e irregular, y no en todos los cursos o asignaturas se hace.

A nivel de quinto no se hace, es una cosa de Facultad y no se hace, y no se hace desde hace unos... seis, siete años, antes, pues que lo habíamos monta'o así o cuando estaba de decano Echauz, se hacían reuniones por curso, porque había un profesor delegado de ese curso para estas cosas precisamente, o que a ese profesor pues le va uno: *"Oye, que me voy a la mili"*; o *"Que estoy embarazada y entonces voy faltar"*, lo qué sea". Entonces conectar con el resto profesores. (...) Entre todas las asignaturas no había problema, bueno, dependía mucho de quien hacía de coordinador, pero el que tenía interés y normalmente pues eran casi los profesores que habían pasa'o por artes y oficios o por media, más que por la universidad, existía otro concepto de mmm... una especie de dirigir más al alumno y menos soltar el rollo teórico de magistral y ya está, ¿no?, como es la universidad, pues eee... si se tomaba interés el coordinador, funcionaban muchas cosas,

²²⁹ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

²³⁰ Esta sospecha se hace más acuciante aun desde el mismo momento en que el estudiante toma contacto con la Facultad, hasta el punto que la parcialidad pueda interpretarse como favoritismo. Es bien sabido el detalle curioso de que la prueba de acceso es, a diferencia de las pruebas de selectividad para el acceso general a la Universidad, no es anónima. El examinado ha de tener visible en todo momento una tarjeta con sus datos personales, incluida una fotografía de carnet, adherida a su dibujo. Este requisito que se supone que sirve para evitar que el examinado pueda ser sustituido por otra persona (algo absolutamente imposible pues para acceder al aula ha de mostrarse el documento nacional de identidad) , es, junto al hecho de que los examinadores poseen una lista nominal de todos los examinados, motivo suficiente para sospechar que se favorezca cierta parcialidad en la calificación de aptitud para el acceso. Así, entre los estudiantes que preparan la prueba existe el rumor de que es conveniente conocer a algún profesor que vaya a estar en el tribunal evaluador para que reconozca tu nombre en la lista y “preste atención a tu ejercicio”.

ya lo creo que sí, y eso era muy, muy positivo, asignaturas que elevaban mucho el listón u otras que no lo elevaban nada en absoluto, y aprobados casi generales. Esas cosas salían allí y no tenía porqué enterarse el alumno, problemas de alumnado. Yo me acuerdo bien de un caso concreto de un tal chico {nombre}, que estaba mal de la cabeza, estaba en tratamiento psiquiátrico. Allí salió y al salir pues se justificaban muchas cosas: se justificaban faltas, se justificaban actitudes, malos humores y... Claro, se entendía como una enseñanza individualizada. Luego ya, pues bueno, tú programa es demasiado ambicioso y entonces tocas muy poquito de esa cosa, coge menos y profundiza más, bueno, otra clase al contrario, es que no dices nada, simplemente: "*Esta pierna corta, esta pierna larga*". Y entonces en quinto es mucho más que eso, es más plástico el concepto de enseñar a dibujar, ¿no? Y eso era muy positivo. Ahora no, ahora no se hace y eso es malo. (...) Y indirectamente eso evaluaba, hablando entre todos y de buenas maneras, evaluabas también a los compañeros y a los programas, claro. (P, v, 55, 99)

La evaluación consensuada se veía y ve como un mecanismo eficaz y consecuente con la misión de dar una formación y evaluación personalizada "justa", difícil de proporcionar si se deja en manos únicamente de una única opinión autorizada. Se suele pedir referencias a otros colegas a fin de apreciar mejor la progresión que describe el alumno y así atisbar con mayores elementos de juicio si el itinerario descrito responde a la mera inercia escolar del estudiante o a la iniciativa vocacional del artista en formación.

Yo tengo aquí gente que realmente ves que lo que quiere es ser escultor, que, bueno, pues esto [la pintura] le interesa lo que le interesa, ¿no? Y tú lo ves porque lo ves. Pues entonces te vas a {nombre de profesor}, que es el que está en este curso en el otro la'o, vamos, y ellos hacen lo mismo, ¿eh?, te dicen: "*Oye{nombre de profesor}, pues oye, ¿cómo va este chico contigo?*", "*Oye, es un fenómeno, es un fenómeno*", (...) Como me ha pasa'o, tuve a uno, es que lo acabo de hacer, hace dos días, "*oye, es un fenómeno*", y aquí lo que hace es un dibujo escultórico, no está pasando de ahí, ¿no? Es un chiquillo que yo lo veía con todos los visos de suspender, ¿no? Pero le vi por ahí, vi que le interesaba, lo hablé con {nombre de profesor}, y matrícula conmigo seguro, vamos, es un fenómeno, a este chico desde luego no le voy a suspender, eso es lo que quiero decir, ¿no?, porque es su camino y además está funcionando perfectamente en ese camino. Lo que he hecho es hablar con él, para que aquí haga lo mismo, o sea, que en vez de sufrir con que a mí me guste, que es lo que decíamos antes, que haga los dibujos y las historias preparándolas para lo que a él le interesa, que a mí me vale igual. Si yo lo que quiero es que hagan imágenes y que trabajen. A mí que más me da que use color o no lo use (...) Por otra parte está encanta'o haciendo sus dibujos, está funcionando de maravilla y acabará sacando buena nota aquí y allí, pero claro, sí hay una coordinación si la quieres hacer, ese tipo de cosas, tampoco hay unas reuniones ni nada de eso. (P, v, 55, 99)

De cuanto más información disponga el profesor del alumno sobre su modo de proceder, sus inquietudes profesionales y académicas y su situación particular, más *objetiva* será su evaluación subjetiva a ojos del alumno.

Sí, algunas veces, cuando yo estudiaba se reunían eee... distintos profesores de varios grupos para calificar todos en conjunto, ahora eso ya no se hace. Calificamos individualmente, pero... pero a mí sí me gusta recibir opiniones de otros profesores. Los trabajos están, cuando calificamos, los trabajos están expuestos en el taller durante varios días, entonces da tiempo a hacer una primera aproximación a esa calificación y luego consultar con algún otro compañero, si tenemos algún alumno becario que nos ha apoyado en la docencia de algún tipo, pues también, mi opinión, en fin, yo personalmente sí intento recabar más opiniones, aunque al final la decisión es mía, yo soy el que firma las actas y el que toma la última decisión, pero sí me gusta escuchar más opiniones, entre

otras cosas porque eee... yo mismo no me creo el sistema este de la calificación, o sea, que para mí es una cosa violenta pero que no queda más remedio que hacerla. Es algo que, bueno, que cuanto más opiniones tengas, pues mucho mejor. (P, v, 35, 99)

De este modo se entiende que será más fácil establecer puntos en común con los modelos formativos y profesionales que el profesor difunde, ya desde su experiencia profesional, ya desde el ideario institucional. Así, la sombra de duda que se arroja sobre el alumno, sobre si su actitud creativa es fingida o auténtica puede esclarecerse ayudando al profesor a salir también sobre la incertidumbre que produce la ambigüedad del rol artístico.

3.4.3.3.1.3 La evaluación tecnófila

En ocasiones la objetividad en las evaluaciones se persigue encontrar precisamente eliminando todo aquello que se asocia con lo subjetivo. Algunos alumnos y profesores de acuerdo con una concepción bastante académica y clasicista, consideran que se ha de evaluar sólo aquello que de un modo disciplinar es “enseñable” y, por tanto, juzgarse de modo objetivo: la técnica.

A dibujar sí se enseña, a pintar no, a dibujar sí. A dibujar cualquier persona acabas consiguiendo que te clave lo que tiene delante. Es cuestión de dividir aquello en cuadrantes y de hacer una línea y de medir y medir, y acabas haciéndolo, interpretar ya...

Con la mano se aprende, lo que no se enseña es a pintar, eso no se puede enseñar; dibujar sí, pero pintar no. A pintar no se enseña. (P, v, 55, 99)

Si de lo que se trata de hacer a través de la evaluación es detectar al artista creativo reforzando su distinción del artista técnico, es evidente que esto es un despropósito. A pesar de ello algunos alumnos suelen mitificar la competencia técnica como un elemento que puede fácilmente “tasarse” en términos de productividad (tiempo y ritmo de trabajo, cantidad de la producción, calidad del acabado, virtuosismo reproductivo...) obviando aquello que le distingue de ser un técnico cualificado.

Hay un chico que técnicamente en piedra... técnicamente, lo hace bien, o sea, su técnica es muy buena, pero una obra de arte no es técnica, no solamente técnica. Un botijo está muy bien hecho y no es una obra de arte. Entonces comete fallos muy, muy gordos que se le han avisado, o sea, se le ha corregido... (...) Cuando tú vas a tallar algo en piedra, en madera, (...) se trata de desbastar y aproximarte a su forma y luego cuando ya tienes todo el conjunto, empiezas a tallar de forma, bueno, con más precaución para no pasarte. Entonces este señor empezaba a tallar por ejemplo la cara, terminaba la cara, pero la cara ya pulida y el resto era bloque, no aparecía por ningún lado, con lo cual cuando colocaba la oreja cometes el error de en vez de poner la oreja aquí, la pones más abajo y ya no la mueves. (...) Por eso te digo, que en parte la culpa es de profesores y del alumnado, o sea, que hay de todo, hay de todo, no se puede llevar las culpas una sola persona. [A] Este señor le veía en *Modelado*, estaba conmigo en *Modelado* y si tu no dominas el volumen en *Modelado*, difícilmente los vas a dominar en piedra. La técnica era muy buena en piedra, utilizaba maquinaria de precisión, utiliza maquinaria de dentista para arañar y tal la piedra. Bueno, un virtuosismo que realmente no vale para nada porque los rizos son muy bonitos pero en vez de estar

en la cabeza pues los tiene por el cogote. Una cosa de decir: “*No, esto no está bien*”. Y bueno me di cuenta... modelando y tal figuras este año, que trataba todo igual, todos los materiales, (E, v, 25, 98)

La tecnofilia entra así en contradicción con la imagen del artista creativo. Es una forma de resolver la incertidumbre de no saber sobre qué se asentará el juicio evaluador del profesor, que llega a ser en algunos casos bastante contraproducente al no dar pie para un tratamiento creativo de los trabajos. Así se confunde autonomía con autosuficiencia y creación artística con reproducción mecánica.

Hay alumnos, no muchos, pero hay algunos alumnos que entienden que la escultura es una cuestión de manualidad y de oficio y... de mérito, es decir, creen que una escultura ha de ser algo meritorio en el sentido de que se haya hecho todo de principio a fin a mano y... Son alumnos que sí, que efectivamente, si se les permitiera la oportunidad pues, se les daría la oportunidad, desarrollarían todo el trabajo ellos solos de principio a fin y... Es por ejemplo lo que te comentaba, la idea del pantógrafo, es decir, hay una máquina que eee... es capaz de desarrollar el trabajo que hace un tallista en madera, es capaz de hacerlo pues en una hora, el trabajo que un tallista, a un tallista le llevaría varios meses, entonces cuando el alumno conoce esta realidad la mayoría lo acepta con naturalidad. Es una máquina que está al servicio del escultor, pero hay algunos alumnos a los que el hecho de que exista esa máquina y de que se utilice le parece un demérito y es algo que les molesta, ¿no? El hecho de que eee... se pierda esa parte de oficio que era el oficio de sacador de puntos, que era una persona que manualmente se dedicaba a reproducir la figura en madera, ¿no? Entonces parece que algunos alumnos, incluso algunos espectadores eee... el tener conocimiento de que una obra se ha hecho utilizando determinada maquinaria, parece que les defrauda, parece que les hace perder valor a la obra, ¿no? (P, v, 35, 98)

Esta actuación no es algo que el alumno desempeñe de modo autónomo. Está en consonancia y se ve favorecido por ciertos profesores logófobos. En este tipo de enfoque ven no sólo la posibilidad de difundir su concepción clasicista de las artes (sobre todo frente a las nuevas tecnologías, materiales y géneros), sino también un medio de lograr una evaluación “objetiva” que les libere de tener que dar explicaciones demasiado teóricas o entrar en discusiones aclaratorias de por qué pusieron una calificación y no otra, lo que desvelaría en parte la desactualización del medio académico.

Hay profesores que no piensan como yo. Hay profesores que insisten en la manualidad, en el oficio, en que el alumno ha de aprender empezando por la técnica más rudimentaria, es decir, trabajando todo a mano eee... por supuesto sin utilizar ningún tipo de maquinaria y, en teoría, ante hoy, parece que la idea es buena. El problema que te encuentras con ello es que si a un alumno le condenas a pasar, a hacer una escultura única y exclusivamente a mano, pues le estás le estás condenando a invertir del orden de cuatro o cinco meses en una sola escultura y este alumno al mismo tiempo está yendo a pintura y está yendo a dibujo y está yendo a otras asignaturas en las que las cosas creativamente ocurren con mucha rapidez, es decir, este alumno en una o dos horas ha creado un cuadro o lo ha destruido o lo ha tra’sformado, en muy poco tiempo está tra’sformando una realidad en pintura o en dibujo. Y sin embargo en escultura él ve que un mes tras otro aquello sigue siendo un bloque inmenso de piedra y no avanza o avanza a un ritmo muy lento y además todas las horas que está trabajando sobre la piedra o sobre la madera su mente creativa no está avanzando, es decir, la diferencia la nota el alumno cuando trabaja en piedra o cuando trabaja en metal, en metal estás en un estado de euforia y depresión, en un estado creativo

muy alto con... Si se pudiera medir en un gráfico pues tendría unas curvas tremendas de euforia y depresión, de momentos en que crees que estás tocando lo sublime y momentos en que te parece que lo que estás haciendo es miserable. Y sin embargo en piedra el trabajo es tan lento que... la actividad creativa del cerebro si se pudiera medir en una curva estaría con una línea recta constante, ¿no? Porque no... no ocurren cambios rápidos. No, no... al cabo de dos o tres horas de trabajo pues en realidad lo que se ha transformado allí es muy poco, ¿no? Por eso yo les animo a que desde el primer día mecanicen el trabajo y empleen técnicas que sean rápidas. (P, v, 35, 98)

Esto se hace muy patente en los modelos históricos que se manejan para ilustrar esta postura ideológica que por otro lado reafirma la logofóbica creencia en la inenseñabilidad del arte como conocimiento totalmente iluminativo o carismático:

Sí, Arno Breker²³¹ era una persona, era un escultor que desde el principio afirmaba que nada de lo que le enseñaban en la escuela, en la escuela secundaria, le interesaba porque a él lo único que le interesaba era ser escultor. Entonces este "ser escultor" estaba absolutamente centrado en los valores del oficio, de la manualidad y del aprendizaje de un oficio. Pero el aprendizaje de un oficio conforme a la tradición, es decir, a él, a él le gustaría ser escultor, le gustaba desde pequeño ser escultor en la manera en que lo había sido Miguel Ángel o en que lo habían sido los clásicos. Y... era una persona que de algún modo estaba cerrada a cualquier avance. (...) Entonces la labor del escultor es entendida [como] una labor absolutamente mimética. Entonces yo a los alumnos les planteaba el hecho de que hay ahora en París, al parecer, un establecimiento en el que... (...) hay una máquina que es capaz de materializar todas esas medidas, materializarlas en otro material: en madera, en piedra, en lo que fuera. Y claro, ya el hecho de que exista una máquina capaz de copiar la realidad, como puede ser la fotografía –es similar transformación a la que ocurrió con la fotografía y pintura, ¿no? Si la escultura se limita a esa labor mimética en el momento en que existe una máquina que es capaz de medir todas las coordenadas de la realidad y transportarlas a un material como puede ser el mármol, pues parece que queda en entredicho la labor mimética del escultor. Entonces, todo este tipo de avances tecnológicos a esos alumnos que basan su amor a la escultura en esa labor tradicional mimética parece que les defrauda, ¿no? Siempre te dicen: “Bueno, no... seguro que la máquina no es capaz de hacerlo igual que la mano del hombre”. Bueno, pues tal vez sea capaz de hacerlo incluso mejor, eee.. Entonces se pone en entredicho, con este tipo de avances, se pone en entredicho una parte de la escultura que estaba más centrada, pues en esa labor mimética y en esa labor puramente manual, ¿no? Y sí, sí hubo debate, pero también hubo... el debate giraba un poco en torno a... a la cerrazón del escultor, de algunos escultores tradicionales que se cierran a todo, a toda la cultura que hay a su alrededor, es decir que, que creen que centrándose en la escultura, en el aprendizaje del oficio de la escultura ya se puede ser escultor, ¿no? (P, v, 35, 98)

En muchos casos el profesor, sea por su idea de lo que ha de ser una formación artística disciplinar, sea por las dificultades para realizar un seguimiento personalizado que le permita acceder a la subjetividad del alumno, ve en las aptitudes para la actividad técnica un atributo representativo y

²³¹ Arno Breker, (1900-1991), escultor alemán. Hijo de canteros, desde muy joven manifiesta habilidad como dibujante. En 1920 estudió cursos de anatomía y dibujo en la *Escuela de Artes Aplicadas* de Elberfeld, asumiendo además la dirección de la empresa familiar. Poco después ingresa a la *Kunstakademie* de Dusseldorf. Tras un inicial acercamiento a la abstracción, se vuelca indefectiblemente hacia la escultura clásica frente a las tendencias artísticas de vanguardia. En 1927 se instala en París donde mantiene contactos con la comunidad artística internacional pero manteniéndose en su clasicismo. En 1932 obtiene el *Prix de Rome*, trasladándose a dicha ciudad donde quedó impactado por la obra de Miguel Ángel. En 1934 regresó a Berlín para trabajar en un taller e iniciar su actividad como escultor profesional realizando bustos. En 1937 obtiene la plaza de profesor de la *Hochschule für Bildende Künste* de Berlín. Tras los Juegos Olímpicos de Berlín (1936) y ser premiado con la medalla de plata en el certamen de escultura convocado para tal evento, el Régimen Nacional-socialista le nombró escultor oficial del Estado. Tras la Segunda Guerra Mundial y debido a sus afinidades ideológicas con el nazismo, aunque mantuvo una constante actividad productiva hasta su muerte, su obra cayó en desgracia y su figura como artista es muy controvertida.

referencial para evaluar si éste manifiesta alguna artisticidad. En cierto modo es una observación lógica. Del mismo modo que para ser literato hay que saber primero leer y escribir, para ser artista hay que saber mirar y expresar y representar plásticamente lo experimentado para poder luego crear. De igual manera, el empeño que se pone en el esfuerzo físico y productivo se juzga como un signo vocacional. Así al alumno habilidoso y esforzado se le concede el beneficio de posponer para más adelante la exigencia de manifestar actitudes creativas y su evaluación, siempre dificultosa en un contexto casi profesional. La evaluación se transforma en un rito predictivo.

Exactamente, porque si no das, no das, lo que pasa que bueno, también yo supongo que en el pellejo del profesor ver una persona que se ha dejado la piel y no llega. Yo creo que eso lo hacen más bien por un voto de confianza que por decir: “Bueno, como supongo que trabajas tanto, con el tiempo, aunque no seas una lumbrera llegarás a algo”. Por lo menos por, por tu capacidad de trabajo, ¿no?, eso también hay que valorarlo, pero bueno, que eso no sea tampoco el... el... la pauta, porque es que si no, todo el mundo que trabaje mucho pues matrícula. Que no me refiero, con eso no quiero decir que no haya que trabajar, cuida’o, que eso ya depende de cada cual, su capacidad de trabajo; me refiero a que no sea eso pauta de evaluación. Y haber trabajado mucho y te dan a lo mejor un notable, pues el profesor no ha querido más y ya está. Y hay asignaturas en las que... no he hecho absolutamente nada y he saca’o un sobresaliente, ¿sabes? Que se evalúe el trabajo en sí y lo que valga ese trabajo, pero bueno, te vuelvo a decir que los profesores se guían por su gusto, por su... por lo que a ellos les gusta. (E, v, 25, 98)

3.4.3.3.1.4 La evaluación logófila

Obviamente esta exaltación de lo técnico traiciona el objetivo de detección o predicción de las cualidades creativas del alumno. Si de lo que se trata es de evaluar la capacidad creativa del sujeto, el mero aprendizaje técnico no puede ser un referente primordial, pues no es más que el canal que permite que esa creatividad sea artística aun asumiendo la fuerte carga de subjetividad que se deriva. Así mediante otros modelos y acciones logófilas –donde prima el componente conceptual de la creación- se trata de reafirmar ese carácter creativo, autónomo y auténtico, que distingue al artista de bellas artes de finales del siglo XX.

Y lo que yo trataba de evidenciar es que la escultura si es parte de la cultura pues ha de estar abierta a todos los acontecimientos que hay en el mundo de la cultura. Entonces un escultor que de entrada afirma que nada de lo que le enseñaban en la escuela le resultaba interesante porque él lo único que quería era ser escultor y que se centra única, única y exclusivamente en el aprendizaje de un oficio, pues claro, difícilmente puede aportar algo interesante culturalmente, o le ocurre lo que le ocurre a Arno Breker, que se convierte en un mero brazo ejecutor de las ideas de otros, en este caso de Hitler o de los ideólogos del nazismo, ¿no? Entonces ese tipo de escultor normalmente es un escultor de encargo y ahora parece que, o al menos a lo que animamos aquí a los alumnos es a que además de eee... aprender un oficio, una técnica, a que sean eee... personas pensantes, bueno, que sean ellos los dueños de la ideología que tra’smite su obra. (P, v, 35, 98)

Para la consecución de este ideario de artista creativo o su detección en el alumnado no basta con apreciar el cumplimiento estricto de los requisitos escolares o la comprobación de los niveles de

destreza técnica y de productividad cuantitativa. Si se entiende la evaluación o la calificación del trabajo del artista en formación como un elemento ritual que designa si se está en camino de ser un artista creativo lo importante no es determinar si una persona trabaja mucho o trabaja con habilidad. Hay que saber si esa persona como creador trabaja con calidad artística.

Ah, la cantidad no tiene... o sea, la cantidad solo tiene importancia en cuanto que es mala la cosa, o sea funcionando mal y la cantidad tiene una importancia de que alguien está rompiendo, tapando o volviendo a intentar y tal, en cuanto a eso, en cuanto que no le sale y lo sigue intentando, ¿no?, lo cual es la única manera de evolucionar, ¿no?, porque es la autocrítica, el saber que eso está mal y que hay que tirarlo y hacer otro, y hacer otro y hacer otro, si me presentan to'o lo que han hecho hasta llegar a un logro y les ha costado quince, pues bueno, tiene el mérito de aquel que ha sabido desde el principio que eso no era el camino, ¿no?, y se la ha esta'o pegando, pero ese es el valor que le puedes dar a la cantidad, el que se pasa toda la vida con un cuadro y el cuadro es magnífico pues es igual de válido y así cualquiera, es decir, que depende un poco de lo que hagas, ¿no?, porque si tú haces un abstracto o una abstracción expresionista pues evidentemente cada día te pintas un cuadro, pero como te hagas un realismo no sé qué, pues evidentemente tardas cinco meses, o sea que eso no... no tiene importancia alguna. (P, v, 55, 98)

De esta manera, se introducen criterios profesionales en cuanto a ritmos y procedimientos que van en contradicción con los hábitos escolares. A veces el no entregar el número de ejercicios preestablecido al inicio de la asignatura no tiene importancia y se pueden hacer excepciones en función de otros factores implicados en el proceso creativo. Así, si se produce un incumplimiento del alumno en el desempeño de sus tareas se pueden hacer dos interpretaciones: Que el alumno es incapaz de atender a sus compromisos escolares por no poder realizar o no saber lo que se le pide (inadaptación a las constricciones externas) o que el alumno está tan implicado con su proceso creativo que es su afán de perfección y de logro lo que le impide satisfacer las demandas formales de la dinámica académica (acentuación de las obligaciones internas).

Los profesores que se sienten algo más que un funcionario docente no pueden examinar el incumplimiento de los requisitos de forma literal. El incumplimiento puede deberse precisamente a un alto nivel de autoexigencia; incluso el hacer lo contrario a lo que se pide como un alarde de temprana madurez que manifiesta una iniciativa creativa en el abordamiento de la rutina escolar. Así y frente al punto de vista escolar, la evaluación subjetiva desde la perspectiva del mundo artístico expresa una objetividad que no puede expresarse a través de calificaciones aritméticas tan características del sistema tecnocrático –que pretende fundamentar una ordenación jerárquica cualitativa a través de la *objetividad matemática* y hacer que la evaluación sea más funcional a nivel burocrático y estadístico.

Para un profesor, como artista experto y maestro, lo importante no es si un alumno tiene una décima más o menos en su calificación media (lo que sí puede ser significativo para el sistema de

enseñanza, por ejemplo, en la concesión de becas), como tampoco le importa si hace dos obras más al mes que otro (dato que sólo puede ser significativo si se considera que se ha de competir en un medio mercantil o industrial tecnificado). Lo importante es si la obra refleja aquellas cualidades que hacen de su autor un artista creativo.

[La evaluación se establece según] A la calidad de imagen, y a que hayan conseguido explicar o expresar o... o sentir el silencio, la angustia lo que sea, que quiere hacer lo que se ha planteado y eso da igual que lo hagas con un cuadro que con dos, hasta llegar a una calidad.

Hay gente que ha aprobado con unas notas magníficas con un cuadro. El año pasado, empezó con un cuadro a principio de curso, con una serie de bocetos previos y con una cosa muy bien hecha y tal, hace dos años ya, y era un nocturno de Madrid y tal muy complicado y se tiro todo el año, y yo creo, vamos, que no lo terminó. Y bueno, es magnífico, es magnífico el cuadro, y si es tan magnífico que lo ha comprado *La Caixa* (...), le ayude a (venderlo a *La Caixa*), y es un hombre pues que trabaja, que tarda pues cinco meses en hacer un cuadro, ¿qué le vas a pedir? Porque no le vas a pedir más que eso, si es un... si esto tiene una parte... y depende lo que hagas tiene... Hombre, es mínimo, ¿no? Porque no obstante vuelvo a decirte que es una reflexión y tal, pero tiene una artesanía y hay que hacerlo, y las cosas cuando te pones a hacer un tipo de obra no se pueden hacer deprisa, se pueden hacer de una manera nada más, y eso como si te lleva un curso como si te lleva... si está bien y hace... y es lo que él quiere hacer y además se une la imagen a lo que explica y está bien hecho y está perfectamente explicado todo, pues oye, le costará lo que le cueste, eso... no hay nunca aquí... nunca lo ha habido. (P, v, 55, 98)

En este caso el beneficio de la duda se funda en el valor de la ocurrencia y de la autenticidad de la implicación del alumno en la resolución de los problemas artísticos. Al primarse la actitud del alumno se da por sentado que la capacidad de resolución técnica y de expresión plástica es una cuestión de tiempo que no se adecua a los ritmos escolares. La habilidad técnica para representar el proceso creativo como proceso cognitivo se presupone en este caso, lo que sigue invitando a mantener la incertidumbre.

3.4.3.3.2 La evaluación estudiantil.

Es muy frecuente que en cualquier centro escolar surjan conflictos sobre la validez o no de las calificaciones como un indicador representativo del rendimiento escolar. La evaluación a través de procedimientos como el examen teórico, la prueba práctica o el seguimiento de la evolución del alumno son procedimientos que para el profesor han de ofrecer la garantía de que le proporcionan la suficiente información como para que pueda emitir una valoración válida. Sea negativa o positiva, esta calificación implica algo más que una opinión. Es una diferenciación comparativa dentro de un grupo –la clase- que ha de ser asumida tanto por evaluador como por evaluado como un juicio representativo, válido y justo. Si no, no se puede tomar como un elemento orientador del proceso de formación ni como una herramienta útil para el proceso de detección y selección –en el caso que nos ocupa- del artista creativo.

Eso no lo percibo, yo lo que percibo es que el alumno –y yo fui alumno y me pasaba exactamente lo mismo- el alumno acepta siempre mal su calificación, (...) Puede haber cien personas que estemos de acuerdo en la calificación de una escultura y a todos nos parezca que merece, por ejemplo, un suspenso, pero el propio artista, el propio alumno jamás entiende su calificación. Es decir, a mí me ha pasado también, yo, ni yo ni mis alumnos nunca están de acuerdo con, generalmente, nunca están de acuerdo con la calificación porque el... el artista puede ser autocrítico pero nunca en relación con otras obras. La calificación aquí implica una comparación. Si yo a un alumno le doy notable y a otro sobresaliente, quiere decir que la de sobresaliente es mejor escultura que la del notable, pues el alumno, el alumno nunca asimila bien esa comparación, porque no ve eee... no ve con objetividad esa comparación, entonces en ese sentido sí puede haber, no rivalidades, pero puede haber algún desacuerdo. (P, v, 35, 99)

Aquí reside en buena parte la seriedad del problema de la evaluación en bellas artes, pues se considera institucional y escolarmente que la calificación es el mejor elemento referencial no sólo de que el alumno está protagonizando un correcto proceso de formación, sino también de que –como parte de la *certitudo salutis*- se puede considerar parte de la *communitas* creativa. Es evidente, que lo mínimo que se pide es cierta coherencia con el ideario artístico que define la institución y hacia cuya consecución se dirigen todo los esfuerzos formativos de alumnos y profesores.

La evaluación y su expresión concreta –la nota- se transforma en un signo de reconocimiento de la pertenencia al grupo de elegidos para ser artista creativo, sobre todo, cuando se considera que el arte es una práctica que no se puede enseñar y que su aprendizaje depende más que de la acción pedagógica del profesor, del discernimiento, voluntad y cualidades del alumno. Esta circunstancia plantea un hecho muy curioso: El profesor de bellas artes es observado más que como maestro como un crítico. No enseña porque no tiene dicha capacidad ni competencia, pero corrige y evalúa sobre algo que hay que saber.

Te evalúan, o sea, no te enseñan, primero no te enseñan, si les da la gana de corregirte técnicamente algo, lo pueden hacer, y tampoco lo hacen de aquella forma, no enseñan, te evalúan como si lo que estuvieras haciendo fuera una obra de arte, pero una obra de arte en plan ya como si fueras Picasso. Te evalúan como si fueras eso, un artista, entonces te tratan como a un igual, pero nunca te van a tratar como igual sino como un chapucero, que no llegas a nada. No, no, no te enseñan absolutamente nada, te evalúan en plan... eso, tienes que, que hacerlo muy bien, siempre bajo su gusto y crite[rio]... (E, v, 25, 98)

Anteriormente ya se vio que es muy corriente que no se le diga al alumno lo que ha de hacer o hacerse de un modo velado o superficial ya sea por el deseo de propiciar la libre iniciativa o por la inefabilidad o sentido tácito del conocimiento que se quiere transmitir. Esta situación se vuelve angustiada si el estudiante considera –desde una percepción escolar- que de ese entendimiento depende que su evaluación sea positiva. La creencia de que la aprobación del curso depende de que se haga justo lo que se pide, hace que la pretendida investigación personal introspectiva sea un

desesperado intento prospectivo por dar con lo que al profesor quiere que se haga y, por tanto, se piensa que es lo que le gusta.

Yo sí cogía por donde iba, pero bueno, yo y cuatro más que veníamos de academias o veníamos de sitios así, había gente perdidísima diciendo: “¿*Qué coño me está pidiendo esta señora?*” (...) Había gente que se daba cuenta de lo que pedía a final de curso, entonces se tiraban nueve meses pintando, la pobre mujer corrigiéndote, bueno, la pobre mujer, en parte sí, “pobre” porque tampoco te puedes explicar de otra forma, o sea, cosas de esas y eso lo ves por todos los lados, entre ya te digo, todos no tienen la misma capacidad, todos... yo tenía compañeros que jo’er llegaban y decía la profesora: “*Esto hay que pintarlo de tal forma, tal, pam, pam*”, y él con el pincel, y bueno, aparte de crear una atmósfera al cuadro cojonuda, se había captado lo que había dicho el profesor. Llegaba el profesor: “*Esto es lo que yo pedía*”. Claro, todo el mundo *brrrraam* como buitres a ver qué es lo que pide... (E, v, 25, 98)

El problema que surge de este tipo de acción es que de esta capacidad de lograr entender al profesor se hace depender la posibilidad misma de pensar, actuar y expresarse como artista. Al estar este tipo de acción dominada por «máximas que la mayoría de las veces parecen no necesitar aclaración» (Gómez 1995: 56), lo que se logra es que su pretendido carácter absoluto se vea contradicho por la ausencia de una libertad de elección en la configuración de la práctica artística como discurso creativo. El resultado es que «todo el mundo parece estar de acuerdo en que el que se inicia debe asumir su libertad, pero muy pocos dejan de inducir una determinada forma de valoración de las cosas dejando explícito al mismo tiempo cuáles son las ideas desde las que se efectúa ese acondicionamiento, que permita saber al que está inmerso en el aprendizaje hacia dónde es orientado su dibujo. La mayoría de los maestros recurren siempre al discurso dominante, a aquello que se lleva, como el terreno menos conflictivo, porque le permite hablar de lo realizado en términos inefables» (Gómez 1995: 56). Así ocurre otro tanto cuando el profesor tiene que dar una calificación que sea juzgada por todos como “objetiva”, es decir, que no necesite ser explicada ni considerada como injusta en ese difícil equilibrio con el que se quiere conciliar libertad creativa con disciplina académica.

Hombre, normalmente el alumno no exterioriza, a no ser que sea una cosa, por ejemplo, el alumno con suspenso sí exterioriza su desacuerdo muchas veces, pero cuando son pequeños matices de notable o sobresaliente pues seguramente se queda disconforme pero no te lo comunica, ¿no? Pero yo percibo que, por ejemplo, la relación con mis alumnos es muy buena durante todo el curso pero llega el momento de las calificaciones y yo sé que en el momento en que pongo las calificaciones la relación ya no es tan buena, es decir, ya... (...) Aparte de que me vienen a reclamar, yo sé que la inmensa mayoría no queda de acuerdo con la calificación. Yo lo entiendo porque se les da libertad creativa y sin embargo luego tienes que establecer una comparación entre la obra de ellos y yo sé que, cualquier comparación; siendo así es imposible, cada uno parte de presupuestos totalmente distintos, si estuvieran todos copiando la misma cabeza yo podría comparar, pero cada uno hace una cosa distinta, es muy difícil la comparación, y ellos además eee... no, no aceptan bien esa comparación. (P, v, 35, 99)

Como artista experto y crítico, las opiniones y valoraciones del profesor portan esa misma ambigüedad que va a procurar esa ambivalencia con la que parece recibirse por el estudiante. Por un lado es un signo relevante y trascendente a través del cual alcanzar la *certitudo salutis* y por otro es un signo confuso, que dificulta aún más la resolución de la incertidumbre de lo que es ser un artista creativo. Si la evaluación positiva puede considerarse una sanción polivalente, que desde un punto de vista académico permite la culminación de la carrera formativa y desde un punto de vista social parece ser un aval suficiente de haber “estudiado para artista”, no es absurdo pensar que todos los esfuerzos han de encaminarse a aprobar de acuerdo con los hábitos reproductivos de la escuela, aunque desde un punto de vista profesional puedan ser contradictorios con el mismo ideario del artista creativo, autónomo, versátil y autotélico.

Como se verá, ante la desorientación, la incertidumbre y la subjetividad de la evaluación docente, muchos alumnos se pasan los cursos tanteando qué es lo que se ha de hacer en cada asignatura, estableciendo una relación entre lo que se pide y le gusta al profesor e intentando conciliarlo hasta donde se pueda con sus propias inquietudes. El estudiante se fija en los comentarios que el profesor le dirige a él o a los compañeros mientras realizan los trabajos. Intenta intuir si uno está en el grupo de los elegidos a través de los más variopintos indicadores: Si se acerca a mirar lo que hace, si le señala como ejemplo, si le hace alguna corrección, si no le hace ninguna corrección. Incluso un insulto o una reprimenda puede juzgarse como un signo positivo si sirve para sentirse el foco de atención y da pie para una refriega inconformista. Todas las acciones, conductas y discursos del profesor son signos a través de los que percibir si se va o no por el buen camino.

Esta observación se contrasta con la calificación que el profesor concede a cada alumno durante y al final del curso, y se hace un juicio comparativo para intentar averiguar, por fin, qué criterios se estaban aplicando para determinar su progreso. Sabiendo los criterios según “lo que se ha de hacer” o “lo que se debía de haber hecho” se puede establecer la validez o no de tales notas y ver si ha sido relativamente “objetivo”, comparándolo el estudiante con su propio juicio. En este caso la obsesión por la nota propia del estudiante tiene unas connotaciones que en otros centros universitarios no tiene.

Una calificación mala es lo mismo que decir que su elección profesional no fue nunca vocacional o que se carece de lo necesario para ser una persona creativa. Por lo general lo que se evalúa en un medio escolar –al margen de que se considere o no un atributo carismático de un grupo social determinado- es el grado de conocimiento de determinados saberes y la competencia teórica y práctica para resolver determinados problemas que se consideran representativos de las tareas que a

nivel profesional se han de ejecutar. Si no se resuelven bien o se hace de modo incorrecto, o si el nivel no se ajusta a lo que se considera como *lo que hay que saber*, es fácil argumentar un mala calificación como un juicio desaprobatario. Sin embargo, la pretendida objetividad de la evaluación escolar y las pruebas aplicadas para ello –siempre cuestionables- en el campo de las artes se ve aderezada de una subjetividad que tiene en dos rasgos principales sus mejores puntales: El carácter extremadamente personalizado de la formación y la creación artística (fundado en el individualismo del artista creador), y la infabilidad e inenseñabilidad del arte.

Directamente no hay programa, simplemente hay órdenes. Es que... no puedes plantearte ni siquiera por qué te piden que tienes que entregar un dibujo así o asá o por qué con un dibujo idéntico el ir con una nota de un nueve en una asignatura y con otro profesor tienes un cuatro con el mismo dibujo. Es en ese sentido, empiezas a plantearte primero que te tienes que amoldar al gusto personal y subje[tivo]... –ahí sí que entraría la palabra "subjetivo"- de cada individuo que está ahí para corregirte. Entonces también empiezas a plantearte como artista hasta qué punto eso va a influir en tu forma de actuar, personalmente, es decir, que qué sentido o qué forma moldear a la persona tiene eso o [con] qué finalidad está haciendo eso. (E, m, 25, 98)

El alumno se ve así de nuevo sumido en la incertidumbre. Ni los modelos ofrecidos o insinuados garantizan con su reproducción el éxito académico ni tampoco una formación profesional. De este modo, muchos estudiantes denuncian la injusticia del sistema evaluativo como la expresión de un gusto personal donde se dejan ver las preferencias estilísticas, afinidades ideológicas y favoritismos del profesor. Sólo así se pueden explicar las disparidades y contradicciones que aprecia al contrastar la pretendida distinción entre alumnos con diferente nivel de artísticidad con su opinión y experiencia, reforzándose en definitiva la validez de su propio juicio subjetivo como autor.

Y estás viendo que llega gente que no hace la ‘o’ con un canuto, y les pone matrículas o les pone sobresalientes. Dios mío, y tú haces –porque ya calcas el dibujo de esa persona- por ejemplo, lo calcas, literalmente, “*voy a hacer la misma mierda*”, y te fijas en tú dibujo y estás haciendo el mismo, exactamente igual, como si fuera una fotocopia. Yo suspendo y el aprueba, porque no le gusta y acabas de ver que pasa por su dibujo y te dice: “*Ah mira, muy bien esa sombra, tal y cual*” y tú has hecho la misma. Se acerca a ti, te dice: “*Esto es una porquería, a quién se le ocurre meter esas sombras*”. Y dices: “*Hijo de puta, a ese le acabas de decir que muy bien*”. Se guían... pues eso, es lo que te digo, si tú estás de mal humor un día y tienes un examen para corregir y te ponen dos y dos son cuatro, y estoy de mala hostia, pero dos y dos son cuatro, no hay más, pero si tu estás de mal humor y tienes que corregir un dibujo, una escultura o una pintura, “*Pues en vez de ponerte un notable te voy a suspender porque lo tengo que pagar con alguien, porque no me han concedido la exposición que yo quería o no he vendido nada o he discutido con mi mujer, o me estoy divorciando o... vaya usted a saber*”. Todo lo pagas, te lo tragas, es una carrera demencial, si realmente amas lo que, lo que haces a veces te duele mucho, te duele mucho ver eso, que yo no me pongo aquí de santo ni de que haga unas cosas maravillosas. No, me considero normal igual que mucha gente que hace cosas normales, ya te digo... (E, v, 25, 98)

La nota deja de tener ese valor incuestionable y objetivo que predomina en el entorno escolar y académico, y entran en juego otros patrones de referencia. En el caso antes expuesto por el estudiante, es muy probable que el profesor estuviera considerando la creatividad artística como un

don personal e intransferible, un signo de vocación profesional que no se manifiesta del mismo modo en dos o más sujetos. Así, el ingenuo experimento del estudiante, que le sirve para argumentar desde una lógica escolar la ilegitimidad del profesor como evaluador, no tiene validez para el profesor sea cual sea el motivo último que le ha impulsado a hacer semejante agravio comparativo.

La reproductibilidad en la experimentación o la repetición de los resultados, que en ciencia es un objetivo ideal de toda demostración empírica de una hipótesis científica, pues permite el establecimiento de leyes, no funciona en el mundo del arte. La verificación de creatividad como autenticidad se funda en la disparidad de los resultados. Cuanto mayor sea el grado de disimilaridad entre diferentes soluciones mejor, pues cada una de ellas puede considerarse como válida bajo el principio de la originalidad. En este sentido, la ventaja está en llevar la iniciativa y en ser el primero. Sólo así se puede demostrar de forma “objetiva” la autenticidad de la misma como inspiración interior y no como plagio.

3.4.3.3.2.1 *La autoevaluación del alumno.*

Ante estas situaciones, la búsqueda de criterios y patrones que arrojen un poco más de objetividad a la valoración de la obra pasa por la legitimación del proceso evaluador mediante otros medios de arbitraje o contraste. Es muy corriente que hasta por parte del profesor (y como recurso para diluir su responsabilidad como evaluador hacia un sentido comunitario de la evaluación) se pida que la clase o el propio alumno evalúe su labor. Esta posibilidad de que la evaluación corra a cargo del alumnado, tan consecuente con el objetivo de que el alumno desarrolle su capacidad crítica y autocrítica –que hemos visto anteriormente- es una posibilidad “excepcional” que en ninguna otra Facultad se suele ofrecer y que el profesor valora como signo de madurez.

Claro, eso es parte de la clase, la comparación con los otros, el hablar con los otros es parte del pensamiento, la reflexión muchas veces es introvertida y otras veces es en común y nunca ha sido de otra manera. Entonces el que, el que se produzca un comentario dentro de un grupo pues produce al final una reflexión y unas ideas, ¿no?, que a lo mejor a uno solo no le salen, entonces es parte del tema, ¿no? (P, v, 55, 99)

La autoevaluación no es sólo un monólogo interno. Para que la autoevaluación sea efectiva se pide que se compartan sus conclusiones. Como ya se dijo, la contrastación entre la obra y el *pathe* experimentado y expresado por el sujeto es la única forma “objetiva” de acceder al *autos* del sujeto como conciencia artística. En tal caso, tanto la obra como el comentario a la misma son una confesión sobre la intensidad y autenticidad del acto poiético. Como en el caso del converso, el motivo de la confesión es «apresar con precisión aquella sorprendente experiencia de modo que el

hecho de la redacción le ayude a él mismo a comprenderla» (Sanmartín 1999: 293). Este “pensar en voz alta” es la «auto-ayuda que en el espejo de papel busca el converso, diciendo las cosas para llegar a saberlas al decirlas» a lo que se agrega la del confesor, ese *alter ego* que no sólo escucha, sino que confirma el valor sincero y humilde de la confesión.

Como en el caso de la evaluación docente, es este carácter confesional el que da a la autoevaluación un sentido ritual donde la objetividad surge de su validación como acto moral. La expresión y la escucha del *autos* es un hecho reflexivo entre el autor y la obra en esa contraposición entre intención y logro. Tal vez por ello la autoevaluación no puede concebirse como acto pleno sin un mediador, un interlocutor que con mayor o menor distorsión confirme el grado de rigor e intimidad de la confesión. Este mediador puede ser el profesor –como ya se ha visto- pero también lo pueden ser los compañeros de la clase.

3.4.3.3.2.2 *La heteroevaluación del alumnado.*

Este diálogo que se establece en pie de igualdad sobre la obra entre alumno y profesor, sujeto y grupo, la validez o no de las opiniones no depende de que se esté investido de una determinada autoridad jerárquica, sino de que la autoridad del que califica esté determinada por el compromiso de que la creatividad se desarrolle como un acto auténtico y crítico. Esto es lo que legitima a cualquier miembro de la clase como crítico y hace de la crítica una acción colectiva, aunque al ejercerse en un ámbito escolar la última palabra la tenga el profesor como *confessor* oficial.

Eso de la cualificación es muy, es muy complica'o, la cualificación... pues sí, evidentemente yo estoy más cualifica'o que no sé quién, pero los consejos de los compañeros, las distintas visiones sobre una misma cosa nunca son malas aunque sea un disparate lo que dicen, eso luego se contrasta conmigo o quien sea, pero normalmente no, no, la gente no suele decir disparates, sobre todo cuando no es sobre sí mismo sino sobre los demás, sobre los demás la gente tiene una visión mucho más reflexiva que sobre sí mismo, ¿no?, sobre sí mismo normalmente uno se queda en la manera de trabajar. (P, v, 55, 99)

Los juicios que se emiten en la autoevaluación dan más pie a que se pongan al servicio de la sobrejustificación que los que se pronuncian en la heteroevaluación. Eso no quiere decir que no sea un factor “objetivizador”, pero es evidente que incluso a la hora de entrar en diferentes niveles de análisis –quedarse hablando sólo sobre el buen hacer o abordar el proceso creativo como una investigación y resolución de problemas personales y sociales- ofrece la posibilidad de un tratamiento subjetivo muy autoexpresivo.

El que el alumno participe en su evaluación remarca esa importancia que se le concede a la

transformación del *autos* en *autoridad* como paso importante para la adquisición de la autonomía artística. Ya sea dirigida hacia uno mismo o al compañero, esta evaluación como reflexión a viva voz da la oportunidad de que el alumno explique su obra como un proyecto personal. Dentro de un proceso formativo más amplio, permite apreciar a los demás y a él mismo su evolución como un progreso hacia la consecución del estado de artista creativo. Es un medio de que el artista en formación se erija en crítico de arte y aprecie el sentido objetivo de las opiniones personales. En consecuencia, esta posibilidad que va en contra de la potestad del funcionario docente sólo tiene justificación si se establece un rigor artístico en su afirmación basado en la autenticidad de las propuestas y procedimientos. Sólo si se hace desde el sentido comunitario de la discusión en grupo y la autocritica dicha actuación se considera formativa, si no, se daría a múltiples perversiones que despiertan recelo y precaución entre el profesorado a la hora de aplicar tal “excepción”.

Lo hemos hecho solamente una vez... [en] *Elementos de la plástica*, se llama, solamente con dos ejercicios, pero además los que quiso el profesor y no merecieron la pena como para que los pudiéramos valorar y era en grupos de seis, ¿no? Cada uno valoraba, teníamos que valorarlos en teoría con seriedad, como obra en conjun[to]..., obra terminada y como proceso, (...) Entonces la suerte es que ahí teníamos al compañero para preguntarle cómo lo había, si lo había pensado, no lo había pensado, si le había gustado, no le había gustado, si tenía algún sentido la composición del bodegón –era un bodegón- y teníamos que valorarlo. Pero ninguno se atreve a valorar críticamente, negativamente la obra de los demás, es... Es más, te dabas cuenta de lo bien que estaban hechos, siendo una porquería de ejercicio, de... o de enuncia'o(?)... pues al final sacas cosas muy interesantes. La nota positiva, aunque no te gustara la obra terminada, siempre se la ponía algún aspecto, algún detalle dentro de esa obra porque llamaba la atención, si no eres bueno colocando los objetos, eres bueno habiendo colocado el color, o si no eres bueno con el color, has sido muy bueno con la línea, pues era imposible criticar nada negativamente a un compañero, aparte que ninguno... si lo tomas con autoridad y les parece ridículo, entonces empiezas a darte cuenta también de lo ridículo que tiene que ser si tú fueras profesor y tuvieras que calificar una obra... (E, m, 25, 98)

Al margen de que estas oportunidades se aprovechen para justificar lo injustificable o dé pie a hermosos gestos de solidaridad o denigración entre compañeros, lo que se hace patente es que el valor artístico del trabajo es una apreciación subjetiva. Es más, la evaluación se transforma en un conglomerado de opiniones subjetivas que se suman a la apreciación del propio autor acaba alzándose en la opinión “objetiva” tras el consenso de los compañeros y la sanción del profesor. El compromiso de uno mismo es por tanto apreciado a través del compromiso con su propio trabajo y su actividad en clase. Seriedad, sinceridad y determinación se condensan en el principio rector de la autenticidad de la vocación y la profesión artística. De esta manera se logra que la disciplina se transforme en autodisciplina y el conocimiento en autoconocimiento.

La experiencia fue buena. No sé hasta qué punto eso él como profesor lo tomó en cuenta –el tipo de calificación que nos hicimos- que quizás creo que no le vale para nada. Lo único que vale es para ver si somos sinceros con nosotros mismos o incluso con él, o si le estamos tomando el pelo o no, porque además allí corremos un riesgo a la hora de poner más nota o no, que lo sintieras, para

que él no creyera que estabas hinchando las cifras y que no te lo estabas tomando a cachondeo. Entonces es ridículo y es un juego, es que realmente es un poco juego. (E, m, 25, 98)

En ese sentido se percibe la sensación de pertenecer a una comunidad de iguales –aún incluso por definir- donde lo que distingue a cada uno es su experiencia profesional y por tanto el grado de autoconocimiento y compromiso de cada uno a través de su obra. Esto hace que cualquier pronunciamiento esté dominado por el relativismo y la empatía. Curiosamente a medida que uno va adquiriendo su conciencia de artista se siente más legitimado para evaluar su propia obra que la de los demás:

Porque te sientes igual de compañero, de compañero. Dejas de ser profesor y dejas de ser alumno. Aunque tengas cuarenta años más o tengan una obra o hayan expuesto en galerías, pueden saber más ideas o incluso pues una obra que sea equiparable, de calidad, estoy refiriéndome a la que haya hecho él, por mucho que esté encima de una tarima, que haya hecho un doctorado, que sea catedrático de bellas artes, etcétera, pues ahí deja de haber... Es ridículo, en lo único que te pueden adelantar o aventajar es en conocimientos de historia o en técnicas o en haber practicado, lo único que vale es la experiencia, pero... es síndrome de... Entramos, entrar en el mundo de creación me parece que todo es así, que profesores y alumnos... pues porque tiene que haber una jerarquía y una distinción, si no, aquello sería anarquía pura y dura, aunque ya la es, pero de otra manera no habría... ni la veo ni la concibo, ese es el problema, o sea, realmente nunca, nunca vas a saber seguro de lo que vas a poder obtener porque jamás vas a saber si lo que tú creas que tu obra al ser valorada coincide con lo que el señor de turno va a creer que vale, es imposible. Hasta el final no deja de ser (...) una calificación objetiva y el calificarnos entre compañeros, al calificarnos entre compañeros eso desaparece, porque parece un juego y como nos damos cuenta de que es un juego al final todos nos ponemos... diez, o sea, nos calificamos bien, no ni siquiera... no nos echamos tierra de por medio, ni nada. (E, m, 25, 98)

Aparte del uso escolar que se haga de la autoevaluación y la heteroevaluación del alumnado, durante la actividad cotidiana es frecuente que el alumno busque en el comentario de los demás y en su propio criterio la confirmación de sus opiniones y juicios. Incluso el hecho mismo de opinar conlleva que el alumno se considere miembro de pleno derecho de su pequeña comunidad de artistas a la hora de dar tu opinión o de que *“se acerque alguien cuando estás haciendo, pues el bodegón típico que te mandan en clase, de repente se acerca el típico compañero a ver cómo haces eso, cualquiera te mira si le parece muy bueno, no le parece muy bueno”* (E, m, 25, 98). En este sentido, el alumno se pone en lugar del profesor (por no decir que usurpa su función desatendida).

Yo me ponía ahí muchas veces como si, bueno, digo si algún día tengo que dar clases, si tuviera que dar clases cómo reaccionaría y veía las figuras de todo el mundo, sin decir nada, claro, si no te toman por un pedantón, pero iba mirando y diciendo, bueno, a ésta le diría tal cosa, a este le diría tal otra o... y dentro del estilo de cada cual, cada cual puede elegir el estilo que quiera. Hay un chico que técnicamente en piedra eee... técnicamente, lo hace bien, (...) entonces comete fallos muy, muy gordos que se le han avisado, o sea, se le ha corregido, yo he visto que se le ha corregido bien, pero... joder, algo tan evidente como, yo qué sé, “es que si quitas piedra luego no vas a poder poner”, le estaban diciendo simplemente eso, que es una cosa evidente, estuviera claro. (...) Entonces este señor empezaba a tallar por ejemplo la cara, terminaba la cara, pero la cara ya pulida y el resto era bloque, no aparecía por ningún lado, con lo cual cuando colocaba la oreja cometes el error de en vez de poner la oreja aquí, la pones más abajo y ya no la mueves; y el trapecio en vez

de estar aquí, lo colocas por aquí, tiene un cuello como un avestruz y no lo puedes, ya no puedes levantar. (...) La técnica era muy buena en piedra, utilizaba maquinaria de precisión, utiliza maquinaria de dentista para arañar y tal la piedra, bueno, un virtuosismo que realmente no vale para nada porque los rizos son muy bonitos pero en vez de estar en la cabeza pues los tiene por el cogote. Una cosa de decir: “*No, esto no está bien*”. Y bueno me di cuenta modelando y tal figuras este año, que trataba todo igual, todos los materiales (...) El profesor se acercaba y no se metía tampoco demasiado con él –los [profesores] de Modelado suelen ser un poco más sufridos que los de piedra- o a lo mejor incluso por el material, y claro le asesoraba más bien anatómicamente diciendo: “*Esta cadera no va aquí*” o “*Ésto levántaselo, tal*”. Que formalmente, que cómo estaba tratando el barro, es que a mí me parece más grave cómo trataba el barro que los defectos anatómicos, que en un momento da’o eso, conforme va pasando el tiempo, lo vas arreglando porque dices: “*Coño, la mano es demasiado grande, tengo que tender a hacerlas más pequeña*”, a decir: “*Joder, acabo de hacer una figura como un botijo enorme*”. Porque le pasaba una esponja, lo dejaba totalmente pulido y brillantito, y en eso no le, no le decían nada. Yo sí se lo hubiera dicho, pero bueno, es el gusto del chaval, es su estilo, yo a ese chico no le podría suspender, que no lo hace mal, pero tampoco es una lumbrera y lo peor del asunto es que tiene la cabeza como un adoquín. Tú le intentabas corregir, le decías: “*Mira, si lo haces así –en piedra por ejemplo- pues tú no puedes rectificar. –No, no, no, pero yo lo hago. –Ya, ya, pero te puede salir mal. –No, no, pero yo lo hago*”. (E, v, 25, 98)

Según el grado de consenso de las opiniones y la confianza que le merezca la autoridad del comentarista, el alumno puede emplear éstas como elementos de comparación y establecer si la evaluación del profesor le parece válida. Se reproduce así el apoyo entre colegas que se ha visto en el caso del profesorado, con todas sus características.

¿Cómo me la calificaron [los compañeros]? Pues mejor de lo que yo me esperaba. Yo la verdad es que en esa asignatura además precisamente (tuve) muchos problemas con el profesor, pero eso sí que es... problemas personales. (...) [El profesor] Pues es un señor como muy respetable, que expone constantemente en el Reina Sofía, que hace arte constructivista, que su obra está enmarcada en lo que se hacía en los años sesenta-setenta. Es arte geométrico y... Yo no, vamos, no comparto para nada lo que hace con su obra. Además que da la sensación, y es así, que los ejercicios que nos manda en clase pues es... de lo que, lo que él luego se basa para elaborar su propia obra, o sea, que tú imagínate lo que va por ahí. Con él no tengo muy... no tengo trato personal. O sea, el trato personal de entrada a él le caigo mal y él a mí pues tampoco pasa igual, y eso, eso influye a la hora de valorar lo que yo hago. Entonces yo me esperaba que los compañeros me valoraran de una manera negativa, pero luego resulta que no, que me... que les había gustado y además que lo sentí realmente. Y además explicaban el porqué. (...) Hay otras asignaturas, hay una, un cursillo determinado que sí, realmente ha habido una objetividad, en la calificación, en el proceso, en el trabajo y en todo. Y además los trabajos los hacemos en clase, en una hora determinada, todo el mundo haciendo lo mismo, con lo cual él [profesor] estaba allí para ver si con... si dominabas. Decía, mira, entre otras cosas se trataba de que él viera si realmente tú eras capaz de dominar la realidad para luego poder transformarla. Entonces este tío me parece muy sano y muy correcto porque tampoco me vale el arte por el arte, que es lo que yo procuro de esa obra, sino realmente saber si puedes hacer lo que se ha hecho durante toda la vida. (E, m, 25, 98)

Esta corroboración puede servir como prueba objetiva del juicio del profesor pero también como un respaldo hacia aquél que manifiesta las mismas afinidades estilísticas (caso típico del círculo artístico como sistema de apoyo). La contrastación de evaluaciones subjetivas es el medio para generar una crítica antiinstitucional de corte antiacadémico que establece una “evaluación paralela y antitética”. Así, en ocasiones tensas, se pretende invertir la injusticia evaluativa,

deslegitimando el ojo clínico del profesor para detectar al artista creativo o incluso la acción formativa misma, a favor de una subjetividad más objetiva: La de uno mismo.

Por eso te digo, y como esos te encuentras un montón, un montón [de casos]. Ése, bueno, tenía delito porque no lo hace mal, pero no quería hacerlo bien, no quería rectificar, hay gente que no da más de sí, y lo ves. Lo malo es que ese tipo de gente que no da más de sí, dependiendo de con quien toque, es como: "*Dios mío, tú eres una lumbrera*". Y he visto gente que no sabe coger un lápiz y le ha tenido desde principio de carrera porque sé lo que hace, y no es siquiera utilizar "*un lenguaje visual a la hora de dibujar diferente o innovador o original*"... (E, v, 25, 98)

En cualquier caso, el fin es el mismo: Reforzar el *autos* del sujeto creador determinando la autenticidad "objetiva" de la evaluación. Se considera que este tipo de evaluaciones están libres del interés pernicioso de la obsesión por el rendimiento escolar y no se pretende aparentar una brillantez académica, sino una búsqueda auténtica de profesionalidad. En cierto modo en esta relación comunicativa se ve mejor representada los valores comunitarios de autenticidad, libertad y autonomía frente a la artificiosidad, pretenciosidad y desactualización de la dinámica académica.

Con los compañeros es mucho más sincero ¿no? De entrada todos se dicen lo que piensan y todos nos decimos lo que pensamos sin tapujos, sin siquiera sin conocerte. Es como provocar, si tú piensas algo malo de alguien, a la más mínima medida se lo sueltas, sea bueno, sea malo, se lo sueltas y "*quiero conocerte*". Así es todo, es demasiado natural, es demasiado natural, no hay... lenguaje políticamente correcto, hablando. Hay provocación, en todos los sentidos, entonces eso o lo asumes y eres como ellos y te haces como ellos y no porque tienes que hacer... sí es un poco, es, es propio, es propio, porque todos llevamos una carga de orgullo como muy importante y te encuentras que todos somos así, una vez que entras en un sitio que además es como una jaula donde no habías encontrado a nadie antes a tu alrededor que actuara como tú y de repente encuentras a un montón de personas que sí, que... que esa locura la expresan, la sueltan y encima tienen los pies de poder hacerlo en comunidad ¿no? (E, m, 25, 99)

El grupo, reunido en la clase, en el pasillo, en el jardín, en la cafetería, es un medio informal donde el estudiante al margen de la acción formativa escolar puede reducir las posibles contradicciones que origina una evaluación subjetiva (sobre todo si su pretensión de objetividad se ve contradecida por la falta de coherencia programática o ideológica hacia la institución o la comunidad artística). Así, los comentarios evaluadores que se hacen entre compañeros de modo formal o informal son un estímulo y un apoyo a la hora de verificar si se están haciendo bien las cosas.

Éste es un trabajo muy inseguro ¿no? No es una cosa física, no es una cosa que, pues, yo hago unos cálculos matemáticos, luego una prueba, un experimento y lo veo, y está bien o está mal. No, esto es otra cosa, entonces si tienes gente alrededor que te dice: "*Joder, qué bueno, qué bien, qué tal...*", pues, digamos que continuas trabajando. Si no, siempre estás con dudas de "*¿Y esto, y ahora por dónde, por aquí, por allí?*". (E, v, 24, 95)

Saber que se ha hecho lo que se tenía que hacer, lo que se le pedía es una forma más de saberse auténtico, de reconocerse en el camino de ser un artista creativo. La autoevaluación como

confesión, ejercicio ascético o psiconalítico o la heteroevaluación como ejercicio reflexivo de alteridad, así lo plantean.

Yo, compañeros míos que he visto de cosas suyas y dices “*jo’er, que están muy bien dichas. Jo’er, qué sensibilidad. -o- Qué bonito el trazo que has metido, que...*” Que realmente lo miras y te agrada y te gusta. No sabes por qué a lo mejor, porque no... pero lo estás viendo y dices: “*Jo’er, qué bonito*”. Y a veces ellos mismos te dicen: “*Pues ha sido pura casualidad, macho, de verdad, me puse una tarde y estaba tan a gusto escuchando música y tal, y mira, esta tirada de dibujos*”. Y dices tú “*jo’er*”, de dibujos cojonudos, preciosos. Le dices “*qué envidia*” ¿no? Que me gustaría que esto me pasara alguna vez y tal. De repente pasar por aquí, entregas tu patata, tu patata te pone un notable. Dices: “*Jo’er, pues a éste ahora le tiene que poner un sobresaliente*” y le suspende, te sientes mal, te sientes mal. Dices: “*¿Por qué a mi me han puesto un notable?*” Y muchas veces llegas a casa y necesitas contárselo a alguien, y dices “*no me siento bien, no es justo*”, y te tienes que callar porque esa asignatura para ti supone el pagar una segunda matrícula y el quedarte un año más allí. (E, m, 25, 98)

El estudiante generalmente acaba desconcertado ante lo que para él es una incoherencia en la acción formativa, interpretándose como una injusticia evaluativa y una traición al ideario del profesor. Estas situaciones son fruto de evaluaciones subjetivas no esperables o lo que es lo mismo, de la ausencia de predictibilidad en la determinación de qué clase de aprobación puede suscitar la actividad escolar del alumno. En ese caso surgen a veces voces discrepantes que cuestionan la validez de la evaluación monocular como predicción objetiva.

«los que suspenden conmigo no suelen llegar a nada como artistas, cuando doy un sobresaliente es que ese tío es muy bueno y de eso me aseguro para que no halla malentendidos». Yo estaba fumando en las escaleras del tercer piso, el titular de pintura {nombre} explicaba nuestras expectativas de futuro comparándolas a las calificaciones que daba. «Has sacado muy bien el color de esa guitarra, te estás esforzando, veo que reaccionas en esta recta final del curso». (...) El artista no «**ha de**», sólo los alumnos de profesores como el que dice esto «**han de**» hacer tal o cual cosa para ser el sujeto de sus frases (EL ARTISTA), pasan por el aro. (Olabe 1996: II)

Sin embargo, aparte de esa incertidumbre que surge de la subjetividad de la evaluación del profesor, también hay cierta connivencia en cuanto que, a pesar de tal apreciación de la desigualdad y parcialidad en la acción docente, el alumno se siente sujeto a esa autoridad docente para reafirmar su proyecto profesional bajo el amparo de un entorno institucional que promete su realización.

3.4.4 La sobrejustificación como condicionante de la actitud del artista en formación.

A la incertidumbre y al desconocimiento de hacia dónde se dirige y a qué responde la formación artística, se le agrega la inseguridad y el pudor en su afrontamiento abierto. La razón de este pudor e inseguridad, más allá del titubeo ante las primeras impresiones en los primeros cursos, tiene mucho que ver con el peculiar sincretismo que dentro de la Facultad se ha dado entre lo escolar y lo artístico. El ámbito académico que es la Facultad divaga entre el deseo de ser una institución de

reproducción corporativa (estructural) y la ilusión de ser una comunidad de pensamiento y creación (comunitaria). Se alienta por un lado que el alumno tome sus propias decisiones siempre que se encaminen a la defensa y la asunción de aquellos rasgos que definen al artista creativo. Pero por otro lado, las obligaciones escolares, la disciplina académica, representa un contexto limitador del que es difícil sustraerse.

En tal caso, se dan todas las condiciones para que se dé un contexto de sobrejustificación escolar que no se da en la formación infantil y primaria ni en las academias por el peculiar tratamiento lúdico o no escolar que se le confiere. En el caso español, el escaso eco social de la enseñanza artística como conocimiento divulgativo de la práctica artística es una realidad cuyas causas²³² han tratado de ser analizadas y resueltas por la pedagogía y la educación artística (Arañó 1989; Hernández 1997; Agirre 2000) y que han configurado un círculo vicioso que perpetúa tal situación «gestado por la falta de valoración social de la formación artística, que incide en una escasa presencia curricular, que incide en una escasa atención y profesionalización de los educadores, que incide en la escasa formación de la sensibilidad artística que incide otra vez en la falta de valoración de la formación artística... y así hasta el infinito» (Agirre 2000: 21) y del que es muy difícil salir (figura 6).

Volviendo a la cuestión de la hipótesis de la “sobrejustificación” –*overjustification*– (Lepper, Greene & Nisbett 1973), ésta parte de la premisa de que si una persona emprende una tarea interesante bajo condiciones que le hacen notar la instrumentalidad de su conducta como un medio para lograr un fin extrínseco, entonces esa persona mostrará menos interés intrínseco en esa actividad con posterioridad, cuando las constricciones externas estén ausentes, que una persona que no actúe bajo notables constricciones externas. La enseñanza artística cuando se sitúa en un contexto escolar no se libra de tal efecto.

²³²Entre las causas de relegación socioescolar se esgrimen razones socioculturales como la marginación y mitificación del mundo del arte que considera la artísticidad como un “don natural” educable (mejorable) si se posee de antemano; la minusvaloración curricular de las artes como saber cognitivo y su exclusión dentro de un sistema social competitivo, y la deficiente formación del profesorado, consecuencia de la gran distancia e incomunicación que hay entre los pedagogos y los maestros en este terreno (Agirre 2000: 20-1). Así se teje un círculo vicioso (figura 6). A estas razones también vienen a sumarse problemas inherentes a la propia disciplina de la enseñanza artística como su indefinición identitaria en la disposición curricular y su carácter polimorfo, subjetivo y ambiguo en la significación de sus conceptos (cf. Arañó 1989: 11, Agirre 2000: 22-3). Estas apreciaciones, salvando las distancias, también afectan a la enseñanza artística universitaria en algunos de los factores que hacen peligrar su “seriedad” profesional.



Figura 6: El círculo vicioso en el que se mueve la educación artística (Agirre 2000: 22, cuadro 1)

En el clásico estudio empírico de Teresa Amabile (1979) acerca de la influencia de la evaluación externa en la creatividad artística²³³, se observó que la realización de las tareas artísticas encomendadas a las estudiantes, sin la presión ni la previsión de una posterior evaluación y recompensa, favoreció que se sintieran «playful with ideas and materials because of their freedom to take risks, to explore new cognitive pathways, to engage in behaviors that might not be directly pertinent to attaining a “solution”» (Amabile 1979: 222). De este modo, los sujetos recompensados produjeron respuestas menos creativas que los sujetos no recompensados, expresando estos últimos además lo mucho que habían disfrutado con el experimento (Amabile 1979: 221-2). Las conclusiones que se extrajeron no sólo mostraron que la motivación intrínseca es un factor fundamental en la realización y estimulación de actividades creativas, sino que un aumento de la motivación extrínseca afecta desfavorablemente a las mismas.

Esta interpretación psicológica y ambientalista de los resultados de este experimento, también pone de manifiesto que los estudiantes acometen de formas diferentes una tarea según la apreciación del grado de seriedad que su entorno le otorgue. La diferencia de resultados y de ánimo no es tanto una consecuencia de un determinado medio constrictor como también de una determinada valoración

²³³ Este estudio experimental se efectuó con 95 estudiantes universitarias del curso introductorio de psicología de la Universidad de Stanford, las cuales habían sido previamente seleccionadas atendiendo a su desvinculación con el mundo artístico profesional y aficionado, para evitar cualquier tipo de condicionamiento disciplinar en la tarea que se les iba a encargar. La prueba consistió en hacer unos *collages* con papeles de colores sobre una cartulina, pidiéndose en el primero un diseño libre y en el segundo un diseño que

personal, adecuada o inadecuada para tal contexto. La diferente forma de abordar las pruebas no indica más que la percepción cultural de los sujetos de cómo las tareas artísticas, en tanto que son tareas creativas, han de abordarse de acuerdo con lo que se entiende por creatividad artística. Las reglas de juego que se aplican difieren si se considera que el entorno en que se ha de poner en juego la creatividad es un contexto evaluativo o un contexto lúdico, de si la actividad que se ejecuta es seria o no lo es.

Si la tarea no es seria, incluso en el caso de realizarse en el ámbito escolar, la tendencia será la de considerarla una tarea “extraescolar” y no formal, libre de una normativa preestablecida y restrictiva, encaminada a conseguir la máxima aceptación del entorno como instancia sancionadora. Tales tareas artísticas, como aprendizaje informativo, carecen del rigor y de la conveniencia, que haría de esta actividad una actividad dominada por la necesidad de lo que se ha llamado la “sobrejustificación”. De esta forma, los estudiantes emprenden ciertas tareas desde un compromiso y una iniciativa personal que muestra tal proceso más como un juego que como un trabajo, mientras que otras son abordadas desde un compromiso y una exigencia social que hace contemplarlas más como un trabajo que como un juego. Sin embargo, la lógica que parece regir esta situación y su prolongación más allá de la infancia y la juventud como una teoría implícita²³⁴, puede invertirse en una fase posterior, cuando lo no serio, por razones que entramos a comentar en seguida, amenaza con convertirse en algo serio.

En un contexto de formación artística universitaria estas condiciones de sobrejustificación se hacen más continuadas y acentuadas, aunque también más difusas. El artista en formación persigue la aprobación y obtención de un título, y el afán de ser comprendido y de despejar la incertidumbre de si se es o no un artista, se dan la mano a través de las diferentes estrategias y decisiones que adopta durante el curso en su búsqueda desesperada por tener claves desde las que encarar su formación como trabajo escolar. Muchos estudiantes, consciente o inconscientemente, comienzan a percibir desde el segundo o el tercer curso que aquello que discursivamente se les muestra como signos

sugiriera una emoción. A un grupo se le dijo que sería recompensado y al otro no. La creatividad de los resultados fue evaluada a partir de diferentes criterios de calidad por un tribunal de quince artistas con cinco años de experiencia profesional mínima.

²³⁴ Esta teoría implícita de Occidente que considera al arte-juego-creatividad como aspectos más o menos indiferenciados de aquellas actividades que se han catalogado dentro de la categoría del *ocio* ha acompañado y pesado en las primeras aproximaciones antropológicas al tema del arte (Méndez 1995: 71). La creencia tradicional de que la creatividad o su fomento depende de la disponibilidad de tiempo libre ha supuesto en realidad un lastre para la adecuada comprensión de la propia creatividad cultural y también del fenómeno artístico. La insistencia en achacar el origen del arte a un componente lúdico, decorativo o recreativo como motivación alternativa al surgimiento de elementos utilitarios y rituales, no dejaba de ser una justificación ingenua derivada de la teoría del arte por el arte y de los estereotipos y prejuicios laborales occidentales en la categorización de las ocupaciones especializadas, donde se confunde el carácter *amateur* con el *professionnel* de las actividades definidas como artísticas. Además, las definiciones de trabajo como «those things that man has to do to eran his daily bread» y de ocio como «everything he does with the time that is left over» (Mead 1971: 132), son algo más que imprecisas teniendo en cuenta los recientes avances sobre el tema en sociología del trabajo (cf. Auster 1996). Lo que

deseables y aceptables de artísticidad, desde una perspectiva académica, manifiestan una ambigüedad que pervierte su intención hasta el punto de provocar la desaprobación y sanción del profesorado. Esta paradoja responde precisamente al éxito de la instauración del paradigma de la autoexpresión creativa como discurso *de mode*, aunque no se reflexione si los medios y conductas desempeñados en la acción formativa son realmente coherentes con los valores y principios que postula.

El alumno, que no es tonto, percibe que para el profesor también existe una gran disparidad y ambigüedad en la definición de lo que es la práctica artística como creación cultural. El profesorado tiene las mismas incertidumbres e inseguridades que el artista en formación en cuanto a la validez del proceso formativo, pero como artista experto las conjura desde su experiencia personal y desde un posicionamiento ideológico que oscila entre la tecnofilia y la logofilia como inversión de las tendencias tecnófobas y logófobas ya citadas. Además como funcionario docente subordina su actividad a sus obligaciones académicas igual que el estudiante ha de acoplar sus intereses a las obligaciones y a la inercia escolar.

Por estar en esta carrera he tenido que hacer la vista gorda a la necrofilia e inaugurar mi experiencia como artista plástico en diferentes campos: Pintura, Escultura, Grabado. Encontrarme a mí haciendo esas tareas al principio me pareció insólito, casi exótico. (...) Es más los profesores y los que pasaron por el aro me recomiendan estudiar filología o filosofía, quizás ser crítico. (...) Todavía no he encontrado más razones para hacer un grabado, quizás lo haría si no se me obligara a hacerlo bajo la coacción de un criterio patrón y las notas. Las notas son parte de la mentalidad castigo/recompensa sobre la que se apoya toda autoridad que debe ser incuestionable para sobrevivir (...). Mi experiencia como grabador no tiene sentido, yo no llegué al Grabado (ni a la Pintura, la Escultura...) sino que éste se me impuso. No descalificó el Grabado (...), sin embargo no puedo investigar sus posibilidades en el contexto actual de coacción. (Olabe 1996: III)

Existe una contradicción general entre lo que se dice al alumno que ha de hacer y lo que después hace o se le pide que haga, tanto en la acción educativa como en los itinerarios formativos (como veremos al tratar el tema de la especialización). Se podría decir que en tal caso el pudor no es más que un síntoma de la coexistencia de dos contextos: el profesional, eminentemente creativo y versátil, y el académico, reproductivo y compartimentado. En tal caso se imponen los hábitos escolares siendo el pudor la manifestación de la comprensión de esa digresión que aplaza la manifestación de lo creativo para más adelante. La siguiente anécdota referida a la Escuela de Arquitectura de Madrid (Gómez 1995: 55), ilustra este tipo de situación²³⁵:

se concluye de todo esto es que este patrón de diferenciación que remite lo creativo únicamente al campo del juego y del ocio es alterado e invalidado en algunos dominios especializados y campos de creación cultural como el mundo del arte.

²³⁵ Aunque la anécdota se refiera a un centro universitario en principio desgajado de las bellas artes y a un período ya algo remoto (la década de 1970), como reflexión planteada por un profesor de bellas artes en activo sobre la formación desarrollada en un centro donde, a pesar del tecnicismo utilitario y científico predominante se tiene una consciencia de las funciones estéticas y creativas que implica la arquitectura, pone de relevancia la consciencia de lo que representa lo artístico como una concepción diferenciada de lo que es la creación cultural; lo que tiene su reflejo explícito en la formación artística de bellas artes.

Cuando en los años 70 nos planteábamos, desde las asignaturas de Análisis de formas y dibujo técnico de la Escuela de Arquitectura de Madrid, la modificación de unos sistemas tradicionales de dibujar basados en órdenes cerrados de transcripción, y se realizaba una experiencia bajo prometedor nombre de dibujo libre, una alumna nos mostraba una y otra vez un muestrario diferentes para que le dijésemos si era aquello que había que hacer. Un día, paseando entre los tableros observamos una serie de dibujos que realizaba mientras conversaba con sus compañeros, realmente interesantes; en la ingenuidad de quien cree descubrir unas cualidades que el otro no conoce, le preguntamos por qué no presentaba aquello que surgía de lo más íntimo de ella misma. La respuesta fue contundente: «Esto es mío y no estoy dispuesta a que se juzgue por los demás».

Este pudor tiene mucho que ver con la concepción de que la creación artística es un acto íntimo y autotélico. Este rechazo a que la obra de uno pueda ser contemplada y juzgada, y a su vez a hablar de ella, es extensivo al caso del estudiante de bellas artes.

Unos sí otros no, es complicado trabajar en común, ¿no?, pero no hay otro sitio que hacerlo. Pero sí, hay algunos que les da igual, que pierden el pudor como tú dices, y otros que quieren que eso sea más íntimo, ¿no? Y eso lo ves en las posiciones que toma la gente en la clase. Hay quien se busca asistir contra la pared, ese tipo de cosas, que no se vea, pero, vamos, al final, esto no es una universidad a distancia y hay que venir a trabajar. (P, v, 55, 99)

No todos manifiestan ese pudor, eso es cierto. Pero en algún momento, sobre todo al inicio del itinerario, esa reserva se mantiene y ha de perderse para poder aprender y trabajar dentro de un colectivo como es el de la clase. Hasta que eso es así, el pudor por mostrar el proceso, por expresar las dudas y opiniones se suele acompañar de cierta ingenuidad que en ocasiones arroja la ignorancia y la incompetencia bajo el manto del misterio y la infabilidad de la creación. Sin embargo, en otros casos ese pudor está provocado por la presión del entorno escolar y social, y también por la urgente exigencia de una temprana madurez profesional de acuerdo con los modelos estereotipados de lo que es el artista.

¿Por qué esa tendencia del sujeto a dejar lo creativo para más adelante o para el espacio privado? ¿Es la aceptación de un aplazamiento que la propia dinámica formativa justifica en cierto modo y que la acción evaluadora fomenta? Cualquier innovación supone un riesgo en su reconocimiento, mucho más si de éste depende el dejar de estar en el grupo de los llamados para estar incluido en el de los elegidos. Aunque desde un punto escolar lo que se juzgan son resultados, desde un punto de vista artístico –idealmente– lo que se juzga es todo un conjunto de rasgos y procesos que ponen de manifiesto la autenticidad y autonomía artística del sujeto, su personalidad artística creadora a través de la obra. De aquí la trascendencia de la evaluación y el fuerte impacto del suspenso, la mala calificación o el comentario crítico descalificatorio pues no se juzga sólo la obra o la competencia, también la persona como sujeto moral.

No es que ante la resolución de un ejercicio se haya producido un resultado erróneo. Es que el resultado que se da no refleja o cuestiona la presunta autenticidad artística del sujeto. El suspenso no detecta un mal aprendizaje, sino una incapacidad para ser: No se es hábil, no se es sensible, no se es inteligente, no se es creativo. Por otro lado y como veremos, los signos que se juzgan como manifestadores de la artísticidad de acuerdo con el autoexpresionismo creativo son los que tradicionalmente desde el academicismo se han considerado síntomas de incompetencia e incapacidad. Están impregnados de una gran ambigüedad que ante la subjetividad de la evaluación desencadenan un juego de *doble o nada*. Se puede pasar por un genio, pero también por un pedante o un inútil que pretende disimularlo a través de la pose.

Ante tal circunstancia, limitarse a hacer y a saber qué se le pide a uno tiene siempre menos riesgos de ser acusado falsa o verdaderamente de lo último. Para salvaguardar la vocación artística y del éxito académico no parece práctico el querer mostrar lo que uno lleva dentro de sí y es capaz de hacer porque si no es lo que se le pedía o lo que se entiende como artístico, da igual qué de sincera haya sido la intención del estudiante, que dicha artísticidad no será reconocida como logro. Este problema que nos introduce en el gran problema de la autenticidad y autonomía en la creación artística como criterio de reconocimiento, tiene como resultado un fuerte temor a la evaluación como anticipo de lo que en adelante será la crítica artística como refrendo de esa artísticidad.

3.4.4.1 El miedo a la palabra

En un medio donde para que la obra cobre sentido y se aprecie claramente la intención y problemáticas que la dieron lugar, es un requisito obligado que el proceso creativo desarrollado sea explicitado de alguna forma que no sea artística. La expresión verbal (oral o escrita) se transforma en un vehículo auxiliar imprescindible para que el artista no tenga que depender de traductores o intérpretes que tergiversen el sentido de la obra y la malinterpreten. Si no dispone de esas habilidades, difícilmente podrá defenderse de una mala crítica o solicitar una más correcta valoración. De aquí el interés de muchos artistas docentes de que el alumno no descuide esta faceta “divulgativa” aunque sea sólo de modo auxiliar²³⁶.

²³⁶ Se llega al punto de que muchos profesores consideran que la mejor defensa está en la observación “objetiva” del proceso y de la obra, no siendo necesaria ninguna otra “explicación”. Así, por ejemplo en la asignatura de *Lenguaje y técnica escultórica* (5º curso, 1998-99), se especifican como razones defendibles que permiten el ejercicio escolar de la libertad creativa a partir de planteamientos personales: 1) Claridad, definición y concreción en los bocetos presentados, 2) elección precisa de los tamaños de cada obra, partiendo de los mínimos establecidos, y 3) elección de la materia. En resumen, la sujeción a determinados condicionantes académicos de los cuales se extrae tanto la adecuación a una disciplina como el compromiso creativo del estudiante.

En ciertas ocasiones se pedirá al alumno que, juntamente con el trabajo práctico realizado, presente unas anotaciones en las que apunte los planteamientos de su expresión pictórica y los recursos empleados, a fin de orientarnos sobre su capacidad reflexiva y el nivel de experiencia y conocimientos adquiridos.²³⁷

No es de extrañar que en un contexto logóforo como la Facultad donde se estiman tales facultades pero no se estimulan, el estudiante vea en las clases de los departamentos teóricos y científicos una posibilidad de desarrollar esas habilidades confesionales y reflexivas de modo práctico. Así comentaba una profesora de Historia del arte la preocupación por la crítica que muestran los estudiantes de segundo ciclo:

[Les interesa el tema de la crítica] como aparato que muchas veces es casi una zancadilla al arte, ¿no? O sea, como ese aparato que lo tienen ahí porque saben que... que les controla, entonces... es un tema que sueles leer una crítica de alguien en clase o hablar de la historia de la crítica o cosas así. Les interesa, porque, claro, se ven que es un tema que les va a tocar de lleno y con el que tienen cierto complejo de inferioridad también, por eso lo de la palabra y la imagen. (...) Pero porque no pueden defenderse, porque no tienen armas, porque no, es que hay... Hombre, ahora es distinto, yo creo que las cosas están mejorando poco a poco, pero en general, claro, salen con una falta de contenido brutal, eh. Entonces claro, no se atreven porque ven a una persona hablando de ciertas cosas que les impresiona, ¿no? Y entonces no se atreven, si estuvieran mejor formados... (P, m, 35, 99)

Para un sujeto al que se le anima a ser autónomo y original no hay nada peor que el no ser capaz de controlar todos los aspectos de su obra como parte de la construcción de su identidad artística. Además la versatilidad del arte como expresión siempre anima a explorar otros campos de creación artística no considerados plenamente bellas artes como pueden ser las artes literarias (ensayo, poesía, relato) donde hay una fuerte tendencia a la autorreferencia. Evidentemente, se podría afirmar que sería ingenuo achacar este interés por la expresión escrita u oral únicamente a la aparente ininteligibilidad de la obra de arte, sino al deseo de controlar el carácter discursivo y comunicativo de la creación artística. Esta actitud crítica, como ya comentó en su momento el escritor Thomas Mann, una característica consustancial a la propia capacidad poética del artista. Como él nos decía: «Es sabido que muchos artistas son la mismo tiempo jueces y críticos de arte, que se erigen como tales (...) ante la contradicción inherente al hecho de que cualquiera que se sienta pequeño ante el arte, no obstante se cree cualificado para hablar en nombre suyo y para decidir desde arriba» (Mann 1975: 298), factor éste que hay que agregar a esa autosuficiencia sobre la que asienta su superioridad intelectual frente a los *connaisseurs* del arte.

En este sentido, los testimonios verbales del estudiante como del artista son una prolongación de su creación y no se puede evitar que como la obra de arte manifiesten un carácter poético y personal que arroje sobre ellos la sospecha de no ser “objetivos”. Los documentos que se elaboran

²³⁷ Pintura I, 2º curso, 1998-99.

sean por exigencia escolar (exposición explicativa de un trabajo) o personal (en este caso habría que aludir a la aparición de espontáneos comunicados en forma de fanzines, pasquines, artículos, pancartas) giran en torno a temas recurrentes que son ilustrativos de los temas que preocupan al artista contemporáneo: 1) La reflexión teórica sobre el proceso y el campo artístico, sobre el mismo campo en sí y su relación con el medio social, 2) la exploración introspectiva sobre su actividad creativa, intentando comprender las motivaciones, procesos y resultados que la definen como una vía de conocimiento personal, y 3) las explicaciones que buscan asegurar que el sentido de la obra no sea objeto de interpretaciones demasiado libres como para juzgarse malinterpretaciones o tergiversaciones de su intención original.

Ciñéndonos a las exigencias de expresión verbal referentes a sus trabajos de clase, a la hora de acometer estos tres temas, dejando al margen el problema del pudor, el estudiante se enfrenta al problema de que no puede, no sabe o no quiere argumentar sus opiniones en lo referente al arte y, más en concreto, en lo que se refiere a su propio trabajo. Hay una tendencia a refugiarse en la creencia de que la comunicación oral o escrita es accesoria o incompatible con la comunicación visual. “*Sólo sé pintar*”, “*mi obra dice lo que yo quiero expresar*”, “*no se puede decir con palabras*”, etc. son socorridas excusas que, entre el pudor y la incapacidad, reproducen el viejo cliché del artista “mudo”, “ingenuo” o al “que no le gusta o no se siente capaz de hablar sobre lo que hace. Esto a su vez se ve reforzado por la consideración “académica” de que el artista como “juez y parte” no es una fuente fiable como afirma Walter Hess (1988: 10-1):

Es discutible, sin embargo, la medida en que el testimonio personal de un artista puede ayudarnos en la forma inmediata a comprender su propia obra. Sería ingenuo suponer que el artista tenga que ser también su mejor intérprete, y está muy difundida –aun entre los mismos artistas– la opinión de que, más bien es el peor. (...) El artista, desde luego, no posee ningún punto de mira neutral para contemplar su obra desde fuera, a la distancia de un crítica objetiva, y el pensamiento discursivo es para él una región extraña.

Evidentemente, se puede objetar que el artista tampoco pretende “criticar” su obra desde una “objetividad científica”, desde un extrañamiento de sí mismo. Estos testimonios tienen siempre un carácter confesional y son pensamientos en voz alta cuyo principal destinatario es uno mismo. En el caso del estudiante se puede pensar que es su inmadurez y desconocimiento de sí mismo y de su medio lo que le incapacita para expresarse a través de otro medio que no sea su propio trabajo. Le cuesta explicar sus actos y obras, demostrar la veracidad del ajuste entre su intención y su logro, y reflejar objetivamente la interioridad y reflexión de ese proceso creativo en aquel momento de su carrera donde la duda sobre su profesionalidad es patente. Sin embargo, no se debe de olvidar el peso del contexto en que ha de opinar sobre su obra. En un contexto evaluativo como es la Facultad, de lo

que uno diga y de lo que se calle puede depender el ser aprobado o no, máxime cuando la obra que se realiza en el aspecto creativo siempre manifiesta cierta ambigüedad y subjetividad.

Cuando se trata de evaluar la creatividad de un trabajo esta circunstancia puede ser una desventaja, pero también una ventaja. El referente para establecer la originalidad y novedad de los trabajos presentados por el alumno lógicamente no puede tomarse del mundo artístico profesional (como tradición viva), sino del medio académico (lo que se ha hecho y enseñado en clase) y de lo que los profesores han observado que ha hecho el alumno durante el curso. En este sentido y frente a lo que se considera que rige en el mundo profesional (Hess 1988: 9), el dato que realmente establece cierta objetividad en la evaluación es lo que el alumno afirma que pretende *a priori* y no *a posteriori*. Así lo comenta un profesor al preguntársele si pide a sus alumnos algún comentario sobre su obra al final del curso.

No, eso tampoco sería bueno eso, porque sería ir *a posteriori*. Eso es mejor hacerlo al principio cuando les pido una carpeta con obra suya, llénese de pintura, de escultura, de dibujo, de grabados, de audiovisuales, de lo que sea, para saber por dónde arranca y, a pesar de eso, no lo trae casi nadie. Es que es así, esa especie de, de apatía o auto-yo, en algunos casos, no en todos, existe, y luego el comentario de todo el año yo te diría eso que dices tú de lo del final; que al final no tiene sentido porque supondría que estaban como muy, muy conscientes de lo que habían hecho de dirección y... pues tampoco, pues tampoco lo saben, es preferible desde un principio encarrilarlos y decirles a lo mejor los cómo y los porqués y luego lo escogerán o no lo escogerán, y se mueven por ahí mucho mejor que no hacerlo al final, y luego pues la obra como me la van entregando todos los meses un (tos) lo que han hecho sobre esa obra, entonces pues ahí se va viendo qué caminos van haciendo y qué proceso llevan si hacia arriba, hacia abajo o se quedan exactamente igual. (P, v, 60, 99)

En este comentario se observan dos hechos. Por un lado que una parte del alumnado “pasa” de hacer una “obra explicativa” adicional –por dejadez o por autosuficiencia- que ya veremos a que se puede deber. Por otro lado que el profesor presupone que aunque sean artistas en formación es muy difícil que, por lo general, realmente estén inmersos en una línea de investigación profesional y que, por tanto, tengan algo interesante que decir al respecto. No saben a dónde van, pero sí de donde parten y desde ahí se espera apreciar la progresión del alumno confiando que más adelante, cuando ya tengan más claro qué es lo que buscan puedan juzgar qué es lo que han encontrado en esa búsqueda. De esta forma se quiere evitar cierta “anticipación” causada por la sobrejustificación.

Sin embargo, el estudiante no suele captar estas sutilezas y considera que se le exige una auténtica línea de investigación, una seguridad que si no se tiene hay que aparentar para mostrar cierta madurez intelectual y artística. En tal caso, el fantasma de la sobrejustificación aflora a través de la construcción de un discurso paralelo sospechoso de ser un juicio *a posteriori* en el cual se dice haber hecho lo que no se aprecia a través de la obra. En tal caso nos encontramos con una

actualización en el medio académico de la vieja figura del pintor Orbaneja²³⁸, tanto para ilustrar al mal pintor como su inversión positiva: aquel artista que al margen de lo que haga se sabe vender a través de un discurso verbal.

En la facultad vale cualquier cosa. Aquí tú puedes hacer cualquier cosa que mientras se lo cuentas al tío y más o menos se lo crea, te lo va a poner como bueno. Sí, mientras se lo envuelvas bien, se lo va a creer, seguro, además, a no ser que sea muy capullo, muy capullo, que los hay; pero normalmente se lo creen. (E, v, 21, 95)

Estas situaciones, que atentan contra la pretendida y ansiada autenticidad del artista, pretenden compensar cierta capacidad comprensiva y reflexiva sobre uno mismo, o el miedo a que lo que se diga no “suene como tendría que sonar”, es decir que parezca lo suficientemente sincero, original o acorde con lo que el profesor pretende que el alumno aprenda. En este caso el alumno acude a sus dotes verbales e intelectivas (si tiene) y elabora un discurso teórico formalmente brillante y poéticamente sugerente, dotándole de cierta actualización a través de referencias a artistas o al arte actual (a modo del recurso oratorio de la *auctoritas* o la cita bibliográfica).

Sin embargo, si no se disponen de habilidades verbales, el riesgo a no ser aprobado se conjura de otra manera. La única forma de defender que algo no es una copia o una casualidad es apelar a la infabilidad e ignorancia absoluta de la creación como espontaneidad y automatismo, o simplemente acudir a la retórica de la insolencia y la agresividad en consonancia con un estereotipo negativo del temperamento y de la irracionalidad del artista con la que afrontar su propia impotencia haciendo referencia continua al poder comunicativo de su obra. “Qué la obra hable por mí”, “qué mis emociones e impulsos se impongan a mi razón”. En tal caso aflora el orgullo del artista creativo que tanto se remarca por parte de estudiantes de arte de otros ámbitos educativos.

Pero luego no son tan humildes, porque no es que “*Jo, es que a lo mejor está mal*”, lo que es una frustración, ¿no? Entonces, bueno, la gente... mucha agresividad contenida, pero claro, es que no, que no saben con que batallar, ¿no? Claro, de combatir en su campo y... Sí, y porque se ven como, como que les falta algo, les falta... como que no le han dado el arma para, para defenderse, porque, como tú dices, no pueden pensar que este crítico está diciendo tonterías, y lo piensan muchas veces, pero no de una manera intelectual no pueden decir: “*Oye, este tío está diciendo unas chorradas*”, ¿sabes? Porque lo saben, lo saben, si no que siempre les queda la duda y la frustración éste de que no acaban de entenderle y... y parece que estas personas son mejores que yo porque hablan a un nivel más elevado, no... eso la crítica le encanta hacer estas cosas, entonces pensar que una de mis labores en clase cuando hablo de textual y visual es hacerles ver el prejuicio o no de la filosofía occidental sobre, sobre las artes plásticas, en que posición están ellos y como la crítica muchas veces juega a esto; y cómo, si ellos no espabilan, van a seguir siempre igual. (P, m, 35, 99)

²³⁸ Este prototipo folklórico de mal pintor, que se le suele mostrar como la transición entre la expresión escrita y la visual, lo encontramos citado en *El Quijote*, cuando dicho hidalgo comenta que «este pintor es como Orbaneja, un pintor que estaba en Úbeda; que cuando le preguntaban qué pintaba, respondía: «Lo que saliere»; y si por ventura pintaba un gallo, escribía debajo: «Éste es gallo», porque no pensasen que era zorra.» (part. II, cap. LXXI). Al margen de que esta figura semilegendaria sea reivindicada por los amantes de lo grotesco, del expresionismo o del conceptualismo como precursor, representa en sí la figura del mal pintor, que es tan incapaz e incompetente en su arte de representar visualmente la realidad que tiene que ayudarse de la palabra para explicar lo que ha hecho.

Tanto una evaluación negativa como una crítica negativa pueden llegar a hacer dudar de la valía y vocación artística del sujeto. No se trata de la opinión del público, siempre distante, superficial y variable, sino de la del experto, la del colega. En ese punto, el miedo a la crítica es igual al miedo a hablar y defender su obra en la clase ante el profesor o los compañeros por lo ya comentado: la descalificación profesional representa la invalidación moral de la persona. Las disputas “académicas” entre artistas o las discusiones entre profesor y alumno acaban siendo enfrentamientos abiertos entre subjetividades, donde no hay posibilidad de convencimiento. Así acontece en ocasiones cuando algunos profesores como último recurso acuden al método de la “disputa” o el “debate dialéctico” para estimular al *artista mudo* a hablar en su defensa.

Sí, que a través de la disputa, o sea, él empieza... estableciendo un... una disputa inexistente, el se enfrenta contra nosotros sin que nosotros hayamos abierto la boca, entonces en esa discusión, si lo escuchas atentamente es precisamente los momentos más interesantes si quieres aprender algo porque precisamente está hablando, está hablando pues eso, la persona, y a lo mejor de la otra manera te están diciendo... que no te olvides de la tradición porque siempre está ahí, porque tal, porque no somos tan abstractos como pensamos porque todo tiene su historia, tiene su técnica y tal, pero te lo están diciendo de una manera agresiva, violenta, pero te lo están diciendo. Entonces tienes que saber distinguir si ahí hay un componente didáctico o no, y si lo hay y precisamente por eso él acaba y dice que es la clase más importante que... que ha habido hasta el momento, porque él se ha da'o cuenta que a lo mejor eso ha dado pie a determinadas preguntas que le han servido para... para soltar el tema, o sea, no... Yo creo que si lo plantea es quizás porque no le gusta el temario preparado. Le gusta responder a las preguntas que se planteen, de una manera didáctica, y como no se plantea ninguna intenta provocarnos. (E, m, 26, 98)

Existen otros métodos más “pedagógicos”, al menos para el conjunto de la clase que también incorporan la “disputa” y la “provocación” como un método formativo para despertar la reflexión en voz alta de modo colectivo e individual, aprovechando tan peculiar idiosincrasia temperamental.

Hay proyecciones de diapositivas en las que, bueno, yo ya de entrada me las planteó simplemente como una mera información de algo que creo que no conocen o que les, que les convendría conocer y no las planteó tanto como debate. Y hay otras que sí me interesa que entren en el debate incluso yo soy más provocador, ¿no? Me interesa que surja un tema de debate. (P, v, 35, 98)

Evidentemente, las reacciones ante estos enconados debates no son siempre del agrado de todos, pues refuerzan la idea de la incapacidad docente del profesorado con la de la imagen del profesor autoritario que justifica su posición con el ejercicio despótico de su cargo atacando con sus críticas al alumnado en conjunto o particularmente.

Sí, pues ahí se juntaron el hambre con las ganas de comer, porque... je, sí, o sea precisamente él [el profesor] por directo y la otra persona [la alumna “favorita”] porque es el ejemplo de alumno descuidado, abandonado que va a lo suyo, que pinta bien lo que da la gana, que tiene muy claro lo que quiere hacer, es decir, que no va a escuchar nada de lo que le va a decir el profesor y... y que intenta ir... que va a todas las clases no por la obligación de tener que ir a clase, porque ella disfruta ocupando esas horas con lo que en cada momento pretende hacer, entonces fue un diálogo de besugos, ¿no? Al remate, eso es estar aguantando ahí un *show*. Una persona que te está diciendo

que eso no es correcto, porque no se dice más, nada más te dice que no es correcto y no se limita a más, y de la otra persona decir que ella está convencida de que eso es correcto, entonces ¿a dónde vamos a ir? Entonces yo... no, a mí lo que me produce al final no es en función de lo que me está diciendo, sino pues una desazón. No... me gusta perder el tiempo de otra manera, no así, no escuchando cosas que creo ya sé, que todo el mundo ya sabe porque una persona puede tener más o menos un límite en cuanto a técnica de pintura, pero desde luego el empeño y sabe perfectamente donde está su limitación, entonces que te vengan a... a tocar de una forma moral, como persona más que como pintor o como se puede decir que artista, porque yo eso tampoco lo comparto muy bien. O como estudiante o como lo que quiera, no me... no me parece, me parece que es confundir términos. Se confunde la palabra educación, o sea, precisamente un señor que te dice: "*A las cuatro voy a enseñar mi obra y tal*". Y vas a las cuatro y cinco, ya cerrada la puerta, y me dice que es una falta de educación llegar cinco minutos tarde y el tío se permite el lujo de llegar hora y media, entonces tú no le puedes decir nada y él llega hora y media para [tú] escuchar insultos. No sé si su forma de hacernos reaccionar es decir: "*Si seguís aquí aguantando lo que os estoy diciendo es que sois tontos además de ignorantes*". Entonces no está de ley que cuando... que pintas mejor mientras os estoy insultando, sino... olvidaos de la relación alumno y profesor, o sea, utilizad las clases como si (de un estudio) de pintura, me está dando esa sensación. (E, m, 26,98)

Al margen de la crítica antiinstitucional que dé pie, por lo desconcertante del método tan antipedagógico y jerárquico, el miedo a ser criticado es el temor a ser evaluado y con ello sancionado o no como *artista en formación*. La contraprestación es prolongar esa incertidumbre como su última esperanza de mantener la ilusión de ser artista. En tal caso, si el alumno no se expresa, no pregunta, no defiende su obra, su vocación se muestra difusa. Así el profesor le cuesta saber si el alumno ha tomado o está tomando la iniciativa de su formación y le dificulta mucho personalizar la formación.

Hay mucha gente que no acepta la crítica nunca. Es una postura ante la vida como otra cualquiera, vamos, allá ellos. (...) Es complica'o trabajar en común, ¿no?, pero no hay otro sitio que hacerlo, pero sí, hay algunos que les da igual, que pierden el pudor como tú dices, y otros que quieren que eso sea más íntimo, ¿no? Y eso lo ves en las posiciones que toma la gente en la clase, hay quien se busca asistir contra la pared, ese tipo de cosas, que no se vea, pero, vamos, al final, esto no es una universidad a distancia y hay que venir a trabajar. (P, v, 55, 98)

El no mostrar la obra se ve como un síntoma de no querer o no saber reflexionar sobre ella. Desde el *autos* solo no se puede progresar. Es necesario mostrar lo que se hace, piensa y siente, confesarse, para ser encauzado y criticado. Incluso para el estudiante es buena cierta alteridad aunque sea para adquirir una percepción de sí más "objetiva". Sin embargo, esta apertura implica el riesgo a ser clasificado como incapaz o incompetente cuando la superación de la prueba de acceso y el ingreso en la Facultad parecían decir lo contrario. Evidentemente, este riesgo es mayor si no sólo se depende de lo que se hace, sino también de lo que se *dice* que se hace, lo que requiere un mínimo de conocimiento del medio y de habilidades de comunicación verbal. En este sentido se olvida que el artista es un profesional que produce conocimiento y que ese conocimiento es fruto de su investigación personal. El autorreconocimiento de la propia ignorancia y de la duda es el primer paso para ser un artista creativo, un intelectual emocional.

Es difícil para ellos, eso lo van cogiendo después, ¿no? Yo es que hay, no hay nada que más odie que esa cosa que dicen los catalanes de “yo pinto un pra'o”, ¿no? Y yo no creo eso; yo creo que el pintor es un intelectual que tiene que reflexionar y saber hablar de lo que está haciendo y además odio profundamente eso de que no se sepa hablar de pintura. Creo que esa ha sido una de las razones por la que el mundo de la teoría del arte pues... según los casos, entre los que me cuento, que estés dando clases de estética y tal como yo. (...) Pues que normalmente el pintor no ande por ahí dando... haciendo crítica de arte o haciendo reflexión sobre el arte, ¿no? Es un disparate porque... porque es un disparate, o sea, es parte de los que lo deberían de hacer, no digo que los críticos no lo tengan que hacer, o los filósofos, pero evidentemente nosotros también, y eso se ha perdido porque aquí no se fomenta la reflexión escrita y tal, entonces aquí ahora, bueno, ya las tesis son completamente distintas, pero en principio pues no eran muy complicadas, ¿no? Querían hacer tesis prácticas y tal sin tener una formación necesaria y ahora, bueno, pues ya con, (sin hacer lo siguiente que estés en el terreno de la estética, que no han oído hablar de este tema), y entonces, bueno, éstos están empezando. Luego en otros cursos ya les hacen hacer otras cosas de esas, pero yo ya tiendo a que tengan que reflexionar y escribir, escribir. (P, v, 55, 99)

Este es un aspecto que ya se comentó al tratar el tema de la logofobia en la ordenación de los departamentos. La logofobia mal entendida supone no sólo que se dé la espalda al conocimiento de otros saberes que pueden ser bastante estimulantes de la creatividad, sino que se haga de la ignorancia un artículo de fe sobre la que fundar precisamente la creatividad artística. En cualquier caso y aunque sea bien entendida, la evaluación académica va a ser muy diferente sea esta evaluación hecha por el profesorado de las asignaturas teóricas o de las asignaturas prácticas aunque el objetivo sea el mismo. De todos modos, hacia los cursos de especialidad se pide que el alumno a la vez que formaliza una obra personal también desarrolle un discurso explicativo de su obra que, además de hacerla más accesible al espectador, le procure el monopolio de su planificación e interpretación (acaparado durante mucho tiempo por los *entendidos*).

Eso no lo digo yo, ¿no?, eso ya lo decía Miguel Ángel y Leonardo, ¿no? Es precisamente lo del intelecto, lo de “*la mano solo obedece al intelecto*”, o sea que... que el creador de imágenes, o sea, el creador, da igual que sea diseño –que yo ahora estoy estudiando toda esta historia, que publicidad... que lo que quieras meter, todo aquello que tenga que ver con la creación de una imagen tiene que ver con la reflexión y con la... con la cabeza, no con la mano. Con la mano se aprende, lo que no se enseña es a pintar, eso no se puede enseñar; dibujar sí, pero pintar no. A pintar no se enseña. (P, v, 55, 99)

3.4.4.2 *El miedo a la libertad.*

El profesorado de bellas artes es consciente de que la capacitación del alumno para la actividad creadora requiere que se le prepare «para que sepa hacer uso de la libertad creadora, de la dispondrá en adelante sin abandono de una constante observación de la naturaleza como fuente inagotable de medios expresivos y a su vez árbitro para el buen desarrollo y madurez de la propia personalidad del artista»²³⁹.

Se tenga como modelo referencial o *f fuente de inspiración* la naturaleza, la sociedad, la humanidad o el ser mismo, lo que es importante señalar es que esta acción formativa persigue con esta estimulación socializada de la capacidad creativa evitar lo que ha juicio del profesorado es un terrible defecto del alumno. Se trata de «evitar la amenaza constante del amaneramiento y decadencia, ya por actitud, ya por biología, ya por ambos»²⁴⁰. Normalmente las explicaciones esgrimidas a estas actitudes entrópicas en las que el alumnado se acomoda a una rutina y una “repetición del gesto” pseudocreativo adquieren un tinte psicologicista y suele mostrarse como un conflicto entre pulsiones contrarias.

No resulta nada fácil dirimir cuando (sic.) aparecen estos signos, dado que suelen presentarse disfrazados de personalidad; disfraz y confusión porque el amaneramiento implica la característica estatificada de un cliché personal, mientras que la personalidad es la característica, personal también, pero basada en la dinamicidad contradictoria, por cíclica, del individuo y por tanto de su creación. Digamos de otra manera que se trata de la dialéctica o combate provocado entre los impulsos neofílico y neofóbico, produciendo con ello un equilibrio inestable y vital.²⁴¹

Así mostrado el tema de la formación de la creatividad parece una mera cuestión de personalidad auténtica. La eclosión de esta autenticidad, donde se admite y se ha de reconocer que la creatividad no es un continuo sino una línea ondulada salpicada de altibajos, cuyo desequilibrio permite la tolerancia de la ambigüedad y el reconocimiento de la novedad en ella. Del comentario anterior se desprende, por tanto, que las causas que originan estos impulsos entrópicos en el alumnado parecen ir *contra natura* de la personalidad creativa y, por tanto, de lo que ha de ser una artista creativo auténtico y total. Como fenómeno remitido al mundo interior de la persona, a su carácter y temperamento, plantea a ojos del profesor el misterio de su aparición y causalidad cuya única explicación son las características innatas de la psicología del alumno. Así se llega a explicar en una jerga cientifista, psicológica y pedagógica.

De lo anterior podríamos concluir en que la madurez convencional del individuo –del signo que fuese- se establece en el relativo momento de la vida del individuo en que se cierran los ciclos de aprendizaje y la consiguiente pérdida de la capacidad de impresionabilidad, mientras que la maduración permanente del “nacer todos los días”, consistirá en el mantenimiento renovador de los ciclos vitales, que implican el análisis, síntesis, asimilación e integración para el manejo espontáneo de cada vivencia, tanto en el aspecto intelectual, como en el práctico de la plástica. En líneas generales y en acorde con lo antedicho, un objetivo prioritario se traducirán en predisponer al alumno desde las primeras experiencias e interrogantes hacia un lento caminar por el acceso al utópico “aprender a ver con pureza”, para llegar a una manera de estar, entender y expresar, concluyendo en los conceptos mas (sic.) amplios y generales como fruto de un posconcepto y no de un preconcepto: como fruto de una consecuencia y no de un apriori.²⁴²

²³⁹ Lenguajes y técnicas artísticas, 4º curso, 1998-99.

²⁴⁰ Lenguajes y técnicas artísticas, 4º curso, 1998-99.

²⁴¹ Lenguajes y técnicas artísticas, 4º curso, 1998-99.

²⁴² Lenguajes y técnicas artísticas, 4º curso, 1998-99.

A tal respecto cabría preguntarse si ese porqué de que el alumno tienda al pudor, al amaneramiento o a la asimilación acrítica de preconceptos y aprioris no es en sí un síntoma de algo más que una falta de personalidad creativa. En general, el aprendizaje de cualquier técnica o práctica artística «está tutelada por el miedo a no saber entre qué decidir y la seguridad de hacerlo desde el juicio dominante. El miedo a la libertad se establece desde el mismo modelo de libertad; cada época marca con dureza los límites de la propia transgresión al sistema» (Gómez 1995: 55). Es muy fácil que el querer “ir más allá” se tome como un “pasarse de la raya” y el riesgo es demasiado grande si de ese enjuiciamiento depende la consecución de un título universitario o la inserción en un canal de difusión y comercialización artística institucional formal (a través de los méritos académicos) o informal (a través de las relaciones de afinidad y amistad con los profesores como artistas tutores).

El miedo a la libertad es la otra cara del miedo al fracaso y en este contexto hay que entender esa nefasta tendencia a la copia que desde el paradigma de la autoexpresión creativa y original hay que erradicar. No es que “no les dé la gana”, es que tal vez “no se les da la oportunidad”. Ya se ha comentado que hay muchos alumnos que buscan modelos explícitos y descriptivos a los que agarrarse para saber qué es lo que hay que hacer más aún –lo que resulta paradójico- cuando lo que se pide es un tema libre. Obviamente, se espera de esos modelos que les libren de la considerada nefasta dictadura de la racionalidad (identificada con lo escolar).

Normalmente tengo muchos alumnos y hay alumnos de todo tipo. Sí hay alumnos que se centran en el aprendizaje de la técnica de la talla en piedra o madera, fundamentalmente, y se olvidan un poco de la implicación conceptual y del... y de lo que es la idea que está inspirando esa obra porque sienten que aquello les paraliza un poco. Es decir, si el alumno eee... lo que desea es poder empezar a trabajar en un material que para ellos es nuevo lo antes posible, entonces eee... les... por lo general les paraliza mucho la fase, la fase de búsqueda de una idea, es decir, al alumno le paraliza mucho la libertad creativa, cuando al alumno le dices: "*Tienes que trabajar*" o "*Te sugiero que trabajes en madera en piedra o en metal, pero el tema lo eliges tú*". Parece que aquello le... le causa un problema, quizá porque no esté habituado, porque en otras asignaturas –como ya te comentaba- les dirigen muchísimo el trabajo y no tienen que hacerse planteamientos conceptuales, entonces el alumno sabe –en otras asignaturas- el alumno sabe que ha de copiar de una figura o que hay, tiene que hacer un trabajo, encargo del profesor, pero normalmente... No está acostumbrado a que se le dé absoluta libertad creativa y esto le... a algunos alumnos les paraliza bastante, porque desean... desean empezar a trabajar cuanto antes la piedra; pero... en la fase de bocetos, claro, sienten que no pueden justificar ideológicamente aquello que pretenden hacer, entonces a estos alumnos... bueno, intento tampoco ponérselo muy difícil y yo les animo, bueno, que empiecen y que acudan a las... a las clases teóricas que damos y intentar hacer una reflexión, no en torno a su obra solamente, sino en torno al fenómeno escultórico actual para ver si de ahí surge también una autocrítica hacia su propia obra. (P, v, 35, 98)

Obviamente, el proceso de sobrejustificación que se desencadena a causa de la disciplina escolar puede tener como efecto que toda una serie de carencias afloren en esa petición de ir más allá;

inhibiéndose cualquier iniciativa o propuesta no pedida o deseable para desesperación de aquellos profesores que desean que su labor logre la instauración de la prometida *communitas* creativa.

Es lenta, es lenta, es mucho más lenta que antes, cada vez más, es lenta, es lenta, tardan mucho tiempo, tienen mucha timidez encima, hay una enorme inseguridad, eh. Hay un miedo enorme a equivocarse y a que eso cuente, pero es difícil de quitar ya, yo creo que no se quita. (...) yo llevo ya te digo toda la vida en la universidad y lo que sí noto es una enorme falta de solidaridad que existía antes, eee... hace muchos años, pues cuando yo estudié, por supuesto, y luego después también, eee... existía un grupo, la idea de... de un grupo contra el poder establecido, ¿no?, y sigo sin hablar de política, ¿eh?, sí es un tema distinto, contra el poder establecido que normalmente pues andaba por detrás de las aspiraciones que uno tenía de conocer cosas, el poder establecido estaba adocena'o y estaba perdido, ¿no? ¿Estaba perdido? Estaba más atrás de lo que tú creías –otras veces, unas veces tenías razón, otras veces no- pero... Ahora la idea de grupo se ha ido, bastante, ¿no? Ahora está todo el mundo a por las tres décimas para luego la beca, con lo cual el de al la'o ya no es tan compañero simpático y cariñoso como era. Ya supone que como saque tres décimas más que tú pues te ha jodido, ¿no? Y el poder establecido es el que hay que cuidar en vez de machacar o cabrear. Entonces ahora cuidan al poder establecido, ¿no?, pues porque es el que les da las tres décimas, entonces ahí hay... ahí hay un follón monta'o. (P, v, 55, 98)

El papel del profesor encauzador puede interpretarse como el de un profesor director y en tal caso el acomodo a la inercia de la acción formativa establecida puede suponer la pérdida de la involucración y el compromiso personal del alumno con lo que hace. De esto algunos profesores son conscientes pues no todos los alumnos asumen el trabajo de clase como ensayo de creación artística.

Soy crítico con sus obras pero no al... Intento no ser crítico hasta el extremo de paralizarles, porque si fuera... sincero al cien por cien, si fuera... riguroso en cuanto a la exigencia conceptual de la obra, eee... a muchos alumnos les perdería desde el principio, es decir, muchos alumnos que parten con mucha ilusión hacia esta asignatura... si... si nos ponemos a analizar muy seriamente los bocetos y les pido una implicación conceptual fuerte les paralizó, les paralizó y hago que pierdan esa, esa ilusión, ese, ese arranque para, para iniciar el trabajo. Entonces prefiero que empiecen a trabajar y sobre la marcha también ir abriendo un debate con ellos, dentro de lo que se puede porque son muchos, entonces los debates un poco ideológicos o conceptuales en torno a la escultura se hacen a nivel general en la... una vez a la semana con la proyección de diapositivas y luego particularmente pues voy hablando con ellos, pero claro, son muchos alumnos, entonces no da tiempo a meterse de lleno en el trabajo de cada alumno. (P, v, 35, 98)

Los profesores aprecian una diversidad en el alumnado en cuanto a motivaciones y actitudes que los clasifica según una tipología peculiar. Esta tipología que establece una relación simpática y analógica entre autor y obra muestra un repertorio de conductas que discriminan a los alumnos según su adecuación al ideal del artista creativo. Nos encontramos con el hecho de que *muchos son los llamados, pero pocos los elegidos* a la hora de representar al artista creativo aunque sea como artista en formación. Así, incluso tras la prueba de acceso se produce la paradoja de que la imagen ideal y general del estudiante de bellas artes, como estudiante vocacional y creativo, no es tan homogénea.

La pintura de paisaje brinda grandes posibilidades de libertad que han aprovechado tanto los pintores cómodos y vacíos, como los más exigentes y creativos. [En] Los cómodos y vacíos, los

poco exigentes, proliferan paisajes manidos, convencionales y sistemáticos, machacando ante el espectador de poca desarrollada sensibilidad, “paladas”, la pureza viva de la naturaleza y del sentimiento poético que ella suscita. Otros pintores, sin embargo, los responsables de lo que representa la libertad creativa han aceptado y entendido el paisaje como un reto, dejando grandes aportaciones que han ayudado a transformar nuestra visión para mejor entender y sentir el acontecimiento natural que nos rodea.²⁴³

Es obvio que en esta clasificación de los tipos de profesional según su “actitud” o “cualidades” se está estableciendo una asociación con lo que es la actividad académica. Se podría decir que en la actitud del estudiante se puede atisbar si éste tira hacia un tipo de artista “cómodo y vacío”, más afín con la estructura, o a un tipo de artista “exigente y creativo”, más acorde con la *communitas*. Sin embargo la cuestión no es tan sencilla pues como se verá son muchos los tipos que se definen y, aunque parezca una contradicción, es precisamente por darse en un contexto socializador como el escolar que se manifiestan de forma confusa.

3.4.5 Los estudiantes ante la formación de la creatividad.

Si la sobrejustificación, como respuesta adaptativa a un entorno evaluativo, condiciona la actitud del estudiante hasta conformar lo que hemos denominado un *estudiante camaleón*, la tipología que se esconde bajo esta categoría está determinada por el ideario del artista creativo al que todos los tipos se ven abocados con mayor o menor fortuna en su realización. En buena medida, la tipología profesional y académica que se configura en el pensamiento artístico occidental lo hace a través de la metáfora animalaria. Este recurso no es algo inusitado en dicho campo, aunque su complejidad tenga mucho que ver con el hecho de darse en una sociedad compleja.

Esta característica de representar simbólicamente –mediante el recurso de la metamorfosis- a una determinada ocupación²⁴⁴, en las sociedades complejas tiende a servir además –según el tipo de ejecución- para ilustrar tipos morales de acuerdo con esa concepción aristotélica y patrística que otorga al trabajo un valor no ya productivo sino también como manifestación del valor moral del sujeto, concepción que también manifiestan otras culturas complejas (M. Figueroa 2000; 2002). En el caso que analizamos, el de la formación profesional superior, se mantiene esa pretensión de establecer una equivalencia entre determinadas actitudes y animales de modo metafórico que aunque

²⁴³ Lenguajes y técnicas artísticas, 4º curso, 1998-99.

²⁴⁴ Ya Lévi-Strauss menciona esta tendencia a establecer homologías entre ocupaciones técnicas y animales estableciendo como base común –entre otros dominios- el del temperamento. En su interesante estudio –*La potière jalouse*- donde analiza la asociación mítica entre la alfarería y el chotacabras que establecen diversos pueblos americanos (Lévi-Strauss 1986a), habla de esa tendencia a establecer analogías entre las ocupaciones profesionales y el temperamento, pero también la asociación con las cualidades que determinados animales representan a través de sus hábitos, morfología, actitud, comportamiento, hábitat, etc. configurando un sistema coherente de atribuciones y equivalencias que mutuamente se refuerzan a través de los mitos.

a veces no se haya podido apreciar de modo explícito en los testimonios de los informantes se contiene implícito en múltiples expresiones y connotaciones en los discursos. La “animalización” en la descripción de conductas y caracteres tiende a ser un recurso que sirve para clasificar a los sujetos según un tipo psicológico que en el caso del dominio artístico adquiere un especial significado profesional de acuerdo con un sistema múltiple de referencias, según una pluralidad de códigos y oposiciones, como se verá a lo largo de estas páginas. En este aspecto, se ha creído conveniente relacionarlo y expresarlo a través de su sistematización en un mapa cultural al modo como Mary Douglas (1998) representa los diferentes estilos cognitivos y culturales. Así apreciaremos mejor cómo estos tipos responden en un contexto escolar y profesional a una determinada forma de entender e interpretar el ideario artístico.

Se cumple, de esta manera, ese principio de la teoría cultural según la cual el compromiso y las elecciones que realizan los sujetos responden a preferencias de estilo. En este acto de discriminación, lo que se pone en evidencia es el intento de los sujetos por constituir una determinada comunidad – que en nuestro caso cree representar en lo posible el ideario del artista creativo- en oposición a otras tendencias culturales, a las cuales se les considera desviaciones o tergiversaciones de ese ideario. De esta manera, cada uno de los tipos como representación de la elección de un determinado estilo cultural es «un acto de adhesión y una protesta contra un modelo de sociedad no deseado» (Douglas 1998: 59). Si trazamos un mapa cultural tal y como el que Mary Douglas (1998: 58-60) diseña para representar los cuatro estilos culturales básicos (figuras 9 y 10), dispondremos de una herramienta muy adecuada para ordenar el análisis de los diferentes tipos que se constatan y que se presentan a continuación.

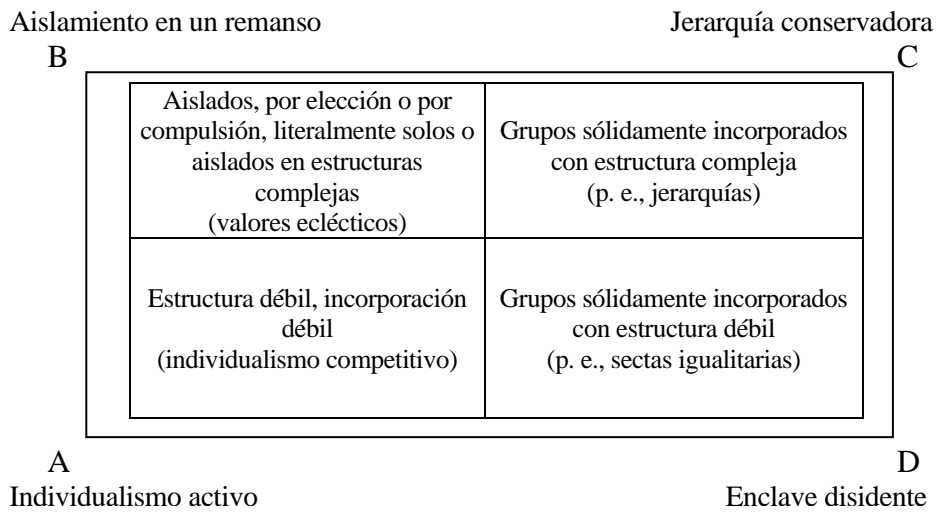


Figura 9. Mapa cultural de los cuatro tipos de cultura (Douglas 1998: 58, figura 2.1).

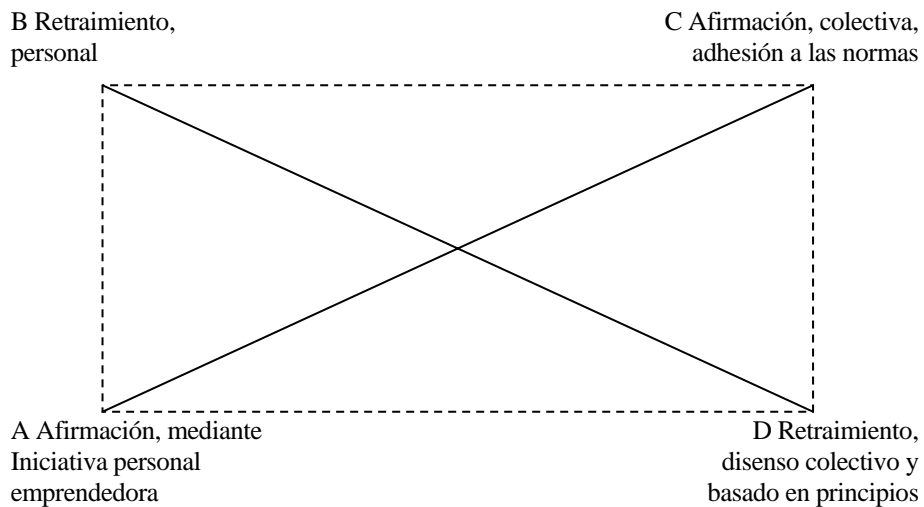


Figura 10. Diagrama de tendencias culturales opuestas. La diagonal A-C es la diagonal positiva, la adhesión de los individuos emprendedores a las jerarquías, afirmación de la autoridad; la diagonal B-D es la diagonal negativa, la posición de los individuos aislados y los enclavistas disidentes que rechazan la autoridad existente (Douglas 1998: 60, figura 2.2).

3.4.5.1 El estudiante oveja

El tipo de alumno “cómodo y vacío”, sin iniciativa y falta de un compromiso profesional, es el que se denomina el *estudiante oveja* (figura 11). Acostumbrado el alumno a un sistema escolar donde la reproducción del discurso y la conducta del profesor les permite aprobar los cursos ven en la estrategia adaptativa antes comentada una forma de resolver exitosamente los exámenes y ejercicios de un modo muy similar a como se superó la prueba de acceso. De esta manera, confía en que la carrera universitaria y la superación de los cursos sea un ascenso gracias a los méritos académicos acumulados y a su reconocimiento por la estructura académica con la consecución de un estatus profesional acreditado por un título oficial. El estudiante oveja –al que también se podría denominar “borrego”- se correspondería con el tipo C, el tipo jerárquico (Douglas 1998), y que es el modelo de artista académico y clasicista pro antonomasia, amante de la formalidad, la compartimentación y la regla “objetiva”- Es por tanto el primero que pide una disciplinarianidad que eluda la ambigüedad de la subjetividad hacia una tecnofilia disfrazada de virtuosismo manual.

En este caso la libertad de creación que se les ofrece es más una molestia que una oportunidad. Prefieren ir sobre seguro, hacer aquello que por convención o moda garantiza su aceptación y reconocimiento inmediato, sin necesidad de explicación. Su producción es fruto de una conducta imitativa y adaptativa, donde la iniciativa, la oposición y la apropiación como originalidad personal brilla por su ausencia o insignificancia. Más aun, la libertad de acción que se le concede por parte de algunos profesores se muestra hasta contraproducente, pues les niega un modelo al cual asirse. El alumno se sube al carro de la inercia escolar e impide con su conformismo y falta de originalidad su capacitación como artista creativo, además de desilusionar al artista docente. La imagen del alumnado en tales circunstancias es bastante mediocre, refugiados en un gregarismo individualista e indiferente propio de los artistillas.

En bellas artes, es gente como muy despreocupada, que no les interesa nada, que les da igual que les estén mandando o no les estén mandando, simplemente ellos pues van a lo suyo, pasan por la vida... Pero luego en el fondo no es así, lo único que parece es que les da un poco, en general, por lo menos mis compañeros, la gente de primero pues... –mi caso es distinto porque al haber hecho una carrera anterior me preocupó más de estas cosas generales sobre lo que, me complico, es como más, exceptuando que... en fin, que chocas mejor- pero ellos pasan sin pena ni gloria y les da igual, no se lo plantean, y están contentos, y les da mucho miedo... No, no creo que tengan mucho miedo, lo único que tienen es mucha inseguridad ante el profesor de su propio valor de la vida o del arte, o por qué se mueven. Lo tienen clarísimo, pero a la hora de exponerlo les da miedo, entonces poner qué es el arte para que alguien ponga seriamente lo que realmente cree que es el arte es un poco absurdo, porque, claro, no lo van a poner, no se van a destapar por así decirlo ni van a dejarse ver, ya entre comillas, es decir, no voy a ser serio ni voy a ser clásico ni académico como es, es catalogarte, quiero ser... yo, mismo, y yo mismo pues una persona... desinhibida, natural, ni siquiera pasota,

pero... que sí, lo pienso. Cuanto más a lo tuyo vayas y más fácil te desenvuelvas, casi mejor. (E, m, 25, 98)

Como ejercicio académico, la copia, bien entendida, incluso en el caso de la prueba A, es una interpretación singular del modelo, que ha de buscar la representación de su esencia. Esta labor de análisis y síntesis es la que con dificultad muchos profesores se molestan en hacer ver a sus alumnos que obsesivamente se obcecaban en conseguir una duplicación exacta del modelo. «En el pasado, ni siquiera el recurso a ingenios mecánicos impedía que los buenos artistas realistas diesen a sus formas la fuerza expresiva que hacía de sus imágenes meditadas exposiciones de sus motivos en lugar de meras réplicas de su apariencia física» (Arnheim 1993: 37). Con tal intención, lo que se procuraba era dotar a la imagen de un valor expresivo o de un significado simbólico que de por sí no se encuentra en el modelo. Sin embargo, entre los estudiantes de artes, este impulso de apropiación mediante la creación está inhibido por el temor a que esa particularización del dibujo pueda interpretarse como incompetencia, o que como intento fracase por la incapacidad o la falta de confianza en uno, por lo que como efecto sobrejustificador se agarra a lo seguro: la fidelidad al modelo o al maestro.

Esta cuestión del amaneramiento tiene su relevancia a la hora de considerar el proceso de formación artística como un proceso de socialización ocupacional de la creatividad, pues es bien sabido –y de ello habrá continuas alusiones- que existe una creencia generalizada en el mundo artístico de que la formación continuada con un artista docente puede tener un resultado contraproducente para las aspiraciones de autonomía y originalidad del futuro artista. El aprendiz hace lo mismo que el maestro, reproduce su estilo, sus temas, sus formas, sus lenguaje plástico. Hay artistas que se les nota dónde han sido instruidos e, incluso, a cargo de qué maestro en concreto.

Esta puede ser una razón de que, aunque algunos profesores de bellas artes trabajen en la Facultad de Bellas Artes, lo hagan de modo velado. El alumno no ve cómo ejecutan su trabajo y hasta desconoce que trabaja en la Facultad. Hay un pudor por parte del profesorado (extensible a otras instituciones como Escuelas de arte o academias) de mostrar su obra al alumno para evitar la nada deseable etiqueta de “discípulo de”. Lo que si está claro es que, aunque sea de modo pasivo y oculto, la presencia del profesor es bastante notable de cara al alumno sobre todo en los primeros cursos, donde el alumno todavía no manifiesta ninguna seguridad ni iniciativa, dejándose llevar más por estereotipos que por auténticas intenciones artísticas.

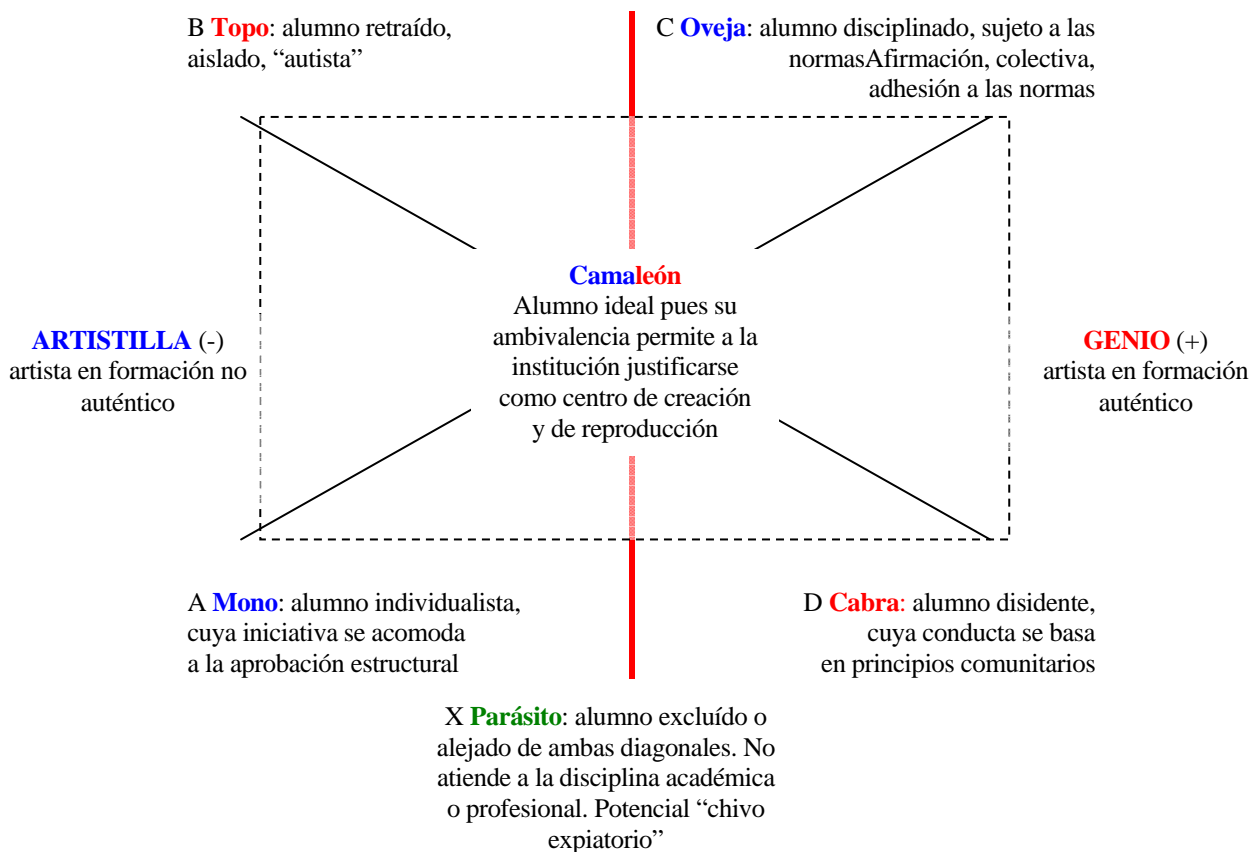


Figura 11. Tipología estudiantil según diagrama de tendencias culturales opuestas. La diagonal A-C es la diagonal positiva, la adhesión de los individuos emprendedores a las jerarquías, afirmación de la autoridad; la diagonal B-D es la diagonal negativa, la posición de los individuos aislados y los enclavistas disidentes que rechazan la autoridad existente. Cada uno tiene diferentes estrategias y estilos a la hora de abordar la consecución del estatus de artista creativo (como artista en formación y artista formado). Dentro de esta tipología aparece el “parásito” para el cual la consecución de ese estatus no responde a ninguna sujeción a una disciplina académica o profesional y representa una opción individualista y aislada que entre el topo y la oveja acaba siendo considerado un “estudiante aparte”, un desviado. El resto de tipos sí enfoca su actividad como un concurso hacia la obtención del estatus del artista creativo, tendiendo en la diagonal positiva a ser identificado con la figura del artistilla y en la diagonal negativa con la del genio creativo.

Son momentos muy problemáticos los que se viven porque hay tantos cauces por los que pueda caminar un futuro artista ¿no?, aunque a mí no me guste mucho eso del *artista*; una persona, cualquiera, que quiera expresarse, puede tomar tantas, tantos caminos, se le ofrecen un abanico tan grande de posibilidades, de materiales, de contenido que al principio lo que, lo primero se le ofrece, claro está, es la imitación, es lo primero; la imitación llega como cosa primera, natural. ¿Por dónde puedo empezar? Pues a pintar. (P, v, 48, 96)

Igualmente, la imitación de los antiguos (de los artistas clásicos sean de este siglo o de otro), el pintar *alla maniera de* parece ser un acto ritual de apropiación de las cualidades artísticas del artista puro y, por tanto, de una concepción acumulativa y simpática de la producción artística. Esta percepción histórica de la creación artística se funda paradójicamente en su concepción ahistórica pues se tiende a omitir el contexto y la particularidad histórica y cultural del artista clásico al que se le rinde culto.

Se piensa que sus preocupaciones son las nuestras, sus problemas los nuestros y los modos de resolverlos los mismos a los que habríamos llegado. En su creatividad se ve una manifestación universal de la capacidad de innovación que aún puede dar más de sí. Es una opinión sensata, por lo menos para saber de dónde se viene, pero hace que se pierda la percepción de la época en que se vive y surgen distorsiones marcadas por una visión mitopoética más acorde con la logofobia imperante²⁴⁵. Así, este tradicional procedimiento de enseñanza se ve perpetuado por profesores y alumnos bajo la creencia cultural de que ese *hacer como* es un atajo y una forma de descubrir en uno las cualidades que han distinguido al artista como personalidad creadora, tal y como ya vimos señalado en un testimonio ya citado de una estudiante (apto. 3.3.3.1, pág. 180).

Esta difusión de modelos mitohistóricos a través de su reproducción académica produce ciertos problemas. Ni la pretendida objetividad disciplinar en la definición de referentes se ve satisfecha, ni tampoco el prometido cultivo del *autos* creador. En primer lugar, la determinación de cuáles de los artistas clásicos son modelos profesionales válidos para ser reproducidos depende de criterios lo suficientemente divergentes como para parecer “subjetivos”. Para unos la ejemplaridad del artista se establece de acuerdo con una tradición histórica que ha designado mediante el filtro de la memoria cuáles de ellos eran profetas de nuestro tiempo. Para otros su valor profesional sólo tiene sentido en relación con lo que se consideran que son los problemas actuales por los que pasa el arte y por tanto ha de conocer el artista actual. Ambas posturas, amparadas por el eclecticismo presente, sumen al alumno de nuevo en el problema de que este ejercicio de simulación es un sinsentido ya que

la comunidad artística, en su segmentación, no reconoce a todos los modelos la misma capacidad de representatividad de lo que se quiere que sea el artista creativo y la comunidad artística. Aquí entra en juego el contraste entre los modelos explicativos (históricos, ideales, teóricos) y los modelos operativos (coetáneos, reales, prácticos).

Es que es muy contradictorio. Mira, el año pasado si te decía: el fulano este que hay que pintar como Velázquez, el otro que hay que pintar como Picasso, pues este año (...) [como] Antonio López y... y Tàpies. Antonio López y Tàpies, como dos ejemplos contrapuestos de gente que sabe perfectamente lo que quiere y además sabe transmitirlo, ¿no? En otra clase distinta que te oiga decir además un historiador del arte que Tàpies desde luego lo que hace son harinadas, mamarrachadas, cosas que no merecen la pena, desde un punto de valor crítico o... de un historiador contemporáneo y demás... (E, m, 26, 98)

El estudiante se encuentra con que la definición de los modelos profesionales está sujeta a un grado de variabilidad notable. Sea por gusto personal o por posturas ideológicas y teóricas de lo que debe ser la creación artística, las luchas de estilos y las rivalidades profesionales crean el desconcierto entre los estudiantes. No todos los artistas que son reconocidos como tales, son juzgados de modo unánime como creativos. Este contacto con lo que es el “mundo de la crítica”, cuyos criterios a la hora de dictaminar cualidades parecen igual de misteriosos que aquellos que determinan la producción de la obra artística, hace que el miedo a la libertad creativa y el refugio en el “todo vale” se agrave más aún como se verá al tratar el tema de la evaluación en la formación artística.

Ya no se trata de que no hay modelos absolutos, sino de que el ser artista también puede clasificarse según una ortodoxia. El elegir un modelo que puede calificarse de “errado” supone que el estudiante se aboque hacia la perdición. Ser excluido del grupo artístico, de su época e incluso de las modas es un alto precio para aquel cuya producción cultural juega en los límites de lo reconocible. En este proceso de formación el que más arriesga más gana, pero también puede perderlo todo.

[Había un grupo que el profesor] Lo tenía siempre de ejemplo, de modelo, de modelos en la clase, bueno, a otros no, porque a otros los mantuvo siempre en un estatus, pero a nadie, a casi nadie, a muy pocos les puso la nota que esperaban. Yo creo que fue a sorprender pero para decir: "*Yo aquí, yo pincho, yo mando*". Siempre con ese carácter muy extraño. No suele caer bien y eso, y él lo sabe pero me parece que le gusta incluso, ¿sabes?, tener ese carisma así como de juez y verdugo. Por eso, porque ya te digo que gente que después, que a lo mejor tampoco le iba nada bien, que no sabía, algo así como yo; de repente, o sea, unas notazas, tan sólo porque se atrevieron a hacer el cuadro grande cuando él dijo que no, que la gente que suspendía recomendaba que no se metiera en esos tamaños, los otros aunque les hubiese salido mal que peor, porque se atrevieron y eso, cuando él dijo eso, pues quizá, lo no sé qué quería probar o demostrar. (E, m, 23, 95)

²⁴⁵ Como ya se ha dicho, esta circunstancia desata en algunos estudiantes una carencia cognitiva que les impulsa a acercarse a un conocimiento histórico y teórico más profundo. Se espera salir de una ignorancia del medio que le dé claves para entender el presente desde el pasado y no el pasado desde el presente.

El problema de todo ello es una especie de esquizofrenia para el estudiante. El estudiante baila entre diferentes modelos, estilos y técnicas y acaba por no saber quién es él. La reproducción de modelos acaba siendo esa repetición (mecánica) del gesto de las academias clasicistas, una alienación en la que la individualidad del sujeto se pierde a favor de un modelo profesional eclécticamente uniforme. El *autónomos* se vuelve un *autómata*.

En algunos casos, el *estudiante oveja* se ampara en la maestría en la reproducción y cierta interpretación personal de los modelos que se le muestran manteniendo la pose creativa del artista. Como se vio en el caso de la evaluación tecnófila y logófila, el profesor le otorga el beneficio de la duda de ser o no ser creativo según su aptitud o actitud²⁴⁶ (de acuerdo con una duda fundada en la presunción de que la manifestación profesional de la creatividad debe aplazarse para después de terminado el proceso de formación).

Para la Facultad la reproducción no deja de ser su principal función, admitiéndose incluso que lo poco que hay de creativo –en las condiciones descritas- no deja de ser una simulación si se compara con la realidad práctica del mundo del arte. El proceso de formación como tal es un aplazamiento o una negación de lo verdaderamente creativo. Como *preparación para*, su carácter anticipatorio o de simulacro no permite que se juzgue como un medio idóneo donde percibir la creatividad de los sujetos en formación y se considera que sólo fuera de la Facultad, en el mundo artístico profesional, es donde se encuentra el campo donde el artista creativo puede manifestarse. De esta manera las tareas escolares como las pruebas de acceso no dejan mucho espacio a la libre expresión del alumno pues lo que se quiere es que se familiarice y capte las reglas y convenciones académicas del arte.

Había que coger siete elementos: vasijas, vasos, jarrones y demás elementos cotidianos de un bodegón cualquiera y había que elaborar una composición en un rectángulo áureo, ya con una forma de concebir la perspectiva y la geometría muy clásica y muy académica, lo que habían hecho durante todos los siglos de los siglos, amén, pues tú tenías que coger siete objetos también tradicionales y crear algo nuevo dentro de ese rectángulo áureo. Lo único con lo que puedes jugar es con la composición y con el tamaño, deformar el tamaño y realidad, entonces pues poner unos sujetos a otros, cambiarles el color. Si la vasija tradicionalmente es de color marrón, color barro, ocre o le podías dar un color... metálico, metalizado, o hacerla de metal, hacerla una lata, algo así, es lo único que te puedes salir. (E, m, 25, 98)

La cuestión de fondo tras la imitación del maestro o tras la reproducción de la tradición artística es la misma. Bajo la excusa de ser un procedimiento escolar que parece garantizar la

²⁴⁶ Tanto en el caso de la evaluación tecnófila como logófila ante lo que nos encontramos es ante la presunción universalista de que “en todos hay un artista” (Beuys), aplicándose ante la incapacidad o ineficiencia para detectarlo (o estimular su manifestación) la máxima legalista de “*in dubio pro reo*”. De esta forma, sea cual sea el rendimiento estipulado que ofrece el alumno (como esa media entre actitud y aptitud), se mantiene la ilusión de ser una artista en formación, miembro provisional de la comunidad de artistas.

adquisición de conocimiento técnicos, patrones compositivos y valores estéticos, y el desarrollo de la sensibilidad estética y la destreza sensomotriz, se transforma en un hábito tan seguro y cómodo que a muchos estudiantes les va a costar ver el perjuicio que le puede suponer. En un medio escolar como la Facultad esta circunstancia se va a hacer más fuerte pues el riesgo a ser evaluado negativamente va a tomarse como un signo de que “objetivamente” uno no sirve para ser artista.

La consecuencia es que a la ansiedad por disponer de un sistema claro de referencia de lo que se ha de hacer, pensar y decir, se le añade un miedo a la libertad creativa que pretende disimularse precisamente con la reproducción de aquello que puede pasar por artístico y creativo dentro de los estrechos límites del aula. Es una forma de incorporar y de encarar de un modo escolar una práctica creativa transformada en disciplina. Sin embargo, el problema vendrá más adelante, cuando ya no se juzgue suficiente el saber imitar y lo que se le pida al alumno es que de rienda suelta a su autos en su proceder artístico hasta afirmarla como autoría a través de un estilo personal.

Y de otra forma me parece lógico ¿no?: coger un modelo de referencia, es la manera más sencilla de ordenarte: coger un modelo, pero cuando el modelo te lo tienes que construir tú, entonces es cuando hay más problemas, ya no hay referencias, entonces... ¿cómo se construye ese modelo? Pues un poco con la ayuda del profesor, un poco con las intuiciones del alumno, a veces mucho con el alumno y poco con el profesor, a veces mucho con el profesor y po... Con lo cual, si hay mucho del profesor, no es un modelo del alumno, lo cual sería horroroso que eso fuera así, pero siempre es algo, debería ser algo así ¿no?, lo que pasa que a veces el alumno está tan desconcertado y tan necesita'o que uno entra ahí como una especie de tabla de salvación, pero claro, al final es una solución de uno. (P, v, 48, 96)

Llegando a quinto, por ejemplo, te das cuenta que los profesores, la mayoría de los profesores, te dicen que lo importante –por ejemplo tú haces estudios del natural, de modelos- de que lo importante no es la anatomía, ni esa persona en sí, sino el lenguaje que tú utilices para... para hablar de ella, y realmente es dibujo de movimiento, o sea que tú puedes trazar ahí lo que quieras, pero claro, cuando careces de... de figura humana, estás interpretando, tienes que tirar de cosas como eee... pues eso, la composición, el color, tienes que tirar de ese tipo de cosas que es lo que va a... a dejar ese dibujo asentado en el papel, podrá ser una cosa abstracta pero tiene que estar bien compuesta para que no se me caiga por ningún la'o... (E, v, 23, 96)

De todos modos, las clases de “tema libre” son una buena comprobación empírica de aquello que ideológicamente muchos profesores postulan: Dentro de la universalidad de la capacidad creativa, su expresión ha de manifestarse en la diversidad y particularidad de la individualidad. Si no es así, es que algo va mal.

Si cada uno es distinto al otro por qué salen sesenta ejercicios iguales. Justo en... en otras clases hay que hacerlos iguales, pero justo en la clase donde puede hacer cada uno lo que quiera, entonces es... es un poquito paradójico, porque aquí se me apuntan más que en ningún otro sitio. Ésta es la clase más querida y más bofetadas por venir aquí, y luego resulta que... que hay una enorme mayoría que para qué están aquí, claro, que es lo que te estoy... que es lo que les digo el primer día, el segundo día, que para qué están aquí, que aquí a qué están, que si van a hacer todos esos monigotes, ¿para qué vienen aquí? O sea, aquí se trata de que cada uno pueda expresarse a su

manera y se acaban uniendo en plan borregos y son todos iguales, pues entonces, ¿o'er, entonces están perdiendo el tiempo, ¿no? Que se vayan a un sitio donde alguien les diga lo que tienen que hacer, que yo no se lo voy a decir, nunca en la vida, jamás. Eso lo saben desde el primer día, yo no digo más, yo solo digo tres o cuatro cosas el primer día, que nunca jamás voy a decirle a nadie lo que tiene que hacer, que jamás voy a contestar a una tontería porque no me pagan para eso, y que tampoco voy a contestar a una pregunta que se sabe la respuesta el que me la hace, y es habitual, y entonces eso es de las pocas cosas que digo al principio, que a pintar no se enseña, que si piensan que se aprende a pintar que se vayan a otro sitio. (P, v, 55, 98)

Evidentemente, para aquellos cuyo afán es instaurar una comunidad de artista autoexpresivos el conformismo, el conservadurismo y la imitación no proporcionan muchas esperanzas en su logro. Ahora, desde una perspectiva academicista son una promesa de perpetuación de la institución sin grandes alteraciones que hacen de la etiqueta “discípulo de” una prolongación genealógica de una concepción estática, repetitiva e imitativa de la práctica artística al más puro estilo reynoldsiano²⁴⁷.

3.4.5.2 El estudiante mono

A veces se cae en el error de creer que la madurez artística es cuestión de lograr representar un determinado rol o lograr un estilo reconocible, sin darse cuenta que el carácter incoativo del ser artístico no permite que la idea de artista total se materialice de modo temprano e incluso de modo definitivo. El estudiante brillante que logra en cierto modo aparentar la artísticidad creativa que se quiere lograr insuflar en la acción formativa hace de su virtud en muchas ocasiones su propia trampa. Este suele ser el caso del *estudiante mono*²⁴⁸, que vendría a coincidir con el tipo A, el tipo individualista y competitivo.

Acata el hecho de estar inserto en una comunidad jerárquica, en este sentido constituye con el estudiante oveja la diagonal positiva A-C, con lo que constituyen aquellas culturas que «aceptan la

²⁴⁷ Sir Joshua Reynolds (1723-1792), pintor inglés. Prototipo del caballero de las artes, acérrimo defensor del clasicismo, fue nombrado presidente de la *Royal Academy* de Londres en 1768. Como pintor académico desarrolló una gran actividad retratística en la Corte además de su actividad “docente” en la Academia, por lo que tenía a su servicio a una serie de *pupil-assistants* (Marchi, Doughty, Northcote). Precisamente el último de éstos, James Northcote, comentaba que Reynolds solía manifestar «miedo y celos (...) a todos aquellos cuyos méritos creía ponían en peligro su propia superioridad. Este miedo lo procuraba ocultar ingeniosamente otorgando pródigamente amparo y apoyo a aquéllos que sabía con certeza jamás le pondrían obstáculos, para de este modo aparecer a ojos del mundo como un mecenas de las artes sin el riesgo de perjudicarse a sí mismo» (cit. Wittkower y Wittkower 1985: 230).

²⁴⁸ Ya en la Antigüedad la comparación de la práctica artística con el mono (ὁ πίθηκος) ha sido una constante que sin embargo muestra interesantes apreciaciones. En principio y a partir de la comparación del actor con el mono, siempre se ha tendido a hacer de la figura del mono una representación de los intentos del artista por imitar las obras y acciones de la naturaleza hasta el punto de acuñarse la definición de “*ars simia naturae*”. Esta acepción que afectaría a todas aquellas artes que pretendían la reproducción fiel de la naturaleza acabaría adquiriendo durante la Edad Media una alusión peyorativa sobre la no-autenticidad de las obras de arte en el sentido de no ser creaciones naturales, o sea, sin vida ni esencia, sino apariencias. Durante la época de florecimiento del academicismo, con el renacimiento y el clasicismo, esta comparación con la figura del mono adquirió cierto sentido positivo pues se quería afirmar con ello la verdad artística que incluso esa apariencia representaba como captación de la esencia a través de la idealización de la imitación como interpretación selectiva y superadora del modelo natural (cf. Panofsky 1987: 47). En este sentido, el mono terminó por representar la imitación no ya fiel, sino servil de la naturaleza, la imitación torpe y vulgar que se limita a la copia literal del modelo. Es lógico que con el romanticismo, esta figura sirviera para calificar al artista academicista que sólo era capaz de repetir los diseños transmitidos en la academia o el taller, o se ceñía únicamente al copiar continuamente modelos de estudio, sin un contacto directo con lo que estos modelos representaban: La naturaleza.

autoridad, el liderazgo y la dominación» (Douglas 1998: 61) como rasgos inevitables y connaturales del sistema académico. La principal diferencia con la oveja, es que el mono, aunque sea también por imitación, muestra cierta iniciativa que es bien valorada por la estructura académica como compromiso en la defensa de los valores y mecanismos profesionales que dicen difundir el ideario artístico como acción disciplinar.

La creencia en que el ser artista es encontrar una solución única, certera, inmutable (y por tanto enseñable y repetible), expresada en un *estilo personal* equivalente a la de los grandes maestros, es olvidar que el arte es investigación, cambio e incertidumbre y que la obra de los artistas creativos no se caracteriza precisamente por una continuidad lineal sino por una serie de rupturas, avances y retrocesos que han de estar en consonancia con su época. El mono, en tal caso simboliza en el mundo del arte lo estéril, lo aparente y lo falso de la práctica artística. Así podemos apreciarlo en el siguiente texto de W. Kandinsky (1991: 21):

Los esfuerzos por poner en práctica los principios griegos de la escultura, por ejemplo, solamente crearán formas parecidas a las griegas, pero la obra quedará inanimada para siempre. Una imitación semejante se parece a las imitaciones de un mono. Exteriormente los movimientos del mono son idénticos a los humanos. El mono se sienta y sostiene un libro ante los ojos, hojea en él, pone cara grave, pero el sentido interior de estos movimientos falta completamente. / Existe, sin embargo, otra semejanza externa de las formas artísticas que se basa en una gran necesidad. La semejanza de las aspiraciones espirituales en todo el medio moral-espiritual, la aspiración hacia metas que, perseguidas, fueron más tarde olvidadas; es decir, la semejanza del sentir íntimo de todo un período puede conducir lógicamente a la utilización de formas que, en un periodo pasado, sirvieron eficazmente a las mismas tendencias.

Si el estudiante mono no siente su obra como una síntesis entre su *autos* y su entorno en el que prevalezca su visión individual, auténtica, pretender pasar por lo que no es puede ser un ejercicio frustrante, una caída libre comparable a la de Ícaro. En tal caso, el estudiante puede pasar de la audacia a la complacencia, de la pasión a la indolencia y de lo sublime a lo ridículo.

Otros que tienen un morro que se lo pisan, que se pasaba todo el curso pintando, le pusieses lo que le pusieses quesos con ratones y... con un palillo y el precio, ¿no? Quinientas pesetas, trescientas pesetas, se creía muy bueno y muy, muy gracioso. (...) Hizo gracia porque además fuera de clase era muy gracioso. O sea, chocó, la verdad que fue muy ocurrente y todo el mundo: “Pues ah. Pues mira”. Pero luego ya, pues lo de siempre, ¿no? Como le rías la gracia a un niño pues te repite la gracia mil veces, mil veces repetía el mismo cuadro: los ratones, quizás de otro color. Que son chorradas, y yo un día le dije: “Oye, tú, ¿para qué te pasas la vida haciendo esas chorradas?, porque los demás aquí nos estamos dejando los cuernos intentando pintar como quiere el profesor y tú estás aquí...” Eso sí, al profesor le caía superbien, eso de que una persona le hiciese eso, bueno, se partía de risa -“Ay, qué bien”- matrícula al canto. (E, m, 26, 96)

En este caso el estudiante oveja y el estudiante mono se dan la mano. El primero porque se transforma en una prolongación de aquellos mecanismos que atacan las conductas demasiado arriesgadas en la búsqueda de la novedad, apelando a una homogeneidad escolar inexistente.

También es cierto que esta sanción contra la indisciplina inconformista también apela a una falta de seriedad profesional que le resta autenticidad en cuanto que el proceso de investigación es superficial, por no decir frívolo. En cualquier caso es la denuncia del *estudiante mono*, de ese artistilla que logra aparentar de modo perverso la artísticidad con algo más que su conducta o actitud, también con una obra.

El caso del *estudiante mono*, cuya iniciativa original e incipiente inconformismo le ha granjeado la aprobación del profesor que ha creído ver en él algún signo de artísticidad (o así lo interpreta el alumno que pretende garantizarse el éxito académico y profesional de un solo golpe), tiene como efecto inesperado el amaneramiento de sí mismo. El estudiante tiende a tomar su riesgo como una apuesta que no conviene repetir, dejándose llevar por su autocomplacencia. A veces no se da cuenta de que el que se admire su actitud no significa que también se admire su obra. El resultado es que el estudiante se copia a sí mismo, reproduce aquello que despertó la curiosidad del profesor y le hizo vivir la ilusión de ser creativo.

Aunque está actitud de “aborregamiento” o de “amonarse” de sí mismo se dé y, queriéndose o no (es decir, aunque el ideario artístico no se vea en ella realizado) se incentive en un entorno escolar, representa una acomodación, una continuación de la inercia escolar. Esta entropía académica promueve una falta de seriedad, rigor y autenticidad en el estudiante que no están todos dispuestos a aceptar. Otros profesores, exigen abiertamente que el estudiante que desea ser artista creativo reflexione, interprete y exprese de un modo lógico (que no científico) el manejo libre de normas y modelos durante su proceso de creación. La ruptura consciente y meditada de los patrones que le sirven de referencia es apreciado como una prueba de madurez artística. Ven que el problema de la falta de preparación es también el problema de una falta de temperamento artístico cuya responsabilidad se diluye por todo el sistema educativo y social. Así, la adquisición de hábitos escolares, también valorada en otros ámbitos formativos, aquí se invierten hasta considerarse una “malformación”.

Vienen convencidos de que esto es un problema de... de que les enseñan a hacer veladuras, a medir, a hacer no sé qué, que ellos se van a aprender a ponerse a pintar. Son alumnos muy conservadores, mucho más de lo que he conocido nunca, cada día más; entonces están convencidos de que esto tiene unos trucos, unos recursos y que con eso se aprende a pintar sin darse cuenta de que no tiene nada que ver, o sea, que no hay ningún pintor que no haya sido un intelectual convencido; si no razona, si no reflexiona, si no piensa, pues... no hay nada que hacer. (P, v, 55, 98)

La creatividad artística en consonancia con la reinterpretación psicologicista del genio se ve como una cuestión, además de aptitudes, de actitud personal, de carácter. El estudiante de bellas artes

–para desesperación de los sectores más renovadores- tarda mucho en darse cuenta y a veces no llega a hacerlo, de que el tomar la iniciativa crítica de su formación –como ya hemos dicho- es empezar a ser un artista. Es empezar a integrarse en la *communitas* creadora como autoridad.

Para romper con esta dinámica algún profesor –aunque sea como recurso retórico- llega al punto de suprimir las obligaciones escolares en una especie de autogolpe de estado y de omisión de sus deberes funcionariales proclamando “el aprobado general por anticipado”. Es una medida desesperada que como la provocación busca que el alumno se libere de una vez y asuma la iniciativa de su proceso de formación.

Es el único que hace eso, sí, sí, supongo que será verdad, (...) yo creo que lo va a hacer, pero... dentro del primer día nos dijo que lo único que él quería es que hiciéramos lo que nos diera la gana, lo que nos diera la gana siempre y cuando se trabajara. Entonces, es el único profesor que te permite, en segundo, mmm... ser tú mismo, intentar ya... es decir, tengo la opción de aprovechar el tiempo o tengo la opción de discutirlo totalmente, y si quiero aprovechar el tiempo, ¿qué tengo que hacer? Pues pensar en lo que quiero hacer, cómo quiera hacerlo y enfrentarme a la realidad. O sea, supuestamente en segundo lo que te están ofreciendo es a pensar que has terminado la carrera y te estás enfrentando a tu propio... a tu propia trayectoria y hacer tu propia obra, y no esperar a que te manden ejercicios y una vez que termines sea cuando tengas que enfrentarte a eso. Es como que de entrada te lo está diciendo. El resto de profesores te plantean bodegones, te ponen bodegones que tú lo único que tienes que hacer es pintar, incluso a veces, cosa que me parece, a mí me parece lamentable, por eso sigo queriendo {a este profesor}, o sea, precisamente y (no necesariamente), pero es... sí es un avance. Si tiene varias sombras, pues crear unos círculos, en uno rellenar con un número un color equis, el otro rellenar con un número otro color y así. (...) Evidentemente, a mí cuando me plantearon eso vi el cielo abierto y es justo lo que necesitaba ahora, precisamente para encontrar una motivación de una vez... (E, m, 26, 98)

Admitir que algunos de aquellos que están capacitados para emprender una formación artística renuncien a las posibilidades que ofrece un ambiente de libertad creativa, optando por la reproducción sistemática de convenciones y modelos tan manidos que casi se duda de su artisticidad, puede considerarse un fracaso. Sin embargo no es así. Este es un problema que va más allá de la falta de vocaciones. Es más bien lo contrario, el exceso de vocaciones producida por la ilusión de vivir en un espacio y una época de explosión cultural, donde el arte parece un medio fácil de ascender en la escala del prestigio y la posición social, sobre todo si se vive la ilusión de que el éxito académico es equivalente o predictor del éxito profesional.

3.4.5.3 *El estudiante cabra.*

Si para el correcto funcionamiento académico se conforma la institución con un estudiante oveja, para justificar su compromiso ideológico con la instauración de la *communitas* creativa se requiere de un *estudiante cabra* aunque el estudiante mono bastaría para dar cierta imagen de

eficiencia en el compromiso con el ideario. De cara al ideal del autoexpresionismo creativo no se quiere un estudiante *aborregado*, sino más bien *cabreado*.

Estos *estudiantes cabras* no sólo aprecian la oportunidad que se les ofrece de practicar la libertad creativa en un contexto casi profesional, sobre todo en los últimos cursos. También admiten como necesaria y reclaman abiertamente esa iniciativa plena como autonomía creativa no simulada. Quieren plantear, realizar y resolver sus propias problemáticas artísticas.

Al final la conclusión a la que llegas es la que se supone que tenías el año pasa'o y cada vez se ratifica más, es decir, que hay que ser pues sumamente independiente, pero hasta el punto de... de intentar guiarte a través de tus instintos, simplemente pues cumplir pues eso, echar una ficha y punto, pero que te enseñen o te dejen de enseñar: No me están enseñando absolutamente nada, nada, estoy yo, je, manipulando mis formas de expresión, intentando averiguar hasta dónde puede llegar la misma expresión, cada día me sorprende porque llego sin un patrón claro y lo único que hago es dibujar. Me alegro mucho cuando te ocurre eso y cuando hay profesores que son tan sumamente educados, sumamente educados –en *Dibujo al natural*- y te dicen las cosas como piensa que son pero nunca atacándote, y en cambio en *Pintura* me... yo rechazo esa postura de... Entonces ahí no es que todos los profesores sean iguales o no, hay personas muy, muy, muy distintas, pero muy distintas, eh, dispares. (E, m, 26, 98)

La crítica institucional que ejerce el estudiante como medio de incidir en el medio formativo reproduce en tales casos los mismos argumentos que luego serán recurrentes en la crítica y teoría del arte. El artista experto, si como profesor no sabe transmitir su experiencia o la transmite contradiciendo el principio de la libertad autoexpresiva y creativa, acaba siendo condenado resaltándose su condición de profesor (académico y funcionario) como etiqueta denigratoria. Esta acusación se ve reforzada cuando se descubre que el que un artista tenga una plaza docente responde a un reconocimiento de méritos oficiales y al cumplimiento de requisitos burocráticos. El ser profesor de bellas artes no lleva parejo ser un “artista afamado”, un “genio” o un “creador” admirado por su propia comunidad. A muchos estudiantes les choca descubrir que sus artistas modélicos pintan bodegones, paisajes y retratos realistas u obras informalistas y expresionistas sin ninguna repercusión en el panorama artístico y en aparente contradicción “formal” e “histórica” con lo que se dice que ha de ser el “nuevo arte” de la “nueva era”. Si además la absorción de las obligaciones escolares hacen que sus exposiciones se espacien y difuminen se llega a ver al artista-docente como un simulacro de artista sin autoridad pedagógica ni moral sobre el artista en formación.

Algunos profesores se dan cuenta del engaño de difundir modelos en exceso idealizados o no difundir modelos operativos, más concretos, sobre todo si en esa *repetición del gesto* se pretende hacer creer al alumno que es sujeto y objeto de un proceso de formación del artista actualizado y renovado (*cf.* Arañó 1989).

El alumno cada vez que está copiando estatua o modelo, pues no se le pide que se plantee el sentido de esa mimesis, ¿no? Simplemente que copie y copie bien, que copie, que copie bien o que copie con gracia, o que copie, que copie de un modo expresivo o que le dé alguna singularidad. O sea, hay profesores que, que valoran ciertos aspectos, pero en definitiva ése está potenciando esa labor mimética, y entonces a mí aquí me interesa –ya que partimos de la libertad creativa- me interesa que además se cuestionen el significado de esa libertad creativa, ¿no? Todo lo que implica la escultura del siglo veinte. (P, v, 35, 98)

Estos profesores críticos no ven mejor salida que darle al alumno toda la información y las ocasiones posibles –en una estrategia que recuerda la sobreestimulación schopenhaueriana del genio- para que pueda contrastar los modelos explicativos, operativos e históricos con la actualidad artística desde sus necesidades particulares y no desde las exigencias escolares. Es un modo de salir de la rutina académica, dirigida a fomentar la personalidad creadora, la particularidad e individuación de la creatividad como estilo artístico. El modo de despertar su inconformismo o contraformismo es muy variado. En general se espolea su rebeldía e independencia ante la autoridad, mostrándose el profesor como una figura inflexible, absurda, inútil, contradictoria.

Aquí se trata de que cada uno pueda expresarse a su manera y se acaban uniendo en plan borregos y son todos iguales, pues entonces, jo'er, entonces están perdiendo el tiempo, ¿no? Que se vayan a un sitio donde alguien les diga lo que tienen que hacer, que yo no se lo voy a decir, nunca en la vida, jamás. Eso lo saben desde el primer día, yo no digo más, yo solo digo tres o cuatro cosas el primer día, que nunca jamás voy a decirle a nadie lo que tiene que hacer, que jamás voy a contestar a una tontería porque no me pagan para eso, y que tampoco voy a contestar a una pregunta que se sabe la respuesta el que me la hace, y es habitual. Y entonces eso es de las pocas cosas que digo al principio, que a pintar no se enseña, que si piensan que se aprende a pintar que se vayan a otro sitio, donde a lo mejor alguien cree que sí se... se puede hacer, que yo no, pues por lo tanto pues... aun así, siguen insistiéndome cada vez más; de todas formas has visto más o menos los primeros comienzos, cuando termina el curso es muy distinto... están muy cabrea'os ya todos, ya me han cogi'o mucha manía, y ya empiezan a estallar y a cabrearse. Se vive contra siempre, no se pinta contra, se vive, se vive, se vive contra algo siempre: contra la injusticia, contra el amor, contra mi mujer, contra el jefe (...), contra lo que quieras, se vive contra y si no acabas... Prefiero que se cabreen conmigo que con otras cosas juntas. Yo estoy encantado de que se cabreen conmigo, yo no quiero que me quieran, a mí me da igual eso. (P, v, 55, 98)

Ir en contra de la autoridad y de la norma que representa el profesor y la Facultad parece un requisito para que se pueda forjar ese carácter artístico *contraformista*. Se alienta la discusión, el debate, la polémica a veces más visceral que conceptual encaminada a distinguir al estudiante reflexivo, audaz y comprometido con su obra como aquel en el cual se reconocen los signos de la creatividad artística. El enfrentamiento con el profesor es el cuestionamiento de los modelos formativos vigentes para que afloren otros nuevos.

Es él el que se tiene que formar y pelearse conmigo, para eso soy la autoridad competente, tiene que pelear conmigo, no con... y para pelear.. y la única forma para pelearse consigo mismo cuando le salen mal las cosas es peleándose conmigo, me parece lo razonable, ¿no? Me parece bien, no sólo me parece bien, me parece razonable. Se cabrean mucho conmigo y esas cosas. (P, v, 55, 98)

En este aspecto, la provocación y la disputa como *clase práctica*, lo que pretende no es sólo que el alumno aprenda a defenderse. Persigue también que se sienta miembro de una *communitas* creativa renovada, enfrentada a todo lo que represente un orden cerrado y conservador incluida la institucionalización de su propio campo. Evidentemente esa ilusión de vanguardia y de comunidad comunicativa y cognitiva de creadores se contradice por la tendencia escolar a favorecer actitudes aborregadas y por el hecho de que la formación impartida no promueve que el estudiante conozca de modo apropiado y actual el campo del arte como para participar en él de modo activo.

La historia de ponerte delante de no sé cuántos a discutir públicamente de las cosas es muy sana, ¿no?, porque al final del curso, bueno, ya están absolutamente acostumbrados y... y hablan y comentan y te regañan y no están de acuerdo y, bueno, pues si yo no creo que estoy de acuerdo con él. El día que haya la mitad que me niegue, estaré contento, lo que me parece absurdo es que sea yo el más avanza'o. Eso es lo que me... también me desquicia, pero es que en quinto pasaba también por eso me bajé a segundo a ver si cambiaba, ahora ya ha cambia'o mucho, no por nada, vamos, desde que yo estoy aquí ha cambia'o mucho, lo que es el tema, pero... eso de que me den la razón lo llevo muy mal, lo llevo mal, es que no lo entiendo, o sea, no entiendo como pueden dar, andar en los presupuestos plásticos que ando yo, ¿no? Vamos, yo no ando en ninguno, pero –pinto de una manera, ¿no?- pero... pero que no se planteen otras cosas. O sea, yo tendría que decirles que no horroriza'o a cosas, y todavía no me ha llega'o. Cuando hacen instalaciones, cuando hacen no sé qué, siempre están por detrás de lo que yo haría, entonces me... me pone eso un poquito... Yo tendría que estar alegando: “Pero coño, que eso no se puede hacer. Que no, vamos a ver”. Es al revés. (P, v, 55, 98)

La frustración por no poder atisbar el inminente advenimiento de una *communitas* creativa que renueve la comunidad de artistas profesionales provoca la idealización de periodos pretéritos donde se cree que se llegó a dar ese relevo entre *antiguos* y *modernos*. Estos arranques de nostalgia que ya se apreciaron al tratar los efectos perniciosos del proceso de universitización sobre la identidad de la anterior Escuela de Bellas Artes cobran así un nuevo protagonismo.

Era al revés, sí, sí... yo por lo menos y otros conmigo llevábamos a los profesores de arriba, de aquí, iban con la lengua fuera. Entonces eso es lo que... Y hay, hay sitios que ha pasa'o, en Salamanca tuve un grupo de alumnos que eran... degollaron todo. Y hay otros sitios, ¿no? Y hay cursos y hay alumnos y hay gente suelta, ¿no?, pero como grupo estabiliza'o, cada vez es más conservador. No hablo nada de política, eh. (P, v, 55, 98)

Dejando al margen si lo que se le pide al alumno rebasa sus capacidades presentes o futuras, el llamamiento a la animadversión hacia la autoridad y el carácter represivo de los modelos formativos se muestra como la resolución de un conflicto interno. La rebeldía se ha de vivir primero como una deconstrucción y reconstrucción de la persona en la que ha de analizarse qué pautas interiorizadas son las que impiden a uno mismo ir contra las normas y proponer otras igual o más válidas. Hay que lograr que el estudiante no sea un reprimido ni un sumiso a la norma. De esta forma es como se espera que en el sujeto se revelen las cualidades y valores que se atribuyen al artista creativo y autoexpresivo.

Así algunos profesores desarrollan un doble juego. Por un lado aparentemente cumplen con su compromiso institucional impartiendo las clases de acuerdo con el estilo universitario y lo que tradicionalmente se entiende como una conducta docente. Se dan instrucciones, se supervisa y se examinan los progresos del alumno según las indicaciones y los objetivos marcados en los planes de estudio y los proyectos docentes. Sin embargo, aunque el profesor pida en clase unas actuaciones muy determinadas ajustadas a la disciplina escolar, la intención oculta es que se genere el suficiente clima de tensión como para que se rompa con la inercia y la rutina escolar (aunque se establece la paradoja de ese inconformismo o contraformismo se ha de desarrollar en aquellos momentos y espacios que se muestran como adecuadamente preestablecidos).

Te dirigen, te dicen: “*Tienes que hacer esto y esto*”. Pero si realmente eres creativo y has hecho una foto que esté bien, te dan temas, porque es lógico, tienen que saber si sabes hacer luces, si no, eso es lógico, ¿no? Luego tienes un tema libre que te lo planificas, es lógico, son cosas normales y te preparan pero también te preparan para que seas un buen fotógrafo. Luego está el talento, hay talento, hay personas con talento y personas que no lo tienen, pero bueno de ahí a que tú hagas una foto, pues ahí está, pero en las demás asignaturas no pasaba eso, o en Escultura también pasaba, ¿no? (E, m, 26, 96)

El profesor –como se vio en el caso de la *provocación* o del *debate*- desea de modo no explícito que el alumno no le dé la razón, no le haga caso e, incluso que haga lo contrario a lo exigido siempre de un modo razonado, no “impulsivo”. Es un juego de inversión acorde con el principio de negación de la enseñanza. Se ha de aprender aquello que no se enseña, lo que no se enseña es lo que hay que aprender. De este modo se despierta en el alumno un pensamiento autónomo, crítico, pero también responsable y consecuente con su voluntad, que defienda hasta el último cartucho su compromiso, emoción y opinión razonada. El artista creativo puede ser así un ser auténtico.

Sí, pero luego cambian. Cambian o les ayuda a reflexionar. Si esto es así, si no, si no es complica'o, vamos, sí es complica'o pero no... evidentemente pelean por lo suyo, bueno, pues eso es lógico por su edad, por sus circunstancias y buscando buena nota, supongo, pelean por lo suyo y pelean con dignidad por lo suyo, con lo cual no significa que tus reflexiones les hagan cambiar y además... se vive contra, no se vive... Todo, todo es contra algo, todo en la vida es contra algo: Contra tu jefe, contra la política, contra la miseria, contra el amor, contra el que te ha engaña'o, contra tal. En ese caso yo prefiero que se peleen contra el "gordo", que soy yo, que se peleen contra mí y se vive contra y yo no quiero que me quieran, a mí me da igual, yo lo que quiero es que trabajen y eso pues normalmente pasa por que les hagas un poquito que reflexionen. (P, v, 55, 99)

El problema ya comentado en el caso de la cuestión de la objetivización de la evaluación subjetiva es que a esta apología de la libertad creativa debe de sujetarse a ciertos límites disciplinares que eviten una indeseable anomia, cuyo resultado sea la invalidación de la función formativa y selectiva de la institución. El estudiante cabra ofrece el peligro de que sus derroteros le lleven allí donde la acción formativa no puede o no pretende llegar. Como ya se ha visto, el límite marcado para

que en lo académico la resolución (o la obra si se quiere) sea pertinente se establece por lo que se juzga conveniente a la definición y planteamiento del problema, sobre todo de cara a permitir su evaluación escolar “objetiva”.

Sin embargo, el estudiante cabra plantea problemas para la institución precisamente por su espíritu cuestionador y defensor del purismo communitario del ideario profesional. Equivalente al tipo B, igualitario, espontáneo, inconformista y, en consecuencia, favorable a la negociación libre, individual pero no individualista (Douglas 1998: 58), desarrolla una conducta impredecible para la estructura y por tanto, es difícilmente compatible con un contexto evaluativo y disciplinario. Ante la libertad asumida por el estudiante cabra se necesita de un límite “objetivo” que permita su evaluación en relación con el resto del estudiantado. El orden democrático y escolar de la igualdad de oportunidades y de criterios evaluadores instaurado por el sistema educativo tecnocrático se ve en estos casos alterada. Se generan tensiones con la autoridad pedagógica y con la pretendida igualdad de la clase (caso este último que ya se ha comentado en el caso del estudiante mono y que también afecta al cabra). Al final cada uno podría hacer lo que quisiera, dejando de existir la mínima posibilidad de comparación y uniformidad pues no muestran las mismas necesidades formativas el estudiante oveja y el estudiante cabra. Además, el cuestionamiento de la evaluación acabaría siendo una disputa sin sentido, una simple diferencia de opiniones donde se enfrentarían diferentes subjetividades en la que ninguna tendría autoridad sobre la otra. Pero ya se ha visto que para la institución, el tener libertad creativa no significa estar fuera de la disciplina académica.

Lo que no les admito es que me entreguen un trabajo del que yo no he tenido ninguna noticia y que se ha desarrolla'o o fuera de este taller o fuera de mis horas de clase. Es decir, si se desarrolla un trabajo fuera de mis horas de clase, yo he de tener noticia semanal de este trabajo, ¿no? Y me tienen que ofrecer la oportunidad de opinar en torno a ese trabajo, un poco establecer el juego de alumno y profesor; ¿no? El año pasa'o tuve problemas con varios alumnos porque eran alumnos que abordaban la asignatura como si ya fueran artistas profesionales, entonces llegaron el mes de junio con obras verdaderamente notables, muy buenas algunas de ellas, pero que habían desarrollado de un modo totalmente individual, es decir, al margen de la asignatura, sin tenerme informa'o de nada, y yo intente eee... razonarles el suspenso, en cuanto a que no se habían... si se habían matriculado en una asignatura, luego habían acepta'o el hecho de que son alumnos y que hay un profesor, pero sin embargo luego se habían comporta'o como si ya fueran artistas profesionales. Entonces el juego de alumno y profesor implica que aceptas que hay alguien que te puede ayudar o que te puede aconsejar algo, ¿no? Y esto, bueno, aparte de que me crearía problemas con otros alumnos eee... o que incluso puede crear la sospecha de que si realmente ese trabajo lo ha hecho el alumno o no. (...) Entonces el año pasado sí recuerdo, el mes de junio tuve problemas con dos o tres alumnos por esto, y una de las alumnas recuerdo que sí, que tenía una obra muy interesante que si, de hecho, si me hubiera mantenido informado, si me hubiera permitido la oportunidad de opinar de ello, pues con seguridad hubiera conseguido el aproba'o, pero desarrolló todo por libre. (P, v, 35, 99)

Por mucho que el estudiante alegue que su rapto creativo responde a la fidelidad extrema al ideario de la autoexpresión creativa, su compromiso por una búsqueda de coherencia entre discurso y conducta es difícil de conciliar con las características del medio facultativo. La instauración de la *communitas* creativa implicaría una ruptura de las limitaciones que impone la estructura escolar. Este deseo de desarrollar sin límite la producción de obra original y novedosa a su vez origina nuevas contradicciones esta vez en relación con los postulados de la dinámica académica que pueden suponer la invalidación funcional de la misma institución. Al final las conductas excesivamente profesionales, donde el alumno decide emplear su capacidad creativa para sus propios fines se vuelven realmente incómodas pues se tiende a obviar un orden interno, sectario, jerárquico y clasicista.

De hecho estuve a punto de suspender por hacer lo que yo quería hacer, así de claro, me di... fue un acto también de, de rebeldía, que tampoco fue un acto de rebeldía, una cosa normal, pero me cansé, porque como aquí todo tiene que ser, tienes que ser Rodin o tienes que ser Miguel Ángel o tienes que ser... Miguel Ángel no, ni Rodin tampoco, tienes que ser más bien... (...) chapucero. Es que tienes que ser chapucero, porque es que tampoco se puede catalogar en ningún... (...) Había gente allí que... que bueno, que sí, que hacía ese tipo de esculturas y tal y el tío se las tragaba: “*Oy, qué bonito, y qué interesante*”. Yo ni lo veía bonito ni interesante, pero bueno... De repente se me ocurrió hacer algo que allí pues está prohibido hacer. Como todo el mundo quiere ser artista, yo dije sí pues voy a hacer ahora mismo lo que a mí me dé la gana, era un trabajo libre, lo podía hacer, hice un *ninot*, hice un *ninot* de un metro sesenta y cinco. Hice una caricatura de... de una mujer, claro, cuando lo vio el catedrático dijo: “*Esto es horroroso y aberrante, quién ha hecho esto*” – encima la hice en poliéster, es un material que allí pues, como es plástico, lo odia bastante gente-bueno, uff, aquello era como “*Bueno, bueno, tú haz lo que quieras*”. Yo decía: “*No, no, tú evalúame sobre la técnica. –No, no, vale, vale, pero tú haz lo que quieras*”, como diciendo: “*La estás cagando*”, ¿sabes?, “*Vale, vale, pero es que es un trabajo libre, yo puedo hacer lo que me dé la gana*”. Claro, luego atacaba en clase cuando tenía que hacer un trabajo... (E, v, 25, 98)

Lo que para un estudiante es una injusticia evaluativa para el profesor es un desacato a su autoridad y a su buen criterio profesional y sensibilidad estética. No sólo estos estudiantes prescinden de cualquier sujeción a la disciplina académica, sino que además se enfrentan abiertamente a todo aquello que a su juicio se oponga o contradiga ese ideario comunitario porque consideran que la Facultad en sí antes que ser un centro universitario o una academia de artes, ha de ser un centro de reunión y creación. En tal caso, muchas normas y muchos profesores son deslegitimados no ya pedagógicamente, sino también corporativamente. Su subjetividad se revela arbitrariedad y la evaluación subjetiva no puede sostenerse como un medio certero de detección del artista en formación. Se puede llegar a desvelar lo pretencioso o vano de que algunos profesores se erijan en “creadores” ejemplares e incluso de ser capaces como *maestros* de reconocer el don de la creatividad en el alumno.

De igual modo, se entra en una competencia, en un trato de igual a igual que socava la autoridad pedagógica y entra en colisión pues el proceso de formación se considera en cierta medida un proceso de inserción en el medio profesional (de ahí por ejemplo las denuncias de “plagio” en determinados casos). En tal caso, la hostilidad del profesorado hacia ciertas conductas demasiado “autónomas” es una de las reacciones paradójicas que hacen que el estudiante que “va por libre” sea etiquetado de desviado. Esta reacción hace que se cometan situaciones de “injusticia evaluativa” cuando se trata de evaluar al estudiante cabra, pero también de sanciones hacia otra clase de alumnos que gozan del beneplácito del alumnado más disciplinado.

3.4.5.4 *El estudiante topo.*

El hecho de que el estudiante cabra no sustenta la estructura de autoridad institucional, precisamente por verse libre de la necesidad de sobrejustificación, pues no se identifica en la obtención del título la consecución del estatus de artista creativo, conforma una diagonal negativa B-D de retraimiento y protesta, con el que sería su homólogo, el tipo D, el tipo aislado, evasivo (Douglas 1998: 186). Este sería el caso del *estudiante topo*. Inserto dentro de la estructura, a pesar de ser miembro de ella, su situación es marginal en la misma al sufrir cierta restricción a la hora de expresar su espíritu libre a través de su conducta. En tal sentido se pueden considerar como “alienados”, “apáticos” y pasivos en su forma de resistencia ante los otros tipos y la defensa del ideario comunitario. Ante la actitud mimética, exigida por una adaptación a un medio coercitivo como es un centro de socialización, se puede tomar como un ejercicio consciente de inversión o perversión positiva que procura conjurar la conversión académica del sujeto.

En ese caso, algunos estudiantes se creen capaces de combinar una actitud adaptativa a las obligaciones académicas con un compromiso personal en la materialización del ideario. Así en cualquier momento piensan que pueden invertir cada una de las tendencias (conformista/inconformista) en vistas a sacar el mejor provecho de cada contexto. El estudiante topo acata los principios y normas de la institución receptora y manifiesta incluso un determinado grado de afinidad con lo que representa, manteniendo cierta actitud crítica ante su entorno. Sin embargo, la crítica institucional no llega a originar un grado de inconformismo como para renunciar a las prebendas que la facultad puede ofrecer (medios, contactos, itinerarios de inserción y titulación). Tampoco desemboca en enfrentamientos abiertos, pues tiende a pasar desapercibido, no llamando la atención más que por su compromiso con su trabajo. Evidentemente, en este caso, el topo, como variante del camaleón, no es un “animal trepador”, sino “excavador” por lo que también se le puede

considerar una especie de “cabra subrepticia” (si se puede mantener tal “aberración” natural como veremos al tratar el tema del genio).

El topo se considera en cierto modo un infiltrado o un “durmiente”, empleando un término propio de la hagiografía y del contraespionaje. En su interior, a pesar del contexto contaminado de una Facultad “vendida al sistema” escolar, está convencido de conservar los principios constitutivos de una *communitas* espontánea que en el momento adecuado dejara aflorar para beneficio suyo y de los demás. En ese sentido hay cierta confianza en la transitoriedad de la actitud conformista hacia cualquiera de los postulados ideológicos sobre los que se afianza la autoridad docente.

En tal caso, esta actitud no puede en estricto sentido tomarse como una claudicación servil a lo académico como en el caso consciente o inconsciente de la oveja o del mono. Es más bien una estrategia que preserva la ilusión (de forma ingenua o perversa) de ser artista desde un sentido moral y vocacional. Es por tanto fruto de un pragmatismo que no se juzga del todo “contradictorio” pues el éxito profesional no deja de desligarse del éxito académico, vinculándose al menos de modo paralelo. En este sentido, de forma real o ideal la salvaguarda moral del sujeto se basa en la primacía del contexto profesional sobre el académico como punto de referencia para valorar la autenticidad del sujeto. Se establece de esta manera un símil con lo que en el mundo artístico profesional ocurre en esa polémica relación entre comunidad y mercado artístico.

Habría como dos tipos [de artista] ¿no? Uno, el que lo disimula, por decirlo de alguna forma, que es el que hace las cosas, pero no las hace para vender. El que no tiene la vertiente profesional, por decirlo de alguna forma ¿no? (...) Más que en el sentido de humildad, en el sentido de que las cosas necesitan un tiempo... para hacer una cosa bien necesitas un tiempo, mucho tiempo, entonces, si estás metido en una historia profesional de... pues dos exposiciones al año o algo así, tienes que trabajar con un tiempo ya determinado. Muchas cosas no maduran, es otra historia, sería un artista profesional y otro artista que no lo sería. Sería la diferencia entre pintor –un pintor sería un artista profesional- y luego el artista, que no es profesional, que hace las cosas para pasar el tiempo (...). Uno tiene que elegir entre los dos, llega un momento que tienes que elegir, no puedes estar en... Hay mucha gente que cree que puede funcionar entre los dos ¿no? Bueno, "*Yo hago unas cosas para vender y luego unas...*" (E, v, 24, 95)

Como en este caso, es cierto que la pérdida de referencias morales y deontológicas de la profesionalidad puede darse cuando se pierde el norte en lo que se puede denominar un fariseísmo académico. Si el alumno prima el éxito académico sobre el éxito profesional (o la iniciación temprana en el mismo) como indicador de su distinción carismática como creador (lo que continuando con el símil sería como primar la obra de encargo sobre la obra personal) su conducta esquizoide puede acabar por llevarle a un punto de no retorno en su doble simulación de artista académico y artista personal.

Soy muy crítico, piensa que hay pintores que engañan ¿no? Exponen una cosa, pero luego realmente en el taller seguro que tienen otra mucho mejor. O cuando se muere y tal y miran en el taller y no hay nada. Lo que yo te he presentado; no les ha dado tiempo a hacer nada ¿no? (E, v, 24, 95)

Estos cuatro tipos de culturas, interpretaciones interesadas del ideario dentro de un contexto académico, no dejan de tener su equivalente con las categorías profesional del artista profesional, académico o antiacadémico, conformista o inconformista, formal o informal. Lo que sí es cierto es que a pesar de las diferencias comparten una misma característica: siempre tienen en mente acercarse lo más posible al ideario del artista creativo o, mejor dicho, compatibilizarlo con sus condiciones de existencia y su deseo de transformación de las mismas.

En relación con estos cuatro tipos existen otros dos que no responden tanto a un posicionamiento dentro del ámbito académico, como a una ubicación del estudiante en relación con el sistema de formación artística y de enseñanza. En primer lugar tenemos el estudiante camaleón, cuya principal característica es la de un sujeto comprometido con el ámbito institucional donde se encuentra integrado. En este sentido, se identifique o no plenamente con los estilos o tipos antes señalado, lo que sí tiene claro es que su presencia dentro del sistema se justifica por un fin escolar o profesional en sí. El otro tipo de estudiante es el estudiante parásito, que es el sujeto que aun integrado no es reconocido como (e incluso no se siente) miembro pleno de la institución. En ese sentido se ubica identitariamente fuera del ámbito institucional (e incluso del sistema de enseñanza) pero por razones que tienen que ver, más que con un sentido de protesta, con una concepción de la profesionalidad de la práctica artística diferente (e incluso inexistente) que le hace ser definido como la antítesis del estudiante vocacional “profesional”.

3.4.5.5 El estudiante camaleón.

El estudiante, sea cual sea su concepción personal de lo que ha de ser su proyecto profesional, ante la incertidumbre de cómo va a ser evaluado adopta una estrategia adaptativa que se caracteriza por el pudor, la precaución y la previsión. Mas vale reprimirse que ser reprimido; más vale hacer lo que se espera de uno que no lo que uno espera hacer; más vale mostrarse como se le quiere ver. En este caso, el estudiante adopta un mimetismo con el medio que no supone de por sí una afinidad con los valores y prácticas de la institución, sino que es un instrumento para lograr culminar el itinerario formativo de un modo más o menos exitoso. Salvo en el caso del estudiante cabra, ésta suele ser una actitud que desarrollan –con diferentes intenciones- el estudiante oveja, el estudiante mono y el estudiante topo.

Obviamente estos alumnos en su metamorfosis en camaleón –que fomenta de modo no intencionado la Facultad como ámbito escolar y evaluativo- sí le dan una gran importancia a la disciplina académica sobre todo si la sujeción a la misma no sólo garantiza la obtención de la titulación que se les promete sino también la necesaria evaluación aprobatoria que lo permite. Los estudiantes camaleones son conscientes de y capaces de dissociar, en este sentido, lo que por un lado son los postulados y necesidades que impone la Facultad, como ámbito académico y escolar, y por otro los que rigen en el mundo artístico profesional. En esto difieren del estudiante oveja pues entienden que éxito académico y éxito profesional no van necesariamente a la par y que el logro de cada uno responde a itinerarios y esfuerzos diferenciados.

Se puede decir que la actitud del camaleón manifiesta un pragmatismo que se expresa en la consigna de “seguirle la corriente al profesor” y cuyo principal peligro en ese ejercicio de perversión y adaptación es llegar a perder el norte de lo que es ser artista como compromiso personal. El estudiante se oculta tras la máscara de lo que en cada momento se considera el modelo formativo. La primera parte del curso es un tanteo donde las referencias de “cómo es el profesor” transmitidas entre los estudiantes ayudan a la elección del profesor y a definir la estrategia a adoptar. Se averigua por casos precedentes que es lo que el profesor pide y valora, y se intenta resolver los ejercicios hacia soluciones convergentes con aquellos que parece que resultaron en otros cursos.

Este estudiante tiene (o desarrolla) la habilidad de darse cuenta de que para la academia lo importante para ser aprobado y titulado no es ser “auténtico” y “original” en todo momento, sino sólo cuando tales cualidades son requeridas. Es una cuestión de *decorum* que a base de regañinas y suspensos se acaba por aprender. Si el profesor está a favor de un estilo formativo más tecnófilo que logófilo, nomológico, clasicista, donde el buen acabado es una prueba de una buena observación, planificación y ejecución, el estudiante no tendrá empacho en pasar por un estudiante oveja con la esperanza de granjearse la sospecha de que todavía no manifiesta una oculta pero innata creatividad. Si en cambio, el profesor está a favor de una concepción de la formación más autoexpresiva, donde se piensa que la reproducción uniforme de modelos como “gimnasia artística” adocena al espíritu libre y explorador, este estudiante aprovechará la ocasión para desparramarse, procurando diferenciarse de modo original del resto de los trabajos de sus compañeros, pero siempre teniendo en cuenta “lo que en cierto modo espera que se haga y le gusta al profesor”. Se aparenta así ser un estudiante cabra practicando un amaneramiento simiesco.

Este estudiante que en cualquier caso y de modo consciente o inconsciente hace lo que se le pide sin dar de más, es consecuente con una adecuación escolar de la formación profesional. Aunque pueda considerarse que desvirtúa el ideario comunitario al que la institución ha de tender, el estudiante ve en esta actitud un buen medio de dar orden a la misma desorientación e incertidumbre generada por la dinámica académica y la convivencia ecléctica de diferentes tendencias. Como ya se indicó, parece que lo que para un profesor parece válido para otro no lo es y tan pronto son juzgados por unos como signo de genialidad como por otros como una prueba de incompetencia o torpeza.

En este contexto profesionalista, inevitablemente, se acaba prestando sólo atención a los resultados obviando los procesos, presuponiendo a través de ellos toda una serie de conclusiones y valoraciones sobre la artísticidad del alumno. En este sentido para el profesor es más cómodo ceñirse a la lógica del cumplimiento y ajuste a lo que se ha definido previamente como el resultado a conseguir en la resolución de ejercicios. En este sentido, el nivel de exigencia tanto para el alumno como para el profesor es el de una rutina adaptativa y burocrática.

Hay profesores que no, la verdad, no tampoco es una cosa, hay gente que le da igual, con tal de que lo hagas y lo hagas medianamente bien te van a aprobar o te van a enseñar o vale, ya está.. (E, v, 25, 98)

Para hacerlo “medianamente bien” es necesario procurarse las claves de qué es lo que el profesor busca que el alumno haga. Teniendo en cuenta el carácter multívoco del discurso poético o equívoco del discurso cotidiano, al que se agrega una malograda científicidad unívoca como discurso pedagógico, con el que se intenta a veces aclarar las instrucciones dadas, el mejor medio es “viéndolo”. Es muy normal que si el profesor arroja un comentario aprobatorio a un alumno en concreto, el resto se fije en lo que ha hecho y algunos de ellos traten de emular al compañero en aquello que consideran que valió el agrado del profesor.

Llegaba el profesor: “*Esto es lo que yo pedía*”. Claro, todo el mundo *brrrraam* como buitres a ver qué es lo que pide. Pero claro, tú mirabas eso y decías: “*Claro, eso será lo que pida, pero es el estilo de esta... de esta chica o de este chaval que ha pintado esto, y no es mi estilo*”. Tú intentabas asemejar a lo que él había hecho, ella había hecho en tu pintura, con lo cual tenía un popurrí, un batiburrillo extraño y feísimo por si suspendías. Al final optas por hacer lo que tú quieres y si sale lo que el profesor pide, bien, pues nada. (E, v, 25, 98)

Agradar al profesor ya no es una cuestión de copiar directamente su estilo –que también se da, pero que se ve dificultado por ese pudor por no enseñar y por la reprobación que dentro del alumnado desataría como “descarado peloteo”- sino hacerlo indirectamente a través de aquello que despierta su interés y aprobación, sea un estilo, una actitud o un discurso. Como se viene reiterando, esto no es algo fácil pues el pudor, el lenguaje figurado y la confusión entre objetividad y

subjetividad dificultan mucho esa actitud adaptativa, sobre todo en las clases donde se desarrollan trabajos libres siempre que el profesor no haya marcado unas pautas previas.

Bueno, en mi caso aquí no debería ser así porque eso no tiene nada que ver. Aquí hablo de cien estilos distintos o de historias completamente distintas. Aquí es difícil que sepan lo que puede gustarme a mí. Éste que se acaba de ir hace instalaciones y otro que ha estado aquí hace un rato hace realismo y las dos cosas me parecen estupendas. En los dos casos son unos grandes pintores o buenos creadores en esto, para empezar, ¿no? Y son, bueno, diametralmente opuestos y yo no los defiendo. O sea que no creo yo que sea fácil en mi caso decir que es que, que es lo que digo yo porque es complic'a'o, es complic'a'o pillarme en eso, pero vamos, también puede pasar. Ahora, el que se dedica a pensar qué es lo que quiere el profesor, que en muchos casos de esta casa y de todas las casas es así ¿eh?, pero no en mi clase, en mi clase desde luego eso no funciona y no lo van a descubrir fácilmente qué es lo que quiero. (P, v, 55, 99)

En cualquier caso y a pesar de estas “precauciones” del profesor, como ya se observó al hablar del *ojo clínico*, la apariencia y el engaño en la conformación de la imagen del artista creativo existen como parte de su ambigüedad. Esa ambigüedad derivada del carácter especial, inefable y misterioso del rol del artista creativo, es del que se vale precisamente el estudiante camaleón y mono (y su culmen extravagante: el artistilla) para procurarse una evaluación aprobatoria²⁴⁹.

Bueno, pues eso es una cuestión habitual de los alumnos, ¿no?, el intentar venderte la moto. Es natural, ¿no? Intentan convencerte de que lo que están haciendo es investigar y tal, y buscar cosas nuevas y esas cosas y lo normal es que no sea así, ¿no? Lo normal es que les salga una cosa y quiera convencerte de que eso es original. Es original, nuevo, distinto o brillante y lo que pasa es que no se atreve a romperla y a volver a empezar, que es lo que tiene que hacer. La autocrítica sirve para eso, ¿no?, para que se den cuenta que es una castaña por más que intenten contar otra historia. (P, v, 55, 99)

Así visto, esta actitud de sobrejustificar y “hacer pasar” sus actos escolares como actos creativos puede interpretarse como un fracaso personal que le invalida definitivamente para ser artista en un sentido auténtico. De todos modos es una conducta que dentro del ámbito facultativo mantiene normalidad que hasta cierto modo es comprensible y perdonable si detrás de ello se mantiene la fe en el ideario, lo que haría del camaleón un topo en su sentido de enclave y resistencia.

3.4.5.6 *El estudiante parásito.*

Por otra parte, determinados estudiantes parecen manifestar una carencia de seriedad profesional. Si en el caso del estudiante cabra está carencia es más bien aparente y se debe a que por parte del profesorado se establece una confusa asociación entre indisciplina y falta de seriedad (se juzga que la cabra se deja llevar por una idea de la profesionalidad errada), en otros casos la causa

²⁴⁹ Los tipos de camaleón y mono no dejan de estar relacionados simbólicamente por ciertas cualidades etológicas que los engloban en un mismo tipo: el de los animales que trepan y viven en los árboles. Así, dentro de la nomenclatura tipológica que clasifica a los estudiantes “ambiciosos”, el camaleón y el mono entran dentro de la categoría definida por el sustantivo múmero del “*trepa*”, en alusión al arribismo social que se quiere procurar a través del éxito académico del que veremos una clara muestra en el tipo del “artistilla”.

está más bien en el alumno. Este es el caso del *estudiante parásito*, cuyo desacato responde a una absoluta indiferencia hacia lo que es la dinámica y la disciplina académica.

Esta actitud desdeñosa o indiferente crea también a su vez cierta confusión, pues dada la ambigüedad de las conductas y obras creadas es fácil confundir su indisciplina con cierta actitud inconformista. Así sus compañeros o profesores pueden confundirlo con una cabra o una oveja algo descarriada, pero al final, cuando se descubre su desinterés profesional o académico se le acaba considerando un miembro ajeno a la comunidad artística que creen representar. El estudiante parásito se contempla como un desviado que amenaza con desvirtuar la el sentido profesional y corporativo de la formación artística que se imparte en la Facultad. Incluso hace peligrar la relación unívoca que se quiere establecer entre vocación artística y especialización académica dentro de un determinado ámbito institucional.

Yo tenía amigos que eran abogados, ingenieros y médicos, se tomaban la carrera de forma diferente, estaban allí por lo que te dije pues porque tenían, necesitaban un sitio en donde pintar o esculpir alguno de ellos, claro, a ver, a ver dónde tienes en tu casa una habitación solo para ti, que además apesta, mi madre estaba hasta las narices de mí, porque es que sabes lo que era apestar la casa a pintura a óleo, que huele muchísima, y... y el barniz que se te mete, es horrible. Todas mis hermanas estaban de mí hasta las narices, porque necesitas tiempo, lugar, espacio, y para una persona que... que bueno, ya tiene su trabajo, ya tiene su profesión, pues eso está superbien porque vas allí, estás toda la mañana, haces lo que te da la gana, y llega un profesor y te dice: “*Oiga, que a mí no me gusta como pinta. –Me importa tres narices*”. Le da igual porque no va allí por notas ni a aprobar ni a nada, va a pasar el tiempo. Hombre, la verdad que la gente que estaba allí lo hacía bastante bien, je, porque lo hacían muy bien, ¿no? (E, m, 26, 96)

Normalmente el estudiante parásito es un síntoma de la complejidad, diversidad y vastedad del sistema educativo artístico pero también del uso y del valor social que se le confiere al arte²⁵⁰. Los diferentes ámbitos e instituciones que componen el sistema de producción y formación artística se interrelacionan de tal modo que no es inusual que un sujeto se mueva indistintamente por varios de ellos, integrándose como miembro de diferentes ámbitos institucionales simultáneamente. Así, se puede combinar la pertenencia a un ámbito informal con otro formal, uno profesional con otro no profesional, etc. Por esa razón, tampoco sería exacto decir que lo que diferencia exclusivamente al estudiante camaleón del parásito sea que uno esta adscrito al campo de la formalidad y el otro al de la informalidad.

²⁵⁰ Es interesante anotar que aunque sea un elemento minoritario hay una gran inclinación por parte de psicólogos clínicos a recomendar el ingreso en algún centro de formación artística de personas con problemas y enfermedades mentales como la esquizofrenia con un fin terapéutico. Tanto en un taller de dibujo, como en una academia privada y en la Facultad de Bellas Artes se constató este hecho (más significativo éste último caso pues la prueba de acceso no detectó dicha “anormalidad”). El hecho es que esta otorgación a los centros de formación artística de una función clínica no explícita dice mucho de esa tendencia a definir como patología la creación artística que desde Schopenhauer define al genio creador como un neurótico. En cualquier caso, como ocurre con otros “desviados sociales”, la imagen marginal, libre, ambigua y liminal del mundo del arte es un atractivo para que tales sujetos busquen en él un refugio comunitario, una justificación social a su desviación e incluso un espacio de mayor permisividad en cuando a la libertad de acción, pensamiento y relación.

El sistema de enseñanza artística, por las características ya comentadas al respecto de su reciente formalización, no es un espacio cerrado, desconectado de otros centros e itinerarios de formación formal, informal o no formal. Es habitual que existan miembros compartidos en su seno. Esta es en parte la razón de la heterogeneidad en composición y motivaciones que describen los alumnos, que aunque proporcionalmente se imponga el tipo de “estudiante dedicado a estudiar” existen otros que no están ahí “para estudiar”. Estudiantes matriculados en otros centros universitarios (Facultades, Escuelas) o centros artísticos como Escuelas de artes y de diseño, o trabajadores que componen los grupos de estudiantes *amateurs* o estudiantes de *vocación tardía*, que no se toman “escolarmente” en serio los estudios de bellas artes son juzgados como un elemento perturbador que altera la deseada homogeneidad del alumnado como comunidad de trabajo y estudio.

Obviamente, no se trata de que sean gente sin vocación, que no se toman en serio su dedicación a la práctica artística. Lo que ocurre es que dentro del juego de afinidades y fidelidades ideológicas, de expectativas y motivaciones puestas en marcha, lo que representa la Facultad como ideario profesional, disciplina profesional y comunidad de trabajo y pensamiento “no va con ellos”. De aquí que suelen mantener una actitud individualista y una posición de enclave, la mayoría de las veces, reforzándose su aislamiento del resto de la comunidad estudiantil a través de rasgos como pueden ser la diferencia de edad, la diferente situación socioocupacional, etc. Son portadores e introductores de otras formas de entender el arte y la identidad del artista que no son conciliables con la ortodoxia del artista creativo especializado.

En el caso de alumnos de la Escuela de Artes, donde predomina un ideario artístico tecnófilo (hasta el punto de que las bellas artes tienden siempre a negar cualquier capacidad creativa al artista técnico), cuando entran a estudiar en la Facultad producen un conflicto de estilos cognitivos y conductuales que hace que se perciba una “diferencia de especie” entre el alumnado de un centro y el de otro.

Ten en cuenta que en el alumno que va a bellas artes básicamente... es una persona que pretende eee... o tiene cierto talento o tiene ciertas posibilidades y quiere ir más allá y entonces, bueno, pues casi todas las pretensiones de toda la gente que entra en bellas artes es la de ser artista, está claro, o sea, con todas las letras(...) y entonces lógicamente la mentalidad de un alumno de bellas artes es muy distinto a uno de esta Escuela, lo que sí pasa con las empresas es que en principio eee... llamaban a un becario del... –en la Universidad sabes que existen los becados- entonces llamaban a becados de bellas artes, por ejemplo *Canal Plus* nos pedía, tenía becados cuando empezó de bellas artes eee... y sin embargo llegó un momento en que dijo... sobre todo cuando llegó una alumna nuestra que era de bellas artes, era becada, pero... y dicen: “*Jo’er, ¿qué pasa aquí?, cómo esta tía sabe tanto de...*”, entonces claro, ella les comentó un poco que había estado, bueno que había sido alumna de esta Escuela, empezamos, empezaron a contactar con nosotros para que creáramos

incluso la figura de becado para que fueran alumnos de la Escuela. No se consiguió porque esa figura no existe en este tipo de enseñanzas, la enseñanza no universitaria no existe la figura del becario y... y entonces pues hicieron una especie de apaño pero de momento piden alumnos de la Escuela, pero precisamente por eso, porque no tienen tantas ínfulas como los alumnos de bellas artes, yo no, yo no hablaría de nivel. (P, v, 45, 00)

Que es que hay una parte como de esas bellas artes en las que es la formación intelectual –no sé cómo explicártelo- del artista, y luego son las Escuelas de artes aplicadas, que yo incluso, si me apuras, estoy casi en esa... o sea, yo ahora mismo tengo problema incluso con criterios con profesores aquí en grabado, pues efectivamente claro que es importante la originalidad en un proyecto –ahora mismo vengo de un tribunal de eso- claro que es importante, pero es que en grabado, no cabe duda, es un proceso técnico en el que hay una edición, porque ha sido, yo no te digo que se hagan ni ediciones de trescientos, pero hay un trabajo, técnico, o sea que hay determinadas enseñanzas que... pero que es un poco fruto de lo que está pasando también ahora, o sea que se lo hablas a un músico y es lo mismo, es decir, hay una parte técnica que es insalvable, o sea que es que hay que tener esa formación, que hay que saber interpretar, que hay que saber tocar una partitura, pero técnicamente, luego por supuesto habrá interpretar, que hay que saber tocar una partitura, pero técnicamente, luego por supuesto habrá gente con más talento, menos talento, más arte, pero es que la técnica no la puedes, y entonces aquí hay un relajo un poco y entonces en un proyecto de grabado te valoran más a lo mejor la creación original de uno, pero es que luego eso hay que editarlo, porque por eso es grabado, es que si no sería pintura. (P, m, 38, 00)

No ya se hace más difícil la acción formativa –no se garantiza su conversión al dogma de la autoexpresión creativa- sino que la diferente forma de entender lo que es “una buena obra” hace que se vean como competidores e intrusos a la hora de acceder al restringido mercado laboral. Así, por ejemplo, la Escuela hará de su énfasis en la libre creación de la Facultad un defecto de su formación, pues la originalidad sin *tecnofilia*, sin *rigor técnico* ni conocimiento del medio no sirve de nada, si el fin primordial de la formación que se imparte es la integración en el mercado laboral.

Mira, yo tengo luego oportunidad, pues porque me trato, hablando con la Calcografía [Nacional], con la gente que está allí, que estampa, me comentaba lo mismo, cuando dan esos premios que dan derecho a la edición, patrocinados por la Calcografía y tal, luego claro tienen que ir allí y es la regente la que lo estampa, y claro, se encuentra con matrices que dice: “y esto por donde lo estampo, si es que no están hechas para estampar, están hechas para sacar uno y le han dado un premio de cien, y ahora ¿qué hacemos?”, y cuéntaselo al artista jovencito, artista entre comillas, porque acaba de empezar, le han dado un premio por un grabado, pero es que un grabado hay que estamparlo, ¿y ahora qué?, y da[te] cuenta que da una cantidad de problemas, no tiene, no han hecho la matriz para eso, entonces claro, ¿entonces qué estamos enseñando? Que es lo que yo te digo, eh, que con el tiempo, lo que te hablaba el otro día, se valora de otra forma, pero es que es así, entonces hay cosas que se quieren modificar y no son... habrá lenguajes, habrá formas, vamos, yo es como lo veo, sino enseñarías pues otra cosa. (P, m, 38, 00)

Que no, el resto son talleres, lo mismo, que trabajan ya incluso para galerías, que tienen muchos años, y por eso viene ahí la cosa, luego cómo pretendes solamente valorar la originalidad, luego tendrán que editar si quiere ganarse la vida de esto, a no ser que haga solo lo suyo, es a eso es lo que me quiero referir, cuando yo me enfrento, o sea, esos criterios de disparidad de ser artista, claro que podrá ser artista y hacer su grabado y demás, pero si quisiera trabajar para una galería o tal, le tiene que demostrar a la galería que puede hacer cien, te va a pagar por la edición y además no de su grabado, sino de un grabado de otro señor a lo mejor. (P, m, 38, 00)

Así cada centro ve en la formación del otro una “malformación” (cabría mejor decir formación dispar, diferenciado o inversa). En este sentido, está más claro que nunca el carácter cismático de tal división entre artista técnico y artista creativo en el sistema de enseñanza, sobre todo si se tiene en cuenta que también el profesorado puede ser miembro compartido.

[La gente de bellas artes] –pero esto es una cosa también en el terreno personal- produce luego este caos cuando vienen aquí, que quieren convertir esto... ¿sabes? Por eso yo creo que ahí empiezan los problemas, que les tienes que decir “*Tú no, tú estás en una Facultad pues tendrá su planteamiento, esto es una Escuela...*” ¿sabes? Yo creo que ahí es donde empiezan los choques ideológicos. Es que a veces confunden, pero esto es una opinión mía personal de cuando nos hemos esta’o en claustros y es que se ve la tendencia de una persona de esto que se le va la olla. Esto no es Harvard, tampoco creo que lo sea la Facultad. (P, m, 38, 00)

De esta malformación o desviación del estudiante se hace también responsable a algunos profesores que, por venir (por formación y/o contratación) de la otra institución (a la que siguen siendo fieles), introducen criterios diferentes sobre el valor de la obra original y, por lo tanto, de evaluación y acción docente. Si a esto se agrega la diferencia de clase y categoría, pues el profesor de bellas artes que también da clases en la Escuela no sólo porta su peculiar sentido del arte como actividad autoexpresiva, sino también su concepción de la enseñanza como una “formación universitaria” frente a una formación técnica de grado medio, tecnófila y logófoba, es evidente la desigualdad en la relación entre instituciones como lucha de estilos.

Incluso pues por criterios que tenemos de profesores [que] no le dan tanta importancia al proceso posterior, cuando en realidad el grabado es eso, hay una edición, (...) Entonces te encuentras pues eso, criterios de (algunos) profesores que valoran más lo original, pero estamos en grabado con lo cual en grabado tendría que haber una... edición, ¿sabes? (...) yo pongo siempre esa referencia porque me llamaba mucho la atención cuando hay esta polémica entre enseñanza superior o no enseñanza en estas Escuelas, luego la gente que viene de bellas artes tienen un nivel malísimo, malísimo, malísimo; ¡jo’er!, hasta con faltas de ortografía, eh, pero brutales. (...) yo es que lo noto más la diferencia, por lo que ahora estaba retomando, por lo que son las artes aplicadas con lo técnico a lo que es, o sea, de acabados y tal, no, no lo hay, porque no dan, no dan prioridad a esta formación, dan una prioridad a una formación intelectual, de artista, y esto siempre sigue estando nega... ligado a esa cosa técnica de arte aplicada, y esto es lo que te contaba antes del grabado, es que es insalvable, hay una cosa que, es que hay que estamparla. (P, m, 38, 00)

La simplificación del problema de la diferenciación de procedimientos en el hecho de que una institución ofrece una formación técnica y la otra una formación intelectual no es suficiente explicación. Es una forma de justificar ideológicamente desde argumentos escolares una pretendida distinción de clase a la que los sistemas de enseñanza de las sociedades complejas nos tienen acostumbrados²⁵¹. Ambos ámbitos comparten una concepción similar sobre la creación artística como proceso cognitivo y expresivo, aunque en las bellas artes se haga hincapié en que dicha

²⁵¹ Ni la formación de bellas artes es tan logófila como se pretende, ni tampoco la de artes y diseño tan logófoba. La diferencia institucional responde más al valor académico que se reconoce a su titulación más que el valor real como capacitación intelectual por

intelectualidad es de carácter poético-patético (es decir, no es racional en el sentido científico sino espiritual, conceptual y moral). Así, el discurso que desde fuera puede ser pretendidamente logófilo responde a un deseo de identificación con los grupos poético-intelectuales (identificados como creadores culturales), aspecto que es aprovechado por los artistas técnicos, que no se les reconoce dicha participación, para discriminarlos dentro de la clasificación socioocupacional con sus mismos valores logófobos y denunciar su pureza como una traición de clase que niega los aspectos técnicos y sociales del trabajo artístico. Obviamente, este ataque furibundo contra la intelectualidad (pretenciosa) del artista creativo que también se percibe dentro de la Facultad, no busca más que poner unos límites razonables al sentido integrista y autosuficiente que ha adquirido como dogma la autoexpresión creativa bajo el lema del “todo vale” o incluso tautológico sobre la base de la autorreferencialidad del *art as art* y el subjetivismo ingenuo del *Art brut* o del expresionismo, además de la antiforma del conceptualismo y del minimalismo.

La existencia de alumnos que simultanean su presencia y formación entre la Escuela y la Facultad destapa dos concepciones diferentes de lo que ha de entenderse por actividad artística. Aunque en estos casos el alumno carezca de una autoridad docente que le permita ser un miembro influyente en la traslación e imposición del estilo formativo de una institución a otra, no por ello no dispone de medios para hacer patente sus afinidades y fidelidades mediante la contrastación de los modelos que se le ofrecen y la enunciación de su opinión sobre el grado de coherencia que manifiestan.

Fui a la Escuela de Artes y oficios a hacer ilustración, lo hice a la vez que estaba haciendo bellas artes, hice ilustración. Realmente tampoco enseñan demasia'o pero bueno te, por lo menos te obligan a hacer determinados trabajos y te tienes que enfrentar a técnicas que hasta ese momento pues no se te habían pasa'o por la cabeza, y en el caso de bellas artes, dependiendo qué profesor pero por regla general odian todo, odian todo lo que... –son así de listos- todo lo que implique una artesanía, la ilustración no está... considerada un arte, ni siquiera... está considerada, es una morralla, es morralla, no... es el desprecio que tú eres artista y no puedes ser un artesano, como soy superior al artesano, soy mucho más listo que el artesano. Artesanía lo hace cualquiera, arte no, y con esa actitud muchas veces nos están convirtiendo en unos artesanos, ojalá, en algo mucho... es que yo no considero un artesano nada bajo, pero bueno en algo que no llega al artesano ni a la suela de las zapatillas, no lo sé, o sea yo... he visto ilustradores que para mí tienen tanto valor como algunos pintores, de hecho muchos pintores han sido ilustradores, y bueno, y escultores que han hecho cosas aplicadas, artes aplicadas, joyeros y cristalersos y... es que no sé, no, yo creo que la creatividad de una persona está ahí y que si puedes, ¿por qué si yo soy escultor me tengo que dedicar a la escultura nada más? Si me apetece hacer grabado ¿por qué no lo voy a hacer? ¿Y por qué no voy a hacer pintura si es lo que me apetece hacer en un momento dado?, me veo capacitado para ello y aunque no me vea capacitado. ¿Por qué no lo voy a hacer, quién me lo impide? (E, m, 25, 98)

razones que ya se verán al abordar el tema de la presencia de las artes plásticas en la Universidad. Sea la formación artística una formación técnica o universitaria la etiqueta de *mal estudiante* no se ve borrada.

Aunque sus opiniones encontradas generan una crítica institucional, sus ataques a la disciplina docente son expresiones de un intento de supeditar los medios y la actividad escolar a los objetivos formativos de la institución que considera más representativa, la cual considera que más posibilidades le ofrece para articular su proyecto profesional. Las acusaciones de intrusismo laboral no hacen más que recalcar la sospecha de ser parásitos que se valen de los recursos de un centro para satisfacer las demandas escolares del otro²⁵².

Así, aunque el estudiante esté en un contexto escolar, si no cree que de él depende su aprobación como artista, para bien o para mal no va a percibir dicho contexto como un contexto sancionador legítimo de su proyecto formativo y profesional. De esta manera, al privilegiarse un ámbito escolar sobre otro se da curiosamente la paradoja de que un estudiante –cuando éste se siente más afín al ideario facultativo- sea un estudiante oveja en la Facultad y en la Escuela se ponga a *hacer el cabra*.

Hablo mal mucho, cuando digo de bellas artes porque es que los que me vienen prefiero que no vengan, es que prefiero que no vengan, porque es que cuando vienen son los que más desastre me hacen porque van muy por libre, van muy, muy por libre y hay una cosa técnica, quiero decirte, pues desde el papel, pues si lo tienes que sacar y no le, con pinzas y tal, pues con las manos sucias allí que van, si lo van a prensar, van y te meten papel de periódico cuando jamás se prensa con papel de periódico porque toda la grasa pasa, te quiero decir, todas los detalles profesionales, prácticos, técnicos, ellos pasan por alto porque no tienen esa formación, que ya te digo no quita, eh, que a lo mejor tienen un profesor de grabado muy bueno, yo lo que digo lo que viene, va, viene por libre... (P, m, 38, 00)

En tal caso, el estudiante es visto como un “gorrón”, un aprovechado que ocupa un lugar que no le corresponde y del que se beneficia para prosperar a su costa. Confunde las posibilidades y limitaciones en las que ha de desarrollar su libertad creativa como competencia profesional. De este modo no pueden ser considerados como iguales. Son algo ajeno, unos extraños, aunque hayan atravesado por los mismos ritos y trámites para ingresar y matricularse y nadie se pregunte cómo o por qué llegaron a hacerlo.

Precisamente ellos [los alumnos de bellas artes], por ejemplo, mmm... hacen grabado, pero en realidad grabar, estampar, no estampan luego, ¿sabes lo que te digo? Tienen una formación de grabado, habrá profesores buenos, no quiero decir con esto, no digo... pero no tienen la parte práctica, les falta, y aquí tienen una dotación muy buena por, en relación cantidad de alumnos, tienen tres tórculos o seis o tal y entonces tienen más práctica, lo realizan por así decirlo, mira, yo de hecho mmm... otro chico ya mayor que conocí que hacía escultura, se lo... o sea lo hizo en la Facultad pero luego se matriculó en las Escuelas porque es que dice que aquí tenía un taller impresionante, que esa es otra de las cosas que ocurre, que viene la gente por usar el taller, y

²⁵² Por los testimonios recogidos se puede llegar a situaciones realmente “inmorales”. Hay estudiantes que llegan a presentar un mismo trabajo para asignaturas de diferentes centros. También se dan casos de robo de material proporcionado por el centro o a los compañeros de la Escuela, para realizar tareas en la Facultad con un menor coste. Incluso a la hora de dar prioridad a la ejecución de una tarea se hace primero la de la Facultad que la de la Escuela, empleando las horas de clase en la Escuela para hacerla, de ahí que los profesores vean con extrañeza alumnos “que hacen lo que no se les pide” más que por libertad creativa, por fidelidad a otro centro.

entonces pasan un poco, al haber ya un relajo en sí de conceptos, de... de título y tal, se relajan porque a lo que vienen es a usar el taller, que claro, también es una dificultad para ti porque les tienes, *“Oye, que te estoy dando una formación, que hay una cosa, que esto no es un taller privado, para eso márchate...”*, pasa en grabado que se quieren saltar todas las programaciones y todo y les tienes que decir: *“Perdona, que es que hay gente que se ha quedado fuera y si lo que quieres es estar por libre vete a un taller de grabado libre, paga por ahí”*, ¿sabes? Que por eso hay mucha confusión, al no haber, es eso, al no haber una... pues eso, una titulación, un orden. (P, m, 38, 00)

Con mayor frecuencia esta identificación o afinidad se hace favoreciendo a la Facultad de Bellas Artes, por ser la institución más distinguida socialmente, la que parece manifestar un mayor grado de artísticidad y la que mayores ventajas profesionales parece reportar su titulación; circunstancia que despierta en el profesorado acusaciones de parasitismo, intrusismo o incompetencia –como se pueden dar en el medio profesional- como conductas desviadas de su ideario profesional de artista técnico. Sin embargo, esta ventajosa posición dentro del sistema de enseñanza no le vale de nada si el estudiante parásito no está seducido por la escolaridad, es decir, no le da valor ninguno a la titulación académica.

Si el estudiante es un miembro compartido con otro centro de formación formal es más fácil que se decante por ser fiel a la Facultad, pero si es compartido con otro tipo de institución o sus afinidades y pertenencia están para el estudiante alejadas del sistema de enseñanza e incluso del sistema formativo, el asunto es bien distinto. Hay estudiantes parásitos que no se sujetan a la disciplina académica porque para ellos su presencia en la Facultad responde a motivaciones y a compromisos que están fuera de lo académico e incluso de la “seriedad profesional”. Por tanto, la autoridad pedagógica del profesor o los condicionantes de la dinámica escolar no son referencias fundamentales pues para el alumno tales compromisos no significan nada. Sea porque ya se ha iniciado una trayectoria profesional y lo que se quiera es un espacio de trabajo del que procurarse cierto beneficio a través de experiencias, infraestructuras y medios, titulaciones o contactos, o porque se busque en él un espacio serio donde desarrollar una afición con la que compensar “terapéuticamente” las desilusiones y alienaciones profesionales y educativas del hombre contemporáneo²⁵³.

Hay gente incluso que te encuentras que paga la matrícula por tener un taller, le sale más caro el taller que una matrícula. Después de estar durante nueve meses eee... modelando, pintando y tal, tiene un taller. No le importa nada aprobar o suspender, de hecho, claro, llegaban los profesores diciendo: *“Bueno, ¿qué estás haciendo si yo he pedido tal cosa? –Ya, ya, pero yo estoy haciendo otra. –Ah, bueno, si no quieres que te corrija allá tú. –No, no, yo a mí bola.”* Había gente que se

²⁵³ En la Facultad es corriente que en alguna clase haya algún mayor de 25 años (los que llamamos *vocaciones tardías*) que tras haberse insertado en el mercado de trabajo decide estudiar bellas artes porque “es lo que le gustó siempre hacer”. También hay estudiantes compartidos con otros centros universitarios (o que estuvieron matriculados en otros centros) que deciden hacer la carrera de bellas artes como segunda carrera porque es lo que desde siempre quisieron estudiar pero a su familia no le pareció bien hasta que ya hubieron empezado a estudiar o acabaron unos estudios más serios y prometedores de cara al éxito social y profesional.

hacía sus cuadros allí y no tenían absolutamente nada que ver con lo que... con lo que tenías que hacer, claro, que era el ejercicio de clase. (E, v, 25, 98)

En sí, son un desacato de la autoridad del profesor pues ni sus recomendaciones o amenazas tienen efecto, al no sentirse de ningún modo involucrado en la vorágine de iniciar una incipiente carrera profesional o de conseguir una titulación académica. Esta cuestión que casi se puede considerar anecdótica es importante porque destaca qué clase de intereses se ponen en juego en la elección de estudiar en una determinada institución como reconocimiento social de una vocación y la dotación de una seriedad profesional “acreditada”. De igual modo, la acción formativa sólo es efectiva sobre aquellos que asumen el compromiso y las reglas (aunque sea para incumplirlas más adelante) que definen al artista creativo de acuerdo con el ideario de la institución. Sólo así el alumno puede ser sometido a un proceso de iniciación y de socialización en un rol profesional concreto.

Estas actitudes despiertan en el profesorado un recelo y un control sancionador (compartido con el alumnado institucionalizado) que procura reprimir las conductas demasiado “libres artísticamente” como una desviación o una “falsa conversión” desde parámetros escolares. Por parte del alumnado, la otra consecuencia es que se incentiva un sentido de autocritica que antepone las obligaciones escolares a los compromisos personales con la consolidación de un ideario autoexpresivo y creativo. La presión y el control institucional al que son sometidos los estudiantes cabras y los parásitos –e incluso desde una postura autoexpresiva, los estudiantes ovejas y monos- acaban generando unos comportamientos represivos similares. La razón es esa ambigüedad que se desprende de la dificultad de saber las motivaciones reales que impulsan a los sujetos a decantarse por la carrera de bellas artes. Peor aún si esa ambigüedad es el resultado de un acto intencional por parte del estudiante, que puede ver en ella una estrategia para conciliar éxito académico con éxito social y éxito profesional: este es el caso del *estudiante camaleón*.

3.5. SALIENDO DE LA FACULTAD

3.5.1 El éxito académico como éxito profesional

Si nos fijamos bien, lo que cada uno de los tipos muestra son diferentes estrategias en la consecución de un mismo objetivo: Llegar a ser artista creativo. Esta ilusión y obsesión que dirige las

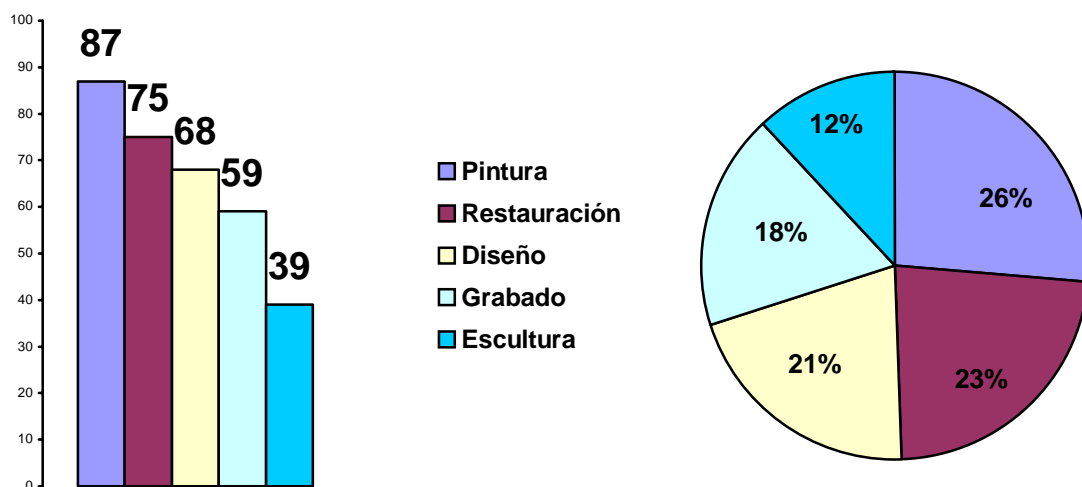
diferentes elecciones de los alumnos en materia académica da sentido a la estructura organizativa de la Facultad, eminentemente clasicista.

No se ha de olvidar que la división departamental es a su vez la ordenación de una serie de especialidades que diferencian curricularmente al alumnado de acuerdo con una determinada demanda de su estudio. Esta demanda y su correspondiente oferta es un reflejo más de esa ordenación jerárquica de los departamentos que, como veremos, clasifica a las diferentes artes según un grado de creatividad, o lo que es lo mismo, de artisticidad creativa.

Los estudiantes eligen aquellas especialidades que les ofrecen mayores posibilidades de formarse como artista creativo, con todos sus atributos, y esas especialidades son aquellas que tienen mayores y mejores medios pues en la escala de lo artístico despuntan por su etiquetamiento como aquellas donde el genio creador puede aflorar con más libertad. En tal caso, la actitud tecnófoba y logófila pesa en tales circunstancias. Incluso las excepciones –que las hay- confirman esta regla. En ese sentido el éxito académico que expresa la elección de especialidad como culminación del proceso formativo se transforma en un acto de selección del artista creativo que garantiza para cada cual formarse en aquello que está mejor cualificado para desarrollar profesionalmente.

3.5.1.1 La elección de especialidad

¿Qué eligen en su mayoría estudiar como especialidad los estudiantes de bellas artes? ¿Qué especialidad es la que descuella por su demanda o, lo que es igual, por distinguirse como creativa? La verdad es que no existen estadísticas al respecto y de haberlas no nos han sido facilitadas. Se ha tenido que establecer una estimación aproximada a partir del censo de alumnos del curso 1994-95 cuyas cifras porcentuales no han variado ostensiblemente en cursos posteriores. El resultado de tal estimación arroja los siguientes porcentajes en cuanto a elección de especialidad (gráficos 7a-b, tabla 4). El 27% de los alumnos que inician el segundo ciclo eligen la rama de Pintura, el 24% la de Conservación y restauración, el 20% la de Diseño, el 17% la de Grabado y el 12% la de Escultura.



Gráficos 7a y 7b: Alumnos que eligen especialidad en 4º curso (valores absolutos y porcentuales), curso 1994-95. Fuente: Secretaría de la Facultad de Bellas Artes (UCM)

Especialidades		Alumnos (%)	
Artes creativas	Pintura	27	56
	Grabado	17	
	Escultura	12	
Artes adaptativas	Conservación y Restauración de obras de arte	24	44
	Diseño y Artes de la Imagen	20	

Tabla 4: Distribución del alumnado según especialidad escogida en 4º. Fuente: Secretaría de la Facultad de Bellas Artes, UCM.

Estas cifras nos dan que pensar si las agrupamos según una ordenación académica de corte clasicista o según la división departamental. De un modo u otro, se advierte el predominio de las tradicionales bellas artes (en su denominación actualizada de artes plásticas o artes visuales) como aquellas que definen al artista creativo y, más en concreto, la especialidad de Pintura (que recibe el 27% de los alumnos que tienen más claro especializarse en el campo de las artes creativas). Éste es un hecho que reafirma la consideración de que el alumno de bellas artes dirige su proyecto profesional mayoritariamente (56%) hacia aquellas prácticas artísticas que mejor representan (tradicional y académicamente) el ideario del artista creativo. Esta situación a su vez refuerza la división jerárquica de los departamentos artísticos según la división entre bellas artes y artes aplicadas, entrando dentro de estas últimas las nuevas tecnologías aplicadas al arte (artes audiovisuales o restauración de obras de arte) y el arte –desde la perspectiva más purista- aplicado a la tecnología y la producción de objetos no artísticos (Diseño). Pero veamos todo esto con más detalle para entender cuestiones tales como que Restauración, siendo una especialidad no creativa, sea la segunda más demandada, o que Escultura y Grabado no sean elegidas en una proporción equivalente a la de Pintura por aquellos que quieren ser artistas creativos.

3.5.1.1.1 Las especialidades creativas

Por especialidades creativas se entiende aquellas especialidades que inciden directamente en la formación de la autoexpresividad y creatividad artística del alumno a través de diferentes lenguajes plásticos. Se comprende por tanto que estas especialidades –Pintura, Grabado y Escultura- son elegidas por aquellos alumnos cuyas aptitudes y actitudes encajan en dicho ideario artístico y que quieren que su formación académica les prepare para ser artistas creativos. Cualquiera que sea la motivación y actitud del alumno, si éste está convencido y se le convence de que sus cualidades coinciden con los atributos del artista creativo, elegirá alguna de estas especialidades, prefiriendo aquella que se ajuste más a su forma de entender la práctica artística. En otras palabras, verá confirmada y reforzada su vocación.

Pintura, en este sentido, es la especialidad más demandada. La razón reside en que en la figura del pintor se condensan todos aquellos atributos que definen al artista creativo de hoy – espontáneo, innovador, inconformista, inmediato, expresivo, versátil, individual. Esta valoración no se difunde sólo desde las instancias académicas, sino que de puertas para afuera, es compartida por el entorno social que refuerza dicha valoración académica y profesional de la especialidad de pintura, y

junto con esta de aquellas que tradicionalmente componen las bellas artes y que ahora se integran como las llamadas “artes creativas”.

Cuando entré me interesaba más el mundo del diseño, y, claro, hay un momento en tercero de carrera que tienes que elegir especialidad y yo pensaba haber elegido la especialidad de diseño y haber dedicado la... pues mi vida futura al diseño. (...) Pero reflexionando sobre todo con mi padre, ¿no?, él me dijo que bueno, la pintura era un poco como la esencia de las bellas artes. Entonces que era una pena de repente romper con la pintura en tercero, que qué menos que seguir hasta quinto aunque también se hiciera diseño. Entonces lo curioso es que al final no cogí diseño. Cogí pintura, cogí escultura y cogí grabado, ¿no? Entonces cogí las tres especialidades aunque luego terminar, “terminar”, lógico, terminé la especialidad de pintura porque me di cuenta que era la que más me interesaba. (E, v, 30, 98)

La formación del pintor se considera la formación prototípica de la “personalidad creadora” de forma que casi por antonomasia, la figura del artista creativo se identifica con la figura del pintor como artista total. De ahí que el departamento de Pintura se otorgue el papel de depositario de la verdadera formación estética, técnica y psicológica del artista creativo.

El objetivo principal de esta área de la formación estética es aportar al alumno conocimientos basados en el nivel teórico-práctico que lo capaciten para su pleno ejercicio profesional. / Desde unos inicios preparatorios entroncados con la tradición académica, en los que se adquiere el vocabulario técnico de los materiales y de los conceptos artísticos primordiales que predisponen al alumno para ir configurando su propia personalidad pictórica. / El segundo ciclo atiende fundamentalmente el desarrollo de la propia valoración autocrítica de todas las etapas de los procesos creativos, desde el conocimiento de movimientos y personalidades artísticas más relevantes de la actualidad, y partiendo en todo momento de la libertad creativa. (FBBA 2000a)

Tal misión formativa de descubrir la *personalidad pictórica* del alumno como artista creativo a través de modelos históricos y profesionales, no es sólo monopolio de la pintura, pero a decir verdad es el arte de la pintura como extensión plástica, expresiva y cromática del dibujo, el que mejor se ajusta a ese ideario del artista puro y autónomo que desde el romanticismo ha querido hacer del artista no sólo un caballero y un académico, sino un intelectual emocional y un comunicador visual libre de encorsetamientos profesionales, sociales y morales. En ese sentido, la pintura durante el siglo XX ha consolidado su predominio como “arte de vanguardia”, es decir, como aquella que marcaba las pautas a las demás de por dónde debían de ir las últimas tendencias y estilos. Bajo la pintura acabó englobándose no sólo a todas las demás artes creativas, sino que cualquier “nueva arte” se consideraba una derivación a través de otros lenguajes y técnicas de ese espíritu de la pintura.

Hoy en día la pintura, como tal, el término, ya no define una técnica concreta como es la pictórica, sino que agrupa pues, una serie de una serie de cosas que saldrían fuera de lo que es la pintura clásica de pigmento con una base, ¿no?, o con un aglutinante. Entonces pues se puede incluir objetos, puedes trabajar con determinados soportes, no necesariamente el lienzo, puedes jugar con elementos, pintura, pero que ahí se está agrupando también pues grabado, escultura, instalaciones, en fin, muchísimas cosas. O sea, el término pintura, de arte como tal eee... no responde hoy en día a lo que era el término tradicional de pintura, de arte a lo mejor... [de hace] treinta años. (...)

Entonces tú dices: “exposición de pintura” y lo que te encuentras a lo mejor son platos pegados a las paredes, que o tiene nada que ver con la pintura como tal, pero porque el término se ha ampliado. (P, v, 30, 98)

Ante este empuje inclusivo o acaparador de la pintura de aquellos elementos que distinguían y diferenciaban no sólo entre sí a las diferentes artes plásticas, sino también a éstas de las artes musicales, visuales o escénicas, el resto de especialidades, Escultura y Grabado, gozan, a pesar de ello, de una misma consideración como artes creativas. Sin embargo, es bien cierto que tal situación hegemónica de la pintura acentuado que se perciban en ellas ciertas “imperfecciones” en la representación de la idea de “creatividad artística”, que las hacen menos representativas y deseables.

La Escultura exhibe una serie de síntomas que por unas u otras razones le hacen ser el *patito feo* de los departamentos artísticos y de las especialidades creativas. El peso de su propio academicismo, en cierto modo justificado por la dependencia de una demanda institucional, pública o privada, que sigue viendo la escultura como un arte monumental han ido confinando la práctica escultórica hacia espacios muy restringidos de exhibición y venta (sujeta a una demanda de encargo), cercenando también su propia capacidad de experimentación a nivel formativo; amén de otras limitaciones que disuaden de acercarse a la escultura tanto a alumnos, artistas, coleccionistas y galeristas.

La escultura impone muchísimas limitaciones, el pintor a menudo se queja de que necesita espacio y que tiene que acumular; siempre que oigo decir algo así a un pintor le digo: "*Pues imagínate un escultor*". El escultor tiene que hacer una inversión enorme en materiales, los materiales que utiliza el escultor, los materiales definitivos, son materiales caros, o sea, el mármol, la madera o no digamos el bronce, eee... luego el espacio que necesita el escultor es un espacio mayor que el del pintor pero además un espacio especial, es decir, yo por ejemplo trabajo la piedra, no me puedo plantear trabajar la piedra en una habitación en mi casa o en cualquier sitio, tiene que ser un sitio donde pueda hacer ruido y donde además haya buena extracción de polvo, donde no moleste a ningún vecino. Entonces el escultor en este sentido lo tiene especialmente difícil, y luego pues que necesita siempre eee... mucha maquinaria, mucha herramienta, necesita hacer una inversión muy fuerte. Normalmente el alumno que ya elige la especialidad de escultura, pues bueno, ya va pensando en toda la, en toda la herramienta que va a necesitar luego y siempre que puede pues invierte dinero en máquinas y en la herramienta pensando en que, que en el futuro le van a ser útiles, ¿no? Pero el problema también para el alumno es el espacio, muchos de los alumnos que terminan aquí, eh, tardan bastante tiempo en encontrar un lugar en donde poder hacer escultura. (P, v, 35, 98)

Esta dependencia de los aspectos técnicos y materiales parece que va en contra de la libertad expresiva y creativa del artista. Es por tanto lógico que a la hora de la evaluación se tienda a primar un enjuiciamiento meritocrático en función del esfuerzo físico, pues la apreciación de la originalidad del proceso creativo –a diferencia de otras especialidades- se ve condicionada por los ritmos productivos, la dinámica académica y los procedimientos técnicos. La cuestión principal es que esta

característica es la que hace que el trabajo escultórico como proceso creativo fluido, versátil y expresivo se resienta en comparación con la pintura.

Lo que más desanima al alumno es que ellos conciben una idea y esa idea han tarda'o en concebirla pues a lo mejor dos, tres horas y sin embargo, el desarrollo de esa idea en piedra o en madera le lleva meses, se pueden tirar dos, tres meses, cuatro meses haciendo algo que en realidad lo han, lo han engendrado conceptualmente en una o dos horas, claro, yo por más que les insisto en que, en que dediquen tiempo a esa fase de bocetos, ellos están deseando empezar a trabajar el material, entonces el problema es que durante esos dos o tres meses o cuatro que les ocupa el trabajo en madera o en piedra, por más que ellos asisten a las clases teóricas y por más que se están enriqueciendo con el trabajo de otros compañeros pero les impide, ese trabajo les impide evolucionar conceptualmente hacia otro trabajo, es decir, para evolucionar en escultura tienes que hacer una escultura, luego otra, luego otra y es la realización de muchas esculturas la que te permite ir evolucionando, la evolución es más rápida si a la vez vas recibiendo información, si visitas exposiciones y tal, pero es necesario pasar por todas ellas, por eso la piedra y la madera para muchos alumnos resulta excesivamente lenta, yo les animo a mecanizar el trabajo lo más posible. (P, v, 35, 98)

No se niega que la escultura sea creativa, pero su aparente falta de flexibilidad, de rectificación, improvisación y transformación del plan original, a causa de la adecuación a los materiales y técnicas tradicionales no contribuyen a que sea una práctica que represente plenamente el ideario artístico del proceso creativo como un acto inmediato, espontáneo y casi irreflexivo. Además, cuando estos problemas se pretenden solventar con el uso de nuevas técnicas, herramientas y planteamientos conceptuales²⁵⁴, afloran los celos académicos hacia lo *tecno-lógico*, lo técnico y conceptual.

Hay profesores que insisten en la manualidad, en el oficio, en que el alumno ha de aprender empezando por la técnica más rudimentaria, es decir, trabajando todo a mano... Por supuesto sin utilizar ningún tipo de maquinaria y, en teoría, ante hoy, parece que el... que la idea es buena, el problema que te encuentras con ello es que si a un alumno le condenas a pasar, a hacer una escultura única y exclusivamente a mano, pues le estás le estás condenando a invertir del orden de cuatro o cinco meses en una sola escultura y este alumno al mismo tiempo está yendo a pintura y está yendo a dibujo y está yendo a otras asignaturas en las que las cosas creativamente ocurren con mucha rapidez, es decir, este alumno en una o dos horas ha creado un cuadro o lo ha destruido o lo ha tra'sformado. En muy poco tiempo está tra'sformando una realidad en pintura o en dibujo y sin embargo en escultura él ve que un mes tras otro aquello sigue siendo un bloque inmenso de piedra y no avanza o avanza a un ritmo muy lento y además todas las horas que está trabajando sobre la piedra o sobre la madera su mente creativa no está avanzando, es decir, la diferencia la nota el alumno cuando trabaja en piedra o cuando trabaja en metal. En metal estás en un estado de euforia y depresión, en un estado creativo muy alto con... Si se pudiera medir en un gráfico pues tendría unas curvas tremendas de euforia y depresión, de momentos en que crees que estás tocando lo sublime y momentos en que te parece que lo que estás haciendo es miserable, y sin embargo en piedra el trabajo es tan lento que eee... la actividad creativa del cerebro si se pudiera medir en una curva estaría con una línea recta constante, ¿no?, porque no... no ocurren cambios... rápidos. No, no... Al cabo de dos o tres horas de trabajo pues en realidad lo que se ha transforma'o allí es muy

²⁵⁴ Si ya hacer una escultura de poliéster o papel maché les parece a algunos profesores algo trasgresor, el montar instalaciones, vídeo-esculturas o hacer "esculturas" minimalistas, conceptuales o al estilo Land-art, se antoja un verdadero despropósito que dificulta el que tales "alardes de actualidad" se congracien con una evaluación "objetiva" donde lo que se exige es la visibilidad del proceso creativo a través del trabajo manual y su concreción en un objeto comparable con el de otros alumnos, realizado en el marco del aula-taller como espacio de acción válido, tal y como hemos visto a lo largo de todo el apartado 3.4.3.3.

poco, ¿no? Por eso yo les animo a que desde el primer día mecanicen el trabajo y empleen técnicas que sean rápidas. (P, v, 35, 98)

La obsesión por la autonomía del artista, en el sentido de no implicar a otros profesionales y el deseo inviable de sentir la misma independencia y celeridad productiva que parece reflejarse en el intento de asemejarse a la autonomía creativa del pintor. Sin embargo, estas contrariedades siguen siendo estereotipos marcados por el mismo régimen departamental y facultativo. Así no es infrecuente que el resto de artistas creativos recalquen esa falta de “creatividad” (en realidad de fluidez) etiquetándolos de modo denigratorio como *canteros*, *picapedreros*, *chatarreros* o *alfareros*. Estas etiquetas no las ponen sólo otros especialistas, también los propios escultores entre sí lo que evidencia la variedad de concepciones estilísticas sobre lo que ha de ser el arte escultórico “creativo”.

Bueno, {nombre de profesor de Pintura de 1^{er} curso} dijo: “*El que vale, vale y el que no para escultura*”, ¿sabes? Hay, entre ellos mismos, hay desprecio, y entre los propios del mismo... de la misma escultura. Claro, como cada uno tiene una tendencia y dibuja o pinta de forma diferente, o esculpe de manera diferente, yo que sé, tú llegas allí, a determinados profesores, y si tú quieres hacer una obra de forja y hierros, te miran de arriba abajo y dicen: “*Un chatarrero, eso es lo que eres*”. Y te dan la vuelta, te dan la espalda y dices. “*¿Qué, cómo, qué me acaba de decir? ¿Toda la obra que, de arte que está hecha en forja es chatarra?*” Y sí te dicen eso: “*No, no, a mí si empiezas con chatarra y cosas de esas no, eh, no, a mí madera o piedra. –Y bueno, y por qué, si se llama Técnicas escultóricas la asignatura, y la forja es otra...*” Pues no, no, te dicen que eso es chatarra. Claro, el profesor que le gusta hacer forja, le tratan de chatarrero, ya dicen: “*Tú metes a tus alumnos chatarra*”. Y el otro dice: “*Y tú no más que piedras*”. (E, v, 25, 98)

Es frecuente que esta especialidad sea el refugio de aquellos artistas más *artesanales* y menos *intelectuales*, que aprecian la práctica artística como oficio y juzgan la obra más como fruto de la pericia y del esfuerzo, que como un proceso de ideación conceptual o fantasioso. Sin embargo y con la intención de que este culto al trabajo no se limite a hacer del artista un técnico cualificado, sino también un creador de sus propios proyectos, algunos profesores intentan que esta inevitable necesidad instrumental de la técnica sea eso, un medio al servicio del artista creativo, pidiendo a los alumnos “*que no se desentiendan de la parte conceptual de la obra, del... de la implicación puramente conceptual de aquello que hacen y que no se centren única y exclusivamente en... en la técnica, es decir, que pongan la técnica al servicio de una idea, pero que le den importancia a esa idea y que reflexionen en torno a qué es lo que están haciendo y en torno al fenómeno escultórico en general*” (P, v, 35, 98). Se trata de que el aprecio por el virtuosismo técnico no sea un fin en sí, sino un medio para ir más allá, para lograr expresar un lenguaje propio. Si no, se corre el riesgo de que el artista sea un mero reproductor de viejos estilos, en formas preconcebidas y materiales manidos, perpetuando un inmovilismo estilístico que caracteriza y estigmatiza a la escultura contemporánea dentro del mundo artístico actual.

En los primeros años del siglo veinte hay más transformaciones en la escultura que a lo largo de siglos. A lo largo de siglos la escultura ha sido un arte que ha permanecido inmóvil prácticamente con ligeras variaciones, pero que ha conservado una línea recta y ha pervivido un oficio, una tradición durante un montón de siglos y las transformaciones que ocurrieron a principio del siglo veinte son mucho más importantes que el cúmulo de transformaciones que hay a lo largo de siglos, y me interesa que aborden eso, porque además eee... ellos parece que se van introduciendo en la escultura desde ese entendimiento más tradicional, porque de hecho pues los planes de estudio de la facultad son un poco ambiguos. Aunque les dan asignaturas en las que se insiste en el concepto y tal pero sin embargo lo cierto es que aprenden escultura copiando cabezas clásicas, y el primer paso es copiar cabezas clásicas, luego copiar estatuas enteras y luego modelo, pero, o sea, seguimos pensando en la enseñanza de la escultura con un concepto tradicional, como una labor mimética, ¿no? (P, v, 35, 98)

Ante este panorama es normal que haya una relación entre el hecho de que la escultura sea la especialidad creativa menos elegida por el alumnado de bellas artes (12%) y que el oficio de escultor sea minoritario en relación con el de otras especialidades artísticas. Aunque se considere al escultor un artista creativo, los condicionantes de su práctica –en un sentido más bien académico, todo hay que decirlo- fomentan entre el alumnado más proclive a asumir el ideario del artista autoexpresivo y creativo el tradicional rechazo a una práctica sucia, esforzada, cara, peligrosa, ingrata y de escasa demanda social, quedando muy pocos que se animen a cursarla:

La mayoría de esos veinticinco alumnos [que eligen la especialidad] son los alumnos que apuestan más por el oficio, que apuestan mucho más por el oficio que por el concepto, entonces los alumnos más brillantes en ese, en ese otro sentido de poder defender bien un trabajo, poderse implicar conceptual e ideológicamente ante un trabajo y darle una conexión con, con una preocupación cultural, esos alumnos generalmente salvo alguna excepción no hacen escultura, porque entienden que en escultura se les, se está primando más –quizás sea un defecto de los profesores o quizás sea un defecto de la propia escultura, ¿no?- se está primando más ciertos valores de oficio, de manualidad y porque entienden que es un medio que no es suficientemente ágil para ellos, es decir, a este tipo de alumnos le viene muy bien el conocimiento de la escultura, pero entienden que se pueden expresar con mucha más facilidad en otros, en otros terrenos. Y algunos de ellos están interesados en la instalación, en facetas mucho más novedosas de la escultura o que habría que definir si realmente entra en el terreno de la escultura o no, pero bueno, que se... que están ahí, la instalación, las acciones. Y este tipo de alumnos entienden que esta preocupación no tiene buena acogida en nuestro departamento tal y como está planteado actualmente, entonces prefieren desviarse hacia otros quehaceres. Normalmente muchos de ellos terminan haciendo o imagen o diseño. (P, v, 35, 98)

Si este es el panorama de la especialidad de Escultura que explica por qué es escogida por tan pocos alumnos a favor de otras especialidades creativas y no tan creativas, aún nos queda por ver qué es lo que pasa con la especialidad de Grabado que comparte rasgos similares con la Escultura. El Grabado fue en su origen una especialidad suplente que vino a ocupar el vacío que dejó la Arquitectura. La figura del grabador, como otras prácticas artísticas, no logró quitarse con facilidad la etiqueta de “artesano” o de “artista de segunda”.

En este caso es muy diferente la concepción que existe de lo que es la práctica del Grabado en la Facultad de Bellas Artes que la de otros centros donde también se imparte, lo que demuestra ese intento de hacer del Grabado una arte creativa y no una arte aplicada. Se llega al punto de que la finalidad expresiva y la libertad creativa pesan tanto en la práctica del grabado en bellas artes que el rigor técnico pasa a un segundo plano, siendo tal actitud un distintivo de clase frente al artista técnico formado en las Escuelas de artes aplicadas y diseño. Un buen resumen de este enfrentamiento de concepciones y estilos sobre la práctica del grabado se expone en el siguiente texto (Gallego 1990: 454-5):

Los últimos 15 años de nuestra historia (1960-1975) nos muestran una exuberancia gráfica increíbles: todas las tendencias de la pintura, la escultura, la esculto-pintura... se acercan al grabado, pero son contados los artistas verdaderamente profesionales, los que bucean en la técnica y se expresan en ella. Lo más habitual es trasladar a la plancha, la piedra, la madera o la seda (la serigrafía, junto con las modernas técnicas del grabado en metal, es la aportación de nuestra época) la imagen ya ensayada previamente en las «artes mayores». La estampa difunde, pues, la propia manera del creador, función que había cumplido tantas veces en nuestra historia. Se dirá que hay una diferencia sustancial en nuestra época: en efecto, la difusión de las grandes creaciones artísticas del pasado mediante la estampa exigía normalmente un intermediario, el grabador profesional, mientras que ahora hay una verdadera fiebre por lo que se ha denominado estampa o grabado «original». Y es cierto, pero sólo hasta cierto punto. Hay, sobre todo en la litografía y en la serigrafía, talleres especializados en «cocinar» obras de grandes artistas gráficos. Y ello es tan conocido en los medios profesionales (se oculta cuidadosamente al gran público), que un Eusebio Sempere no duda en presentarse en una pretenciosa exposición colectiva, donde se elucubra sobre todo lo divino y lo humano, con estas sencillas, comprensibles y tremendas palabras: «El aprendizaje de la serigrafía (hubiera podido decir cualquier otra técnica artística) es, como todos los oficios, lento y sobre todo cuajado de pequeños secretos que hacen que los resultados sean óptimos. Actualmente la confección de clichés está más mecanizada con el sistema fotográfico. Sin embargo, yo siempre hice las pantallas recortadas a mano porque me pareció que el resultado dependía más de mi voluntad (...) Así he continuado hasta ahora en carpetas sucesivas, trabajando en mi propio taller, porque no creo en interpretaciones de otros técnicos»²⁵⁵ Es una página absolutamente reveladora de la personalidad del artista y una de las pocas veces que se confirma abiertamente y por escrito el hecho señalado: que en la era del «grabado original», numerosos artistas se limitan a proporcionar un dibujo que otros pasan a la matriz correspondiente, lo que, si no se dice, puede constituir una bonita estafa al comprador.

Esta situación expone muy bien qué es lo que ofrece y significa el grabado para el estudiante de bellas artes. La pretendida *desnaturalización* del grabado según aquellos especialistas afines a una concepción tecnófila y disciplinar del grabado como oficio, no es más que fruto de la irrupción de la autoexpresividad creativa en un campo plástico antes denostado. Lógicamente en esta apropiación del grabado por el artista creativo hay un truco. Las dificultades antes citadas para considerar que el grabado es un medio de expresión que puede representar lo que es el arte puro se arregla haciendo del grabador una especie de “pintor mecanizado”, es decir, que emplea herramientas, máquinas y procedimientos del grabador pero tratando al grabado como una “técnica pictórica”.

²⁵⁵ E. Sempere, (Autopresentación) en *Forma y medida en el arte español actual*. Madrid (1977: 132).

El grabador de bellas artes se transforma así en un pintor-grabador que se salta la ética profesional del grabador técnico —destrucción de la plancha acabada la impresión, limitación de la tirada, gran exigencia de calidad y pulcritud— a favor de la prueba de autor, la tirada reducida al mínimo o la particularización de cada estampa, accidental o intencionada, que no permite evaluar la calidad de la estampación como repetición y que lo que busca es transponer el concepto de “obra de arte original y única”, mucho más cotizada y reconocida que la “obra de arte original y múltiple”²⁵⁶. Así, aunque el estudiante tenga que guardar cierto rigor el grado de libertad o de licencia ante los fallos le permite considerar esta especialidad como un arte creativo en pie de igualdad con la Pintura. Es más, el pintor no tiene empacho en meterse en el terreno del grabador si cree que le puede reportar algún beneficio para su proyecto investigador en esa ruptura de las limitaciones clasicistas.

El grabado pues precisa de un técnico, entonces aquí lo que enseñamos [en la Escuela] es un técnico, un técnico que lo que hace es pues estampar bien, conocer la materia, conocer las los medios y los desarrollos. Entonces hoy en día el grabado básicamente va desapareciendo ese esa figura, pero hoy en día el grabado pues se acerca un artista que es pintor: “Ah, pues voy a hacer grabado”, entonces se acerca a un taller de estampación, le dan la plancha, dibuja, cuando se la dan porque en algunos casos no se la dan y no precisa de medios, de conocimientos técnicos, esos conocimientos técnicos los tiene el estampador, que antiguamente lógicamente se hacía por tradición y, por ejemplo, Rembrandt, le daba un dibujo Rembrandt, pues Rembrandt sabía dibujar, luego aprendió a grabar, que esa es la genialidad de Rembrandt o de Picasso, pero hubo técnicos de estampaciones que le estuvieron ayudando y el estuvieron asesorando, y es un poco la diferencia, lógicamente, o sea, si un (?) precisa de un estampador no va a la Facultad, viene a esta Escuela. (P, v, 45, 00)

Esta diversidad de concepción, que ya vimos que aflora en el caso de los estudiantes parásitos y los miembros compartidos, es lo que hace que cuando ciertas especialidades se dan en diferentes ámbitos —como se verá también en el caso del diseñador, del artista de la imagen o del restaurador— esa conflictividad se traslade al mercado laboral. Aunque como especialistas se denominen igual y legalmente sea así, la diferencia formativa e ideológica hace que no se consideren para nada iguales y haya una manifiesta enemistad. Incluso la irrupción del pintor es vista por aquellos especialistas artísticos que no se han formado en la Facultad como una acción de intrusismo que perjudica el buen

²⁵⁶ El trasfondo de la explotación del grabador, como mero *maestro de taller* al servicio del resto de especialistas artísticos, está en su invisibilidad social como productor cultural. Generalmente se le ha negado cualquier grado de participación o autoría en la producción de obra original, situación totalmente contraria en el caso del pintor que en un momento dado decide tocar el grabado como medio de expresión. Así, lo expone de modo tajante Antonio Gallego (1990: 455-6): «El fondo "histórico" de la cuestión está claro: es grabado original el que ha sido concebido y realizado por el propio artista, para diferenciarlo del grabado de reproducción, en el que el grabador se limitaba a pasar a la matriz el dibujo de otro artista, dibujo que, a su vez, podía copiar una imagen (cuadro, escultura...) de un tercer creador. El problema es que esta fácil diferenciación ha sido adornada con otras exigencias mucho más discutibles, como es la limitación de la tirada (cuanto más reducida es la tirada más precio alcanza la estampa), la exigencia de la firma y la numeración de la estampa, y otras muchas. Contempladas históricamente, son exigencias defendibles pero en ningún caso perentorias. Hay que decir que sirven más a intereses económicos de artistas, galerías y marchantes que a fines artísticos. El grabado, sea cual sea su técnica —y dando por supuesto que el artista es muy libre de hacer una prueba o mil—, es por esencia multiplicación de imágenes. Y no aprovechar esta posibilidad que es intrínseca a la técnica y que precisamente posibilitó su fabulosa expansión por el mundo moderno, es actuar *contra natura*. »

hacer y el buen nombre del grabador profesional por razones que ellos consideran que van más allá de un interés expresivo y creativo.

Evidentemente, aunque estas acusaciones de intrusismo, oportunismo y parasitismo laboral no dejan de ser paradójicas (al igual que ocurre en el campo de la restauración, de la ilustración y del diseño) lo que desata el enojo de los grabadores técnicos es la actitud acaparadora por parte del artista de bellas artes del concepto de artisticidad definido como producción estética, creativa y espiritual-conceptual. Dejando al margen estas disputas, lo que se viene a apreciar es que en la Facultad de Bellas Artes la especialidad de Grabado es una especialidad creativa que aunque conserve ciertos componentes propios del oficio, en su imbricación con la Pintura ha logrado desprenderse del carácter logocéntrico y mimético del dibujo tradicional hacia vías más expresivas, experimentales e informalistas. A pesar de todo, el carácter artesanal de las artes gráficas, como en el caso de la Escultura, exige una disciplina que no parece exigirse en la Pintura, considerada como un medio de expresión “natural y espontáneo”.

Por otra parte, la alta diferencia que hay entre cada una de las especialidades creativas en la proporción de alumnos que las eligen nos ha de llevar a considerar también el factor de selección social que existe en ello. Es obvio que existe una tendencia a considerar que Grabado y Escultura son especialidades creativas dirigidas a estudiantes “no muy intelectuales”, por lo que parecen especialidades poco universitarias si además se considera que suele verse a los estudiantes de estas especialidades como una especie de “obreros del arte”. Otra buena razón para que pocos alumnos escojan Grabado o Escultura es el mayor coste que estas especialidades tienen frente a Pintura, lo que sumado a su aparente mayor facilidad de ideación y ejecución, hace que no sean tan atractivas y parezca que se use como reclamo los beneficios escolares que puede reportar en cuanto a reducción del esfuerzo intelectual y horarios. Así, por ejemplo, el fuerte contraste que existe entre la cantidad de alumnos que cursan asignaturas de escultura en el primer ciclo y los que lo hacen en el segundo se achaca al hecho “estratégico” de que sus asignaturas, aunque pocas, ofertan una gran cantidad de créditos (hasta 10, 12, 16 y 24 créditos por asignatura optativa) por lo que académicamente son muy atractivas para completar los 38 créditos en optativas que se tiene que cursar. Esta situación desvirtúa el sentido vocacional del currículo, y provoca una saturación de aquellas asignaturas que sirven para conformar especialidades y cubrir créditos:

Yo todavía puedo decir que tengo suerte porque puedo elegir la especialidad que yo quería. De todas maneras escultura no la quiere casi nadie. Ahora sí, en el plan nuevo sí pero por la estupidez que como va todo por créditos y escultura es una asignatura que tiene muchísimos créditos porque lleva muchísimas horas, claro, hay que echarle muchas horas, se piensan que con pegar cuatro pinchazos en una piedra y con modelar un poco el barrito ya están aproba'os, se lo pillan, con lo

cual en tercero, creo que es, siempre está hasta arriba de gente, saturadas las clases, y en cuarto no va ni Dios, porque se quedan cuatro gatos, no quieren escultura, descubren que es meterte en una especialidad que no te guste, es terrible, porque tienes que estar un año haciendo algo que.. que no, que ni te sale ni lo ves ni nada, así que... en los planes nuevos lo han caga'o, porque hay gente que realmente le gusta la escultura, quiere meterse a escultura pero le ocupa la plaza un señor que ha estado antes que él en la lista y que se pilla escultura pues porque tiene muchos créditos, no se tiene que cogerse cinco asignaturas, se coge una y ya está” (E, v, 25, 98).

En cualquier caso, el estudiante que tiene decidido ser artista creativo escoge aquello en lo que cree que va a lograr el éxito profesional ansiado y el reconocimiento de ser un artista formado. Así el estudiante cabra, por ejemplo, escogerá aquello en lo que piense que se le va a dar más libertad o más le va a motivar, y el estudiante oveja aquello en lo que pueda lograr con facilidad el reconocimiento académico (es decir, aprobar) en la ilusión de que la obtención del título le sirva para sentirse un artista. Así ambas diagonales confluyen en el momento de confirmar esta jerarquía poética de las artes plásticas.

3.5.1.1.2 Las especialidades adaptativas

Por especialidades “adaptativas” se entienden aquellas que no se ajustan plenamente al ideario del artista autoexpresivo y creativo y donde la capacidad creativa se aplica en la resolución cerrada y convergente de problemas. Por supuesto, no es que no sean creativas o artísticas *ad literam*, pero sí se sobreentiende que lo es (como en el caso del grabado) por estar desempeñado por artistas o personas formadas e identificadas en el ideario del artista autoexpresivo y creativo. Frente a la especialidad de Diseño y de Conservación y Restauración hay que decir que la reciente creación de la especialidad de Artes de la imagen, aunque suponga un reconocimiento de una nueva forma de entender la práctica artística, aún se observa como una tecnologización del quehacer del artista que puede mermar su creatividad y lo que es peor, ser instrumentalizado dentro del mercado laboral como artista técnico. Por tanto son especialistas que no producen “obras de arte”, pero en manos del artista creativo adquieren un valor especial

La principal de estas especialidades es la de Conservación y Restauración. La existencia de esta especialidad parece una contradicción a la hora de definir la práctica artística como *poiesis*, es decir, si se considera que la Facultad ha de ser un centro de creación artística, más aún cuando esta especialidad está integrada en el departamento de Pintura. El restaurador es la antítesis del artista creativo. Es reproductor, adaptativo, técnico, científico. En su quehacer profesional no puede ni debe asumir riesgos innecesarios. Ha de sujetarse a unas normas estrictas de ejecución sometidas al control del rigor científico y de un código deontológico preciso, necesitando conocer hasta el detalle los

materiales, estilos y procedimientos artísticos a lo largo de la historia. En su trabajo no ha lugar a la expresividad personal ni a la innovación creadora, so pena de ser acusado de falseador de la realidad histórica, de tergiversador de la memoria artística o de traidor al espíritu sempiterno del artista creativo²⁵⁷. Ante esta sujeción a la norma, esta ausencia de libertad artística, ¿cómo o en qué se justifica su presencia dentro del departamento más ortodoxamente creativo, es decir, anómicamente logóforo y tecnófilo cuando existen otras instituciones formativas que forman o pueden formar a conservadores y restauradores?

La justificación ideológica de su artisticidad descansa en la propia autonomía de la obra de arte, a cuyo servicio pone su vocación, y el hecho de que su formación la reciben dentro de la Facultad de Bellas Artes. Al concederse la prerrogativa al conservador y al restaurador de ser un especialista que puede “acercarse y tocar” las obras de arte, él mismo no sólo se contagia del aura del artista creativo original sino que es capaz de restaurar ese aura a través de sus manos y sensibilidad estética. Es el momificador que permite mantener la fe en la eternidad e inmortalidad del artista genial a través del culto a la obra de arte. De ahí esa imagen científica y aséptica de sus talleres –que recuerdan más a un laboratorio o a un quirófano- y de su parafernalia que le representa como un médico practicante o cirujano del arte a veces milagroso. Su tecnofilia y logofilia se ve redimida en su propia misión de consagrarse al mantenimiento del ideario de las bellas artes, manifestándose en su labor ciertas cualidades compartidas con el artista creativo de acuerdo al requisito de poseer una sensibilidad estética y un conocimiento artístico que le permita ejercer como *medium*.

Su trabajo permite definir a la comunidad artística como sujeto histórico y entidad espiritual, uniendo presente con pasado, reintegrando el arte como un campo total siempre vivo y cerrando el ciclo de la infinita creación con la conservación de lo creado y la construcción y perpetuación de una tradición plástica. Completa así la labor del crítico y del historiador en la labor de detectar y consagrar al artista auténtico con su integración en el Museo. Es un oficio técnico, por decirlo así, noble, pues permite la reproducción y difusión del ideario artístico a través de las manifestaciones que dejaron los precursores del mismo sin tener que acudir –como es el caso del grabador o del pintor copista- a la reproducción replicante de la obra de arte única y original. Además es bastante significativo que esta especialidad esté adscrita al departamento de Pintura²⁵⁸, el creativo artístico por

²⁵⁷ El restaurador es una figura emblemática de la imagen del científico-funcionario del mundo del arte, es decir, de un profesional técnico encargado de salvaguardar el patrimonio cultural (privado y público) protegido por toda una legislación y de una responsabilidad moral y legal por parte del Estado y la Iglesia. El restaurador, por tanto, tiene garantizado un puesto dentro de este *sistema sanitario cultural* (constituido por museos, fundaciones, galerías, colecciones, centros de restauración y conservación el patrimonio cultural, talleres y laboratorios de restauración, etc.) como operario especializado y cualificado para tal servicio.

²⁵⁸ En la ordenación provisional departamental de 1978 llegó a haber un departamento de Restauración que impartía a mediados de la década de 1980, 8 asignaturas con una plantilla de un catedrático, dos colaboradores y dos encargados de curso (UCM 1984). Sin

autonomasia. La relación simbiótica que se establece entre pintura y restauración no es ajena a la encumbramiento del pintor como arquetipo del artista puro, premiándose a aquellos que en su día dieron sus primeros pasos en la carrera del artista pintor pero que se dieron cuenta de su falta de creatividad (pero no de sensibilidad y habilidad), volcándose en el desarrollo de su faceta técnica al auxilio de los artistas creativos.

De esta manera, la elección de esta especialidad (como otras especialidades no creativas) se muestra como una respetable inversión del probable fracaso vocacional de no ser creativo a cambio de un futuro laboral más concreto y menos arriesgado que el de la creación artística. De esta forma, la Universidad le ha proporcionado a esta “especialización técnica” del artista puro un amparo y una categoría muy por encima de otras titulaciones similares. *Oficialmente* el restaurador de bellas artes es superior al restaurador de, por ejemplo, la Escuela Superior de Conservación y Restauración de bienes culturales. Los profesores de Restauración de bellas artes siempre se han enorgullecido de su pertenencia a la Facultad de Bellas Artes, mostrando su afinidad y fidelidad con el ideario artístico por el hecho de haberse formado en esta misma institución y ser miembros partícipes ahora como formadores; por lo que no sienten la necesidad de vincularse, asociarse o relacionarse con los restauradores de la Escuela superior o del vecino Centro de Restauración y Conservación del patrimonio histórico, artístico y cultural ²⁵⁹.

El caso de la especialidad de Diseño (y la nueva especialidad regeneradora surgida de o integrada en ésta: Artes de la imagen) parece contradecir también los aspectos más puristas de la autoexpresión creativa hasta el punto de que, aun reconociéndosele como “creativo”, difícilmente se le considera un artista (a no ser que sea un artista que “diseña”). El sentido comercial, técnico,

embargo, esta experiencia no fructificó y acabo integrándose, de acuerdo con su especialización técnica, en el departamento de Pintura (en su práctica totalidad) y una asignatura en el departamento de Escultura. Desde entonces la especialidad de restauración sigue sin tener un peso formativo ni institucional suficiente como para componer un departamento en igualdad de condiciones con los departamentos técnicos y podría estar abocado a equipararse cualitativamente con los departamentos teóricos o, incluso, argumentarse su desaparición o salida a favor de otros centros de formación artística más tecnófilos. Una profesora de restauración comentaba el hecho de no estar constituida esta especialidad en un departamento a la falta de fondos económicos para financiarse como tal y a la falta de peso en las votaciones (6 contra 28) en la junta de departamento, lo que crea una dependencia y una subordinación a los departamentos creativos que en cierto modo se justifica por el hecho de que "*no somos creativos*" (P, m, 45, 99).

²⁵⁹ Esta distinción, como es comprensible levanta recelos y agravios comparativos en la consecución del reconocimiento social de la profesionalidad del especialista formado en cada centro, sobre la base esta vez de la *tecnofilia* de la Escuela. De este modo, el *título de técnico superior* que reciben los estudiantes de la Escuela superior de conservación y restauración al concluir su formación equivale formalmente al título de diplomado universitario, mientras que el estudiante de bellas artes de la especialidad de Conservación y Restauración lo hace como licenciado universitario. Evidentemente, este agravio comparativo como en el caso de otras especialidades compartidas, hace que el estudiante de la Escuela se considere perjudicado pues él ha recibido una formación de tres cursos (uno común y dos de especialidad) y el de la Facultad aunque haya cursado cinco cursos, sólo dos son sobre la especialidad y en sólo el último se han hecho prácticas con obras de arte. Así, aunque se considere más cualificado y preparado a título legal se marca una distinción que no parece tener ningún fundamento profesional sino simplemente escolar, ante el hecho de que ante igual trabajo el licenciado cobra un salario más alto que el diplomado. Como compensación, en la imagen sociolaboral existe una mala fama hacia el restaurador formado en bellas artes, hasta el punto de que muchos talleres prefieren admitir a gente sin experiencia a los que formar, antes que a licenciados de bellas artes, mal-formados y difíciles de re-formar (comunicación personal de estudiantes y licenciados de la Facultad).

decorativo, utilitario del trabajo del diseñador crea la imagen estereotipada de un especialista creativo que practica un esteticismo superficial, en cuanto que las formas carecen de una carga conceptual, de expresividad personal o de comunicación ideológica.

En este sentido la inclusión reciente de esta especialidad en los planes de estudio de bellas artes, en principio, ya fue un reconocimiento académico de la importancia del artista técnico, de las nuevas tecnologías y de los nuevos campos de producción creativa, cuya formación especializada pretendía dirigirse al desarrollo de ocupaciones en los campos del diseño industrial, las artes gráficas y la comunicación audiovisual. Así se incluyeron asignaturas que agregaban al currículum escolar el conocimiento de nuevas tecnologías (Fotografía, Técnicas de impresión industrial, Informática y Audiovisuales)²⁶⁰ para su aplicación al quehacer artístico y de las que se podían beneficiar el resto de especialidades por ser optativas²⁶¹. Esta especialidad, como otras que se le irían asociando, se esgrimiría institucionalmente como prueba de una beneficiosa aunque tardía actualización.

A pesar de esta aparente apertura y tolerancia hacia un artista volcado a las necesidades materiales y estéticas de la sociedad, se siguió manteniendo un prejuicio de clase en cuanto que se considera al diseñador un artista de encargo y, por tanto, su pretendida excelencia emana del éxito mercantil de sus productos, lo que supone que la valoración de ese éxito depende de la categoría social del destinatario. El diseñador de bellas artes es así catalogado en el conjunto de artistas técnicos que trabajan pulcramente en un estudio-oficina (ingenieros, arquitectos) conservando su imagen elitista de productor de bienes suntuarios y estéticos al gusto de las clases sociales con poder adquisitivo o de escenografías y diversa parafernalia para eventos sociales, lo que hace que sean objeto de cierta etiqueta de fariseísmo que se espera ver reflejada en su imagen externa, una imagen que tiene que ser acorde con la seña de identidad del productor y la aceptación del consumidor:

Tus amigos mismos te dicen: “*Pues ahora que estás en Diseño que bien vais vestidos todos*” y no sé que; porque esta facultad, pues, se supone que tienes que ir muy guarro cuando vienes aquí porque te pones a pintar, te manchas y ya simplemente por el hecho de que... (...) Claro, es que tienes que venir en plan guarro. Entonces cuando nosotros entramos en diseño, los de diseño se supone que siempre vamos impecables; y los de restauración también. Pero fíjate hasta donde

²⁶⁰ Hay que hacer notar que la inclusión en el plan de estudios de asignaturas relacionadas con la especialidad de diseño e imagen o, lo que no deja de ser lo mismo, la aplicación de técnicas y procedimientos artísticos al campo de la producción industrial, gráfica, escenográfica, publicitaria y audiovisual no se puede decir que sea un gran acto de actualización de las enseñanzas artísticas superiores al mundo de las artes plásticas. Claro está que dentro del contexto académico artístico español representaba un acto de reconocimiento sin precedentes [si se exceptúa el plan de estudios de la Escuela superior de pintura, escultura y grabado de Madrid de 1935, en el se recoge la materia de *Escenografía teatral y cinematográfica*, que, en principio, incluso se contempló en 1934 como nueva especialidad técnica y después como sección cinematográfica (Arañó 1988: 269-70)]. Se trataba, por tanto, de un proceso de tradicionalización escolar algo tardío de la modernidad vanguardista y de profesionalización de una actividad productiva ambiguamente definida en el sistema de enseñanza español, salvo en el caso de las Escuelas de artes y oficios. Por tanto, con lo de “nuevas” se quiere dar a entender, más que la novedad en su empleo en el campo artístico, la falta de consideración académica que hasta entonces había tenido en la Escuela de Bellas Artes.

²⁶¹ La asignatura de *Fotografía* llegó a cursarse como asignatura obligatoria del 1^{er} curso del 1^{er} ciclo.

llega, porque a los de restauración se les considera como más conservaduristas quizá, ¿no?, en la forma de vestir. Los de diseño son como más... más creadores, más... ¿sabes? (E, m, 23, 95)

Esta imagen de “profesionales” adaptativos, integrados en la estructura social, tendente a la práctica de cierto dandismo estético, goza, como artista creativo tecnófilo, pulcro, eficiente y adaptativo, de esa participación de la creatividad artística limitada pero exteriorizable (frente al siempre calculador y comedido restaurador). Sin embargo, ese reconocimiento de que su producto pueda ser novedoso y original no supone su aceptación como parte de la creación artística; salvo que de algún modo se mantenga la fidelidad al ideario artístico procurando no renegar de ese *autos* sobre el que se articula la validez del acto creativo como autenticidad y originalidad. Se consiga o no profesionalmente manifestar tal fidelidad, lo que sí es evidente es que el alumno de bellas artes no se sustrae fácilmente de tales postulados²⁶².

Hombre, yo debo de pensar en un destinatario, el diseño se basa en eso, es una forma de comunicación... de comunicar algo y de intentar transmitir algo o hacer que alguien comprenda algo o haga algo. (...) Yo no me considero exclusivamente diseñadora ¿entiendes? Entonces hay muchas veces que hago cosas, pero simplemente porque necesito hacerlas o... Por ejemplo, escribir o pintar un óleo ¿no?, un óleo abstracto por ejemplo ¿no? Necesito desahogarme de alguna manera y entonces lo hago y en este momento no tengo porque preocuparme de que eso sea entendido por alguien o llegue a alguien. (...) El diseño es por una parte expresión, ante todo expresión, creación... todo lo que pueda tener por ejemplo la pintura, la escultura, una videocreación misma, eso y luego aparte que sea legible. (...) Es que tu personalidad y tu carácter siempre te hace ser de una manera, llevar una cosa, llevar otra, ¿no? Hombre, a mí me encanta el diseño y a mí personalmente me gusta mucho el diseño de moda, por ejemplo, entonces, también tengo una madre que me puede coser cosas y tal y siempre me gusta llevar cosas muy personales puestas muy, muy mías... cierta ropa. (E, m, 23, 95)

Este intento de mantener la práctica de la autoexpresión creativa que hace que el estudiante de bellas artes olvide al destinatario e incluso la función del objeto, implica la recuperación de ese *autos* como capacidad (auto)productiva y (auto)evaluativa. Así, la incorporación del Diseño a las bellas artes desde sectores muy puristas o desde otras instituciones de formación más técnica, se juzga como oportunista e impertinente, dirigiendo al artista puro hacia un sector pujante de la economía que pueda servir de alternativa, ante la dificultad de desarrollarse como artista creativo, a las siempre socorridas salidas de la enseñanza, la pintura de encargo y la restauración.

Este oportunismo que significa adentrarse en terrenos antes vedados, despierta el recelo de otros titulados universitarios tales como los especialistas de imagen de Ciencias de la Información (*licenciado en comunicación audiovisual, licenciado en publicidad y relaciones públicas*) o las Escuelas superiores de diseño, Escuelas de cinematografía y artes audiovisuales, Escuelas de arte dramático, etc. Esto articula por parte del profesorado de bellas artes un discurso triunfalista, si se

quiere tomar al indicador colocación laboral como éxito institucional, en el que se quiere dejar claro que el secreto de tal triunfo esta en ese *toque especial*, en esa chispa creativa que confiere o despierta la formación de bellas artes en el “diseño artístico”, conjurando las acusaciones de oportunismo, intrusismo o parasitismo.

Las expectativas laborales del mundo de la publicidad realmente bellas artes se las está comiendo. Vamos, está saliendo, encontrando mucho más trabajo los de bellas artes que los de publicidad. En comparación, están... despuntando, mucho más capaces, bueno, están breando en el merca'o. Tenemos problemas con los de publicidad por ello. Hablan de que hacemos intrusismo. Aquí se enseña lo que se quiere enseñar y está dentro de las enseñanzas de bellas artes, el diseño, el dibujo publicitario, todo eso está aquí. (P, v, 55, 99)

Por ejemplo ahora se está dando muchísimo desde hace ya bastante años el que cogen a gente de bellas artes en muchos sitios, llámese televisión o llámese en agencias de publicidad y todo eso. No por lo que han aprendido profesionalmente a lo mejor, también por eso, pero no fundamentalmente, sino por el concepto, que decíamos antes, de libertad aquí y de creatividad. No están encasilla'os y al no estar encasilla'os pues tienen unas visiones mucho más diversificadas de fotografía, de audiovisuales, de escultura, de pintura, de mercado, de desarrollo, y eso lo están cogiendo, igual que están cogiendo grandes empresas multinacionales a filósofos antes que a lo mejor economistas. (...) Por ejemplo, ahora con los ordenadores, ahora los nuestros tienen un campo infinito, porque el que va a hacer el aula de informática de la facultad mismo, o de graduado superior de la FP 2, con esto se convierten en programadores, el programador es casi amanuense, no es creativo, y entonces el de bellas artes ahí le desborda esa imaginación, para bien o para mal, y entonces es una herramienta que... [da] mucho más partido, (...) como ya te he dicho en televisión, para campañas, hasta de imagen política y de todo eso, es mucho más creativo, la cosa creativa también luego que vienen los técnicos a sujetarle, ¿no? (P, v, 60, 99)

Si el Diseño es arte es porque se beneficia de la capacidad creativa que el diseñador de bellas artes manifiesta en la actitud y tratamiento con que aborda un problema suscitado, no por una necesidad interior, sino por una demanda social que requiere de tal capacidad para darle solución²⁶³. El diseñador no deja de ser un artista técnico dotado de cierta formación estética, plástica y sociológica que le permite desarrollar de modo *creativo* o *imaginativo* un oficio²⁶⁴, pero no se le considera en sí ser un *creador artístico*. La especialidad de diseño tiene un resabio tecnológico donde la resolución cerrada de problemas, aunque en este caso da un margen más amplio para la expresión personal, no concede una absoluta libertad al artista a causa del utilitarismo de su producto. Así, lo

²⁶² Este sería el caso del *artista* que se mete a diseñar, es decir, que el diseño para él cumple una función subsidiaria o, al menos, es considerada una extensión de su creatividad artística.

²⁶³ «Es evidente que, en la actualidad, la sociedad está condicionada por el valor de la imagen. Esta situación demanda la formación de profesionales capaces de dar soluciones estéticas y funcionales a nuestro entorno y a la comunicación inherente al mismo. Las especialidades de Diseño y de Artes de la Imagen se ofrecen como recorridos curriculares específicos, proporcionando salidas profesionales y líneas de investigación artística desde el campo de las nuevas tecnologías, aunando lo funcional y lo creativo desde un planteamiento intelectual que, asumiendo las bases de la formación plástica, se dirija hacia nuevas propuestas estéticas que respondan a las expectativas del nuevo siglo» (FBBAA 1998)

²⁶⁴ Al diseñador se le suele denominar generalmente como el “creativo” o el “imaginativo” de una empresa. Con igual afán revalorizador, pero a la vez ambiguo, al confeccionador de moda de alta costura se le llama “diseñador” más que modista, pues son denominaciones y calificativos que refuerzan el sentido *conceptual* (tal y como se contiene en la significación logocéntrica del dibujo como expresión gráfica que da forma a la idea), *estético* (refleja la sensibilidad y el gusto del autor y del cliente) y *original* (afán por diferenciarse de anteriores realizaciones en un sentido llamativo) del producto realizado (ejecutado en su forma definitiva por otros operarios).

autoexpresivo no tiene lugar en dicha especialidad y los aspectos *artistizadores* (conceptualidad, estética y originalidad) se ven minimizados en la valoración práctica del objeto²⁶⁵.

El Diseño se apunta siempre como un campo experimental donde desarrollar la expresión y creación artística o, incluso, configurar nuevas artes, más que como un campo técnico de profesionalización²⁶⁶, beneficiándose del carácter unitario del “dibujo”. Las reglas a poner en juego han de ser, ante todo, las referidas a la constitución de la producción artística como un acto poético, autoexpresivo, estético y original lo que a veces pone en segundo término ese rigor técnico o calidad del diseño que, en definitiva, define al diseño como un producto funcional²⁶⁷. Así se puede llegar a diseñar objetos “inútiles”, “inviabiles” o “incompatibles” con los modos de producción estandarizados.

Por el contrario, el título de especialista de artes de la imagen, es la aceptación de la presencia e impacto de las nuevas tecnologías en el mundo artístico aunque de un modo aún ambiguo. Por un lado significa el triunfo visible de las tesis actualizadoras y desprofesionalizadoras (en el sentido burocrático y alienador y no tanto en que no se exija una especialización y cualificación), pero por otro lado y por estas mismas razones es una reforma que, acorde con el tecnicismo del sistema de enseñanza, mantiene la segregación entre artista creativo y artista técnico dentro del departamento, pues la tecnofilia del artista audiovisual, a diferencia del diseñador, se concibe como la exploración de un mundo abierto de posibilidades expresivas²⁶⁸.

²⁶⁵ Así se puede corroborar en la descripción misma de la especialidad: «Esta área enseña al alumno a criticar y crear objetos propios de la sociedad postindustrial. Abarca las técnicas propias del diseño de objetos tridimensionales de baja tecnología, del diseño gráfico, editorial y de identidad visual, así como del diseño escenográfico. El análisis de los objetos bidimensionales y tridimensionales se aborda desde varias perspectivas: conocimiento de las propiedades de los materiales empleados, técnicas de producción industrial y de reproducción e impresión gráfica, sistemas de representación de estos objetos, y métodos para crear maquetas y prototipos en el taller. / Estos enfoques técnicos se completan necesariamente con un punto de vista teórico y comunicativo, que sitúa los productos de Diseño en su contexto sociocultural.» (FBBAA 2000d)

²⁶⁶ «Esta área ofrece al alumnado la posibilidad de experimentar plásticamente con imágenes y sonidos con soporte fotográfico y electrónico (fotografía, diaporama, vídeo, infografía y multimedia). El estudio tanto de los aspectos teóricos acerca de la naturaleza y función de estas nuevas imágenes, como la capacitación en los elementos técnicos, permite al alumno, a través del conocimiento y dominio de los materiales tecnológicos, el desarrollo de su capacidad de expresión, así como el análisis crítico de este tipo de imágenes. Se trata de incorporar el mundo de las nuevas imágenes a la creación y experimentación artística reflexionando sobre la forma y contenido de las obras elaboradas» (FBBAA 2000c).

²⁶⁷ A este respecto, es sonado el escándalo que protagonizaron dos estudiantes de la asignatura de *Materiales y diseño objetual I* a principios de la década de 1990. Éstos diseñaron como proyecto de curso un prototipo de bicicleta de carreras que, a juicio del profesor, no se adecuaba a los objetivos marcados en la asignatura, suspendiendo a los dos alumnos. Sin embargo, este mismo prototipo fue presentado al *Premio Internacional de D+Investigación*, obteniendo no sólo el galardón sino siendo además seleccionado como la bicicleta que empleara Miguel Indurain para sus competiciones (la mítica bicicleta “Espada”). Tal distinción fue aprovechada oportunamente por la UCM y el departamento de Dibujo II para demostrar públicamente su gran contribución al desarrollo del diseño, la industria y el deporte español. Obviamente, ante tal éxito profesional se desató una pequeña disputa interna que pretendía denunciar –a través de tal suspenso y petición de aprobación– la arbitrariedad de la pretendida actualización de un departamento moderno y de la correspondencia entre éxito académico y éxito profesional. Además, se destacaba el carácter subjetivo de la evaluación de tales trabajos como una cuestión de gusto personal del profesor, gusto que por supuesto era extensivo a toda una forma de considerar el diseño dentro de las bellas artes como creación expresiva más estética que utilitaria y, por tanto, decorativa. Evidentemente una bicicleta era un objeto demasiado “funcional”.

²⁶⁸ En cualquier caso, el uso de la fotografía, del vídeo, del cine, de la informática, de la electrónica, etc. en cuanto que parece un culto a la máquina y la mecánica donde la herramienta ocupa un papel tan destacado como el artista siempre es objeto del recelo del pintor y del

En cualquier caso, el uso de la fotografía, del vídeo, del cine, de la informática, de la electrónica, etc. siempre es objeto del recelo del pintor y del escultor. Su uso parece rendir culto a la máquina y la mecánica reproductiva y replicadora, donde la herramienta ocupa un papel tan destacado como el artista (pues se considera que el producto está despersonalizado). Por tanto, existe la creencia de que el que elige estas especialidades no sólo no es creativo, sino que además no es técnico, o mejor dicho, no es diestro manualmente (en el dibujo, se entiende), lo que supone un fuerte prejuicio desde el ideario artístico hacia prácticas fácilmente comercializables y reproducibles, en esta ocasión, a través de los medios de comunicación y del mercado audiovisual.

El diseñador y el artista de la imagen –el *creativo*–, y el restaurador se erigen en una opción aplicada del artista puro en su vertiente más social, profesional y utilitaria, y no tanto el reconocimiento de la creatividad intrínseca o la artísticidad del campo del diseño. Son por tanto una buena inversión del proyecto de ser artista creativo hacia salidas que garantizan la aplicación profesional de ciertas aptitudes y actitudes artísticas a campos próximos que moderan ese fracaso de hacer de la Facultad un espacio desde el que instaurar una comunidad creativa. Además, la Facultad de cara a justificar su actualización y funcionalidad social como centro universitario no puede hacer oídos sordos a la expansión y dinamismo del diseño y las artes audiovisuales, integrándolas, eso sí, de un modo muy clasicista como “aplicaciones profesionales” que el artista creativo puede desarrollar si las necesidades vitales le obligan, pero siempre abordándose como algo flexible, excepcional o momentáneo. Tal es el caso tradicional de otra especialidad, tan presente como las demás pero absolutamente invisible hasta que se llega al fin de la carrera: la docencia.

3.5.1.1.3 La especialidad reproductiva: la docencia.

Si se piensa que las salidas profesionales que se prevén para la carrera de bellas artes se contienen en las especialidades tipificadas nos encontramos con una gran sorpresa. Por un lado vemos confirmadas las observaciones anteriores. Las especialidades creativas están dirigidas a satisfacer la demanda laboral de «Artistas creativos: Dibujantes, Pintores, Escultores, Grabadores, Fotógrafos, Videoartistas, etc.», mientras que la de las especialidades no creativas pretenden preparar a «Programadores basados en el dominio de la imagen: Muralistas, Diseñadores gráficos y objetuales, Escenógrafos, etc.» y a «Restauradores del Patrimonio Artístico y Cultural, Museólogos, etc.». Sin embargo también se contempla como salida la de «Enseñantes, Profesores de Artes

escultor. Hay la creencia de que el que elige estas especialidades no sólo no es creativo, sino que además no es diestro (en el dibujo, se entiende), lo que supone un fuerte prejuicio desde el ideario artístico hacia prácticas fácilmente comercializables y reproducibles, en esta

Plásticas, Animadores Culturales, etc.» (FBBA 2002). En tal caso, ¿por qué no existe una especialidad “docente” explícita?

Tal vez la razón sea porque precisamente existe de modo implícito en su propio sentido profesional y universitario. Como ya se vio al analizar el desarrollo histórico de la formación artística, uno de los principales motivos para la integración de las bellas artes en el sistema de enseñanza superior fueron los deseos de la comunidad artística de legalizar y profesionalizar la figura del profesor de dibujo. Incluso la titulación de la Escuela de Bellas Artes no tenía más justificación funcional que el acceso a tal salida laboral. De toda esa etapa reivindicativa se conserva ese casi monopolio como enseñante “normalizado” del artista que se forma en bellas artes frente a otros centros formativos. Sin embargo este acaparamiento de la labor docente, no ha sido siempre contemplada como auténtica salida profesional, sino como un premio de consolación a una carrera truncada o un medio “provisional” del que vivir hasta lograr al ansiado éxito como creador.

Antes, antes era, en bellas artes, bueno [las únicas salidas] lo es ser pintor o ser escultor, lo cual lo tienes peor todavía y se acabó, ¿no? (...), y antes pues se iba a eso y entonces se tenía que comer normalmente de la pedagogía para luego dedicarte a hacer todas estas cosas y eran unos pocos, unos poquísimos privilegia'os los que tenían contrato con la *Juana Mordó* y si no pues venga a morirte de asco realmente. No, no, claro, es que es así, es que es el único estudio, como le pasó a {nombre de artista famoso}. Estuvo aquí tres años de profesor y era como es ahora mismo, un autoegocentrista, de buena fe, pero que se ponía en un rincón de la clase y no decía nada, y se asustaba de que fuese alguien a decirle, a preguntarle algo, y “{nombre del artista}, –y me encanta y es de los míos preferidos- *no nos vales para aquí*”. Esa es la verdad. ¿Cuándo dejó de ser profesor aquí en la Facultad? Cuando hizo la gran exposición en *Biosca*, entonces ahí llegó a vender hasta un cuadro por un millón de pesetas, porque mientras tanto vivía de los chorizos que le mandaban de su Extremadura. Es así, de verdad, y de trabajar su mujer, es la pura realidad, y aquí con esto pues le salvó bastante en cuanto a pasar ese peldaño a través de una galería, pues lógicamente lo suelta igual que lo soltó en ese caso también {nombre de otro artista afamado}, pero claro, porque no había otra cosa, no había otra cosa de poder vivir. (P, v, 60, 99)

De esta manera, el profesor de dibujo siempre se ha considerado un *artist-in-school*, es decir un profesional que ante todo es productor, no atribuyéndole dotes reproductivas. En ese sentido, mundo de arte y sistema escolar se muestran como antitéticos. Este sentido refractario del agente artístico a su inclusión en el grupo de agentes socializadores especializados (profesores) es lo que ha afianzado la fama del artista docente de ser un profesor “que no sabe enseñar” porque tal vez no ha aprendido a hacerlo, no cree que se pueda enseñar o no ha sabido desarrollar una pedagogía adaptada a las peculiaridades de la práctica del arte, o simplemente porque no ha considerado nunca algo serio y prioritario la función de enseñar y tiene su atención y preocupación centrada en la conformación de una carrera como artista creativo. La Escuela de Bellas Artes de Madrid, precisamente nunca se

ocasión, a través de los medios de comunicación y del mercado audiovisual.

destacó por ser un espacio de experimentación de las nuevas propuestas teóricas que consideraban que la formación y actividad del artista no debía descuidar su faceta educativa. El reformismo desinstitucionalizador de las protestas antiacademicistas del romanticismo iba ya encaminado a darle un mayor sentido moral y social al papel del artista como educador del gusto estético y, a través de él, de la moralidad y sensibilidad de la sociedad. Las academias no debían de ser meros espacios de adiestramiento, sino espacios de representación, difusión y transformación plástica del “espíritu de la época”.

De la mano de filósofos como F. Schiller [1795], la educación artística no debía ser sólo la enseñanza de una técnica para su aplicación laboral o diletante. Ahora la *educación estética* trataba de redimir a la humanidad a través de la actividad artística como medio para desarrollar plenamente las cualidades personales de los individuos y su potencial creativo. El artista, como pedagogo, veía en la enseñanza artística el sagrado ministerio de un apostolado. La enseñanza del arte se transformaba en una campaña de alfabetización que tenía como objeto revelar a los jóvenes su potencial creador como un mundo infinito de sensaciones, emociones, pensamientos y posibilidades de acción. Esta ampliación del concepto formativo fuera del campo profesional, recibiría la rúbrica de los teóricos de la nueva pedagogía (Pestalozzi, Montessori, Cizek, Froebel y Hölzel) que empezaron a apreciar al arte como una materia importante para la formación de la persona y la transformación social, de ahí también el interés que se empezó a prestar a la enseñanza primaria y secundaria. Así, por ejemplo, en el siglo XIX el movimiento de *Kunsterziehung* se propuso reformar la enseñanza atendiendo que «el Arte, como expresión del poder creador del hombre debe convertirse en pieza central de toda educación» (Pevsner 1982: 178). La estimulación de la energía activa y creativa del niño se convierte así en un objetivo pedagógico preferente en los sistemas de enseñanza estatales. Este enfoque psicológico social y evolutivo, que hunde sus raíces en el romanticismo y el idealismo, supuso una redefinición del papel del artista como educador mediante la constitución de academias y círculos artísticos alternativos donde desarrollar una formación personalizada encaminada a estimular desde temprano el potencial creativo de los sujetos. Esta circunstancia también daría un nuevo impulso comunitario a la formación artística no formal e informal no profesional.

En este sentido, la Escuela de Bellas Artes consideró que aquí había un buen campo de batalla para hacerse valer una imagen de respetabilidad aun fuera en el campo de la reproducción cultural. Muchas de las nuevas corrientes pedagógicas, que costó bastante introducir en España por su sentido laico, librepensador e igualitario, daban una gran importancia a la formación experimental y práctica. Así, éstas se mostraron como idóneas para encauzar el viejo debate de la función social

del arte de acuerdo con las propias tendencias de reforma de la formación artística profesional, sirviendo para renovar la *communitas* ideológica al hilo de las formulaciones teóricas de los movimientos artísticos de la vanguardia²⁶⁹.

El reto de llevar al sistema de enseñanza primaria y secundaria una nueva concepción pedagógica de la enseñanza artística, suscitó un amplio debate en defensa de la concepción autoexpresiva creativa de la práctica creativa que, a pesar de todo, seguía estando en contradicción con los hábitos y modos tradicionales (logocéntricos y tecnófilos) de la enseñanza artística escolar (Agirre 2000: 212-3). Obviamente, el respetar la individualidad y libertad del sujeto (niño o adulto) como protagonista de la acción educativa, es un principio ya contemplado por la educación liberal, de modo que se podía entrever una vía de institucionalización de tal concepción sobre la base teórica de los planteamientos de corte socrático y rousseauiano (educación-liberación, educación no directiva, educación natural) que configuran desde finales del siglo XIX el proyecto de establecer una educación empirista-esencialista-idealista-psicologista. Estos debates supusieron un fuerte esfuerzo organizador, no sólo para poder implantar una concepción de la educación artística más psicologista, empirista e idealista, sino para definir un ámbito escolar autónomo, adecuado y profesionalizado. La importancia del asociacionismo en la educación artística respondió sobre todo como un medio para establecer un espacio corporativo y laboral que, aun institucionalizado, mantuviera cierta autonomía conceptual y formal como *communitas* ideológica.

No es extraño que en la década de 1930 la revalorización del profesor de dibujo como “educador social” propiciara la reivindicación por parte de estudiantes y profesores de la Escuela de bellas artes de Madrid –*Asociación de profesores de bellas artes, Asociación de alumnos de bellas artes, Asociaciones de profesores de dibujo*- (Fuentes 1982) de medidas oficiales que reconocieran el valor social y cultural de la enseñanza del dibujo mediante la dignificación de la formación de este profesorado con un título oficial exclusivo que evitara el intrusismo docente de otros especialistas sin sensibilidad estética ni espiritual. Sin embargo, este intento de hacer de la salida docente una profesión meritoria acabó quedándose en un mero reconocimiento administrativo que contribuiría a la posterior incorporación al sistema de enseñanza normal. Así, hasta la década de 1970 no se vuelve a manifestar ningún interés por el sentido pedagógico del arte. La incorporación en el sistema universitario, curiosamente, en el debate de lo que debía de ser la formación artística y cómo debía sistematizarse como disciplina se volvió a dar importancia a esta faceta del artista merced a la

²⁶⁹ Este interés por la pedagogía se vería muy bien reflejado en las aportaciones literarias de muchos artistas (Klee, Kandinsky, Moholy Nagy) que buscarían en la educación un medio para solucionar tanto problemas propios del campo artístico como problemas sociales y

influencia de diferentes autores²⁷⁰ que vieron en la enseñanza artística una vía idónea para desarrollar desde la infancia las cualidades expresivas, comunicativas y psicológicas de los sujetos.

Esta circunstancia puede tener una doble lectura –como la tuvo y tiene- sobre si esto significó un triunfo o no de aquellos artistas que propugnaban un cambio social inspirados en propuestas como la *Education through Art* de Herbert Read, o simplemente fue un episodio más de la institucionalización de la enseñanza artística, ahora eso sí, dentro de un sistema tecnocrático y normalizador, que ponía los logros del arte y la creatividad al alcance “democrático” de todos. El hecho es el que el plan de estudios de 1978 dio cabida a una gran serie de asignaturas que pretendían abordar el problema de la enseñanza de la expresión artística y la comunicación visual en la educación escolar (infantil, primaria y secundaria), a través de los aportes científicos de la pedagogía y la psicología.

De esta manera, aunque se eliminara al Curso de profesorado de dibujo, se estableció –como se dijo- un departamento de Didáctica de la expresión plástica encargado de dotar al artista en formación de habilidades pedagógicas, pero también de adaptar los logros y conocimientos artísticos al campo de la enseñanza infantil²⁷¹. Destaca, a tal tenor, el hecho de que a comienzos de la década de 1980 en la Facultad se creara un Museo Pedagógico de Arte Infantil, «un centro interactivo al servicio de las necesidades de los educadores y servir de estímulo a la creación infantil, convirtiéndose en un centro innovador dentro del campo educacional» (Mupai 2001).

Todas las titulaciones universitarias, aunque tienen una proyección docente o pedagógica, carecen igualmente de una especialidad didáctica para la cual existen cursos de capacitación de postgrado y una Facultad y un Instituto universitario dedicado a tal campo. Sin embargo, en bellas

culturales, yendo más allá de los tradicionales métodos de enseñanza artística (copiado de láminas, cartillas, etc.) hacia el estímulo de la investigación en los lenguajes plásticos y los medios expresivos.

²⁷⁰ A tal respecto valga esta extensa cita del psicólogo humanista Abraham Maslow que manifiesta la importancia del papel y misión que se le concede a la *educación artística* como medio pedagógico de desarrollo personal: «Si tenemos claras las metas educativas para los seres humanos, (...) si confiamos en que nuestros hijos llegarán a ser plenamente humanos y avanzarán hacia la actualización de sus potencialidades, entonces la única clase de educación que hoy existe y tiene una ligera noción de tales objetivos es, a mi entender, la educación artística. Pienso, pues, en la educación a través del arte no porque produzca obras de arte, sino porque veo la posibilidad de que, entendida con claridad, pueda convertirse en el paradigma para toda otra educación. Es decir, si en lugar de concebirla como un adorno, como la asignatura prescindible que ahora es, la tomamos con la seriedad y dedicación suficientes, transformándola en lo que algunos sospechamos que pueda ser, entonces tal vez un día enseñemos aritmética, lectura y escritura según este paradigma » (Maslow 1999: 83).

²⁷¹ Este departamento a diferencia de otros departamentos científicos y teóricos se constituyó en un departamento no dependiente de una Facultad teórica. En su origen este departamento fue una escisión del departamento de Historia del arte y Pedagogía del dibujo, constituyéndose en la sección departamental de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal dependiente del departamento del mismo nombre en la Facultad de educación, hasta que ya entrada la década de 1990 se constituyó en departamento. Esta secesión incide precisamente en ese carácter distintivo que las artes plásticas y visuales mantienen no sólo con el resto de expresiones artísticas, sino también –en el hecho mismo de tener un departamento de pedagogía *ex profeso*- de remarcar frente a otras licenciaturas abocadas a proporcionar profesorado de secundaria que el artista de por sí no es un agente reproductor y el arte (inenseñable para el adulto) sólo puede ser “enseñado” según una didáctica especial “no cientifista”.

artes esta tecnificación y preocupación por los aspectos pedagógicos del arte son significativos porque se imparten durante la carrera y no después, remarcando el carácter especial y distintivo de la enseñanza artística que, como ya se indicó, cumple la función de revalorizar el arte y la creatividad artística como un conocimiento aplicado al desarrollo social y personal; para el que se juzga que sólo está capacitado el que siente el arte como artista²⁷².

Sin embargo, como en otras carreras, la vocación docente no se considera como una salida profesional hasta finalizada la carrera y cuando se considera que las demás opciones se han frustrado o aplazado para un mejor momento. En este sentido, la toma de decisiones en que se embarca el licenciado en bellas artes dice mucho del puesto que ocupa la enseñanza en el horizonte de sus expectativas, aunque –todo hay que decirlo– la expectativa de ser funcionario docente pueda provocar una inversión de valores.

Entonces al final se reduce, pues primero, a tener suerte dentro del mercado, a que tu nombre suene y, bueno, pues que te llamen para exposiciones, que instituciones compren tu obra, y, luego la vía paralela es de... dedicarse al mundo de la enseñanza o bien dentro de los institutos o bien dentro de la universidad, ¿no?, que es como un poco la golosina de... de lo... de los artistas. (A, v, 30, 98)

En el caso de las bellas artes hay además algunas peculiaridades que hacen que esta salida sea “pasada de largo” e incluso no se considere como una opción vocacional seria. Por una parte está el hecho de la dificultad de considerar el arte una disciplina al uso que se refleja en la creencia en su inenseñabilidad (disciplinar) como acción poética y la negación de una acción docente activa. De este modo el estudiante no se puede concebir como profesor más que de un modo tradicional, como adiestrador de habilidades y percepciones, sin saber cómo se puede desarrollar la creatividad artística de modo “creativo”. Por tanto la docencia es una acción *contra natura* del artista, pues es eminentemente reproductiva y rutinaria, sobre todo dentro del sistema de enseñanza. Así se tiende juzgar la enseñanza como algo que no es compatible con la personalidad creadora.

La verdad es que no está cuando (...) si lo necesitara en mis proyectos, por eso desde luego, pero es que no me gustaría verme con cincuenta años en una clase polvorienta, je, je. Qué horror, je, je. Dios mio, necesito creatividad, creatividad, no sé, por lo menos complementarlo con otra cosa. Yo no puedo estar ahí; qué pasividad, qué vida más monótona, qué aburrida. Es que no lo puedo evitar, no sé, y más cuando leí la vida de Sting²⁷³ y eso, que se metió a rockero también por eso, porque era

²⁷² Este detalle es muy significativo pues, se da el hecho paradójico y simbólico de que con la conversión de la sección departamental de Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal en departamento de Didáctica de la expresión plástica, dotó de un amplio margen de autonomía a este departamento hasta el grado de que donde se constituyó una sección departamental de Didáctica de la expresión plástica fue en la Facultad de educación. Esta adscripción de la enseñanza artística plástica a los estudios de bellas artes la diferenciaba de otras enseñanzas artísticas o didácticas expresivas sujetas al departamento de Didáctica de la expresión musical y corporal –que sí continuó en la Facultad de educación– proporcionándole un rango especial y particular que devolvía el monopolio de la enseñanza artística al marco académico de las bellas artes.

²⁷³ Gordon Matthew Sumner, más conocido por su sobrenombre artístico “Sting” (1951-), músico y actor inglés. Antes de iniciar su carrera artística trabajó como profesor de español en un instituto y como entrenador de fútbol, a la vez que tocaba por las noches en un

profesor de, me parece que de inglés... Y eso, que se imaginó a sí mismo también en una clase, mayor dando clase de inglés, es que le entró una angustia, je, y dijo: "*Tengo que salir de aquí como sea*". No sé, quizá porque se también... no sé, es que acaba con tu carácter y... a mí me dolería. Qué horror, me mataría, ya te digo, matarte. (E, m, 23, 95)

Según el principio del *artist-in-school*, la docencia no se puede contemplar más que como una opción provisional o la opción de los perdedores, los no creativos, de aquellos que aún escogiendo la carrera del artista creativo acaban transformándose en funcionarios docentes al servicio del sistema de enseñanza estatal, contraprestación al amparo titular del Estado. Como hemos dicho hace un momento, la aceptación de la salida docente como una salida "apetecible" implica una inversión de valores que resalta el valor social positivo que tiene el "puesto de funcionario" frente a su imagen negativa difundida en el mundo artístico profesional, sobre todo a medida que la normalización escolar ha ido restringiendo el sentido honorífico del cargo. Evidentemente, este último caso hace referencia sobre todo a lo que es ser "profesor universitario" (el equivalente al profesor académico), esa "golosina" a la que todos los artistas "titulados" echan el ojo. Esto provoca muchas paradojas a la hora de conciliar este modelo profesional con el ideario artístico.

Desde luego cuando eres titular sí [es una golosina], porque ahí ya tienes asegurada la plaza de funcionario de por vida, lo cual también en cierta forma es contradictorio ¿no?, porque el artista siempre es como algo... como algo... un ser rebelde. Y de repente un ser rebelde que sea funcionario... O sea, un funcionario rebelde es casi como... o sea, es casi pensar e imaginar, yo qué sé, a un Picasso funcionario o a un Van Gogh funcionario o a un... yo qué sé, a un... Por un lado, claro, que luego otros grandes maestros, pues yo qué sé, como Velázquez, en fin, Goya estaban supeditados también a... o sea, en cierta forma eran funcionarios reales, o sea, que todo es relativo. Pero vamos, que el estereotipo del artista es el de un poco el excéntrico que vive su vida al margen un poco de las reglas y llevando... y llevando pues su propio ritmo personal, pero ese estereotipo hoy en día se cumple muy poco, ¿no? En general, eso no quiere decir que no seamos una especie aparte dentro de lo que es la sociedad y yo estoy encantado de... estoy encantado de la colectividad de art[istas]... artística, porque le da mucha vida a la... O sea, sin los artistas sería tristísima la sociedad, absolutamente triste, ¿no?, y la sociedad está muy marcada, mucho más de lo que piensa, por los artistas, o sea, en todos los aspectos, ¿no? Por ejemplo, el mundo de la publicidad, todo eso que poco a poco se va asimilando, se asimila gracias a que ha habido rupturas plásticas promovidas por... por artistas, ¿no? Ahora por medio de televisión, en... o en escaparates o en grandes... eee... anuncios, pues eee... yo qué sé, fórmulas de representación que hace poco tiempo nadie podía entender, ¿no?, y todo eso está heredado pues del lenguaje artístico que, que ha hecho que poco a poco se vaya abriendo la sociedad a... pues eso, a nuevas fórmulas, ¿no?, de lenguaje, exacto, la forma de vestir, la forma de... yo qué sé, la forma de funcionar, la existencia, ¿no?, mucho más libre, mucho más... eee... mucho más alegre. (P, v, 30, 98)

Una forma de salir de esta concepción negativa de la "enseñanza" es concibiéndola como una creación personal, como una extensión de la mismo compromiso personal del artista. Aunque esto no elimina los anteriores prejuicios hacia la práctica sí les da una razón de ser artístico y purifica la figura del artista docente como una faceta proselitista de la personalidad artística. La enseñanza

grupo de jazz en Londres y dió cursos de academia de inglés en España. Creó junto con Stewart Copeland en 1977 el grupo de música pop "The Police" referente imprescindible de la música popular británica e internacional de la década de 1980.

privada como aventura empresarial y personal se transforma en una misión comunitaria que escapa de los intentos de la estructura sociopolítica de formalizar y funcionarizar todo centro de formación dentro del sistema de enseñanza en por de una auténtica “educación artística”. Así, frente a otras opciones más funcionariales, técnicas y fabriles, la enseñanza es una opción interesante si no se quiere perder el contacto con el campo artístico.

La academia se monta porque yo tengo necesidad de ganarme la vida; y... ya había tenido experiencia con las clases, había montado un pequeño taller en un colegio, (...) un taller de pintura que yo propuse al colegio como actividad, como actividad extraescolar, un poco buscando la posibilidad de dar clase porque no me apetecía preparar oposiciones. Yo había terminado ya bellas artes y lo que quería era pintar, tener la posibilidad de ganarme la vida sin depender de vender cuadros, pero tampoco quería esa idea de hacer una oposición o hacer una tesis doctoral y pensar en, en... enseñar en la facultad y esa idea de irme a algún instituto fuera de, de Madrid tampoco me interesaba y tal, pensé en la posibilidad de dar clases. (...) Empecé solo, pero muy pronto ya {*mi socio*} estaba, era amigo mio y estaba terminando bellas artes. Pues en seguida, yo empecé en abril del 78, abrimos la academia, funcionaba solo por la tarde en esa época, (...) en seguida empezó a haber alumnos, yo me preocupé mucho de buscar, de hacer publicidad y tal, y en seguida tuve... unos cuantos alumnos, empezó a..., empecé a poder pagar el asunto ¿no? (...) En seguida empezó a responder y ya para el curso siguiente que pensé en que podríamos eee... poner los turnos y en fin, y entonces ya vino {*mi socio*}. Estuvimos un tiempo trabajando sólo por la tarde eee... después la cosa fue mejorando poco a poco y entonces... vino una serie de personas por la mañana. Algunos profesores por la mañana (...) Y bueno, la verdad es que siempre he creído que yo entendía cómo había que hacer las cosas, y bueno, pues la verdad es que pienso que no, no se deben haber planteado demasiado mal porque la cosa ha marchado ¿no? Tenemos alumnos aquí ya de tiempo, cuando la mayoría de las academias o así, o estudios que se abren pues terminan fracasando ¿no? (P, v, 50, 96)

En el fondo yo a lo que tendía era a pues a... abarcar más. Vamos, a completar más mi formación a través de la enseñanza y a tratar de dejar pues las cosas que hasta entonces me daban un poco de comer que eran concretamente yo estaba de delineante en una, en una ésta... en una empresa de ingeniería técnica, pero bueno, al final yo quería, quería por lo menos que fuera todo relacionado con el arte, pues ya tuve la suerte de entrar aquí y hasta ahora, me han ido saliendo las cosas bien. (...) Yo creo que me lo he encontrado así como, tampoco ha sido una cosa que yo haya tenido que luchar por conseguirla, no era mi ilusión mayor ser profesor de pintura ¿no? He venido aquí de alguna manera, roda'o y bueno, pues luego la enseñanza me ha ido proporcionando satisfacciones. También sus momentos de cierta rutina que tiene toda enseñanza ¿no?, pero me ha proporcionado pues experiencia humana, eee... didáctica, como artista también, pues me ha aportado cosas, lógicamente. Aunque la gente que entre en su mayor parte totalmente virgen casi de cuestiones relacionadas con el arte ¿no?, y su experiencia sea nula, pero por lo que sea, pues a través del contacto con ellos en la enseñanza siempre hay algo que se te queda como una experiencia a tener en cuenta, aunque sea ya desde el subconsciente, vamos, aflora y en algún momento en tus trabajos pues puede salir a flote algo que... en un principio creías olvida'o y que ha sido pues una relación con una persona determinada, una charla con un alumno determinado, en fin. (P, v, 48, 96)

Este hecho de la infravaloración de la enseñanza artística se hace por tanto paradójico, pues invisible como especialidad contrasta con el hecho de ser la principal salida laboral del licenciado de bellas artes lo que invierte (como ocurre en otras carreras) las expectativas puestas en la elección que hacen que el investigador especializado se transforme en un divulgador. Así es interesante anotar que la docencia como salida laboral, sea en el ámbito privado o público, formal o no formal, superior o

no superior, registra un 25% de las contrataciones de los licenciados de bellas artes (gráfico 8). Esta cifra es más que significativa, sobre todo si se atiende a que sólo el 5% logra darse de alta como artista creativo, y el resto trabaja como artista adaptativo. Estos porcentajes contrastan con lo que debería ser la proporcionalidad de un sistema formativo con un afán profesionalizador y en conexión con las necesidades y características de un mundo artístico profesional.

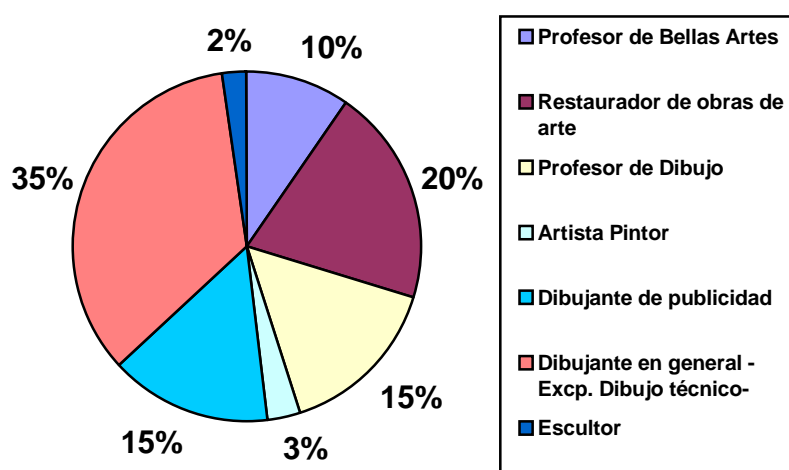


Gráfico 8: Personas contratadas en cada una de las ocupaciones más demandadas por los licenciados de bellas artes (contratos registrados en 1996). Fuente: INEM.

Sobre esto es interesante mencionar un encuesta que sobre orientación profesional se pasó a alumnos de 5º curso de la Facultad de Bellas Artes de Sevilla (Villalba 1999). En esta encuesta se apreciaba bastante bien como ante el fin de la carrera el 70% de los alumnos manifestaban su inclinación por la salida docente. Este dato se hacía más significativo en tanto que en cada una de las especialidades, tanto adaptativas como creativas, la mayoría de los estudiantes se inclinaban por esta opción (Conservación y Restauración 72%, Pintura 61'5%, Grabado y diseño 50%, Escultura 89'5%) lo que muestra una gran “frustración” sobre todo de aquellas especialidades creativas que se consideran, valga la redundancia, más creativas. En este caso, esta disimetría entre expectativas y posibilidades tanto a nivel académica y profesional refleja una crisis general del sistema artístico (Villalba 1999: 88) que en nuestro caso nos remite a la cuestión de la influencia que la desactualización y el clasicismo juegan en la indefinición del “valor profesional” de la titulación de bellas artes y del sentido social del artista creativo, cuestión ésta sobre la que giran continuos debates como ya vimos antes. En lo que respecta al sistema de formación artística, esta paradoja que parece

desprenderse de estarse formando para algo que no se va a desempeñar o desempeñar una “vocación docente” para la que no se fue adecuadamente preparado, lo que nos remite es al hecho de que tal vez la justificación social de la Facultad como una institución funcional esté en otra serie de “objetivos estructurales” que el estudiante de bellas artes ni siquiera contempla.

3.5.1.2 La formación de bellas artes como proceso selectivo.

La carrera de bellas artes, como proceso educativo (sea para formar educadores, profesionales o investigadores), no puede evitar cumplir una función reproductiva de cara a perpetuar aquellos dos sistemas que representa: el mundo del arte y la estructura social. En este sentido, muchas de las acciones formativas y prácticas académicas no parecen tener sentido si de ellas se espera que respondan a ese principio de fomentar la “personalidad creadora” del artista. Sí lo tiene en cambio su propósito de reproducir una determinada ordenación socioocupacional de carácter jerárquico, es decir no igualitaria. En tal caso la especialización y disciplina académica mantiene ese sentido clasista y clasista que siempre han manifestado las instituciones de formación artística formal y oficial. Esto rápidamente el propio alumno lo aprecia cuando la supuesta igualdad y solidaridad de la *communitas* artística se contradice con la propia estructuración del sistema profesional y educativo artístico.

Lo que desvela que las diferencias sociales no se borran tras la prueba de acceso es, como decía un estudiante a unas periodistas, el hecho de que bellas artes es «una carrera relacional y muy, muy cara» (El País 18-2-92). En este caso, la homogeneidad del alumnado no es tal, pues las diferencias de partida, a nivel preformativo (conocimiento teórico y práctico del medio, sistema de relaciones, posición y estatus social), no dejan de estar presentes e incluso reforzarse durante el proceso formativo hasta el punto que la homogeneidad vocacional y motivacional de aquel que quiere ser artista se enfrenta a una dura prueba de resistencia. A veces las sutiles barreras económicas y relacionales son más desilusionantes e incapacitadoras para la formación del artista creativo que la represión disciplinar padecida por el estudiante cabra, pues deshace la pretendida igualdad de oportunidades y capacidades de la comunidad escolar y artística, y hace que la diagonal positiva se imponga con toda su carga de materialidad y distinción como referencia de la formación profesional.

3.5.1.2.1 El criterio meritocrático como selección socioeconómica.

Un primer factor es el alto coste de la carrera. Éste es un elemento que pesa en el abordaje de estos estudios y sobre todo determina la carga de esfuerzo añadido que los alumnos más desfavorecidos económicamente han de soportar para procurarse los medios esenciales para la cumplir mínimamente con lo que se exige en las prácticas de taller, estudio o laboratorio. Si ya vimos lo gravoso que podía resultar para una economía modesta la formación preparatoria, el cursar una formación artística durante 3 ó 5 años supera todas las expectativas. En el caso de la carrera de bellas artes, al margen de una matrícula que alcanza aproximadamente las 70.000 pts. (420'70 €) como carrera experimental y práctica se le suman otra serie de gastos añadidos²⁷⁴ que establecen una distinción socioeconómica de quienes disponen de recursos suficientes para hacer una buena carrera (dinero, tiempo, instalaciones, etc.).

Este gasto, curiosamente, es un rasgo que dentro del sistema académico se integra como indicador del grado de profesionalidad del alumno en el desempeño de sus tareas. El rigor profesional del artista pasa por el empleo de materiales de alta calidad que respondan a sus necesidades técnicas. Lógicamente por su calidad, su coste no es similar al del material de bellas artes que se proporciona al artista aficionado. Así, este alto gasto se juzga como la consecuencia de ese rigor y autoexigencia que el artista creativo ha de tener para con su obra, aunque en el fondo, se justifica como parte de ese intento disciplinar de dotar de criterios “objetivos” que permitan la tan compleja evaluación del artista en formación. Por ejemplo, en el caso de la exigencia de calidad material, se parte de la creencia de que este requisito es un buen indicador-base a partir del cual valorar la calidad misma de la producción de una obra desde un criterio tan clasicista como es el de la durabilidad.

Es muy curioso también que [los profesores] valoran mucho el tipo de material, incluida la calidad, o sea, la marca, y quizás cuanto más caro sea, más valor tiene tu trabajo, me parece un poco absurdo pero es así. (E, m, 25, 98)

Un profesor que teníamos en Procedimientos, que me acuerdo que, claro, tú estás en primero y lo que diga esa persona es palabra de Dios, te lo crees, y llega el tío y nos dijo “*bueno, hay que comprar material*”, (...) lo típico, “*una lista con lo que tenéis que comprar*”, todo el mundo allí con su lista: un kilo de caolín, un kilo de creta, otro kilo de *litokón*, otro... cien gramos de pigmento esmeralda, otros cien gramos de azul no sé qué. Encima, oh, una lista. Me gasté unas pelás, aún tengo material, porque de eso no gasté ni la quinta parte, o sea, realmente lo que es el caolín o el linio en polvo o la creta son materiales de carga, (...) para rellenar, para meter menos material, y da

²⁷⁴ Estos gastos van desde el alquiler de un estudio (normalmente comunal), el pago a profesionales para acabados tales como la composición y presentación de proyectos de diseño o maquetas, el pago de talleres y academias donde recibir una formación complementaria, hasta lo que es la compra de materiales. Así, la estimación media de gasto mínimo en este concepto por mes es de 20.000 pts. (120 €) teniendo en cuenta que, como indica un estudiante de grabado, «para conseguir gasta únicamente 20.000 pesetas mensuales has de aprender a hacerte tu propio material: pinturas, barnices, bastidores, lienzos...» (El País 18-2-92), el cual puede aumentar en función de la calidad de los materiales. En este sentido el economato instalado en la Facultad al no escatimar en la calidad de sus productos, resulta caro para los alumnos que no tienen tiempo de ir a comprar a la ciudad o no están muy bien informados de las variaciones de precios y el rigor cualitativo de las tareas solicitadas.

igual escayola que creta, que linio en polvo, que... es que es lo mismo. Yo compré todo lo que había y más, como lo veía en la lista, como venía en la lista pues yo dije: “bueno, pues vale, lo compro”. (E, v, 25, 98)

Si el estudiante cumple con este requisito demuestra su interés por “hacer las cosas bien” y si lo que hace tiene cierta calidad artística se le añade además el reconocimiento de su buen hacer como artista. Si no se cumple con esta norma de ser exigente con la calidad de los materiales se saca la conclusión de que tal acto de desacato demuestra la falta de interés, de vocación del estudiante y, por tanto, no será nunca un buen artista. Esta apreciación “objetiva” es una muestra más de la fuerte presencia de la evaluación subjetiva y, por ende, la arbitrariedad y dificultad de establecer rasgos de reconocimiento de la artisticidad.

Me acuerdo una vez en un examen, de pintura, con este señor, que estaba... [con] unas brochas, de setenta y cinco pelás, brochas, brochas de pintar puertas y de barnizar, brochas, y llegó y me dijo que... que con eso no se podía hacer un examen, ya, digo: “Pues mire es esto o los dedos, no puedo pintar con otra cosa. –No, no, es que con esto no se puede hacer un examen, le estoy diciendo. –A usted le estoy diciendo que o pinto con esto, o pinto con los dedos porque no me puedo gastar un duro más, yo no me puedo gastar dinero en un pincel como usted pide, que el más barato vale mil pelás, y no es un pincel lo que tienes que comprar, son unos cuantos. –Pues usted verá lo que hace. –No, lo que le estoy diciendo, pinto con las brochas estas o con los dedos, no hay ningún problema”. Así, en plan borde, pero bueno, qué más les daba, ya sé que los resultados no son iguales... (E, v, 25, 98)

La apelación a la solidaridad y complicidad entre iguales, donde la distinción profesor/alumno pasa a un segundo lugar desde el momento en que se considera integrada por artistas en formación y artistas formados-formantes, se enfrenta a la paradoja de que las diferencias socioeconómicas no se ven eliminadas u ocultadas. Incluso algunos profesores al plantear el seguimiento de la disciplina escolar como un signo de vocación y profesionalidad muestran su incumplimiento como un argumento de peso para la autoexclusión del estudiante que no se dedica a “tiempo completo” a sus obligaciones escolares, lo que no deja de ser, en el ejemplo antes mencionado, una discriminación socioeconómica de los aspirantes a artista.

Yo fui uno de los gilipollas que se compró las acuarelas *Slinke*, que cuestan ocho mil pesetas pastillas en colores. ¡Ocho mil pelás!, que para mí eso supuso bastante. Mi padre está jubila’o. Yo, pues claro, si trabajas no puedes estudiar, más en una carrera como ésa que tienes que dedicarle toda la mañana a hacer los trabajos que te encargaban por las tardes. Que no hay tampoco una conciencia de decir... “Bueno, ¿qué pasa? Que aquí o todos los profesores que hay han tenido dinero desde que nacieron o... ¿o qué? O no se acuerdan cuando lo pasaron mal.” Hay gente que tiene que trabajar para estudiar esta carrera, y hay gente que tiene que apretar muchísimo el cinturón y... pasar de irte a un cine o pasar de ir a teatros o pasar de ir a muchos sitios o de tomar una copa pues porque sabes que si te tomas la copa luego no te puedes comprar los pigmentos, ¿sabes? Que no... y eso no lo piensan y luego te duele y te jode que le digas: “Oiga, mire, es que no puedo”. Porque se supone que es tu profesor y ... tú le respetas y sabes que te va a atender, sabes que te está enseñando y te puede comprender. Te impone muchísimo respeto y tú le cuentas tu situación. Además, siempre te están diciendo: “Horas de tutoría y... y os damos, os damos para que habléis con nosotros y nos gusta y tal”. Y dices: “Jo’er, pues una persona que se abre así,

pues le voy a contar mis problemas. –Es su problema, oiga, no, no mi problema. –Sí ya, ya sé que es mi problema, evidentemente no le estoy pidiendo dinero a usted, le digo que piense lo que... – Ah, no, no, usted sabrá, usted sabrá, no se hubiera metido en esta carrera”. ¡Pues te contestan eso! O “elija entre el trabajo o la carrera”. ¡Qué me estás diciendo!, (le abrirías en secreto) la cabeza, pero claro, no le vas a abrir la cabeza, o sea, hay que... Encima, ¿comprendes?, ¿sabes? Pues como eso te encuentras cosas a lo largo de la carrera y eso te va minando mucho... (E, v, 25, 98)

Este culto a la calidad del material y al virtuosismo como signo de reconocimiento de los iguales se solapa y apoya muy bien en la función de selección social que el sistema escolar ejerce de por sí, algo que se percibe enseguida al establecer un agravio comparativo entre aquellos que tienen la oportunidad y posibilidad de la adquisición previa de tales medios y conocimientos teórico-prácticos. Este fenómeno que se da en el medio escolar de muchas maneras (Bourdieu & Passeron 1973; 1981) exige para el estudiante más desfavorecido un sobreesfuerzo, mientras que para el estudiante más favorecido por las circunstancias la ilusión de ser poseedor de un don carismático le permite desarrollar cómodamente una carrera para la que parecía destinado y perpetuar la ilusión de una formación lúdica, libre y vocacional.

Este sobreesfuerzo se mitifica con frecuencia a través del culto al mérito del trabajo, provocando, desde el punto de vista del ideario artístico, una falsa distinción carismática de aquellos cuya actitud y aptitudes parecen encajar mejor con el modelo del artista creativo como productor, incluso en su identificación a través de su obra de lo que se entiende como índice de “productividad” y “capacidad de entrega”. Así, en el padecimiento de estos “esfuerzos” los profesores encuentran una experiencia análoga que les permite establecer cierta objetividad en el reconocimiento del artista en formación. Ellos también pasaron por lo mismo, por ese rito de paso y selección que es el pasar largas jornadas en el taller, el llevarse trabajo a casa, pero sobre todo el sacrificar tiempo de descanso y de comida²⁷⁵ y que se esgrime como síntoma de su entusiasmo y energía creativa²⁷⁶.

El estudiante de artes más favorecido en cuanto a capital cultural y económico encuentra su lugar “natural” en las especialidades más artísticas. Se puede decir que es más fácil para él mantener su “vocación” como libre elección en cualquiera de las opciones, pero siempre primando los aspectos creativos de la actividad (la que más riesgos económicos implica). Así, por ejemplo, en escultura no sólo podrá cursar esa especialidad sino dotarse de aquellos medios (locales, herramientas y materiales) que permitan su posterior ejercicio profesional. En Diseño, por ejemplo, podrá optar por

²⁷⁵ En tales casos, es muy frecuente que el excesivo esfuerzo se vea correspondido con una dieta pobre o irregular en cantidad y horario.

²⁷⁶ Este fenómeno del sobreesfuerzo, sea exigido o voluntario, no deja de mostrar concomitancias con los procesos de *work intensification* que afectan al mundo laboral –incluso escolar– en Occidente. Estas “malas prácticas” que suelen caracterizar a las culturas corporativas de determinadas empresas, en el caso de la Facultad de Bellas Artes, repercuten en la salud y seguridad del estudiante, en una mitificación de una supuesta *morbosidad creativa* o *fiebre de trabajo*, que también se hace extensiva a nivel anímico y psicológico en el mito de la melancolía productiva y las depresiones y crisis creativas del artista.

un mayor riesgo en el diseño de proyectos encaminado a ofrecer y no sólo ha desarrollar encargos. El estudiante menos favorecido puede optar por mantener esa vocación de ser artista creativo, pero con un mayor coste y riesgo, pues acabada la formación se puede encontrar sin los medios para desarrollar su actividad. Es muy habitual en tales casos que se cree cierta dependencia del medio académico. Sin embargo los intentos por mantener la relación –en el intento de transformar la Facultad en un centro de trabajo y creación- se contradice con los términos mismos de la normatividad y funcionalidad escolar.

Algunos de los alumnos cuando terminan quinto nos piden permiso para seguir trabajando aquí, pero es imposible. Claro, ya se lo hacemos saber, aquí... existen riesgos de accidentes, entonces no podemos permitir que haya ni un solo alumno trabajando sin seguro escolar, incluso hay alumnos a los que en otras asignaturas les permiten acudir como oyentes o como alumnos visitantes, y claro, eso es fácil, permitir a un alumno que vaya a tu clase si tu clase es teórica es sencillo. Pero yo aquí no puedo permitir que haya un alumno que no esté matriculado porque el riesgo de accidentes aquí es mucho mayor que en cualquier otra asignatura, entonces esto parece que ya lo entienden, entienden, a parte de que se les insiste mucho, ¿no? (...) Intentamos ser muy precavidos pero aun así, claro, hay trabajando –setenta y cinco alumnos tengo yo, en el turno de tarde hay otros setenta y cinco, más veinticinco en cuarto mañana y tarde, y veinticinco en quinto mañana y tarde- o sea que, que el taller lo utilizan un montón de alumnos y lo pueden estar utilizando al mismo tiempo porque en mis horas de clase puede perfectamente haber alumnos de cuarto y quinto trabajando a la vez, ¿no? (P, v, 35, 98)

Por otra parte, es más fácil que opte por especialidades adaptativas y sobre todo por la opción de la enseñanza como “algo de lo que vivir” para poder vivir para su arte (cf. Moulin 1997). También puede optar por desarrollar actividades con un mayor éxito comercial y laboral, pero “peor vistas profesionalmente” como veremos en el próximo apartado. En este sentido, es fácil pasar de ser un artista creativo a ser un artista técnico o aplicado, es decir un artista que se adapta a una condiciones laborales sacrificando el ideario de la autoexpresión creativa. Este tipo de selección no es algo que sólo se produzca con la elección de la especialidad y el término de la carrera. Ya se produce antes mismo del ingreso en la Facultad, cuando el estudiante que decide prepararse como especialista artístico puede acceder a otros centros de formación artística profesional dentro del sistema de enseñanza. De esta forma, la división entre Escuelas de artes y diseño y las Facultades de Bellas Artes, cumplen esa función segregadora ya comentada.

Yo la impresión que tengo es que la mayoría de los alumnos proviene de un estatus social medio alto. Me da la impresión, no sé. Puede haber alumnos de... origen humilde, pero yo pienso que – siempre hay excepciones, eh- pero pienso que un hijo del obrero no hace bellas artes. Quiero decir, la gente que viene de un estrato social humilde, ve esta carrera como un lujo. No sé, creo yo que la gente que viene de un estatus social humilde se plantea los estudios con una finalidad, con un sentido más utilitario y bellas artes es difícil encontrarle una aplicación práctica directa, ¿no? El hecho de poder encontrar un trabajo recién acabada la carrera pues es algo que prima. (P, v, 45,98)

Este hecho que en la Escuela de Artes y Diseño se ve atenuado por ser una enseñanza prácticamente gratuita, con unas tasas casi simbólicas y el empleo de materiales proporcionados al

alumno por el centro²⁷⁷, en la Facultad se ve acentuado de acuerdo con un clasicismo de los materiales que pretende relacionar coste del material con el valor de la obra de arte y con la entrega vocacional del artista a la misión de realizarla. El sobreesfuerzo a efectuar es algo más que gastarse más dinero²⁷⁸. Supone desde la realización de trabajos ajenos al campo hasta la realización de pequeñas servidumbres que son tomados como signos de entrega vocacional y que se encuadran en la amplia definición de formación práctica extraacadémica que permite tener una experiencia laboral anticipada y unos contactos con lo que será su medio profesional, algo extensivo a cualquier carrera técnica.

Ahora últimamente en la universidad se hacen muchísimas prácticas, y el que tiene interés igual salen equipos que ya han salido de la universidad y todo eso. El que tiene interés se mete en otro tipo de prácticas aunque no sean de su curso. Sabe que lo van a explotar y que no va a ganar un duro, pero indirectamente pues está conectando para niveles profesionales posteriores o aprendizaje de conocimientos, en eso sí, mi hijo, en la politécnica, en las ingenierías eso se hace un montón. Mi hijo hace dos años pues estuvo haciendo la revista de ingeniería, de ingenieros industriales, pues simplemente porque sí, sin cobrar un duro. ¿Pero qué aprendió con eso? Pues aprendió mucho más informática, más cómo se mete en disquete, artes gráficas, conocimiento a través de los escáneres, se aprende y ya con un hecho concreto, pero luego iba a verlo toda la Facultad, toda la Escuela de ingenieros aquella revista, pues bueno, se cargó un tiempo, pero se cargó a su vez de aprender con to'as esas cosas. Aquí por ejemplo con las exposiciones que hacemos de graba'o pides ayuda y te ayudan alguno, esa ayuda es igual desde fregar los cristales hasta colocarlos y lógicamente el que ayuda se beneficia de ello: "*Vamos a colocar el tuyo el primero y en los mejores sitios*". Como me han ayuda'o, o sea, pues lógicamente dices, pero que hasta ese sentido de aprender cosas, o sea, se aprende cómo se ponen los ojos o qué potencia, o si va muy directo y que queme en el papel, o cosas así, siempre se aprenden cosas. (P, v, 60, 99)

²⁷⁷ Evidentemente, esta financiación pública de la formación está en consonancia con la consideración tradicional de que la Escuela dirige su formación a hijos de obreros u obreros, una formación que además se considera en la práctica una enseñanza secundaria y por tanto subvencionada por el MEC. Esta diferencia entre la Escuela y la Facultad hace que la primera, aunque no sea atractiva curricularmente, sí lo sea económicamente lo que ya hemos puesto de manifiesto para explicar esos casos de parasitismo que parecen contradecir la tendencia ascendente de los itinerarios de formación profesional como ascenso social.

²⁷⁸ El enorme gasto que supone cursar una carrera en el que el empleo y desecho de materiales es continuado provoca que el estudiante menos pudiente tenga que compaginar sus estudios con otros trabajos. Un estudiante lo resumía del siguiente modo: «Dado el alto coste de la carrera has de dar clases particulares, vender algún cuadro o realizar cualquier tipo de trabajo para poder culminar los estudios que has elegido» (El País 18-2-92). Esta forma de minimizar gastos con la aplicación laboral de lo que se va aprendiendo es un recurso tan socorrido que considerarlo como una formación práctica sería algo obsceno. En este sentido y aunque las estadísticas ofrecidas sobre el tema no inspiran mucha confianza por su gran oscilación de un año a otro, es significativo anotar que la Facultad de Bellas Artes destaca como una de las Facultades con una mayor tasa de alumnos en situación laboral activa y el mayor índice de estudiantes dedicados a trabajos esporádicos, ya que representan más de la mitad del censo (64,5% y 15,5% respectivamente) (DAP 1999). Obviamente, las razones por las cuales se está trabajando más de 15 horas semanales puede deberse a que el estudiante sea de por sí un trabajador que se permite estudiar una carrera que le gusta, pero también –lo que es predominante– responde a la necesidad del estudiante de tener un salario con el que pagarse los estudios y emanciparse como sujeto social. A este respecto el trabajo temporal ofrece una posibilidad de sufragar sus enormes gastos sin impedir totalmente su dedicación a las tareas escolares. Por otra parte, el estudio de bellas artes tiene el atractivo laboral añadido de ser un título universitario lo que no deja de ser apetecido de cara a la promoción laboral. A este respecto, la figura del “negro”, «persona que trabaja anónimamente para lucimiento y provecho de otro» (RAE 2001), es un recurso desesperado de conciliar las obligaciones laborales y escolares que por atentar contra los principios de autoridad y autenticidad le impide adquirir un valor curricular reconocido abiertamente como “artístico” (que no ya como “técnico al servicio de” o “artista de encargo”). Evidentemente, en este caso, la satisfacción de las necesidades de mantenimiento implica un sobreesfuerzo que además de limitar aún más su posibilidad de producir una obra artística o de mostrarlo como “formación práctica” atenta contra el principio de igualdad que como comunidad de artistas se procura mantener ideológicamente pues se reproduce un sistema de explotación y desigualdad social que anticipa el que se encontrarán en el mercado laboral – p. e. la presión y ritmo de trabajo de las fechas de entrega en la confección de trabajos de encargo en la industria cultural– perceptible en el agravio evaluativo de ver que otro es valorado por lo que no es suyo, evidenciando un proceso de alienación, cuya denuncia supondría desvelar una situación de servilismo que el orgullo de artista no puede permitirse denunciar.

Este *aprender haciendo* como sobreesfuerzo implica contraprestaciones o incentivos informales que, ocultando cierta precariedad pero también una informalidad, pretende ser un elemento más de juicio para esclarecer quién está destinado a ser artista. A cualquier tarea práctica se le reconoce un valor formativo (o esclarecedor) que ayuda al alumno a percibir un modelo de especialista más actualizado que el que se le suele ofrecer en el discurso académico. Algunos profesores son conscientes de que este culto al mérito y a la materialidad de la práctica artística propaga un peligroso academicismo. Es un clasicismo plástico que impide la consecución de un proceder artístico, pues recorta la libertad de acción del alumno (limitado por sus necesidades de subsistencia) amenazando además con desatar un proceso de desilusión, desmotivación y autoexclusión sobre todo si se empeña en acometer especialidades especialmente costosas (precisamente las más creativas: pintura, escultura, grabado). Así algún profesor llega a afirmar, como medida preventiva que les quite de complejos, *“que yo no les hago trabajar además con cartón, para que no anden con la angustia de lo que cuesta el material, porque ...yo lo único que pretendo aquí es que pierdan el miedo... aprendan a mirar y pierdan el miedo, a partir de ahí ya el que quiera saltar y el que no, no, pero eso es todo lo que se pretende”* (P, v, 55, 99). Estas diferencias que pesan en la elección de especialidad, se hacen extensivas a las posibilidades reales de que esta formación especializada pueda después desarrollarse profesionalmente.

El escultor tiene que hacer una inversión enorme en materiales, los materiales que utiliza el escultor, los materiales definitivos, son materiales caros, o sea, el mármol, la madera o no digamos el bronce, eee... luego el espacio que necesita el escultor es un espacio mayor que el del pintor pero además un espacio especial, es decir, yo por ejemplo trabajo la piedra, no me puedo plantear trabajar la piedra en una habitación en mi casa o en cualquier sitio, tiene que ser un sitio donde pueda hacer ruido y donde además haya buena extracción de polvo, donde no moleste a ningún vecino. Entonces eee... el escultor en este sentido lo tiene especialmente difícil, y luego pues que necesita siempre mucha maquinaria, mucha herramienta. Necesita hacer una inversión muy fuerte. Normalmente el alumno que ya elige la especialidad de escultura, pues bueno, ya va pensando en toda la herramienta que va a necesitar luego y siempre que puede pues invierte dinero en máquinas y en la herramienta pensando en que en el futuro le van a ser útiles, ¿no? Pero el problema también para el alumno es el espacio, muchos de los alumnos que terminan aquí eh tardan bastante tiempo en encontrar un lugar en donde poder hacer escultura. (P, v, 35, 99)

3.5.1.2.2 La definición sexual del artista creativo.

Como ya dijimos en el apartado 2.1.4 la conformación del mundo de las artes como campo autónomo de creación fue acompañada de la exaltación de la personalidad creadora del artista como "genio" (Neumann 1992: 20-1). El genio se contrapone a la imagen del mero copista, del reproductor mimético de la naturaleza o de las obras de la Antigüedad. El genio tiene la capacidad de representar y reproducir desde la idea –y no desde su mera forma- la belleza absoluta contenida en la naturaleza. No sólo prescinde de las reglas sino que puede llegar a hacerlas superfluas, sentando otras nuevas de

igual validez (Neumann 1992: 40-1). Su originalidad, en el sentido de que bebe de las fuentes primigenias de la creación, le hace partícipe de las propias fuerzas generativas y, por lo tanto, merecedor de la misma identificación etimológica con el "poeta", como *procreator* o *creatore* (Neumann 1992: 23, 31-2). Al margen del sentido de equiparación socioocupacional que se pueda pretender con esta extensión categorial, lo que es evidente es que se establece una clara connotación sexual en la concepción de la actividad artística.

Ya Kris y Kurtz (1991: 101-4) comentaron la estrecha vinculación que en Occidente se establece entre sexualidad y artisticidad como recurso analógico explicativo para hacer comprensible ésta última como acción creadora. La comparación entre ambos procesos creativos, la actividad productiva y la reproductiva, se ve en este terreno intensificada además por los componentes emocionales y estéticos de ambos procesos. Las historias de artistas en las que se establecen comparaciones cualitativas entre las obras producidas y la descendencia familiar del artista (Kris y Kurtz 1991: 101), nos remite a la consideración filogenética de la estrecha relación que se establece entre el creador y su obra, como si ésta fuera similar a la descendencia de su prole. Las asociaciones y connotaciones, por tanto, son inevitables entre ambos sentidos semánticos. La idea de producción/reproducción se asocia con la de creación/generación y perduración/perpetuación²⁷⁹. Esta tendencia a comparar o equiparar la producción artística con la reproducción, el afecto y la atracción sexual, como procesos análogos, no pretende tanto identificarlos como procesos equivalentes (como a veces parece desprenderse de la teoría de la sublimación sexual como explicación del entusiasmo artístico) como mostrar sus semejanzas procesuales. Esta tendencia es más evidente en cuanto que, a pesar de sus semejanzas, la concepción tradicional del trabajo artístico los define como excluyentes en su realización simultánea, al menos, a un mismo nivel de competencia.

En cualquier caso estas analogías han servido para emitir juicios valorativos que inciden en la desigualdad cualitativa de su producción/reproducción y, por tanto, establecer esta dicotomía como

²⁷⁹ Si bien en el concepto moderno de "genio", desde Kant sobre todo, se evidencia un alejamiento del concepto clásico, no se ha de obviar que el origen etimológico del término "genio" deriva de la palabra latina *ingenium*. Éste designaba primigeniamente a las cualidades naturales, innatas y congénitas, y se relaciona familiarmente con los términos *gens* y *genus* (familia, estirpe, descendencia) y éstos a su vez con el verbo *gigno* (engendrar, dar a luz, en sentido figurado, producir, causar). Así la raíz "gen-" denominaba originalmente tan sólo la capacidad generativa corporal que se manifiesta ante todo en los fenómenos natales y procreativos y, más allá de estos, en la vitalidad de los hombres (Pauly-Wissowa, 1922; Kunkel, 1974, cit. Neumann 1992: 18). El recurso a establecer esta analogía sirve para poder concebir un ser humano con cualidades especiales, pero guardándose bien de caer en el tabú religioso que el empleo de la palabra "creador" tiene al considerarse un aspecto atributivo de la divinidad, siendo su atribución al artista un acto de soberbia y blasfemia, aunque sepamos que ese "endiosamiento" de la figura del artista se dé siempre en sentido figurado desde el siglo XVII. Recordemos que este sentido generador y matricial también se contiene en el verbo *criar/crear*. Tanto en la definición de *criador*, «El que, ó la que nutre y alimenta. Atributo que se da solo á Dios como hacedor de todas las cosas, que sacó de la nada», como de *criar*, «producir algo de la nada, dar ser á lo que ántes no lo tenia, lo qual es propio de Dios solo» o como de *creación*, «el acto de criar, ó sacar Dios alguna cosa de la nada» o, metafóricamente, «la nueva erección de algun empleo, ó cargo. Llámase tambien creación la nominacion de Cardenales que hace el Papa» (RAE 1780) nos remiten a ese contexto teológico y teósofo de lo creativo. Sin embargo

criterio para una división del trabajo artístico según una atribución de masculinidad o feminidad extensible a otro tipo de ocupaciones de producción cultural. Así la producción artística y el estilo personal (como expresión externa de una relación fenotípica y filogenética) fundamentan la imagen estereotipada del artista como procreador-engendrador-gestador, es decir, como agente-mediador de la labor creativa de Dios o de la Naturaleza capaz de generar “criaturas”. Esta visión platónica del artista a la vez como agente y *medium*, colaborador partícipe de las fuerzas creadoras, le otorga al artista un rol productivo ambivalente y ambiguo, al unificar en su persona los aspectos característicos de la maternidad y la paternidad, como generación pasiva y activa, sobre todo al desvincularse progresivamente al artista de condicionantes sociales, religiosos y ontológicos. Su concepción como “hermafrodita” o “andrógino” surge de la sublimación o fusión simbólica de los rasgos de masculinidad y feminidad muy acorde, por ejemplo, con el sentido alquímico de la consecución de la Obra o la concepción taoísta del arte chino (cf. Eliade 2001).

Es evidente que la definición de determinadas ocupaciones de producción cultural establecen una cuestión de “género” que trasciende la mera analogía sexual-reproductiva del proceso de producción artística. Así, la cuestión de sexualidad, afectividad, e ideación recalca una situación de ambigüedad que, aunque en principio recalca el sentido masculino de la capacidad creativa (cultural), como estatus especial y marginal, no puede evitar cierta feminización que se trasluce en el lenguaje, apreciaciones y conductas del artista como compromiso y ligazón personal entre el autor y la obra. El hecho es que la concepción del acto creativo se concibe como un proceso similar al del impulso sexual y amoroso, viendo en la obra la satisfacción y justificación del mismo como finalidad reproductiva. La visión romántica del artista como “amante” hace de la obra artística una especie de fetiche o símbolo del amor creador cuyo mejor expresión la encontramos en el mito de Pigmalión²⁸⁰, donde la pasión y el entusiasmo del artista es el elemento vivificador de la obra, eliminando el aspecto mágico de simulacro de posesión sexual y amatoria. De esta forma, la intimidad de la relación emocional que se establece entre el autor y su obra es reflejo, en la filosofía neoplatónica, de aquella que tiene el demiurgo con su creación, una relación contemplativa, de recreación anímica, distantemente amorosa (Wittkower & Wittkower 1992: 148-9, 161-2). Sea con un carácter de posesión, sublimación o concepción ideativa, esta asociación de la creación artística con la procreación y fecundación sexual remarca sobre todo la masculinidad del artista creativo²⁸¹, aunque

hay que señalar que en su etimología latina –como en el significado castellano– la *creatio* no deja de tener un sentido figurado de raíz biológica y sociopolítica que parece asociar el acto de engendrar y criar con el de nombrar a un magistrado (cf. Steiner 2001: 30-1).

²⁸⁰ Pigmalión es un antiguo rey de Chipre que según la tradición legendaria helénica esculpió una escultura femenina de la que acabó enamorándose. Afrodita escuchó sus ruegos de que cobraría vida y concediendo su deseo Pigmalión se casó con su obra.

²⁸¹ Una estudiante de grabado de la bellas artes comentó en una ocasión que “*su función social [la del artista] es masturbar la mente, es una creación interna*” (E, v, 22, 95). En dicho comentario se evidencia claramente la expresión metafórica de la creación artística como una acción solitaria, individual, íntima e interna, además de un sentido “desviado”, todo lo cual contrasta con su pretendida sociabilidad

en él –por coherencia- se contengan aspectos de feminidad que permiten la gestación y alumbramiento material de la idea (recuérdese el mito del nacimiento de Atenea de la cabeza de Zeus). Culturalmente en Occidente la imagen profesional del artista es siempre la de un varón (viril o afeminado) pero de ninguna manera una mujer. De esa forma, el sentido comunitario busca borrar las limitaciones que el género masculino parece imponer al artista varón en cuanto a sensibilidad y capacidad de generación²⁸². En este sentido, la irrupción de la mujer en el mundo del arte lejos de reforzar esa imagen comunitaria representada en una definición del artista como hombre integral, hombre completo, donde lo masculino y femenino se desarrolla en un grado similar, introduce un factor de contraste que revela que la tolerancia a la ambigüedad del sentido comunitario no está libre de la normatividad social que define estrictamente el género del artista como masculino. Parece como si social y culturalmente el *ser mujer* no encajase con lo que se entiende que es *ser artista creativo* al igual que en otros campos de producción cultural de los que las mujeres tradicionalmente habían sido excluidas.

Pues, la verdad, es que es bastante triste pero tengo que reconocerlo, que sentirte mujer es como todavía un obstáculo padre, es el obstáculo mayor con el que te encuentras para ser artista, y te lo llegas a plantear incluso con tu propio nombre. O sea, ya te cuestionas... pones un ejercicio de clase que tienes que poner pues "*me llamo {nombre y apellidos}, número cuarenta y tres*", muy bien, no hay ningún problema. Pero cuando te dejan otro tipo de libertad, si quieres hacer una obra tal, y lo haces, con consciencia de que lo tienes que firmar y como querrías firmarlo, como si ya fuera una obra personal, cambia de lo que habías hecho a lo que haces ahora, porque como tienes que darle un sello personal y una forma ya tienes que empezar a construir también tu nombre como otra obra de arte y otra carrera aparte, y... y te llegas a plantear, y esto es una confesión personal, o sea, no lo he comentado pero sí que me lo ha planteado el hecho de mi nombre no es artístico, no... O sea, "no es artístico": no resulta ni... ni tiene impacto. Entonces ¿qué es lo que puedes hacer para... que llame la atención, para que cuadre, para que encaje, para que si a mí no me ven, no sepan si soy hombre o mujer, simplemente valoren la obra por lo que es y no por quien lo ha hecho? Porque eso influye y que no... no puedes imaginarte hasta qué punto, no hay ninguna explicación, simplemente es a lo que hemos lle... a lo que no se quiere llegar, a lo que todo el mundo desecha ya pero que todavía se sigue manifestando de una manera clarísima y evidente. (E, m, 25, 96)

Como es obvio, nos enfrentamos a prejuicios y estereotipos que tienen su fundamento en una clasificación jerárquica que en muchos casos busca asentar como un hecho natural lo que son divisiones arbitrarias de las tareas, ocupaciones y roles, a lo cual el mundo del arte no es ajeno por mucho que se crea, desde el espíritu comunitario, por encima de estas cosas. Esta situación no se ha rebelado con tanta crudeza como con el aumento de la presencia de la mujer en el campo del arte y,

y normalidad. En este caso tal incoherencia puede deberse a la reproducción de estereotipos formativos transgresores para la conformación de una identidad artística en un medio disciplinario empleando un simbolismo muy acorde con el concepto de lo grotesco.
²⁸² Sobre esa cuestión existe un tradicional estereotipo que atribuye al artista conductas afeminadas y homófilas que tienen mucho que ver con una interpretación literal o popular del gusto por el ideal de la belleza clásica representado en el desnudo masculino. Al margen de que grandes y destacadas figuras, teóricos o artistas, manifesten abierta o veladamente inclinaciones homosexuales que precisamente en un campo tan especial como el de las artes pueda encontrar refugio y expresión tolerada, lo cierto es que este etiquetado social dota de un sentido despreciativo y marginal a la definición del genio artístico sobre esa misma percepción de la ambigüedad liminal en clave de metáfora sexual. En este sentido, no hay mejor observación que citar la gran pintada que en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Valencia, nombra a dicha Facultad como "FACULTAD DE CIENCIAS HOMOSEXUALES".

por tanto, en el sistema de formación artística. Como hemos visto en Occidente el mundo del arte siempre se ha considerado un “asunto de hombres”, de unos varones muy especiales, eso también es cierto, pero el hecho de la irrupción de la mujer en todos aquellos campos de producción, relación y expresión antes vedados ha supuesto en el caso concreto de la formación artística profesional un acontecimiento sin precedentes²⁸³, rodeado de gran controversia por los prejuicios y barreras sociales que la condicionan.

Por ejemplo, en el caso de la Escuela y Facultad de Bellas Artes de Madrid (gráficos 1, 2 y 3) la presencia de la mujer tuvo un fuerte punto de inflexión a comienzos de la década de 1980, dato este que parece colegirse en otros contextos estatales como el británico (Walsh 1998: 104). Si lo habitual era que la presencia de la mujer durante las décadas de 1950, 1960 y 1970 se redujera al 40% del alumnado, en el curso 1981-82 la tendencia se invirtió representando las mujeres el 58% del alumnado hasta llegar al 66% del curso 1996-97. Evidentemente estas cifras contrastan con la composición de la plantilla docente (74% de profesores frente a un 26% de profesoras) siendo el único departamento con una proporción mayor de mujeres el departamento de Historia del Arte III (gráficos 9a-c). Sin embargo, dado que éste es un departamento científico “intruso”, es una excepción que confirma la presencia minoritaria de la mujer en el profesorado. En los departamentos artísticos, las mujeres sólo representan el 20% del profesorado de escultura, el 16% del de Dibujo I, el 17% del de Dibujo II y excepcionalmente el 41% del departamento de Pintura; aunque en este caso hemos de interpretar este elevado porcentaje con precaución porque la práctica totalidad del profesorado de Restauración que está integrado en este departamento es mujer, lo que hace que el porcentaje de “profesoras-pintoras” se reduzca.

Estos datos, extrapolables a otros centros formativos y apreciado en todo el sistema de formación artístico, además del mundo profesional, es un fenómeno que, obviamente, va calando poco a poco en el ámbito académico pero que desata la necesidad de la comunidad artística de enfrentarse a una estructura social donde la interrelación entre hombre y mujer implica un conflicto y una jerarquía. El medio académico, en tal sentido, es más bien refractario a la admisión de la mujer

²⁸³ Se podría decir que la argumentación de la negativa a la presencia de la mujer en las academias se debía a una cuestión moral debido al tabú que socialmente representa el cuerpo desnudo (sobre todo masculino) en Occidente. En la *Royal Academy*, por ejemplo, la admisión de mujeres en la clase de dibujo natural no fue posible hasta 1893 y eso gracias a que el modelo tenía ciertas partes estratégicamente ocultadas (Pevsner 1982: 156). En el caso de la Escuela de Bellas Artes de Madrid el acceso e incluso la presencia de la mujer (por ejemplo como modelo) es un hecho que se produce ya entrado el siglo XX. Aún en 1875 la mujer como modelo vivo no estaba oficialmente permitido y el acceso de la mujer como estudiante matriculado estaba expresamente vetado. Solamente a finales del siglo XIX se les permitió excepcionalmente acudir a clases de Paisaje siempre que hubieran sido distinguidas con el primer premio en la clase especial para señoritas de la Escuela de artes y oficios (Arañó 1988: 186-7). En 1920 las solicitudes de matrícula en todas las asignaturas, incluidas las de modelo desnudo (Arañó 1988: 238-9), se hicieron tan insistentes que con el Reglamento de 1922 se acabó por permitir su matriculación pero siempre bajo la consideración por parte de la comunidad artística que el interés de hacer estos estudios no podía tomarse seriamente como una vocación profesional seria, si acaso con un fin “reproductivo”, culturalmente hablando.

como elemento integrado en la definición del artista creativo y parece más ser una excepción universalista que confirma la regla de la excepcionalidad particular del genio.

Así, es muy corriente que el profesor o los compañeros varones vean a la estudiante de bellas artes del mismo modo que al estudiante parásito, como un estudiante que no puede considerarse artista en formación porque se presupone que su interés es puramente ocioso, diletante o aficionado. La estudiante de bellas artes es objeto de cierta acción selectiva que acentúa la presunta “feminidad artística” como factor legitimador de una segregación ocupacional que niega la posesión y ejercicio de la capacidad creativa.

Él [profesor] es muy gracioso, ¿no? “Ah, niñita que rica, pintando, qué mona”. Como un poco en el siglo dieciocho que la mujer se dedicaba a bordar a pintar porque quedaba muy bien, pues lo mismo. No, no han evolucionado, y se quedan en esa idea, (...) “*Qué linda y tal*”. Pero en cuanto te sales ya de eso: “Oye, que te estás saliendo del tiesto, no, no, tú tienes que hacer esto”. Es un poco esa idea, ahí gesté todas esas ideas [feministas] que ahora estoy desarrollando. (E, m, 26, 96)

[El profesor] la suposición que tenía entonces con las alumnas que habían ido a colegios de monjas, je, tenía un disgusto enorme, decía: “Ah, tú vienes de monjas, nada, nada; es que todas las que venís de monjitas venís a hacer Bellas Artes”. No sé, soy la única en mi colegio que ha hecho bellas artes, ¿no? (E, m, 26, 96)

Desde el prejuicio y el estereotipo a las alumnas se les restringe su libertad bajo la creencia en cierta inmadurez o dificultad para lograr que su *autos* se manifieste a través de un acto poiético. Esto afecta al carácter de la acción pedagógica que el profesor ejerce sobre la alumna y, por supuesto, también repercute en la objetividad-subjetividad de la evaluación.

Incluso en el trato de profesores con alumnos... En algunos, por ejemplo, en el..., en *Elementos de la plástica*, están... cuando tienen, que corregir tu obra hay algunos que son muy educados con hombres y con mujeres, pero hay otros que no, que si eres mujer se permiten el lujo de ser más espontáneos y si no les gusta pues utilizar un determinado término, que no viene a cuento, pero que lo piensan, entonces lo sueltan directamente. Si eres hombre, la cuestión de insultar o de decir que tu obra no vale o de decirte: “*Eso es una porquería*”. Porque te lo dicen, o: “*Es una mierda*” o “*Vaya... bazofia que estás haciendo, cambia eso inmediatamente*”. O incluso el tono es como mucho más comedido porque entra o puede entrar la posibilidad no sólo de pelea verbal sino de más... quizá no enfrentamiento.... artístico o cualquiera, algo de ese estilo, o sea, no es... la verdad que es un poco como que sienten que pueden dominarte y lo consiguen, lo consiguen porque sabes que tú, saben que tú no te vas a enfrentar a ellos, incluso con tu tono de voz tampoco puedes llegar a ellos, como llegues no tienes nada que hacer, es un poco... yo no sé por qué, lo estoy sacando ahora, es una reflexión que no había hecho, pero sí quería hacer. (E, m, 26, 96)

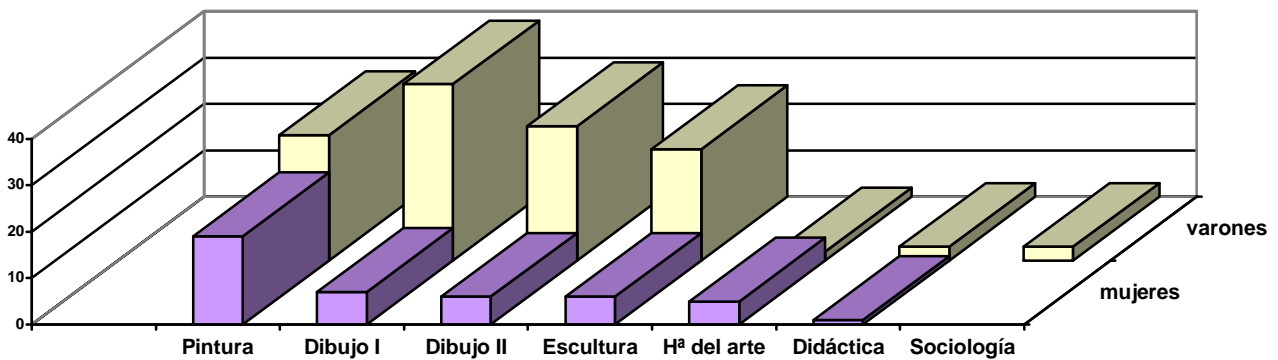


Gráfico 9a: Cuantificación del personal docente por departamento y sexo de la Facultad de Bellas Artes de Madrid.

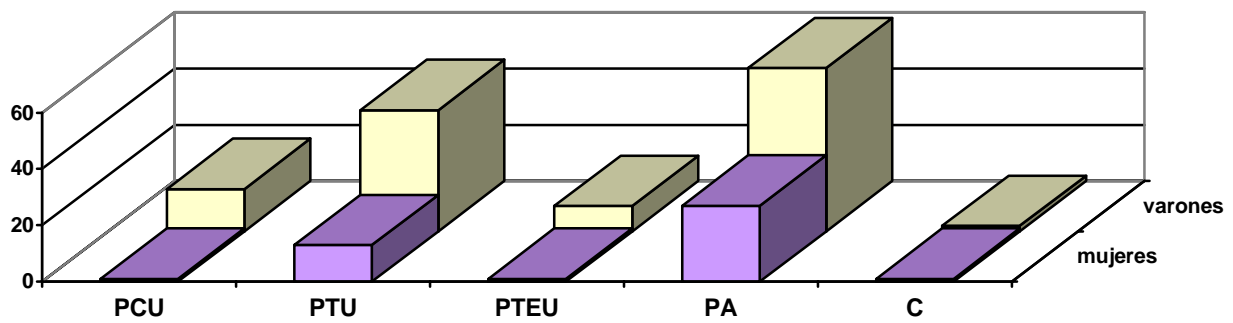


Gráfico 9b: Categorías del profesorado de la Facultad de Bellas Artes de Madrid por sexos.

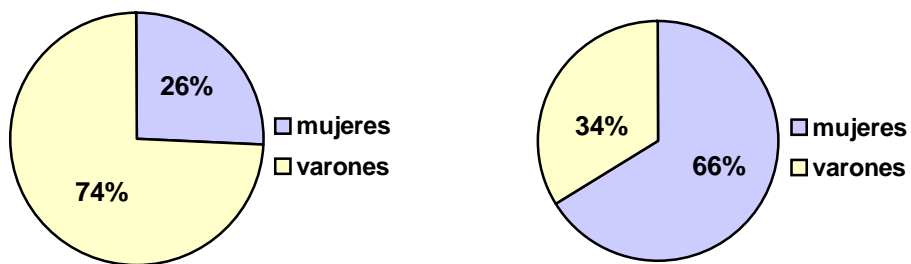


Gráfico 9c: Composición porcentual por sexos del profesorado (primer círculo) y alumnado (segundo círculo) de la Facultad de Bellas Artes de Madrid.

Bajo la excusa de atentar contra la potestad y legitimidad de la autoridad académica como autoridad formativa y evaluadora, se transforma en un medio institucional para escolarmente sancionar como connatural unas pretendidas diferencias de género “objetivas”. Esta aseveración de que las diferencias en el abordaje y desarrollo del proceso creativo son un síntoma de que la mujer puede realizar un trabajo creativo, e incluso de ser incapaz de ello es parte de esa tendencia a la invisibilidad de la mujer en los modelos profesionales (cf. Walsh 1998) que es también consecuencia de esa desactualización que manifiesta el medio académico clasista, clasista y, en este caso, sexista.

El hecho es que la acción formativa tiene en esta adscripción sexualizadora de la actividad artística un factor condicionante de las elecciones de especialización del alumnado –recordemos el papel fundamental del artista docente como modelo profesional vivo- al concebirse y mostrarse la actividad artística creativa como un acto protagonizado por el varón a través de un discurso que hace referencia continuada a analogías y metáforas que toman como referente la perspectiva del varón en la descripción del proceso creativo. A esta circunstancia hay que añadirle el factor anómalo (desde la perspectiva tradicional) y crítico (para su asimilación por la institución) de que el “artista aspirante” o el “artista en formación” sea en su mayoría femenino, lo que hace que este fenómeno, aunque se vea como una tendencia en consonancia con el espíritu de la época, no deje de ser para el profesorado masculino un fenómeno tan significativo de la extensión del paradigma autoexpresivo creativo como misterioso en cuanto a las motivaciones y factores causales que han desencadenado ese despertar de vocaciones femeninas.

Hay muchas chicas, eso sí que es... pero vamos, una diferencia brutal. No sé cómo será el porcentaje, pero no me extrañaría que hubieran un setenta y cinco por ciento de chicas, no me extrañaría, no, a lo mejor me pillo los dedos, pero, vamos, casi aseguraría que el setenta seguro. Sí, sí, es una cosa que siempre me he pregunta'o: Qué razones hay para eso ¿no? Pues no lo sé... (...) [Tal vez esté] relacionado más bien pues con ese, ese impulso que hay desde hace años de la mujer para, esa inquietud que vive de curiosidad por de pronto como recuperar de un espacio que siempre de alguna forma le había estado negado ¿no?, por circunstancias ¿no?, desgraciadas. Pues sí, es verdad, entonces, pues sí que, sí quieren tocar esos espacios, el espacio del arte, el espacio de la música, el espacio de... todo tipo, vamos, yo es que además tengo una... concretamente en mi familia, mi hermana, pero es que además lo digo de otras mucha gente, de tener en la familia pues chicas que harán cursillos, cursillos de estética, cursillos de cerámica, cursillos... Van al [CNA Reina] Sofía, van a... esto, charlas de arte contemporáneo y que yo veo que hay una proyección de, hacia ese tipo de actividades en las chicas bastante grande ¿no?, pero vamos, seguro. (P, v, 48, 96)

En general hay más alumnas que alumnos, lo que también depende de los años. Entonces... no es, no... en general se podría decir que como siempre humanidades está más cubierto por mujeres, ¿no? Y aquí han... bellas artes es una carrera mayoritariamente también femenina, pero también depende de los años. (P, m, 35, 98)

Esta notable presencia mayoritaria de la mujer en el mundo del arte y en el ámbito académico (y también en el universitario) desata una anomalía que perturba la imagen tradicional de la formación artística profesional, marcada sobre todo por modelos profesionales “masculinos” en la representación prototípica del genio creador y del artista creativo. Eso explica el hecho de que la presencia de la mujer como profesional esté negada incluso en el mismo mundo del arte como memoria histórica debido al sesgo androcéntrico que culturalmente se ha ejercido en el reconocimiento del artista creativo (cf. Porqueres 1995). Así muchas alumnas, por ejemplo, en las clases de historia intentan descubrir esos “modelos profesionales femeninos” a través de lecturas y trabajos “*que me estaban diciendo que iban a hacer, muchas mujeres me dicen: “Pues artistas femeninas”, ¿no? No ya ni feministas, si no mujeres artistas, eh, eso se nota*” (P, m, 35, 98). Se trata, de esta manera, de escapar del influjo que el síndrome de la *musa / amante / modelo / niña* (Serrano 2000; Walsh 1990) ejerce sobre la artista en formación y que le decanta institucionalmente hacia aquellas especialidades que se consideran más aptas para la “feminidad artística”. A este respecto se puede decir que existe una creencia en un modo diferenciado de ser artista propio de la mujer en actitud, pensamiento, problemática y temática, e incluso en *estilo*.

Yo como mujer, y me cuesta reconocerlo pero lo siento así, cuando entro a alguna exposición, por ejemplo en la facultad –la exposición del otro día, la que vimos- pues cuando leo la obra... yo creo que cuando veo una obra a veces intuyo si ha sido de una mujer o un hombre por el tipo de idea expresada, cuando es una obra totalmente abstracta es difícil de entender pero normalmente los que tienen más contenido y las que te dejan expresar, o sea, las que te llegan más con... más directamente, más claramente, las más abiertas al espectador, normalmente son las mujeres, pues es muy curioso. Creo, no sé, creo que tiene mucho que ver con la forma de ser de la mujer en la sociedad, nosotras somos mucho más abiertas, damos más rienda suelta a nuestros sentimientos en todos los ámbitos de la vida o nos dejamos más paso libre, y vosotros sois, los hombres en general, soléis ser más reservados con vosotros mismos. Cuando os reunís, como hombres, en grupo, y luego en vuestra forma de dirigir la vida, de estudiar, de todo, entonces cuando llegas a una exposición y te encuentras con eso normalmente sabes que es una mujer o un hombre. Luego te puedes llevar la sorpresa, pero normalmente sí, luego no quiero ver de quién es, leo el título y lo veo, pero cuando veo que es de una mujer, la verdad que lo pienso, y tiene... no me gusta la obra o tal, digo: "*Además es que encima tiene poco...*", como que lo descarto. Si es un tío le veo muchas más posibilidades, más, las puertas abiertas, más facilidad pero es que... no es que se lo ponga yo, es que se lo ves, o sea, está... es intrínseco. (E, m, 25, 96)

Este tipo de explicaciones e interpretaciones segregativas le deben mucho a la valoración diferencial que tiene lo masculino y femenino como dicotomía y antinomia (complementaria u opuesta) en Occidente. Así, mientras que a lo varonil se le asigna rasgos como el comportamiento metódico, la reflexión, el razonamiento, la agresividad, el riesgo y la decisión, a lo femenino se le atribuye la intuición, el cuidado, la emocionalidad, la sensibilidad, la paciencia, la precisión y el agrado (Colom 1994: 60-2). Así, algunas tareas para cuyo desempeño se requieran cualidades semejantes, pueden ser objeto de "generización", ya sea exclusiva, ambivalente o ambigua. El resultado es que se tiende a considerar que las especialidades creativas son más apropiadas para el

artista en formación varón mientras que las especialidades adaptativas son más bien femeninas, sobre todo aquellas que se relacionan con esas cualidades protectoras o preventivas como la afectividad, la sensibilidad, el detallismo y la meticulosidad que se relacionan tanto con la especialidad de Restauración. En cierto modo estos clichés están presentes en el mismo momento de tomar la decisión de hacer la carrera de bellas artes. Como se ha podido observar, en el testimonio de muchas estudiantes sobre los motivos de hacer esta carrera y los argumentos disuasorios y recomendaciones hechas por sus padres se recalca la intención de cursar especialidades consideradas especialmente como adecuadas para una mujer como forma de aminorar el rechazo a esa elección²⁸⁴.

En cualquier caso esta imagen sexual no es determinante y tiene mucho más que ver con la asimilación social de lo que son las ocupaciones femeninas o donde se admite la participación de la mujer (y su correspondencia con ciertas manifestaciones artísticas). El hecho es que para la artista en formación el ideario que rige es también el del artista creativo y es hacia su consecución –buscando modelos profesionales femeninos alternativos o asumiendo una identidad actitudinal masculinizada– donde se encamina su decisión de adentrarse en las especialidades creativas como reto a través del cual superar su propia condición femenina como factor limitador de su libertad creativa.

Siempre están ahí toda clase de obligaciones de las que los hombres están libres (...). Yo he tenido que esperar a la madurez para alcanzar la libertad; libertad de un machismo a topo. En muchas ocasiones he estado a punto de desistir. Cuando yo no podía ni exponer, en los sesenta, mis amigos, todos los que habían empezado conmigo, ya eran conocidos por lo menos al nivel local en que entonces nos movíamos. Las galerías te dejaban al margen, había un rechazo y una desconfianza. Y también influía nuestra propia mentalidad. A fuerza de represión yo había llegado a asumir que era lógico que a mí me rechazaran y a los hombres no. Me parecía normal ser de segunda clase por ser mujer. El ambiente en que vivíamos era tan machista que ni siquiera permitía que nos diéramos cuenta. (Soledad Sevilla, cit. El País 6-12-98).

Es bien sabido que la mujer artista sufre una mayor presión social que hace que su vocación artística se vea bastante minada hasta llegar a producirse casos de abandono y autoexclusión. La negativa más o menos hostil a que una joven haga esta carrera (sobre todo teniendo en mente hacer especialidades como escultura o grabado) y sobre todo el peso de las obligaciones sociales que va adquiriendo a medida que se va introduciendo en la edad adulta y que le exige un mayor compromiso en las actividades familiares y domésticas hace que el esfuerzo por defender su proyecto profesional de ser artista se haga muy difícil. Así, normalmente, si la mujer artista comete “la torpeza” de casarse y de tener hijos se ve limitada por la obligación tradicional de atender la casa y la crianza de los niños (a lo que en ocasiones hay que agregarle el trabajo en alguna ocupación), tendiendo a arrinconar su

²⁸⁴ Cf. este mismo tipo de declaraciones con los testimonios recogidos por R. Moulin entre las artistas francesas (Moulin 1997: 280-1) donde afirman la presión social por decantar su elección vocacional hacia la decoración, la enseñanza y los oficios artísticos.

práctica artística como *hobby* o, llanamente, a truncarla (cf. Moulin 1997: 285-9). En tales casos, el apoyo de la pareja y la familia y la disposición de una situación social y económica desahogada son un buen remedio para impedirlo.

Me encantaría todo, pero el gran problema es que el tiempo tiene veinticuatro horas y en mi caso yo soy muy ambiciosa, quiero hacer todo al mismo tiempo, porque sé que nunca seré una psicóloga genial, nunca seré una pintora genial, nunca seré una madre genial, no seré tal. Yo muchas veces digo de broma: "*Soy una regular pintora, una acep... –no, voy de mal...- una buena esposa, una buena madre, una aceptable esposa, una regular pintora, una regular trabajadora y una buenísimo jefe de mantenimiento*". Eso es lo que soy, es decir, reparo todos los problemas de la casa, resuelvo los problemas. Siempre hay comida, siempre hay unos zapatos para que las chicas tal, siempre he'cho un gestión (...), siempre si a una se le ha pasado la matrícula yo lo resuelvo. Son muchos asuntos los que las amas de casa ejecutivas tenemos que resolver, ¿comprendes? Y eso es inevitable aunque no quede atractivo decirlo, aunque Juana Mordó, bueno, Juana Mordó en su memoria vamos a respetarla, pero cualquier galerista elegante como Soledad Lorenzo y tal, pues yo (...) te tengo que decir que cada día le tengo que decir a mi tata si se come lentejas y filete o no sé qué y no sé cuántos y eso hay que decirlo, porque (...) a mí me gusta que la casa tenga un orden, en la comida, en la limpieza, en la estética, tal, un orden vital, (...) propio de un ama de casa avispada y que confiere valor a la vida cotidiana, todo eso no es gratuito, todo eso lleva tiempo, ¿comprendes?, y ese tiempo hay que sacarlo de otras cosas y muchas veces me choca, muchísimas. Tanto me choca como que ahora que estoy haciendo unos programas en la tele y escribiendo un libro, no pinto desde hace tres meses y hay una frase muy curiosa y es "*deja el pincel un mes y te deja él a ti tres*", ¿sabes? Je... O sea, la pasión se autoalimenta. Hay que estar pintando para que cada vez te guste más y cuanto más pintas, más te gusta y cuanto más te gusta, menos te importas a ti misma y cuanto menos te importas, más horas le echas y cuanto más horas le echas, más te entusiasma; nunca es relajado pintar, es simplemente apasionado. (A, m, 47, 97)

Aunque se intente conciliar los valores que definen al artista creativo como un complejo de atributos y de actitudes que intentan instaurar un sentido comunitario a la práctica artística con lo que se define social y culturalmente como "femenino", la estudiante de bellas artes no renuncia a ser artista creativa aunque sea consciente de las grandes limitaciones a las que se enfrenta. Como hace constatar varias artistas (El País 6-12-98), la mujer artista padece los mismos males laborales que en otro tipo de ocupaciones: una menor valoración de su obra en el mercado en comparación con la de los artistas varones, una mayor dificultad para participar en las exposiciones internacionales, y una tendencia a presentar su trabajo por la crítica de modo frívolo o tópico en cuanto a la apreciación minusvaloradora de la "mirada de la mujer".

En consonancia con ese reconocimiento y etiquetado incapacitatorio en lo intelectual e imaginativo de lo femenino en el campo de las ocupaciones la presencia de la mujer en el alumnado es notable en especialidades como Diseño, Artes de la imagen y sobre todo Restauración. También ese impulso por romper barreras tan característico del inconformismo y la búsqueda de totalidad del artista creativo impulsa a que se especialicen, lógicamente, en Pintura (a veces con la intención declarada de ser profesora) y, contra todo pronóstico por su declarada imagen viril, en especialidades como Escultura, un verdadero acicate para las estudiantes cabra.

No sé cómo está la estadística de la facultad, yo tengo la impresión de que en la facultad hay muchas más chicas que chicos, bastante más, pero en esta asignatura siempre, siempre hay bastante más. Lo que no te sé decir es si superamos la proporción en esta asignatura [Creación y técnicas escultóricas], y no lo sé, puede que sea un esnobismo también, no sé, el... el hecho de que, de que esta asignatura implique un esfuerzo físico mayor, implique más fuerza, a priori. Que luego pues yo les hago ver que la escultura no es una cuestión de fuerza ni es una cuestión de manualidad, pero a priori parece que requiere más esfuerzo físico y a lo mejor, no lo sé, habría que estudiarlo, pero a lo mejor pues esto también prima en la decisión de alguna chica que lo entienden como un reto, el decir: "*Pues cómo no voy a poder yo, si lo hacen ellos, pues claro*". (P, v, 35, 98)

Igual que este espíritu de resistencia e inconformismo se funda en la esperanza de que el espíritu comunitario logre también hacer desaparecer las diferencias debidas a razón de sexo sobre la base de la universalidad de la creatividad como capacidad de autoexpresión, sobre la base de un actualidad artística en la que la mujer cobre un peso mayor e, incluso, más interesante, también algunos profesores pretenden romper esa concepción de la "feminidad artística" como etiqueta o categoría objetiva. Es más, perciben su afirmación como un hecho arbitrario e irreal que niega el valor total del artista creativo, es decir, es contestada a través de una creencia mucho más coherente con el espíritu comunitario, igualitario y libre de la práctica artística: La asexualidad del arte.

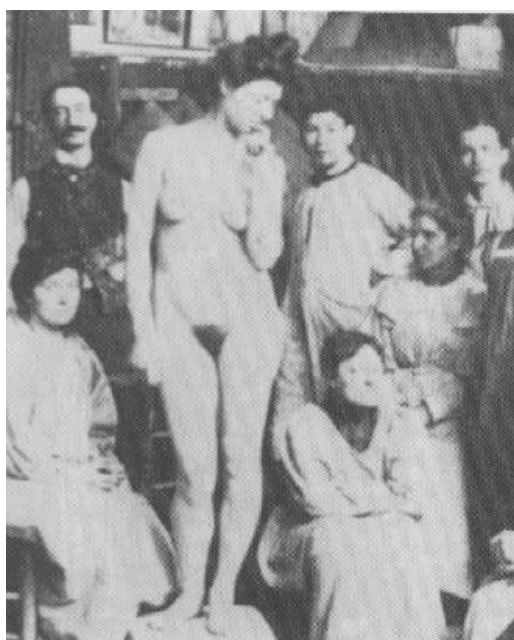
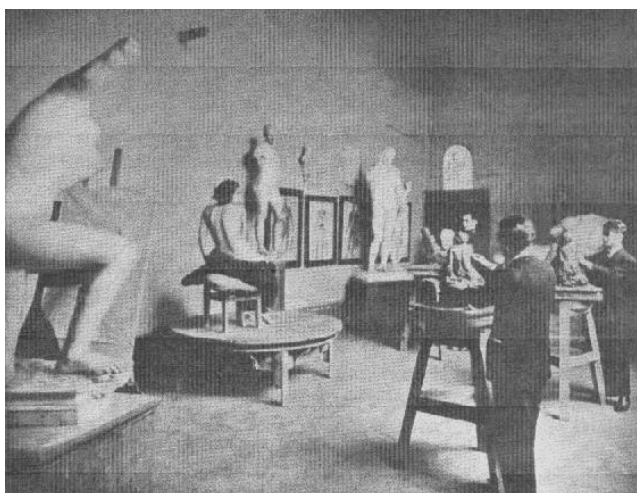
Lamentablemente hay menos ejemplos en la historia de la escultura de escultoras que de escultores, pero sin embargo eee... en la actualidad hay escultoras muy muy notables, y sí, sí les pongo ejemplos de algunas de esas escultoras, de Susana Solano²⁸⁵, de Palop(?). Sí, sí les muestro. Para mí me es indiferente si es escultora o si es escultor y de hecho a pesar de que muchos críticos hablan de... de virilidad y de fuerza y de, de aspectos, bueno, el otro día hablando de David Smith²⁸⁶ también comentábamos algo de esto, ¿no?, que él, que para él la escultura era algo que implicaba una fuerza física y hablaba de virilidad, ¿no? Para mí es indiferente si una escultura... de hecho yo no dife... si no me lo dicen, yo no diferencio cuando una escultura la ha hecho una mujer o un hombre. No creo en la feminidad o en la masculinidad de la escultura. (P, v, 35, 98)

Se espera que con la superación de aquellos valores que condicionan la elección de especialidad o de vocación artística del alumnado femenino hacia modelos acordes con cierta imagen de la mujer, pasiva, intimista, meticulosa, esteticista o emocional, que concibe la práctica artística como una extensión de las labores del hogar o de la cocina se logre instaurar una comunidad de artistas que supere tales preconcepciones y prejuicios exclusivistas y segregadores.

²⁸⁵ Susana Solano (1946-), escultora española. Estudió en la Facultad de Bellas Artes de Barcelona, donde llegaría a ser profesora. Aunque sus comienzos son pictóricos finalmente centra su interés en la escultura participando en varias exposiciones colectivas e individuales a lo largo de la década de 1980. Su presencia en la Documenta 8 de Kassel de 1987 y la concesión en 1988 del Premio Nacional de Artes Plásticas del Ministerio de Cultura español, representa su reconocimiento profesional a nivel nacional e internacional, llegando a compartir con Oteiza el pabellón español de la Bienal de Venecia. La evolución de su obra va desde el uso de la madera al modo brancusiano hasta el empleo de planchas de hierro con tratamiento industrial y el del mármol en la realización de urnas-armario y piezas-urna.

²⁸⁶ David Smith (1906-1965), escultor estadounidense. Estudió en la Liga de estudiantes de arte de Nueva York y trabajó en una fábrica como ensamblador de piezas metálicas. Allí adquirió una gran experiencia en las técnicas metalúrgicas. En su obra se aprecia la influencia de Miró, Picasso, Gargallo y especialmente de Julio González. En 1933 realizó su primera escultura con diversas piezas de maquinaria agrícola. En el año 1940 expuso *Medallas de deshonra*, donde imprime a su obra de un sentido de crítica social. Durante la II Guerra Mundial, trabajó en una fábrica de locomotoras. En la década de 1940 continua su obra tendiendo a tornarse más geométrica.

Sí, pero yo creo que aquí, aquí tienen un poco superado ese tópico los alumnos, ¿no?, porque en primer lugar porque la mayoría de ellas son alumnas, y luego además me parece que en la Facultad están un poco por encima de esos tópicos. (P, v, 35, 98)



La entrada de la mujer en el sistema de formación artística profesional es un claro síntoma de las transformaciones sociales que afectan a la división sexual de roles y ocupaciones en Occidente. La presencia de la mujer en los centros de formación artística profesional deja de limitarse a su papel como modelo o como artista menor y aficionada para exigir la posibilidad de emprender una función activa dentro del mundo de la creación artística. Es tal el deseo firme de alcanzar el estatus de artista profesional que la irrupción masiva de la mujer en las Facultades de Bellas Artes ha alterado sustancialmente la imagen típica del estudiante de bellas artes como un "joven artista". Esta situación, que aún no consigue reflejarse en la composición del profesorado y frente a la realidad tampoco se reconoce en el mundo profesional, supone un replanteamiento de la definición masculina del artista creador y de la capacidad creativa como un rasgo "andrógino" eminentemente viril en consonancia con toda una serie de transformaciones del significado cultural del género en Occidente.

3.5.1.2.3 La desactualización como invalidación formativa.

Este culto a la técnica, a la materia y al esfuerzo suele adolecer de una falta de correspondencia con los usos y costumbres del mundo del arte contemporáneo (incluso como tradición reciente) al obviar procesos como la desmaterialización de la obra de arte que ha afectado durante buena parte del siglo XX a la producción artística. El minimalismo, el informalismo y la antifirma, el arte procesual y coceptual, el Land-art, el situacionismo y el arte povera entre otros son hasta la llegada de la posmodernidad en la década de 1980 propuestas artísticas que privilegian el uso libre de los medios expresivos y el lenguaje plástico en función de la intención creativa.

Economía y simplicidad, proceso y entorno, intención y acción, son nuevos referentes que afectan a la práctica artística en cuanto objeto y que lógicamente afectan a los principios de la modernidad del arte sobre los que se basa todo el sistema de formación artística como es la materialidad, la calidad y el valor en una especie de negación del arte. Esta negación o, mejor dicho, la aceptación de esta experimentación como tradición representaría en el contexto de la sistematización y disciplina de la formación artística una nueva invalidación de los propios modelos y hábitos formativos escolares, donde la negación de la enseñanza del arte no podría compensarse con una evaluación subjetiva “objetiva”.

Como ya hemos comentado, la identificación por parte del alumno del medio académico como antesala del acceso a la comunidad y al mercado artístico, implica considerar en este medio un microcosmos del mundo artístico actual, una replica virtual donde, por ejemplo, la realización de la tarea escolar puede tomarse como el desarrollo temprano de una obra artística y el estudiante de artes considerarse un artista en formación. Así se puede sostener que la formación es un canal de inserción natural del artista contemporáneo y profesional.

Sin embargo, el carácter clasicista y jerárquico, en tal caso, representa una distorsión de lo que realmente “es” o “se lleva” en el mundo artístico, pero el joven artista a veces no aprecia esa distancia y sigue creyendo que las especialidades, estilos y procedimientos desarrollados en la carrera responden a una auténtica finalidad propedéutica. Incluso puede considerar que el carácter selectivo realmente responde a ensalzar al artista creativo sobre el artista técnico para posteriormente premiarle con unas mejores condiciones de acceso al mundo profesional como se ha visto en el apartado anterior. Esta desactualización y falta de correspondencia con las necesidades de la comunidad

artística y del mercado del arte se refleja en múltiples situaciones. Así, por ejemplo, en cuanto a la práctica artística como actividad creadora, la sujeción a determinados materiales es una limitación a las posibilidades expresivas e innovadoras en la investigación artística, aunque se mantenga su correspondencia con un mercado del arte que justifica en ocasiones ese clasicismo como la satisfacción y perpetuación de un uso suntuario del arte y, por tanto, igualmente clasista.

Que la asignatura sirva un poco (...) de escaparate de lo que está sucediendo fuera de aquí es falso porque, porque de hecho fuera de aquí es raro que el escultor trabaje la piedra o que trabaje la madera, bueno, de hecho en algunos ámbitos el solo hecho de decir que trabajas la madera o la piedra ya te clasifica como un artista un poco trasnochado ya, ¿no? Estás trabajando materiales tradicionales, materiales tradicionalmente entendidos como nobles, ¿no? Entonces no es... no es real, lo que hacemos aquí no se corresponde con lo que se hace fuera de aquí... (P, v, 35, 99)

Sí, en realidad más que, algunos [concursos] más que premios es una inversión en obras, porque además la mayor parte de los premios no, no están premiando la creatividad de un escultor ni están premiando eee... pues el grado de originalidad o... el sentimiento del artista, sino que más bien están comprando una obra, que si tienen una dotación de un millón de pesetas, van a por la obra que más les gusta a cambio de ese millón de pesetas. Entonces generalmente los concursos invierten en materiales nobles, bronce, mármol, madera en raras ocasiones, pero también a veces, y en cambio eee... la mayor parte de los concursos eluden materias más experimentales porque entienden que su inversión es más rentable con estos materiales, y hay pocos, pocos concursos que tengan un carácter innovador y que estén abiertos a todas las tendencias dentro de la escultura. Hay pocos, la mayor parte de ellos pues se lo plantean casi como una inversión, hay ayuntamientos que hacen un concurso de escultura pero con la intención de luego tener en las salas del ayuntamiento pues una escultura en bronce o en piedra o en un material noble, ¿no? (P, v, 35, 99)

Esa desactualización revela esa ausencia de un sentido integrado de la formación en conexión directa con las necesidades e inquietudes del campo del arte. Se omite el hecho de que la obra de arte contemporánea como objeto plástico ha de ponerse al servicio de la intención e idea del autor hasta el punto de que el artista ha llegado a concebir la práctica artística como un hecho desmaterializado, algo inconcebible en un sistema académico y escolar que encuentra en la obra precisamente el apoyo a su objetividad evaluativa. De igual forma hace tiempo que la elaboración de soportes, herramientas y *mediums* –sino tiene un fin creativo o expresivo en sí- se ha delegado a una industria y un mercado especializado que agiliza su suministro y abarata los costes de producción. Aunque este aprendizaje fabril y *bricoleur* se justifica en la pretensión de que el estudiante como artista autónomo ha de ser autosuficiente. Lo habitual es que durante el aprendizaje de este “conocimiento liberador”, se acabe cayendo en el despilfarro por desconocer los procedimientos y recursos ajustados para cada tarea.

Exactamente, eso es, un procedimiento pues eso antes de... cómo crearte los óleos, cómo hacerlo tú todo, está muy bien, o sea, son conocimientos que debes de tener, pero bueno, realmente si tú quieres un óleo vas a la tienda pagas trescientas pelás y tienes el óleo, no tienes que hacer todo el proceso de hidratar el pigmento, bueno, o de mezclarlo con aceite, exactamente, bueno, pero yo lo veía básico por otro lado, mira me parece, me parece bien, esas cosas son, además es muy bonito de aprender, bonito cuando el profesor no te dice que para la semana que viene tienes que entregar cuarenta dibujos o... O sea, era machacarte continuamente, eso yo tampoco lo veo, no disfrutabas con la asignatura, tú no, estabas preparando los pasteles y mientras estabas entelando un bastidor y

antes de estirar la tela te estabas calentando la cola de conejo, estabas haciendo mil cosas a la vez porque no te daba tiempo... (E, v, 25, 98)

Pero el problema surge cuando ni siquiera se tienen esas 300 pts. (1,80 €) y se tiene que sacar el dinero de préstamos o trabajos esporádicos, pues incluso las becas se muestran muy insuficientes²⁸⁷. Una forma de minimizar el coste de la carrera, es aportando la Facultad parte de los materiales, pero esta aportación, comparada con la de otros centros como las Escuelas de artes se muestra muy pobre. De ahí esa tendencia parasitaria del estudiante de bellas artes que acude también a estos centros.

La asignatura les facilita por ejemplo la utilización de martillos neumáticos, todo lo que es la maquinaria más cara, eh radiales de corte, todo lo que es la maquinaria más cara se lo facilita la Facultad, pero no podemos cubrir, por ejemplo, las gubias, los punteros, la herramienta manual para madera o para piedra y luego pues los elementos de protección como pueden ser gafas, mascarillas y demás, eso va a cargo del alumno, es una asignatura cara, ya no por la matrícula, solo por la matrícula, (...) sino porque en cada trabajo pues yo calculo que en la piedra, la piedra la han comprado recientemente, han traído un camión de la cantera a cargo de piedra y les ha salido por, creo recordar que siete mil pesetas [42 €] cada bloque y eso pese a que el, la asignatura les ha paga'o el camión, les ha paga'o el porte, en madera pues hacen solo, en madera eee... pues se estarán gastando también del orden de las cinco mil pesetas [30 €] por cada bloque, entonces eee... más luego necesitan herramientas. Es una asignatura cara. (P, v, 35, 99)

Incluso esta “ayuda” es insuficiente, pues la responsabilidad escolar y funcional paradójicamente inhibe cualquier formación profesional práctica que pueda parecerle a la institución demasiado arriesgada. Se conforma así un círculo vicioso en el que se da pie a una formación no formadora: No se deja manejar determinadas herramientas por usarse de modo peligroso y se usan de modo peligroso porque no se permite usarlas (por tecnofobia o por precaución), de forma que no se aprende su manejo y es un material que aún teniéndose no está disponible. De este modo, sólo se puede adquirir un conocimiento práctico si uno se compra la herramienta y la usa en casa.

Pues los métodos pedagógicos, que te estaba comentando, en escultura, por ejemplo, son tan cabestros que claro, primero no te enseñan a manejar maquinaria, yo comprendo que la gente es torpe, entonces corres el riesgo de que una persona que no sabe manejar máquina peligrosa, una radial por ejemplo, en un principio no tiene por que entrañar ningún peligro si la manejas bien, la gente es muy torpe, confía y se descuida, eee... no la agarra por donde tiene que agarrarla, le cambia el disco cuando está enchufada la radial, (...) pues teóricamente hay un solo ayudante en el taller, que bueno te puedes bastar, pero nunca basta porque siempre hay alguien que “oye, tengo que encolar la madera, oye, que tengo que... ¿Cómo tallo esto? Oye, cómo...” Siempre tiene que estar diciendo el hombre “*espérate, espérate, espérate*”, bueno, pues la última vez, hace poco, se cortó una chica los dedos con una radial, eso es habitual allí, tan habitual que todos los años suele pasar algo; (...) Bueno, siempre pasa algo, entonces en vez de enseñar a utilizar esa maquinaria o que haya alguien supervisando, porque es estúpido que hoy en día tengas que coger un cincel para tallar en piedra, es estúpido porque es que existen radiales (...) Simplemente, por lo menos que te

²⁸⁷ El módulo de ayudas del Estado para libros y material de estudio para todo el curso es de 20.000 pts. (120,20 €), es decir, el monto estimado del gasto mensual mínimo.

digán cómo coño se maneja una radial. Pues no te dejan. Opinan que lo mejor es evitar el peligro, es decir, el peligro es que no te enseñen a manejarlo, (...) Hay radiales, hay maquinaria pero está toda guardada bajo llave. Si tú quieres cortar con radial algo te tienes que llevar la tuya, comprar tu radial e ir allí, y procurar que no te vea el catedrático porque odia las máquinas... (E, v, 25, 98)

Esta desactualización acentúa el desconocimiento del medio de los estudiantes más desfavorecidos, alimentados en la falsa ilusión de que lo que se les muestra como práctica y conocimiento académico mantiene una similitud con el mundo artístico profesional actual. El estudiante con una mayor dificultad o una falta de acceso al mundo profesional, tanto como posibilidades de relación social, de introducción en círculos artísticos o en circuitos de difusión profesionales se ven incapacitados para desarrollar sus conocimientos técnicos y defender su posible creatividad por ese desconocimiento del medio. Además, las pocas “enseñanzas” que pretenden sacarles de este atolladero, en el modo de ser enunciadas de modo críptico o elíptico, de manera que deja de ser una enseñanza para iniciados. No se les dice que deben hacer para ser profesionales, si no lo que no hay que hacer y esto suele ocurrir al final de la carrera cuando ya no hay tiempo de reacción.

Sí, se lo cuento siempre a final de curso, les cuento cómo... entran en tercero enseguida y a partir de ahí intentan empezar a buscar galerías y cosas y tal, y les explico lo que no se debe hacer, vamos, más que lo que se debe hacer porque sería más complica'o, pues que nunca paguen una sala, que nunca se metan, no sé, en los bares esos de red-arte²⁸⁸, una serie de cosas que yo creo que los que se quieren dedicar a esto con una, con una cierta seriedad no lo deben de hacer, cuando se paga comisión, en fin, una serie de explicaciones de lo que es el mundo este, eso sí, al final de curso lo hago siempre todos los años, siempre lo hago. (P, v, 55, 98)

Este acto puede ser un modo más de reafirmar la irresponsabilidad docente del profesorado y de la institución como parte de esa negación de la enseñanza que habremos de analizar inmediatamente, pero lo que sí es obvio es que la formación artística como conocimiento tácito, experiencial, práctico y místico impide un discurso sistematizado y exotérico que amenazaría con borrar ese aura mágica y trascendente del artista creativo como profesional y del proceso formativo como un proceso autoiluminativo. Pero hay más factores que los socioeconómicos en la conformación de este sistema selectivo donde el éxito académico quiere relacionarse predictivamente con el éxito profesional.

3.5.1.2.4 Las relaciones personales y profesionales como selección corporativa.

Otro elemento a tener en cuenta para hacer del proceso formativo una carrera profesional exitosa es el que se refiere «a las relaciones que es necesario adquirir para tener acceso a galerías de exposición y concursos y, en definitiva, para lograr introducirse en el llamado *mundillo del Arte*» (El

País 18-2-92). Los contactos y relaciones que se pueden establecer con el mundo profesional fuera y dentro de la Facultad son un medio importante de conocer el campo, sobre todo, porque no se puede uno quedar esperando a que le descubran porque el mercado artístico no funciona así o, dicha búsqueda, no se hace nunca en un centro de formación pues como ya sabemos existe un fuerte prejuicio sobre la autonomía y autenticidad del artista de bellas artes y su formación.

El acceso al mundo profesional como conocimiento tácito del medio sienta las bases para una diferenciación entre el alumnado que rompe la pretendida igualdad conseguida en el rito de la prueba de acceso, haciendo que de entre los llamados (λεκτός) aparezcan pronto los elegidos (έκλεκτός), aquellos estudiantes “eclécticos”, camaleónicos, enteradillos y emprendedores que desde el principio asumen la iniciativa de su proceso de formación como el inicio de una carrera promocional. Estos estudiantes se destacan sobre todo porque establecen redes de relación que conectan directamente con el mundo profesional .

Claro, y que te dejen tranquilo [los profesores], nada más. No me apetece... Lo cual no quiere decir que tampoco... que deje lo otro, que esté exponiendo, siempre que me sale algo, me busco exposiciones, procuro salir en revistas o escribir cosas en revistas. Tampoco puedo dejar lo otro, es tan importante lo que tú dices como lo que los demás dicen de ti. (E, v, 24, 95)

No se puede esperar que el éxito académico sea la única confirmación de un futuro esplendoroso si no se inicia a la vez una carrera profesional más o menos presentable. Así la carrera se plantea como una obra plástica que represente esa “predestinación”, “vocación” o “proyecto” de hacer de y de ser artista como un modo de vida. Sin embargo, se puede sospechar que esta distorsión inducida por la institución implica una desviación del modelo profesional actual, de ser un artista fuera de su época. Entonces, ¿cuál es el porqué de esta patente contradicción con el fin mismo de la profesionalización de la que se hace agente la Facultad? Tal vez parte de la causa de esta desactualización que dificulta el conocimiento del medio esté en la necesidad de perpetuar un *statu quo* que muestre como vivo y actual un sistema que ha de manifestarse a la vez como estable, organizado y reproducible.

3.5.1.2.4.1 *La división departamental como clasificación clasicista de las artes*

Este problema de la desactualización, que despierta el sentido crítico de los miembros de la institución, es obviado por la propia inercia en que el estudiante se embarca en pro de lograr el éxito académico. Si el gasto económico y el esfuerzo físico se dirige a su consecución, también ocurre lo mismo con el establecimiento de redes de relación y de asociaciones de afinidad, como hemos visto

²⁸⁸ Se refiere al programa de arte joven de la Red de Arte Joven de la Comunidad de Madrid, de la que ya hemos hablado.

en el ejemplar caso del estudiante camaleón y como veremos en el del artistilla. De este modo las relaciones que se trazan en el marco de la dinámica académica también contribuyen a perpetuar un sistema académico en el que se impone una determinada interpretación del ideario artístico clasista, es decir, jerárquico, clasista, disciplinar y burocrático.

Aunque el coleguismo y el partidismo pueden suavizar o incluso ocultar esta situación en un simulacro de comunidad, ni el alumnado ni el profesorado puede sustraerse del hecho de ser miembros de una estructura no comunitaria. Por ejemplo, la inevitable adscripción a un departamento supone un ajuste no sólo al programa y objetivos de la asignatura, sino, además a las directrices marcadas por el departamento en relación con los estudios de especialización que imparte y los objetivos generales de la titulación. De igual modo, cada departamento como representante de un arte con un determinado grado de creatividad se sitúa en un orden jerárquico al que adecua su concepción e interpretación del ideario artístico reproduciendo aquellos valores y actitudes que distinguen al artista formado en bellas artes de otros especialistas artísticos.

Desde la primera división departamental provisional en 1978 que dispuso una ordenación provisional en siete departamentos (Dibujo del natural y anatomía artística, Grabado, Pintura, Escultura, Dibujo científico, Historia del arte y pedagogía del dibujo y Restauración) se procuró que ésta representara a cada una de las artes plásticas y aplicaciones artísticas según un determinado perfil profesional y orden jerárquico. Una de las primeras características de esta división –y llamativa dentro del marco universitario- fue la absoluta subordinación y minusvaloración de los departamentos teóricos o científicos frente a los artísticos o técnicos.

Esta situación, tan acorde con el espíritu logóforo de la institución, que pensaba reducir toda la formación teórica (filosófica, histórica y pedagógica) dentro un único departamento se encontró con la exigencia por parte de las autoridades universitarias de una ampliación y una mayor formalización a la altura de lo que se esperaba que fuera una licenciatura. Así se incorporaron secciones departamentales dependientes de otras Facultades: Historia del arte III (Arte contemporáneo), Didáctica de la expresión musical, plástica y corporal; y Sociología IV (Metodología de la investigación y teoría de la comunicación). Estas secciones debían intelectualizar y profesionalizar la formación artística, introduciendo unos hábitos más *liberales* de estudio y el conocimiento y manejo de pautas metodológicas y epistemológicas de investigación científica. Como efecto asociado los seis departamentos *artísticos* proyectados se redujeron a tres. Los departamentos de Dibujo del natural y anatomía artística, de Dibujo científico y de Grabado darían pie al de Dibujo

(Dibujo y grabado), los departamentos de Pintura y de Restauración conformarían el macrodepartamento de Pintura, y el de Escultura permanecería tal cual. Cuando se estableció la especialidad de Diseño se constituyó un cuarto departamento a partir del departamento de Dibujo, el nuevo departamento de Dibujo II (Diseño e Imagen), cambiando la denominación del primero a departamento de Dibujo I.

Teniendo en cuenta que los departamentos son «los órganos básicos encargados de organizar y desarrollar la investigación y las enseñanzas propias de sus respectivas áreas de conocimiento» (UCM 1997a: 20), lo que se hizo de cara a la formación artística universitaria, fue sancionar la división entre prácticas, técnicas y aplicaciones artísticas como si fuera una compartimentación disciplinar de un área de conocimiento general, donde se desarrollaran líneas de investigación y metodologías docentes particulares e independientes. Se hacía una equiparación con otras divisiones en áreas de conocimiento y especialización en otras carreras universitarias en las cuales los criterios de división responden a delimitaciones epistemológicas de carácter metodológico y objetual. Estos departamentos, de forma provisional o definitiva, constituían una solución de continuidad de la división clasicista de las artes y de transposición de las cátedras a la organización docente universitaria. Así, la transformación que parece derivarse de la ampliación y redenominación departamental –como en el caso de las asignaturas y del plan de estudios- no significó una alteración sustancial ni del carácter jerárquico de tal división, ni de los criterios y valores sobre los que se afirmaba. Se mostró como un proceso ecléctico de especialización *tecnológica* –*alla bauhausiana*- y epistémica –*alla universitaria*-, supuestamente actualizadora y renovadora de lo que era la vieja Escuela de Bellas Artes.

El carácter desigual de tal ordenación no sólo nos aporta datos sobre el diferente acceso al poder institucional de cada uno de ellos, sino también su diferente valoración ideológica como aporte particular a la definición del ideario artístico. En este sentido, ¿qué hay detrás de tales diferencias que legitiman un orden de corte clasicista? Lo que a todas luces se evidencia al contemplar estos datos diferenciales²⁸⁹, es la gran división en dos conjuntos departamentales. Por un lado tendríamos los

²⁸⁹ Estas diferencias sientan las bases para determinar el peso institucional de cada departamento a la hora de hacerse valer en los órganos de representación, gestión y gobierno, pero también su grado de participación y particularización en la difusión del ideario artístico. Así, la diferente carga lectiva sienta las bases para estimar su peso formativo en esta conformación escolar del ideario artístico. Tomando como datos la plantilla docente y el número de créditos reales impartidos por cada departamento en el curso 98-99 (tablas 1 y 2) observamos una estratificación bastante expresiva que hemos reflejado en los gráficos 4 y 5. Si además ponemos estos datos cuantitativos en interrelación mediante la estimación de la carga lectiva que el profesorado de cada departamento soporta, comprendemos ciertas razones estructurales en la conflictividad institucional, sobre todo en la reclamación de ampliación de las plazas docentes y de más espacio para su actividad formativa (tabla 3 y gráfico 6). Encontramos que hay departamentos que, aún estando en una situación jerárquica superior, soportan una carga lectiva, que aun manteniéndose en la media máxima recomendada (13 alumnos por profesor), comparativamente con otros departamentos resulta excesiva. Así, es recurrente que departamentos como Pintura, Escultura y,

departamentos artísticos o técnicos y por otro los *departamentos científicos o teóricos*, cumpliendo cada conjunto funciones diferenciadas en la formación artística universitaria y profesional.

Esta ordenación jerárquica perpetúa una serie de desigualdades que pesan en el funcionamiento de la Facultad como centro de formación. Estas desigualdades se fundan en prejuicios tecnófobos y logófobos que pretenden mantener una concepción purista y autónoma del artista creativo en oposición a una concepción tecnicista o cientifista de su profesionalidad. Esta situación de estratificación jerárquica de las artes con una intención disciplinar, va a generar una conflictividad que hace patente dichas actitudes como actos de defensa de una determinada concepción particular del ideario artístico, donde se reflejan estas tendencias a través del estilo cognitivo poético (artístico-creativo).

En esta ordenación departamental, lo que se hace evidente es que los principales departamentos son los *departamentos artísticos o técnicos* (Pintura, Dibujo I, Dibujo II, Escultura)²⁹⁰, que al fin y al cabo son los que definen a la Facultad como ámbito de formación artística especializada y son aquellos sobre los que descansa la nomenclatura de “bellas artes”. Estos *dotadores de identidad*, sin embargo, como hemos visto al hablar de las especialidades, estos departamentos no constituyen un grupo homogéneo, ni siquiera una comunidad de iguales.

Estos departamentos se distinguen unos de otros según una escala de artisticidad-creatividad, es decir, de participación y aportación proporcional al ideario artístico que, como se ha dicho, pretenden encarnar en sus respectivas especialidades. Como en la clasificación de las artes académicas del siglo XVIII, esta compartimentación clasifica a los diferentes medios expresivos, pero también moralmente según su pureza artística, determinada por su capacidad de sustraerse de cualquier clase de impedimento o interés no artístico (materialistas, industriales, mercantiles e ideológicos propios de la estructura social) que vaya en contra de la libertad creativa. Esta ordenación, a pesar de los cambios en el panorama teórico del arte contemporáneo, no se ha visto modificada en los nuevos modelos formales de centros de formación artística a causa de esos mismos prejuicios clasicistas que intentan fundamentar la distinción social del artista puro a través de su posición dentro de la estructura social.

sobre todo, Didáctica se quejen de la falta de profesorado y reclamen una ampliación de sus plantillas cuando, incluso, se juzgue “objetivamente” como innecesaria.

²⁹⁰ Mientras que en los primeros se concentra el 89% de los profesores funcionarios en los otros sólo se reúne poco más del 11% y, además, sólo imparten el 9% de los créditos que se cursan globalmente, siendo la mayoría de las asignaturas optativas. En los totales absolutos y porcentuales que nos ofrecen estas tablas se observa una notable diferencia entre el número de créditos que se imparten por cada departamento, lo que representa también diferencias a la hora de participar en la definición del plan de estudios en una distribución semejante a la del peso institucional.

Departamento	Catedrático de Universidad		Profesor funcionario ²⁹¹		Profesor contratado		Total de plantilla docente	
	total	%	total	%	total	%	total	%
Pintura	7	43	24	29	22	25	46	27
Dibujo I	4	25	25	31	20	23	45	26
Dibujo II	2	13	13	16	22	25	35	21
Escultura	2	13	11	13	19	22	30	18
Hª del Arte	-	0	4	5	3	3	7	4
Didáctica	1	6	3	4	1	1	4	2
Sociología IV	-	0	2	2	1	1	3	2
Totales	16	9	82	40	88	52	170	100

Tabla 1: Peso institucional de los departamentos de acuerdo con su profesorado²⁹². Fuente: DAP.

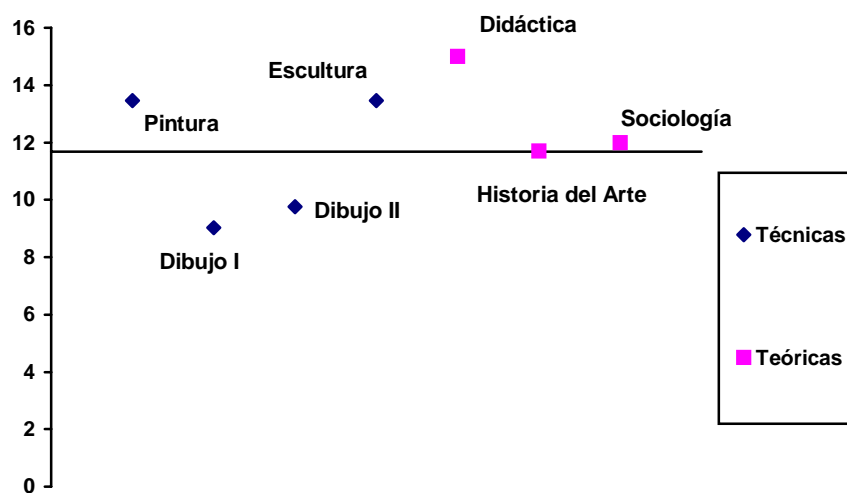


Gráfico 4. Peso institucional de los departamentos de la Facultad de Bellas Artes (UCM).

²⁹¹ Se incluyen los catedráticos de Universidad desglosados en la anterior columna.

²⁹² Se han remarcado con sombreado los dos departamentos con mayor porcentaje en las diferentes categorías docentes.

Departamento	Obligatoria		Troncal		Optativa		Totales	
	total	%	total	%	total	%	total	%
Pintura	30	27	232 (R:16)	29 (2)	358 (R:200)	32 (18)	620 (R:216)	31 (11)
Dibujo I	20	18	234	30	152	14	406	21
Dibujo II	40	37	40	5	262	24	342	18
Escultura	-	0	236	30	168 (R:8)	16 (1)	404	21
Didáctica	20	18	-	0	40	4	60	3
Historia del Arte	-	0	50	6	72	7	82	4
Sociología IV	-	0	-	0	30	3	36	2
Totales	110	6	792	40	1082	54	1984	100

Tabla 2: Peso formativo de cada departamento según número de créditos por número de grupos (R: Restauración). Fuente: DAP, Secretaría de la Facultad de Bellas Artes.

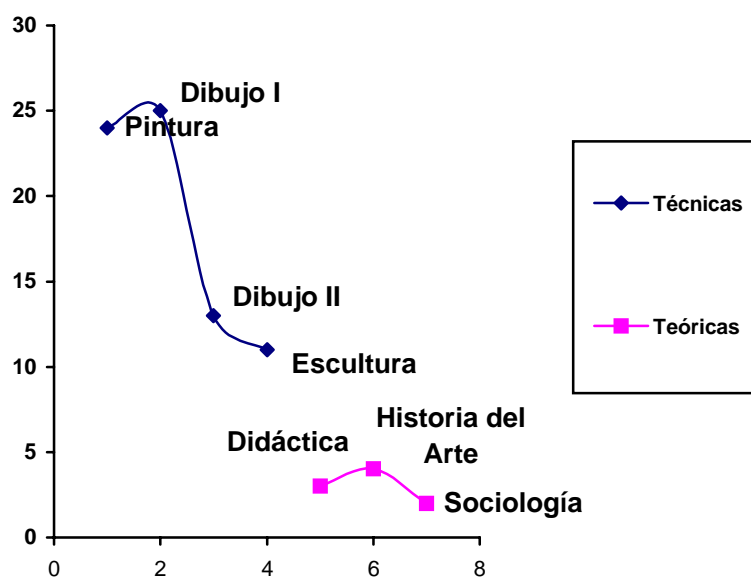


Gráfico 5. Peso formativo de los departamentos de la Facultad de Bellas Artes (UCM).

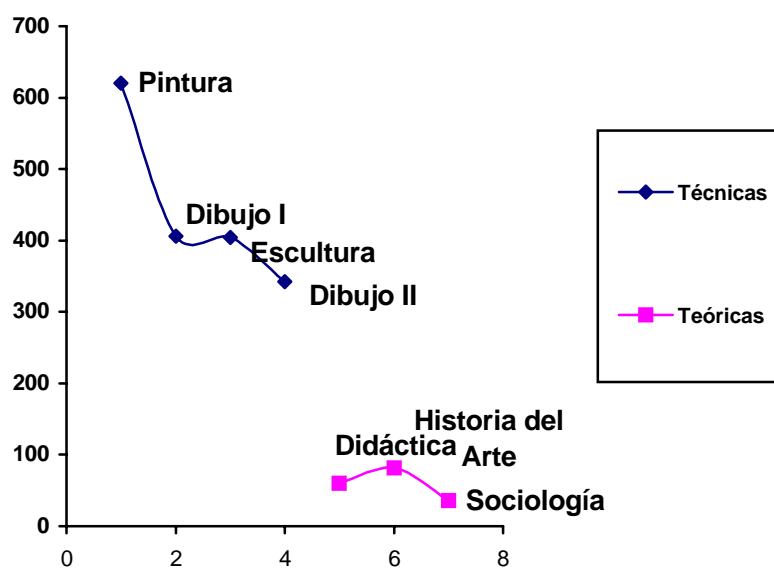


Gráfico 6. Carga lectiva media de los departamentos de la Facultad de Bellas Artes (UCM).

Departamento	Profesor funcionario	Profesor contratado	Plantilla total	Total de créditos	Media créditos/profesor
Pintura	24	22	46	620	13,47
Dibujo I	25	20	45	406	9,02
Dibujo II	13	22	35	342	9,77
Escultura	11	19	30	404	13,46
Didáctica	3	1	4	60	15
Hª del Arte	4	3	7	82	11,71
Sociología IV	2	1	3	36	12
Totales	82	88	170	1984	11,67

Tabla 3. Peso o carga lectiva media de los departamentos de la Facultad de Bellas Artes (UCM).

Así, el departamento de Pintura se consagra como ya hemos dicho como el ámbito donde se contiene la manifestación plena del ser artístico como verdadera arte poética (*Ut pictura poiesis*), cumpliendo con el papel destacado de ser el principal introductor básico del alumno en la práctica creativa como tradición y actividad artística (frente al sentido nomológico del dibujo) hasta llegar a identificarse la pintura de modo paradigmático como la actividad artística más puramente autoexpresiva y creativa. Además su peso institucional se ve reforzado por el hecho de adscribirse bajo su tutela la especialidad de restauración y otros programas como el de museología.

El segundo departamento es el de Dibujo I (Dibujo y grabado)²⁹³. Su importancia descansa no tanto en su especialidad de grabado (siempre sospechosa de ambigüedad y tecnofilia) sino en ser el encargado de enseñar el dibujo artístico como disciplina académica, fundamental –como conocimiento y dominio de la forma- para todas las manifestaciones de las artes plásticas (FBBA 2000c). Su enseñanza, sobre la base clasicista del método anatómico y del dibujo del natural, «por una parte desarrolla lo que constituye la gramática de la forma gráfica, es decir, el estudio de los elementos morfológicos y su sintaxis para establecer formas en el espacio plano; por otra, y a través del ejercicio analítico mediante el estudio de la representación, se accede al dominio de los elementos bidimensionales que la constituyen» (FBBA 2000c).

Esta formalización de una gramática de las formas, tan acorde con los postulados pedagógicos de la Bauhaus y con la definición del artista como un comunicador visual o un creador de imágenes, pretende una aplicación del dibujo que sirva tanto de formación artística tradicional del artista creativo como del artista técnico. En el caso de bellas artes lo que disipa la inicial sospecha de utilitarismo tecnófilo es que su funcionalidad (como aprendizaje de oficio) está supeditada a servir de medio expresivo, disciplinador y unificador de la formación del artista creativo, ya que a lo largo de la carrera, «procedimientos gráficos y recursos plásticos se entremezclan en estas enseñanzas para hacer más elocuentes y expresivos estos trabajos que, en un segundo ciclo, van a desarrollar lenguajes más personales y creativos» (FBBA 2000c).

Si, como se ha dicho, en esta jerarquía las diferentes artes pierden *creatividad* (y por tanto son deficitarias y dependientes de ella) a medida que se alejan del modelo prototípico de creación artística pura (v.g. la práctica pictórica), podemos hablar de artes *inferiores* según tal ordenación.

²⁹³ Un peso institucional del 26,5%, con el 30,5% del profesorado funcionario y el 25% de los catedráticos, así parece demostrarlo. Representa además el 21% del peso formativo, el cual es soportado por su profesorado de forma bastante cómoda, con una media de carga lectiva del 9,02. Sólo imparte una especialidad, *Grabado*, aunque en ella se imparten las enseñanzas relativas a la práctica del dibujo y del grabado.

Dentro de los parámetros tecnófobo y patófilo se comprende, por lo tanto, que el siguiente puesto en la ordenación departamental esté compartido por el departamento de Dibujo II y el departamento de Escultura. Este aparente empate técnico de los indicadores se dirime en el hecho de que, aunque parezcan estar igualados, se ordenan jerárquicamente atendiendo a factores diversos, que en ningún caso implican la inclusión absoluta del diseño dentro de las bellas artes ni la exclusión absoluta de la escultura de las mismas. Respecto al departamento de Dibujo II, esta situación es algo más o menos previsible en cuanto que la revalorización académica del mismo tiene mucho que ver con la expansión laboral que el campo del diseño tiene gracias al desarrollo de la tecnología digital, las telecomunicaciones, la sociedad de consumo y la imagen corporativa.

Por tanto, el profesorado de bellas artes no va a recibir una misma consideración como “artista docente” y, como ya se dijo, como modelo profesional vivo. Las relaciones entre el profesorado van a estar muy condicionadas por su particular concepción de lo que es el proceso creativo y la figura del creador artístico en buena parte ajustada a la posición que cada departamento ocupa en la clasificación creativa de las artes. De igual modo, el alumnado, a medida que al especializarse se va identificando cada vez más con un determinado departamento artístico, también participa de su reproducción como un grupo de pertenencia y de pensamiento, reproduciendo dicha ordenación jerárquica en sus apreciaciones y afinidades artísticas.

3.5.1.2.4.2 La afinidad estilística académica como ubicación estilística profesional

Si el departamento se encuentra ideológicamente fragmentado (como interpretaciones ajustadas a diferentes grados de ortodoxia en ese traslado que se da de la especialidad al estilo), no sólo va a tener que adaptarse a una determinada sistematización y estructuración de las enseñanzas expresada en la programación docente del departamento, sino que deberá también adscribirse a una forma de entender la actividad artística como práctica y enseñanza. Esta postura ideológica, identificada externamente con la defensa de un determinado estilo formal, actividad técnica o enfoque teórico, viene exigido por una situación en muchos casos ya preestablecida en el departamento y que pretende referirse a un contexto extraacadémico o profesional como recurso actualizador (cuando en realidad es una excusa para la perpetuación de la estructura institucional a través de disputa personal o las luchas por el poder).

Por ejemplo, es muy habitual que el nuevo profesor tenga que ajustar su carrera artística, los aspectos formales de su obra plástica a las diferentes tendencias pedagógicas que definen la actividad formativa de su departamento, entendiendo por tal su especialidad tecnoexpresiva. Así, se establecen

subgrupos que responden a una serie de dicotomías estilísticas –geométrico/informalista, formalista/conceptual, expresionista/impresionista, abstracto/figurativo, etc.- que pretenden actualizar (como recurso legitimador) la ordenación jerárquica de técnicas y estilos en la organización académica y departamental y en los planes de estudio. De esta forma se refuerza tal segregación mediante clasificaciones aparente y nominalmente vinculadas y asentadas en el mundo del arte, y en el prestigio y éxito externo de sus miembros en los premios oficiales y el mercado artístico presente, según estilos presuntamente *actuales* que sirven para decidir de modo para-académico quién es digno de ser promocionado o no como un modelo vivo de artista creativo.

Este proceso de afiliación dentro de partidos estilísticos es parte de un ritual de aceptación e integración en la comunidad normativa en que se constituye la Facultad. El considerarlo como una circunstancia ajena a la propia actividad pedagógica de cada profesor –pues es lógico que como artista creativo metido a profesor considere su acción formativa igual de autoexpresiva y creativa que su actividad profesional como una *Meisterklasse* particular- es un error de principiante que el profesor novato paga caro. El riesgo al ostracismo institucional es permanente si el profesor intenta escapar a esta clasificación, su adscripción se presenta tibia o en algún momento por cualquier causa cambia de estilo. De este modo, se crea un cierto anquilosamiento que disimula la falta de dinamismo y actualidad en una especie de simulacro de disputa artística.

Nuestros mayores no aceptan bien ese tipo de cambio; no, no; y... tampoco aceptan muy bien el estar en un terreno indefinido, intermedio, sin... o algo que escape a cualquiera de esas dos clasificaciones, es decir, alguien que está haciendo ahora arte conceptual, puede que no sea ni escultor figurativo, se escapa a esa clasificación; hay que estar en un grupo o en otro. Pero, bueno, estas manías clasificatorias pertenecen más bien a nuestros mayores, yo espero que esto vaya cambiando. (P, v, 35, 99)

En realidad el cambio no es tanto fruto de una modificación histórica –en el sentido generacional- de la concepción del modo y uso de las categorías clasificatorias, sino de la posibilidad de éxito en la introducción de cambios ya producidos en la realidad del mundo artístico dentro del medio académico. La resistencia al cambio mediante la conformación de una dinámica alternativa, autocomplaciente y autocontemplativa, por tanto, es la que permite mantener el estatismo de los términos de la clasificación. Los imperativos funcionales de la formación como perpetuación endogámica de la institución son los que permiten la desconexión con la actualidad dinámica del mundo artístico y la justificación de su propio estilo institución gracias al reparto desigual del poder. Así, se garantiza que la ordenación de las relaciones sea dialéctica y polarizada en su estructura y funcionamiento. Por ejemplo, en el caso del departamento de Escultura, la estructuración de los estudios se realiza atendiendo a dos asignaturas o procedimientos que actúan como vectores en la

configuración segmentada del mismo: el modelado y la talla. Dichos procedimientos han actuado históricamente como elementos antagónicos de definición de la actividad escultórica cuya oposición y complementariedad fue desde temprano incorporado al ámbito de la enseñanza artística y los planes de estudio. Como procedimientos artísticos se han asociado, a su vez, a diferentes estilos que encierran en sí diferentes concepciones y valoraciones de cómo ha de realizarse la actividad escultórica y de cómo ésta ha de enseñarse:

Los figurativos generalmente están afiliados a las asignaturas de modelado, allí siguen utilizando modelos vivos, siguen utilizando estatuas, y al alumno se le adiestra en la copia del cuerpo humano. Y los abstractos generalmente, bueno, se pueden romper con algún caso, pero generalmente se sienten más a gusto en las asignaturas de talla, que ahí no partimos de modelo, efe... el alumno en realidad elige, porque la abstracción geométrica es lo más rentable, en cuanto a periodos de tiempo, para cumplir con la asignatura de talla, entonces se crean como dos grupos dentro del departamento y.. y a veces pues incluso puede haber alguna tensión, claro, son dos entendimientos distintos de la escultura; lo que, lo que a muchos de nuestros mayores del departamento les cuesta entender es que ese dualismo, que tenía muchos años, que se rompió, con el constructivismo ruso ya incorpora otro procedimiento, que la figura se pueda en parte construir, ensamblar, ya ni es modelar ni es tallar y que luego la escultura desde entonces ha evoluciona'o muchísimo y ahora hay un montón de actividades escultóricas que no entran dentro de ninguna de esas... de esa clasificación. (P, v, 35, 99)

Estas luchas partidistas que buscan su legitimación a través de la demostración de que presencia hegemónica garantiza el predominio del ideario ideológico del artista puro y creativo, como demostración visible de la vitalidad y la vigencia de la Facultad como centro de formación artística superior; llegan a ser algo tan corriente que hasta los alumnos no pueden sustraerse de esta dialéctica. Estas disputas que no tienen sentido fuera del mundo académico y que pretenden ser en el fondo discusiones intelectuales o teóricas *de nivel*, son contempladas por el alumno como un reflejo anticipatorio del mundo artístico profesional (a través de esa equiparación entre artista docente y artista profesional), asumiendo sus contenidos y reacciones como expresión de una “actualidad” que, como ya hemos dicho, sólo tiene consistencia dentro de la Facultad. Estas manías clasificatorias tienen su importancia y sentido, pues determinan en la mayoría de las ocasiones las relaciones profesionales que puede establecer el alumno entre sus compañeros y el patrón por el cual va a ser evaluado en función de donde parece estarse ubicando *estilísticamente*, y se fomenta una imagen fragmentada y compartimentada de la especialización artística.

[No hay un sentido unitario de artista] Son colectivos pero más pequeños. Están los pintores, los escultores, los grabadores. Como gremios, como si fueran gremios, exactamente igual, y luego la gente que, digamos, se puede llamar artista –no es lo mismo un pintor que un artista, digamos que un pintor es una cosa manual, un artista es una cosa intelectual- pues eso normalmente es como en todas las actividades, son gente muy independiente, como muy desconectados. (E, v, 24, 95)

Uno se define (y es definido) según su pertenencia a un grupo, por afinidad y afiliación. En este sentido las escuelas académicas o los círculos artísticos juegan el papel de ser espacios donde el

estudiante se conecta con el mundo profesional (como artista en formación) y el profesional con el mundo académico (como artista docente). Esta proximidad con lo profesional es lo que acentúa la necesidad de tener que decantarse por un estilo como medio de adquirir una identidad como artista creativo, singular y original. Hacia ello van los esfuerzos, acomodaticios del mono, audaces del cabra, precavidos del topo y sumisos de la oveja. El estilo, por tanto, es lo que a través de la obra del artista en formación permite distinguir (mejor dicho etiquetar) a los creativos de los que no lo son, sobre el presupuesto de unos determinados estilos pueden considerarse “innovadores” y otros “tradicionales”, pasados de moda. Con este etiquetado estilístico lo que se fomenta es una imagen distorsionada, desactualizada y conformista de la especialización artística.

Los pintores, hay cada pintor de cualquier tipo, incluso hay gente que cuando habla de pintura no diferencia entre pintura abstracta o pintura figurativa, y se cree que eso ya es un avance. "*No, es que abstracción y figuración es lo mismo, o sea, es pintura*". Pues eso, es complicado, entonces no, serían grupos ¿no?, sobre todo grabador, pintor... no tanto de artistas, vaya, de todas formas, a alguno se le escapa todavía eso de "*nosotros los artistas*". (...) Sí, o "*nosotros los vanguardistas*". También hay alguno que lo dice. (...) Sí, sería aproximadamente eso, cuando la gente, por ejemplo, eee... a cualquier edad, incluso aquí, alguien te puede decir: "*nosotros los geométricos*"; pues ahí meten de los geométricos sólo a los suyos y a los pintores geométricos, si eres pintor, no mete a los escultores, no está hablando de los escultores, entonces es un matiz... (E, v, 24, 95)

Esta clasificación fragmenta el sentido comunitario y genérico del artista como creador en un sentido de la especialidad restringido, aislado y estático, repetitivo. No deja de ser esto una impostura, una simulación donde se juega a ser moderno. El joven creativo, llamado a representar activamente su época en su estilo, asume un papel pasivo dentro de un contexto segregador y sancionador que dice quien es moderno en función de lo que ya se hace o lo que se cree que ha de representar la modernidad del “ahora”. Como decía Paul Gauguin (1946: 298), en la valoración de la obra y su reconocimiento social, «el público curioso y loco exige al pintor la mayor originalidad posible, pero que sólo le acepta cuando le trae a la mente el recuerdo de otros pintores».

La evaluación, del mismo modo, más que un proceso selectivo o predictivo del artista creativo es un proceso de etiquetado y aprobación de aquellos que el profesor (en su etapa formativa o en su faceta profesional) reconoce como iguales y afines en concepciones y en formas. Así se deshace la pretendida excelencia, la transcendencia de la incertidumbre y la creación artística como un proceso de elección y expresión libre e individual en pro de las necesidad de disciplinar y de tomar partido, es decir, de sobrejustificarse como creativo no creador.

Un poco quizá la perspectiva que tengo ahora del arte la haya incubado allí, (...) un poco estudiar el fenómeno este de "*a ver, por qué eres especial y por qué no*", ¿no? O de la discriminación que te hacen siendo de una tendencia o de otra, en un siglo veinte en el que, por favor, o sea casi veintiuno, que dices "*pero el arte es libre, pinto lo que me da la gana*". Pues no, si te pones a pintar como un impresionista estás pasado de moda y no vas a ser nada, y además me hace mucha

gracia porque ellos no estudian el arte pero en cambio te catalogan, o sea... Pues tú tienes un bodegón, entonces tú pintas, ¿no? Bueno, había el típico que es que es hiperrealista como {nombre de profesor}, y así todo igual, es que hasta, es que huele a rancio el bodegón, es que lo hueles, otros que tienen un morro que se lo pisan, (...) y otros pintaban barroco, muy barrocos, pero no barroco en el concepto de un bodegón barroco, sino barrocos, eee... Mucha pasta, mucho contraste, muy, muy tenso, o sea como muy tenso, otros totalmente impresionistas, muy dulces, o sea con unos colores muy tenues, muy pasteles, muy luminosos. Yo pintaba con color, con manchas, y hay gente como yo, varias personas pintaban como yo, quizá la forma en que, de pintar con que, vamos, como yo pintaba era un, un poco porque yo había estudiado el color, entonces yo estaba muy obsesionada por el color, yo no veía forma, yo veía color. Entonces yo pinto color, el color hace forma, pero la forma la daba con el color y eso no le gustaba, entonces todo el curso nos amargó a tres o cuatro, la verdad nos amargó totalmente. “*Os voy a suspender, os voy a suspender*”. Me suspendió, je, al final me suspendió me tuve que examinar... sí, sí, porque no pintamos como él quiere. (E, m, 26, 96)

Este etiquetado tiene más que ver con los patrones que organizan las relaciones dentro de la institución formativa que no con aquellos que sirven de referencia para el ejercicio profesional del arte lo que le resta valor referencial. Esta circunstancia se quiera o no, define las relaciones entre el profesorado a la hora de llevar a cabo acciones coordinadas, de colaboración e intercambio dentro y fuera del departamento e incluso de la Facultad, de acuerdo con lo que cada grupo considera o no compatible con la cualidad de lo artístico. En tal caso el profesorado se vale de la cultura escolar –de los hábitos, mecanismos y pautas que hacen que el alumno delegue su voluntad en él y se sobrejustifique- para imponer y reproducir su particular concepción de lo que debe ser la práctica artística con una actitud academicista ya comentada en el caso de Sir Joshua Reynolds (cf. nota 247).

Hombre, también te dejaban hacer lo que quisieses, pero siempre y cuando demostrases que sabías hacer lo que ellos te pedían, claro, porque entonces era una risa, pero hay algunos que no, eh, que hacían lo que le daba la gana y otros que hacían lo que le daba la gana como yo, je, je, pero bueno. [De hacer lo que te decían dependía] de aprobar o suspender, o de estar matriculada con un profesor más abierto, había mucha diferencia entre los jóvenes y los mayores, {nombre de profesor de pintura} es un hombre mayor, vamos, ¿mayor?, tendrá ahora ochenta años, ¿no?, pero es mayor, y es como tendencias, hay tendencias que se contraponen totalmente. Es que nunca vas a hacer que se lleven bien, como... renacentista y una obra barroca. Es que no, no les va a entrar en la cabeza, que no, que tira mucho al artista, pero no lo ven, es lógico, pues es lo mismo, hay personas que están metidos en una onda, y quieren ver eso, no quieren ver otra cosa, es como cuando tienes un profesor en arte y tienes buenas ideas pero no te las quiere ver, o te las quiere ver pero no se atreve a decir que son muy buenas ideas las que tienes. Es la tontería de que no quieren valorarte, por... por orgullo o por temor o que piensan que les vas a quitar el puesto, eso es así, esa gente es así, y el caso de {este profesor} es , pero que son así de tontos, inteligentes pero luego son muy críos y muy niños, entonces se establecen como una especie de categorías, hay o formas de pintar que ellos admiran, y otras cosas que no las admiten, y menos, muchísima, muchísima. (E, m, 26, 96)

Este academicismo, esta adhesión a los patrones de definición y valoración de la institución, sea por autoexigencia formativa o por necesidad vital, es el que justifica que el estudiante espere que la formación práctica que él se procura sea reconocida primeramente en el ámbito académico de acuerdo a un culto al mérito del sobreesfuerzo, de la fuerza de voluntad que parece mostrarse como un criterio objetivo de evaluación de la adecuación del estudiante al modelo de profesional que se

persigue. Esta creencia en que la Facultad es un microcosmos donde se reproducen las condiciones que se dan en el macrocosmos del mundo artístico profesional, es la que hace que se exija que ese reconocimiento y recompensa se dé primeramente –como anunciación y signo- en el ámbito académico. Es, por tanto, de cara al mundo académico –a sus compañeros sobre todo- donde cobra valor ritual para el estudiante de bellas artes los actos de la primera venta, del primer encargo, de la primera exposición, del primer premio, tanto más cuanto más alejados sean sus modelos referenciales profesionales de lo que es ser artista y más identificados estén con la interpretación del ideario artístico por parte de la institución formativa artística.

Sin embargo, los medios que proporciona la institución no son suficientes e incluso se presentan como no válidos en esa pretendida equivalencia entre el éxito académico y el éxito profesional (o lo que es igual, la creatividad desarrollada para resolver tareas escolares y la creatividad desarrollada para resolver una obra personal). En tal caso, ya no es sólo la desactualización de la formación o su carácter de selección social, sino también el efecto desilusionador de un sistema formativo que incumple las posibilidades y expectativas de hacer del simulacro académico una profesión real dirigida a la creación cultural. En tal caso aún le queda al estudiante la esperanza de acudir directamente al mundo profesional para aclarar de una vez por todas qué es eso de ser artista creativo.

3.5.2 Los primeros contactos “profesionales” con el campo artístico.

El contacto con el medio artístico profesional suele mencionarse como el modo más claro y directo de eliminar la incertidumbre que pesa en el estudiante sobre lo que es el modo de hacer del artista. Este es un hecho que a medida que se va avanzando en la carrera hacia la especialidad y la evaluación como rito confirmatorio pierde peso frente a otros hitos de referencia. El conocimiento de lo que es el arte actual, de lo que es el mercado artístico y de las condiciones y los medios a través de los cuales el artista y su obra se difunden socialmente es un elemento de peso que ayuda a distinguir a los estudiantes más vocacionales, es decir, más volcados en un compromiso por profesionalizarse.

Irse introduciendo en los canales de exhibición y comercialización del arte, además de en los espacios de reflexión y creación, depende mucho de la red de relaciones que el estudiante posea y de su situación social, además, por supuesto, de su capacidad de trabajo y de sus conocimientos del medio. Se puede decir que muy pocos estudiantes antes de ingresar en la Facultad han dado sus primeros pasos en el campo profesional *sensu stricto*. La participación en exposiciones escolares o municipales de dibujo, certámenes de bellas artes entre colegios o la ejecución de encargos carecen

de una seriedad profesional real, y suelen adscribirse al ámbito escolar, lúdico-infantil y doméstico. Al ingresar en la Facultad se produce una discriminación entre aquellos ámbitos donde es pertinente hacer los primeros pinitos en la práctica seria (amateur o profesional) del arte. En este sentido, siempre partirán con ventaja los estudiantes que son miembros de familias artísticas o tienen relación y acceso al mundo del arte, los cuales disponen de la información y los contactos que les permite “saber de qué va la cosa”, “dónde se debe y se puede exponer”.

El resto va un poco tanteando a ciegas, probando aquello que se le ofrece, conociendo criterios con los que discriminar lo adecuado o no para forjarse un curriculum artístico y enterándose de qué circuitos son los que permiten cierta promoción profesional, aunque sea incipiente. Esta decisión de comenzar una carrera profesional paralela a la carrera académica no suele ser muy común durante los primeros cursos. A este respecto parece que es la elección de especialidad la que despierta ese afán de desarrollar una profesionalidad activa, práctica y competitiva.

El desarrollo de esta faceta que dentro de una lógica escolar de prepararse para poder hacer – como es también lógica en una formación que al fin y al cabo es una *licenciatura*- puede parecer una decisión prematura. Implica una inmersión temprana en el medio y los usos profesionales del artista para aquellos que no creen o no se conforman con un conocimiento teórico o una práctica semitutelada en un simulacro de actividad artística que acaba por parecer –según se llega a los últimos cursos- una simulación, una ilusión desconectada de la realidad artística y laboral. Dado que en tal caso la imagen que se da del mundo y la práctica profesional dentro del mundo académico difiere en un grado variable, pero siempre notable de la realidad actual, es evidente que algunos alumnos pongan en duda la conexión que pueda haber, algo que también comparten algunos profesores y, por supuesto, artistas.

Nunca me planteé [hacer bellas artes]... lo que pasa que tampoco nunca me pareció muy necesario ¿no? A mí siempre me pareció que yo podía pintar sin... en la academia, es decir, ¡hombre!, que tenía que mejorar la técnica y... y todo eso y que me vendría bien desde luego estar con gente que tiene más oficio que yo, pero nunca me pareció importante una formación académica en la pintura. (...) Sí. Sí me lo parece [que es bueno estudiar bellas artes], claro, porque te puedes dedicar a eso; sí, sí, no estoy en contra de estudiar en bellas artes, sino que a mí tampoco me parece fundamental para ser pintor el hacer bellas artes; no me parece fundamental porque realmente también, ejem, pues tienes que hacer una serie de cosas que, quizá, no es necesario hacer ¿no?, surrealismo ¿no? A mí me parece no es necesario hacer realismo para ser pintor, en bellas artes tienes que hacerlo, tienes que dibujar las... pues esas, las manchas y todo eso que hacen ellos ¿no? (A, v, 45, 97)

Esta reducción de la formación artística a lo meramente técnico o a la reproducción de estilos académicos tiene mucho que ver con una característica de la que se habla más adelante del mito de la inenseñabilidad del arte, pero de momento lo que nos interesa es que esta circunstancia refuerza el

sentido informal de los cauces y pautas profesionales de esta formación. En este contexto, el boca a boca entre compañeros es importante, aunque no se carezca del consejo del profesor que tiende a hacer hincapié en la necesidad de que el estudiante no se ciña únicamente a la dinámica académica a la hora de hacer su obra, y que empiece a mostrarla al “público”, para así obligarse a hacer una obra realmente personal. Evidentemente, tal exigencia lleva añadido el ser consciente de que tal exhibición pone aún más de relevancia la importancia de tener un estilo propio y una cantidad de obra suficiente para poder ser competitivo en un sistema donde se prima la originalidad y la productividad del artista.

Por otro lado, esta salida a lo extraacadémico y a lo “no formativo”, aunque siga teniendo un valor formativo no intencional y adaptativo, como toma de contacto con una realidad más o menos desconocida en la que tarde o temprano habrá que integrarse como profesional, proporciona un campo de pruebas donde llevar a la práctica todas aquellas “enseñanzas negadas” y conocimientos teóricos sobre cómo se le dice que es el mundo del artista, y donde contrastar las apreciaciones y valoraciones académicas que él como futuro artista y su obra (como simulacro de obra artística) despiertan en la Facultad (como simulacro de comunidad artística) con las opiniones y críticas sociales y profesionales que puedan generarse.

3.5.2.1 Aprendiendo a exponer y ser visto.

La vertiente profesional del artista creativo se concibe sobre todo como una actividad autónoma donde la relación con el potencial público y potencial “cliente” se lleva a cabo a través de instituciones intermediarias que organizan exposiciones temporales. Academias, escuelas, galerías, museos, fundaciones, etc. cualquier institución artística y cualquier miembro integrante del mundo artístico admitirá que es el acto rector de la actividad artística: «Los artistas se jerarquizan en función del número y lugar de las muestras realizadas; rara es la empresa o institución que no está dispuesta a montarlas; los museos se han reconvertido en espacios de exhibición temporal, para sobrevivir; y en el sector del mercado incluso las casas de subastas se ven obligadas a utilizar su recurso. En arte, nada tiene tanto gancho para el público como la exposición: efímera, caduca, acontecimiento único y cada vez más espectacular. Forma parte de los hábitos de ocio del hombre contemporáneo: ansiedad de novedades, sed de imágenes, urgencia, consumo; movimiento que justifica asistencias y viajes» (de la Villa 1998: 58).

Ante esta perspectiva, la asociación que desde el siglo XVIII se establece entre Academia y Salón, como espacio, este último, donde el estudiante es presentado socialmente para ser así sancionado con la admiración de su obra como artista profesional, se mantiene en la Facultad aunque ya sin ese carácter monopolístico y exclusivo. El acto de exponer se transforma en un rito escolar, ya sin el pomposo ceremonial de antaño, que todo joven artista en formación ha de pasar si quiere que se le considere como tal. En el panorama actual, la posibilidad de exponer no se ciñe sólo a la Facultad, ni siquiera a la esfera de lo formal u oficial, sino que se extiende a espacios informales y *underground* e, incluso, no artísticos, aunque su repercusión, valoración y reconocimiento profesional, obviamente, va a ser muy diferente.

El problema con que se encuentra el alumno que percibe esa necesidad de exponer como acto de confirmación artística surge de tres condicionantes que antes no había reparado como capitales en la construcción de una carrera artística: 1) La necesidad de una *obra*, es decir, de un conjunto de realizaciones artísticas que por cantidad y calidad merezcan ser expuestas; 2) la presencia latente de un destinatario que se concibe genéricamente como el *público*. Ya no se trata de hacer dibujos para uno mismo, su familia o sus amigos; y 3) la posibilidad de venta de la obra, de su transformación en *mercancía cultural* y por tanto la posibilidad de vivir de ello, es decir, de la existencia de un *mercado* que se formaliza a través de ferias, galerías, fundaciones, museos y salas de subastas. La realización y participación en exposiciones es una forma de que el artista se procure su sustento, su reconocimiento profesional, su prestigio como creador y de que su obra tenga una difusión y repercuta de alguna manera en su entorno social. Exponer, por tanto, se prefigura como el remate de una larga labor de creación donde tras lograr la materialización y expresión plástica de un proceso de investigación artística se pueden exponer los resultados a la espera de que sean observados, disfrutados, valorados y tasados.

La exposición, sea un fin o un medio, es la forma de “hacer público” y, por tanto, de insertar dentro de la sociedad y la cultura las aportaciones del artista, a través de instituciones tales como galerías, salones, centros culturales, museos, etc. u otros espacios de difusión –sean los mass-media o la calle. La exposición es por tanto fin y principio de un proceso de definición profesional del artista, donde, una vez se juzga que se tiene una obra que merece la pena ser “expuesta”, el artista creativo busca reintegrar su particular modo de producción dentro del sistema económico de difusión y consumo de productos culturales, y dicho de otra manera, el hecho de exponer implica que el sujeto socialmente cobra carta de naturaleza como profesional en activo, pues la difusión y aceptación de su

obra supone el reconocimiento dentro de su sector profesional de ser un miembro partícipe y un productor activo. Sin embargo, esto no es algo tan sencillo.

La difusión y venta de obra exige una inversión que muy pocos jóvenes pueden afrontar y aquellas salas de exposición que ofrecen ciertas ventajas por su gratuidad no suelen facilitar la promoción y difusión de la obra de forma notable, no siendo corriente que el público asista con vistas a comprar algo sino está muy seguro de la calidad y reputación del artista y su obra. Se puede decir que el panorama es tan poco prometedor como precario.

[Meterse en el mundo profesional] a la vez que difícil es imprevisible. Entonces a lo mejor haces una exposición y vendes diez cuadros, y a lo mejor haces una exposición y no vendes absolutamente ninguno, ¿no? Y luego está la otra parte que es la publicidad que se hace de las exposiciones, que la publicidad no es solamente la publicidad, publicar un anuncio diciendo que se expone, sino toda la crítica que pueda aparecer, las notas de prensa, en fin, todo lo que respalda... el propio catálogo, ¿no?, todo lo que respaldaría esa exposición una vez que ha finalizado, que es la documentación que te queda de que tú has expuesto, ¿no? Entonces es complicado porque el número de gente que se dedica a esto es tremendo y (...) porque en realidad eee... el cuadro como tal no es algo necesario. Entonces en el momento en que no es algo necesario, pues es lo último a lo que se dedica el dinero, entonces antes están unos zapatos, antes está la ensalada del domingo y lo ultimísimo, que en muchísimos casos ni siquiera llega a aparecer, pues es dedicar algo de dinero a la inversión en arte, y lo que te decía también antes, ¿no?, que si empezamos a hacer un ojeo, un recuento de la gente que nos rodea eee... de cuánta de esa gente invierte o ha comprado alguna vez algún cuadro pues el porcentaje es mínimo, ¿no? Y por supuesto, eso comprar algún cuadro, pero ya coleccionistas, pues para dar con alguno tienes que estar recorriendo y recorriendo y recorriendo manzanas y manzanas. No, no hay coleccionismo real y... y no hay tampoco un mercado real de arte, y sobre todo no hay una demanda real para la tremendísima oferta de arte que hay. (P, v, 30, 98)

Las posibilidades de que un joven exhiba su obra en este medio son muy limitadas, pues el nivel de exigencia de calidad es muy alta y la demanda de obra es muy baja. En este sentido, existen también otra serie de dificultades iniciales que demoran su entrada en el mercado artístico. Generalmente, los problemas a los que se enfrenta un estudiante son principalmente la falta de “obra” para ser expuesta por un lado, y por otro la falta de espacios donde exponer (con el fin de lograr esa reputación y promoción) y, por tanto, tener posibilidades de acceder al mercado del arte.

Normalmente los circuitos de difusión dirigidos al joven artista son de carácter público y local (salas de exposición de asociaciones culturales o de centros culturales dependientes de organismos públicos) y no tienen más finalidad que dar una oportunidad a los estudiantes de artes para darse a conocer sin erigirse en representante o intermediario comercial. De este modo, a partir de la asunción por parte del Estado y de la administración pública de la misión de proteger y difundir socialmente las artes, se han ido constituyendo espacios “no mercantiles” de exposición de carácter

público (centros culturales, salones de artes plásticas) o semipúblico (asociaciones culturales, fundaciones) que se erigen en alternativas a las ferias y galerías de arte. Así algunas asociaciones culturales o la administración pública (Ayuntamiento, Comunidad autónoma, Estado), haciéndose eco de la demanda del sistema formativo artístico de que existan espacios y circuitos —más allá de las Facultades o Escuelas- donde el estudiante pueda ir haciéndose un curriculum de exposiciones, se sirve además de tal requerimiento para mostrar una imagen de salud cultural y de patrocinio de las artes que hace hincapié en las jóvenes promesas²⁹⁴.

Si bien estas instancias proporcionan un canal de difusión alternativo y de más fácil acceso para el artista principiante se corre el riesgo de no proporcionar un sentido profesional pleno. En primer lugar, la despreocupación por el aspecto “mercantil” de la exposición por considerar que su principal cometido es la “muestra” de obra como servicio social impide que el expositor reciba una adecuada retribución si no se produce una compra de obra, pues los gastos corren a costa del autor. Esto se subsana en algunos casos a través de premios o dotaciones limitadas para adquisición de obra. Sin embargo, el mayor riesgo está en que el espacio de exposición por su carácter demasiado alternativo o informal carezca de un reconocimiento profesional que redunde en perjuicio de la misma calificación de seriedad profesional de la obra expuesta (tal es el caso de exposiciones en cafeterías, pizzerías, casas *okupadas*, etc.).

Ante esta dificultad de introducirse y de saber dónde exponer, la opción más fácil para hacerlo es valerse de los medios que proporciona el mismo sistema de formación artístico. De modo más o menos integrado en lo que es la actividad académica aunque sin un valor “escolar”, la Facultad organiza exposiciones sobre todo para los estudiantes que se encuentran en los cursos finales al juzgar que ya poseen una cierta calidad artística como medio de reconocimiento institucional, promoción profesional y exhibición pública de los logros de sus “jóvenes artistas creativos”. Sin embargo, la falta de una “madurez” artística en la definición de un estilo y la escasez de obra de calidad (se pretende hacer pasar ejercicios de clase por obra personal en una confirmación de su visión como simulacro de obra pero eludiendo la intención y finalidad de tales “obras”) hace que se tienda a buscar cierta seguridad y amparo a través de exposiciones colectivas donde se pueden montar más de una exposición con una pequeña producción de calidad aceptable.

Del mismo modo, la selección de los mejores trabajos como parte constitutiva de una obra artística profesional que represente al sujeto como joven artista, anima a que se presente a concursos

²⁹⁴ Obviamente se trata de aplicar una política de igualdad de oportunidades en consonancia con una definición democrática del arte,

y certámenes a la espera de recibir algún premio o distinción. De esta manera el relativo pudor que parece recibir la “competencia escolar” como forma de fariseísmo escolar, se contrapone con un notable y visible deseo de competitividad profesional con la participación en eventos extraacadémicos juzgados como formas legítimas y validas de “profesionalización”, siempre que prime su concepción como medios de difusión y reconocimiento de la autenticidad del artista y le confirme como parte de los “elegidos”. Esto no quiere decir que el estudiante no busque que los méritos reconocidos se transformen sobre todo en retribuciones económicas que mantengan la autonomía productiva del artista. Con tal fin, el papel de los círculos artísticos como grupos de autoayuda desempeñan un papel crucial como centros de información y desinformación, además de aprovechar tales eventos para esclarecer si como elegidos se cuenta con el don de la creatividad, aunque sea simulando una lucha de estilos que reafirme quiénes de los estudiantes son “modernos” y, por tanto, prometedores futuros artistas creativos.

Se hizo una exposición de final de carrera y sí se suelen hacer exposiciones por allí, y hay... por ejemplo los trabajos que haces en quinto. Hay un concurso de escultura y de pintura, a final de curso suele haberlo, se suele presentar casi todo el mundo de quinto, y... hay cosas interesantes. Algunas cosas son majas, se suelen anunciar concursos por los tablones de anuncios de allí, sí, sí suele haber información, entre gente de los alumnos hay mucho buitre que arranca los carteles para que no se entere nadie y una cosa absurda, pero bueno, se enteran ellos solos y dicen, yo qué sé, “Concurso de diseño gráfico para un cartel para los cursos de verano d’El Escorial”, ¡ras!, arrancarlo para que en vez de presentarse cincuenta, que nos presentemos quince y de entre esos quince a ver si gano yo. Todo en ese plan. (E, v, 25, 98)

Sin embargo, algunos estudiantes conscientes de que no dejan de ser artistas en formación o porque saben que el mundo del arte se mueve por unas normas que desvirtúan esa consideración de comunidad de artistas creadores, dan por perdida de antemano la posible obtención de un premio pues el sistema de certámenes suele ser muy refractario y precavido a la irrupción de “jóvenes genios”, tendiendo más a *jugar en casa*, es decir, a participar en concursos o exposiciones universitarias donde se puede sobresalir aparentemente con menos esfuerzo en un entorno menos hostil y profesionalizado.

Fuera sí, sí me he presentado, pero bueno, al de pintura rápida del Retiro o cosas de esas, es que no creo en los concursos. (...) Porque ves que generalmente suelen ganar los mismos todos los años, el tribunal es como que ya conoce a to’os y tiene más tendencia a... pues eso, a darle el premio a esa persona, suelen ser ya gente mayor, no se suele dar a gente joven, concursos, gente a partir de los cuarenta, no me refiero, no viejos, pero a partir de los cuarenta gente que más o menos tiene ya un nombre, o empieza a tener un nombre en el mundo de la pintura o de la escultura, y... que han ganado ya otros concursos y... y tú llegas con tu cuadrito y eres uno más, je. (E, v, 25, 98)

Como es obvio, la participación y concurso en certámenes y exposiciones se enfoca como una cuestión que a largo plazo dará sus frutos y donde no se puede esperar un reconocimiento o

pero eso sí, una igualdad de oportunidades para aquellos que demuestran estar dotados y ajustarse al ideario del artista creativo.

distinción inmediata. De momento sólo supone un medio para “ver qué se hace” y, lo más importante, para “dejarse ir viendo”. Además, este contacto con el medio supone una toma de conciencia de las condiciones reales en las que los artistas han de desarrollar su trabajo, los diferentes recursos y medios de promoción, difusión y comercialización con los que cuenta, la diversidad de propuestas estilísticas y sus diferente aceptación por parte del público entendido y no entendido y un hecho muy significativo: que no todos los artistas que son “profesionales” son “licenciados” de bellas artes o estudiantes de “bellas artes”, o dicho de otro modo, el hecho de ser titulado o de haber pasado por un proceso de formación, no garantiza la realización y posesión de una “obra” digna de admiración. Sea cual sea la formación con la que se cuente, ningún artista principiante parte con ventaja, todos empiezan igual. Tal es el caso del estudiante de artes y oficios...

Sí, voy a hacer una exposición [colectiva] ahora, en un pub con unos amigos de la escuela; en Villalba. No, soy coleguita de la dueña y... (...) lo mejor es la respuesta, a ver que dice la gente. (...) Bueno, la verdad es que lo que salga, pero como yo estoy haciendo ahora cosas ahí, pues... te mueves te salen cosas por narices. Sí, otra cosa que te salgan y te salgan con dinero y te salgan por aquí más o menos y ya está, y al final tengas que buscarte un trabajo de friegaplatos. (E, v, 19, 96)

...del estudiante de bellas artes...

[Comentando unas fotos] Sí, porque realmente fue... fue mi primera exposición, digamos, un poco sería, je. Y entonces así ya todo, digamos: “Oye, esto es lo que hay que poner”. Porque claro... y esto, bueno, son fotos de... un poco de... de obras, desde que empecé a estudiar bellas artes pues hasta ahora (...) luego, pues esas colectivas que hacías en... pues en centros culturales, pues en Torrejón hice una, en San Sebastián de Los Reyes, bueno, o Alcobendas, no sé cuál es de las dos, una de éstas, que exponía sólo un par de cuadros y entonces... y entonces sigue siendo un poquito... Ah, sí, éste es de la Escuela [de Bellas Artes], o sea que está ahí metido también; no están... Muchos no están ordenadas... pues sí, no sé, son los años ochenta. No, sé, esto es grabado, esto es parte de... algunos son de ilustraciones que hice para... hice una... una escenografía, hice escenografías para obras de teatro y algunas son, para el *dossier*. (P, v, 40, 98)

...o del estudiante autodidacta, es decir, que no ha ido a ningún centro de formación artística superior...

Sí, el reconocimiento que es tan importante... Reconocimiento. Sí, la gente se quedaba asombrada de mi trabajo y tal. “Expón, exponte. –No, que no, que no, que no quiero exponer”, no sé qué. Y me costaba muchísimo porque era emplear un tiempo que me lo he dedica'o en crear ¿no? Sí, sí, muy reconocido; sí, sí, ya lo creo, tengo cosas en catálogos por ahí, y mu' reconocido mi trabajo, la gente se quedaba muy admirada de mi trabajo y me decía: “Ah, pues muy bien, pues vale ¿no? Qué bien ¿no?” Pero vamos, tampoco me vanagloriaba, es decir, sirve, sí. Yo tenía necesidad de que me dijeran. “Mira, esto sigue por aquí, sigue por allá”, no sé que, si está bien hecho o está mal hecho en el sentido de decir, vamos, de reconocerlo ahí en ese sentido, en ese sentido, pero no como para vanagloria mía, en tapiz en absoluto; (...) a lo mejor me puedo vanagloriar un poco ¿no? Pero en el campo entonces del tapiz, no, ¡no!, en absoluto; y sí, me lo reconocían, sí, lo reconocían. (...) Bueno, [la] hice conjuntamente con gente, colectiva y tal, estuve en el Pireo, en Bilbao, en... (...) En un tiempo de tres años, estaba ahí ¡uf! metido a tope en la creatividad, y lo he vivido mucho. (A, v, 55, 97)

...aunque sí se haya ido a algún centro de formación no superior o de formación profesional no formal (academias, talleres, estudios, etc.).

Entonces pinto mi jazmín, *pum*, y lo pongo en una primera exposición, hago una primera exposición –paso cualitativo- casa de la cultura de Pozuelo, exposición colectiva, las amigas, yo, *pimpim*, pero allí ya pongo cuatro o cinco cuadros, o tres o cuatro que son "mis obras", entonces está mi jazmín, está mi silla, una silla tamaño casi natural, me gustan las sillas, y, bueno, y empiezan las cosas a ir bien, esa fue mi primera exposición colectiva, después hice una exposición individual que yo me busqué en Granada, después he hecho alguna otra colectiva y alguna otra individual, no tengo tampoco una trayectoria muy larga porque han pasado pocos años, porque pinto lento y porque una exposición individual te exige veinte obras, mínimo, diecisiete, veinte, veinticinco, ¿de dónde las sacas si yo tal? Bien, entonces del final al principio éste es mi catálogo alemán, es una obra colectiva, se llamó *Person Licht*, "cuestión personal" [sic.], y la hicimos unas cuantas artistas, tres españolas (...) y tres extranjeras: eee... {nombre} que es cubana, {nombre} que es alemana, y {nombre} que es británica. Entonces las obras son muy, muy diferentes, todas más vanguardistas que la mía... (A, m, 47, 97)

Efectivamente, hacer la primera exposición, colectiva o individual, es un *paso cualitativo* importante. La inauguración de un exposición y su ceremonial (*vernissage*) es un rito de presentación y consagración más decisivo que otros proporcionados por el medio académico y que no dejan de ser prefiguración y simulacro de éstos, pues parece no depender más que de la propia iniciativa y valía personal en la determinación de un itinerario profesional, en la consecución de una vocación. Así, exponer, recibir un premio en un concurso o vender la primera obra son pasos que designan y sancionan profesional y socialmente al sujeto como un artista pleno y activo, además de convencerle de su vocación, integrándolo en el mundo profesional.

De lo que se trataría un poco es de aprovechar la carrera para ir fraguando un curriculum artístico, es decir, que las exposiciones, el presentarse a concursos, el ir desarrollando la propia obra, eee... pues vaya siendo paralelo a la carrera. No algo que de repente cuando terminas empieces el... el... ese proceso, entonces sí, yo hice una exposición tanto individual como... como colectiva o colectivas, colectivas al final son muchas, ¿no?, porque siempre que llevas a un cuadro a algún sitio y se expone ya, ya es una exposición, eee... pues sí, las fui haciendo durante la carrera, ¿no?, ya fui presentando a concursos. Y lo bueno es eso, en el momento en que te dan algún premio, sobre todo cuando estás estudiando, pues te arropa y te respalda muchísimo, ¿no?, o sea, que te sientes, pues... apoyado, y... y te hace valorar lo que estás haciendo. (P, v, 30, 98)

No es extraño que junto al interés de “ser profesional” en el quehacer artístico vaya asociado un deseo de que lo que se hace sea contemplado, juzgado y aceptado, siendo su aceptación expresada tanto a través de un comentario aprobatorio como de una oferta de compra. Tal resultado ayuda a confirmar el valor cultural del producto y por tanto del productor. Incluso la crítica más o menos negativa ayuda a percibir de un modo “objetivo” la adecuación o no a los modos profesionales del arte y al principio de autenticidad. La posibilidad de exponer como acto distintivo de la calidad del futuro artista o como medio de aprendizaje no explícito es algo que el estudiante valora y se le enseña a valorar como tal desde el momento mismo en que inicia su preparación. De

ahí el aliciente que supone para el alumno la perspectiva de participar en alguna exposición o certamen en la Facultad.

En algunas academias que disponen de sala de exposiciones, por ejemplo, los estudiantes²⁹⁵ que se preparan en ellas tienen la oportunidad de observar cómo el resto de estudiantes de la academia aúnan esfuerzos ante esa posibilidad de ser expuestos. Evidentemente, si deciden continuar su asistencia en la academia una vez ya han ingresado en una institución formal, ven cómo se les ofrece esa posibilidad de exponer colectiva o individualmente su obra. Este ofrecimiento por parte de la academia a los alumnos que ya empiezan a trabajar dentro de una línea propia o que deciden comenzar una carrera artística supone un reconocimiento selectivo de aquellos que manifiestan una mayor profesionalidad en su compromiso vocacional. En este sentido, no a todos los alumnos se les permite exponer.

Pues a la gente le apetece mucho exponer, ¿no? Hacer, colgar el cuadro en la exposición colectiva, mucho más pues hacer una exposición ya personal, ¿no? Lo que pasa que nosotros no damos muchas facilidades, no..., a la gente. Bueno, la exposición colectiva, pues con que el alumno pues pueda presentar un cuadro que tenga nivel pues está bien, ¿no? Pero la exposición personal ya requiere un poco más de, digamos de... profesionalidad, por llamarlo de alguna forma, y en la colectiva generalmente cada curso, que además nunca repetimos a la gente, ¿no?, y cada curso nos sobra la gente, podemos colgar quince obras aproximadamente, y tenemos más gente. O sea que cada curso se genera un... un nivel de gente apta como para hacer una... una... como para participar en esa exposición colectiva. Y... y bueno, pues eso a la gente le ilusiona mucho, ¿no? (...) Cada profesor pues saca, hace una lista, una prelista de la gente que considera que podría participar en la exposición y luego al final tenemos que hacer un... una selección casi por antigüedad, ¿no?, damos un poco prioridad a la gente que lleva más tiempo en {la academia}, sí planteamos... este año inclusive va' haber bastante gente y estamos pensando quizá en hacer, hacerlo en dos tandas, ¿no? Hacer como dos... una exposición dividida en dos partes, que quizás no de tanto tiempo, a lo mejor de menos tiempo, pero... pero no lo sé, no sé si al final lo haremos. (P, v, 50, 96)

Cada espacio de exposición y venta, y cada concurso tiene un valor en ese proceso de reconocimiento profesional, es decir, un determinado nivel de prestigio que ha de ser acorde con la etapa que uno como artista quiere alcanzar. Esta diversidad y ordenación nos muestra la propia diversidad del *consumo del arte*, acorde con las diferencias económicas y culturales de la sociedad, que va desde el paisajista o retratista que muestra sus cuadros en las aceras hasta el que expone sus obras en las galerías y museos de Madrid, Barcelona o, incluso, New York.

Sí, hice una exposición hace... *ejem*, hace dos años, bueno, hice otra exposición antes, en el año ochenta y... no era una exposición, era una cosa que todavía existe, que es... Hay una plaza de los

²⁹⁵ Esta exposición colectiva se organiza, tanto en el caso del taller infantil como en el del aula, como un objetivo de final de curso dirigido a los alumnos que están sujetos al programa docente propio de la academia y que no se están preparando para pruebas de acceso o realizando otros aprendizajes rutinarios. Dado que los que alumnos aspirantes a ingresar en centros de formación artística superior lo que hacen son ejercicios de adiestramiento y no se consideran "obra artística" propiamente dicha, esta oportunidad no se les ofrece, pero al menos la ven como un medio natural de distinción y promoción profesional que manifiesta una diferencia cualitativa con los tradicionales concursos escolares de dibujo o manualidades.

pintores, en Madrid²⁹⁶, entonces ahí la gente pone un chiringuito ahí, un tenderete en la calle (...) Entonces yo expuse ahí durante un invierno pues... (...) una cosa desastrosa, primero, porque todos los tíos que exponían ahí eran realistas y yo no tenía nada que ver con ellos y luego, segundo, porque no iba ni Dios a ver aquello y no vendí ni un cuadro y eran baratos, eran quinientas, mil pesetas, eran precios, je, totalmente ridículos ni siquiera cubrías el tute de ir hasta ahí ¿no? Entonces lo dejé, estuve pues, un invierno, un invierno entero, además con mucho frío, je, hizo por ahí y fue una experiencia bastante negativa ¿no?, porque... porque, bueno, había cosas que no estaban mal y nadie ni siquiera preguntó, yo creo, por el precio de nada, aquello era como un... un páramo total ¿no? (...) Bueno, iba poquísima gente allí, ahí, poquísima y luego, los pocos que iban, no se interesaban lo más mínimo por los cuadros que yo hacía. Entonces, claro, era un coñazo porque tenías que levantarte a las siete de la mañana, que te prestaran un tenderete porque lo daba el ayuntamiento, pues había un sitio ahí que se guardaban los tenderetes, tenías que montar el tenderete, colgar los cuadros, en fin, era todo un follón para luego tirarse ahí cuatro horas sin que pasara casi nadie y los pocos que pasaban no les interesaba. Entonces yo fui ahí como, pues bastante veces, yo creo que fui de quince a veinte veces ahí a exponer, un fracaso absoluto ¿no? Entonces ya pensé que había que buscar otro camino, que eso no... que era demasiado cutre ¿no? (...) Ya tengo cuatro cuadros para la siguiente, distintos a los otros, los otros ya no los voy a exponer ¿no? O sea, lo que ya se ha expuesto no lo expongo más, cuatro que me parecen que están bien, pero considero que debo tener de doce a quince ¿no?, para hacer la segunda, y eso no sé cuando podré. Claro, en verano sí, fíjate, en dos meses he hecho cuatro que están bien, es poco, si estuviera tres o cuatro meses pues podía terminarla ¿no?, podía prepararla. (A, v, 45, 97)

Este bautismo de fuego que es celebrar la primera exposición como rito en el cual uno se descubre como presunto artista a la espera del reconocimiento, reconocimiento que puede venir tanto por parte del mercado, del público o de los colegas, lo que revela es que el acceso al mundo profesional depende de los contactos y de la red de relaciones que se mantengan de antemano o se vaya entretejiendo a lo largo o después de la carrera. En este sentido, el mito del reconocimiento inmediato de la valía del artista, como reflejo mercantil del valor de lo espontáneo, no deja de ser una ilusión *ilusa* en la que uno espera ser descubierto por el mercado y la crítica. Es obvio que el futuro artista ha de desarrollar un papel activo a la hora de poder tener acceso a los medios de difusión, promoción y comercio del arte, al menos hasta alcanzada cierta cota de prestigio y fama. Una vez uno se “deja ver” y es “visto” ya puede esperar que se le llame, incluso sin preverlo.

No tengo ni idea de cómo llego, yo creo que es un catálogo de una exposición colectiva que yo participé en el Museo Español de Arte Contemporáneo, en el MEAC, participé en una colectiva, muy importante, el sitio, el MEAC es muy importante, el catálogo que se hizo circuló por el mundo porque luego, bueno, pues ya no en internet, es que las cosas andan y tal y cual, y circulan y lo que sea. Eso; y a mí un día me llamaron y me dijeron, una chica española, {nombre}... eee... una de las que aquí está, "Oye, que la de *Kunsthhaus* (...) de Nuremberg, eee... está interesada en una exposición colectiva con unos cuantos artistas entre los que estás tú, ¿te interesa?" Y dije: "Naturalmente que sí". O sea fue la primera vez que a mí me buscaron y que no tuve que poner al servicio de una modesta pintora una brillante ejecutiva, como te decía antes, simplemente me buscaron, ¿sabes? Yo dije: "Sí", y entonces expuse mi obra. (A, m, 47, 97)

²⁹⁶ Este informante se refiere a la Plaza del Conde de Barajas, en el distrito Centro de Madrid, donde la agrupación de artistas plásticos “Taller Abierto” desarrolla desde 1984 y con el apoyo de la Junta municipal una exposición permanente de una treintena de artistas todos los domingos por las mañanas. El objetivo de tal iniciativa es la de permitir a cualquier artista plástico mostrar sus obras al ciudadano «de una forma popular y al aire libre», «al margen de los circuitos comerciales propios de tal actividad» y permitiendo que el cliente sea atendido personalmente por el artista sin intermediarios. Es algo similar al *Marché de la Création* de París que se celebra todos los domingos en el Boulevard Edgar Quinet, en Montparnasse.

En este sentido, a fin de no defraudar a nadie, lo que se hace imprescindible es tener algo que ofrecer (una obra y un estilo) y “saberse vender”. Ahí encontramos algunas sutiles diferencias pues al estudiante de bellas artes se le remarca que la mejor forma de presentarse es elaborando un *dossier* o un *book* donde se exponga secuencialmente su obra como una investigación desarrollada lineal y continuadamente. En un portafolios su obra ha de reducirse a fotografías y comentarios escritos que compongan una especie de libro de artista autobiográfico que demuestre su formalidad y seriedad como profesional y artista tanto ante un profesor (para ir inculcándoles el hábito) como ante un galerista o contratista (en caso de especialidades adaptativas).

Intentas empezar por exposiciones individuales o colectivas –de escultura se lleva mucho eso de las exposiciones colectivas- y... depende un poco del espacio de la galería. Yo, cuando empecé con el mundo de las galerías, estuve trabajando durante una serie de años, acumulé mucha obra, entonces fotografié toda la obra y me fui con una carpeta visitando distintas galerías. Yo no conocía a nadie, no tenía a ningún padrino –y no creo que la gente que exponga sea porque tiene padrino, no lo creo- estuve visitando galerías entonces había galerías que directamente sin siquiera abrir la carpeta me decían: “*No, no me interesa, siquiera ver su obra, ya tenemos concertadas exposiciones de aquí a dos años, ya tenemos suficiente número de artistas*”. Había otras que miraban las fotografías de lo que yo les llevaba y claramente me decían que no, que no les interesaba. Otras que sabes que no les interesa, que no te lo dicen claramente, pero te dicen: “*Bueno, pues ya te llamaremos si algún día nos interesa y tal*”. Y contacté con una que directamente me dijo que sí, que le interesaba y que me organizaba una exposición individual en muy poco plazo, entonces expuse en esta galería. Ya me preocupe de seguir buscando galerías, pero que es posible, cuando tienes obra–como hay tanta galerías- es posible promoverte. (P, v, 35, 98)

En segundo [curso], empecé a moverme por editoriales, a mandar *curriculums*, a mandar *books*, a patearme editoriales, y... bueno, pues no te llaman de ninguna. (...) Bueno y luego con un amiguete íbamos los dos, pues eso, como un equipo de ilustradores, si alguien nos quería contratar, encargar alguna ilustración, agencias de publicidad. Entonces se coge una revista, miras donde está la editorial y mandas el *curriculum* o te presentas allí, y... nada, hemos solicitado entrevistas y rollos de estos, y bueno al principio pues te ven: “*Está muy bien, me gusta mucho, dejadme vuestro nombre, vuestro teléfono y ya les llamaremos*”. Y claro, pues tienen, suelen tener un equipo de ilustradores, que cuando les falla alguno o tal te encargan a ti el asunto y si les gustas pues te siguen llamando, si no pues... El otro día pillé una revista que en un principio no tenga ilustración, no tengan ilustradores, que tienen de fotos o que plagien otras ilustraciones, se ve rápidamente, entonces si tienes ya a un ilustrador a tu cargo, ya sabes que no te van a dejar, que siempre te van a estar encargando algún trabajillo, y bueno, un día te llaman por teléfono y te dicen: “*Oye, necesitamos un dibujo en el interior de la revista para –yo qué sé- de Internet*” y coges y bueno, y llegas allí les haces unos bocetos, les gusta. Luego (lo) trabajas en casa, se lo llevas, en la fecha indicada, claro, y nada, y a los cuatro o cinco meses te pagan, tardan mucho en pagar las editoriales. (E, v, 25, 98)

De cara a la finalización de la carrera se tiende a convertir los ejercicios más destacados académicamente en obra artística, enseñable, pero también vendible y ésta cualidad no es algo que precisamente se contemple de modo explícito en la formación de bellas artes aunque la confección de *books* y *dossiers* se enfoque como tarjeta de presentación ante las galerías u organismos públicos.

3.5.2.2 *Aprendiendo a vender y ser comprado*

Si para el artista es importante que su obra sea contemplada, recibida por un público más o menos considerado como destinatario o partícipe del proceso creativo, en un sentido más mundano también es importante que dicha obra se introduzca en el mercado artístico como “mercancía cultural”. A diferencia de otros estudiantes y especialistas artísticos, en la formación de bellas artes aunque se contemple este hecho como algo tácito e implícito siempre despierta cierto pudor y reparo.

Así, si se considera que lograr una primera venta es un hecho significativo de la valía artística, hay factores que la condicionan a un marco restringido. El valor de esa venta depende con mucho del espacio donde se haga, quién efectúa la compra y porqué, y la traducción monetaria que de ese valor se haya hecho. A tal tenor, uno de los hechos más desconcertantes e inefables para el estudiante es la tasación del propio trabajo. La profesionalidad y espiritualidad de la práctica artística que la hace concebir más como un servicio que como un oficio, desata un conflicto que demuestra la dificultad para integrar los valores comunitarios dentro de la estructura social. El mercado artístico exige que la obra artística tenga un precio para su conversión en mercancía cultural, pero este precio no es un precio cualquiera, sino un precio acorde con su valor simbólico y cultural.

El proceso de conversión de la obra en objeto de intercambio, aunque no se aborda aquí, desata en el alumno un extraño pudor que genera un malestar a la hora de tomar la decisión de vender su obra y de ponerle un precio. En la ambivalencia de la exposición y la venta de la obra descansa siempre un temor a la pérdida de la autonomía creativa con un tratamiento similar al del honor o la inocencia espiritual. Este acto, para el que la acción formativa no prepara ni informa²⁹⁷, provoca en el estudiante el problema añadido de relativizar su creencia de que la obra es un acto de entrega desinteresada y de traducir su artisticidad en términos económicos. El estudiante, que no deja de considerar un acto fariseo y de traición a la autenticidad el realizar una obra pensando en los beneficios que le pueden reportar –en forma de aplauso, crítica aprobatoria, recepción de un premio o remuneración monetaria- ha de asumir el acto deliberado de poner precio a su obra partiendo de la

²⁹⁷ Es interesante anotar que en la enseñanza de bellas artes los aspectos laborales y mercantiles de la profesión son negados dentro de los contenidos pedagógicos aunque se insista en que uno “ha de saberse vender”. A diferencia de los estudios de artes y oficios o artes y diseño, donde tradicionalmente nunca han faltado asignaturas encargadas de impartir nociones sobre Derecho laboral y sobre la confección de presupuestos y tasaciones, en las bellas artes este conocimiento siempre se ha considerado algo ajeno a su modo de producción alejado del concepto de “encargo” y de “beneficio” además de introducir una dificultad añadida pues tal cometido de valoración del trabajo está en manos de agentes especializados –marchantes, agentes de subastas, anticuarios- que son los encargados de evitar que el artista asuma tan “engorrosa” tarea.

regla de que el valor cultural ha de tasarse sobre un precio mínimo elevado que le distinga de otros productos artísticos no puros.

De esta manera, el precio también se transforma en un signo de artisticidad según el cual si uno se considera artista no puede vender una obra por menos de cuatro cifras (hablando en pesetas), dando igual el tiempo empleado, el coste de los materiales o la imperiosidad de vender algo. Así la estimación se establece de acuerdo con un valor simbólico y afectivo, estableciéndose unos precios siempre vistos como excesivos y por tanto poco competitivos para el joven artista en un mercado donde el valor lo va definiendo la crítica y el galerista en función del prestigio de la carrera profesional del artista (lo que requiere tiempo) y la ganancia que como todo negocio ha de procurarse. Así, igual que como signo de reconocimiento el artista desea que su obra sea contemplada y entendida, también va a querer que sea comprada de acuerdo con un *precio digno*. No es raro que ante lo engorroso, difícil y extraño de “tasar” la obra se acabe delegando tal función en otros especialistas.

Dejando aparte esta cuestión del poner precio como un elemento más con el que habrá de dirimirse la duda de si se vale o no para ser artista o dentro de que categoría de artista se está –“¿por qué se me compra a mí y no a otro, por qué a este precio y no a otro, por qué me compran esta obra y no otra?”- lo que si es notable es que este gradual acercamiento al medio profesional y su conocimiento más o menos fomentado por el ámbito formativo procura elementos de juicio que concretizan la vocación y el éxito académico en una profesionalidad y una inserción laboral lo más adecuada posible a los modelos profesionales que se le han mostrado como exitosos, es decir, aquellos que son distinguidos como creativos.

En este último aspecto, la relación laboral o mercantil que se puede establecer con el mercado artístico difiere por el tipo de profesional exigido y, por tanto, el carácter de la obra y el modo de producción al cual idealmente se ajusta la creación artística. En el terreno que podemos denominar de las artes aplicadas, el trabajo de encargo restringe mucho la autonomía productiva del especialista en cuanto que se le marcan con anterioridad las condiciones, plazos y diseño de su producción. En ese sentido, la presentación de su obra implica mostrar lo que es capaz de hacer y no tanto lo que hace, dentro de un perfil profesional que exige una alta flexibilidad y adaptabilidad a lo que se le pide que haga y cómo hacerlo.²⁹⁸

²⁹⁸ Ya se ha visto las complicaciones que aparecen para el estudiante de bellas artes cuando intenta adaptarse a un estilo diferenciado de hacer las cosas, propio del artista técnico y no del artista creativo. Igual que en el caso de los miembros compartidos (profesores y alumnos) entre las instituciones de formación (la Escuela de Artes y Diseño y la Facultad de Bellas Artes) esta circunstancia genera una

A mí, sí, [me empuja] la cuestión económica, es que a mí la ilustración no me... ese tipo de ilustración que yo estoy haciendo de... de consumir rápidamente no me gusta, lo que pasa que bueno, de algo hay que vivir de momento, y tengo... (...) bueno, sí, ante todo ser un profesional y evidentemente un trabajo tiene que ser siempre serio, pero no te dejan tampoco demasiado margen, es como... pues tienes que hacer determinado tipo de dibujo con determinados colores y en determinadas formas, entonces dices: “bueno”, simplemente la diferencia es que no lo haces tú porque desconoces la técnica, lo voy a hacer yo, es como: “*Quiero que me hagas la casa así y me haces los ladrillos, me pones los ladrillos*” simplemente. (...) Dices. “*Haz la casa que tú quieras*”. Que yo lo comprendo por otro la’o, claro, entonces como no te dejan tampoco margen y es una cosa con que disfrutes demasia’o, tienes que adaptarte a... (...) Exactamente, no, no, ellos miran y te dicen: “*Bueno –llevas varios estilos de dibujo y dicen- bueno, como éste pero intenta que sea –yo qué sé- que tenga menos colores o... procura que la línea sea más gorda y tal para que llame más la atención o que no sea muy infantil o que no sea demasia’o serio o que sea más caricatura o que sea...*” ya ellos te indican y tú te adaptas de todas formas y es eso simplemente, es... es un trabajillo, una cosa muy agobiante. (...) Lo suyo es tener bastantes editoriales porque bueno tardan en pagar y claro, si cada... a veces te pagan bien, el dinero es... son doscientas mil pesetas, y de golpe y porrazo, pero claro, es, si al acabar el trabajo me las dieran, el trabajo a lo mejor dura quince días o una semana, son doscientas mil pesetas, y dices: “*Jo’er, que bien*”, pero es que aparte de... cuando ya entregas el trabajo, aparte de tardar eee... cuatro meses, en esos cuatro meses vas consumiendo, gastando, y cuando recuperes ese dinero es para pagar deudas, o sea que no es, pero bueno, es trabajo, no se puede inventar otro. (E, v, 25, 98)

Por contra, en el vértice contrario –el del “mundillo del Arte”- no se trabaja de encargo, es decir, se ofrece una obra que responde a exigencias y fines personales del artista y no de un público – aunque la opinión del público no deje de ser tenida en cuenta en la evolución de tal obra, con cara a su aceptación o a su consumo (Sanmartín 1993: 148-50). Aunque en este sentido no se difiere mucho de las condiciones que se establecen durante la formación en la realización de ejercicios de libre creación –aunque el peso de la opinión y valoración del profesor y de los compañeros también tenga su influencia- las condiciones laborales son igual de duras por otros motivos y no viene mal irse dando cuenta de ello.

Tomé el [camino] de hacer cuadros grandes y cuando pudiera pues exponerlos, que es lo que hice finalmente ¿no? (...) bueno, pues fue una galería Madrid, no muy conocida, una galería de... pero en fin, está en Madrid y estuve ahí quince días ¿no? Hice la inauguración, vino mucha gente, sobre todo amigos ¿no?, porque la gente... los de la galería tampoco se ocupan de, de llevar a gente, es decir, que son... (..) Vendí algún cuadro, y bien, o sea yo estoy muy contento de haberla hecho, bastante bien, bastante satisfactorio el resulta’o. (...) Sí [me la busqué], una amiga pintora pues me habló de que ahí se podía exponer, que no era muy caro pues te cobraban, me parece, unas setenta mil pesetas por el alquiler del local y luego no te cobraban dinero sobre la venta. No había comisión. Y entonces, bueno, me pareció razonable, es decir, que... que pagues sesenta mil pelas, lo que pasa es que luego no, no hacían nada de... por sí mismos para promocionar ni nada, en ese sentido muy mal, pero bueno por lo menos pude exponer, pude exponer ahí. (A, v, 45, 97)

Como antes se ha dicho, en el caso de los estudiantes de bellas artes, en un afán de aprovechamiento máximo del esfuerzo académico, tienden a tratar sus ejercicios como obras de arte más o menos logradas que, a diferencia de lo que ocurre con otras tareas escolares, pueden tener un

sensación de intrusismo y de extrañeza en el mundo profesional, como se ha visto ilustrado en el caso, por ejemplo del grabado, la

valor fuera del ámbito formativo y reconocerse como productos autónomos²⁹⁹. Es muy normal que tales ejercicios sean objeto de regalo o venta, lo cual en cierto modo ayuda a crear cierta ilusión de artista autónomo y profesional, pero que tiene mucho que ver con la necesidad de verse reconocido por el entorno en su proyecto de autodefinición artística. Aparte de este uso como autoestímulo y signo de artisticidad, es cierto que también supone una de las diversas formas de minimizar el enorme gasto y esfuerzo que requiere la carrera. A tal respecto, se empieza a hacer una distinción de la obra como trabajo del que vivir (como encargo u obra en la que predomina la *motivación extrínseca*) o como trabajo para el que vivir (una obra con un mayor nivel de exigencia personal, es decir, de rigor de autenticidad).

En cualquier caso, el intento de darle rentabilidad económica o promocional se tropieza con la realidad de la precariedad laboral de la profesión artística y el enorme riesgo profesional, personal y económico que su ejercicio laboral lleva consigo. Aquí vuelve a encontrarse el estudiante con un filtro socioeconómico donde los aspectos relacionales y económicos son importantes para resistir o salvar las dificultades del medio. En un mercado como el artístico en donde las referencias y los valores son, en cierto modo, incomprensibles tanto dentro de una lógica de mercado como en una lógica de comunidad de creación, el artista asume todos los riesgos soportando múltiples obligaciones y contraprestaciones. Como profesional autónomo e individualista carece de cualquier protección sindical, y no goza de más seguridad social que la que se pueda procurar como autónomo. En cuanto a su obra y a falta de un representante, él corre con todos los gastos y esfuerzos de transporte, instalación y exhibición, no gozando de ningún seguro financiero ante posibles pérdidas o destrozos. Además el propio ritmo productivo que caracteriza a la práctica artística le impide llevar a cabo una producción “masiva” de modo que para poder hacer una exposición personal con un número aceptable de piezas ha de trabajar durante mucho tiempo con gran intensidad.

ilustración y otras artes del libro (cf. pág. 304-7).

²⁹⁹ La diferencia en este aspecto frente a otras carreras universitarias es notable. La realización de trabajos de clase o de apuntes como tareas escolares en principio no se conciben como materiales que puedan salir del ámbito escolar, pues su funcionalidad y valor depende de su aplicación para la resolución de las pruebas académicas y como herramientas para favorecer la enseñanza y aprendizaje de contenidos y técnicas. Por otra parte su comercialización legal (como manual escolar o patrimonio legado entre alumnos) o ilegal (como patrimonio que se lega o compra con la intención de hacerlo pasar como mérito académico propio) sólo tiene salida en tal ámbito como una demanda generada por el mismo sistema de enseñanza, todo lo contrario que en el caso de los trabajos de bellas artes cuya salida suele ser la de colmar las expectativas puestas en su profesionalidad del entorno del estudiante con una función decorativa y distintiva, si acaso como arriesgada inversión. Esto no quiere decir que no exista un mercado de compra-venta de trabajos para hacerlos pasar por propios. A este respecto, aunque parezca una gran infracción frente al principio de logro de autenticidad que rige el proceso formativo artístico, existe la ya mencionada figura del *negro* (cf. nota 272), en una especie de simulacro devaluado del trabajo de encargo –pues se le niega el principio de autoría al realizador de la obra. Tal situación está causada por las dificultades económicas de algunos estudiantes que no pueden hacer frente a sus gastos y por el exceso de tareas escolares que se encargan durante el curso y que, según el número de asignaturas que se cursen y la propia capacidad, habilidad y calidad del estudiante, éste no se ve capaz de llevarlas a cabo optando por pedir a otro estudiante que “trabaje para él”. Evidentemente estos “encargos” no son públicos y no están bien vistos entre los profesores y alumnos, por lo cual lo normal es que tales encargos se hagan a estudiantes de otros centros con una tendencia a que los estudiantes de bellas artes se aprovechen de los estudiantes de escuelas técnicas de dibujo, de artes y oficios o de diseño.

Las galerías ponen una cláusula según la cual si durante tu exposición no obtiene unos beneficios con su porcentaje de las ventas eee... que lleguen a equis dinero, pues por ejemplo recuerdo una galería con la que entré en negociación que eran cien o ciento cincuenta mil pesetas de beneficios. Pues ese dinero, todo lo que falte hasta ese dinero se lo tienes que abonar tú. Entonces claro, la galería en época de crisis lo que hace es cubrirse un mínimo de ingresos habituales, para cubrir gastos y el sueldo de la persona que está allí atendiendo la galería. Con ese tipo de cláusulas el galerista arriesga mucho menos, o sea que el que asume todos los riesgos es el artista, que además de arriesgar en materiales, puede... se arriesga a no vender nada y tener que abonarle al galerista esa cantidad. Entonces cuando existe esa cláusula el galerista es menos selecto con lo que se le presenta. No le importa, no asume el riesgo de... de equivocarse, ¿no? A mí ese tipo de cláusulas me desagradan tremendamente porque yo lo que quería es, cuando contacto con un galerista, que él confíe en mi obra y que yo arriesgo pero que también arriesgue él, ¿no? (...)No soy un experto en esto de la galería, he expuesto varias veces pero... pienso que sí, que cada vez que hay una crisis, [es] una época muy buena para las galerías... y te cuentan el rollo de que va mal, pues intentan asegurar esos mínimos con este tipo de cláusulas y por otro lado como hay muchísimos artistas en la calle y muchísima gente que está dispuesta a exponer a cualquier precio, que hay gente que siente la necesidad de hacer un currículum a base de exposiciones, a base de concursos y demás, y hay gente que está dispuesta a pagar ese precio, es decir, que está luchando por la fama, y la fama tiene un precio y ese es uno de los precios asumibles para ellos, pagar su exposición y arriesgarse a no vender y pagar ese precio. (P, v, 35, 98)

Es obvio que compensa si el estudiante tiene clara su vocación, su interés profesional en granjearse una carrera artística temprana convicción que tiende a derivar en la autoidentificación con la *leyenda del artista* y el autorreconocimiento de aquellos atributos que definen la artísticidad como un síndrome psicológico y biográfico. Así es muy corriente que el estudiante empiece a interpretar conductas y hechos pretéritos en clave profesional cuando éstos carecían de tal seriedad social³⁰⁰. En este sentido, la obra artística se transforma en el mejor medio para apreciar y reconocer al artista creativo como personalidad creadora en una relación simpática que trasciende la mera relación genealógica del demiurgo, mostrando la relación entre objeto-sujeto como una unidad indisoluble que garantiza su validez³⁰¹.

³⁰⁰ Esta obsesión por transponer la leyenda del artista al hecho biográfico, es una preocupación que se torna obsesión cuanto el estudiante empieza a retrotraerse en su historia vital en búsqueda de esos atributos de artísticidad como actitud psicológica o práctica conductual. Este hecho que tiene que ver mucho con la identificación con el ideario artístico, se percibe en la tendencia general de que los artistas construyen la historia de su vida en términos de don y vocación, acentuándose rasgos tales como la precocidad, marginalidad y el azar en el desarrollo de su carrera (Moulin 1997: 302). En tal sentido, se hace difícil discernir entre las verdaderas excepciones – artistas precoces de acuerdo a su enclave en un entorno artístico receptivo y estimulador- de aquellos que empiezan a establecer no ya comparaciones, sino atribuciones de artísticidad a tales eventos por mera semejanza formal si se desconoce su situación socioeconómica. Algunos estudiantes acentúan su vocacionalidad (como deseo de ser) afirmando que ya sabían que no bastaba con cumplir con las obligaciones escolar para ser artista, “*que tenía que venderme, que hacer exposiciones, cosas ¿no?... yo hacía exposiciones antes de entrar en la Facultad*” (E, v, 25, 98). Obviamente este juicio no deja de ser retrospectivo y normalmente hace referencia a exposiciones en centros escolares, exposiciones y academias preparatorias sin un reconocimiento profesional claro.

³⁰¹ Este hecho se hace también bastante apreciable en el caso de las tesis doctorales. Estas se abordan en sí como parte de esa “obra personal” y, como ya dijimos, es muy normal que el artista-doctorando nos “cuenta su vida” a fin de demostrar su artísticidad como autenticidad experiencial, como vocación. Así, por ejemplo, Carmen Martínez (1996), nos comunica las motivaciones que le llevaron a hacer bellas artes como un “destino manifiesto” y una “pulsión interior” que refuerza el carácter innato y episódico de la leyenda del artista como hecho biográfico: «Desde la experiencia personal de mi etapa infantil, he mostrado tendencia hacia el arte, y especialmente hacia el arte plástico. Cualquier tipo de material estimulaba un deseo de dibujar. Un lapicero, una pintura, una tiza o tintas de colores, colocados en mis manos, se deslizaban por el papel, las pizarras o incluso el asfalto de la calle, que por unas horas se convertía en un enorme mural servían para plasmar los dibujos, hasta que al día siguiente llegaba el barrendero y con su manga de regar, dejaba el suelo limpio y aunque se perdía el dibujo del día anterior, permitía y estimulaba el gran espacio preparado para una nueva aventura pictórica. / Cerca de mi casa, vivía un familiar muy querido, al que todos los días iba a visitar y se sentaba a su lado viendo como él, sentado a su vez ante un caballete, producía aquellas obras pictóricas que a mí, con ojos de niña, me maravillaban. / A los cinco años, pude disponer de mi propio material para producir obras propias.» (Martínez, 1996: 33-4).

En cualquier caso, el hecho de exponer o de vender se interpreta sobre todo por el estudiante y la comunidad como un signo de “estar en los circuitos”, es decir, de existir en cuanto a “ser artista”. De ahí que no tanto la Facultad como tal, sino los profesores en particular asuman la función de tutor o introductor de aquellos alumnos que considera que merecen su apoyo en el inicio de su carrera. Así, algunos profesores ejercen el papel de “representante” o marchante de aquel alumno que a sus ojos merece plenamente ser considerado artista en formación como es el siguiente caso que relatamos y que refleja también en parte el papel que la Facultad de Bellas Artes ha asumido como “estetizador de la vida universitaria”³⁰².

De cara a alumnos del tercer ciclo, a los que se les supone una consolidación en ese aspecto, pudimos ver cómo un profesor hacía de intermediario entre una alumna de grabado y las autoridades universitarias, las cuales tenían la intención de negociar la compra de grabados para “decorar” varios despachos de los Vicerrectorados, salas de juntas y salas de espera. En tal asunto era patente el deseo del profesor de promocionar a una joven artista que, según afirmaba, “*ya está en los circuitos*”, y que se trataba de una licenciada que estaba haciendo los cursos de doctorado. El hecho era significativo en tanto que era su *primera venta* de importancia (7 grabados por 140.000 pts., aproximadamente 845 €) y aunque fuera una transacción dentro del marco institucional como “colaboración entre Facultades” como se llegó a comentar en el episodio, representó un gesto de confianza y apoyo a la carrera profesional de la estudiante que “por principio” no tenía nada que ver con su formación como investigadora y doctoranda desde un punto de vista estrictamente escolar.

De cara al sistema de enseñanza –funcionario y tecnocrático- estos méritos o atributos carismáticos e incluso tales actos de definición –exposiciones, concursos, compra de la obra por museos, fundaciones o galerías- tienen valor sólo para el mundo del arte, careciendo de valor académico a no ser que se traduzcan en *texto escrito* o *hablado*, es decir, en una publicación o en una ponencia. Esta situación que de cara a la evaluación académica del estudiante no es relevante pero que desvela una situación paradójica que también afecta al mismo profesorado como funcionario docente en los concursos a plazas de profesorado (tal y como ya se pudo apreciar al comentar la dificultad de establecer una “convalidación” de la formación artística como formación universitaria), como curriculum artístico no goza tampoco de gran valor en el mercado artístico si no se ve apoyada

³⁰² Desde que la Escuela se transformó en Facultad universitaria ha sido muy común que profesores y alumnos satisficieran ciertos “encargos” institucionales que contribuyeran a la conformación de una cultura universitaria como ha sido la participación en los concursos de carteles anunciantes de los cursos de verano o de felicitaciones oficiales, de obra gráfica y pictórica para decorar centros de gestión y gobierno universitario, realización de esculturas para jardines, de murales para el ferrocarril metropolitano y otras

en una obra consistente e interesante. En estos casos lo académico y lo profesional se muestran de nuevo como antitéticos o al menos no equivalentes.

Sí, cada vez que exponen... cada vez que el alumno se presenta a un concurso, se selecciona su obra y se expone ya pone esa exposición. Todas exposiciones por mínimas que sean se ponen, yo... es que depende para lo que sea el currículum, es decir, a la hora de contactar con un galerista, al galerista le importa muy poco tu currículum, puede echar un vistazo en general para ver si... para asegurarse de que esto no sea... tu actividad escultórica no sea un capricho repentino, sino que llevas ya unos años metido en ello, pero le importa poco cuántas exposiciones... Le importa más cómo sea tu obra, creo yo, y a otros niveles, por ejemplo a nivel de encontrar un trabajo dentro de la enseñanza y tal, importa poco, no sé, pero el alumno o en general la persona que está metida en el mundo del arte parece que le da mucha importancia al currículum y hay gente que logra salir fuera de aquí, sale con la urgencia de hacerse un currículum a base de exposiciones. (P, v, 35, 98)

Esta cuestión es harto compleja pues revela problemas surgidos del proceso de profesionalización universitaria que veremos a continuación y las diferencias que se pueden encontrar con lo que luego se les exige en el mundo profesional como criterios de valoración y hábitos. Estas diferencias de estilo que han hecho por un lado que en el estudiante de bellas artes se desate una *titulitis*³⁰³ cuantofrénica, una obsesión acumular la mayor cantidad posible de méritos certificables y la certificación de méritos no certificados (tales como las mismas exposiciones) o su conversión en trabajos académicos no deja de ser un síntoma de un mal mayor –el de la desactualización– que tiene su fundamento en la creencia y objetivo institucional de relacionar éxito académico con éxito profesional. En este punto no podemos más que recordar lo presente que sigue estando esa sensación de banalidad, estatismo y malformación que rodea a la Facultad desde su propia constitución.

La pretensión inicial de hacer de la carrera de bellas artes una prolongación formativa de la comunidad artística que permitiera la definición del artista como un profesional y que, integrada dentro del sistema de enseñanza superior, le reconociera como un miembro más de aquellas disciplinas y prácticas consideradas creadoras de cultura simbólica, no llega a llevarse a efecto. Las

instalaciones, el diseño de logotipos para la imagen corporativa de la Universidad, etc. En tales casos, la Universidad se erige en mecenas de las artes como patrocinador, promotor y coleccionista.

³⁰³ El término “titulitis” es un neologismo pseudocientífico acuñado a partir de una analogía homofónica con la terminología culta médica referida a las inflamaciones orgánicas (-ίτις). Este término empleado en la jerga escolar tanto por estudiantes como por profesores hace referencia, sin embargo, a dos fenómenos que, aunque relacionados, son diferentes. Entre los estudiantes normalmente se emplea para referirse a un “culto al papel” que implica acudir y participar en cualquier evento académico donde se puede conseguir un certificado de asistencia o participación. La obsesión por la acreditación documental de llevar una vida formativa complementaria, al margen de las exigencias escolares mínimas, llega al punto de mostrar únicamente interés el alumno por aquellas conferencias, seminarios, cursos y congresos donde se deja claramente expresado que al finalizar el mismo “se entregará un certificado de asistencia a los participantes”; no discriminándose la adecuación o no de los contenidos impartidos a la carrera universitaria, e incluso sin acudir o participar activamente el alumno en las actividades desarrolladas en ellos. Por otro lado, el profesorado suele darle a este término otro sentido añadido y es el que hace referencia al proceso de profesionalización aparente que el establecimiento de un título universitario (licenciatura, doctorado, maestría, etc.) parece dotar y el grado de correspondencia real entre lo que se certifica oficialmente y lo que objetiva y subjetivamente un profesor podría considerar certificable. De esta cuestión se hablará más adelante al tratar los debates surgidos en relación con el aparente valor meritorio de la consecución de un título universitario como trofeo a colgar de una pared y del valor social como acreditación de una formación y capacitación profesional de cara al mercado laboral.

continuas críticas y actuaciones por parte del profesorado y del alumnado con el fin de hacer de la Facultad una *communitas* normativa conectada con una *communitas* espiritual, acabaron dejando un poso de amarga resignación pues ni las reformas del plan de estudios, ni el paro activo, ni los esfuerzos individuales o colectivos del profesorado o de algunos grupos de artistas por hacer de la carrera de bellas artes una formación del artista creativo han logrado aclarar un panorama académico y profesional tan distanciado de lo que idealmente era su propósito: enseñar a los estudiantes a pensar y actuar como artistas creativos. ¿Es que tal vez la persistencia de este fracaso se deba no tanto a que sea una consecuencia como un rasgo inherente y conveniente para una determinada concepción de lo que debe ser la formación artística como socialización de la creatividad y selección del artista creativo? ¿Es que tal vez este fracaso no sea tal, al menos, de cara a la institución?

4. EL FRACASO ESCOLAR COMO ÉXITO INSTITUCIONAL

Si algo se desprende de esta serie de despropósitos, contradicciones e indefiniciones de una formación profesional que no parece guardar relación directa con lo que es el artista en el mundo profesional, es que, se logre o no que el estudiante se convierta en artista, la Facultad como institución formativa cumple –aunque no lo parezca- en ambos casos con su objetivo ideal de ayudar al genio creador a despertar. Parece como si incluso su negación de la enseñanza fuera un retorcido proceso de “formación tácita o implícita”, y su excesivo celo disciplinar una estrategia para acentuar por contraste la actitud inconformista de aquellos que de primeras conciben la enseñanza como algo más que acudir a un centro y cumplir con un horario y unas tareas.

El recurso de la provocación o del callado silencio que ya hemos visto emplear por algún profesor parece a veces buscar ese objetivo como si la propia actividad pedagógica se concibiera como un simulacro paródico de la dictadura academicista, que necesariamente hay que representar para lograr despertar el ansia por una libertad robada. Sin embargo, la sobrejustificación del medio escolar y el juego de las apariencias pueden pervertir ese bonito alarde de inversión formativa, donde lo que se espera que se haga es lo contrario de lo que se dice.

Una demostración de que en cierta manera la presencia del ideario del artista creativo rige las conductas formativas tanto de profesores como de alumnos, está en el hecho de que todos los estilos –sea cual sea su interpretación más o menos idealizada, más o menos pragmática- dicen perseguir y defender lo mismo: la consecución y perpetuación del estatus de artista creativo. Así el proceso formativo para todos los tipos, se esté en una diagonal o en otra, es un camino a través del cual cada uno espera: realizarse como encarnación del artista creativo. Evidentemente otra cuestión es que se logre o que unos tipos se acerquen más que otros a tal propósito, lo que obviamente parece exculpar –pues todo se acaba circunscribiendo a un proceso introspectivo de autoaprendizaje y conocimiento- a la Facultad como centro formativo.

En ese sentido, aunque se sostenga una equivalencia o una asociación entre mundo académico y profesional parece una relación más simpática que corporativa pues a la hora de la verdad ni la comunidad artística se toma en serio que la Facultad puede llegar a formar artistas o que éstos se formen exclusivamente en este tipo de centros. De acuerdo con el ideario comunitario del artista, la formación de bellas artes no es ni el itinerario formativo más adecuado ni el único para

llegar a ser artista, pero hasta que el alumno no salga de la Facultad o tenga un contacto temprano con el mundo profesional no suele dar crédito a dicha aseveración precisamente por la ilusión académica que legitima la inercia escolar como la vía más seria y segura para alcanzar el éxito profesional. Hacerlo sería admitir estar en el camino equivocado, e incluso afirmar que nunca se llegará a ser un artista creativo.

Ni una Facultad universitaria ni cinco, siete o los que sean, años de ‘formación’, cursos, seminarios, trabajos de investigación, tesis, etc., etc., garantizan o posibilitan que una persona se convierta en artista, de la misma forma que otros estudios, otras carreras pueden asegurar que capacitan arquitectos, ingenieros, médicos o boticarios. Los motivos, maneras, procedimientos, capacidades y empeños para que alguien ‘sea’ un artista no pueden enumerarse, programarse y suministrarse en forma de asignaturas, clases, exámenes, calificaciones, ni siquiera en horas de trabajo esforzado. Creer que una persona por el hecho de conseguir un título ya es un ‘artista’ es una de esas cosas divertidas propias de un época en la que la ‘artisticidad’ es un valor en franca e imparable decadencia. (Millares 2000: 129)

En algunas clases teóricas ofrecidas tanto en asignaturas artísticas como científicas, se suelen exponer modelos históricos de artistas cuya formación académica, sino nula, ha sido por lo menos corta o conflictiva. Ante tales modelos el estudiante no puede por más que pensar que en los tiempos actuales y dentro de un sistema educativo como el actual tal detalle biográfico es ilustrativo de un contexto histórico y personal que él no vive ahora, como se demuestra en el hecho de que no se establezca una equivalencia o identificación entre la tradicionalmente denostada Academia y la Facultad. En cualquier caso algunos estudiantes (los más caprinos) ante tales modelos mantienen tal sospecha hasta el punto de que en, por ejemplo, las clases de historia dan su opinión al respecto con el beneplácito del profesor, que intenta con ello invalidar aquellos tipos que conforman la diagonal positiva (A-C):

*“La academia mata lo vivo”*³⁰⁴. Sí, lo repetiría ahora, je. (...) Hombre, esa es mi intención, mi intención es que ellos se cuestionen aquí las cosas, no traguén así, no sean pasivos y digan: *“Vamos a aprobar así, la asignatura de fulano o de mengana haciendo esto”*, sino que tengan una parte activa porque ellos son los que pueden cambiar los planes de estudio, porque son los que pueden exigir cosas, porque son los elementos vivos del centro. Entonces tienen que hacerse sentir, ¿no? Hace años, a veces las, los enfrentamientos bien entendidos, ¿no?, pues dan viveza a... al sitio, ¿no? Entonces... claro, yo lo que quiero es que ellos reflexionen con esas ideas de qué es lo que pasa en el dieciocho, qué es lo que pasa en el diecinueve, qué es lo que están haciendo aquí ellos. (P, m, 35, 99)

Obviamente, el antiacademicismo del medio artístico no puede confundirse con la logofobia del medio académico. En tal caso, las anomalías que presentan tales modelos ante los intentos de disciplinarización, son asumidos en la tradición como el despertar del genio en una sociedad ciega ante su irrupción. De esta manera la rebeldía antiinstitucional se reduce a una pura cuestión de

³⁰⁴ Esta frase fue pronunciada en una clase de historia del arte por la profesora en relación con el movimiento antiacademicista que en el siglo XVIII y XIX surgió contra la Academia Francesa.

elección de itinerarios formativos donde la actitud rebelde del cabra parece solventarse siempre con la opción del autodidactismo. De todos modos, incluso el ser “autodidacta” plantea la posibilidad de que el alumno, el alumno vocacional, se pregunte “yo qué pinto aquí” sobre todo cuando al conocer su propio entorno y el medio profesional va dándose cuenta de la heterogeneidad de aquellas personas, espacios e itinerarios que conforman el sistema de formación y producción artística.

Lo cierto es que muchos alumnos, muchos de mis alumnos no han estudiado solo bellas artes, es decir, algunos ya han hecho otra carrera y vienen a bellas artes como segunda carrera o algunos incluso compatibilizan los estudios de bellas artes con otros estudios. He tenido muchos alumnos que han hecho filosofía o que están haciendo filosofía o que tienen otros estudios en general, ¿no? Pero luego hay un buen número de alumnos que solo hacen bellas artes y sí debería hacerles pensar... Tampoco conocen exactamente de los escultores famosos que están triunfando hoy en día quiénes han pasado por una escuela o por, por una Facultad de Bellas Artes y quiénes no, lo cierto es que muy pocos han pasado por facultades o escuelas bellas artes, también el alumno desde el principio, y esto me lo decían el primer día de clase, admite así como tiene una formación eee... tiene conocimientos de muchos pintores y tiene una formación en cuanto a conceptos de pintura. En escultura tienen muchas lagunas, entonces conocen pocos escultores, y... y quizá ahí les falta bastante formación. (P, v, 35, 98)

No hay nada peor para el alumno en esta concesión monopolística de la formación del artista creativo a la Facultad que restringir su conocimiento del medio a lo meramente académico. De igual manera ese mismo conocimiento es limitante, pues –como hemos visto citado- el sistema educativo favorece que, en esa designación de ciertas artes como más creativas y por tanto artísticas que otras (se sabe más de pintura y dibujo que de otro tipo de manifestación artística) se considere que sólo las “bellas artes” son creativas y que la elección en el estudio de otras especialidades artísticas no tan creativas o nada creativas tiene que ver más con las cualidades del sujeto que con las atribuciones y la clasificación que el mismo medio académico hace de ellas. Así la elección de éstas no es un fracaso de la formación sino el cumplimiento de una profecía anunciada.

El fracaso de la institución tiene la doble lectura de interpretarse como un éxito debido en cierta manera a la creencia de que el genio, sea cual sea el medio, sea cual sea el proceso formativo al que se le someta, acaba floreciendo de alguna manera. Si el estudiante de bellas artes no florece como tal es que quizás nunca estuvo predestinado a serlo, por mucha ilusión y vocación que tuviera al inicio de su carrera. En este sentido las explicaciones –como en todo sistema creencial- acaban remitiendo al misterio incognoscible del *motus primo* de tal predestinación a una cualidad carismática (llámese don o gracia) que define al sujeto creador y que, en consonancia con una concepción psicologicista, actualizadora de la leyenda del artista, remite al interior de la psique humana. Esta creencia en el carácter excepcional, inaprensible y trascendente de la capacidad creativa de los artistas como síndrome psicológico, a cuyo sostenimiento la ciencia antropológica

como se ha visto no ha sido ajena, y la presunta dificultad de su detección o manifestación es la base que justifica por parte de la institución su inoperancia en muchos aspectos.

Así, por ejemplo, la elección de especialidad es un rito donde la derivación del alumno según su capacidad creativa hacia especialidades acordes con sus aptitudes y actitudes pretende ser una selección del artista creativo. Aunque no se garantice que esto sea así, se supone que el éxito en esta elección (a través de una calificación aprobatoria) es un signo de que se está preparado para dar el salto al medio profesional con una posibilidades y expectativas más prometedoras que el que no ha recibido tal aprobación. Sin embargo muy pocos logran alcanzar el estatus de artista creativo. Es más, el mercado laboral refleja una relación inversamente proporcional entre oferta y demanda en este aspecto, algo que ya se mencionó de pasada al tratar la cuestión de la docencia como especialidad. Así, curiosamente las especialidades más “solicitadas” en la carrera, que suelen ser las más creativas (consideremos en este caso las bellas artes como un bloque integrado bajo el denominador común de la autoexpresión creativa), no encuentran reflejo proporcional equivalente en el mercado laboral del arte. Si volvemos a ver los porcentajes de elección de especialidad (gráficos 7a y 7b) y los comparamos con la demandas de empleo de los titulados de bellas artes (tabla 5) y los porcentajes de contratación (gráfico 8) se ve que especialidades menos solicitadas por el estudiante son al final las que mayor índice de contratación tienen.

Titulaciones	Frecuencia	Hombres (%)	Mujeres (%)
Ldo. en Bellas Artes	2.094	33,1	66,9
Ldo. en Bellas Artes-Diseño	297	32,0	68,0
Ldo. en Bellas Artes-Escultor	134	41,8	58,2
Ldo. en Bellas Artes-Grabador	66	22,7	77,3
Ldo. en Bellas Artes-Pintor	319	35,7	64,3
Ldo. en Bellas Artes-Restaurador	298	15,8	84,2
Total	3.208	31,8	68,2

Tabla 5: Titulaciones en las que se inscriben como demandantes de empleo los titulados de bellas artes (a 31 de diciembre de 1996). Fuente: INEM.

Si el 56% de alumnos eligen las especialidades creativas (pintura, escultura y grabado), su presencia proporcional es sólo del 5% (2% escultores, 3% pintores), cuando tiene además una de las frecuencias de demanda laboral especializada más altas (519) sobre todo para pintura (319). Así, el restante 44% que eligen especialidades adaptativas, representan el 70% de contrataciones: un 50% como artista aplicado –dibujante, ilustrador, diseñador- y un 20% como restaurador, con una

frecuencia de demanda de 297 y de 298 respectivamente³⁰⁵. Esto quiere decir que muchos pintores, grabadores y escultores o pasan a ser especialistas gráficos y artistas técnicos o se convierten en artistas docentes como una manera de mitigar el fracaso de no llegar a ser artista creativo.

Esta disparidad podría hasta cierto punto ser aceptable. En todas las carreras universitarias tiende a haber una gran desproporción entre aquellos que logran trabajar en lo que han estudiado, sea como investigador, docente o profesional, pero ninguna de estas tres opciones puede esgrimirse como un fracaso, sino como una salida natural a lo aprendido según una demanda social. En el caso de bellas artes esto no es así porque, por un lado, se prima una formación enfocada a desarrollar aquellos atributos que definen al artista creativo como un rol especial, rol para el cual, por otro lado, la demanda social en un sentido contractual es prácticamente inexistente o muy minoritaria. Su entrada en este mercado laboral es tan “ajena” que no es raro que surjan acusaciones de intrusismo y oportunismo hacia esta “élite intelectual” como hemos expuesto.

En este sentido, existe un fracaso objetivo y es que la Facultad no logra formar artistas creativos porque tampoco existe un espacio social y ocupacional donde situarlos salvo como profesores de dibujo o como artistas aplicados a diversas áreas laborales con una pautas de producción y regulación muy diferentes a las de las artes plásticas. Así la Facultad es proveedora de profesionales que cubren las plazas dispuestas al efecto en el funcionariado docente o que artistizan la sociedad a través de la enseñanza privada, lo que no deja de ser otra forma de encarar su misión de educar, transformar, criticar y pensar el mundo.

A estas alturas cabe plantearse cómo es posible que la Facultad logre escapar de los requerimientos por parte de alumnos y profesores (artistas en formación y formados) de que se libere de esa inercia burocrática y asuma y encare una realidad que contradice su presunta funcionalidad como instauradora de una *communitas* espiritual en un sistema que a pesar de los discursos no ha llegado aún a comprender qué es el arte o qué función social cumple el artista como miembro de la *intelligentsia*. Si recordamos la introducción histórica de cómo se conformó el sistema educativo artístico y en especial los avatares que ha atravesado esta institución que analizamos, la salvaguarda de la institución académica ante las críticas de su inoperancia y fracaso en la conformación y difusión

³⁰⁵ A estas cifras se puede objetar que el artista creativo es una figura bastante refractaria a cualquier tipo de censo o estadística ocupacional, sobre todo en España pues carecemos de censos como los que maneja Raymonde Moulin (Moulin et al. 1985, Moulin 1997) en el caso de Francia. Esto es un reflejo de su “irregularidad” e “informalidad” como categoría laboral que precisamente recalca el hecho de que como ocupación a tiempo parcial su inclusión dentro de la categoría de “trabajador autónomo” está muy alejada de su definición como un trabajador asalariado, que desde el punto de vista del mundo del arte es también la expresión de un fracaso en su conversión como proyecto profesional en una forma de vida total y coherente con unos principios ideológicos e independiente de la influencia de un mercado laboral y mercantil.

del ideario creativo, tiene su justificación principal precisamente en el mismo ideario que se le acusa de traicionar.

Si la academia pervive con sus defectos y contradicciones es porque se sostienen en la misma lógica del genio creador como mito de superación. Decir que de la academia no salen o salen pocos genios (artistas creativos) porque no sabe formarlos, es lo mismo que decir que el genio se forma con independencia de lo que la academia haga o no haga para formarlos, y que por tanto su sentido minoritario, infrecuente, evanescente es consustancial a una ley natural según la cual todos somos creativos pero muy pocos logran ser (se manifiestan como/son reconocidos como) creadores porque la sociedad suele mostrar un recelo instintivo hacia lo novedoso, hacia las conductas inconformistas, hacia la transgresión de la norma y la alteración de la tradición.

Por tanto, el antiacademicismo achaca ese sentido minoritario a una acción socializadora coercitiva de la personalidad creativa que la aísla e instrumentaliza. El academicismo lo fundamenta en que al margen de esa acción, la personalidad creativa es producto de una actitud perseverante, flexible y adaptativa ante la vida que se acaba manifestando sea cual sea la circunstancia. Otra cosa es que la Facultad sea un medio adecuado para esa manifestación o para reconocerla, y en este sentido, se pospone tal reconocimiento a la inserción al mundo profesional y al juicio de la historia. Los antiacadémicos dicen que la academia no quiere formar artistas creativos. La academia dice que no se puede precisamente por formar parte del sistema reproductivo de la estructura social que se debería cuestionar.

Así, por ejemplo, el hecho de que la figura del artista creativo, genial, sea minoritaria a pesar de la instauración del autoexpresionismo creativo, se ve como un fenómeno cuyas causas se achacan al antes y al después del proceso de formación. Por una parte, es un fracaso anunciado producto de unos itinerarios preformativos defectuosos que aún no han escapado de un etiquetamiento social como “no serio” o como mera “práctica técnica”. Así, simplemente, el fracaso de la formación es la consecuencia amplificada –en un efecto de bola de nieve– de una serie de deficiencias formativas donde no se cumple ese fin propedéutico que debería dotar de seriedad a la elección y vocación artística y, lo que es más escandaloso, donde los mecanismos que deberían seleccionar a esa potencial “personalidad creadora” no la detectan. Como vimos en el caso de la prueba de acceso, es un rito de integración que ha acabado para muchos transformándose en un trámite burocrático en el que se logra acceder por “cualidades” y “méritos” que nada tienen que ver con lo que se consideran los atributos del artista creativo, pues no se mide (y no se puede medir) la capacidad creativa del

sujeto aspirante a ser artista. La responsabilidad se puede achacar a la burocratización del sistema educativo artístico como parte integrada del sistema de enseñanza, algo que en todos los centros de formación artística formal es un comentario exculpatorio recurrente, como por ejemplo en de la Escuela de Artes plásticas y diseño.

Hemos comprobado que una prueba de acceso muy rigurosa, no entraría nadie y entonces nos quedamos sin alumnos, porque es que el nivel es muy bajo, por desgracia es que son, claro, yo lo veo así eee... es como la opción de los que no han entra'o en bellas artes, cuando no es así, y entonces el nivel pues ya de por sí es bastante bajito, exigimos casi lo mínimo, mínimo, pero es que si no... que también es porque... pues porque estas escuelas las frecuentan, quitando ya digo los de bachillerato artístico que van luego a ciclos porque se quedan aquí, estas Escuelas mayoritariamente están frecuentadas por gente que trabaja. (P, m, 35, 00).

Esta denuncia de falta de garantía evaluadora de las pruebas de acceso debido a las presiones de la administración por garantizarse un mínimo de alumnos que amorticen el gasto presupuestario, son esgrimidas como explicación de la incapacitación anticipada del alumno como profesional y la perpetuación de la profecía autocumplida del mal estudiante (incluso mal *dibujante*) en la superación de las pruebas de acceso. Así, la tecnofobia como legitimación de un “mal hacer” y la logofobia como legitimación de un “mal pensar y expresar” es la otra cara de la imagen negativa del estudiante de bellas artes como universitario “intelectualoide”. Sin embargo, es dudoso considerar que la responsabilidad sea exclusiva de la administración –como ya vimos en el caso del paro activo de 1990 y de las dinámicas formativas observadas- pues estas actitudes y sus correspondientes valoraciones cuentan con la connivencia de parte del profesorado que ni siquiera genera soluciones creativas e informales a esta desvirtuación de la formación artística profesional³⁰⁶.

De esta manera, no todos los que logran ingresar en la Facultad están predestinados a ser creadores, como tampoco los pocos que consiguen licenciarse lo llegan a ser. De igual modo, y como se evidencia (o se quiere interpretar) a través de la prueba de acceso, el cursar el bachillerato –incluso el artístico, como hemos visto- no es ni será garantía suficiente de “estar preparado” en un sentido pleno. Como afirmaba una doctoranda en su tesis doctoral (Martínez 1996: 367-8), el bachillerato en general no está adecuado para la Facultad, pues se necesitan entre dos o tres años para adquirir unos conocimientos y capacidades básicos a través de otras instancias. Sin embargo, dentro de esta “preparación” que se supone es la que se evalúa en el acceso, no entra el examen de las “aptitudes”,

³⁰⁶ Es interesante hacer notar que la nota media de selectividad para ingresar en la Facultad de Bellas Artes es una de las más bajas (>5,00) (DAP 1998: 27), aunque también hay que tener en cuenta que se ha de lograr en último lugar la calificación de apto en la prueba de acceso (la cual no puede ser una prueba de conocimiento). Sin embargo, no deja de ser raro que se critique el bajo nivel del alumnado cuando, en comparación con etapas anteriores, el alumno que ingresa en la Facultad lo hace ahora con una formación media –el *título de bachiller* y aprobación del COU o Bachillerato LOGSE- y con la superación de un examen previo de selectividad. Evidentemente, con “bajo nivel” se está dando a entender el incumplimiento de ciertas cualidades que no son “escolares” sino “prácticas” y que hacen referencia a la actitud y aptitud artística del aspirante. Este tipo de afirmaciones intentan disfrazar de profecía autocumplida el fracaso institucional en la consecución general de sus objetivos formativos.

«ya que las aptitudes, las tienen, o no las tienen, aunque en unos casos se hayan desarrollado y en otros no». Así se llega a la paradoja de acentuarse los procesos de autoexclusión hacia opciones social y escolarmente más ventajosas, pues hay «alumnos que aún teniendo las ventajas del Bachillerato Artístico, por su carácter especial, temen no poder pasar el examen de Selectividad o que sus notas sean bajas, comparadas con las que provienen de otros Bachilleratos» (Martínez 1996: 368).

Estas opiniones están marcadas por la presunción de que las reformas en materia educativa de las enseñanzas artísticas en la educación secundaria han de encaminarse en exclusiva a proporcionar una preparación que permita un acceso directo a los estudios de bellas artes, y, por tanto, no dejan de ser un argumento exculpatorio de unas carencias que el sistema informal satisface eficientemente. El hecho es que sea cual sea la formación recibida y el lugar donde se ha recibido, la preparación para el acceso y la formación artística universitaria en sí, son un proceso de selección complejo que no garantiza que incluso todos aquellos que lo superan puedan llegar a ser “artistas profesionales”. En este sentido, arbitrariedad y reproducción cultural se solapan en pro de mantener una distribución de la capacidad de creación en consonancia con la propia distribución del poder –poder de decisión, poder de acción, poder de opinión- en la estructura social: una distribución desigual, jerárquica y compartimentalizada.

Ante el panorama de que concluida la carrera, no se pueda desempeñar una ocupación directamente relacionada con la “capacitación” recibida, la titulación de bellas artes puede antojarse un fraude o la legalización y naturalización de un fracaso anunciado, lo que nos remite a los debates que intentaban hacer compatible lo artístico con lo profesional en su sentido de formación universitaria y las críticas que la comunidad artística dentro y fuera de la Facultad ha hecho sobre la desactualización, inadecuación y rutinización de la formación artística. Entonces, ¿cómo se logra que a pesar de la reflexión, la crítica y el desencanto se mantenga una institución que se mire por donde se mire parece ser un ente disfuncional, condenado exclusivamente a autopropetarse en la ilusión de ser útil? ¿Es tal vez en la confluencia de esas dos diagonales en un mismo ámbito institucional lo que le permite dotarse de una beneficiosa ambivalencia y ambigüedad que hace que a ojos de la comunidad artística permita erigirse en promesa del advenimiento de una *communitas* normativa y espiritual representada por la figura mítica y mesiánica del artista genial? ¿Es que tal vez la Facultad ha logrado en su integración en el sistema de enseñanza dotarse de un comportamiento similar al de la figura del estudiante camaleón –perfectamente mimetizado con el medio escolar- manteniendo la esperanza de que detrás de su aparente conformismo y estereotipia se oculte un artista topo y cabra

en vez de un artista oveja o mono? ¿En qué resquicios se contiene y manifiesta la creatividad artística que por definición ha de existir?

Antes de responder a estas preguntas, veamos en qué formulaciones míticas se concreta esta ambigüedad y ambivalencia que por un lado hacen de la Facultad una institución absurda y por otro la exculpa de una misión para la que no está dotada.

4.1. MITOS DE SUPERACIÓN Y COMPLACENCIA

El que el proceso de formación del artista profesional tenga un final exitoso (sea coherente con los principios, modelos y pautas profesionales en que fue formado) o sea un fracaso (que se desvirtúe o pervierta tales principios, modelos y pautas en función de otros sin que haya un reconocimiento de que esto sea así) a veces es una cuestión de percepción sutil y relativa. Los sistemas de creencias tienen la cualidad de que difícilmente permiten una observación distanciada o crítica que pudiera desvelar su arbitrariedad, pero sí permiten mecanismos de contraste que determinen el sentido moral que se desprende de una ideal coherencia entre pensamiento, acto y discurso. El ideario del artista creativo es en el fondo no sólo un modelo profesional, es un mito corporativo y cultural hacia el cual, como hemos afirmado, todos los tipos de estudiantes y estilos formativos desean confluír desde concepciones e intereses diversos.

Es algo así como un “Nosotros esencial”, donde se obvia status y contrato (negándose las diferencias de clase, género, generación y cualidad en pro de un universalismo esencial y potencial que se resume en la máxima beuysiana de “cada hombre, un artista”) en pro de la conformación e institucionalización de una comunidad de iguales compuesta de artistas en formación y artistas formados y formadores. La forma de hacerse presente este Nosotros esencial en el contexto de la Facultad ya hemos visto que es muy difícil precisamente por esas tendencias a la segmentación y jerarquización no sólo organizativa, sino también formativa donde sistema de enseñanza y contenidos formativos son el reflejo de una ordenación social fundada en un acceso desigual y arbitrario al poder (participativo, decisorio o activo).

La solución aparece en ocasiones con la irrupción de ese Nosotros a través de una *communitas* espontánea en momentos de crisis de la *communitas* ideológica, donde el Tú y Yo se

aúnan en un “Nosotros esencial”, definido por el compromiso, la autenticidad y la totalidad (cf. Buber 1974, 1961; Turner 1988: 142). Hacia ese objetivo parecía confluír el paro de 1990 –como veremos más adelante- en consonancia con ese espíritu secesionista y reformista que surge de la integración en la formación artística de las propuestas y actitudes más activistas y liberadoras de la práctica artística como forma de vida y profesión. Así sabemos de múltiples intentos en diversas academias oficiales europeas de crear movimientos de reintegración de la institución en el marco del compromiso con la difusión del ideario y la representación corporativa de la comunidad artística como grupo al margen de lo social. Estos intentos de regeneración o purificación de los centros de formación artística que, por su integración en el sistema escolar estructurado, tiende a olvidar sus compromisos comunitarios y supeditar su actividad formativa a los intereses del Estado, de la estructura social y de la cultura hegemónica, suelen terminar de formas muy diversas.

En cualquier caso su manifestación es síntoma de una disgresión, de una contradicción insufrible y de un deseo de cambio que puede hacer que aquellos que están más comprometidos con el ideario y la encarnación de sus principios como forma de vida y acción sean condenados como herejes, como integristas o desviados según los objetivos y la dinámica docente establecida como cultura escolar. Así, por ejemplo, la inclusión de artistas de renombre en las Facultades, aunque deseable, acaba siendo perturbadora si éstos creen que la Facultad o academia es un “centro de formación de artistas”. El caso de J. Beuys es muy ejemplar en este sentido. El reconocimiento de la trayectoria artística de Beuys hizo que se le contratara en 1961 como profesor en la *Künstakademie* de Düsseldorf, sin embargo sus instalaciones, acciones y declaraciones públicas le empezaron a granjear la fama de ser un profesor insubordinado y rebelde además de un activista político algo ambiguo dentro de un contexto histórico donde la división de Alemania y la Guerra Fría dejaba muy clara la dicotomía en dos bloques –el de las democracias occidentales y el de las repúblicas populares- del orden mundial.

La fundación en 1967 del DSP (*Deutsche Studentenpartei*), que como “metapartido” o “antipartido” pretendía «educar a todas las personas en la madurez intelectual y propiciar el concepto ampliado del arte» y posteriormente en 1971 de la *Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung* con la que transformar al organismo social y político en una obra de arte, motivó el desprecio del profesorado de la Academia que ya en 1968 publicó un primer manifiesto de denuncia contra su figura por su «pretencioso diletantismo político, afán de tutela ideológica, práctica demagógica y, en consecuencia, intolerancia, difamación y falta de compañerismo» que tendía «a liquidar el orden actual y perturbar los ámbitos artísticos y pedagógicos» (Guasch 2000: 161). La

ocupación tras la conclusión de la Documenta 5 de Kassel –donde se instaló una oficina de información de la ODV-de la secretaría del centro junto con cincuenta y cuatro estudiantes reclamando el derecho a la igualdad de oportunidades y pidiendo la supresión de la prueba de acceso fue la gota que colmó el vaso, siendo despedido³⁰⁷. Tras tal suceso, dirigió un movimiento secesionista alternativo con la creación en 1974 de *la Freie Internationale Universität für Kreativität un Interdisziplinäre Forschung* en la cual se encarnaban los principios de la autoexpresión creativa en lo referente al cultivo y uso adecuado de la capacidad creativa como potencial colectivo y de la libertad individual para alcanzar formas superiores de emancipación y autodeterminación «entendiendo que la creatividad y la investigación interdisciplinar debían manifestarse en todos los dominios de la actividad humana, incluido el arte» (Guasch 2000: 161).

Este intento de revivificación y reivindicación del espíritu comunitario como principio rector de la actividad académica, pero también de la estructura social, es un ejemplo más de ese deseo de salvar las contradicciones de un campo que dice asentarse en una *communitas* ideológica que pretende ser fuente y motor del cambio social y cultural de acuerdo con ese principio de la *educación a través del arte*. Sin embargo, aunque se considere la Facultad o la *Kunstakademie* una *communitas* ideológica o normativa que tenga como misión formar una comunidad de artistas o a través del arte hacer una sociedad imbuida de los valores de la *communitas* artística, autoexpresiva y creativa, en su transformación operativa e institucional, es muy difícil que esos valores se mantengan en su expresión más pura. Como ya hemos insistido, las instituciones de formación están sujetas en mayor o menor grado a múltiples redes de relación que le exigen obligaciones y conductas que aun sin parecerlo contradicen sus propios principios constitutivos.

Así, sería absurdo pensar que sea el individualismo autónomo derivado del “culto a la personalidad creadora” una fuerza disgregadora (caso del estudiante cabra o del profesor cabra que se ve representado en la figura de Beuys), sino que es el modo en que se interprete dicho individualismo creativo, según una determinada posición y sentido social, donde está la causa misma de la invalidación de la *communitas* (de ahí la polémica y ambigüedad que arrastra la figura de Beuys como simulacro de genio, artista oportunista, o auténtico profeta). La traducción (versión) o

³⁰⁷ En unas declaraciones anteriores, Beuys había expresado su opinión de que «Yo no veo ninguna censura en las escuelas superiores. Lo único que veo es la intervención del Estado como mecanismo de control... con los *numerus clausus* y todo eso... y el sistema de exámenes contra el que presionan los estudiantes. (...) Yo voy a una escuela estatal y trato de infiltrarme en ella, ¡claro! Pero tampoco renuncio a hacer además algo fuera. De todas maneras, siempre se puede hacer algo en las instituciones tratando de infiltrarse, y algo fuera, a manera de modelo. O sea, hay que actuar “no sólo sino también”» (Bodenmann-Ritter 1995: 14, 24). Es evidente en el tono antisistema e inconformista adoptado por Beuys tanto en su acepción como topo y como cabra entronca con los movimientos antiacademicistas románticos y de igual manera a la militancia política y la oposición al intrusismo del Estado en la comunidad artística (académica y no académica) de finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, defendiendo tendencias liberalizadoras y desinstitucionalizadoras de la enseñanza artística.

tergiversación (perversión) del ideario no supone en muchas ocasiones una alteración sustancial del individualismo autónomo pero sí de la autenticidad esencial que ha de servir de elemento referencial del éxito en la implantación de la autoexpresión creativa. Como dice M. Buber (1961, 213-4; cit. Turner 1988:142) para que el surgimiento y preservación de ese Nosotros se vea impedido «basta con aceptar a un solo hombre que esté ávido de poder y utilice a los demás como medio para conseguir sus fines, o que desee ser importante y haga el ridículo». Se podría decir que esa sería la mejor forma de explicar qué es lo que se está expresando a través del mito del artistilla como explicación de la dificultad o imposibilidad de hacer de la Facultad un centro de formación de artistas.

4.1.1 El artistilla.

El mito del artistilla en buena medida afecta a aquellos tipos que se encuadran en la diagonal positiva (A-C) siendo una categoría representa en su ejemplaridad la inversión negativa de la pretendida equivalencia entre éxito académico y éxito profesional. El artistilla representa todo aquello que desvirtúa el sentido de la práctica artística como búsqueda de la autenticidad y, por tanto, de implantación de lo comunitario. El artistilla como estudiante camaleón –artista de la simulación– llega al perverso absurdo de ser víctima de su propio engaño: cree que es lo que quiere ser y hace creer que es a los demás.

Ante semejante circunstancia, es un artista en formación cuya pose de inconformista se deja arrastrar por las modas, por el virtuosismo del acabado como obsesión por el resultado y por una búsqueda superficial de la originalidad hacia la provocación gratuita. En cierta manera, a la categoría de artistilla se puede llegar a través de todas las categorías que hemos llamado trepadoras (camaleones y monos) y que configuran la diagonal positiva (A-C). En este sentido pensil, no es difícil adivinar en él su vinculación con otros tipos profesionales como el pintamonas o en una acepción más *cool*, el *trickster*:

Trickster [sic.] es una palabra inglesa cuya traducción al español claro y silvestre sería trampista, tracalero, sablista. (...) En el mundillo del arte en la actualidad tracaleros, trampistas, pintamonas y matatigres hay patadas. Artistas segundones que han desechado la lectura y la cultura pictórica (e incluso las técnicas más elementales del quehacer artístico) por un afán desmedido de protagonismo fashion. Muchos han desechado la audacia imaginativa para ceñirse a los cánones que impone la moda y el mercado, han desechado la búsqueda y la crítica estética para convertirse en industriuosos mercachifles. También hay muchos artistas interesados más en las relaciones públicas que en [l]a construcción de un lenguaje plástico señero y rebelde. No hay riesgo todo es mercado calculado. En suma tracaleros sin tasa copan la escena del arte, pícaros redomados que todavía quieren hacernos creer que una poceta firmada (o un urinario) es una obra de arte. (Yusti 2001)

Sin embargo, esta denominación no es ajena al campo de la antropología y aunque sea como coincidencia, es bastante oportuna para apreciar mejor la carga mítica de dicha etiqueta. El *artistilla* es una variante de esa figura mitológica tan destacada en los trabajos etnográficos sobre los pueblos indígenas norteamericanos que es el *trickster*. Este personaje resulta ser un mediador ambiguo que en ocasiones se muestra como benefactora y maléfica precisamente por su “racionalidad interesada” (cf. Lévi-Strauss 1968: 245-9), y que en la tradición occidental se identifica con las representaciones zoomórficas del zorro y del lobo. En nuestro caso, en un ambiente tan gregario y domesticado como el de la Facultad, el *artistilla* representa a un “lobo con piel de cordero”, es decir, una persona poco de fiar y que no puede servir de referente ni de buen ejemplo.

El *artistilla* pretende ascender académica y profesionalmente mediante los más intrincados malabarismos refrendados en la *docta ignorantia*. Intenta conciliar en su rol escolar materialidad con espiritualidad, conformismo e inconformismo, en una especie de doble moral de conveniencia. Como *mono* se agarra al éxito seguro y momentáneo de lo que le funcionó. Repite sus monadas para lograr el aplauso del público haciendo creer que a pesar de esto no es un artista de encargo o un artista copista. Puede llegar a criticar al profesor que le alaba (y por supuesto, al que no le alaba), pero no renuncia a las preces que le ofrece. En seguida toma partido en las luchas de estilos que sacuden la Facultad, situándose en aquellas “escuelas” en que se estructura el profesorado que le parecen más “vanguardistas” (o así se le hace creer), reproduciendo “fuera de tiempo” aquellas disputas entre figuración y abstracción, objetualidad y conceptualidad, que aún en la década de 1980 seguían estando “en boga” como introducción de cierto aire de modernidad en la conformación de un “nuevo arte”, un aire juzgado ya entonces por críticos e historiadores como una simplificación dialéctica, algo arbitraria y artificiosa, muy acorde con el “provincianismo” del mundo del arte del momento (cf. Guasch 2000: 297-9) y que se concretó en el ámbito de la Facultad con la exclusión de la figuración y el hiperrealismo como tendencias “conservadoras” y “academicistas”.

De esta forma, parece moverse al margen de la sobrejustificación escolar pero en realidad su exaltación artística responde a la misma en lo que se entiende como un ejercicio de “oportunismo”. Simula una especie de inconformismo innovador y renovador ante la autoridad docente, que es en sí un remedo de “rebeldía vanguardista” pues las banderas esgrimidas carecen de un carácter sorpresivo y novedoso al ser ya parte de la tradición. Por tal motivo, es frecuente que el *artistilla* adopte una pose de cabra y de alumno genial, aparentando una originalidad y una audacia “previsible” y “artificial” pues, como ya se ha visto, está incluso provocada por el propio profesor. Por tanto, no es un inconformista, sino más bien un *contraformista*, cuya actitud responde a un hábito inducido –

aquel “ir en contra” por definición que un profesor subrayaba como objetivo de su acción pedagógica y de su actitud profesional (pág. 278)- y por tanto nada espontáneo, como se sostiene.

Como los define Crutchfield, los contraformistas se revelan como personas fuertemente egocéntricas y despertadoras de atención, que se oponen sistemáticamente a todo lo que el grupo considera correcto, «incluso en los puntos en que el juicio del grupo aparente es claramente correcto» (cit. Neumann 1992: 239). En este sentido, es parte de la representación del rol del artista creativo profesional acorde con el signo de los tiempos³⁰⁸. A resultas de esta oposición, a la asociación entre inconformismo y creación se le ha dado carta de naturaleza como acto crítico, rebelde y provocativo. La ruptura de la tradicional concepción de la profesionalidad del artista como una cuestión de formación técnica, cognitiva y moral sujeta a reglas (como así se mantiene en la universidad), se ve en la formación artística expresada a través de un ejercicio de inversión con la academización de los movimientos comunitarios rupturistas.

El resultado, paradójicamente, es que al intentar “redisciplinar” tales conductas productivas se da pie a una socialización legitimadora de la anomia a través de un rol especial y marginal que se justifica socialmente por su individualismo exacerbado³⁰⁹, es decir, como algo que se sale de lo social y lo natural y, en consecuencia, responde a “otras normas”. El grupo artístico, enclavado en los márgenes de la estructura, ha fomentado en su situación ambigua con la misma que ese inconformismo anómico sea socializado mediante la formalización de su imagen colectiva como una comunidad de *contraformistas*, una comunidad de artistillas. En un dominio que predica el “inconformismo” como condición previa de la actividad creativa, el correspondiente supuesto innovador es totalmente conformista con la sociedad en tanto que adopta el cliché de una postura esperada bajo la presión de la conformidad. Con ello puede desenmascarse la adecuación al papel del antinormativo como auténtico conformismo ya que “*de alguna manera esos quieren la titulitis, que a lo mejor necesitan una oposición para luego poder comer todos los días de, un estudio para artes y oficios o una oposición para media o lo que sea, claro*” (P, v, 60, 99).

³⁰⁸ En Occidente el propio grupo artístico ha ido fomentando la concepción de que «el conformismo y el pensamiento creativo son contradictorios» (Crutchfield 1973, cit. Neumann 1992: 239-40), cuestión apreciable en esa tendencia a partir del s. XIX de desinstitucionalizar la formación artística a favor de una disciplinarización no nomológica, hecho relacionado con los cambios políticos y sociales que han acaecido los últimos doscientos años. Las secesiones académicas que se producen con el romanticismo y los movimientos de vanguardia ven primero en las academias y después en un determinado tipo de sociedad (de la que la academia es una más de sus ramificaciones) un espacio en el que se incentiva una actitud conformista, esterilizadora del genio y la creatividad individual.

³⁰⁹ Esta referencia al individualismo como condición y situación social legitimadora de ciertos roles “asociales” o *personae* liminales que tienen la capacidad de transgredir y subvertir el orden social la encontramos al tratar V. Turner dicho tema en el caso del hechicero, el chamán, el bufón y el rey en las sociedades simples y complejas (Turner 1988).

El auténtico inconformismo puede expresarse precisamente en el cuestionamiento crítico de un papel cliché, mediante la modificación o el rechazo de aquello que está posiblemente en conformidad con los modos de comportamiento tradicionales de la sociedad e incluso con el grupo de referencia de los artistas y que podremos ver ejemplarmente ilustrado en los casos de *injusticias evaluativas* y la búsqueda de la autenticidad de los estudiantes cabra como alumno genial.

El artistilla acaba siendo etiquetado como un “simulacro de genio creador”. Excesivamente individualista, sólo se junta con aquellos que considera que están a su misma altura en sensibilidad e inteligencia y que considera –frente a todo juicio externo- que sus actos y obras no sólo anuncian, sino que son signos manifiestos de la artisticidad de su personalidad y producción en una exacerbación de ese orgullo de artista que tanto desprecian los estudiantes de otros centros de formación artística, de los que no tienen reparo en parasitar (p. e. las Escuelas de Artes). Vive la ilusión de que la Facultad es un centro de creación en vivo y su asociación con otros iguales la constitución prometedora de un círculo artístico destinado a generar aquellas creaciones que sacudan al *establishment* artístico (en ese discutido relevo de antiguos y modernos). Por tanto, esté donde esté, se sentirá situado en la cresta de la ola. En él se ejemplifica mucho mejor esa máscara de autosuficiencia con la que ya indicamos que suele ocultarse la ignorancia y la indiferencia, y con la que se cree estar defendiendo la autoexpresión creativa frente al demonizado pensamiento lógico-científico.

De sus defectos hace sus virtudes. Su juventud no se aprecia como inmadurez, sino como precocidad. Prefiere verse como un joven genio más que como un neófito ignorante, escudándose en esa concepción idealizada que en Occidente ha adquirido la juventud desde finales del siglo XIX y que la define como la *epoché* del ciclo vital de los sujetos (Feixa 1998). Etapa de desarrollo personal caracterizada por ser un estado crítico, ambiguo y conflictivo, parece representar idealmente por analogía lo que se entiende por el entusiasmo artístico y el impulso creativo, metáfora generacional con la que se le da un carácter irreversible al relevo entre antiguos y modernos. En la misma lógica, sus fracasos son resultado de la incapacidad del profesorado o de los compañeros de reconocer la “verdadera” artisticidad en él encarnada. En este punto consideran que ya lo tienen todo aprendido, opinión que no coincide, por supuesto, con la de otros compañeros y profesores.

Más en plan cuestión artística te encuentras de todo, y el típico alumno que se piensa que es Velázquez y es maravilloso porque en su casa le cuelgan los cuadros y dicen “*que bueno eres*”, hasta gente de lo más humilde y que no se considera nada y son cojonudos... (...) Hay de todo, hay casos y casos, yo supongo que se tienen que reír mucho y... los profesores, y algunos hasta llorar con lo que ven allí. (...) Lo que pasa que la mayoría de la gente, por ejemplo, yo lo digo por mi curso en mi clase, suelen ser gente normal, me refiero, atuendo normal, propio de calle, normal todo, lo que

pasa que siempre hay algún pintor que va con... muy estrafalario y, claro, evidentemente va buscando a otros que sean tan estrafalarios como él para hacer una piña y destacar, pero bueno, siempre se quedan en anécdota y en la risa en un momento da'o. (E, v, 25, 98)

Para el conjunto del alumnado y del profesorado, la figura del artistilla resulta ridícula, cómica y hasta cierto punto entrañable. Alegra y da cierta distinción identitaria a la Facultad frente a otros centros universitarios. Casi se diría que la imagen tópica de lo que es bellas artes y su estudiantado está marcada por ellos. Baste recordar los comentarios que hacían al respecto aquellos estudiantes que querían entrar en bellas artes y que, haciéndose eco de ciertos prejuicios comunes, veían en ella un antro de gente disoluta, perezosa, caprichosa y temperamental. De puertas adentro de lo que se les acusa no es tanto de dar una imagen extravagante del artista como personalidad excéntrica que difícilmente puede competir en originalidad estética con otros colectivos juveniles (entiéndase “tribus urbanas”), como de ser unos fariseos cuya práctica e imagen artística no refleja una verdadera conversión o compromiso. Es decir, no responde a un proyecto profesional *auténtico*, surgido de su *autos* y expresado en su *pathe*.

Son unos artistas sin moral, carentes de cualquier clase de principio rector que les sirva para discernir lo aparente de lo auténtico. Como camaleón tiene la habilidad de engarzar el culto a la personalidad del artista creativo con el culto al título hasta el extremo de creer que sus logros académicos son síntoma de su genialidad. De esta manera, ya no sabe cuando engaña al profesor y cuando no. Se cree su propio engaño y se cree genial por ello. Es por tanto la versión perversa del alumno escéptico o del enteradillo. En estos casos la acción pedagógica (incluso como antienseñanza), es interpretada como una farsa, ya sea porque se le niegue un sentido formativo (por cortedad o escepticismo) o porque se critique la presunta eficacia de las formas empleadas. Este es el caso de la “provocación” o la “reprimenda” que para algunos alumnos es ya algo previsible y recurrente de modo “*que eso hay que escucharlo y que te tiene que entrar por un oído y por el otro, y que es una táctica y una forma de dar la clase de un profesor que intenta hacerte reaccionar*” (E, m, 26, 98). Evidente este tipo plantea un problema moral y ético del que el responsable y protagonista es exclusivamente el alumno, pues él mismo está impidiendo que su formación sea una transformación interna (o lo contrario, que ya esté transformado). En su autosuficiencia y autocomplacencia se impide además el auxilio de profesores y compañeros a la hora de hacer de la evaluación un acto de reflexión y confesión.

En la Facultad vale cualquier cosa, aquí tú puedes hacer cualquier cosa que mientras se lo cuentas al tío y más o menos se lo crea, te lo va a poner como bueno. Sí, mientras se lo envuelvas bien, se lo va a creer, seguro, además, a no ser que sea muy capullo, muy capullo, que los hay; pero normalmente se lo, se lo creen. Entonces, pues no, ¿no? Sería decir: "*Pero no, mira, estas cosas tienen que tener un proceso pues así*". Y si tú te lo crees y crees que está bien y eso, entonces me

lo cuentas a mí, me lo presentas a mí. No, no vayas engañando a la gente ¿no?, que repercute en los demás, sería una especie de ética de gremio o así. (...) Sí, que puede estar bien o puede estar mal, pero por lo menos que aquello que presentas realmente sea algo que tú has meditado y que creas que es bueno, que es válido, que crees que aporta algo ¿no? (E, v, 24, 95)

Evidentemente, el artistilla produce una anomalía en el ideario al no poder ser mostrado como un modelo de pureza y trae a colación el problema de la responsabilidad del artista. Ideología y estética se confunden en su figura de modo perverso donde el sentido crítico es interesadamente “subjetivo” si es para justificar un compromiso en la materialización de un ideario que no está siendo correctamente representado.

Claro, relativo, cada uno tiene... entonces son cosas que tienes que ir haciendo tú mismo, te pueden dar pautas, alguna cosa y luego, quizás, la enseñanza que falte en la facultad sea una enseñanza de nivel ético ¿no?, a nivel de... Pues tú estás trabajando con una cosa que es muy relativa, pues tienes que tener un planteamiento ético de eso, de la relatividad y, bueno, no todo vale ¿no?

Ante tan aparente despropósito, que bien podría invalidar todo el proceso de profesionalización, surge una figura antitética y salvadora: el alumno genial.

4.1.2 El alumno genial (el mito del 10 %).

El alumno genial, como dijo un profesor es “*generalmente, el alumno que tiene conciencia de su artisticidad*” (P, v, 35, 99). Es un alumno en el que ante todo prima el conocimiento y fidelidad a su compromiso con la práctica artística. El se debe a su obra en tanto que su obra es parte de él. En este sentido, aunque comparta la autosuficiencia del artistilla, ésta refleja una autonomía real, no fingida. Por tanto se adscribe a aquellos tipos (el estudiante cabra y el estudiante topo) que constituyen la diagonal negativa (B-D) y que representan la preservación de la espiritualidad y pureza comunitaria del ideario.

El “alumno-artista” –como le dicen otros- es la representación ideal del estudiante de bellas artes como artista en formación. Sin embargo, aunque es lógico que su afinidad y proximidad con el ideario del artista creativo, como identidad comunitaria, le otorga un valor moral del que carece el artistilla, el alumno genial en el contexto facultativo se considera algo raro. Si el artistilla representa una anomalía con respecto a la finalidad comunitaria que dice arrogarse la Facultad y aunque sus miembros lo califiquen como un sujeto que no es la norma, su visibilidad institucional es mayor que la del alumno genial.

El alumno genial, como el “genio” mismo, es de esas figuras que todos afirman su existencia pero pocos dicen haberlo visto e, incluso, saber reconocerlo. Es lo que se puede llamar “el mito del 10%”. Una constante que nos encontramos en cualquier ámbito formativo, sea informal o formal, escolar o extraescolar, es la insistencia en la existencia minoritaria de una serie de estudiantes especiales que destacan por encima de los demás. Este es el caso, por ejemplo, de la academia privada:

La creatividad es muy escasa en general en la gente que viene a la academia pero yo creo que eso es en general en todas las academias y en la Escuela de Bellas Artes supongo que también debe pasar, aunque claro con mayor razón pues debe ser en menor medida ¿no? La gente que va allí pues supone que tiene otros intereses ya más eee... más específicos de la creatividad ¿no? Pero aquí en general gente, salvo gente joven y algún porcentaje que a lo mejor no sé cómo está pero, no sé, podemos hablar a lo mejor de un diez, un quince por ciento de gente que viene con afanes creativos; otro porcentaje es el tipo que puede despertarse en este entorno con el tiempo; y el resto, son la mayoría, pues a imitar y a reproducir de la realidad con los esquemas tradicionales, digamos. (P, v, 48, 96)

Evidentemente la creencia de que la creatividad es un don carismático se afianza la idea de que el alumno genial es “infrecuente estadísticamente”. Sin embargo, esta metáfora cuantofrénica significa algo más: Justifica el hecho como algo natural y constante. De esta manera, es una facultad que se concibe como dormida en algunos, pero los cuales desconocen que esa facultad está en ellos latente. No se puede evitar contemplar en esta concepción una similitud en el dominio filosófico y religioso con la *anamnesis* resultante de un proceso de *regressus-progressus* o con la *praedestinatio* como justificante de la búsqueda de la *certitudo salutis* en el proceso de formación profesional. Así retornamos al mito de la inenseñabilidad de la creatividad pues el genio, el artista creativo como actitud y aptitud, no aprende, recuerda.

Muy poco, muy poquito, poquito. Eso es contadito, vamos. Se puede despertar también, en la clase que damos así de charlas y diapositivas... éste de cosas relacionadas con las exposiciones que hay en Madrid y tal, pues de alguna manera eso sí se despierta un poco, y hay alumnos que de vez en cuando te dan, bueno pues charlas con ellos y profundizas, pero es un porcentaje muy pequeño, muy pequeño, no sé si llegará al uno por ciento, si llega. (P, v, 35, 96)

Esta concepción carismática y volitiva en la que el profesor puede actuar como detonante pero no como donante, incide de nuevo en la concepción del proceso formativo como una prólepsis, es decir, como algo que aunque se considere un proyecto de futuro está anticipado como parte de la potencialidad del sujeto y anunciado en los modelos históricos y profesionales que circulan en el sistema de formación artística. De esta manera el artista creativo como genio se muestra como un objeto apotético. Así, llegando a la Facultad, este hecho de mantener el mito del 10% es mucho más llamativo pues, frente a lo que se pueda suponer o sospechar, ese “porcentaje” no se ve ampliado ni siquiera a medida que avanzan los cursos.

Los trabajos son un desastre, la mayoría, vamos, de echarse a llorar. Sí, lo que pasa es que no, es... es una pena, bueno, por ejemplo, tienes a lo mejor un diez por ciento muy bueno y un treinta por ciento pasable, pero un setenta por ciento que es que no sabe, no saben. (...) [En quinto] Algunos sí, eh, hay gente muy buena, hay gente que sorprende, luego yo no sé, que es ese diez por ciento, quizás mucho, pero hay gente buena, sí, sí, que hacía cosas con mucha madurez a nivel de su obra, y... sí, lo que sean ellos después, eso no es... muchas veces... (...) Es una excepción, es... es un porcentaje mínimo, pero hay gente, hay gente muy buena, la mayoría es mala, pero je... (P, m, 35, 99)

Es obvio que aunque se articulen tales apreciaciones a través de su cuantificación estadística son apreciaciones subjetivas, lo que no implica que no sean tomadas como objetivas. Estas valoraciones tienen mucho que ver con ese ojo clínico que sólo puede reconocer aquello que se ha acostumbrado a ver y que lógicamente le cuesta detectar al alumno genial (o al menos discriminarlo del artistilla) hasta el punto de no poder más que afirmar que “*de vez en cuando surge uno*”. El hecho es que si bien la figura del alumno genial es algo deseable, es incompatible con un sistema de enseñanza artístico o dificulta con mucho justificar su existencia.

Si la creatividad no se puede enseñar, sino sólo estimular, el alumno genial, desde el mismo momento en que se considera que posee ese don de una manera cada vez más manifiesta, difícilmente puede defenderse que sea por definición un “alumno”. Si a ello se le suma que en su potencialidad creadora como autonomía encierra en sí su propia norma, mantener su pertenencia a la institución formativa como miembro socializado es insostenible. En tal caso, el alumno genial es un artista creativo por antonomasia. A diferencia del artistilla –un artista en formación aferrado a la creencia de que está en el grupo de los elegidos y por tanto que sólo le queda vivir de las rentas- el alumno genial sí se puede considerar un artista formado, aunque con su humildad manifieste que aún no se considera un artista total, merecedor de representar a la comunidad de artistas. Es precisamente esa consciencia de su incoatividad lo que les hace superarse y ser creativo y también percibir con mayor acierto lo que su entorno les puede ofrecer para ello.

La gente viene con su caparazón y, entonces, aunque parezca que es muy estafalario, no. Yo creo que los verdaderos... yo creo que las verdaderas personas, o sea, el auténtico imagen de bellas artes, ya te digo porque llevo aquí cuatro años, es una persona introvertida, encerrada en sí misma y con muy claras las cosas aparentemente. Se cree artista aunque realmente no lo vaya diciendo, pero ya se cree con una... una visión de artista y luego, una de dos, o te cierras y sigues así, como mucha gente de aquí, un porcentaje, no voy a decir el porcentaje, pero mucha gente acaba cerrada y no crece, no evoluciona y sigue con esa misma idea todo el rato; y otras personas se dan cuenta que hay que aprender y al final acabar de oyentes(?), y otras se dan cuenta que ya lo tienen todo aprendido y se van, exponen fuera ya. "*Y es que yo venía a hacer aquí algo más*". Y son los genios. Pues eso ya lo tienen muy claro, que se vayan a otros sitios. (E, m, 22, 95)

En este caso es un absurdo pretender escolarizarlo o, dicho de otra manera, sostener que su proceso de profesionalización se ha de desarrollar exclusivamente en el ámbito académico. Los

intentos de justificar la acción pedagógica del profesor en tal caso siempre se enfrentan con la contradicción de estar actuando en contra de aquello que se quiere preservar y fomentar, hasta el punto de llegar a negar su presencia en un contexto formativo. Parece que no sólo hay una renuncia como hemos visto en el caso del fracaso institucional a fomentar la aparición de “genios”, sino de que incluso el “genio” es una figura que no tiene cabida en una institución formal y debe excluirse bajo la consigna de “que se vaya a otro sitio” o de la negación de su presencia.

Sí, bueno, son los genios tempranos y esos, realmente no existen genios tempranos. La realidad, poco a poco uno se va formando, lo del dibujo de Goya del abuelo con la barba y la garrota “aún aprendo”, ¿no? Es que... es que es así, o sea hay muchos que sí, van de autosuficientes, pasan en muchos casos, o por citarlo aquí, más a lo creativo que no a lo formativo, esa es la verdad. (...) Mozart no sale todos los días, esa es la pura realidad, un Picasso pues no sale todos los días, pero si alguien quiere una cosa y le dicen: “*Pues esto es lo que tiene usted cumplir*”, y hay un semáforo, pues tendrás que pararte en el semáforo que está en rojo, quieras o no quieras, aunque no pasen coches, ahora, salta ahí, pues hay un riesgo, lo tendrá que asumir ese riesgo, el que vaya con ese sentido totalmente independiente de es que no necesita para nada venir a la facultad, no lo necesita. El que sea poeta y se sienta poeta no necesita ir a la Facultad de filosofía en absoluto. Se ponga a escribir poesía. Ahora si va allí lógicamente su formación será infinitamente mejor que a la larga la echaran en falta. (P, v, 60, 99)

Esta enconada defensa de la necesidad de una disciplina académica, que como ya se dijo, tiene como objetivo reducir los problemas de objetividad evaluativa ante la ambigüedad y de autoridad ante el inconformismo planteados por el estudiante cabra, supone la negación de la existencia del alumno genial por la misma razón que se expulsa al estudiante cabra: porque representan una anomalía para la estructura.

Por mucho que la Facultad pretenda ser la representante de la *communitas* artística en el sistema de enseñanza, no deja de ser una *communitas* normativa que integra el sistema de formación artística dentro de la estructura social como una enseñanza escolar. En consecuencia, el alumno genial, como representación mítica de esa diagonal negativa (B-D) que representa las aspiraciones de lograr instaurar una *communitas* artística espontánea, creativa, libre expresan en la figura del genio un inversión positiva que hace del fracaso académico el anuncio y la garantía de un éxito profesional. Así, al menos viene siendo desde que la figura del artista bohemio y del artista maldito se consagró como figura profética y contestataria y, por ende, sufridora de la maldición de Casandra.

Además, al no gozar del recato y la discreción del estudiante parásito su presencia se hace bastante incómoda para mantener cierta rutina escolar. Estos tipos de artistas en formación suelen tener “demasiada personalidad” como para sujetarse a cierto orden disciplinario pues el alumno genial al igual que el estudiante cabra aspiran a imponer de modo activo su visión sobre los demás estilos aún admitiendo su incompatibilidad con los principios, hábitos y mecanismos que conforman

una institución formativa escolar. En este punto, sea por ser la meta que se quiere alcanzar, sea porque su existencia perturba y deja sin razón de ser a la institución formativa, se exige su salida de la Facultad o su acomodo *contra natura* en lo que juega un papel esencial el tratamiento personalizado que le pueda procurar el profesor para insertarse en la inercia escolar que es capaz de detectarlo y no confundirlo con un “alborotador” o el “gracioso” de turno.

Pues [que como alumno] no te interesara para nada, pero si está en tu programa tendrás que por lo menos, digamos, salvar ese escollo, esa valla que se pone porque se piensa que eso te interese, te forma, en una palabra. Y entonces pues eso hay que buscarles las vueltas para que... vayan al programa de aprendizaje de conocimientos o de experimentaciones prácticas de taller, y que sufragan su propio camino también. Claro, eso es problema, problema del profesor, yo no lo veo que sea problema del alumno, pues un alumno con muchísima personalidad, pues entonces también uno tiene que saber lo suficiente para, je, llevarlo al... al redil sin estropearle a él, ni mucho menos. (P, v, 60, 99)

En conclusión, al alumno genial, o tal vez sea mejor decir aquel estudiante que procura acercarse al ideario del artista creativo, se le ve como un iluminado. Es un sujeto que ha alcanzado esa autonomía creadora preconizada y que, tras haber aprovechado aquello que su entorno le haya podido enseñar para plasmarla en forma de obras, ya sólo le queda iniciar y continuar una línea de investigación donde el principio de certeza lo va a proporcionar su compromiso con el *autos* y con la *communitas*. Así, si se da de modo temprano en un entorno escolar (algo que se piensa difícil pues no es propio del genio meterse o permanecer en un contexto evaluativo o disciplinar, es decir, estructural) éste ha de seguir la siguiente regla: Permanecer en la institución el tiempo justo y necesario para introducirse en el campo artístico como campo de conocimiento e insertarse cuanto antes en el medio profesional. Si no lo hace así, no sólo acabará malformado (se le tentará a asumir actitudes simiescas o a reprimirse como un topo) sino que se le puede reconocer como un *mal estudiante*.

4.2. LA IRRESPONSABILIDAD DEL ARTISTA DOCENTE.

Si en la negación de la enseñanza se fundamenta la incapacidad o incapacitación del profesorado para enseñar (en un sentido escolar, si queremos decirlo así) hasta el punto de invisibilizarlo, es a través del mito del 10% cómo se logra justificar y legitimar la función “formativa” de la Facultad a la vez que dar razón de sí a una “formación especial” dirigida a aquellos artistas “durmientes” que serán los únicos que por negación o afirmación de las enseñanzas sabrán sacarle partido a su paso por la Facultad.

De esta manera, tanto la institución como sus miembros representantes –el profesorado- sea cual sea el resultado de su acción formativa no pueden ser responsabilizados de la misma, pues la formación profesional del estudiante de bellas es un proceso de autonomización donde el que el individuo (*autos*) es el principio y fin de su misma formación. Así los problemas funcionales o funcionariales que pueden derivarse de una falta de correspondencia entre intenciones y logros en el campo de la enseñanza se omiten o relegan al campo del azar, al conocimiento intuitivo, al conocimiento tácito, a las posibilidades de haber recibido una buena preparación previa o a las dotes naturales que se posean, a los medios que se le procuren para autoexpresarse, a las redes sociales en que esté integrado, etc.

Este proceso introspectivo e iluminativo es la “auténtica” formación artística profesional. Es a través de esa formación no escolarizable cómo pueden descubrirse aquellas cualidades asociadas a la creatividad en forma de atributos –sensibilidad, espontaneidad, originalidad, inconformismo, deseo de superación...- que confieren ese estatus especial de artista en formación al estudiante de bellas artes. Otra clase de enseñanzas “disciplinares” como pueden ser el adiestramiento y el conocimiento puramente técnico o científico sí pueden impartirse escolarmente, pero su aprendizaje en consecuencia no conlleva en su desarrollo la asunción de la categoría de artista creativo.

La sensibilidad no te la pueden enseñar, ni te la pueden enseñar ni te la pueden... te pueden dar opción a saber más, a perfeccionar la técnica, pero yo pienso que la sensibilidad de la persona no te la pueden variar. (...) ..te pueden enseñar a apreciar cosas que antes no... no apreciabas tanto o que no sabías porque las apreciabas; te pueden decir el porqué en un momento dado decirte: "*bueno, esto es una maravilla*", por tal cuestión, y tu dices: "*Es verdad, nunca me había fijado en determinada cosa, siempre me ha gustado pero no sabía por qué*", ahí sí, pero la sensibilidad o... o el carisma propio que pueda tener cada persona, ni lo vas a potenciar ni lo vas a transformar ni... Con eso no naces. (E, v, 22, 95)

Por tanto es esa formación auténtica que se centra en la esencialidad y totalidad del ser artista remite al estudiante como protagonista y responsable exclusivo de un proceso de formación donde él mismo es su principio y fin en un proceso de transformación que pretende integrarle en ese Nosotros comunitario. De este modo la incertidumbre y la indefinición de ser artista se circunscribe a un problema personal, se genera una duda existencial que parece obviar la propia indefinición e incertidumbre que asola a la comunidad artística y al sistema de formación artística (cf. Millares 2000; Expósito y Navarrete 2000)

Así el problema de la libertad creativa, de la autenticidad de la creación se restringe únicamente al campo “psicológico”, obviando el papel rector u orientador del entorno integrador (el

sistema de formación artística) o integrado (la comunidad de artistas). El estudiante perpetúa su incertidumbre de ser o no un artista creativo (o estar en camino de ello) más allá de la Facultad lo que en cierto modo no es contradictorio con el sentido incoactivo del artista profesional, pero sí tiene un efecto perverso pues invalida cualquier intento de incidir para bien en ese proceso autoformativo.

En tal contexto, el profesorado goza de una posición bastante cómoda durante todo el proceso pues al no podersele achacar toda la responsabilidad de la efectividad del proceso de formación –ya que no se le puede pedir que enseñe lo que no es enseñable- no se le puede acusar de ser el causante de una incertidumbre que va más allá de la duda vocacional y que redundando en la dificultad para crear un auténtico sentido corporativo y comunitario con el que hacer frente a la precaria situación laboral y profesional del artista contemporáneo. Así, el artista docente se ve institucionalmente exculpado (por el sistema de enseñanza y por la comunidad artística institucionalizada) de tales fracasos, incluso en caso de nula competencia docente o de servilismo profesional.

La única manera de mantener esta doble ilusión de “enseñar” y de “aprender sin ser enseñado” –contentando al espíritu comunitario y a las obligaciones estructurales de la institución- se encuentra en esa creencia en la presencia evanescente del alumno genial, que en alguna parte, dentro o fuera, entrando o saliendo de la Facultad, se ha de hallar, para esperanza de regeneración del grupo artístico y de la sociedad que le da cabida. Pero, ¿quiere esto decir que de existir el profesor es incapaz de detectarlo y encauzarlo?, ¿que la Facultad no sirve ni servirá para formarlo?, o, ¿es que existen otros espacios, otros ritos, otras acciones que, dirigidas a este estudiante que parece tener los atributos de la personalidad creadora, le marcan aun en el medio escolar unos itinerarios diferenciados, más adecuados a su peculiaridad como cuestionador del sistema?

4.3. LA SELECCIÓN NO ESCOLAR DEL ARTISTA CREATIVO.

Esta situación lleva al absurdo de generar discursos y conductas docentes que acaban invalidando el mismo proceso formativo al que dicen contribuir. Estas incoherencias son precisamente las que van a desatar el inconformismo del alumnado más “sensible” generando una crítica institucional que en principio pretenderá resaltar lo que de comunitario hay o habría de haber detrás de tales conductas. En estos ataques, ni siquiera el profesorado más “renovador” y

“provocador” se libra pues precisamente ni éstos pueden ocultar su incapacidad para evaluar y detectar objetivamente quién es un auténtico artista en formación y quién no.

Fue el primer día que [el profesor] pasó el límite, que se dedicó directamente ya al otro lado, a decir lo que pensaba de nosotros –si realmente lo pensaba que no lo sé- lo que le pareció que hacíamos. Directamente que no esperaba nada de nosotros y que como queríamos tener el aproba'o pues... Fue un día en el que estábamos –yo por lo menos- tenía la sensación de que él terminó de desahogarse, quitarse el elástico³¹⁰ eee... molestar, molestar y a la vez haciéndonos, indicándonos esas malas ganas de... de estar. (...) Esto es... el típico *show* que o te encanta o lo rechazas de una manera afectada, o sea, no hay puntos intermedios, solamente ha habido un chico que me ha dicho que es que eso hay que escucharlo y que te tiene que entrar por un oído y por el otro, y que es una táctica y una forma de dar la clase de un profesor que intenta hacerte reaccionar. A mí no parece que sean buenas formas de hacer reaccionar, y el noventa por ciento de la clase no está de acuerdo, no está de acuerdo desde el punto de vista de que deja... No sabes precisamente cómo reaccionar, o sea, esa forma de entrar o de hacerte... de intentar motivarte, eso, lo que te provoca ciertamente es un desconcierto, una forma de perderte, de no saber cómo actuar, porque te está hablando una persona que se supone que es a la que tú quieres llegar y te está diciendo lo que deberías hacer, es como si te estuviera diciendo: "*Estás por el camino equivocado y encima no te das cuenta de ello*". Entonces no vas a poder nunca llegar a ser lo que piensas ser. Y es desconcertante porque todos los días cambian de método y todos los días es el tener esa misma conversación. Entonces no... no entiendo qué es lo que pretende. (E, m, 26, 98).

La incertidumbre que se genera a través de estas contradicciones que por una parte parecen derivar del deseo de conjurar la sobrejustificación, pero a través de medios que no alientan precisamente a un ejercicio de la libertad de opinión y expresión en igualdad de condiciones, provocan que el alumno busque otros espacios, otras relaciones, otros ritos que le permitan aclararse como artista y desarrollar su proyecto de profesionalización con unas mayores expectativas de éxito.

Sin embargo, esta búsqueda personal no tiene siempre un final feliz aunque se rompa con la inercia escolar a favor de una iniciativa en la elección de itinerarios y espacios. El hecho es que la crítica al entorno y la incertidumbre que genera la legitimidad y autenticidad como microcosmos artístico (como *communitas* normativa) lo que provoca es una crisis vocacional que puede desembocar o bien en un abandono de la carrera artística o en una autoexclusión de los itinerarios formalizados de formación artística a favor de otros ámbitos informales integrados en el sistema de formación artística y, por tanto, más próximos al mundo profesional y a la comunidad artística. En el primer caso se dará fin a una vocación que se considerará equivocada e ilusa, en el segundo caso se la pretenderá dar un auténtico comienzo a esa vocación. En cualquier caso lo que se denuncia es la corrupción o irrealidad del ideario tal y como es expresado por la institución.

³¹⁰ Con la expresión “quitarse el elástico”, la informante está haciendo referencia figuradamente a la sensación de despojarse de cualquier clase de enconstramiento como puede ser “desabrocharse un sujetador o una prenda muy apretada” como metáfora de la acción de desahogarse o liberarse de alguna limitación.

4.3.1 La negación negativa del artista creativo.

Los casos de abandono en la Facultad deberían ser minoritarios si recordamos que bellas artes es una carrera universitaria eminentemente vocacional. Sin embargo, el abandono se da y se da de muchas maneras. En cierto sentido, el proceso de elección de especialidad es un proceso de abandono disimulado que transforma el fracaso en la consecución del estatus de artista creativo en una exitosa elección de especialidades (diseñador, restaurador, profesor) que si no están bien asumidas dentro del ideario, al menos “mantienen el tipo” dado que socialmente, incluso, gozan de una mejor prensa en un sentido cotidiano. En este sentido se benefician de aquellos rasgos que lo comunitario denosta – materialidad, comerciabilidad, utilidad, formalidad- y que de cara a la sociedad le otorgan una mayor seriedad y provecho laboral.

Si bien es cierto que existen personas que eligen *ex profeso* estas especialidades, no se puede obviar que en tales casos existe una crítica a ese modelo idealizado del artista creativo tal y como ya se ha comentado. Esta crítica se hace más notable en los casos de un abandono declarado de la institución y de todo lo que dice representar. Algunos alumnos de bellas artes deciden –en esa direccionalidad positiva- dejar la Facultad e ingresar en otros estudios universitarios afines (Filosofía, Historia del Arte) o en otros estudios artísticos superiores (Escuela de Restauración, Escuela Superior de Diseño), porque consideran que la consecución integral del ideario es un objetivo imposible por no sentirse capaz o capacitado o por no reconocer a la institución como capaz o capacitada para difundirlo y hacerlo accesible. Obviamente, la crítica también se puede hacer en el sentido contrario, es decir, que la espiritualidad, solidaridad, desinterés y autenticidad que se le atribuye a la práctica artística se puede lograr de modo más eficiente en otros ámbitos o a través de otras actividades.

Las razones para el descontento y la desilusión, por tanto, pueden ser varias y alguna en concreto acaba siendo el detonante final de que el alumno decida marcharse y dejar la carrera de bellas artes. Tal vez el más típico sea precisamente el más oculto y es el que se refiere a las diferencias socioeconómicas que actúan como un potente medio de autoexclusión y abandono de la carrera artística cuando a pesar de la ilusión de hacer la carrera de artista, el coste económico de la misma se hace cada vez más presente, además de otras circunstancias personales.

Lo pasé mal porque soy muy responsable y pienso... me entraba cargo de conciencia porque es una carrera muy cara, y... bueno, a mis padres les costaba porque me tenían que dar todos los meses como poco treinta mil pesetas para pagarme todas las pinturas, lienzos, y como esto, me empezó a entrar la duda de que eso realmente no me gustaba. (...) Entonces me entraba cargo de conciencia porque me daban mucho dinero, porque pensaba que se sacrificaban y me entró un cargo de conciencia enorme, entonces dije: “Bueno, pues voy a terminarla por lo menos, ¿no?” –porque dije

ahí...- *qué caprichosa, hacer dos años y se acabó*". Y bueno, pues hice segundo y... empecé segundo mal porque me coincidió, me operaron dos veces, me operaron de la rodilla, me operaron de apéndice, me operaron del oído, pero... Fue un año muy malo, por eso. (E, m, 26, 96)

Al margen de la situación particular, otro factor son las malas experiencias docentes en las cuales no se acaba de entender cuál es el sentido iniciático o educativo de la acción del profesor. Esto ocurre cuando en su conducta y discurso no se aprecian aquellos rasgos de seriedad profesional que le legitiman como modelo vivo de ejemplaridad. En tal caso, la presunta autenticidad de su estatus de artista formado y docente se ve cuestionada por la falta de integridad y moralidad que hace dirigirse a él con desconfianza y desprecio como desviaciones del ideario, tomándose más como norma que como excepción.

Cuando ya empecé a hacer la carrera, los profesores, no me gustaron. Hay profesores majos, ¿no? Por ejemplo yo tuve a {nombre de profesor}, que aprendí mucho con él, [en] Elementos básicos de la plástica, los colores, y me encantó porque aprendí a hacer todo tipo de colores por mi cuenta, ¿sabes? (...) Y ése me gustó, era muy duro pero me gustó. Luego en Pintura eee... teníamos a... {nombre de profesor}, que pasaba ampliamente, es majo, pero pues de esto que, bueno, da clase porque es su trabajo y se acabó. En Escultura teníamos a {nombre de profesor} que era odioso, luego en cuarto y quinto es muy majo, pero en primero –nadie quiere primero- entonces lo de siempre, ¿no? (E, m, 26, 96)

Tuve problemas con un profesor, pero no una especie de rivalidad, no sé, era muy extraño [ese hombre]. (...) Fue algo rarísimo el pillar a un profesor que te está espiando, o sea, cuando estás tomando [apuntes]. Una vez estábamos allí, en pintura, descansando, ya era fuera de horario de clase. Además y se sintió [el profesor] todo como completamente cohibido, me dijo: "*Ven, ven, no se qué*", para decir nada, o sea, para enrollarse delante de la clase, que lo olvidara y eso, ese detalle, y después (...) si te doy la llave de la clase no sé qué y: "*Pues no. –Ah, pues no te la doy*". Y se quedó un poco confuso y eso porque no se esperaba... Una cosa rarísima, muy extraño, siempre estaba pendiente de mí durante todo el curso (...) [Entonces] me suspendió una de cuarto, me sentó como un tiro porque no fue capaz de darme una respuesta lógica tampoco. Luego la aprobé en septiembre sin haber pintado en todo el verano nada más que una puerta, je, je, y no a nivel artístico. Entonces que fue muy raro (E, m, 23, 95).

(...) no perteneciendo a su tradición no necesito oponerme a ella para significar. Nada va a cambiar en sus métodos: las cosas muertas no cambian. (...) / No quería respuestas ni recetarios, sino preguntas adecuadas para crecer y fundamentarme. {Este profesor} (como otros) sólo da respuestas, y eso es cuando tiene tiempo para dirigirse a alguien en concreto. / El "método {nombre de profesor}" (...) es el general en la Enseñanza, el que he tenido que observar desde que recuerdo. Porque tuve suerte y porque busqué he encontrado **profesores** que en vez de darme las cartas para jugar a su juego me mostraron la baraja y me dejaron elegir o inventarme el juego. Pero por supuesto estos **profesores** son los menos y los más apestados. (Olabe 1996: II)

Las denuncias de falta de coherencia en el discurso o de injusticias evaluativas en estos casos ya no se deben tanto a la dificultad para establecer criterios objetivos de valoración o enunciar comentarios críticos como a la ocultación, tras conductas académicas y pedagógicas, de intentos de abuso de poder y desavenencias personales. En tales situaciones es evidente que la ilusión de vivir en una comunidad de artistas, de iguales, se desvanece porque el profesor no encaja con la idea del

artista creativo como modelo moral y ser humano total. Así, acontece cuando se viven situaciones de acoso moral y/o sexual que se hacen pasar por enfrentamientos de carácter académico.

A mí me caía muy bien al principio [el profesor]. Sabía mucho de teoría no sé qué y tal. No sé, tenía carisma o algo así, pero después empezó a... empezó a entrar a nivel humano, que no era, no sé, que tenía contradicciones. No me gustaba como persona. (...) Lo que me fastidia de algunos profesores que, quizás, te dan demasiada confianza, pie y tal, para luego darte el estacazo. (...) Me podía haber considerado, incluso, privilegiada porque siempre venía a aconsejarme y tal, pero, ¿sabes?, se me acercaba al caballete, se daba media vuelta y yo me ponía nerviosa y tal, y cuando ya veía que la cosa, eso, pues ya volvía, jo, "*pues sí que te has hernia'o y tal*". O una vez, que estoy segura fue una venganza personal suya, (...) Estaba en plena charla él [profesor], nunca me había ido de sus charlas cuando estaba eso [se encontraba fatal], y tuve que salir un segundo y me fui y tal y cuando volvía, o sea, le dije: "*¿Me viene a mirar el cuadro? -y dijo- Es que no...*". Me dio excusas y eso ¿no? Le sentó como un tiro, se subió: "*Es que estoy muy cansado, estoy muy mal, ya mañana veremos*". Estaba al lado de la cafetería, conmigo, tomándose una cerveza, tan cerca. "*Oye, es que estoy muy ocupado, no sé qué, tengo... -Por favor, un segundo -dije- tiene un segundo para mirarme el cuadro*". Pero es que todo el tiempo veía que me esquivaba, (...) si un profesor te quiere suspender pues que te suspenda, o sea, pero creo que hay suficiente confianza. Me dijo -el último cuadro además, yo estuve muy contenta, quede muy orgullosa del volumen, aunque fuera una cabeza, aunque hubiera pintado todo el cuerpo bien, por lo menos aquella cabeza que tenía volumen con tres planos de color, o sea, ¡qué leches! estaba muy orgullosa y eso, es que no sé que tal. "*Ten cuidado*" y eso. Parece que me dio una pequeña advertencia, pero no me dijo que me fuera a suspender con lo cual yo me llevé un chasco tremendo. Cuando me vi suspensa es que tuve que mirar tres veces porque no me lo podía creer (...)"*Pero bueno, a ver -dije yo- ¿qué tengo que hacer para aprobar y tal? -dije- Bueno, es que me apetece mucho. -Pero es que -dices que tienes que mirar el arte, pero es que los planos, los...-se quedaba todo muy en el aire- -Pero se queda un poco en el aire, que lo concrete un poco, no sé qué. -Es que ya lo dije durante todo el curso*", dice... (...) "*Léete libros*", me dice. "*Para pintar se aprende pintando, como para hablar hablando, como a escribir escribiendo*", dije. [A] Lo que dice: "*Mírate libros*". Y encima cuando le dije: "*Es que se queda muy en el aire*", ni me contestó, se levantó, todo maleducado no sé qué y se subió. (E, m, 23, 95)

Estos casos de enfrentamiento personal y de acoso moral se establecen a partir de una situación jerárquica, sin embargo, también este acoso y la consiguiente rarificación e invalidación del sentido comunitario puede ocurrir entre los propios compañeros. En este caso, los estudiantes distinguidos como "genios tempranos" por el profesorado (a través de sus calificaciones) tienden a considerarse autorizados para representar a la comunidad artística y por tanto a emitir igualmente juicios selectivos de los que ellos consideran sus iguales. De igual modo, también pueden estar tentados a ejercer un uso perverso del ideario para discriminar a aquellos que no consideran sus afines desde una concepción restringida, elitista y logófoba con la que pretenden consagrarse como genios innatos. Así, el medio formativo como lugar de estímulo e intercambio de pareceres se transforma en un medio opresivo y represivo que reduce todos aquellos factores moderadores, integradores y comunitarios a favor de una amplificación de los mecanismos de selección y exclusión de aquellos que no encajan con el estilo académico instituido (como interpretación disciplinar del ideario).

Pero no, [la Facultad] es una jaula de grillos y a la vez un poco de encuentro. Te encuentras con que tienes que afrontar eso, o lo asumes y te enfrentas y eres como ellos y lo haces y sigues adelante o te comen, o te comen y te absorben y te anulas, ya te puedes creer algo, y además te margi... no solo te marginan sino que te marginas. (E, m, 25, 98)

Así, el estudiante demasiado inquieto intelectual, curioso, reflexivo, teórico, contestatario, fiel al ideario comunitario es anatematizado. Esta crítica suele ser práctica autoconfirmatoria del artistilla. Con ella cree legitimarse en una contradictoria –por lo antidemocrática y absolutista- defensa del ideario del artista creativo cuando en realidad está difundiendo una concepción académica del artista profesional, clasicista y logóforo. De esta forma se establecen cauces y ritos que pretenden también dividir y clasificar al alumnado entre aquellos que están destinados a triunfar y aquellos que están destinados a fracasar y por tanto hay que aislar y expulsar de modo sutil del grupo de los elegidos.

Compañeros míos y eso, yo, no sé, notaba como si me miraran como un bicho raro porque estudiaba hebreo y esas cosas. Siempre me estaban recalando que si me ponían, que si después te regalaban un trofeo al final de curso y eso. A mí me ponían un "Moisés y los diez mandamientos", un título, y no aparecí, claro, y eso. Pero no me gustó porque se reían de compañeros (...) Esa misma gente que hizo lo de la lista y todo eso que te conté [querían crear un círculo para visitar museos]. (...) Yo creo que no sé si toda esa gente me vio algo así. "Ay, que estudias filología y no sé qué. Qué envidia". Te lo recalcan de un modo especial. De hecho a mí también se me olvida y yo, jo, todavía se acuerda éste de que yo estudiaba Filología o que yo estaba (...) y a lo mejor se lo dije una vez; queda como muy presente, lo tienen como muy... "Ay, sí, ah, por lo menos estudias otra cosa". Yo creo que es en ese aspecto, la gente también es que (se) sentía algo, algo... "Yo quería hacer otra cosa" porque ven que tal vez no les llena la carrera de bellas artes. Te pasa un poco con todo aunque a mí me gusta más a partir de ahora, "¿y a ti qué tal te va?", muy pendientes de qué tal te va, o sea, sobre todo [risas] (...) casi están más pendientes ellos que yo. (E, m, 23, 95)

Esta realización de rituales de integración que en realidad denigran y excluyen a aquellos que no encajan o "no dan la nota", suelen ser, como ya hemos comentado al tratar la figura del artistilla, un recurso para sentirse "moderno" en una simulación de lucha de estilos. Obviamente, en estos ataques no dejan de ser episodios de envidia –tradicional *casus belli* de las rivalidades artísticas en los ámbitos académicos y mercantiles- que en tal sentido reafirman la definición temperamental del artista creativo, pero también el miedo al fracaso que se deriva de la contradicción que manifiesta el artistilla de considerarse elegido para ser artista y por tanto de ser depositario de todos los atributos que le son concedidos, pero también de darse cuenta a través de la comparación con otros compañeros que considera que carece de ellos pero que con su esfuerzo los va adquiriendo, que esa autoatribución es más una presuposición que una realidad.

De este modo, el artistilla ataca a todo aquel que parece poseer lo que define al alumno genial (brillantez intelectual, conocimiento omnisciente aparentemente intuitivo) y que él no puede admitir que no pueda tenerlo como don (es más al considerar ese conocimiento como un don no puede admitir que se deba o pueda aprender por los cauces formales o, desde un punto de vista del mal

estudiante con esfuerzo, es decir, que no sea una ciencia infusa). Esto explica que a pesar del desprecio se busque el acercamiento a esos “parias” para parasitarlos, lo que también deshace el sentido de equidad al no concebirse como algo recíproco³¹¹.

En relación con esta gente que te contaba, ya pensando un poco en la gente y eso, pues me dijo [un compañero] que sí, que esta gente se veía ya al final de la carrera con muy poca cultura, que iban como... Que se lo confesaron a él y eso incluso; me dijo: "*Pero no les ayudes*". O sea, ahora yo veo que este chico, el que me pidió lo de las traducciones hebreas y eso, que era uno de los que me rechazó cuando al principio, pues que sí, que llegan a unas edades que se dan cuenta que es que no aprendieron nada en la carrera, que se ven como vacíos de conceptos. O sea, mucha mano, mucha artesanía, pero poco concepto y poca idea de arte, conocimientos y eso, yo creo que eso es lo que envidian. (...) No, pero es otra, otra persona... van con esa seguridad, a lo mejor, incluso hay gente que al principio me rechazo también, o sea, y luego te dicen al cabo de los años, que parece que se vuelven como más humildes, te dicen: "*Es que no sé qué, jo, yo no sé escribir, o yo no sé eso, no tengo...*" (E, m, 23, 95)

A esta segmentarización, a imagen y semejanza de las luchas departamentales y académicas que presuntamente actualizan y dinamizan la institución como espacio de generación de nuevos talentos, contribuye igualmente el profesorado. En un sentido recíproco, a muchos profesores les gusta hacer gala de que de sus clases surge una pléyade de jóvenes genios que ensalce su fama de “descubre talentos” mediante la etiqueta de *discípulo de* y que nos recuerda el ya comentado uso perverso de la distinción académica. Curiosamente también se da el caso de que al final tal distinción se corresponde con una “nota calificatoria” ajustada a las expectativas que parecía prometer el profesor con su afinidad. En tal caso, ni siquiera los artísticas ni camaleones están libres de ser objeto de “injusticias” (evidentemente desde un sentido comunitario es una forma de hacer justicia) y de la subjetividad evaluativa.

El grupo de los elegidos [de un profesor], los líderes, que eran los líderes coincidentemente, también coincidían con aquellos [que querían hacer un círculo de artistas], je... pues... Lo tenía [el profesor] siempre de ejemplo, de modelo, de modelos en la clase. Bueno, a otros no, porque a otros los mantuvo siempre en un estatus, pero a nadie, a casi nadie, a muy pocos les puso la nota que esperaban, yo creo que fue a sorprender pero para decir: "*Yo aquí, yo pincho, yo mando*", siempre con ese carácter muy extraño.

En este sentido el enrarecimiento y la desilusión también pueden provenir de haberse planteado unas expectativas demasiado elevadas sobre el carácter “superior” y “total” de la formación que se esperaba recibir, en un sentido intelectual y trascendente. Esto es algo casi

³¹¹ Como comenta Abram Kardiner al tratar el asunto de la frustración de las necesidades “creadas” socialmente, es decir, las que hacen referencia al valor asignado al status o capacidad, relativos al éxito y prestigio social, se producen unas percepciones afectivas que informan al individuo de su orientación social. La envidia sería una expresión de una de estas necesidades ante un agravio comparativo, que implica una actitud de odio, agresión y deseo de arrebatar a aquel que se considera que tiene algo que no merece o que no es suyo sino que el envidioso considera suyo por mérito o naturaleza. La expresión puede ir desde el ataque violento y el sarcasmo, hasta la sumisión e inhibición para intentar aprovecharse del envidiado (Kardiner 1968: 412). En este caso, y dada la creencia en el «carácter contagioso del prestigio» se busca la proximidad con el envidiado esperando la transferencia «de la cualidad original» o –lo que estaría respaldado por el sentimiento logóforo- una gratificación compensatoria en aquello que se tiene (p. e. técnica, agilidad, imaginación,

esperable en una formación indudablemente versátil, inefable e iluminativa. El resultado es un desencantamiento que algunos profesores juzgan incluso como beneficioso y necesario para adquirir una concepción real de lo que es el medio artístico, de modo que el alumno no se haga falsas expectativas de lo que el medio es y le puede ofrecer.

La juventud está llena de trascendencia. (...) Claro, eso cuando pasan los años vas cambiando, cuando eres joven te parece que tienes que ser trascendente. Tarda un tiempo en darte cuenta que ya no vas a trascender en esto, sino que lo vas a hacer lo mejor posible y bien, que eres buenísimo y estupendo, pero que no vas a estar en todos los sitios disponible nunca y eso cuando tú... Ahora a mi hijo le han llamado del Real Madrid para hacer una serie de pruebas y no sé qué del equipo A de los de juveniles (...) y hemos estado allí una semana haciendo pruebas y tal haciendo pruebas. Supongo que se quedará. Y tú veías a los chicos aquellos hacerlas y veías que cada uno de ellos creía que iba a llegar al equipo de primera división, cada uno de ellos, ¿no? Entonces al nuevo ni le pasaban ni nada porque era una competencia brutal, ¿no? Creían que iban a trascender. Al cabo de un cierto tiempo, cuando llegan a segunda como mucho o nada de eso, descubren que lo que están haciendo es divertirse, jugando al fútbol, teniendo amigos, pasándoselo muy bien, y entonces ya es distinto, y hay que pasarlo bien. Como ninguno de éstos que de verdad... porque hay muchos que no se lo toman en serio, como en cualquier actividad en la vida, pero hay muchos de ellos pues que son los diez o doce que están despuntando, todos ellos creen que van a pasar al mundo de la historia del arte. Solo diez años después se dan cuenta de que no es tan así ni es tan importante tan siquiera, ni es importante. Entonces cuando les pides una reflexión, te hacen una reflexión que parece pues una constitución, un trabajo, una constitución y una angustia por una... realidad inmutable, ¿no? Que tampoco es así. No se lo creen ni ellos, vamos. Tampoco pasa nada, hay que saberlo hacer también. (P, v, 55, 99)

[Hay un profesor que] es un poco el desencanto, ¿no? Porque le encantaba la escultura. Él era escultor, pero, no es la idea del artista, ¿no? Es que siempre tenemos un poco la idea de “Ay, *el que crea, el que pinta*”. Que no, que es chorrada, mentira, es un comercio. “*Necesito tres obras*”, y llega el Tapiés y le suelta tres grabados hechos ahí rapidísimo. Que se pierde un poco ese romanticismo pero siempre es bonito pensar en ello, ¿no? Entonces yo pensaba que iba a ser así, entonces él me lo decía: “*Que no, porque esto es diferente, es un trabajo*”. Y yo pensaba: “*Joder, soy mayor, que no me quiero dedicarme a esto, ¿voy a estar aquí?, o sea, pues no –me decía- pues si hay otras personas que no lo dejan y a lo mejor no valen tanto y no sé qué*”. Yo tampoco me veía que valía, la verdad. Hombre, la escultura sí, se me daba muy bien, no sé, pero porque es manual, era algo expresivo, entonces era diferente, ¿no? Y en pintura pues... Bien, cada uno luego allí hace... no todos hacen las cosas... Hombre, hay gente que se le da todo bien, pero luego realmente la gente que yo conozco que ha empezado a exponer, que ha estado a punto de ir a ARCO, o artistas noveles, gente que... que bueno, (...) gente que está llegando y bueno, pues... Sí, hacía alguna cosa bien y luego otra cosa mal, pero luego hay mucho pique y hay mucha zancadilla y hay mucha moda, y... Sí. “*Es que yo pinto como tal*”. Es lógico, o sea, te has metido en un mundo en el que, es un poco como el mundo de las galerías, (...) pues es así, entonces la gente no es tonta, y se mueve mucho por [interés] (...) Hablé con los profesores así más, que me caían, caían bien y había tenido amistad con ellos y me dijeron que hombre, que la verdad es que me lo reco[nocían]... que si realmente iba a ser, me iba a encontrar mejor, a sentir mejor pues que lo hiciese. (E, m, 26, 96)

Este desencantamiento puede ser un arma de doble filo, pues puede causar una desilusión de la que se haga responsable a todo el campo del arte y en especial de la comunidad artística, precisamente por una desafección surgida de una excesiva idealización que después se aprecia como

etc.) o desprestigiando por completo el valor que el conocimiento “cognitivo” puede tener hasta negar su importancia en el proceso creativo.

una burla paródica y que acaba por denunciar la arbitrariedad misma de la *leyenda del artista*. El objeto de deseo se transforma en objeto de odio.

O sea, que yo había entrado para estar todo el día pintando y esculpiendo y yo quería aprender arte, y no el arte normal, yo pensé que en bellas artes me iban a enten[der]... o sea los artistas me iban a dar un enfoque particular de lo que ellos entienden de arte, ¿no? Como ha pasado con el de escultura, hombre, no sabía mucho de escultores, pero es muy interesante la opinión que tenía un propio escultor de los escultores, cambia totalmente de la de un historiador. (E, m, 26, 96)

[Los alumnos] se creen especiales, además que se creen especiales, lo son porque yo incluso me creí especial, o sea es que a mí me ha pasado y a ellos lo mismo, te crees especial porque piensas “ah, es que...”, no la cosa de ser artista, que es una chorrada. Yo nunca me consideré artista, es porque, no sé, siempre queda bien: “Ah, estudias bellas artes”. Mira, es que son chorradas, es tontería, pero pasa, eh, pasa y un montón además y luego además que fardan gente: “Ay, tengo un amigo que estudia bellas artes”. Son chorradas pero funcionan y... sobre todo, no sé, viéndote pues... yo qué sé, pequeña, ¿no? “Ay, pues mira, no sé qué, vas a ser un foco de talento”. Fíjate que es una chorrada porque, además, yo nunca tuve claro es que me iba a dedicar al arte, o sea arte en cuanto a ser artista, ¿no?, de hecho yo entré pensando en Restauración y si me llego a quedar hago Escultura, porque luego me di cuenta que realmente lo que me gustaba y se me daba muy bien era escultura, o sea, porque la Restauración allí, además, está muy mal, desde que abrieron la Escuela de restauración ha perdido mucho, y luego pues lo que te digo, la gente que conocí, hubo gente maja, ¿no? (E, m, 26, 96)

Por estar en esta carrera he tenido que hacer la vista gorda a la necrofilia e inaugurar mi experiencia como artista plástico en diferentes campos: Pintura, Escultura, Grabado. Encontrarme a mí haciendo esas tareas al principio me pareció insólito, casi exótico. Pero como es lógico acabé por no encontrarme, luego me aburrí y ahora que no hay alternativa, me enfade. Es más, los profesores y los que pasaron por el aro, al verme plantear “hechos artísticos” no plásticos me recomiendan estudiar filología o filosofía, quizás ser crítico. (...) Y si se pregunta por qué hacer un grabado: porque el profesor lo pide, porque va a poner una nota después y porque si suspendo tendré que quedarme más tiempo en esta “carrera-trámite” sin poder irme a donde debo irme para hacer lo que debo hacer. (Olabe 1996: III)

La aparición de un estado de *odium professionis*, por tanto, esta inducido por la institución como sutil autoexclusión. La sobrejustificación, la despersonalización, la especialización compartimentada y la rutina de reproducir actos presuntamente creativos, son factores que desvían a la institución de su supuesto fin profesionalizador. En este caso, por ejemplo, el papel de la evaluación como rito predictivo o selectivo juega un papel importante. Generalmente los contextos evaluativos pueden ser muy hostiles para aquellos que se desvían de lo que se considera que es la normalidad instituida o el modelo tipificado de artista académico. En ese caso la presión del medio, como veremos, puede ejercerse de diversas maneras tanto por profesores como por alumnos identificados con el sistema y la dinámica académica. Esta acción de control sobre alumnos “con mucha personalidad” puede generar un proceso de acoso y hostilidad que desemboque en ese *odium professionis* o, denominándolo con un término más actual, en un síndrome de *burn-out*³¹².

³¹² Este término, equivalente a la expresión castellana “estar quemado”, fue acuñado en la década de 1970 (Freudenberguer 1974; Maslach 1978) para designar el llamado “síndrome del desgaste”. Lo padecen sobre todo profesionales dedicados a la asistencia directa, trato con el público y servicios de gran relevancia para el usuario (Gándara, 1998). No se han hecho estudios, que se sepa sobre la

El sujeto percibe que por mucho empeño que le ponga y por muy capacitado que se crea no se siente reconocido ni va a serlo. Incluso tampoco va a encontrar un espacio institucional donde ubicarse. Para unos él está ya muy avanzado, demasiado preparado para seguir ahí. Para otros, todo lo contrario, es demasiado torpe e incompetente como para merecer seguir asistiendo. Evidentemente, ante una acción formativa ambigua e indescifrable algunos estudiantes tiran la toalla y ante una acción evaluativa tan subjetiva que se llega a rozar la descalificación mutua entre evaluador y evaluado que genera una desafección y aversión hacia lo académico que hace que muchos alumnos piensen en dejar la Facultad.

Si el profesor con su juicio y opinión etiqueta a un estudiante de indisciplinado, incompetente e inútil, es decir, de falta de profesionalidad, éste puede llegar a creer que como juicio objetivo y predictivo es un signo de su no inclusión en el grupo de los elegidos y pensar que las bellas artes no es lo suyo, al menos con esa intención profesional y dejarlo, en el mejor de los casos. para acudir a otros centros más acordes con su espíritu (academias privadas, Escuelas de artes y diseño, Escuelas de restauración, Facultades de historia del arte...) o en su defecto, mantener la práctica artística como un *hobby* íntimo. La hostilidad y desaprobación del medio y la desorientación y falta de apoyos pueden provocar, en tal caso, incluso una crisis vocacional que desemboque en la renuncia a la carrera artística como proyecto profesional. Podríamos hablar en tal caso de apostasía.

En segundo, tuve a {nombre de profesor} en Escultura que es muy majo, y él me ayudó. La verdad es que me decía que, hombre, que él lo entendía que había conocido a mucha gente como yo, que se había desilusionado, que no le gustaba, pero que no fuese tonta, que la escultura estaba bien y que siguiese, ¿no? Pero bah, pasé ya un poco, además ya un poco por todo, que no me, no me convencía y pensar que iba a estar allí toda mi vida, vamos, cinco años y... no iba a ver nada, además luego intentabas hablar con la gente, a ver si se leía cosas y pasaba ampliamente, había gente que no, pero... que no, no era serio. Para mí no es una carrera sería, yo esperaba otra cosa, además siempre siendo estudiosa, era, soy muy metódica, me preparo mis cosas con mis esquemitas, mis cosas, no sé, que a mí era, era un poco como que se te rompen tus esquemas, que estás ahí pero que no estás. (...) Pero bueno, era diferente, y me lo decían: “*Hombre, sí, sí yo te entiendo*”, y había uno [un compañero] que era un historiador, era profesor de instituto y me decía: “*Nena, yo entiendo, tú tenías que haber hecho al contrario que yo, haber hecho primero historia y luego meterte en bellas artes*”, es que, bueno, es diferente, ¿no? Pero porque ellos tenían otra idea, yo quería [hacer] bellas artes. (E, m, 26, 96)

existencia de dicho síndrome en un medio escolar en relación con el estudiante (sí se ha hecho en el caso del profesorado), por ejemplo, con el fracaso, el abandono y el absentismo escolar. Evidentemente los factores son múltiples y remiten a aspectos sociológicos y culturales, que en nuestro caso, se hacen palpables, pues la defensa del proyecto profesional hemos visto que desde el principio se manifiesta como una carrera de desgaste ante un medio social y familiar que le resta seriedad profesional, un entorno académico que reduce dicha profesionalidad a una especie selección de los más hábiles al margen de trascendencias, y un mundo profesional, que como se verá no confía en que dicha formación sea un proceso eficiente de selección de personalidades creativas. Además, la remisión continua de la formación artística al *autos* como vector de la formación hace que el grado de compromiso, de responsabilidad, de exigencia y de autoexigencia en el desempeño de las tareas escolares sea especialmente grande. No olvidemos el alto sobreesfuerzo físico, la tendencia del estudiante de bellas artes a malcomer y a ajustar su vida diaria y relaciones personales a su actividad artística, y la necesidad de procurarse recursos con los que financiar sus caros estudios.

Evidentemente, la incompatibilidad del proyecto personal con los itinerarios, modelos y dinámicas que facilita la Facultad para el estudiante vocacional no se pueden resolver adoptando la actitud del estudiante parásito. Si acaso sí la del estudiante topo, pero aún así el grado de incomodidad puede ser excesivo si los casos de imposición estilística, injusticias evaluativas, control logóforo y selección socioeconómica se acentúan.

Yo tenía a {nombre de profesor} que se pasaba la vida exigiendo a sus alumnos que pintasen como él. Que a él le ha ido muy bien, vale, a mí me da igual, yo no soy hiperrealista, o sea yo no soporto las cosas así. Es que no me gusta, y claro, todo el año amargada, o sea, ese hombre, yo creo que fue el setenta por ciento de que dejase la carrera, eso y luego ya pues todo, la... Tuve un mal año, lo que tuve con las operaciones, la gente, con los compañeros del año anterior que en teoría tenía tantos rollos que ya me daba igual. (...) Pero y ya eso lo superé, eso ya me da igual, pero que no, ya no, no te encuentras integrada, te encuentras muy incómodo, o sea yo lo he pasado muy mal, bueno y ha sido un montón de años y no acordarme para nada bellas artes porque no me gustaba. Ahora ya pienso: “*Buah, qué chorrada*”. Pero desde luego si pudiese, me dijese: “*Borra... lo que quieras de tu vida*”, borraría esos dos años, los borraría porque no me gusta. (E, m, 26, 96)

Esta desilusión es el efecto rebote de una búsqueda de trascendencia, normal en un neófito que piensa adentrarse en un espacio comunitario donde los valores y acciones se muestran de modo espontáneo, auténtico y puro. Es duro asimilar que el ámbito institucional que debería ser la antesala al ingreso pleno en ese campo total y totalizador que representa la comunidad de artistas no lo es, sino que se ve como «un taller masificado en que es difícil extraer algo más que notas y consejos sobre el color o el uso correcto de las herramientas (incluida como tal el ojo)» (Olabe 1996: II). La carrera de bellas artes parece más una encerrona y un fraude que hace del artista creativo un ideal inalcanzable y de la comunidad artística un espacio utópico. En ese caso se puede optar por dejarlo todo y mantener la ilusión de un proyecto personal de *ser social* en otros campos, pero también de mantener el proyecto inicial a través de otros ámbitos e itinerarios, otras actitudes y proyectos.

4.3.2 La negación positiva del artista creativo

El extrañamiento del medio y la desafección hacia la institución, precisamente por su deslegitimación, produce la lamentable paradoja de que no se van realmente los que no valen para ser artistas creativos. Si la prueba de acceso no selecciona al sujeto creativo, sino sólo al habilidoso en aparentarlo, la culminación de la licenciatura o el abandono de la carrera tampoco garantiza esa selección. Las crisis vocacionales son tan recurrentes como las propias crisis creativas y su aparición no implica que la persona no sienta verdaderamente un compromiso con su actividad profesional. Precisamente ocurre lo contrario.

En ocasiones el sistema académico no permite que el alumno realmente explore todas sus posibilidades. La compartimentación en especialidades y asignaturas, por ejemplo, tiene el efecto negativo de que no permite desarrollar una concepción globalizadora y versátil de la práctica artística. Ya hemos comentado la ausencia de colaboración interdisciplinar y lo mal recibidas que son las manifestaciones ambiguas para su evaluación como son las instalaciones, las acciones, el vídeo-arte, el Net-arte, la infografía, el uso de la palabra, de lo sensorial, de lo virtual, etc. en asignaturas que no dan cabida expresa a estas manifestaciones en un sentido técnico. Lo mismo ocurre con los materiales y tratamientos.

En este sentido, el alumno puede comprender que “no todo vale”, pero no puede entender que se le reprobé por hacer algo que está en consonancia con la personalidad creadora como es el uso flexible y adecuado a las intenciones y resolución exitosa de los problemas expresivos del artista. Se llega a producir una duda no tanto de la vocación y valía de uno mismo –aquí la autoevaluación es un factor rector importante- sino una duda de que la Facultad sea un medio adecuado para formar al artista. Así, si el estudiante se describe como un estudiante cabra, es muy frecuente que se acabe cansando de bregar en revisiones de notas y supervisiones de ejercicios. Poniendo por delante su libertad creativa y autenticidad artística (compromiso moral y madurez profesional), el estudiante puede optar por abandonar la institución, enfrentarse a ella acabando por ser expulsado o acosado moralmente hasta que se autoexpulse, adoptar la actitud de un estudiante camaleón que discrimina entre aquellos profesores y contextos que le permiten ser auténticamente o no, o transformarse en un topo que oculta a ojos de la institución su personalidad creativa.

{El profesor} sin duda piensa que lo que para él es y fue bueno debe serlo para nosotros. No es así, mi capacidad de decir algo y de tener algo que decir surge del aprendizaje de su lengua y su gramática, pero (como otros) sólo ofrece encontrar la verdad donde él la ha encontrado. A todos nos hace partir del mismo punto como si todos fuéramos iguales y debiéramos partir del mismo punto. / Yo pertenezco a otra tradición –no me cansaré de repetirlo y reivindicarlo- y me inscriben en la suya, me evalúan haciéndome las pruebas de su corralillo, me sugieren que compre las herramientas de hacer su arte porque «esas son las herramientas de lo que has venido a hacer aquí». / No pasaré por el aro de {nombre de profesor} pero sí tendré que asomarme para aprobar y seguir tirando. (Olabe 1996: II)

Este abandono o protesta por motivos personales es más una estrategia de resistencia que de renuncia –como en el caso de la negación positiva- pues supone una afirmación negativa de lo comunitario y lo creativo frente a lo que “académica” y “escolarmente” se mantiene como tal. De esta manera, en algunos casos, el abandono como autoexclusión o aislamiento adquiere un sentido volitivo semejante al de la decisión de ingresar y que se interpreta como signo de vocación. En estos casos la afirmación negativa es una estrategia desesperada por invertir ese pretendido fracaso que surge del incumplimiento de la presunta asociación entre éxito académico y éxito profesional.

Evidentemente, es una decisión que afecta sobre todo a aquellos tipos que se sitúan en la diagonal negativa (topos y cabras) y que potencialmente pueden considerar la manifestación escolar del genio artístico.

La autoexclusión como retirada no implica necesariamente un desplazamiento físico fuera de la institución, aunque sea lo frecuente. Se puede adoptar una posición de enclave, de retiro dentro del sistema académico como ocurre con el caso del topo. Su resistencia pasiva y afán autonomista le impulsan a buscar dentro del sistema de formación y producción artístico una ayuda para mantener su proyecto de hacer de sí mismo la encarnación del ideario artístico buscando en los ámbitos informales y marginales aquellos valores comunitarios que no ve representados en la Facultad. En ese caso es corriente que, a pesar de la intensidad de horarios y obligaciones escolares, saque tiempo para apuntarse a academias y talleres donde “aprender lo que no se le enseña” o “donde poder hacer lo que no se le deja hacer”. Esto, en principio, no supone ninguna contradicción aunque suponga a veces mantener una situación ambivalente que procura asegurarse la obtención de un título universitario y una formación artística profesional que curiosamente no es la que se está certificando.

Necesito un título que es un trámite para seguir adelante con la vida que quiero pero no pienso desandar para conseguirlo. (Olabe 1996: I)

Evidentemente esta situación camaleónica es transitoria de necesidad, pero no es una situación que sea insostenible. Como afirma Mary Douglas, «una persona no puede pertenecer simultáneamente a dos culturas por mucho tiempo. La contradicción terminará [sic: terminaría] siendo excesivamente difícil de soportar, salvo que los contextos de ambas estén separados por completo» (Douglas 1998: 59), y es precisamente este tipo de situación la que nos encontramos aquí. La alteración significativa de estilos se debe precisamente a que el sujeto se sitúa entre aquellos ámbitos que, a pesar de integrarse en el sistema formativo artístico, no comparten una misma posición estructural. Las academias se ubican en el plano de la informalidad y la no formalidad en una situación ambigua ante el sistema de enseñanza, lo que no ocurre con las Facultades.

Es su carácter reducido y no formal donde precisamente reside su atractivo a la hora de competir con la Facultad, pues le hace ser un centro institucional donde es más fácil representar el espíritu comunitario y convertirse en un verdadero centro de creación y pensamiento artístico. En la formación personalizada y profesional de las academias, a pesar de las limitaciones, no hay sitio para sobrejustificaciones ni inercias regladas lo que hace que estén abiertas a otras posibilidades. Así se llega a considerar a las academias privadas no ya como un centro donde recibir una preparación preformativa, sino una auténtica formación profesional.

Hombre, la Facultad de Bellas Artes tiene otro... otra infraestructura, otra envergadura diferente, ¿no? Ahí pueden... Nosotros aquí con el espacio que tenemos y lo que... los objetivos que tenemos marcados con los alumnos, pues bueno eee... diríamos que es lo que podemos hacer, ¿no? Y en la Facultad de Bellas Artes se puede hacer muchas más cosas, lo que no quiere decir que se profundice más, ¿no?, pero se hacen las cosas, bueno, la gente hace fotografía, no sé qué, hay distintas [especialidades]... (...) comparar esto con la Facultad, una academia privada con la Facultad de Bellas Artes quizás no sea oportuno, ¿no? Lo que no quiere decir que... que a mí me parezca que aquello sea mejor que esto, ¿no?, sino que es muy diferente, es otra cosa. (...) En una academia pequeña pues hay otros factores que son importantes como por ejemplo puede ser el contacto con el profesor, mucho más directo, la posibilidad de... de profundizar en temas, es decir, eso, ¿no? En la Facultad está todo mucho más masifica'o, y... y bueno, hay quien puede aprovechar aquí y puede aprovechar allí, pero hay otra gente que necesita una atención mayor, ¿no? (...) Generalmente la gente cuando ingresa en bellas artes, pues bueno, ya tiene allí muchas horas de trabajo. Tenemos algún caso, este año por ejemplo yo tengo una alumna que ingresó el año pasado y sigue viniendo, pero lo normal es que cuando ingresan pues se centren en la Facultad que ya les exige mucho tiempo. (...) No es habitual, aunque se da también, claro, porque, bueno, los alumnos aquí tienen eso que no tienen allí, ¿no? Están menos perdidos, más apoya'os; allí, sobre todo en los primeros cursos, están más desorienta'os. Hay cursos teóricos. No trabajan, no... no pintan nada y entonces, bueno, pues aquí cumplen un poco eso. (P, v, 50, 96)

Allá en la Facultad tienes muchos profesores. No te parecen muy buenos, pero vamos, habrán pasa'o por tu vida como inoperantes ¿no? Pero que algún otro te ha deja'o huella ¿no? Aquí somos tres, somos cuatro, uno por la mañana y tres por la tarde, bueno, pues... las posibilidades ya son, son pocas, somos tres que a lo largo de todos los años decimos lo mismo. Estará recicla'o, que sabrán... pero que somos, somos muy pocos, y allí en la Facultad pues pasa gente nueva, son otros, hay vitalicios... (...) Pero es un mundo más, en ese sentido, más abierto y más cerra'o, también, claro, hay que verlo. También el cargo, el apego al cargo y eso hace sus costras en todo. También es verdad que aquí nosotros necesitamos, una... (...), sería absurdo decir que no, que no tenemos una tendencia también a nuestro puesto de trabajo, que a defenderlo a... nuestro medio de vida, ¿no? Pero vamos, las limitaciones son muy grandes en esta academia en relación con bellas artes... O sea, entrando por ahí no podemos compararlo tampoco... (P, v, 48, 96)

En este aspecto, incluso la acción pedagógica del profesorado cambia, no sólo es más personalizada y adecuada a los intereses y motivaciones del alumno sin tener que atender a la exigencia de calibrar los “avances” en términos comparativos y cuantificativos, sino también menos dirigista³¹³. No se trata de meter al estudiante cabra o al genio (esa minoría porcentual que casi lo sabe todo) en el redil sin estropearle, se trata más bien de dejarle pastar y que él mismo se amanse.

A esos que vienen con las ideas muy claras, poco se puede hacer ¿no? Es que no sé si es conveniente intentar... eee... que te convenzan de lo que... El que viene con la idea clara, pues oye... Por lo demás sí, se trata de hacer una... bueno, y es bastante ya que te vayan pues, no sé, cinco, un diez por ciento pues con ganas de hacer cosas, con ganas y entendiendo que la creatividad es una cosa que no tiene que ver con la pura imitación de formas ya acabadas y, en fin, con eso ya es suficiente, hay material. (P, v, 48, 96)

³¹³ Aquí convendría hacer notar que aquellas academias privadas que se conforman como prolongación clara del sistema de enseñanza como centros especializados de preformación artística y preparación para el acceso a la Facultad, en algunos casos de excesiva especialización, tienden a reproducir los mismos esquemas y defectos que se achacan a la Facultad como centro academicista. Evidentemente aquí se plantea una cuestión de estilos, identificaciones y afinidades con los centro-madre de los que son originarios el profesorado y el tipo de relación y contactos que conservan con ellos como miembros compartidos o afines. No todas las academias y talleres no formales tienen por qué constituirse en un sistema paraformal, tal y como reclama el Estado.

La búsqueda de alternativas formativas implica la búsqueda de unos espacios de relación e inserción profesional que procuren además una ritualización más efectiva de la manifestación de aquellos rasgos que confirman la vocacionalidad artística como profesión. Esto es un objetivo bastante comprensible. El principal problema de la deslegitimación de un sistema que se instituye en garante y sancionador del ideario artístico es que el sujeto se encuentra a la vez sin unos agentes que confirmen su validez más allá del *autos*.

Así, si no se dispone de un entorno alternativo donde el estudiante pueda lograr un reconocimiento y un apoyo paralelo (círculo artístico, familia creativa, agrupación de compañeros y amigos de la Facultad) que le permita contrastar su autoevaluación, puede acabar por creer que su desaprobación es objetiva y legítima, con el resultado ya mencionado de abandono por incapacidad o incapacitación. Obviamente, otros estudiantes pueden juzgar que el juicio auténtico es su propia autoevaluación y en tal caso más que una crisis vocacional hay una deslegitimación del evaluador y, consecuentemente, de la institución. En tal caso el abandono –según el grado de distanciamiento– tiene un carácter emancipatorio, secesionista o herético, intentando buscar instituciones que representen mejor el espíritu comunitario o formen un círculo artístico donde materializarlo y preservarlo.

El problema de la evaluación subjetiva no se soluciona sólo con la autoevaluación como autoconocimiento sincero, sino que necesita de una heteroevaluación que contraste y corrobore que esa autovaloración no es tan “subjetiva” como la evaluación escolar y que se funda en una presunta autenticidad de intenciones, emociones y logros. Por eso es importante procurarse una comunidad alternativa a la que adscribirse. Aunque el artista sea un individuo, no puede existir sin una comunidad de pertenencia, aunque sea espiritual o imaginaria. Se necesita expresar el Nosotros esencial. Y esto es una carencia que el que acaba la carrera, nota enseguida al enfrentarse con la soledad del artista creador.

Cuando terminas la carrera, lo que tratas de hacer es seguir con esa corriente que ya habías tenido en los últimos años de obra personal, de proyecto ya particular; lo único que, claro, de repente crees que ha de ser una especie de idealismo, porque lo que antes era más o menos colectivo, en el sentido de que tú trabajabas dentro de una colectividad, con compañeros que podías ver sus cuadros, comentarlos, pues ahora el proceso era ya más de puertas a dentro, en tu propio estudio, en tu casa, donde no se compartía o no se comparte el hecho creativo, sino el resultado final que es en la exposición de... de... de la misma. Sin embargo en la Facultad lo bueno que tenía era eso, que podías dialogar. Hombre, fuera de la Facultad también lo puedes hacer, pero es más difícil que de repente llesves a gente al estudio a dialogar sobre la obra mientras lo estás haciendo, ¿no?, sí que puedes llevarla a comentar la obra antes de llevarla a una exposición, "*pues a ver qué te parece; tú, ¿qué piensas?, tal*". Luego en la Facultad era algo cotidiano. Esa comunicación, ¿no?, que se establecía tanto respecto a tu obra como tú respecto a la obra... de los demás. (A, v, 30, 98)

En un sentido más prosaico, algunos pueden iniciar una carrera artística en solitario contactando con centros culturales y galerías, pero se necesita una buena red de relaciones que si no se poseen han de construirse. No se trata sólo de una red con un fin comercial o laboral, se trata también de conformar una red de asistencia y de crítica que legitime su superioridad moral frente a un espacio y un itinerario considerado “oficial” o “socialmente positivo”. Así, otra alternativa que le procura un entorno más favorable, más libre y comunitario, es conformar círculos de artistas, es decir, agruparse con aquellos que considera sus iguales y afines en su actitud declaradamente inconformista e íntegra, y procurarse entre sus miembros asistencia material, formativa y emocional hasta que logre introducirse en el mundo profesional. Este sentido de comunidad, igualdad y solidaridad es corriente en estas agrupaciones secesionistas.

El que la secesión o abandono por compromiso moral, no es un acto que se concibe como meramente individual se confirma en el hecho de que en ocasiones se suele hacer partícipe de los motivos y causas del mismo al resto de la comunidad de estudiantes. Esta forma de reforzar el sentido comunitario de tal acto de protesta y hacerlo extensivo al conjunto de experiencias compartidas por los que se pueden reconocer como iguales, se hace a través de pasquines³¹⁴. Uno de estos *cuadernillos de queja*, recogido en el hall de la Facultad durante el curso 1995-96, tenía por título “Mi experiencia de grabador prematuramente difunto”, escrito por un encriptado Diego Olabe (1996), y del cual ya hemos citado algunos fragmentos. En su apartado a modo de conclusión “Por qué es arrogante mi tono” podemos apreciar esa intención:

Porque sé que no voy a ser escuchado ni voy a cambiar nada espontáneamente, elijo un tono de ataque, me defiendo con arrogancia porque la arrogancia irrita y de momento es lo que sé que puedo hacer. Si no consigo que se entienda mi mensaje al menos consigo que se oiga mi tono. No se puede cambiar nada de quien no quiere ser cambiado, pero sí se le puede hacer saber que estamos aquí también. (Olabe 1996: V)

Estos pasquines siempre se fundan en la experiencia personal, sin embargo, su tono autobiográfico no pretende hacer de sus críticas y opiniones un asunto puramente personal. Precisamente como experiencia compartida, se considera una denuncia colectiva aunque haga referencia a sucesos puntuales o a denuncias particulares hacia algún profesor o asignatura. En ellos se trata de plantear cuestiones más generales que aluden sobre todo a la desactualización de la Facultad, al academicismo y a la burocracia anquilosante, a la contradicción entre disciplina escolar y

³¹⁴ Con el término “pasquín” se suele designar a aquel «escrito anónimo que se fija en sitio público, con expresiones satíricas contra el Gobierno o contra una persona particular o corporación determinada». Obviamente, con este término estamos englobando otra serie de documentos que se caracterizan por su carácter informal, público y crítico como son fanzines, graffiti, hojas de denuncia, pancartas, etc.

creatividad artística, a la indefinición del arte y del artista. Así, el repaso de toda una vida, de una vocación, es el análisis de todo un proceso y de un sistema de formación artístico sujeto a múltiples contradicciones y desviaciones.

Durante mucho tiempo, y a partir de mi enfrentamiento directo con la carrera de Bellas Artes, me he preguntado si soy un artista muerto o suicidado. / Probablemente todo viene de antes pero donde creo que todo empezó es con 11 años: me metí en la academia de dibujo (...). Fui a hacer (copiar) dibujos de modelos. Prefiero decir copiar que interpretar y representar. (...) Cuando tuve que plantearme mi actitud respecto al mundo decidí ir –y no volver- (...) [y allí] me despeño (ja ja), muy en contra de mi dudosa vocación y me fui. Aún así visité a la edad de plantearse la actitud con respecto al mundo la Facultad de Bellas Artes donde estoy matriculado ahora y escribí en una señal de STOP a la salida del parking de la facultad «Yo estaré aquí dentro de cinco años. Diego». Dejé de dibujar antes de los quince porque me encontré con un libro intoxicante sobre la tradición vanguardista. (...) La chatarra me producía fascinación, la arqueología del presente en los cementerios de coches, los dADaiStas, los expresionistas(?), los *FUTURISTAS* fueron el espejo en que intentaba encontrarme el rostro; (...). Me considero hijo de una tradición no académica; más aún: antiacademista según lo que piensan que están de un lado. (...) Luego llegó el verano de COU y aunque había olvidado el certificado de mi profecía (...) acabé uniéndome a la Academiataaller por antonomasia que es esta facultad: sin saberlo escribí mi epitafio de artista cuando me destiné a venir aquí. Volví [a la academia] tres semanas para preparar el examen de ingreso; en una maniobra de autoengaño intenté amar a las estatuas, convencerme de que el dibujo metódico «entrena al ojo» y de que eso era muy importante para el desarrollo de mi propio lenguaje. Pronto recapacité no me pasó como a algunos que vuelven en sí con un duro estímulo, yo volví en no y me di cuenta de que no podía dejar que la Academiataaller uniformara mi mirada como a los miles de alumnos que salen de aquí convencidos de que su habilidad y su destreza sirven para algo por sí mismas. (...) La gente prefiere respuestas no preguntas, los **profesores** son tan irritantes y molestos como yo. (...). La tradición académica desprecia la dialéctica y el diálogo porque no quiere perder su estatus de axioma. Lo que se autoproclama como eterno no quiere perder su trono. (...) Por la manera en que está hecha la metodología, la idiosincrasia y la “verdad” en esta facultad la apatía y la falta de ideas son un mal tan fácil de padecer como la caries. Te van metiendo empastes hasta que tu dentadura es postiza. Para sobrevivir me hice apático, pero lo que me da la vida también me la quita. Ahora para ser artista tengo que ser un artista muerto o suicidado. (Olabe 1996: 0-IV)

Estos ataques antiacademistas, gritos desesperados de vocaciones frustradas que no tienen más consuelo que el autodidactismo o el dejarse arrastrar por la inercia de la formación profesional formal para recibir como premio de consolación un título académico que socialmente justifique su esfuerzo, también se expresan de forma colectiva a través de otros medios de expresión pública como por ejemplo es el graffiti en fachadas, pasillos y servicios (Figueroa 1998):

ESTOY CANSADO NO TENGO NI GANAS PARA SEGUIR NO HAY FUTURO. A PARTIR DE AHORA ME LIMITARE A EXISTIR, ME DEJARE LLEVAR Y VIVIRE MAS FELIZ ¿O NO?

PAULA: YA QUEDA MENOS → 1097³¹⁵

REGALAMOS TITULOS A CAMBIO DE UN PAR DE MAMADAS

de los cuales se han recogido una buena muestra por ser un vehículo de protesta y crítica bastante usual en el mundo estudiantil y que no siempre tienen ese carácter anónimo, lo que es un detalle a tener en cuenta.

³¹⁵ El número hace referencia presumiblemente a un número de taquilla (Figueroa 1998).

NI DECANO NI DECANA FAKULTA AUTOGESTIONADA

COMO VES MIS PINCELES NO DISPARAN PERO YO SE DONDE APUNTA AUNKE NO VEAS LA bALA República independiente de Malas Artes

Estos gritos, anónimos y desesperanzados en unos casos, y rebeldes y secesionistas en otros, similares al tono entre amargado y contestario de Diego Olabe, se encuentran también más formalizados y extendidos a través de fanzines con pretensión de *vox populi*. Estos fanzines sirven incluso como experiencia de activismo artístico y versatilidad expresiva (copy-art, poesía visual, arte conceptual...). Este es el caso del fanzine *2 DUROS* que, con carácter mensual, también se distribuye por la Facultad. En él encontramos ensayos donde de modo explícito o velado se hace referencia a los males que aquejan a la Facultad y al mundo artístico.

Yo no soy artista; y muy a mi pesar. Quizá deba a este concepto mucho más de lo que nunca podría llegar a querer admitir, pues siempre he creído ser artista al modo que hombres anteriores a mi pensaron que eran artistas, pero ahora me doy cuenta [sic.] del por qué no lo soy. / Quizá el punto de partida, y paradójicamente su final, sea el argumento preferido ante la diversidad y el caos del panorama creador en nuestra contemporaneidad: “*el arte esta [sic.] muerto, el arte ha muerto*”. (...) Las artes, como tales hoy en día, no creo que hayan perdido su norte o que naveguen en distintos *multirumbos* [sic.]. Simplemente no hay horizonte, pues ni siquiera hay distintos horizontes. (...) Un fin de denuncia pura es inadmisibile (...) Un fin de representación mimética es inadmisibile (...) Actualmente, la creación en términos artísticos no existe, solo queda su estela pasada, su mera repetición por la repetición; conjugación de los distintos periodos y conceptos anteriores al vacío. / Espero que la creación, en términos presentes y futuros este [sic.] por andarse, encontrarse y definir, y quizá, una vez que la relación del antiguo arte, y la mercantilización [sic.] de este [sic.], sea insuficiente para poder seguir alimentando esta falsa denominación, estos falsos espíritus nuestros, entonces y sólo entonces, podamos encontrar el rumbo del nuevo arte, que seguro, será el alimento, el nuevo futuro cadáver laberíntico para siguientes décadas. Mientas tanto; nuevos no artistas, no sólo esperar [sic: esperan] ese golpe de genio que encarne este nuevo arte, este nuevo *por que para que como y modo*, convendría quizá parar, detener los pinceles y cinceles, las puntasecas y los ratones. (2DUROS 2-00)

En estas críticas queda manifiesto que el supuesto fracaso personal del estudiante o del artista en formación en su intento de ser creativo es en realidad el fracaso de la institución que no ha sabido proporcionar los medios ni dar las pautas para que el estudiante pudiera reconocerse y actuar como un artista creativo. La Facultad lo que hace es perpetuar un estado de indefinición e incertidumbre que únicamente sirve para despertar una confianza aún más ciega en la institución como garante y selector del artista creativo, algo que con la licenciatura se desvela como una falacia.

Suele suceder que los que están en cierto modo, o en parte, agraciados por la mano del divino, se aferren con todo su espíritu al acto sublime de la creación. / Antes de ayer, por enmarcar un tiempo y espacio, creía ser en cierta manera escritor, no se [sic.] porqué, quizá al realizar una actividad durante mucho tiempo crees tener también dominadas otras áreas semejas o reflejas a esa actividad. (...) Habré leído miles de volúmenes de todo tipo y condición, y a su vez, he ido

haciendo los deberes de escritor, o de lo que se espera en un escritor, es decir, cuentos, relatos, novelas, etc., y no caí en la cuenta hasta antes de ayer que el dictado que manda mi cerebro a la pluma o al teclado no es más que un acto reflejo de esa lectura devoradora, un ejercicio oculto de mimesis, de copia con tildes personales. Quizá tuvo que suceder leyendo a Capote, y no con Sartre o con Delibes, pero de lo que estoy seguro es que aquellas palabras que encontré escritas anteayer no eran deberes o simples actos miméticos. Quizá, esa es la frontera real que separa a los que creen estar y los que están, los que quizá serán y los que son. Quizá, Capote como Lorca, emplearon gran parte de su vida en esa probatura, y sé que sus cajones guardan escondidas millones de palabras huecas y vacías, casi sin alma. Quizá, lo primero que entendieron fue que esos otros millones de palabras (...) también pasarán por la mayoría de las mentes de los devoradores sin más pena que gloria, y sin ni siquiera dejar una huella más que momentánea, un disfrute pasajero. Quizá por ello su pasión descontrolada, su falta de miedo y su toma de riesgo: a vida o muerte. (2DUROS 4-00)

Obviamente, tampoco hay por qué llegar a un extremo tan radical de crear un grupo secesionista o de hacer público e impreso el descontento general. Estos círculos de oposición y disenso se pueden constituir dentro del espacio físico de la Facultad, pero no deben confundirse con el asociacionismo fomentado institucionalmente. Incluso, aunque formalmente parezcan lo mismo, no deben confundirse tampoco con esos simulacros de círculos artísticos nada espontáneos que se forman como equipos de trabajo para obtener una meta material concreta (un aprobado, un encargo, una exposición) y que suelen atraer a los artistillas por oportunismo, por si en alguno de ellos está el germen del próximo movimiento o generación artística renovadora. Estos simulacros de círculos de pose contraformista son en realidad corpúsculos exclusivistas y dirigistas, que nunca se pueden considerar un grupo de iguales pues tienden a imponer una visión estilística única que no respeta precisamente la individualidad de la personalidad creadora como si fuera una prolongación de la acción uniformizadora de algunas clases.

Me tomo siempre mucho a la tremenda todo, pero, no sé, te dejas arrastrar a hacer cosas que realmente no quieres hacer, y lo haces y te da rabia porque dices: “*Yo no soy así*”, ¿no? (...) pero lo haces, porque entras en un grupo y ya está. Y es por la forma de pintar. Luego yo por ejemplo eee... pintaba de una forma distinta a cómo pedían, hombre, en primero dices: “*Bueno, tienes que hacer un carboncillo*”. Pues nada, el carboncillo casi siempre todo el mundo lo hará mal, ¿no? Pero yo en pintura pues no, yo pintaba como me da la gana, yo no lo pinto de forma realista ni hiperrealista, ¿no? Me gusta pintar con color solamente, y claro, con {*nombre de profesor*} suspendían. Pero luego ya llegó segundo, después de lo que, de las amistades que había tenido, que no me habían hecho ni pizca de gracia, y... es como si estás con una persona que te hace crecer a lo bestia cinco o diez años, pero luego eso sí, te miden con la misma cuerda. (E, m, 26, 96)

Incluso sus ataques contra las autoridades y los compañeros, en esa pose de modernidad, pretenden ser movimientos de ruptura, de purificación, pero no dejan de ser luchas por participar del poder institucional y reclamar el reconocimiento académico de aquellos que dice despreciar (“llamar la atención”). Este inconformismo simulado desvirtúa el sentido de la protesta colectiva –como veremos al hablar del “paro activo” y hemos visto al comentar las secesiones artísticas del romanticismo y la vanguardia- perceptible en las intenciones de otros movimientos realmente colectivos (no sectarios, sino comunitarios). La principal diferencia entre una y otra es que la primera

en realidad socava lo comunitario en detrimento de la libertad creativa, tal y como describió un estudiante de la Bauhaus en una carta fechada el 26-6-1932 (Wick 1988):

(...) hacía pocos días que estábamos aquí, cuando se tuvieron que elegir nuevos representantes de los estudiantes. Observamos que en la Bauhaus había dos facciones que se combatían entre sí como perro y gato (...) Actualmente la Bauhaus es una escuela en la que las camarillas tienen un peso mucho mayor que en otras partes. No queda absolutamente nada de una comunidad “libre” de trabajo de hombres que posean dotes creativas.

Por tanto, el estudiante percibe la importancia de dotarse de un contexto positivo que represente, aunque sea de modo momentáneo, el ideario autoexpresivo y creativo como una comunidad de artistas. De ahí la constitución espontánea e informal de espacios y acciones donde representar el ideario de la autoexpresión creativa libre de las constricciones y encorsetamientos estructuralizadores.

4.4. ¿DÓNDE QUEDA LA FORMACIÓN DE LA CREATIVIDAD?

Aun sabiendo que fuera del ámbito universitario existen otros ámbitos de formación formal, no formal e informal en los que el estudiante puede buscar una formación alternativa o complementaria más cercana a su interpretación del ideario profesional, la cuestión que queda por plantear es si en la Facultad, de alguna manera y de modo transitorio, existe algún espacio ritual donde lo comunitario y lo creativo se exprese y mantenga como *communitas* existencial o espontánea. Obviamente, esta existencia es algo más que un hecho probable, es una condición contingente al hecho mismo de que el arte como campo de producción cultural, indefinido y diverso, sigue moviéndose aún por esos intersticios culturales que mantienen una automarginación y liminalidad que aún despierta el recelo, la burla o la admiración social. Y esto incluye también al sistema de enseñanza escolar.

La conformación de asociaciones, ritos y ceremoniales en los que se reviva o encarne la *communitas* creativa al menos como *communitas* espontánea o *communitas* de crisis es un medio de representar aquello que se ansía: El ideario del artista autoexpresivo y creativo como colectivo transformador de la cultura. Es, en ocasiones, la única manera de hacerlo presente, de demostrar su posibilidad de realización aun de modo simbólico y efímero. Estos espacios y momentos de libertad, autenticidad, solidaridad, sinceridad, inmediatez, espontaneidad trasplantan al ámbito escolar los modos de formación no formal, no escolar del artista. Es, si se quiere, la pequeña intromisión o

relación que aún se tiene con el sistema formativo artístico extraescolar, lo que identifica espiritual e ideológicamente a una comunidad artística en formación. Es a través de ellos cómo se logra hacer que la Facultad pase de ser un centro de socialización y reproducción, a ser un centro de pensamiento y producción creativa. La Facultad de Bellas Artes de Madrid, por tanto, nos ofrece algunos ejemplos de esta irrupción de la *communitas* renovada en la estructurada *communitas normativa* que es la formación artística superior a través de movilizaciones secesionistas o reformistas, de la constitución de asociaciones y círculos alternativos, o la celebración de rituales de inversión e integración.

4.4.1 El paro activo.

Las protestas y movilizaciones estudiantiles en la Facultad de Bellas Artes manifiestan una serie de peculiaridades que ya se han atisbado al tratar el caso del paro activo de 1990 y que hacen de ellas algo más que una “revuelta estudiantil”. Lo que nos interesa en este apartado y lejos de la percepción de estos actos como medios de denuncia o de resolución de problemas estructurales, luchas de poder o definición institucional oficial, es reconocer que en estos conflictos lo que se plantea es una reconciliación de la institución con el ideario artístico del que se considera representante. Así, considerando tales actos de protesta como ritos de purificación y reintegración de la institución con la *communitas* artística creativa, la clave de los comportamientos y discursos de los participantes no puede entenderse sólo desde la perspectiva de ser estudiantes o profesores, sino de ser ambos miembros activos de una comunidad de iguales y expertos (la comunidad artística), ya en calidad de artistas en formación o como artistas formados y docentes.

En tal caso, la actitud y conducta de los estudiantes de bellas artes en estas situaciones manifiestan unas diferencias con las del resto de la comunidad estudiantil universitaria que tienen que ver con esa percepción del “fracaso escolar” como el incumplimiento de una promesa de reconocimiento y estímulo del artista creativo. Como comentaba Mercedes Replínger al respecto de las movilizaciones de 1990, «los alumnos de la Facultad, decepcionados pasan factura no sólo por la permanencia de prácticas academicistas sino también y más importante, pasan factura por la «promesa de progreso» no realizada; por el incumplimiento del proceso de modernización que se intentó introducir en el paso de la antigua Escuela Central de Bellas artes a Facultad universitaria. De esta forma, superar esta decepción constituye, una vez más, el reto pendiente para el futuro de la enseñanza artística de nuestra Facultad» (Replínger 1995: 619). No nos engañemos, no se trataba – como bien puntualizaban algunos artistas docentes- de una disputa entre antiguos y modernos, sino de una crisis general del sistema formativo que se dice intentar o ser capaz de formar al artista

creativo, de profesionalizarlo a través de procesos disciplinares y escolares, encontrándose además con la necesidad –por otro lado histórica- de justificar su existencia y función en la inversión mitificadora de su propio fracaso.

En este sentido, se puede entender que los estudiantes reclamaban la oportunidad, si no de ser creativos, de que se les dieran las pautas para serlo de un modo afirmativo, y si lo eran, de tener la oportunidad para expresarlo sin tener que esperar al último año de la carrera para poder hacer un trabajo libre e improvisar un estilo personal en ese “salto al vacío” que es el fin de la carrera, con la sensación de “saberse artista” pero no sabiendo bien qué hacer como tal. Como declaraba uno de los representantes estudiantiles: «Los alumnos acaban la carrera y se encuentran totalmente desmotivados porque la Facultad no ha funcionado. Las enseñanzas se encuentran burocratizadas, los planes de estudio son excesivamente rígidos y no se enseña a crear» (Ya 20-4-90). La desactualización y la burocratización plantean la cuestión de que la formación recibida por muy exitosa que pudiera ser, fuera de lo académico (obtención de becas, realización del doctorado), no garantiza nada: ni su profesionalidad, ni su competencia, ni su creatividad, ni siquiera la fortaleza de su *autos*. El estudiante se desmotiva, se desorienta, en una palabra: abandonan. Como expuso el pintor y crítico Bruce Boice en una conferencia en la *School of Visual Arts* de New York (cit. Barbero 2000: 148-9):

Al dejar la escuela, muchos estudiantes no trabajan porque no hay razón para hacerlo. Nadie se interesa ya por nada, así que o hay por qué seguir esforzándose. Nunca hay un motivo para hacer arte; parece no importar nada. Todo resulta muy bonito, pero sencillamente no merece la pena. Os cansáis de hacerlo porque estáis en un vacío. No tenéis motivación, ni normas que os señalen una dirección o que os indiquen si lo que hacéis es bueno o no. Tenéis confianza en vosotros mismos, y esto a la larga os permite trabajar; sabéis que podéis emprender algo y llevarlo a cabo con éxito. Esto os resultara cada vez más difícil, pero os acostumbraréis a la frustración. De haber normas, sería sencillo saber lo que hay que hacer. Pero miráis a vuestro alrededor buscando algo, sin saber el qué. Así que ¿cómo sabréis si lo habéis encontrado?

No es casual que las protestas y reproches provengan siempre de aquellos alumnos que están a punto de acabar la carrera y tienen sus miras puestas en su deseo de insertarse en el mundo de la creación artística. No es que se angustien sólo ante lo que les espera, sino que tienen el suficiente criterio y conocimiento como para percibir que hay algo que ha fallado. La distancia entre teoría y praxis, entre profesionalismo y profesionalidad, entre arte académico y arte contemporáneo es la corroboración de que la interferencia entre lo estructural y lo comunitario no ha logrado conciliarse en una concepción integrada y total del artista en formación como un profesional cultural, es decir, como un rol y una ocupación definida y reconocida. Para la comunidad artística el artista lo puede ser todo, para la estructura es un “chico para todo”. Es más, el artista actual no se reconoce en la formación de bellas artes.

¿Es la electrografía grabado? ¿Es el body-art escultura? ¿Es la infografía pintura? ¿Cómo se restaura un videoarte digital? Hoy ya no se puede hablar de escultores, pintores, grabadores sino de artistas plásticos integrales. El artista plástico del siglo XX es un director de escena que ni tan siquiera necesita mancharse las manos ya para ser creador. Atrás quedó la época en que Velázquez debía justificar que no vivía del trabajo de sus manos (...), porque una vez que se asume la diferencia entre lo artesanal y lo artístico, ésta reside precisamente en el intelecto. Velázquez era un maestro de la pintura pero su principal herramienta de trabajo no era la mano sino la cabeza. El artista actual modela con emociones, pinta con experiencias, trabaja con su vida. (Barbero 2000: 148)

Ante tal panorama de incertidumbre no se está reclamando un mayor índice de colocación laboral o el patrocinio y promoción estatal de todos los licenciados de bellas artes, ni más becas para perpetuar una interminable inercia escolar, ni que las ocupaciones demandadas socialmente se ajusten a las especialidades o viceversa. El fracaso escolar o laboral hace referencia a que, una vez terminada la carrera, fuera ya de la inercia escolar de una formación cuya culminación exitosa sólo tiene sentido para sí misma, el sujeto se encuentra sin un proyecto de vida, sin una vocación profesional. Aquel proceso que debía de acabar en todo lo contrario, en el refuerzo o despertar de esa vocación por la creación artística concluye en un incumplimiento de las expectativas al no dársele al sujeto unas pautas y un entorno situacional y relacional adecuado para que la iniciativa de su *autos* (el famoso entusiasmo) pueda desarrollarse profesional y vitalmente. De este modo, «el gran reto de una Facultad de Bellas Artes es, precisamente, dar una educación global que permita al artista desenvolverse en el tremendo vacío que se produce cuando se termina la carrera de la enseñanza y empieza la de la vida» (Barbero 2000: 148).

La solución para este despropósito está en la adopción de estrategias individuales, que ya hemos comentado, que palían en parte los efectos juzgados como desastrosos de una formación no formativa, pero también colectivas con un propósito más general y duradero. El paro activo, en este sentido, es un modo de hacer aflorar una *communitas* espontánea y reintegradora que haga que el artista “aprenda a crear creando”. El paro activo de 1990 fue, por consiguiente, para los alumnos que lo protagonizaron una experiencia que les aportó mucho más de lo que parecían haber perdido como perjuicio escolar³¹⁶. Durante aproximadamente dos meses los estudiantes de bellas artes constituyeron una *communitas* que negándose a entrar en los talleres, laboratorios y aulas ocuparon los jardines, patios y pasillos para transformarlos en espacios de creación. Libres de la supervisión de los profesores y de las exigencias académicas dieron rienda suelta a su imaginación bajo el objetivo

³¹⁶ No podemos olvidar que el paro supuso la interrupción de las clases normales y, por tanto, la paralización de los ejercicios sobre los cuales los estudiantes serían examinados. Esta situación, obviamente perjudicaba académicamente a los participantes en las movilizaciones sobre todo ante un uso represor de la subjetividad evaluativa. Una de las peticiones para el abandono de la huelga era precisamente que se establecieran tribunales independientes e imparciales para evaluar a los estudiantes implicados en la movilizaciones a fin de evitar represalias, pues junto a la convocatoria de exámenes finales se había difundido la amenaza del suspenso general por parte de los profesores no críticos en sus asignaturas, ateniéndose a criterios estrictamente escolares (ABC 8-5-90, 9-5-90).

de ilustrar una exposición colectiva reunida en torno al lema “El deterioro de la Facultad”. Así nos describe el periodista J. M. Plaza (Diario 16 2-5-90) la sensación que transmitía aquel momento:

«Todo este caudal de creatividad ha surgido de una forma espontánea». «Es como la luz que de repente emerge de la sombra, porque aquí había mucha pasividad y un ambiente gris». «Se ha visto estos días que los alumnos queremos trabajar, queremos hacer cosas nuevas. Había una falta enorme de motivación»... Son frases casi entrecortadas, suspiros entusiastas de diversos pero indistintos alumnos, señas de identidad a punto de recuperar. / (...) / «La facultad tiende a la individualización, y ahora ha habido una explosión artística y de comunicación, que estaba ahí pero no salía o no nos dejaban un cauce para que surgiera», afirma Cristina. Y es que la comunicación y la solidaridad no sólo se ha sentido a nivel creativo, sino que sus movilizaciones se han visto precedidas de una asamblea de «ideas originales» y una colecta edificant (sic.); ya que los «happening» montados hasta ahora han supuesto más de 60.000 pesetas, «y eso que se han comprado los materiales más asequibles». / La Facultad de Bellas Artes ha cambiado – temporalmente- de imagen, «y aunque solo fuese por eso –augura un derrotista- ha merecido la pena».

Mediante murales, instalaciones de latas y cinta aislante, esculturas de escayola, cuadros de técnica mixta, *collages*, *performances*, etc. hechos por los alumnos bajo su propia iniciativa y con lo que se podían procurar, desarrollaron un rito de apropiación y purificación del espacio que les hizo vivir la ilusión de ser una *communitas* creativa, de ser un *Nosotros esencial*. En ese tiempo de anomia, el interés por hacer y experimentar no se vio sometido a ninguna sobrejustificación, a ninguna obligación de asistencia, a ningún sentido de la competencia y el rendimiento escolar, sino a la propia voluntad del alumno que se quedaba todo el día en la Facultad hasta llegar a hacer vida allí. Este ataque de entusiasmo, de querer cambiar las cosas, de integrarse en la totalidad mediante la participación –si se quiere temprana- del mundo artístico profesional manifiesta ese aire distintivo de la carrera artística como vocación profesional, como sujeto entregado a la mística de la luz, autónomo, autotélico y autoexpresivo.

Este paro activo representaba, en sí, un tipo de movilización que parecía unificar dos tipos de tradiciones contestatarias, mostrándose como una forma peculiar de protesta estudiantil universitaria, pero también un modo diferente de manifestar el deseo de restaurar la *communitas* ideológica a través de su expresión como *communitas* de crisis por parte del estudiante de bellas artes. Así, a esa imagen de *huelga*, de *manifestación* o de *encierro*, que parece describir el paro activo como una movilización con un marcado cariz de protesta social (escolar, política o laboral), se le sumaba la imagen de *secesión artística*, de *lucha de estilos* o de *disputa académica*, por no decir que también se consideraba, en general, como un gran acto de expresión y creación artística de tipo activista al estilo

de los protagonizados en Alemania por el DSP de J. Beuys o por los estudiantes de bellas artes durante el Mayo del 68³¹⁷.

En el caso de las protestas de la Facultad de Bellas Artes de Madrid, lo que produjo gran extrañeza era que los medios adoptados de protesta –tanto dentro como fuera de la Universidad³¹⁸– expresaban un aire festivo que parecía contradecir la seriedad de la protesta, pero que –como se verá también en el caso del Carnaval– era la mejor forma de expresar su coherencia y compromiso con el ideario de la autoexpresión, la libertad y la vitalidad creativa como oposición al academicismo formalista, clasicista y oficial. Su principal característica y diferencia con el resto de protestas estudiantiles y ámbitos facultativos es que el “paro activo” no supone –en la adopción de un aire lúdico o festivo– una ruptura con lo que se considera el proceso de formación del sujeto pues, incluso, la falta del profesorado de este proceso (por su invisibilidad asumida o adquirida) no se considera un factor que impida tal proceso formativo³¹⁹.

De esa manera, se subvierte momentáneamente un orden con la esperanza de que se construya otro nuevo, más coherente y eficiente en relación con el ideario, con las necesidades autoexpresivas y

³¹⁷ En este último caso se evidencia un contexto similar al que aconteció en la España de la segunda mitad de la década de 1990. El descontento social general ante las reformas políticas en materia legislativa, económica, laboral y educativa contribuyó a permitir que otra serie de malestares latentes en los centros de bellas artes surgieran y se sumaran al malestar general de la sociedad. En el caso francés, la secundación de la revuelta de mayo por la *École des Beaux-Arts* rebasó el marco académico para extenderse a todo el sistema artístico. El cierre de los museos, el uso de las ferias de arte como espacios de movilización y propaganda, el intento de atraer al sistema de las galerías a la causa de la huelga tiene como fin aunar en un sólo gesto el esfuerzo por reformar el sistema académico, artístico y social. Como se podía leer en las octavillas entonces difundidas por los estudiantes de bellas artes: «No queremos más jefes de esos que se pasan en la Escuela un cuarto de hora semanal para revisar los trabajos de los estudiantes de pintura. Queremos profesores que estén aquí y sepan enseñar». Igualmente en un manifiesto firmado por sesenta artistas acusaban a la sociedad actual de instrumentalizar al arte como un bien de consumo y uso social clasista, rebelándose contra «toda tentativa, venga de donde venga, de atentar contra la libertad de creación a partir de hoy trabajaremos con todos los medios a nuestro alcance y todos los medios que podamos inventar para imponer la verdadera integración del arte en la sociedad» (Ferrier 1990: II, 226).

³¹⁸ Lo que se puede describir como formas carnavalescas de expresión pública como cabalgatas, representaciones bufas, desfile de disfraces, pitadas, comparsas, peleles, cabezudos, ataúdes, etc. se combinaban a su vez con un tratamiento y unas formas de expresión artísticas (escenografías, diseño de vestuarios, *happenings*, instalaciones, exposiciones públicas, etc.) y políticas (manifestaciones, pasquines, comunicados, pancartas, eslóganes, recogida de firmas, etc.) que conformaban un ritual bastante ecléctico pero escenográficamente efectivo como así trataron de destacar sobre cualquier cosa los medios de comunicación. Este sentido espectacular, que combinaba las formas de expresión de los movimientos político-sociales (desde la manifestación multitudinaria y pacífica hasta el vandalismo simbólico y la irreverencia pública) y de irrupción de lo artístico en la esfera pública mediante la apropiación del espacio público por parte del artista (*happening*, *performance*, instalaciones) encontró su primera materialización ritual en el acto de empapelar la estatua de Velázquez, frente del Museo del Prado (llamamiento al *establishment* artístico) y de la estatua de Álvaro de Bazán en la plaza de la Villa (llamamiento a la autoridad política del gobierno municipal como representante de la sociedad madrileña). Además, se realizó un pasacalles portando diversos ataúdes con los que se simbolizaba la muerte de la actual Facultad al considerar la reelección de la decana su certificado de defunción. Tanto el simulacro de funeral de la Facultad como el de momificación de Velázquez perseguían, además de un fin publicitario, una finalidad simbólica y ritual propiciatoria mediante la expresión velada de su deseo de revivificar la actividad formativa y artística universitaria (cf. apéndice 2).

³¹⁹ La peculiaridad de este tipo de protesta que tiene mucho que ver con ese carácter práctico y activo de la formación artística se mantiene en otros contextos universitarios. En la Universidad de Granada, durante las últimas movilizaciones en contra de la LOU durante el curso 2001-02, los estudiantes de la Facultad de Bellas Artes se declararon «en estado de paro académico indefinido activo». Este paro activo consistió en actos de protesta tales como «realizar retratos gratis a los transeúntes, realizar expresiones, *performances*, teatros, etc. por las calles, pintar del natural en las calles» (Eccus 3-12-01). Este traslado de la actividad académica de las aulas a la calle, que tiene una finalidad propagandística para la protesta universitaria, no implica una interrupción *sensu stricto* de la actividad formativa, consideración que a diferencia del caso de Madrid comparten algunos profesores de esta Facultad, los cuales «decidieron modificar el plan de su asignatura para que el alumno pueda trabajar en esta protesta continua y diaria, sin que eso suponga suspender las asignaturas,

creativas del artista en formación más que con la necesidad social o escolar, a la que se quiere dar respuesta desde la perspectiva del artista como solucionador de problemas, como agente sociocultural³²⁰. Por tanto, el paro activo es significativo en cuanto que representa un intento por parte de los estudiantes de reintegrar la actividad académica con la vida social y la comunidad artística, conjugando diferentes medios de expresión y estilos cognitivos. Esta finalidad reintegradora parte de la consideración de que la situación normal, vivida académicamente, es en sí una desviación del ideario artístico que hay que intentar corregir por todos los medios. Así, la pretendida criminalización o represión de las protestas como difusión de la anarquía o de la inactividad académica en el centro (mostrada por las autoridades como una lamentable interrupción de un beneficioso proceso de formación) es rápidamente contestada con la demostración de que la acción formativa no está interrumpida. Es más, está purificada pues es plenamente creativa.

En consecuencia, el paro activo que es percibido por el resto de la Universidad y de la sociedad como un conflicto estudiantil dentro de las convenciones de la cultura escolar y del clima de reforma educativa que se vivía entonces, es un mecanismo de protesta que va más allá de conseguir una mera y aparente mejora de las condiciones formativas. Pretende eliminar la apatía y la frustración que un determinado sistema de formación provoca al perpetuar *ad infinitum* la incertidumbre de la vocación artística del estudiante hasta más allá del proceso de formación. Sirvan o no estos paros o motines para regenerar la institución o advertirla de su desviación del ideario, lo que si se puede asegurar es que en el mismo conflicto muchos pudieron encontrar uno de los diversos recursos con los que resolver los dilemas sobre su vocación y misión profesional a los que se enfrenta el alumno de bellas artes hacia el fin de la carrera.

para ello los profesores entenderán como trabajo de clase, todos los actos de protestas que se realizaron». Algo que no puede hacerse o sería imposible de plantear en otras carreras y contextos facultativos.

³²⁰ Como señalaba un artista y profesor en relación con la precaria, indefinida y reprobada situación laboral del artista, y la problemática cuestión de la mercantilización de los objetos artísticos tal vez la solución viniera de preguntarse si «¿no debería redefinirse el concepto de lo comercial en lo artístico, y según esto, establecer nuevas y diferentes formas de financiación del artista para poder desarrollar su obra?» (Barbero 2000: 149). Otro tanto se podría decir de la formación profesional del artista.



El paro activo de 1990 en la Facultad de Bellas Artes de Madrid muestra una similitud procesual y un nexo “espiritual” con otros eventos reivindicativos y contestatarios que se han desarrollado en el seno de las instituciones de formación artística formal. A todos ellos les une el fin de lograr un “principio de coherencia y representatividad” entre las instituciones que representan a la comunidad artística y el ideario profesional que el artista como agente creador de cultura quiere llevar a cabo en el seno de su sociedad. De izquierda a derecha: Artistas y estudiantes de bellas artes durante una asamblea en la Sorbona en 1968. J. Beuys con algunos estudiantes saliendo de su encierro en la Kunstakademie de Düsseldorf en 1972. Inicio de la protesta de los estudiantes y profesores de bellas artes: Manifestación multitudinaria y corrida cubista en la Plaza de Colón en vísperas de las elecciones para el Decanato, y otros actos reivindicativos.



Creatividad, juego y contestación social se mezclan en los diferentes actos de protesta de los estudiantes de bellas artes. Las acciones reivindicativas más en línea con una determinada tradición de movilización política y estudiantil se combinan con formas más genuinamente artísticas de expresión como las acciones, las performances y los happenings en una relación de retroalimentación mutua que aun hoy puede verse en cualquier acto de movilización social fuera de la rectitud de las directrices y formalidades de los partidos políticos. La protesta contra un orden académico “injusto” e “irreal” implica una revisión y reestructuración de todo el sistema de las artes. De arriba a abajo: Empapelamiento de la estatua de Velázquez frente al Museo del Prado, y boicoteo del acto de toma de posesión de los nuevos decanos en la Facultad de Medicina bajo el lema de “EL ARTE CONTRA EL PODER”.

4.4.2 Los espacios comunes.

En todo edificio que pretenda dar cabida a una determinada actividad funcional deben de existir no sólo espacios donde desarrollar las actividades que le son propias, sino espacios de tránsito y uso común. Estos espacios no se limitan a ser meros lugares que permiten el traslado de un aula a otra o de lugares donde dar salida a las necesidades fisiológicas, también son espacios de reunión, relación e intercambio de información.

Como en el caso de los pasillos, *halles* y jardines, el tránsito se ve interrumpido por la ocupación del espacio para conversar y descansar fuera del medio más regulado del aula. Su apropiación va más allá de su ocupación física y llega a desembocar en una apropiación expresiva y simbólica reivindicándolo como espacio comunitario de pensamiento y creación. En algún caso, incluso, esta ocupación es también compartida con la dinámica académica. Es muy común que algunas asignaturas extiendan la actividad de sus aulas a los pasillos, sea como solución a la escasez de espacio o deficiencia de los sistema de ventilación (caso de Restauración), como espacio donde poder realizar tareas de representación de murales y trampantojos en pasillos y fachadas como ejercicios de perspectiva, o extender el espacio de exposiciones fuera de la sala al efecto. Evidentemente también hay un uso institucional colocando esculturas, cuadros y grabados que recuerdan el sentido clasicista de la institución. Sin embargo, este uso “ilimitado” del espacio por parte del profesorado no deja de sujetarse a una disciplina y a una normativa, aunque se pueda considerar como un ejercicio de resolución imaginativa de problemas estructurales.

Volviendo a la cuestión del alumnado, es interesante apuntar que el sentido utilitario del espacio se trasciende transformándolo en un *locus* ritual y expresivo donde de alguna manera se afianzan aquellos rasgos comunitarios que pretenden reafirmar la personalidad artística como expresión auténtica, espontánea y original. Incluso se da pie para que en ellos se vaya conformando, como espacio de relación, no ya círculos, sino una cultura de oposición que permita el ejercicio de la crítica institucional y la liberación de la norma como se verá en los siguientes apartados.

Una de las características que llama la atención al entrar en la Facultad y recorrer los pasillos es la instalación de taquillas que tienen como fin el almacenamiento de enseres (ropa, cuadernos, herramientas, materiales, etc.) necesarios para las tareas escolares. Estas taquillas son asignadas a cada alumno con su matriculación y pasan a ser una posesión en usufructo del mismo. Esta señal de identidad que refuerza el carácter técnico y experimental de esta carrera frente a los estudios

universitarios de humanidades o ciencias sociales, a diferencia de otros centros con taquillas (p. e. la Facultad de Medicina), es que hay una marcada tendencia a su personalización artística. Como señala Fernando Figueroa (1998) estas “decoraciones” tienen un valor afirmatorio en la posesión de la taquilla predominando los elementos icónicos sobre los escriturarios a través de tres medios: el *collage* con recortes de material impreso u objetos planos cotidianos, la composición con pegatinas y el pintado o dibujado del soporte. A través de éstas se manifiesta el gusto y la ideología del alumno y su dependencia constructiva de modelos visuales extraídos de otros contextos (serigrafía de camisetas, diseño de pegatinas, diseño de señalizaciones, mass-media, cómic...). Además se suelen combinar diferentes estilos inspirados en el primitivismo o el expresionismo formal o informalista, el lenguaje gráfico del cómic y la caricatura e incluso el graffiti neoyorquino.

Es de señalar que en ese ejercicio de personalización, la búsqueda de originalidad lleva al alumno a desarrollar soluciones bastante ocurrentes que intentan jugar con el soporte y el espacio. La fusión del mundo urbano y doméstico busca generar una confusión muy al uso del trampantojo. Así la puerta metálica de la taquilla da pie a su conversión en la puerta de una cabina de teléfonos (taq. 419), una señal de peligro de descarga eléctrica (taq. 536), el lomo de un archivador (taq. 1.069), una celda (taq. 1.463), etc. Sin embargo, esta apropiación no tiene sólo un carácter individual. También se da pie a programas colectivos intencionados o consentidos que engloban a varias taquillas vecinales decorándose todo un bloque, las cuales suelen estar a cargo de un equipo (Figueroa 1998) como es el caso de algunos proyectos escolares realizados en los pasillos. Lo que nos interesa de toda esta cuestión es, al margen del hecho de la personalización de la taquilla (tendencia que afecta a todo objeto de uso privado en cualquier contexto), la inclinación a hacer de la taquilla una “obra de arte”, es decir, su tratamiento como medio de expresión artística en el sentido plástico y conceptual y de igual manera, un medio de afirmar la autoexpresividad artística como libertad creativa.

Es ésta una forma de hacer presente y de ilustrar ese *ethos* inconformista y cultivador de la creación artística como juego plástico, como actividad espontánea y desinteresada, y sobre todo de representar, desde su diversidad, el ideario comunitario del artista creativo. A este respecto cumpliría una función similar a la de la adopción de una estética personal muy característica que incluso llega a distinguir al estudiante de bellas artes del resto de estudiantes universitarios (sobre todo aquellos que eligen las especialidades creativas), y que como función tienden a sustituir aquellos distintivos y señas de diferenciación social por rasgos que establecen una diferenciación personal sobre la base de la supresión u ocultación de las diferencias de clase, sexo o edad y el reconocimiento del artista en

formación en sus aspectos pato-lógicos (algo que el artista conoce a la perfección hasta el punto de asentar en esa “imagen de artista” su propia autoafirmación).

La estética parece que no pero es importante, la estética física, tienes que... celebre de tu propio cuerpo, de tu propia mente y de tu propia presencia, de tu forma de actuar. O sea es muy curioso que no hay prácticamente gordos en la carrera, aparte de porque nos quemamos ja, intensamente a la hora de trabajar ¿no?, y eso lo digo por propia experiencia, pero... pero también la estética de lo esquelético, de lo famélico, de lo bohemio llevado a extremos radicales y... y de lo desesperado. (...) No sé cómo decirlo, también es la falta de las normas, en la carrera no te exigen, bueno, "no te exigen". Sí, para ir a la carrera, o sea, para ir a clase como más cómodo vas a ir a trabajar sabes que es yendo pues con una ropa como la que usas en el campo o de espor, eso ya lo sabes. Eso te condiciona para darte licencia, entonces lo llevas un poquito más allá, tú ropa ya no tiene que ser solamente de espor, tiene que ser además de bellas artes, y no sabes muy bien cómo pero lo haces, y no lo haces por obligación, lo haces, es decir, incluso ha habido, he oído comentarios, una persona, una chica cercana a mí, que se venía todos los días, que no deja de ser ella, que me parece estupendo ¿no?, que va a clase aunque lleve su traje, se mancha, y todo esto pues, y criticada por todas las partes y tal, ¿tipo de críticas?, pues "*llevas una media en la cara, eres un anuncio de "ô de Lancôme", o... estás apta para programa de... programa de publicidad o cualquier historia de esas*", pero con un tono muy especial, pero no, no te condicionan, ni te dicen cómo tienes que ir ni nada, la verdad que llevamos una estética personal pero muy parecida, muy... (E, m, 26, 98)

De esa manera la estética como signo visual parece tender a representar al artista creativo en la confirmación de sus atributos como un ser total, o lo que es lo mismo un ser socialmente indefinido de manera que incluso la sociedad espera que el artista no sea sólo alguien fuera de lo común, sino que lo parezca, de acuerdo con esa ambigüedad y excentricidad que juega en los límites de lo permitido o normalizado. La búsqueda de una identidad como artista creativo original no se funda sólo en una firma, sino también en una imagen sexual ambigua o juzgada como desviada.

O sea, la experiencia influye decisivamente también, o sea, hay artistas también autodidactas, o sea que han evolucionado muy personal pues han buscado un lenguaje propio, el arte no es otra cosa que buscar un lenguaje propio. Había una definición el otro día que me dijeron que para triunfar hoy actualmente en el arte lo primero que te tenías que crear era un estereotipo a nivel visual, tu forma de vestir, tu forma de pensar, y en segundo lugar tienes que ser homosexual... los valores homosexuales en nuestra sociedad han partido³²¹; que si tienes que tener una profesión liberal tienes que ser homosexual y lo otro que he dicho entonces triunfas, entre comillas. Todo esto puede ser un pensamiento muy personal. Lo dejo ahí, ejem. (E, v, 20, 95)

Así, se puede apreciar una tendencia a escapar de las limitaciones, obligaciones y normas sociales a través, por ejemplo, de la androginización o del desclasamiento mediante la inversión o supresión de todos aquellos rasgos que sirven para clasificar y juzgar social y culturalmente a los sujetos.

Es curioso, no sé por qué, el otro día lo pensaba, viendo las fotos de carnaval me di cuenta de que la mayoría de los tíos que tenemos en clase pues todos tienen su pelo largo. Casi todas las chicas tenemos el pelo corto, y no es que nos hayamos visto con el pelo corto y luego nos lo hayamos cortado, es que hemos llegado todas a hacer lo mismo sin saber por qué, como una necesidad. Y

³²¹ La expresión “han partido” significa que “han triunfado”, que “han roto con los esquemas”, que “han abierto una brecha exitosa”.

ellos todos a hacer lo mismo sin saber por qué, como una necesidad, en principio ni siquiera estética, una opción personal, pero al final termina siendo algo estético o termina siendo algo... Quizás sea por rebeldía o por decir: “*Yo no soy así, tengo que ser lo contrario, si nunca he podido hacer, pues tener esos tipos, pues voy a hacer lo contrario, si yo no puedo ser hombre y tengo que ser fuerte, pues también me voy a...*” No solamente ser... Te masculinizas, sí, te masculinizas a la hora de vestir, a la hora de actuar, a la hora de hablar, a la hora de... de defender tus obras, tus hechos, tus ideas, t'haces más categórico, la sensibilidad solamente en la obra y punto, eso no es, pero no, eso no es... fortaleza. (...) Lo suficiente como para que se vea que eres o se intuya que puedes ser artista, no dejarlo ver pero sí entreverlo. Igual que el tener las manos destrozadas, el tener las manos manchadas a veces te... al principio pues dices: “*Fíjate cómo tengo las manos*” o tal. Pero luego no deja de ser un criterio de calidad y garantía, es decir, tengo las manos destrozadas porque soy artista, o sea... La verdad es... no sé si clasificarlo de orgullo, de inquietud... es que no es un mundo artificial, de ensueños, como de ilusiones que te tienes que montar también un poco y que te tienes que... y que te gusta practicar, también es... es dar la rienda suelta a la imaginación en todos los aspectos, de tu obra y de tu vida, y es bonito. (E, m, 25, 98)

Evidentemente, esta cuestión es bastante discutida pero lo que sí es cierto (como ya hemos tratado en el apartado 3.5.1.2.2) es que no se puede ni debe obviarse que la mujer en el contexto de la formación artística y del medio académico es víctima de la estigmatización *farisea* que el “artista” dice combatir (cf. Deepwell 1998; Porqueres 1995; Walsh 1998). Ya vimos al comentar los procesos selectivos que se desatan en la elección de la especialidad (3.5.1.1-3.5.1.2) que, a pesar de esa definición universal y comunitaria de la capacidad creativa como característica del artista en formación, el caso de la estudiante de bellas artes se tiene como la excepción de lo excepcional y por tanto, se produce un juego de inversiones que acaba por afirmar aquello que se quería negar: que la creatividad es un hecho diferencial no universal a todos los seres humanos como capacidad de pensamiento, expresión y acción. Así algunas autoras más cercanas a la crítica feminista ven en el proceso de masculinización de la imagen de la estudiante de bellas artes no tanto un rasgo que confirma la definición andrógina del artista total, sino que es una estrategia para eliminar la sexualidad como aspecto referencial en las relaciones entre “compañeros de trabajo”, lo que no invalida la pretensión de conformar una comunidad igualitaria de pensamiento y trabajo³²².

Volviendo al tema de los pasillos como espacios de expresión de la identidad artística, la taquilla como la ropa, la parafernalia o la actitud que se puede exhibir en el resto de espacios

³²² Val Walsh comenta que las estudiantes de arte que entrevistó en 1987 explicaban sus códigos de vestimenta en términos de lo que les resultaría más seguro –en la calle o en el estudio– para pasar desapercibidas como sujetos u objetos sexuales. Así la adopción de botas *Doc Martins*, chaquetas de hombre, cabello muy corto, nada de maquillaje, colores apagados u oscuros, tendría la intención de camuflarlas en un medio presuntamente masculino como es el mundo de la creación artística, ya que «en el taller de arte se supone que las mujeres son muchachas que compiten visualmente con el arte; que son sujetos anticonvencionales y visualmente interesante, incluso chocantes, pero no sujetos hablantes» (Walsh 1998: 197). Aunque estos testimonios se desprenden de un contexto escolar como el británico y dentro de un proyecto de investigación que expone datos sobre el acoso sexual y moral que las estudiantes sufren en el medio académico por el hecho de ser mujeres, consideramos que se pueden extrapolar a nuestro caso pues también hemos registrado casos de este tipo, sin embargo, también se ha de señalar que no es sólo el deseo de pasar desapercibida lo que hace que se adopte una estética “no socialmente reconocible como femenina” (eliminación del maquillaje, descuido por el aspecto físico, predominio de los comentarios intelectuales y analíticos sobre los emocionales y estéticos, o el no refinamiento de los modales), sino que es precisamente el deseo de encarnar el ideario del artista creativo lo que impulsa a la estudiante a adoptar aquellos rasgos que definen al creador genial como

comunes es una prolongación de la imagen grupal del alumno como miembro partícipe de la comunidad de artistas en formación. Esta artistización de los espacios comunes –que llega a afectar incluso a las aulas donde también se realizan graffitis y pintadas no autorizadas- más que perseguir un fin esteticista limitado a la obtención de una imagen corporativa distintiva, lo que pretende es que esa imagen que se transmite represente el ideario del artista creativo, es decir, diverso, inconformista, auténtico y libre. En este sentido, la ocupación de cualquier espacio resalta esa ilimitación de la capacidad creativa y sobre todo la transgresión de aquellas reglas que rigen en la sociedad y la existencia cotidiana.

Se trataría de sustituir unas normas y una moral establecida por una determinada estructura social, por unas normas y una moral establecida mediante la negociación y el consenso directo entre los miembros de la comunidad. Así, por ejemplo, un rasgo bastante chocante a ojos de los extraños –y que vuelve a ponernos en relación con esa androginización de la figura del artista creativo (o de la dificultad para reconocer la participación tardía en la definición del genio creador de la mujer)- es que hasta hace poco los servicios y lavabos eran mixtos, es decir, no se disponía de unos servicios para mujeres y otros para varones. Al margen de las deficiencias que pudieran tener las instalaciones, siempre se ha argumentado esta ausencia de pudor a que el servicio es considerado una extensión del aula donde el alumno puede hacer limpieza de sí mismo y de sus útiles, con lo que es lógico que todos acudan al más cercano. El hecho es que sea cual sea la razón, el servicio se transforma en un espacio ritual donde poner a prueba su personalidad artística de acuerdo con esa actitud desinhibida, experimental o indiferente del artista en formación que se resume en la sentencia: “*no hay miedo a las cosas*” (E, v, 23, 96, cf. pág. 172). El alumno ha de sobreponerse al pudor social que en el caso de los lavabos se impone hasta el punto de considerarse el espacio tabú por excelencia en la relación entre sexos como lugares “sólo para”.

Me abrió muchísimo, muchísimo, o sea yo era incapaz de conocer una persona, por ejemplo, verte yo a ti ahora, como te he visto, es que vamos, en la vida me hubiese acercado a ti, es que en la vida, je, que va, que va, pero en cambio perdí la vergüenza. En bellas artes lo bueno que es, es que no tienes sentido al ridículo, en segundo sobre todo. Y he hecho burradas en bellas artes, menos mal que mi padre no se entera de nada, pero he hecho realmente burradas. No burradas, pero cosas que dices que tú en [la facultad de] historia no haces, que aquí no se da. Es otro ambiente, los profesores son diferentes, (...) allí es diferente. Yo el día que llegué y vi que los servicios, los baños eran para uno y para otro no me chocó, me daba igual, por una parte es lógico, si tú sales de una habitación enorme, una sala, que todos tiene las manos manchadas te da exactamente igual, te vas al primero que veas y ya está, eso me gustaba. Lo que ocurre que eso ya un poco se desmadra, ¿no?, ya... Sí, ya un poco se mete en la intimidad, sí, exacto, entonces eso no, no me gustó. (E, m, 26, 96)

personalidad creativa adoptando comportamientos y rasgos que también se pueden detectar en el estudiante varón, aunque por el hecho de “ser varón” no se manifiesten de modo tan contrastado.



En los espacios comunes se da pie para la apropiación y uso creativo y expresivo de unos soportes y lugares de tránsito no contemplados para tal fin. Si exceptuamos el peculiar uso escolar del espacio común (halles, pasillos, paredes, fachadas) que se desarrolla en la Facultad de Bellas Artes a causa de las deficientes instalaciones, o para montar exposiciones o ejecutar murales, escenografías y trampantojos (arriba), la realización de graffitis, acciones y reuniones informales en cualquier lugar (abajo) son la manifestación palpable, no ya de la búsqueda de válvulas de escape a la presión académica, sino del interés del alumno por desarrollarse como personalidad artística. Con tal fin autotélico, utiliza los espacios comunes como canales alternativos de crítica y evaluación grupal, además de expresión creativa y artística, que verán su máxima formalización profesional y ritual en la conformación de círculos artísticos y en el festejo del carnaval.

En estos casos, las alumnas han de sobrellevar como “normalidad” la irrupción de chicos en los servicios y viceversa. Quejarse no serviría más que para demostrar la no posesión de una mentalidad artística, abierta, tolerante, tanto en lo moral como en lo sexual (lo que da pie a divertidas y también embarazosas situaciones que desvelan que esta supresión es más una pretensión que un logro real) además de una falta de compañerismo. De esta manera, la ruptura de las limitaciones en el espacio se transforma en un rito unificador que hace de la Facultad un aula entera, pero también un espacio comunitario indistinguible sólo por el uso que en cada momento se dé de sus instalaciones. Esto explicaría en parte el hecho de que, frente a otras Facultades, la Facultad de Bellas Artes no parezca un espacio donde se difunda una cultura de la represión (como parece deducirse del hecho de la minoritaria presencia del graffiti gay-lésbico y político) a favor de graffitis que hacen mayor referencia al propio contexto artístico, lo que remarca el tema principal de sus preocupaciones: El carácter de su propia formación e identidad artística. Igualmente, también explicaría que mientras que en otras Facultades el graffiti se concentra en los servicios aquí su presencia es menor hasta el punto de que la presencia de graffiti pornoescatológico es mayor en el exterior (cf. Figueroa 1998) algo sobre lo que volveremos al hablar de las celebraciones del Carnaval.

4.4.3 El Carnaval de la Facultad de Bellas Artes

La constitución ocasional y frecuente por el estudiante de espacios donde reinstaurar lo comunitario implica por tanto la posibilidad de generar «mitos, símbolos, rituales, sistemas filosóficos y obras de arte» al margen de la actividad académica. Ahora bien, su reconocimiento “oficial” a nivel grupal o institucional como tales ya no depende más que de la seriedad que sus participantes como creadores o difusores le concedan de un modo particular, sobre todo como contribución a la representación del ideario artístico. En este aspecto es donde *el Carnaval de la Facultad de Bellas Artes* cobra relevancia. Evidentemente, esta fiesta de carnaval no puede considerarse al margen de una tradición festiva general a la sociedad española y al ámbito universitario, pero eso no le resta para que manifieste su propia especificidad. Lo que se hace enseguida perceptible, cuando se analiza su desarrollo y significación, es que no es una fiesta de carnaval al uso.

Como ya comentó en su día Julio Caro Baroja, el carnaval es una fiesta que se concibe desde la propia experiencia y desde una concepción mitopoética que implica una concepción dramática de la existencia (Caro 1979: 18). El Carnaval de bellas artes como cualquier otra fiesta no puede sustraerse

de su peculiar contexto y trata de conformar un tiempo donde el *pathos* colectivo que representa a la comunidad artística tenga su lugar cumpliendo una función intragrupal muy específica. Mientras que para el Carnaval mismo esa actualización y ligación con su contexto sociocultural ha ido *racionalizando* su estructuración y significación hasta el punto de eliminar de la fiesta “oficial” todo su carácter transgresor que como ritual de inversión y subversión contenía³²³, en la Facultad de Bellas Artes se vive cierta resistencia hacia la normalización de la fiesta bajo parámetros de regulación estructural.

En este contexto, el Carnaval de la Facultad de Bellas Artes frente a otras celebraciones ligadas al Carnaval o a las fiestas universitarias posee características que la hacen única y que restituyen ese poder regenerador y creador que durante mucho tiempo el Carnaval disfrutó durante la Edad Media pero que se perdió durante la *modernización* de las sociedades occidentales, aunque conservara su sentido tradicional momentáneamente como enfrentamiento contra la autoridad (Bajtin 1989). Desde tal perspectiva, el Carnaval de bellas artes no deja de ser una fiesta sincrética que incorpora elementos del Carnaval tradicional pero reelaborándolos en aras de darles una mayor significación y ritualidad “artística”. La fiesta del *miércoles de ceniza* y la ceremonia del *entierro de la sardina*, tan característicos del Carnaval madrileño, encuentran en la Facultad de Bellas Artes una celebración que refuerza el sentido comunitario frente al estructural y restituyen a la fiesta una seriedad social *racionalmente* negada con el fin de hacer de la misma una ceremonia en la que se rinde culto a la creatividad artística. Para la comunidad artística es uno de esos espacios rituales donde más que la subversión del orden como fin último, se trata de un medio que permite que durante un momento, con más plenitud, se manifieste y viva la *communitas* ideológica a través de un proyecto creativo de transformación completa de la cotidianeidad académica.

Dentro del curso escolar, el *miércoles de ceniza* se consagra como un *locus* ritual donde tiene lugar el libre ejercicio de la creatividad artística. La tarde y la noche de ese día es un tiempo ritual en el que se manifiesta por unas horas una *communitas* espontánea mediante la instauración de una especie de república de las artes regida por aquellas normas que deberían imperar en todo lo que se considere como parte del mundo artístico y que, de hecho, no es así. Ésta es una gran diferencia con respecto a otras celebraciones universitarias.

³²³ La secularización del Carnaval durante el siglo XX, ha tendido de manos del laicismo burocrático a hacer del Carnaval un mero baile de máscaras, una fiesta de disfraces donde la diversión discurre por cauces normalizados y reglamentados donde contravenir las leyes sociales se considera un acto de mal gusto por no decir un delito contra el derecho a la diversión organizada de los demás. En la actualidad y en el contexto de la ciudad de Madrid el exceso y la transgresión, en tanto que ha perdido la licencia de disponer de tiempos rituales donde darles un sentido cultural, es patrimonio de colectivos más o menos autorizados. Así, entre el Carnaval *gay* de Chueca, hasta el baile de disfraces de El Círculo de Bellas Artes, tenemos una amplia gama de celebraciones que, considerándose representantes del espíritu carnavalesco, nos muestran interpretaciones totalmente diferentes sobre la vida festiva y el sentido de lo grotesco.

Es cierto que las celebraciones festivas, tanto universitarias como no universitarias, cumplen en la actualidad el papel de suponer una interrupción *práctica* de la dinámica cotidiana como rutina laboral, de forma que dan pie para que sea considerado un tiempo de ocio y descanso. Ese tiempo lúdico carece de seriedad y valor social y tiene como objetivo el desarrollo de relaciones sociales, de actividades recreativas y no productivas. Así, una fiesta de carnaval en una Escuela de Ingenieros o en una Facultad de Ciencias de la Información se desarrolla como una antítesis de lo que es la actividad académica, pues se desarrolla al margen de los preceptos, normas y valores que regulan dicha actividad escolar y no obedecen a mayor fin que el de interrumpir el ritmo académico como acto de evasión, de distracción y, si acaso de protesta o proselitismo político-partidista (es decir de su instrumentación como espacio de propaganda).

En cierto modo esto es lo “normal”, es decir, que el proceso de normalización de lo festivo en el mundo contemporáneo atiende a mostrarlo como un espacio opuesto o contrario a lo que se considera trabajo-estudio-esfuerzo hasta el punto de verlo como algo independiente y ajeno a lo “laboral”³²⁴ a pesar de su contigüidad. Lo que suceda en y durante ese *locus* ritual no tiene repercusión ninguna en la estructura, no tiene valor. Así, la normalización de la fiesta requiere que para encontrarle cierta justificación discurra como un mero acto recreativo y lúdico, reduciéndola a una simple ceremonia de presentación o distensión. Esta circunstancia tan llamativa, de la que las mismas instituciones de formación artística no han podido sustraerse³²⁵, ha logrado que la aparente explosión de creatividad que se desata en los carnavales artísticos carezca de un sentido social, incluso de un valor simbólico. En ese sentido la intención del disfraz no deja de ser una aplicación al mundo de la moda fantástica del principio del arte por el arte, puramente esteticista y efectista, carente de mayor utilidad y expresión que su propia contemplación y evocación visual. El disfraz o la máscara en tal caso no cumple más función que alentar a la distracción y diversión en un clima “visualmente artístico” (elaborado) que permite a cada uno ser lo que no es y quisiera ser con el fin de dar rienda suelta a sus fantasías en el marco de la cultura del espectáculo.

³²⁴ Valga como simple recordatorio la división pragmática y administrativa del tiempo en días laborales y festivos, en horario de trabajo y tiempo de ocio, en horas de clase y hora de recreo, etc.

³²⁵ Uno de los primeros intentos de integrar lo festivo como parte del proceso formativo lo ofrece la Bauhaus, en cuyo programa se señala expresamente la «instauración de relaciones amistosas entre maestros y estudiantes, fuera del trabajo: teatro, conferencias, poesía, música, bailes de disfraces» además de la «creación en estas reuniones de un ceremonial festivo» (González 1979: 317). Obviamente, dentro de las contradicciones que sacudieron a la Bauhaus, los intentos de crear un tiempo para la utopía y la fraternidad a través de estas fiestas fue derivando también hacia su conversión en un escaparate donde exhibir mediante representaciones la capacidad creativa de sus miembros como una *exposición* escenográfica donde integrar todas las artes. En tal sentido, esta tradición –que sería seguida por centros como la *Maison Watteau* o el *Black Mountain College*, o ya aquí, y de modo más abierto por centros culturales como la *A. C. El Foro* o el *Círculo de Bellas Artes* de Madrid- de incluir lo festivo en la dinámica formativa acabarían restringiéndose a ser un incentivo de las relaciones sociales y de la camaradería a través de la participación en proyectos creativos (p. e. realización de decorados y disfraces), pero evitando mostrarse como espacios donde los conflictos se expliciten y desaten de algún modo, ni siquiera con el fin de generar una catarsis regeneradora.

Sin embargo, el Carnaval de bellas artes –de la mano por supuesto de aquellos tipos que conforman la diagonal negativa- pretende escapar a esta trampa que es creerse ser algo que al final no se le es permitido ser y de considerar como creativo algo que no deja de ser una intentona al no tener ninguna clase de repercusión perdurable en el sujeto y en su contexto. Así, aunque tradicionalmente la celebración del *entierro de la sardina* en la Facultad de Bellas Artes de Madrid se ha realizado como una fiesta de disfraces al uso, ha tendido a liberarse de cualquier posible tendencia institucionalizadora, perdurando su carácter grotesco y anómico. El Carnaval goza así de un tratamiento particular, contestatario e inconformista, que trasciende el sentido lúdico o socializador con el que se ha querido restringir en los últimos tiempos el sentido asocial de la celebración carnavalesca. Tanto es así que en la cultura universitaria de la Universidad Complutense, el Carnaval de la Facultad de Bellas Artes posee una fama de tintes legendarios que hacen referencia al más completo de los excesos corporales, al desacato descarado hacia la autoridad; al colorido, vistosidad e imaginación de los disfraces y a cierto culto al temperamento artístico como locura y extravagancia en la celebración del vitalismo artístico.

Es evidente por los testimonios recogidos que lo que es el Carnaval ahora no es lo que era antes, durante la década de 1980, sobre todo porque los continuados desmanes estudiantiles han acabado haciendo que las autoridades del centro prohíban su celebración dentro de las instalaciones, desplazándola afuera de los edificios, hacia los jardines y aparcamientos. El asalto de las aulas, el uso vandálico, obsceno y sexual de la Facultad –aulas, pasillos, lavabos y rincones- y de su recinto –jardines, estanques secos y aparcamientos- ha acabado imponiendo todos los *miércoles de ceniza* una especie de toque de queda que hace que a partir de las 3 de la tarde no se permita la entrada y sólo se pueda salir de las instalaciones de la Facultad, contratándose a un servicio de seguridad para la ocasión, lo que no impide que el deseo de entrar esté siempre latente³²⁶.

El problema fue que antes dejaban las Facultades abiertas, o sea, de ahí iría también todo pues las habladurías y todo, antes dejaban las Facultades abiertas y si yo he visto lo que era fuera, lo que es fuera de la Facultad y en la plaza de abajo y cómo queda después, que es impresionante, sobre todo cuando vas a iniciar las clases al día siguiente, es imposible, porque el olor es que te rechaza, es que fíjate lo que ha habido ahí, me puedo imaginar lo que era cuando dejaban la facultad abierta, eso sí que era... eso sí que... estábamos deseando que abrieran la Facultad, sinceramente, de que

³²⁶ En realidad, esta situación ha sido una especie de acuerdo salomónico que no satisface a todas las partes a medida que avanza la fiesta y acaba transformándose en un pulso. El Decanato durante la década de 1990 se ha esforzado por todos los medios en prohibir por completo la celebración del Carnaval en el recinto por el daño que se hacía a las instalaciones, lo que motivó que en el curso 95-96 los estudiantes iniciaran una campaña de recogida de firmas para evitar tal prohibición. Por otra parte, el acuerdo de hacer la fiesta fuera, en los jardines, estanques y aparcamientos del centro no deja de ser una medida “no oficial”, pues las entradas al aparcamiento son también cerradas, entrando los estudiantes por los resquicios, espacios abiertos o mal cerrados, del vallado. Además el compromiso de “no entrar” se transforma en un aliciente más de la fiesta como reto contra la autoridad que, en algunas ocasiones, se ha saldado con la entrada “ilegal” y triunfal de algún grupillo en el interior del edificio de la Facultad.

dejaran la facultad abierta porque era como "*danos una casa o un local o un pasillo para escondernos*". Y realmente lo que estábamos pensando poderlo llevar a cabo, es decir, que si tú estás pensando en el césped eee... que te quieres liar con ése, de frente, que te está llamando la atención, no por lo que te ha dicho, sino por la chulería que tiene, por la presencia que tiene, y eso y tal, y vale, y se están pegando unos a otros sin saber por qué, no te... ni tienes sitio, ni espacio, ni hueco, y te encuentras en una especie de incomodidad, entonces lo único que quieres es que encima te faciliten las cosas y todo venga rodado, como cuando te dejaban abierto la Facultad, jo'er, ya libertad absoluta, y te da igual que eso sea... que al día siguiente tengas que dar clase, si tiene que ser tu casa... y el respeto se olvida completamente, ¿no? (E, m, 26, 98)

Esta inversión de las normas y la garantía de diversión atrae a buena parte de los estudiantes universitarios de los vecinos centros (INEF, Escuela de Arquitectura...). Sin embargo, el propio aislamiento de la Facultad en relación con otras Facultades universitarias y, sobre todo, de los locales de diversión y consumo alcohólico de la ciudad de Madrid, ha hecho que la fiesta tenga, además de un carácter universitario, una finalidad más marcadamente artística, marcando una serie de usos rituales que le dotan de cierta privacidad para la comunidad artística a pesar de ser abierta.

El *miércoles de ceniza* es un hito importante en el curso académico pues marca el ecuador del curso y establece el momento en el que las relaciones intercolegiales de los estudiantes se pueden mostrar de modo sincero, fuera de dinámica y de la disciplina académica y las formalidades de las relaciones sociales al uso. Es un tiempo festivo donde contravenir la norma se transforma en el principio rector produciéndose la inversión del orden cotidiano de lo académico. En este sentido, es un momento para arrasar con cualquier vestigio del *logos* nomológico o de la disciplina subjetivista y clasicista, e imponer el imperio del *pathos* poético de acuerdo con ese enfrentamiento entre espiritualidad y carnalidad que caracteriza al Carnaval como época de locura, alegría y confusión.

Es el tiempo donde el *pathos* se da rienda suelta a través de la creatividad y la individualidad, donde los grupos de compañeros se definen estilística y asociativamente acabando con esa apatía y aislamiento instituido. Se podría decir que es una especie de *puesta de largo* del artista creativo donde de modo informal cada uno puede demostrar su creatividad ante su comunidad de iguales fuera de las obligaciones escolares de tener que simularla como solución original a problemas preestablecidos ante sus autoridades evaluadoras. Esto implica que la confección del disfraz como manifestación de la imagen y de la conducta del artista creativo como personalidad singular sea un elemento importante de autodefinición y de aceptación dentro del grupo "artístico" de estudiantes, hasta el punto de que:

Se prepara excesivamente, o sea, es otra obra de arte, pero... es increíble, no te lo puedes imaginar. ¿Qué se hace? Eh, cabe todo tipo de disfraces, caben todo tipo de disfraces, ahora los típicos disfraces que son los típicos disfraces dejan de tener valor, el típico disfraz, pues ir de vaquero o si vas de, de... cualquier cosa, de Pierrot o cualquier cosa de lo que puede ser un carnaval por la calle,

como va... si vas así no, no tienes cabida, o sea, eres criticado como una obra más de arte, entonces tienes que darle eso categoría de artista también, ¿cómo dárselo?, pues con un... cambias los materiales, lo más recono... lo que la gente más reconoce y más te reconoce es cómo te curras algo complicado con los materiales más cutres, es decir, cuanto más cercano estés a... a... al desecho, cuanto más cerca estés de transformar un desecho en algo interesante, mucho mejor, y entonces te vistes de desechos, te vistes de desecho”. (E, m, 26, 98)

La preparación del disfraz adquiere así un valor que trasciende lo meramente lúdico. Es un trabajo serio, artísticamente serio. Se hace parte de la propia formación o mejor dicho de la autoformación informal del estudiante. En él tiene ocasión de desarrollar en plena libertad todo aquello que en la realización de los deberes académicos se ve coartado: Su originalidad, su versatilidad plástica, su expresividad, como ejercicio introspectivo en su propia personalidad creativa.

El desfile y concurso de disfraces desempeña el papel de ser un ceremonial donde se rinde culto a la personalidad del artista creativo, evaluando la autenticidad y autonomía de los participantes. La valoración del disfraz cumple un papel designador en lo que veremos que es la gran obsesión del estudiante: esclarecer la incertidumbre de ser o no “artista creativo”. La correspondencia entre intención y logro, entre obra y autor, entre el disfraz y el disfrazado (entendiendo por disfrazado, la persona que el propio disfraz permite hacer aflorar como individuo puro, libre de su sentido social, de sus relaciones y obligaciones sociales) son el mejor indicador de su autenticidad y de apreciar si lo que revela la máscara se ajusta a ese *ethos* y *pathos* del artista creativo, inconformista, anómico y autonómico dentro de un contexto favorable.

La gente aprovecha, una vez te pones la máscara, aunque no lleves máscara en la cara, pero sí que prácticamente es como si la llevas, dejas de ser tú, y es que realmente lo que te piensas del carnaval de repente se vive, es más, todo el mundo pero es la primera vez que he sentido esa sensación de realmente sentir lo que es el carnaval: desinhibición y el ponerse la máscara y ser otra persona, entonces te reúnes en bloque y... y música, que también te desinhibe, porque no es una música normal, es... te ofrece la posibilidad de hablar con todo el mundo de cosas absurdas, de... de va... por ejemplo, lo que me llamó mucho la atención fueron las, un montón de gente que se disfrazó de *drag-queen*, de *drag-queen* pero no solamente que lo era por fuera, sino que además lo hacían, lo hacían por dentro y lo hacían con los demás y si tú conocías a una persona, la dejabas de conocer ese día, ese día ya no era Miguel, era... Lolita *la Lunares*, y era Lolita *la Lunares* si estabas solo, si estabas en grupo, si estabas acompañado. O sea, yo dejaba de serlo y es una forma como de afrontar todo lo que piensas y de ser otra persona, y dejar de... lo cierto es que es una sensación extraña, y también dar rienda suelta a todo lo que te pasa por la cabeza, a todo lo que te pasa... todo es acto, todo es acto, no por emborracharte, sino... llegar a lo máximo, que lo hagas o no, depende del estado en el que llegues, de lo consciente que seas, de lo inconsciente que seas, pero que sepas que lo puedes hacer, es una verdadera bacanal. (E, m, 26, 98)

Autor y público se confunden en uno sólo, la apreciación implica a la vez participación. Se puede ser sujeto pasivo o activo, pero nunca permanecer impasible ni al margen³²⁷. La máscara es el medio para dar rienda suelta a la pasión y a la *poiesis* pero no desde la ocultación o la impostación, sino desde la transgresión y la transformación personal que permita al estudiante mostrarse de otra forma que no es la habitual pero que es parte de él. No se trata de fingir o de adoptar una pose, se trata de ser uno mismo. Por ese motivo, por ese afán de autenticidad y de autoridad, la compra o alquiler del disfraz no está admitida entre los estudiantes de bellas artes, pues oculta las cualidades reales del sujeto. No se trata de “ir de” *Napoleón*, de romano o de arlequín, se trata de ser artista creativo.

El disfraz ha de confeccionarse como un proyecto creativo y personal dirigido a expresar, a representar al disfrazado como es. Como decía la anterior informante, se ha de abordar como una “obra de arte”, dotándola de un estilo personal y original. Esto no quita para que sea también una creación colectiva, pues son numerosos los grupos de compañeros que se constituyen en *peñas* y se disfrazan en común ilustrando un tema concreto, lo que afianza su sentido de círculo. En ambos casos, cuanto menos se parta de unos elementos prefabricados, más juego se dará a la imaginación y a la habilidad, desarrollando al máximo los recursos y facultades creativas del estudiante³²⁸. Una vez uno logra hacerse un disfraz a la altura de las expectativas, la inmersión y la participación absoluta en la fiesta es completa. Se le reconoce al estudiante miembro de esa potencial comunidad de artistas creativos y puede hacer gala de su propia personalidad y libertad artística que –como al genio artístico- le da licencia para escapar de las normas sociales y académicas, para arriesgarse al margen también de la seguridad que produce el conformismo y la sujeción a ciertos patrones.

Realmente... es que yo lo que vi allí. Es que en mi vida hubiera pensado que podía haber tanta gente en tan pocos metros cuadrados, es que era impresionante, era gente de la facultad, de fuera de la facultad, de todos lados, de todo Madrid, de todas las facultades, las más cercanas. Veía quien era realmente de bellas artes y se veía, y te haces ver por los disfraces que llevas, por la forma de actuar que tienes, por lo atrevido que eres, por lo incoherente, lo inconsciente, lo irracional y lo chulo que eres con los demás, y lo que te hace respetar porque te hace temer... Entonces te haces temer en el sentido de imponer... (...) Eso es, “*atrévete a meterte conmigo y verás lo que te*

³²⁷ A tal tenor, la precisa descripción que hace Mijail Bajtín (1989: 13) sobre el carácter concreto y sensible del carnaval medieval encaja perfectamente con el carnaval de bellas artes, pues: «De hecho, el carnaval ignora toda distinción entre actores y espectadores. También ignora la escena, incluso en su forma embrionaria, ya que una escena destruiría el carnaval (e inversamente, la destrucción del escenario destruiría el espectáculo teatral). Los espectadores no asisten al carnaval, sino que lo *viven*, ya que el carnaval está hecho para todo el pueblo. Durante el carnaval no hay otra vida que la del carnaval. Es imposible escapar, porque el carnaval no tiene ninguna frontera espacial. en el curso de la fiesta sólo puede vivirse de acuerdo a sus leyes, es decir de acuerdo con las leyes de la libertad. El carnaval posee un carácter universal, es un estado peculiar del mundo, su renacimiento y su renovación en los que cada individuo participa. Esta es la esencia misma del carnaval, y los que intervienen en el regocijo lo experimentan vivamente» (Bajtín 1989: 12-3).

³²⁸ Es notable la imaginación y la cantidad de trabajo que se pone en la confección de disfraces. Como se puede observar en cualquier fotografía de este tipo de evento, el uso de toda clase de materiales –telas, plásticos, corchos, etc.- al más puro estilo *bricoleur*, sirve para dotarse una imagen que distingue a su vez a grupos de afines como obra colectiva (compartiendo un mismo disfraz como *peña* o *colla*) como a sujetos individualizados con disfraces muy personales cuidándose todos los detalles y afirmando el misterio, el idealismo o el sentido del humor.

encuentras” o “*atrévete a hablar conmigo y quizá...*” El sentido de atracción, la atracción, tienes que disfrazarte de atracción y lograr que estés atractiva y entonces notar que eres el centro de atracción o el centro de llamar la atención, cuanto más lo consigas mejor, o sea, la gente se pasea con las cámaras de fotos, la gente de fuera viene simplemente para hacer vídeos, exclusivamente para hacer el vídeo de turno pues como tú puede ser, para hacer una investigación, para observar el comportamiento de la gente, totalmente desinhibida, frenética es la palabra, frenética a sus horas, también va... a sus horas, llegas, te sientas, poco a poco te vas levantando y cuando te levantas ya no hay quien te pare y da igual con quien estabas porque todos es como una especie de familia, la típica fiesta *hippie* que te puedes imaginar, las comunas del sesenta y ocho, todo lo que se pueda vivir en el sentido de vivirlo, es que lo quieres llevar a la realidad. (E, m, 26, 98)

Esta subversión de lo normativo como instauración de una nueva “normalidad” más coherente con los postulados y valores del ideario artístico, se muestra socialmente como un *juego de ritmo violento* que hace que entone perfectamente con el espíritu carnavalesco. El Carnaval se caracteriza porque «desde un punto de vista social, lo que imperaba era una violencia establecida, un desenfreno de hechos y de palabras que se ajustaba a formas específicas; así la inversión del orden normal de las cosas tenía un papel primordial en la fiesta” (Caro 1979: 50). Sin embargo, curiosamente, la subversión o inversión de lo social y, con ello, lo académico tiene como efecto no una negación de lo artístico, sino su afirmación más pura, pues de por sí el mundo del arte es ya un “mundo al revés”.

El Carnaval en la Facultad cumple la función de desenmascarar las contradicciones entre el supuesto fomento formal y disciplinar de la creatividad y el servilismo que surge de la sujeción a normas profesionales y sociales que parece retrasar *ad infinitum* la posibilidad de reconocimiento del ser creativo del artista. Curiosamente, es el enmascaramiento del disfraz el que desvela el auténtico rostro del artista creativo –su *autos*- fuera de convenciones y necesidades académicas. En ese sentido, todos los alumnos en algún grado se transforman en cabras durante esas horas, al menos, los que se atreven a ir.

El realismo grotesco que se puede apreciar a lo largo de la celebración desvela esa ligazón entre arte y vida a través de su exaltación. El vitalismo y entusiasmo que embriaga todos los actos de la fiesta, como vida festiva, vida que se interpreta a sí misma, supone la intensificación de la experiencia y de la existencia del estudiante. La satisfacción de los apetitos o el placer de los sentidos no son el fin en sí mismo de la fiesta. El *culto del estómago* es esa intensificación de la vida como generación y su celebración en conjunto conlleva subrayar el sentido comunitario de la celebración a través de la falta de pudor que implica la instauración plena de la anomia igualitaria y universal. Es esa abundancia y universalidad que se respira la que determina el carácter festivo y alegre y de lo material característico del realismo grotesco (Bajtín 1989).

Así, cuando ya cae la noche y se acerca la hora de *quemar la sardina*, los vómitos, defecaciones y micciones a la vista de todos en setos y paredes de la Facultad expresan –además de la apropiación simbólica del espacio como parte de la *communitas*³²⁹ - esta restitución del ciclo vital donde la libertad expresiva y creativa tiene pleno sentido como regeneración. Beber, comer, cagar, bailar y follar no son por tanto actos que eludan o se desarrollen al margen de la formación artística, sino que forma parte de ese sentirse partícipe y protagonista de una colectividad no alienada cuya misión es servir a la vida, de conectarse a través de la fiesta con los objetivos superiores de la existencia humana, la resurrección y la renovación³³⁰, transformándose la fiesta en «la segunda vida del pueblo, que temporalmente penetraba en el reino utópico de la universalidad, de la libertad, de la igualdad y de la abundancia» (Bajtín 1989: 15).

Sí; es menos, es menos lo que se ve de lo que se oye, hombre, siempre está el que al entrar en el tema sexual pues se agranda y al final acaba siendo una montaña, pero sí que es verdad, ¿no?, ese día realmente sabes que la puerta está abierta a todo lo que se te ofrece y a todo lo que tú ofrezcas y es un, un atenuante muy, muy curioso, yo creo que se suele hacer lo que se le ocurre a la gente, es el típico sentido de carnaval como don Carnal, don Carnal, es el, el día que sabes que aquella persona que tienes en la cabeza durante todo el curso vas a poder realmente no solo decírselo, sino a la vez comentar, actuar y expresar, ¿no?, buscando un enlace, y lo haces, y luego a partir de ahí, es como que ese día es válido y más, no se piensan ni en las consecuencias ni en el antes ni el después ni, ni de plantearse un cortejo ni nada, es el vivir, y es una forma natural, solo lo que te plantea la vida y por qué no; como... beber el... fumar marihuana o fumar porros o fumar... eee... es cotidiano, es cotidiano, y es una cosa que ves todos los días, pero que si las ves todos los días tienen siempre un contexto, contexto de después de las clases, contexto de "*venga vamos a buscar un momento de fiesta*", ese día deja de ser de... cómo te diría, es totalmente natural, o sea, ya de entrada sabes... es que ni siquiera te planteas "*bueno, vamos a fumar*", eso está dentro de la fiesta, una fiesta en sociedad. (E, m, 26, 98)

Como es obvio, esta concepción y manifestación de la vitalidad artística “desordenada” y “desviada” no es del gusto de las autoridades académicas. Esta instauración de una *communitas* artística espontánea ha supuesto que gradualmente el profesorado se haya visto expulsado de la celebración, sobre todo a medida que ha ido prevaleciendo en él un *ethos* académico y aristocrático que no considera conveniente adoptar una actitud de coleguismo con aquellos que no se sabe bien si algún día serán artistas o no y que no pueden aceptar la celebración carnavalesca como un referente de la posesión o no del *ser artístico*.

³²⁹ Esta apropiación también se produce con la personalización estética de las taquillas, la realización de pintadas y graffitis en paredes y puertas de los aseos y aulas, pues el individualismo que puede regir tales acciones no deja de estar en consonancia con el sentido comunitario de colectivo de personalidades singulares.

³³⁰ Con este mismo sentido interpretamos el graffiti “ME CORRO EN MI FACULTAD” [acompañado de un demolidor *dripping*] que Fernando Figueroa (1998) clasifica como porno-escatológico pues creemos que en su intención conceptual se desea expresar esa participación en un acto de regeneración de lo que es la Facultad como centro de formación, sea como acto de protesta o como apropiación simbólica de sus funciones. De igual modo, la alta presencia del graffiti porno-escatológico en los exteriores de la Facultad (frente a la más habitual recluida al espacio letinal) tiene también ese sentido de celebración del vitalismo y la generación creativa.

En cierta manera está no participación del profesorado o exclusión del mismo es el efecto rebote derivado de la misma expulsión del edificio que ha afectado a los estudiantes. La consecuencia ha sido un intento simbólico de reforzar la identificación y apropiación de la Facultad (como instalación física) como propiedad del profesorado, y el resto del recinto como un espacio de nadie, en el que los estudiantes pueden campar a sus anchas. De esta manera, en cuanto terminan las clases ese día hay una desbandada general del profesorado, evitando participar en la fiesta y ser objeto de ataques a la autoridad (tomos de confianza, bromas, burlas) que pueden socavar la autoridad pedagógica del profesor como *elegido*. Esta escapada del profesorado y el cierre de la Facultad es a su vez la señal para que los estudiantes ocupen los espacios vacíos.

A estas alturas, el Carnaval supone la consagración ritual de la *communitas* artística como fiesta en la que se encarnan aquellos valores y conductas que parecen definir la personalidad creativa como pensamiento grupal y que ya vimos que se expresaron durante el paro activo como conflicto abierto. Por esto, si es impensable su prohibición precisamente por ser parte de la vivencia de ser artista como anunciación de un estado venidero al que todos como comunidad de artistas en formación espera acceder, más absurdo es todavía la pretensión de normalizar u oficializar la fiesta pues precisamente su relevancia está en mostrarse como contrapunto a la comunidad artística estructurada que es la Facultad.

Si el carnaval, por tanto, parece conjurar en su celebración las tendencias anquilosantes y las rutinas estereotipadas, ¿por qué no se integra en la dinámica escolar como tarea escolar, como práctica de acciones y *performances* o como espacio de expresión “cuasi profesional” al igual que en el caso de la celebración de exposiciones o representaciones teatrales? El carnaval no puede ser una fiesta oficial porque –como bien comenta M. Bajtin- no pretende consagrar, sancionar o fortalecer la estabilidad, la inmutabilidad y la perennidad de las reglas que rigen la estructura (las jerarquías, valores, normas y tabúes religiosos, políticos y morales corrientes).

El carnaval, aún por una tarde, es la única oportunidad que se tiene en toda la Facultad de vivir una segunda vida, una vida más real que la que se pretende pasar por auténtica. De esta manera, se recupera esa vieja consideración de la vida festiva como evento dramático, pero cuya escenografía es la vida en su totalidad, pues el carnaval «está situado en las fronteras entre el arte y la vida. En realidad es la vida misma, presentada con los elementos característicos del juego» (Bajtin 1989: 12). Es esta fiesta la que permite al estudiante encontrar la conexión entre el arte y la vida y adquirir un sentido de profesionalidad que supone ante todo un compromiso consigo mismo y su comunidad de

pertenencia, buscando esa identificación entre proyecto personal y proyecto social que ha de ser el arte como forma de vida.

Ese ser artista como resultado de la experiencia personal y de la interiorización del ideario artístico implica alcanzar una visión del arte que trasciende a la ofrecida por lo académico que se muestra como algo falso, arbitrario, artificioso y contradictorio. De este modo el carácter lúdico de la fiesta es algo, de cara a la comunidad, incluso más serio de lo que se pudiera pensar. Es una ceremonia que se integra como parte de la formación y que no puede ser vivida verdaderamente si no es siendo o queriendo ser miembro de esa comunidad de artistas.

Como en el caso del paro activo, la interrupción de la actividad académica no supone una interrupción de la formación artística, sino su prolongación a través de otros medios informales, pues desde el mismo momento en que la profesionalidad artística se concibe no como el ejercicio especializado de una ocupación, sino como una forma de vida productiva, todo aquello que rodea y donde se inserta el sujeto se transforma en una gran escuela y fábrica de arte (llámese cosmos, naturaleza, sociedad, etc.). De igual manera, el carnaval es ese momento en el que se puede atisbar el florecimiento de una *communitas* artística como espacio de creación, de renacimiento y de renovación del mundo en un ambiente de igualdad y de espontaneidad donde no se hacen distinciones de ninguna clase y la única capacidad importante es la creación artística.

En este sentido, el colofón de la fiesta que es la *quema de la sardina*³³¹ en el estanque seco de la Facultad es un punto de inflexión del curso académico que ha permitido disfrutar al estudiante de un tiempo para la creación espontánea al margen de lo escolar, pero no de lo formativo. En este rito, como en otros eventos que reproducen una ceremonia funeraria, se reafirma el sentido regenerador que reintegra a la comunidad estudiantil con la *communitas* artística y reafirma su compromiso con la creación artística y la *artistificación* de la vida. De aquí que como en el caso del paro activo o de los círculos artísticos no se pueda afirmar que, a diferencia de otras carreras universitarias, sean actuaciones que estén desvinculados del proceso formativo

³³¹ El entierro de la sardina, como en otras celebraciones, es en realidad una cremación funeraria que da más vistosidad al acto y le confiere un sentido de purificación y renacimiento vivificador característico de tales actos. Esta destrucción de lo viejo como base para edificar lo nuevo, como renacer, se ve a veces llevado *in extremis* con la quema además de pupitres, sillas, tablas, lienzos y otra parafernalia escolar en un raptó de entusiasmo a medio camino entre el vandalismo y la acentuación de la carga simbólica del ritual.



El Carnaval de la Facultad de Bellas Artes es algo más que una celebración institucionalizada que comparte rasgos comunes con otros géneros de fiestas estudiantiles o carnavalescas. Es una ocasión para crear un cronotopo ritual donde el estudiante de bellas artes, a través de la apropiación del espacio académico, procura que el ideario de la autoexpresión creativa se integre simbólicamente en la vida social. De este modo, no sólo renueva los valores comunitarios que prometen hacer de la institución un centro de creación y expresión artística, sino que le da una oportunidad para sentirse artista en formación. Así, también se da pie para crear un sentido de identidad distintivo entre el estudiantado frente a otros estudiantes universitarios y, paradójicamente, frente al profesorado, cuya alteridad se ve reforzada por la actitud desconfiada, represiva y no participativa de las autoridades académicas.



Durante el Carnaval el estudiante participa en una celebración que, lejos de limitarse a un mero culto *del estómago*, emplea tal medio ritual para exaltar el vitalismo y el entusiasmo como *pathos* artístico. Esta celebración se transforma así en un rito de comunión que confirma que el proyecto de ser artista es algo más que una especialización técnica o la obtención de un título. Es una forma de vida caracterizada por el ejercicio libre y autónomo de la expresión y creación artística que se aprecia tanto en la confección personal del disfraz como en la actitud desinhibida y vitalista que dicha "visceralidad" permite exteriorizar. Vómitos, meadas, preservativos, botellones y destrozos varios son para el centro la prueba de la impunidad con la que algunos estudiantes han cometido actos vandálicos durante una fiesta no oficial. Para el estudiante es la demostración del voto renovado cada año de que se es un miembro activo de la vida académica y artística del centro y la ocasión informal de ser protagonista espontáneo de una comunidad de artistas.

4.4.4 Los círculos artísticos.

Para los estudiantes que no han podido o sabido vivir este raptó repentino de creatividad, donde la crítica institucional y la creación artística se animan la una a la otra, la posibilidad de experimentar algo parecido ha subsistido en la Facultad gracias al asociacionismo comunitario. La constitución de círculos artísticos o de artistas, que ya hemos comentado como solución de escape en su conformación fuera de la Facultad, también puede encontrar un lugar físico en la Facultad en los espacios antes comentados donde se pueden configurar tempranamente incipientes círculos de artistas y la improvisación de “comunidades libres de trabajo” que permitan desarrollar una “subcultura estudiantil” opuesta a la cultura escolar y la cultura académica.

Evidentemente, estos espacios, aún desarrollándose como simulacros (es decir, sin un sentido profesional declarado) al igual que el trabajo de las aulas y talleres, ven potenciada su “seriedad profesional” por el hecho mismo de que al erigirse frente a la disciplina académica evitan la seriedad escolar y la sobrejustificación como principio director de sus acciones. Esta es la principal diferencia que muestran frente a otras clase de agrupaciones que suelen estar compuestas de “artistillas” o estudiantes que se reúnen para resolver tareas escolares.

Estos espacios y agrupaciones se constituyen dentro de la Facultad como lugares alternativos de formación donde la información se distribuye libremente como intercambio de experiencias y conocimientos, gracias a que en ellos se da cabida a la relación igualitaria y libre entre estudiantes, ampliando la mera relación dentro del aula o curso hacia grupos más heterogéneos que permitirán que las relaciones de compañerismo escolar se transformen en relaciones personales y profesionales. La cafetería –como espacio de reunión de estudiantes- se constituye así en un espacio informal preferente donde poder desarrollar la versatilidad y la expresividad de la práctica artística con una mayor libertad que en el aula, además de constituir un espacio de conformación de círculos de artistas a la imagen de los llamados popularmente “cafés de artistas”.

Un poco de todo. Hay grupos que buscan... trabajar juntos porque de esa manera se apoyan los unos a los otros y aunque creen cada uno una obra individual, pero como se están ayudando pues quizá esa obra es mejor ¿no?, o ellos piensan que es mejor. Por ejemplo hay aquí gente que yo conozco que ya no está trabajando en... Ya no te estoy hablando de obras determinadas de pintar o tal, si no que es gente que trabaja haciendo, escribiendo poesía, o escribiendo prosa o tal que es como un grupo, tienen así una... Hacen como una especie de tertulia en la cafetería de vez en cuando y están juntos, entonces se apoyan en ideas, se... No sé. Sus ideas se alimentan (...) de los otros. (E, m, 23, 95)

De esta manera, la práctica totalidad de los estudiantes recalcan el valor formativo de la cafetería sobre el más genuino valor recreativo del mismo dentro de la cultura del estudiante universitario. En realidad no es tanto el espacio como el hecho de ser un lugar idóneo para la compensación de carencias formativas (en realidad, dificultades o negación de la enseñabilidad de ciertos contenidos en un medio escolar) mediante un intercambio de información entre iguales que permite un conocimiento más preciso, reflexivo, contrastado e inmediato del medio, es decir, del conocimiento tácito de la actividad artística teórica y práctica.

Debería haber una formación más teórica en vez de tan práctica. O sea, porque esa inquietud se despertara antes, porque claro... (...) Yo lo veo floja. Sí, floja, por eso en lugar de insuficiente, debería haber más, más charlas, aunque luego los propios alumnos estamos todo el día charlando y en la cafetería... Nos lo compensamos nosotros, esas ganas de hablar y de comentar todo lo que nos pasa, por... por si estamos perdidos lo compensamos y hay mucha gente, la cafetería está siempre llena, ya... O sea, si los prof... si los artistas³³² no nos hablan, hablamos nosotros y algo sacamos en claro. (E, v, 22, 95)

La conformación informal de grupillos es valorada positivamente por aquellos profesores que lo consideran un mecanismo imprescindible para la completa formación del artista como persona y personalidad. Así, en contextos tales como las academias privadas –y dentro de las lógicas limitaciones que tienen estos centros como espacios de trabajo- se incentiva o se ve con buenos ojos tales agrupamientos como anuncio de la posible conformación de círculos artísticos y creativos, llevando la práctica artística fuera del ámbito restringido del taller o del estudio hacia el hogar, el entorno social y la vida en general.

Siempre suele haber un grupito de, bueno, eso sus (charlitas) que además de pintar pues se permiten charlar de..., una charla más amistosa y al margen del arte, otras veces más relacionada con el arte, pero vamos, que, que de todas formas abunda mucho, creo que en general abunda mucho la gente que viene exclusivamente a su clase y se va y no ha tenido ningún otro contacto de otro tipo ¿no?, nada más que el hola y adiós y ya está. (...) Por ejemplo los chicos que se van ahora mismo que he quedado con ellos luego, pues son un grupo de cuatro o cinco, que coinciden a veces el mismo día, a veces no, depende. Si no vienen el mismo día, creo, vienen casi el mismo día y bueno, luego toman una cerveza o incluso en la clase algunas veces se charla y se bromea un poco ¿no?, pero vamos, tampoco hay muchos de esos, eh. (...) Bueno, hombre, también nosotros tratamos de favorecer un poco ese clima de grupos un poco porque eso también es bueno ¿no?, distiende un poco la clase, le da también un cierto calor a, pues eso, a la academia, no solamente el hecho de... didáctico, sino incluso también lo que a cada uno le llena, ver a fulanito y charlar un poco del último cuadro o que el, o que fulanito te confirme un poco también cómo va ese cuadro aparte de que al profesor le parezca mejor o peor, en fin, no sé, hay una... siempre que hay un grupito de gente, en torno a ese grupito pues se articula siempre una cierta... un pequeño mundillo de, digamos, de artistas, de algunos artistas pues que, bueno, pues hacen aprecio de la obra de uno y eso pues, oye, satisface el ego de uno también y además te estimula ¿no?, para trabajar, o sea, eso es bueno. (P, v, 48, 96)

³³² En este *lapsus linguae* se aprecia claramente la anteriormente comentada equiparación entre profesor y artista como artista docente o artista experto, es decir, *artist-in-school*.

Aparte del hecho de que sea más fácil la constitución de estos círculos en centros formativos no formales por sus dimensiones, estructura y dinámica, volviendo a la Facultad, lo que le confiere ese valor positivo a la cafetería como espacio comunitario es la oportunidad que ofrece para afianzar relaciones de afinidad fuera de los horarios y la disciplina de clase, lo que permite recobrar la iniciativa sobre su proceso de formación como proyecto de vida, algo que tiende a perderse en la inercia escolar y la rutina académica. Así es general la consideración de que se aprende más de los compañeros que de los profesores, que como se vio al tratar el tema de la heteroevaluación es algo capital para el sostenimiento de la vocación creativa del estudiante y la base para la constitución emuladora o espontánea de los tradicionales círculos de artistas como espacios de reflexión y libre expresión. Evidentemente el valor formativo y evaluativo se funda en la consideración de que la comunidad estudiantil se distingue por su sinceridad, espontaneidad, naturalidad, autenticidad frente a los medios de control y validación académica considerados siempre como arbitrarios, artificiosos, difusos, interesados y sobre todo para nada identificables con un espíritu comunitario.

Con los compañeros es mucho más sincero ¿no?, de entrada todos se dicen lo que piensan y todos nos decimos lo que pensamos sin tapujos, sin siquiera sin conocerte, es como provocar. Si tú piensas algo malo de alguien, a la más mínima medida se lo sueltas, sea bueno, sea malo, se lo sueltas y "*quiero conocerte*". Así es todo, es demasiado natural, es demasiado natural, no hay... lenguaje políticamente correcto, hablando. Hay provocación, en todos los sentidos, entonces eso... o lo asumes y eres como ellos y te haces como ellos y no porque tienes que hacer... Sí es un poco, es propio, es propio, porque todos llevamos una carga de orgullo como muy importante y te encuentras que todos somos así, una vez que entras en un sitio que además es como una jaula donde no habías encontrado a nadie antes a tu alrededor que actuara como tú y de repente encuentras a un montón de personas que sí, que... que esa locura la expresan, la sueltan y encima tienen los pies de poder hacerlo en comunidad ¿no? (E, m, 25, 98)

Éste es un hecho que muchos profesores quieren aprovechar e incorporar en ocasiones como forma de despertar un sentido de profesionalidad difuso y de poder personalizar la enseñanza accediendo a través del intercambio de opiniones en el pensamiento del alumno (como vimos en el caso de la disputa inducida a través de la provocación académica). Sólo así se puede hacer una apreciación mejor del alumno sobre la base de su comparación con los que son sus iguales en la evaluación personalizada y sobre todo dar pie a que a través de la heteroevaluación la autoevaluación del alumno como autoesclarecimiento sea "más objetiva".

Claro, eso es parte de la clase, la comparación con los otros, el hablar con los otros es parte del pensamiento, la reflexión muchas veces es introvertida y otras veces es en común y nunca ha sido de otra manera, entonces el que, el que se produzca un comentario dentro de un grupo pues produce al final una reflexión y unas ideas, ¿no?, que a lo mejor a uno solo no le salen, entonces es parte del tema, ¿no? (P, v, 55, 99)

Esta necesidad de hacer de la clase una comunidad de reflexión, pensamiento y trabajo comentado en voz alta no deja de ser el origen funcional de las primitivas academias. Si el artista en

formación no dispone de un espacio donde expresarse, reunirse con personas con sus mismas inquietudes e intereses, difícilmente se puede llegar a poder ver reflejado ni identificado con una comunidad.

El dibujar en compañía de otros es mucho mejor que hacerlo en solitario, por muchas razones. En primer lugar, porque si se tiene pundonor se sentirá vergüenza de ser visto por los otros dibujantes, y este sentimiento de vergüenza llevará a estudiar bien; en segundo lugar, una sana envidia estimulará a igualar a los que son más alabados que uno, ya que espoleará la alabanza hecho a los otros; siempre se puede aprender de los que dibujan mejor que uno, y si uno lo hace mejor que los demás, puede beneficiarse despreciando sus defectos, sirviéndote la alabanza de los otros de acicate para poner mayor empeño. (Da Vinci 1989: 122).

La formación de círculos artísticos como origen embrionario de las academias humanísticas y su revalorización durante el romanticismo como espacios antiacadémicos de formación, comparte en su estructuración dentro de la Facultad esa ambigüedad de ser algo que se opone al sistema académico en un afán por recuperar la espontaneidad, sinceridad y desinterés de la *communitas* originaria. Por otro lado, estos círculos no permanecen ajenos al sistema, pues en relación y frente a éste procuran servir de agrupación de resistencia, experimentación y transformación. Habitualmente el profesorado tiende a identificar la constitución de agrupaciones estudiantiles con la conformación de círculos de artistas y, por tanto, actúan como signos de reconocimiento de una presunta y pretendida profesionalidad y artísticidad de sus miembros. Sin embargo, este signo dentro del medio escolar manifiesta cierta ambigüedad pues frente al pretendido “reconocimiento y ayuntamiento entre iguales”, en el que se supone que sus miembros son estudiantes que valen para ser artista porque tienen inquietud y entusiasmo atribuible a la personalidad creadora, no todas las agrupaciones se constituyen para formar una *comunidad artística de trabajo*. Estos “círculos”, a veces, no llegan a ser más que soluciones a medio camino que rayan la simple emulación o simulación de formas agrupativas, que, en muchos casos, tienen más que ver con los equipos de trabajo o grupos de compañeros que se forman ocasionalmente para resolver determinadas tareas escolares³³³.

La formación de estos círculos tiene una gran repercusión para el desarrollo efectivo del proceso de formación profesional pues, como grupo de pensamiento, proporciona ventajas y oportunidades que la Facultad no permite por su formalidad disciplinar. Por principio, la constitución de círculos informales basados en relaciones de afinidad, amistad y solidaridad³³⁴ tienen como fin la

³³³ Esta tendencia a reproducir modelos de relación y agrupación a imagen y semejanza de lo que histórica, social y culturalmente se ha definido extra e intragrupalmente como formas de asociación es propia de la mayoría de los grupos socioocupacionales. Así, los estudiantes con aspiraciones literarias manifiestan también una inclinación por transformar a sus grupos de amistad o compañerismo en tertulias o cafés literarios donde discutir sobre literatura y recitar poesía, etc como espacios de reflexión y producción o, al menos hacerlos parecer como tales. Aparte ya hemos citado el uso perverso de este tipo de agrupaciones al tratar la figura del artista.

³³⁴ Por esta razón, no debemos de confundir estos círculos con las academias privadas, pues tienen un carácter ocasional y efímero que se basa, sobre todo, en relaciones de afinidad y amistad; aunque luego puedan derivar en la creación de centros alternativos a los oficiales o integrarse en estos últimos e, incluso, estas academias se consoliden en torno a un espíritu comunitario. Además, estos círculos

conformación de un espacio alternativo y paralelo donde todo aquel que por cualquier motivo no fuera o no se sintiera aceptado por las instituciones artísticas oficiales encontraba un refugio comunal y un canal de libre expresión. El factor generador de estos círculos es, por tanto, el dotar de organización y medios a las diferentes formas de oposición a la autoridad (académica, política), proporcionando el auxilio solidario necesario (económico, instrumental, emocional) (Farrell 1982).

Como señala Michael Farrell (1982) estos círculos, que indefectiblemente se muestran como agrupaciones tales como camarillas, pandillas y cuadrillas³³⁵, sirven en un primer momento como espacios que proporcionan al sujeto una identidad artística, sobre todo para aquellos sujetos que por algún motivo no han podido recibir el reconocimiento artístico –por exclusión o expulsión– de aquellas instituciones que oficialmente tienen dicha capacidad. Estos rechazos que serían socialmente juzgados como fracasos dentro del grupo, son revisados y reinterpretados a la luz de la cultura y los valores emergentes del grupo, de modo que los miembros del grupo nunca aceptarían la etiquetación social de desviados. Obviamente, esta subcultura no se genera totalmente al margen del ideario artístico, pues supone una interpretación del mismo que se desea sea más íntegra y coherente que la “oficialista” y que revierta en la renovación del ideario artístico.

Así, el rechazo institucional o la acusación de desviación se considera un signo de artísticidad, lo que refuerza la propia opinión de que los desviados son los “otros”, los que se mantienen cómodamente dentro de la estructura como “autoridades”. Esto da pie para que el fuerte carácter individualista del artista, que tiende a afianzarse como estereotipo del artista creativo, permita formas de agrupación que no amenacen la singularidad del genio creador³³⁶. Por tanto es sobre los valores de la *communitas*, cuyo espíritu se propone revivir, y no sobre los de la estructura académica o social donde se quiere afianzar el reconocimiento de su seriedad profesional.

tienen una orientación más productiva que formativa, aunque en muchas ocasiones se confundan ambos aspectos a través del intercambio de experiencias, la observación mutua y el aprendizaje experiencial, que hace que los procesos de aprendizaje dentro de estos grupos se perciban como conocimiento tácito o autoaprendizaje.

³³⁵ Cualquier agrupación estructurada, fundada en relaciones de amistad, formaliza un tipo de sociabilidad que trasciende la familia y la escuela como organizaciones de vida social primaria. El aspecto más importante es la transmisión de una imagen de “espontaneidad” de la relación, es decir, que no está impuesta por factores precedentes que condicionan el marco, normas y tipo de relación (aunque eso pueda ser una percepción subjetiva y relativa). Este tipo de asociación cuya sociabilidad se basa en la afinidad de carácter, pensamiento, aficiones y/o fines es, sobre todo, desinteresada. Como algunos autores han observado (Sanmartín 1999: 92) estos grupos de amigos (*cuadrilla*) son, en algunos casos, la antesala para la formación de equipos de artistas plásticos. Sin embargo, los círculos de artistas, tal y como se entienden aquí y aunque funcionen y se estructuren de modo similar a las cuadrillas (cf. Sanmartín 1999: 93-4), se forman en relación con y a partir de una institución que representa al sistema de formación artística (y por extensión al mundo del arte). Por tanto, aun en su espontaneidad y desinterés el referente serio o profesional de lo artístico es bastante marcado e, incluso, a pesar de su privacidad se concibe “objetivamente” como parte constitutiva de una comunidad de artistas pues son un medio de inserción en el mundo del arte.

³³⁶ De esta forma, se evita la esterilización del artista desviado manteniéndole al margen de las instancias de formación, producción, difusión y reconocimiento. Muchos artistas denostados podían encontrar una segunda oportunidad o un espacio alternativo donde poder

Este contacto íntimo y frecuente entre *artistas* permite desarrollar una subcultura (un conjunto de valores y formas de resolver problemas compartidos) cuyos efectos pueden seguirse observando en la conducta de sus miembros partícipes después incluso de su disolución. Por tanto, estos círculos –al igual que las academias- se constituyen en comunidades de pensamiento, generadoras de su propio *groupthink*³³⁷, un «mode of thinking that persons engage in when concurrence-seeking becomes so dominant in a cohesive ingroup that it ends to override realistic appraisal of alternative courses of action» (Janis 1971: 45); cuya expresión psicosocial es una cultura de grupo que fomenta la ilusión de la invulnerabilidad, la asunción de extraordinarios riesgos, el convencimiento de mantener su propia integridad moral y la generación de racionalizaciones autosustentantes en función de una retroalimentación negativa discontinua (Farrell 1982: 468).

Por tanto, ante un ámbito como el académico, donde la autoridad que regula y define unos elementos caracterizadores de la institución cada vez más despersonalizados, abstractos, difusos; donde quien marca las pautas no es una figura concreta singularizada y muchas veces no hay coincidencia entre lo que se quiere hacer, lo que se deja hacer, lo que se hace y se dice hacer; los círculos de artistas –como las academias y los estudios privados donde se desarrollan las *Meisterklassen*- se erigen en pequeños remansos de producción y formación personalizados, concretos³³⁸. En ellos se encuentra un modelo nuevo de organización, más adecuado a las necesidades de experimentación e investigación artística, sin más sujeción que la necesidad interior del artista de conferir autenticidad a su obra, y proporciona una flexibilidad y una seguridad que hace de los círculos los mejores medios de defensa colectiva ante un medio social, mercantil y académico cada vez más difícil.

consolidar y definir su particular punto de vista sobre la teoría y la práctica artística, esperando el momento idóneo para que su novedosa propuesta artística fuese integrada en el ideario artístico gracias al reconocimiento social y grupal como parte de él.

³³⁷ En los elementos que configuran la actividad formativa y productiva de cada una de las instituciones en las que la comunidad artística se instituye, se manifiesta la variable concepción particularizada de ese universo simbólico compartido que es el mundo del arte. El mundo del arte, instituido como un ideario, como un sistema cognitivo suprapersonal y expresado a través de procesos de clasificación y reconocimiento, se ve, en cada ámbito institucional, expresado como un modo de pensamiento, como un estilo cognitivo, como una tendencia cultural y una actitud psicosocial característica (Douglas 1998: 38-64). La forma cómo cada ámbito percibe y participa del mundo artístico y de su sociedad y cultura, derivan de modo reflejo a cómo ella misma se considera en relación con ambos vectores. La creación de un universo simbólico compartido, de una comunidad, de un *group-think* o un *Denkkollektiv* característico, supone un esfuerzo colectivo por dotar de sentido social y de identidad a un mundo de pensamiento, discursos e ideas fundamentadas en la apelación a la autoridad de su propia existencia. La definición, realización y defensa de un ideario artístico, donde la creatividad representa un rasgo esencial del mismo, representa un proceso social y cognitivo que es, a la vez, político y económico (Douglas 1996: 73). El proceso de academización es un ejemplo de esto, pero este proceso no se remite sólo al evento artístico del Neoclasicismo, es algo más que un particularismo histórico. Es una recurrencia asociada al afán de encontrar seguridad y estabilidad exitosa sobre una fina cuerda floja a través del logocentrismo de la racionalidad y el conformismo. De igual modo, el florecimiento de los círculos artísticos responde al culto de la libertad y a la personalidad creativa, es decir, a la autoexpresión creativa y al principio de no sujeción a la norma, al inconformismo ante las soluciones predadas, suponiendo un mayor riesgo y desviación en la consecución de los mismos objetivos.

³³⁸ Así se ha podido observar en diferentes casos en lo que se refiere a los “talleres de creatividad” a los cuales concurren artistas en formación, sean licenciados en bellas artes o artistas formados en otros cauces, que bajo la coordinación de un artista experto (y reconocido) exponen sus proyectos y líneas de trabajo e intercambian información y comparten experiencias bajo la atenta mirada y

En definitiva, los círculos de artistas actúan como grupos de autoayuda donde obtener apoyo económico, emocional y, lo que es más importante, ideológico a la hora de justificar socialmente su rechazo como autoexclusión y afirmación artística. Así, además de reforzar la decisión de ejercer una profesión artística ante la oposición familiar y social, o de su ejercicio al margen de un ámbito formalizado al efecto (v.g. la Facultad), ayudan a reducir la ansiedad que produce tal acoso moral, reforzando la autoestima de sus miembros y separándoles de la consciencia de la realidad de sus fracasos para poder seguir llevando a cabo sus objetivos (Farrell 1982: 468).

Al margen de esta función *terapéutica*, los círculos tienen una función cultural muy clara como un grupo especializado, donde la experimentación es más libre y flexible, y se es menos vulnerable al fracaso, más sensible a su entorno, más reflexivo y especulativo. En ese caso el círculo proporciona algo que los centros de formación formal hacía tiempo que no procuraban: Entusiasmo e ilusión en la ejecución de la obra artística como investigación personal y aportación singular; aspecto que será capital en la renovación de los métodos pedagógicos y creativos del arte y la consecución de un estilo personal y original.

Además se afianza el sentido vocacional de la profesión artística y su conversión en un proyecto y forma de vida al margen de los valores y usos sociales, al transformarse también en comunidad de acción colectiva con la cual materializar, implantar y difundir un determinado programa artístico, unas propuestas socioculturales puestas de *manifiesto*. Por lo tanto, los círculos artísticos son un medio indispensable para, en muchas ocasiones, encontrar un refugio o un elemento de contrastación más “objetivo” ante el problema del ejercicio impositivo de la autoridad pedagógica y la subjetividad evaluativa, resolviéndose en su seno las dudas vocacionales surgidas de tal problema.

Obviamente, desde el momento en que se da la coexistencia de estos círculos con otras formas de agrupación más formales dentro del seno de la Facultad, su aparición y profusión representa un síntoma de crisis al que ni el individualismo tecnocrático ni la colegiación académica ni el asociacionismo escolar pueden dar solución. Este síntoma se deriva de la necesidad formativa de contravenir o de no sujetarse de modo absoluto a las normas y procesos formativos de la Facultad. En conclusión, la situación de los miembros no conformes con el estilo cognitivo de la Facultad o de cualquier otro centro de formación formal supone la recuperación de formas de organización “primitivas” que se consideran fomentadoras de la creatividad artística al permitir que el sujeto en

consejo del artista-profesor. La brevedad e intimidad de estos cursos hace que esta formación sea más intensa y dirigida hacia aspectos

formación recobre la iniciativa en este proceso, alejándose de la inercia escolar hacia aquellas posiciones sociales donde «con frecuencia se generan mitos, símbolos, rituales, sistemas filosóficos y obras de arte», donde se piensa generar una nueva cultura sobre la base de «una serie de patrones o modelos que constituyen, a un determinado nivel, reclasificaciones periódicas de la realidad y de la relación del hombre con la sociedad, la naturaleza y la cultura, pero son también algo más que meras clasificaciones, ya que incitan a los hombres a la acción a la vez que a la reflexión» (Turner 1988: 134).

De ahí que, en consonancia con la negación de la capacidad formativa de la Facultad, la existencia de círculos de artistas en formación como alternativa a los ámbitos académicos pueda sostenerse como espacio de formación antiacadémico, “no formativo”, pues sus dinámicas permiten mantener la ilusión de autodidactismo que surge de su oposición a los hábitos escolares de los ámbitos académicos. Así, los compañeros son altamente valorados como factor auxiliar de la autoformación del estudiante de bellas artes, reconociéndose tal aprendizaje como algo no intencional y no dirigido, permitiendo la simulación de círculos artísticos donde desarrollar un estilo y una personalidad artística original y genuina, al margen de lo académico aunque de cara a ello, como enfrentamiento, oposición o transformación.

4.4.5 Las academias privadas como centros de formación artística.

Como ya se dijo al comienzo de esta tesis, existe una tendencia por parte del sistema de enseñanza a instrumentalizar a aquellas instituciones de formación artística que se ubican en el ámbito de lo extraescolar, o bien adjudicándoles la función de centros de preformación y preparación del aspirante a artista, o bien desarrollando una labor de divulgación del arte como práctica terapéutica, ociosa o diletante. Obviamente, esta pretensión choca con el hecho de que es el ámbito extraescolar la cuna originaria del sistema de formación artística profesional. La academia, como institución, tuvo desde sus comienzos la intención de dotar de un espacio de formación, asociación y representación corporativa a la comunidad artística. Por tanto, sería absurdo creer que por el hecho de ser centros de formación extraescolar carecen de la seriedad y el reconocimiento social suficiente como para negar su carácter profesional y profesionalizador (cf. 2.1.4 y 3.2.1).

Aunque las academias privadas o academias-estudio incluyen en su publicidad una amplia oferta de cursos de preparación específica para la realización de pruebas de acceso a centros oficiales de

concretos que preocupan a cada uno de los participantes de modo especial.

formación artística, o de cursos personalizados que sirvan de complemento a los cursos de estos centros; su oferta formativa también se concibe como una formación específica y autónoma. En cierto modo, como una formación profesional alternativa a la que se oferta en los centros formales, mostrando notables diferencias con éstos debido al diferente grado de relación que tienen con la cultura escolar y el mundo artístico. Por tanto, sin ser centros aislados del sistema de enseñanza estatal, se mantienen como espacios diferenciados sujetos a otros compromisos y obligaciones más próximos a la *communitas* ideológica del arte (e incluso a los canales de promoción y comercialización del mundo y el mercado del arte). De ahí que muchos estudiantes desencantados ante lo que les ofrece la Facultad vuelvan su vista de nuevo a la academia, pero esta vez para contemplarla como un espacio de formación y creación.

Sí, hay gente que vuelve, sí hay gente que en bellas artes, bueno, pues como es una eee... es un ambiente, hombre, pues un poco masifica'o ¿no? Entonces la asistencia del profesor no es quizás la ideal ¿no? Entonces hay gente, no mucho, pero siempre tenemos algún alumno que, pues que comparte la Escuela con la academia. (P, v, 48, 96)

Por tanto, estas instituciones no se diferencian de las anteriores tan sólo por la relación que mantienen con el sistema de enseñanza –extraescolaridad- o por su definición y organización jurídica dentro del sector de servicios culturales, de ocio o de salud. También se diferencian por el tipo de relación que mantienen con el mercado laboral artístico y con el grupo artístico como comunidad y campo cultural. Esto supone que aunque “oficialmente” no son centros de formación artística profesional, de hecho lo son.

Así, estas instituciones –academias, estudios o talleres- sirven de espacio formativo complementario o alternativo a la Facultad, e incluso, gozan de una mejor reputación pues en ellos “se va más al grano” de lo que el estudiante como artista en formación necesita saber y demanda aprender. Además, y como ya se vio en el caso de la preparación de la prueba de acceso, son ámbitos que otorgan seriedad a la vocación artística, no sólo por gozar de cierto reconocimiento social (no oficial), sino sobre todo por gozar del reconocimiento grupal de la comunidad de artistas de la calidad (es decir, fidelidad y coherencia con el ideario de la autoexpresión creativa) de su formación, algo de lo ya sabemos que no disfruta la Facultad.



Los círculos artísticos cumplen una función muy precisa dentro de la formación del artista. A veces surgen a partir de relaciones de amistad o compañerismo en un contexto escolar, en cualquier caso, acaban ofreciendo un espacio alternativo de formación informal e incluso de actividad profesional. En muchas ocasiones se definen como agrupaciones antiacadémicas en tanto que se consideran que los cauces institucionales oficiales de formación no representan el auténtico ideario artístico y que es en su seno donde éste puede formalizarse sobre la base de la libertad, la autenticidad e igualdad de sus miembros. Esta autoexclusión representa su afirmación como comunidad de pensamiento y creación artística, y, por tanto, se constituyen en probables círculos de artistas desde los cuales renovar la tradición artística en la que están inscritos. De arriba a abajo: Grupo de estudiantes de la Bauhaus. Grupo COBRA. Grupo El Paso. Estudiantes de la Escuela de Artes y Diseño y de la Facultad de Bellas Artes.

La formación personalizada es una relación personal y contractual entre dos: Una persona que sabe lo que el otro quiere saber y una persona que quiere saber lo que el otro está dispuesto a enseñar a cambio de un precio estipulado. Se podría considerar que este sentido “mercantil” de la enseñanza artística desvirtúa el sentido iniciático, sin embargo, no creemos que esto sea así, porque el conocimiento transmitido no es lo que se cuantifica en esa transacción sino que lo que se paga en realidad es el tiempo de estancia en el taller. El profesor va a poner igual empeño se vaya un día o dos, todo depende de la dedicación y la receptividad del alumno. Se establece un trato más o menos formalizado por el cual el profesor recibe del alumno el pago de una matrícula y una mensualidad –según las horas semanales que va a acudir- mientras que el alumno se compromete a asistir y a seguir las indicaciones del profesor, las cuales habrán de responder a las expectativas, necesidades y deseos del alumno, siempre y cuando no pongan en duda la autoridad pedagógica del profesor. El pago, en cualquier caso legitima al alumno para ser parte activa a la hora de exigir el cumplimiento de lo pactado como “cliente” y de negociar los objetivos docentes.

En tal sentido, la jerarquía de esta relación está determinada por quién tiene ese conocimiento, pero ese proceso de transmisión está a su vez condicionado a la capacidad de ser sufragado por el alumno, según el valor que le conceda (ir más tiempo) y la capacidad económica –de tiempo y dinero disponible- de costearla. Mientras en un medio escolar la acción formativa se acuerda por las autoridades docentes y es impuesta al alumno, aquí es el resultado de un acuerdo entre el alumno y el profesor sobre una base de un acuerdo tácito, es decir, un ejercicio de confianza sancionado simbólicamente como una transacción comercial que le da reconocimiento escolar de cara al sistema educativo y la estructura social.

La atención personalizada, que se ofrece y que trata a cada alumno como un caso particular y diferenciado de otros, es bastante diferente a lo que en el medio escolar se suele entender. En general, parece que por tal se considera al seguimiento individual de la evolución del alumno a lo largo del curso, sin embargo, mientras que en la escuela de lo que se trata es de hacer *distingos* dentro de un grupo pretendidamente homogéneo de *estudiantes* –según criterios de edad y nivel educativo- aquí el grupo de estudiantes que se constituye es de por sí pretendidamente heterogéneo, no estableciéndose *a priori* ningún tipo de clasificación colectiva institucionalizada, salvo la afinidad y la coincidencia de motivaciones. Por esta misma razón los grupos, de constituirse, se establecen según criterios de afinidad y coincidencia de motivaciones, es decir, dependen de la iniciativa de los alumnos y no están marcados por ninguna norma que regule la actividad del centro (no se oculta esa homogeneidad como ocurre en la Facultad bajo la ilusión de ser una comunidad de artistas creativos en formación).

Hay que tener en cuenta que una escuela de pintura da muy poco de sí, entonces, oye, el que viene aquí a eso, quiere aprovechar bien su clase y sacar el mayor rendimiento posible, si te paras a charlar y tal pues oye, si has escogido dos horas o cuatro pues no... se te van enseguida y además la pintura entre que preparas y recoges y tal pues también pierdes un tiempecillo ahí, en fin, yo creo que es también... Y además que necesitas concentración, tienes que estar un poco ahí, pues un poquito concentra'o en lo que estás haciendo, no... charlando. A veces puedes pintar charlando depende lo estás haciendo, pintando un fondo o yo qué sé o algo pero no es algo que permita como a las costureras ¿no?, estar contando las vidas de y amores de las vecinas. No, no es algo así y tal, entonces ya te digo, abunda más el alumno silencioso o por lo menos el trabajador del hola hasta el adiós ¿no? (...) [Ese grupo con el] que he quedado con ellos luego, pues son un grupo de cuatro o cinco, que coinciden a veces el mismo día, a veces no, depende, si no vienen el mismo día, creo, vienen casi el mismo día y bueno, luego toman una cerveza o incluso en la clase algunas veces se charla y se bromea un poco ¿no?, pero vamos, tampoco hay muchos de esos, eh. (P, v, 48, 96)

Esto no quiere decir que la conformación de estos grupos o círculos sea algo ajeno o indiferente para la actividad del centro como ya se ha señalado en el caso de la Facultad. En algún caso y *a posteriori* sí se considera positivo que se constituyan estos *grupitos*, no sólo por las ventajas didácticas que ya mencionó Leonardo da Vinci, sino también por hacer de la academia un centro de reunión y asociación informal, base para la constitución de una red de relaciones y de futuros círculos de artistas. En cierto modo, la propia dinámica impide el establecimiento de este tipo de relaciones o la sensación de estar integrado en un grupo preformado. Sólo los estudiantes que mantienen un contacto prolongado y continuado –como es el caso del estudiante vocacional con intereses profesionales- lo permite, frente al *amateur* o el que va sólo a prepararse el acceso a un centro. Por tanto, la permanencia en la institución (no necesariamente de cinco años como en la Facultad) y los motivos para la misma determinan o no la constitución de círculos y agrupaciones artísticas con un fin profesional.

Sí, oye, hay grupos, éstos que son más extrovertidos, enseguida pues eee... se juntan en... además en alguna ocasión he tenido algún grupo más activo culturalmente también, con más eee... con más inquietud cultural y... Inclusive ahora mismo pues hubo aquí un grupo que se... de gente que se conocieron aquí en la academia y ahora pues forman parte de la asociación que llaman Asociación de Artistas Plásticos Independientes, una gente que, bueno que tuvo mucho eee... bueno, vamos, contacto y, no ya sólo de intercambiar y de irse a tomar copitas o tal, sino más bien de... luego tuvieron un estudio juntos y empezaron a compartir intereses e inquietudes y... Eso no es tan habitual, eh, pero de repente surgen así algunos grupos de gente que tiene una posibilidad de proyectar eee... pues las inquietudes personales y... que se agrupan o que se motivan o que se estimulan para trabajar juntos o para ver exposiciones. (P, v, 50, 96)

Tampoco es necesario, puede ser que en un curso, simplemente con unos meses de estar con ellos, pues haya esa confianza ¿no?, depende, hay algunos alumnos con los que se puede llegar y otros que no, hay gente muy tímida y gente muy reservada con la que es más difícil. (...) Sí, alguno, sí hay alguna chica, conozco una chica ¿no?, que me acuerdo ahora: {nombre de una artista}, que es quizás me acuerdo así de {nombre de artista}, de {nombre de artista}, bueno, no sé nombres ahora pero sí hay unos poquitos a lo mejor, a lo mejor un cero coma cinco por ciento, no sé, o un cero como dos, en fin... o un cero coma cero cero uno, no lo sé, pero muy poquitos, pero sí. (P, v, 48, 96)

Tanto en la aparición de estos grupos, como en la manifestación del artista genial vemos de nuevo la alusión al mito del 10%, a su carácter excepcional y desinteresado dentro de la institución, eso sí, sin esa intención justificatoria o exculpatoria, pues las academias, por ejemplo, no pretenden “hacer especialistas artísticos” sino dar una formación artística adecuada a las necesidades de cada uno. Eso no quita para que la presencia del “artista en formación” no sea deseable y bienvenida.

Por lo demás sí, se trata de hacer una... bueno, y es bastante ya que te vayan pues, no sé, cinco, un diez por ciento pues con ganas de hacer cosas, con ganas y entendiendo que la creatividad es una cosa que no tiene que ver con la pura imitación de formas ya acabadas y, en fin, con eso ya es suficiente, hay material. (...) Se puede despertar también, en la clase que damos así de charlas y diapositivas... Éste de cosas relacionadas con las exposiciones que hay en Madrid y tal, pues de alguna manera eso sí se despierta un poco, y hay alumnos que de vez en cuando te dan, bueno pues charlas con ellos y profundizas, pero es un porcentaje muy pequeño, muy pequeño, no sé si llegará al uno por ciento, si llega. (...) Sí, sí, es pequeño, muy pequeño. Eso no sé si lamentablemente, yo creo que sí porque en el fondo todo lo que se puede hacer como elemento... pues creativo ¿no?, tiene su, en gran parte, su fundamento en la curiosidad y la curiosidad se alimenta pues de la (vida) aprovechada [jaleo de fondo] y de la comunicación, un poquito en los aspectos de los códigos, los códigos del arte ¿no?, no solamente de la (vida) y de, bueno, de la religión o de la ciencia, pero eso se da poquito. Pero bueno, de vez en cuando surge uno. (...) Cuando te viene un alumno así con esas ganas y esas aspiraciones así de vez en cuando de charlar contigo, te gusta ¿no? (P, v, 48, 96)

Como en el caso de la Facultad es este tipo de estudiante el que define la institución como comunidad de artistas y, por tanto, su presencia se hace imprescindible aunque sea como mito. En cualquier caso, de darse, es muy corriente que el artista en formación o formado conserve su vinculación con la academia más que con la Facultad, pues a la primera se la considera un centro libre de formación.

La gente suele –pero no todo el mundo, claro,- pero la gente suele pasar por aquí cuando hace algo, pues invitarnos a alguna exposición que pueden hacer o si vienen a enseñarnos cosas, ¿no?, a pedirnos opinión... Se mantiene la relación, sí, sí, pero un porcentaje... sobre todo de la gente que, que sigue en este, en este mundo del arte, ¿no?, hay otra gente que pasa, que se ocupa de otras cosas o que se distrae con otros asuntos de la vida, ¿no?, pero sí. (P, v, 50, 96)

No es para menos. La formación personalizada se concibe como un reforzamiento de la personalidad artística del alumno sin incurrir en la sobrejustificación y la rutina, tanto para el alumno –que más que nunca ha de tener clara su condición de artista en formación- y del profesor –que carente de un rol como funcionario docente, ha de tener en mente su función como artista experto y docente. Así, en el caso del profesorado, se estima también como aconsejable y estimable cierta iniciativa o actitud creativa a la hora de planear su actividad docente. Esta personalización del trabajo supone adaptarla a sus necesidades, pero teniendo en cuenta que esta adaptación no se entiende sólo como la formulación y aplicación de unos métodos con los que garantizar unos determinados resultados pedagógicos, o de adscribirse a un determinado segmento estilístico dentro del profesorado o a un departamento técnico compartimentado, sino como involucración personal con la

actividad docente que se hace de acuerdo con su práctica como artista actual y su compromiso personal consigo mismo y con los demás. Aunque exista un programa docente en la academia o taller, en la práctica éste no es más que un formalismo que en algunos casos es una exigencia más legal que real. En este sentido, tanto el proceso de enseñanza del profesor como el de aprendizaje del alumno se observan como acciones individualizadas bajo una puesta en común de los objetivos y principios:

Sí, yo tengo muy claro cómo hay que acercarse a... la idea de la pedagogía artística ¿no?, pero también hay que contar con la, con la individualidad de cada profesor ¿no?, pero bueno, de alguna manera a todos nos une un poco pues... digamos a nadie... unas directrices que lógicamente yo he marcado con las que los demás pues se han identificado también y entonces... eee... yo creo que eso pues, eee... amplía un poco las cosas, que la academia no sea un lugar donde dan clase cuatro señores, sino que es un lugar donde hay un talante ¿no?, eee... respetando mucho la individualidad, que eso es fundamental, pero... (un poco) lo entendemos todos, una forma parecida de qué es lo que hay que hacer cuando uno se pone a decir cosas de el trabajo de los demás ¿no? (...) porque bueno, cuando se han incorpora'o [nuevos profesores], bueno, hemos tenido charlas de lo que se pretendía de... y entonces ellos han entendido bien eso y pues lo han compartido y luego lo han, lo han puesto en práctica desde su individualidad. (P, v, 50, 98)

En su entusiasmo y sinceridad radica el peso de su capacidad de enseñar como comunicador, orientador y tutor. Sólo así se puede aportar al alumno “algo significativo” que le ayude a encontrar el camino de la creatividad artística³³⁹. Las tareas, aunque puedan ser las mismas para todos, no son ni deben ser ejecutadas del mismo modo. El proceso de ejecución, aunque puede estar determinado por unos pasos pautados, no tiene por qué realizarse igual a no ser que se indique expresamente como objetivo. Ni los procedimientos ni los resultados son extrapolables a todos por igual. El aprendizaje o el simulacro de actividad artística no parte, como en otros momentos de la historia del arte, de un trabajo en equipo o “de taller”, donde los aprendices-colaboradores permanecen anónimos bajo la identidad y autoría del maestro-creador, hasta que sean capaces de formar otro taller o de realizar un trabajo académico donde hay que reproducir una norma, un estilo, una línea, marcada por la obra del maestro. Así, lo que predomina o debe predominar es una autoevaluación contrastada por la heteroevaluación de los compañeros y profesores sin un ánimo calificativo sino cualificativo.

En cierto modo esta capacidad de las academias, talleres y estudios para encarnar, de un modo más concreto o menos incoherente, lo que se considera la dinámica formativa que ha de permitir la encarnación del artista creativo y la instauración de la *communitas* creativa y artística las convierte en modelos experimentales que inspiran reformas educativas en el sistema de enseñanza. De esto hay

³³⁹ No olvidemos el detalle de que en la actualidad es general el desconocimiento previo de lo que “hace” el profesor como artista pues éste no acostumbra a exhibir su obra entre los alumnos.

ejemplos notables a lo largo de la historia –como es el caso de la *Commune des Arts*³⁴⁰, el grupo de Carstens³⁴¹ o la fraternidad de los *Nazarenos*³⁴² - ejemplificando una tendencia, ya mencionada, que durante el siglo XIX y el XX sería recurrente: La formación de pequeñas comunas de artistas, de grupos informales basados en la amistad y en la revalorización de todo aquello que está excluido de las academias, con las que mantienen una relación de ruptura (Honour 1984: 265). Estas *communitates* serían el punto de arranque de muchos proyectos de reforma que –como en el caso de los *falansterios* a la hora de materializar propuestas de cambio social, económico y político- sirvieran de espacios donde desarrollar experimentalmente formulaciones utópicas y ensayar nuevos modelos de organización y pensamiento en los que se inspirarían muchas reformas, pero, sobre todo, donde se verían confirmadas las nuevas creencias sobre el papel y el sentido del artista como agente social, aunque su espíritu comunitario se confunda o se pervierta en procesos de institucionalización y normalización.

De esta forma, muchos de los proyectos realizados por artistas (titulados o no) de fundar centros de formación y creación están dentro de una tradición “no formal” o “no oficial” de purificación a través de la redefinición institucional de la comunidad artística desde la marginalidad estructural. Persiguen la ambiciosa intención de que sus propuestas de reforma o renovación «lleguen mucho más lejos que las instituciones culturales que se dedican a trillar los círculos de especialistas artísticos³⁴³. Al revés, que piensen mucho más lejos ya desde ahora, tanto como en nuevas

³⁴⁰ Con el estallido de la Revolución de 1789 en Francia, la *Académie Royale* fue objeto de una fuerte disputa antiacadémica que buscaba la supresión de la propia institución. En 1790 se fundó con tal pretensión la *Commune des Arts*, un club de artistas revolucionarios liderados por Jacques-Louis Dacé. Aunque éste aceptó el cargo de *adjoint-professeur* de la *Académie*, en un ejercicio de integridad y compromiso, insistió en la necesidad de su cierre. Para 1793, consiguió que la *Commune* fuera reconocida como la única asociación oficial de artistas. No obstante el triunfo fue efímero pues, meses después, se reabrió la *Académie* y la Convención fue obligada a disolver a su vez a la *Commune* por considerarse una academia (Pevsner 1982: 136-7). Tras el Terror la *Société populaire des arts*, sucesora de la *Commune*, fundó con los restos de la *Académie Royale* una nueva academia. Sobre esta base, en 1795 se constituyó el *Institut de France* como institución aglutinadora de las anteriores academias reales, ocupándose su sección de bellas artes –*École des beaux arts*- de las tareas sociales de la antigua *Académie Royale*. La *École des beaux arts* sería la que por su parte se encargaría de la enseñanza artística. Sin embargo, este triunfo que sienta las bases para reorganizaciones posteriores fue una victoria pírrica, pues no se renovaron los métodos educativos del Antiguo Régimen (Pevsner 1982: 138).

³⁴¹ El pintor Asmus Carstens protagonizó un acto de rebeldía crítica hacia el método pedagógico predominante en la Academia de Berlín y a su juicio pernicioso para la formación del genio artístico. El deseo de encontrar alternativas donde formalizar un ideario totalizador de la formación del artista, se plasmó en la creación de un círculo de amigos en Roma (Pevsner 1982: 138) que junto con los Nazarenos servirían de modelo para la reforma de las instituciones de formación artística en Prusia.

³⁴² Esta comunidad tienen su origen en el desencanto de dos estudiantes de la Academia de Viena, Franz Pforr (1788-1812) y Friedrich Overbeck (1789-1869) (Maltese 1985: 71). Ambos ingresaron con 17 años en la academia entre 1805 y 1806 llenos de ilusión por lo que pensaban se les ofrecería allí. Defraudados por la rutina y el adocenamiento, recobraron el entusiasmo al descubrir las obras de los primitivos alemanes. Formaron una asociación antiacadémica junto con otros compañeros –la *Hermandad de San Lucas (Lukasbrüder)*- bajo el ideal de la verdad y el sentimiento piadoso. Su abierta oposición a la academia y todo su entorno hizo que su decisión de marcharse a Italia en 1809 fuera vista con agrado por profesores y estudiantes (Pevsner 1982: 142).

³⁴³ Esta nota a la esperanza es un modo de invertir la tendencia creciente a que la educación artística sea acaparada por el sistema de enseñanza. La confianza en el sistema de formación artística no formal o extraescolar en ese sentido es notable pues se ve como un espacio desde el que conjurar la tendencia instrumentalizadora y desactualizadora de la enseñanza escolar y un tipo de régimen formativo cuya flexibilidad permite ser un docente creativo. Es de señalar a este respecto que aunque la mayoría de los licenciados optan por la salida docente no todos se deciden por integrarse en el funcionariado docente. A modo ilustrativo y recordando la encuesta efectuada en la Facultad de bellas artes de Sevilla (Villalba 1999), del 70% de alumnos que tienen pensado “vivir de dar clases” existe un 33% que no contempla su futuro en esta materia bajo la tutela del sistema de enseñanza, ya sea en la educación secundaria o en la universitaria. En este porcentaje se funda la renovación del profesorado artístico que integra el sistema de formación artística no escolar.

fundaciones, sistemas escolares o centros de creatividad que fomenten la creatividad humana.» (Beuys, cit. Bodenmann 1995: 98).

Esto supone volver al sentido fundacional y primitivo de la “academia” como comunidad de trabajo y pensamiento que atiende tanto a necesidades corporativas como cognitivas. Al margen del sistema universitario y del mercado laboral, la formación artística profesional sigue ideando nuevas estrategias para, satisfaciendo las necesidades de la comunidad artística como campo cultural, escapar de la uniformización e instrumentación institucional de la formación escolar al uso. Las propuestas abogando por la creación de nuevos tipos de centros de formación artística superior como solución a ciertos problemas estructurales y formativos, se han ido haciendo cada vez más patentes hasta el extremo de que en la actualidad la *Unión de Asociaciones de Artistas Visuales* aboga abiertamente en su *Documento para una política de arte contemporáneo* (AMAVI 2000) por la constitución de *Institutos de creación* vinculados a la enseñanza superior; reivindicándose para el caso del 3^{er} ciclo una renovación del sistema de doctorado a la vez que la aparición de nuevas formas de postgrado semejantes a los modelos británico y finlandés de *doctorado en bellas artes*.

Estas propuestas suelen incidir en una concepción menos dirigida por los requisitos académicos frente a los artísticos, en el acceso a esta formación, y el fundamento de esta formación superior en la realización de proyectos artísticos y seminarios con expertos internacionales a fin de conocer y participar del campo artístico (AMAVI 2000: 96-7). Otras propuestas buscan también modelos que congracien formación con profesionalización, mediante centros formativos actualizados cuyos planes de estudios se fundamenten en unos campos profesionales definidos y abiertos a las nuevas innovaciones y aplicaciones tecnológicas en la creación artística y visual. Estos centros se constituirían a modo de *Institutos de Investigaciones de Arte y Tecnología de la Imagen* (Ameller 2000: 182) o *Facultades o Institutos Universitarios de Artes de los Medios* (Millares 2000: 137) inspirados en este caso en instituciones de formación artística alemanas (el *ZKM* de Karlsruhe o la *Kunsthochschule für Medien* de Colonia).

Estas propuestas son bastante parecidas a las llevadas a cabo en la formación artística superior no universitaria con los intentos de transformar las Escuelas de Artes y Diseño en Escuelas Superiores con un perfil profesional ajustado a las necesidades del mundo empresarial –al igual que otras instituciones formativas de carácter privado- pero con una equiparación universitaria, en cuanto al valor de sus titulaciones, como diplomatura. Otros inciden en la reintegración dentro de las

Facultades de modelos formativos que fueron eliminados de la formación formal, pero que aún perviven a un nivel no formal en academias y centros culturales³⁴⁴.

De esta forma, se trata de alguna manera de recuperar el concepto de la *Meisterklasse*, adaptándola a las necesidades artísticas y profesionales actuales. Los esfuerzos en ese sentido se dirigen a la celebración de cursos monográficos, talleres de artes plásticas y cursos de verano en instituciones públicas o privadas, formativas o no formativas, pero relacionadas con la Universidad (tal y como se desarrollan en los Cursos de Verano de El Escorial (UCM), en talleres del Círculo de Bellas Artes u otros centros) organizados por artistas de reconocido prestigio al modo de las academias lideradas del renacimiento o de los estudios de artista del siglo XIX. Se buscan, en definitiva, unos ámbitos institucionales y un tipo de formación que concilien lo específico de la formación artística con la profesionalización de la práctica artística y el pretendido nivel académico, superior y universitario, con las expectativas laborales y la definición de unos campos ocupacionales precisos.

³⁴⁴ En este sentido, el sistema educativo holandés ofrece un modelo de formación especial, autónomo, pero sufragado por el Ministerio de Cultura, bastante parecido al del sistema de enseñanza artística no universitaria. La Escuela superior de arte de (*Hogeschool voor de Kunsten*) proporciona una formación de hasta segundo grado; sin embargo, con el primer grado se puede tener acceso a una serie de Institutos de formación postacadémica alternativos (*Rijksacademie voor Beeldenden Kunsten, Jan van Eyck Academie, Ateliers 63*) cuya actividad docente se fundamenta en el sistema de tutorías (Heijnen 2000). En el caso de *Ateliers 63* (también llamado *de Ateliers*), este centro se concibe como un “Instituto de artistas” donde los artistas principiantes desarrollan su trabajo mediante la práctica de taller y la tutoría personalizada (van den Boogerd 2000), en un sistema bastante similar al de una academia humanística de carácter público.

5. CONCLUSIONES

En este punto, la extensión de este trabajo pide ya hacer un alto y reflexionar sobre lo que hasta el momento se ha observado, descrito y analizado, para empezar a sacar algunas conclusiones. Tal vez, con este paso, estemos dejando de lado cuestiones que merecerían una mayor profundización, pero la prudencia y la sensatez nos aconsejan –invirtiendo el dicho tradicional- que, al no poderlo hacer hoy, lo dejemos para mañana. Esto no debe desanimarnos, sino todo lo contrario. Considerar el presente trabajo como un paso adelante y una “obra abierta”, que pueda tener continuidad en futuros trabajos. Por tanto, la etnografía que hemos hecho es un tanteo en un terreno que ofrece una gran riqueza de posibilidades de exploración para la antropología, a la vista de cuyos resultados, creemos haber llegado a una serie de conclusiones bastante interesantes, tanto en lo referido al arte, como a la socialización y a la creatividad.

5.1. La formación profesional artística: una formación especial para gente especial

No ya la Facultad de Bellas Artes, sino todo el sistema de formación artística en conjunto presenta unas características que lo distinguen como un espacio autónomo, regido por unas pautas y modelos profesionales que contrastan con otros campos de producción cultural y sistemas de formación profesional. La formación artística profesional que tiene como objetivo la preparación de aquellos sujetos que aspiran a ser artistas creativos manifiesta una constante que se encuadran, en la actualidad, en lo que se denomina la autoexpresión creativa, una etiqueta que pretende englobar toda una serie de transformaciones culturales en el terreno de la práctica y la formación artística que afirman la autonomía del campo artístico y el papel y valor social del arte en la construcción y transformación de la sociedad y la cultura a partir del individuo.

Durante los últimos doscientos cincuenta años las artes plásticas en Occidente se han ido configurando como algo más que un conjunto de oficios especializados designados por el uso distintivo de una determinada técnica dedicada a la producción especializada de diversas clases de objetos complejos y elaborados. Mediante un hábil proceso de escisión y ubicación en los márgenes de la estructura social, las artes plásticas se han distinguido de otras ocupaciones gracias a la formulación de un ideario profesional que relega el uso distintivo de una determinada técnica por la función misma que asigna a su producción. Así, han logrado descatalogarse de una tradicional organización socioocupacional para redefinir una nueva categoría profesional que antes que por la

producción de bienes materiales, pretende distinguirse por la producción cultural de bienes simbólicos y estéticos cuya pretensión es ser también un modo de transformación espiritual, moral y crítica de las formas, ideas y valores que definen la cultura estructural de una época. En este afán es donde la formulación de la autoexpresión creativa como principio rector se ha ido gestando en la definición del ideario profesional en el ámbito formativo.

Sin querer volver a tratar el desarrollo de este proceso de definición cultural del artista, el hecho es que la formación artística que busca como fin su definición y difusión como ideario profesional manifiesta una serie de peculiaridades que la han ido diferenciando del resto de procesos de socialización ocupacional y que contrastan fuertemente con los hábitos y patrones propios de la cultura escolar que rigen el sistema educativo y, más en concreto, el sistema de enseñanza. Así, tanto en lo que hemos llamado los ámbitos de formación artística no formal como en los ámbitos de formación artística formal hay una tendencia a remarcar esta serie de características:

- La elección de iniciar una formación artística se considera un acto **vocacional**, es decir, es fruto de una decisión personal cuya principal intención es satisfacer un deseo interior. Este rasgo se ve ratificado al tratarse de un tipo de enseñanza (como la deportiva o la religiosa) que, en su sentido profesional está fuera de los cauces de enseñanza normalizados. Se requiere que el sujeto se salga de los itinerarios escolares y haga el esfuerzo por insertarse en otros itinerarios de formación especial que discriminan entre los usos sociales de la práctica no profesional del arte y la práctica artística como disciplina profesional. Incluso en el caso de los centros de formación artística escolar que están integrados en el sistema de enseñanza, como centros de formación profesional superior, no ha existido en la enseñanza secundaria (bachillerato, formación profesional) una formación propedéutica que específicamente contemplase una socialización ocupacional temprana, aunque recientemente (bachillerato artístico) se esté intentando sin éxito cubrir dicho tramo.
- La formación artística se concibe siempre como una formación **personalizada** en la que la relación entre profesor y alumno se ve como un proceso de transmisión de conocimientos y experiencias que se adecúan a cada caso en particular. La formación, por tanto, es un proceso de tanteo e iniciación en el que el profesor tiene que lograr que el alumno exprese sus motivaciones, inquietudes, interrogantes y opiniones a fin de poder orientarle en aquello que estime que le va a favorecer. En este sentido, la formación personalizada no se entiende sólo como una formación tutorizada o particular, sino como una formación individualizada, es decir, en la que el profesor adapta su acción pedagógica a cada caso en particular –sus motivaciones, necesidades y progresos- como algo único e intransferible por lo que es imprescindible un conocimiento íntimo del alumno.
- A este respecto, la formación artística requiere que el alumno la aborde como una formación **activa**. La iniciativa de la acción pedagógica no está en manos del profesor, sino en las del alumno. A este respecto, la formación artística adquiere tintes de formación iniciática donde se hace imprescindible que el alumno tenga claro lo que quiere aprender y muestre con total confianza sus intereses, preocupaciones e interrogantes al profesor. El profesor, en tales casos, subordina su acción a las pautas que le va marcando el alumno e intenta incentivar esa

iniciativa del alumno procurando ayudarle a aclararse y a expresar sus necesidades. En este sentido, el profesor no sólo ha de observar qué facultades (actitud y aptitudes) pone en juego el alumno en la realización de los ejercicios que le propone, sino asegurarse de que es consciente de ellas con el fin de que sepa cuáles son sus limitaciones y posibilidades y poder el profesor orientarle con sus indicaciones, consejos y críticas.

- La formación artística es, por tanto, eminentemente **práctica** y **experimental**. Se desarrolla como un proceso de experimentación donde el alumno, a través de su obra, va percibiendo sus cualidades y progresos, y a través de ella el profesor hace ver sus carencias, defectos y virtudes. De esta manera la “obra” es el objeto a través del cual se articula toda la formación. De igual manera este carácter experimental de la enseñanza se basa en el conocimiento práctico de la actividad artística mediante la realización de ejercicios artísticos a partir de los cuales conocer los procedimientos y las posibilidades expresivas y estéticas de las técnicas artísticas; además se conciben como simulacros de creación artística pues aunque se considera como un proceso particular de producción creativa, aun no gozan del reconocimiento de ser una verdadera obra artística al ser producto de un proceso de formación y supervisión donde aún no se ha logrado que se afirme un estilo personal y original como en el caso de una situación real de autonomía productiva.
- Predomina el sentido **tácito** de la enseñanza. Este es uno de los rasgos más desconcertantes dentro de un sistema de formación donde la formación preparatoria se encuentra relegada al ámbito no formal e informal. Se da por sentado que el aprendizaje de la práctica artística es un proceso que se activa por sí mismo, en tal sentido, la predisposición para la práctica artística como conocimiento, habilidad o actitud es algo que se posee de antemano y de manera espontánea se desarrolla. Es cuestión de tiempo y madurez que el alumno descubra las claves o se dé cuenta de sus posibilidades a medida que avanza en su formación de modo que no se considera necesaria la acción del profesor (negación de la figura docente) e, incluso, no es necesaria una sistematización formal de las enseñanzas como disciplina (negación de la enseñanza del arte) en ciertos aspectos que se consideran congénitos o ingénitos al sujeto, es decir, que están dentro de la esfera de la personalidad artística (v. g. la capacidad creativa).
- Por tanto, la formación artística, a pesar de la exaltación de la autoexpresión creativa, hace hincapié en la enseñanza **técnica** como eje de la acción formativa como elemento disciplinar y de apoyo para articular una evaluación objetiva de la formación del sujeto. La enseñanza o formación de los aspectos creativos de la práctica artística no se encuentran sujetos a una disciplina en sí porque se considera que tal posibilidad entraría en contradicción con la asociación entre **creatividad** y **libertad** como valor causal y determinante del desarrollo de la capacidad creativa. Por esta razón, el profesor tiende gradualmente a dejar hacer al alumno, a que se enfrente sólo a su trabajo como obra personal, no dando más indicaciones que las requeridas por éste. Se procura no dar “instrucciones” que dirijan el proceso de aprendizaje hacia soluciones cerradas, sino hacia soluciones abiertas que mantengan la iniciativa, interés y diversidad expresiva del alumno. En este sentido, se deja que la dirección del proceso de aprendizaje sea marcada por el estudiante mediante un proceso de introspección y autodescubrimiento, no enseñando o explicando más que aquello que sea requerido y sea expresable.

El resultado de todo esto es un sistema de formación que se concibe como un espacio donde el aspirante a artista ha de abordar su formación como un proceso de auto-desarrollo y auto-formación. Obviamente con ese “auto-“ no se quiere sólo afirmar que la dinámica del proceso debe de estar

marcada por su iniciativa y cambio, sino que es un proceso cuyo principio y fin es la misma persona, es decir, está en el *autos*. En este sentido, la formación artística se concibe como individual porque la creación misma se concibe como un acto individual y original, es decir, se parte del presupuesto de que frente a la presunción de la universalidad de la capacidad creativa, su manifestación se produce de modo diferenciado y sólo es posible si se parte de un autoconocimiento pleno del sujeto (un conocimiento del *autos*), que le ponga en contacto con sus capacidades, sus talentos, inquietudes y circunstancias. Sólo así podrá saber cuáles son las metas a alcanzar y si las metas alcanzadas son realmente las metas que se fijó.

En cierto modo esta búsqueda de “omnisciencia” y “autonomía” supone una “divinización” del sujeto (cf. Steiner 2001), y por tanto la formación es un proceso ascético e iluminativo que pretende que el sujeto participe de las fuerzas y procesos de transformación y generación natural de las que el ser humano es miembro partícipe en modo latente (*in-nato*). De este modo, encontramos dos conclusiones muy interesantes. Por una parte, aunque el sujeto se inscriba dentro de un ámbito de formación reglada, su aprendizaje se considera “autodidacta” y su actividad “autónoma” y “autotélica”. El sujeto marca su propia línea de trabajo (o así ha de procurarlo), asumiendo para ello todos aquellos conocimientos que cree necesitar y marcándose unas pautas y modelos que le ayudan a dotarse de una disciplina y una dirección particular que permite que esas capacidades creativas se manifiesten de modo productivo como misión profesional.

Por otra parte, se percibe que el estudiante de artes es considerado una persona *muy especial* dotada de una serie de cualidades que el estudiante ha desarrollado de modo informal y que, por tanto, se tiende a considerar que “no son aprendidas”, sino que se expresan como un “preconocimiento” o un “don” propio de la persona. Escolarmente así lo parece y socialmente también. A pesar de que el arte impregna en la actualidad cualquier aspecto de la cotidianidad como uso social “normalizado” la figura del artista sigue teniendo ese carácter extraordinario e irreal que resalta su concepción carismática y que se haya representada en lo que se conoce como la *leyenda del artista* como formulación mitopoética del ideario del artista creativo. De esta “leyenda” que se formaliza en la actualidad como un modelo biográfico-psicológico de profesionalidad no está libre el estudiante de bellas artes que –incorporada tal imagen social al contexto escolar- destaca el carácter “fuera de lo común” de sus cualidades como estudiante “especial”, sobre todo de su creatividad innovadora, su sensibilidad estética y virtuosismo técnico para la expresión plástica y el uso de aquellas técnicas y lenguajes que se consideran “artísticos” y que tiende a hacer de su decisión de estudiar bellas artes un acto de afirmación vocacional y dedicación profesional. Su don excepcional –

reconocido como tal- le determina en cierta manera a asumir su desarrollo socializado a través del rol excepcional –reconocido como tal- que tiene asignado el *status* de artista.

Las reacciones ambientales adversas que despierta la elección de “tomarse en serio” la enseñanza y la práctica artística y en la consecuente justificación de tal acto como una vocación, son la consecuencia *lógica* de esta asunción de un *status* no normalizado. El estudiante de artes es contemplado como una persona al margen de lo que se considera normal o deseable, es un “individuo”, un “desviado”, de ahí que su peculiar gusto por las artes sea tomado en ocasiones como el acto desesperado de un mal estudiante por ser algo en la vida o la forma más consecuente de que un joven hipersensible y dotado para el dibujo le saque partido a sus cualidades para iniciar una carrera que le procure un trabajo del que vivir³⁴⁵.

Por tanto, la elección de estudiar bellas artes es una forma de normalizar cierta anormalidad como “un caso especial” dentro de unos parámetros socioocupacionales ofrecidos por la propia cultura. Al futuro artista se le considera, por tanto, como el depositario de un don o, mejor dicho (y de acuerdo con unos postulados democráticos más acordes con el paradigma de la autoexpresión creativa) como una personalidad que ha logrado el desarrollo singular y expresivo de una capacidad humana que, aun siendo universal, no logra manifestarse de igual manera en intensidad, potencia y frecuencia en todos. En consecuencia, tiene en la carrera artística una vía de socialización profesional hecha a su medida para poder ser reconocido como un creador cultural. De esta manera, el estudiante de artes sigue conservando ese aura de elegido pero desde una concepción más humana, activa e individualizada y, por tanto, menos determinista y más indeterminada que en épocas precedentes aunque hunda sus raíces en la figura aristocrática del “genio” artístico.

Ya no se trata sólo de que se le reconozca como poseedor de una facultad o conjunto de facultades especiales apropiadas para la creación artística, sino de que él sea capaz de reconocerlas, de reconocerse. En la actualidad, el sistema de formación artístico no es –como lo pretendió ser el sistema académico neoclásico- un medio que otorgue esas facultades ni que se erija en el sancionador absoluto de la posesión y calidad de la misma mediante su adecuación a unos patrones de producción reglada que se alzan como autoridad objetiva externa al sujeto. Es un medio especular donde verse reflejado y contemplar hasta qué punto uno puede considerarse artista creativo, es decir, un

³⁴⁵ A este respecto es muy sintomático el que muchos “chicos malos”, como por ejemplo los escritores de graffiti vean en la opción de estudiar en un centro de formación artística formal (Escuela de artes y diseño o Facultad de Bellas Artes) una forma de inserción, rehabilitación o, simplemente, inversión del sentido delictivo de su práctica paraartística por un sentido productivo artístico, partiendo de la presunción de que su facilidad para el dibujo es una señal de un descarrío que siempre puede enmendarse si se le “convence” de que lo que hace es arte (responde a lo que socialmente se “entiende” por arte). Un caso similar se puede ver en el caso de algunos enfermos mentales.

profesional autónomo con un conocimiento de sí, de sus motivaciones, capacidades, concepciones, posibilidades y limitaciones como para no necesitar más referente que la autoridad interna que se desprende de su voluntad y compromiso con la autenticidad de su proyecto artístico, de su búsqueda incesante por descubrir aquello que con certeza desconoce y saber expresar aquello que por sabido, por intuitivo no se libra del duro esfuerzo de hacerlo visible, de acercarlo a los demás con la misma intensidad e inmediatez como él lo descubrió.

Esta autorreferencialidad y autodisciplina es una búsqueda de revelación de una alteridad que define el proceso de creación artístico como una ascesis experimental e introspectiva³⁴⁶ al encuentro y aprehensión del fenómeno humano de la creación como parte de una totalidad. De ahí el carácter irracional, intuitivo, iluminativo y casi místico que parece querer recuperar mediante la práctica artística una sacralidad y trascendencia perdidas cuyas claves estarían dentro de uno mismo y que exigen del esfuerzo comprensivo y expresivo (traductivo) del sujeto. Esto nos lleva a ciertas cuestiones que viene bien comentar en estas conclusiones.

5.2. El artista, el alquimista y la nostalgia del absoluto.

Estas cuestiones nos remiten a otros aspectos que aún mostrándolos en las conclusiones son nuevas cuestiones abiertas que deberán tratarse en posteriores trabajos y que hacen hincapié en aspectos simbólicos y escatológicos de la cultura occidental en relación precisamente con la construcción de la profesionalidad de ciertas “ocupaciones” que se salen fueran de las clasificaciones “normalizadoras”. A lo largo de estas páginas hemos hecho continuas alusiones a las concomitancias que la práctica de las artes plásticas como proceso creativo y campo de conocimiento presenta con otras “artes” como la alquimia, a nivel formativo, práctico y teórico, sobre todo por la trascendencia de la obra y la importancia que se le da a la “virtud” del sujeto en el proceso de producción de esa obra.

Evidentemente esto no es una observación peregrina sino que tiene mucho que ver con el sentido eminentemente espiritual y poiético que el arte se ha conferido como parte de su identidad productiva y que precisamente es la causante de esa ambigüedad que mantiene en su adscripción a lo que se ha llamado la *intelligentsia*. Por ejemplo y como queda bien patente en el caso de la Facultad de Bellas Artes, el que la formación artística universitaria se salga de lo que se entiende por lo común

³⁴⁶ Es oportuno recordar que en la antigua Grecia ἀσκησις (práctica, ejercicio, disciplina) era un término que se aplicaba a la práctica artística y deportiva y que por extensión y sentido figurado se aplicó también a la religión para denominar la búsqueda del desarrollo de la espiritualidad y la virtud (y con el cristianismo de la divinidad).

como enseñanza superior universitaria tiene mucho que ver con el tipo de epistemología y metodología que hay detrás de su práctica como *investigación productiva*.

No ya sólo se trata del hecho de que es un tipo de estudio que se ha incorporado tardíamente al elenco de las disciplinas universitarias y que por tanto no ha logrado incorporarse “en cuerpo y alma” a un estilo universitario y una cultura escolar donde la concepción de la transmisión, adquisición y producción del conocimiento se rige por parámetros tecnocráticos y científicos. Es que sus propios problemas para constituirse en una disciplina académica surgen de la incompatibilidad de sus presupuestos epistémicos y de sus “métodos de investigación” que –como se vio en el caso del tercer ciclo- podrían antojarse una caricatura de aquellos modelos académicos de corte humanista y científico a los que se quiere imitar o asimilar. Es evidente que su sentido de profesionalidad se funda en un concepto de producción de conocimiento (creatividad artística) que difiere del de aquellos otros campos de producción cultural que han logrado constituirse en áreas de conocimiento universitarias (Humanidades, Ciencias exactas y de la naturaleza, Ciencias de la salud, y Ciencias sociales).

Dentro de este conjunto, las bellas artes son un área de difícil equiparación y ubicación. El origen de este problema ya hemos resaltado que está determinado por el mismo carácter marginal de la constitución de las artes como dominio mediante su desapego de las artes mecánicas y su intento de asimilación con las artes liberales. El resultado fue mantenerse en un estado de liminalidad dentro de una categoría especial y ambivalente: la de las “nobles artes” o “artes plásticas”. Su autonomía, desde un punto de vista funcional, se debe tanto al reconocimiento de su idiosincrasia como a la dificultad de homologar o asociar la práctica artística con otros campos de producción cultural y, por tanto, su integración en un área de conocimiento universitario preexistente. De igual manera, esta discriminación es una prueba más del fracaso en su intento de disciplinarización e intelectualización bajo parámetros nomológicos propios de las Humanidades –a lo que ha contribuido su declarada logofobia como inconformismo cognitivo-. Así, parece reconocérsele un *locus* propio, donde mantener su identidad autónoma; como siempre, ambigua y ajena en relación con su entorno.

En este sentido le ocurrió algo parecido, aunque por un camino inverso, a lo que le pasó a la alquimia como arte especulativa. La alquimia a pesar de tener cierto reconocimiento como práctica y disciplina ligada a la medicina, a la teología y a las artes liberales, a pesar de su complejidad simbólica, especulativa, intelectual y espiritual, sus aspectos técnicos, experimentales y mecánicos le impidieron –como le ocurrió también a las artes plásticas- su incorporación en el grupo de las artes liberales y universitarias, en una situación de ambigüedad y marginalidad que acabó por colocarla en

el grupo de las *artes inciertae*, y ya con el triunfo del cientifismo su ostracismo en el cajón de sastre de las ciencias ocultas o de las paraciencias o protociencias (cf. Gebelin 2001: 123-4). Evidentemente, tanto la alquimia como las bellas artes no pueden ni podrán nunca considerarse “ciencias” si por ello se considera que su producción de conocimiento ha de ajustarse a un criterio dominado por el razonamiento lógico-deductivo, la formación logocéntrica, el método científico, y el estudio y la experimentación fenomenológica, etc. Eso sería pedirles algo que va en contra de su propia lógica cosmovisional y que se expresa en esa actitud logófoba que se despierta ante los intentos propios o ajenos de “racionalizar” su práctica como disciplina *científica*³⁴⁷. Su pretensión no es acceder al conocimiento de las leyes que explican el por qué de los fenómenos sociales o naturales que se observan en la “realidad”, sino la aprehensión de esa misma realidad como una totalidad orgánica y analógica que permita comprender el sentido del ser humano dentro de una relación micro y macrocósmica, para lo cual el símbolo, la metáfora y la experimentación introspectiva son herramientas fundamentales para enunciar el conocimiento de la verdad como existencia revelada.

Por tanto, nos encontramos con un sistema de creencias en el cual la realidad se configura como un espacio lleno de posibilidades cuya intuición e imaginación es, en sí, su más firme corroboración. Es el mundo del arte, desde su sentido más comunitario, un espacio cultural donde se cumplen aquellas características que se atribuyen al ámbito de lo mágico, allí donde «lo maravilloso y enigmático llama y seduce; al abrir una ventana al misterio nos lanza a una arriesgada aventura interpretativa porque el atractivo mundo de la fantasía, de las operaciones mentales y formas simbólicas nos transporta, en su ímpetu mítico-místico, al universo de la imaginación poblado por la imprecisión y la ambigüedad, al estimulante reino de la incertidumbre y de la duda» (Lisón 1998: 237).

Sea desde el esoterismo de la alquimia o del exoterismo de las artes, para ambas sus procesos de formación son algo más que el aprendizaje técnico de un oficio con el que operar sobre sustancias para lograr la materialización experimental de una *obra*. Es la iniciación en un misterio que en el caso del artista actual se concreta en el misterio del infinito psicológico de la personalidad creadora, donde la ascesis mística implica una participación con el poder creativo y productivo del Universo (cf. Jung 1989: 442; 1999: 74, 97). Este misterio psíquico no es sino una actualización más o menos cientifista de esa mística de la luz que en clave neoplatónica alentó a los manieristas a reivindicar la esencia divina de la creación del artista como *grazia e imagen interior* y desde postulados teosóficos

³⁴⁷ Como en el caso de la alquimia india (Eliade 1999: 124), el proclamar la importancia del experimento o de la experiencia no prueba que el artista o el alquimista tengan un espíritu científico y eso es algo que ya observamos al hablar del valor escolar del grado de experimentalidad que se le atribuye a los estudios de bellas artes y el tipo de investigación que se aborda en el tercer ciclo.

con las vanguardias como *luz absoluta* (vid. Panofsky 1987; Steiner 2001) sobre los que se ha asentado la concepción del conocimiento creativo como iluminación (chispa, *aha*, *insight*). La creatividad no sería sino la capacidad para acceder directamente a esa “luz interior” a través de la cual el sujeto puede imaginar, idear, pensar, concebir nuevos conceptos y nuevas formas que habrá de expresar y dar forma. Si bien esa *luz*³⁴⁸ puede concebirse como un rasgo o un conjunto de rasgos psicológicos, su concepción implica una conexión dependiente de aquellos númenes sobre los que recae el origen del mundo como creación.

De ahí esa concepción subsidiaria, pasiva, de la acción creadora como confirmación de ese valor “creativo”. La expresión de la creación artística como una acción pasiva, inspirada, impregnada, está exigida por el hecho mismo de que la capacidad creativa ha de “despertarse” y “participar” de esa capacidad de creación que parece superar lo que se considera como meramente humano. Con esa pasividad del sujeto creador ante la obra que se concibe como un proyecto general trascendente, marcado por pautas que parecen escapar de cualquier esfuerzo aprehensivo y comprensivo, lo que se recalca es el carácter misterioso, anómalo, singular y hasta cierto punto “descontrolado” de unas capacidades puestas en juego en el difícil proceso de la creación como acción innovadora, de modo que más que sujeto paciente habría que hablar de un sujeto causativo cuya creación es original en cuanto que su particularidad participa de unos principios universales de generación y regeneración. Así adquieren sentido algunas pintadas que el estudiante en tono irónico (*MITXI VIVE / MITXI ES LA CLAVE / MITXI ES LA LUZ*) o como consigna (*BUSCA TU CAMINO EN LA LUZ*) traza en la fachada de su Facultad y que pretenden expresar de modo “espontáneo” esa creencia en la formación artística como vía iluminativa que conduce al estatus de artista creativo.

En cierto modo, cuando las bellas artes se integraron en la Universidad se hizo desde la percepción social de que las artes plásticas venían a llenar un vacío dentro de la formación integral del ser humano. Abordaba aspectos que quedaban lejos o en los márgenes de lo científico, de lo tecnológico, incluso de lo humanístico. La sensibilidad estética y la percepción sensorial del mundo rescataba la inmediatez de las primeras impresiones, la comprensión sintética de las partes en un todo, el acercamiento emocional y subjetivo a la realidad, la reflexión razonada pero no “racionalizada”, el conocimiento experimental como experiencia vital, la contemplación de los fenómenos como vivencia personal, la expresión de lo universal en lo singular. La enunciación de

³⁴⁸ La *luz* en sí, fue considerada durante mucho tiempo para el Occidente judeocristiano como la creación suprema del Supremo Hacedor; incluso, en otras culturas como en el pensamiento indio, se considera ella misma una potencia creadora (Eliade 2001: 27, 61-4). El hecho es que hay una consciente preocupación por visualizar en esta metáfora la capacidad creativa del artista plástico actual dentro de un contexto histórico y cultural donde sus propias transformaciones y cambios son vividos por el sujeto como un vacío, una sombra (cf. Steiner 2001).

teorías, leyes y fórmulas daban paso a la expresión plástica como resolución de problemas tan particulares que se hacían universales, tan destiladamente simplificados que mostraban toda la complejidad del proceso, tan íntimos e introspectivos que se tornaban más y más inefables e incomprensibles, haciendo del arte un proceso de aprehensión y comprensión irracional, un acto de fe, que sólo podía reconocer aquel que hubiera tenido una experiencia, una sensación, un conocimiento similar. Es a su vez un proceso místico donde la *empíria* no pretende ser tanto un medio de análisis de la realidad como un medio de diagnosis simpática, de ejercicio de alteridad autorreflexiva, incluso de autonegación desde el que afirmar la propia esencia al modo del conocimiento iluminativo del alquimista o del místico, cuya obra o visión está en relación directa con su virtud³⁴⁹.

De este modo, esta área especial ocupó el hueco que ocupaba antaño la teología, un área de formación intelectual metafísica con pretensión de ser también una formación moral y espiritual, igualmente consolidadora de un sistema de creencias –en este caso laicas o aconfesionales- mediante su formalización como una ciencia especulativa de base experiencial (*sofía*) donde el apoyo cientifista no habría de venir de una escolástica aristotélica, sino de una psicología humanística y cognitiva. Tal equiparación se confirma, mediante algunos elementos rituales como es su color distintivo, el blanco, tradicionalmente asignado a la teología³⁵⁰. Aunque se desconozcan las razones ideológicas para la elección de este color por parte de las autoridades de la Escuela de bellas artes o del Rectorado, es obvia la importante carga simbólica de este color en su asociación con la luz, el color y la espiritualidad, con la potencialidad del acto creativo, tal y como se remarca en la teoría del arte contemporánea y que ha sido llevado a sus máximos extremos plásticos por movimientos artísticos como el suprematismo o el minimalismo³⁵¹.

Además, y como ya se ha dicho en otra parte, los cambios sociales, económicos y tecnológicos propiciaron la creencia progresista de que la religión debía de abandonar su lugar en el

³⁴⁹ «El alquimista occidental en su laboratorio, lo mismo que sus colegas chinos o indios, operaba sobre sí mismo, sobre su vida fisiopsicológica tanto como sobre su experiencia moral y espiritual. Los textos están de acuerdo en ensalzar las virtudes y cualidades del alquimista: debe ser sano, humilde, paciente, casto; debe tener el espíritu libre y en armonía con la obra, meditar, orar, etc. Vemos por todo ello que no se trata aquí únicamente de operaciones de laboratorio. El alquimista se compromete por entero en su obra.» (Eliade 1999: 143).

³⁵⁰ Cuando hubo que elegir un color para su vestimenta ceremonial se optó por un “color”, el blanco, que no era nada nuevo dentro de la simbólica universitaria. Sin embargo, se puede decir que estaba desocupado pues, aunque «este color era el designado en la legislación del siglo XIX para la Facultad de Teología, (...) cuando es elegido por la Facultad de Bellas Artes no existe en ninguna de las Universidades públicas estudios de licenciatura o doctorado en Teología» (Galino 1999: 113).

³⁵¹ W. Kandinsky viene a decir lo siguiente del blanco: «el blanco, que a veces se considera un «no-color» (...) es el símbolo de un mundo, donde han desaparecido todos los colores como cualidades y sustancias materiales. Ese mundo está tan por encima de nosotros que no nos alcanza ninguno de sus sonidos. De allí nos viene un gran silencio absoluto. Interiormente suena como un «no-sonido», que puede equipararse a determinadas pausas musicales que sólo interrumpen temporalmente el curso de una frase o de un contenido sin constituir el cierre definitivo de un proceso. Es un silencio que no está muerto sino, por el contrario, lleno de posibilidades. El blanco suena como un silencio que de pronto puede comprenderse» (Kandinsky 1991: 85-6).

panteón de las *ciencias del espíritu*, delegando sus funciones en la filosofía, la ciencia y el arte³⁵². En este caso, la tendencia desde el siglo XIX a que el arte se configure como un campo opuesto a la ciencia surge de su declarada logofobia y tecnofobia³⁵³. Su actitud liberadora de la espiritualidad y creatividad del ser humano, es lo que ha decantado que el arte sea tomado como el sustituto moderno de la religión en el panteón de las ciencias del conocimiento, mostrarse antes que como contrarios enfrentados, como contrarios complementarios donde el arte y la estética cumpliría una función equilibradora del progreso tecnológico. La elección del *arte* como sustituto escatológico de la teología viene avalada además por el papel espiritualizador que la modernidad le ha conferido como religión *antropológica* que hace del culto a la creación individual y al sentimiento humano un dogma universal, participando de las características que definen lo que se ha venido a llamar la religión de la humanidad (Velasco 1994).

La actividad artística y su producto –la obra- son, por tanto, considerados como un *medium* legítimo de acceso a las realidades inefables a través de la contemplación estética –espiritual, anímica y sensorial- y de expresión tangible de lo metafísico, pues desde su subjetividad e individualidad no parece entrar en contradicción con el conocimiento científico, mostrándose como algo aparte. El papel del artista, como genio, es el de prefigurador de lo venidero y el de desvelador de las realidades ocultas. Se le equipara con la figura del filósofo, pero también con la del profeta que pretende conservar lo que de “humano-divino” tiene la humanidad. En palabras del teórico del arte Jean Clair: «La obra de arte es según esto el testimonio más puro y la más preciosa secreción de un sujeto que ha conquistado su autonomía. Nada podría sernos más querido que esas producciones del genio humano, que liberadas en adelante de la tutela de dioses y tiranos atestiguan el infinito poder y libertad del hombre de hoy, la que reúne a los miembros de la nueva *Ecclesia de los hombres* modernos. A título de tal, poner en duda su naturaleza, atentar contra su reputación o dudar de su mensaje sería cometer un sacrilegio» (Clair 1998: 16).

³⁵² Como comenta George Steiner, ante la pérdida de control sobre la sensibilidad y la existencia cotidiana de la teología y su consiguiente agotamiento como «convicción doctrinal sistemática y trascendente», «la historia política y filosófica de Occidente durante los últimos 150 años puede ser entendida como una serie de intentos –más o menos conscientes, más o menos sistemáticos, más o menos violentos- de llenar el vacío central dejado por la erosión de la teología» (Steiner 2000: 14-5). De igual manera el arte se dispuso también a ocupar ese vacío, apelando a la necesidad de mantener lo que de humano y divino tiene el ser humano, su personalidad creadora como individualidad artística.

³⁵³ Como señala Jean Clair (1998: 18-9), la modernidad en el arte trasciende los referentes de la ciencia y la tecnología para centrarse sobre todo en un sincretismo espiritualista que reafirma la irracionalidad de la actividad artística. Teosofía, antroposofía, ocultismo, alquimia, espiritismo, creencia en otros mundos y dimensiones, fuerzas paranormales, misticismo, magia, etc. provocaban la fascinación de muchos artistas a título colectivo o particular –p. e. Kandinsky, Mondrian, Malevitch, Breton, Itten. La atracción por aquellos márgenes mentales, por el microcosmos de la psique, donde realidad e imaginación se funden en un más allá a través de creencias y ritos sin mediación de las estructuras sociales, perseguía en cierto modo la transmutación de lo posible en poder, lo creíble en creación.

Para que la obra de arte sea creativa debe emanar directamente del *autos* del sujeto, de *sí-mismo*, sólo así puede apreciarse como una auténtica creación original. No es, por tanto, sólo una cuestión de buen hacer o de seguir los dictámenes de lo que se pide, de lo que se lleva o de si los demás piensan que es novedoso y original, sino de lo que el artista piense de sí (esa afanosa “huida del aplauso fácil” del artista romántico). Ese autoconocimiento es una comunicación y “consciencia mística” con el interior como alteridad y negación (cf. Sanmartín 1991a). Es la voz de nuestro interior, pero también la voz de la Creación. Es un encuentro con lo más esencial de nosotros mismos y, al mismo tiempo, con la totalidad, con lo absoluto. Tal vez una de las pocas experiencias que puede realmente calificarse de libre, desinteresada y auténtica. En consecuencia, no nos ha de extrañar esa ansia de trascendencia, esa idealización que hace de la formación artística una revelación, que hace de la acción formativa un proceso de conversión y de la práctica artística, de la obra y el estilo, la confesión de una imagen y una transformación interna.

Se diría que frente a la desacralización del mundo postindustrial, la práctica artística ha descrito un proceso inverso de sacralización. Más bien sería mejor decir de resacralización pues, ningún oficio ha dejado nunca de ser considerado como algo más que una simple técnica (Eliade 1999: 130). Sólo así se comprende esa reiterada aversión o sentido del absurdo que despierta la petición de “recetas”, de “secretos de oficio”, de “instrucciones de uso” consignables en un manual escolar y que confunden el sentido autodidacta de la formación activa como una formación en la que el profesor es reemplazado por un libro, una colección de láminas o un vídeo explicativo. De ahí que la elección de “hacer bellas artes” sea toda una declaración de principios que en buena parte de los casos pretende ser un ejercicio de libertad vocacional, de una vocación que no obedece a los imperativos o necesidades sociales, sino a la necesidad interior de proyectarse fuera de lo cotidiano. De esta manera, la elección de estudiar bellas artes está cargada de un sentido de protesta, de evasión, de transgresión, y lo que es más significativo, ese afán por hacer de ello una búsqueda de trascendencia que hace del irracionalismo y del idealismo de la “personalidad artística” un «intento de escapar de las sombras de nuestra propia condición» (Steiner 2000: 102). Como afirma G. Steiner «por debajo de la gran oleada de insensatez está en acción esa nostalgia del Absoluto» (2000: 107-8) y precisamente, como hemos visto, no hay nada todavía en Occidente más insensato que “querer ser artista”.

Esta búsqueda visceral de lo absoluto como proyecto artístico, supone identificar al racionalismo, al punto de vista científico-tecnológico, al dogmatismo religioso y político, y a la deshumanización del capitalismo, como la sombra a combatir, como un freno o un obstáculo, por no

decir que incluso un factor de represión. La elección de “ser artista” implica acercarse a una comunidad en la que se espera y de la que se espera una inversión de valores (o al menos una mayor “integridad” y “autenticidad” en su representación social) y una actitud “anti-sistema” y “contra-cultura”, que expresa la crisis de confianza que vive Occidente hacia sus estructuras, sistemas y patrones, buscando en la idealización de la alteridad, de lo exótico, de lo extraordinario, de lo *underground*, la renovación de una enajenada y extrañada realidad donde impera el “*no future*”, donde la eliminación de la utopía deja paso a la anacronía.

De esta manera, se hace difícil incluso para las autoridades académicas admitir que en la Facultad se quieran formar personas que no quieren ser artistas. Tal vez sea ésa una pretensión del sistema de enseñanza y no tanto de la comunidad artística y explica en parte esa perenne sensación de frustración y lo que es más notable, que las características de la formación del artista creativo que antes hemos señalado sean en muchas ocasiones más una intención o un modelo ideal que un logro y un hecho real en el restringido ámbito de la formación artística universitaria. ¿Cuáles son los factores que hacen que a pesar de lo antes afirmado en la Facultad de Bellas Artes se opte por una enseñanza dirigida, eminentemente técnica y reproductiva, e incluso despersonalizada? ¿Por qué da la sensación de que la negación de la enseñanza del arte, de que la negación del profesorado, que pretende ser la vía de afirmación autoproyectiva de lo que es la creación artística no acaba sino exculpando de una impotencia y una irresponsabilidad institucional ante un fracaso funcional y estructural en la misión de formar al artista creativo?

5.3. La formación del artista creativo como dialéctica y dialogía cultural.

Ante la pregunta de por qué se dice que de la Facultad de Bellas Artes no salen artistas creativos o, dicho de otro modo, de por qué la formación artística universitaria no es una formación coherente con sus propios postulados, nos hemos visto obligados a establecer categorías de análisis que nos ayudaran a trascender el testimonio explicativo que el mismo nativo nos ofrece como profecía autocumplida. Como se ha podido comprobar a lo largo de toda la tesis, los conceptos turnerianos de *communitas* y de *estructura social* han sido categorías interpretativas muy útiles para analizar esta paradoja de un modo “coherente” y “crítico”, al igual que el análisis de los estilos cognitivos para comprender el conflicto cultural que se desata en el medio institucional de la mano de Mary Douglas. Su empleo nos ha permitido ver qué hay detrás de la formulación de patente extrañeza que el estudiante de bellas artes expresa ante el hecho de que no se le enseñe o se le de la oportunidad de crear en un espacio que socialmente parece estar designado para ello.

La mejor forma de arrojar luz sobre estas contradicciones es darnos cuenta de que si de ellas surge el conflicto es sobre todo porque la cultura tiende a concebirse como una estructura monológica, uniforme, coherente y estable. Los esfuerzos de cada institución, como hemos apreciado en la construcción de un sistema de formación artística, se dirigen a hacer de cada caso en particular la materialización de un proyecto de representación corporativa en el que se encarne un ideario profesional que presenta al campo del arte como una realidad universal, eterna, natural y espiritual. La imagen y funcionamiento institucional, a su vez, de cada una de ellas se legitima a través de su supuesta coherencia y correspondencia con los principios y valores que se expresan en dicho ideario y que definen el campo cultural de las artes. Sin embargo, no existe tal “monólogo”. Ni siquiera esa pretendida correspondencia o representación que, como empeño o proyecto actúa más como medio de legitimación que de afirmación funcional; y es que es demasiado grande la diversidad y variabilidad institucional que encontramos en el sistema de formación artístico como para no darnos cuenta de que la diferente interpretación que cada uno hace de ese ideario refleja muchos “diálogos” distintos que se plantean no sólo entre los ámbitos que la integran, sino dentro de ellos mismos.

A través del problema cultural de “por qué parece que el artista creativo es un objeto refractario a la sistematización pedagógica”, lo que nos encontramos es con un auténtico dilema que muestra ante el sujeto dos posibles vías o ámbitos de formación profesional del artista, no sólo en lo referente al sistema de formación artística (la formal y la no formal, la escolar y la extraescolar), sino dentro de cada ámbito, en lo que se ha llamado la diagonal positiva y la diagonal negativa. Esta polaridad muestra dos caras de un mismo aspecto. El carácter marginal, ambiguo, ambivalente e incoativo del estatus del artista creativo como agente cultural exclusivo.

Por tanto este problema, que el reduccionismo monológico simplifica en la manida cuestión de si el artista nace o se hace, lo que debe hacernos entender es que la cuestión a plantear es bien otra. No se trata, como se ha planteado tradicionalmente, de averiguar si la capacidad creativa del sujeto es una facultad innata o adquirida. Tampoco de contentarnos con determinar qué espacios le capacitan, en tanto técnico, o reconocen al artista como poseedor de unas cualidades profesionalizables. Se trata de saber cómo, dónde y cuándo a aquél que quiere ser artista se le permite “ser creativo”, se le instruye y anima a ello, y lo que es más determinante, se le reconoce tal facultad como corporativa y socialmente aceptable y útil con independencia de si esta formación estimula facultades innatas o desarrolla competencias. Por tanto, el foco de atención se ha de dirigir a responder la pregunta de desde qué posición, desde qué sentido social la formación artística puede considerarse un proceso de socialización que activa al sujeto para hacer sus propias aportaciones personales a su entorno

sociocultural sin sentirse sujeto a obligaciones, normas y modelos que no harían más que conducirle a una esterilidad al plantearse problemas y aportar soluciones recurrentes y remanentes que están “*out of time*”.

El entorno al cual ha de adecuarse la socialización de la capacidad creativa del artista es por principio la de su propio campo cultural y profesional, y éste, como parte constitutiva de la cultura se manifiesta también como un sistema dialógico. Esta percepción “dialogada” de la cultura como sistema dialéctico, como espacio de múltiples elecciones y contingencias descubre un dinamismo inacabado permanente que permite a la cultura adaptarse, transformarse, comunicarse, no sólo reproducirse o definirse. De ahí que hayamos desde el principio hecho hincapié en su definición como un escenario en el que se integran, como opuestos complementarios, las dimensiones colectivas de la *communitas* y la estructura social en la representación de la cultura. En esta disposición la exégesis de la “capacidad creativa” de la cultura se encuentra en lo que Turner denominó como *communitas*, en los límites de la estructura social, es decir, fuera de «un sistema estructurado, diferenciado, y a menudo jerárquico, de posiciones político-jurídico-económicas con múltiples criterios de evaluación, que separan a los hombres en términos de «más» o «menos»» (Turner 1988: 103). Ahí es donde empiezan a cobrar nueva forma y significado los sueños, los símbolos, los mitos, y hacia donde determinados campos de producción cultural tienden a enclavarse, como es el caso del campo del arte en Occidente.

En tal sentido, la asociación entre creatividad innovadora y estructura social siempre se ha antojado como un absurdo y ha generado esa relación antagonista entre arte y poder social, más aún cuando nos fijamos en un sistema, el de la socialización, eminentemente reproductivo y preservador. Por eso, el problema de la formación artística, como un proceso de enseñanza y aprendizaje, no se limita a su percepción como aquella etapa de información y capacitación que ha de preceder a cualquier desempeño eficaz de una determinada tarea ocupacional más o menos especializada. Esto sería volver a esa simplificación tecnicista que contempla las soluciones y problemas de la formación artística en clave de una relación proporcional entre necesidades y recursos, en la disposición o no de una dotación de contenidos, herramientas, instalaciones, dinero y personal adecuado a una determinada población de alumnos y a una determinada clase de especialidad profesional. El problema de la formación artística es que esa formación especializada que ha de preceder necesariamente a cualquier proceso de producción que quiera ser socialmente creativo, cuando se enmarca en un medio institucional inserto en la estructura social tiende a restringir o a reprimir

cualquier posibilidad de experimentar fuera de lo que escolarmente se ve como admisible (sea cual sea la situación gestionaaria) .

En el caso de la Facultad de Bellas Artes, la sistematización disciplinar de la formación artística dentro de los parámetros que definen la enseñanza universitaria como práctica escolar exige unos métodos de formación y evaluación que, al primar la detección y desarrollo de aptitudes y actitudes según acciones y métodos “objetivamente calificables y cuantificables”, fomentan el desarrollo reproductivo de tareas experimentales cuyos resultados son “previsibles”, es decir, ajustados a un determinado abanico de soluciones *modélicas*. Esto no se debe exclusivamente a la rutina acomodaticia y funcional del artista docente o su obligación profesional como funcionario del sistema de enseñanza formal. También el estudiante colabora a que esto sea así.

Como se ha visto, aun cuando el profesor de bellas artes se deja llevar antes que por la burocratización de su rol, por su compromiso profesional como artista, éste se puede encontrar con que su intento de difundir un *ethos* inconformista en el proceso formativo se vea frustrado por el mismo estudiante en el que desea despertar los atributos del artista creativo. La razón en muchas ocasiones se debe a que el predominio de la cultura escolar impide entender la Facultad como una comunidad de pensamiento y de creación artística *real*, estableciéndose una continuidad con la dinámica y carácter de formaciones anteriores. Así, el estudiante no ve en el ingreso una interrupción de la inercia escolar de los itinerarios escolarmente reconocidos, ni de lo que considera que debe ser la dinámica académica tradicional de imitación y reproducción de enseñanzas. A ello se añade el hecho de que el valor social de tal proceso de formación depende de su sanción académica y esto introduce ese factor llamado “sobrejustificación” que tan lesivo se juzga para un proceso de formación que pretende basarse en la autenticidad sincera y confesional y una actitud inconforme, flexible y versátil del aspirante a artista como alternativa a los medios tradicionales de evaluación y acción escolar.

Sin embargo, ni la “comodidad del funcionario docente” ni la “sobrejustificación del alumno” son la causa principal del problema. No son más que una parte sustentante del mismo y son sobre todo un síntoma de un fenómeno más general aún. A medida que los ámbitos de formación artística se integran en lo que se denomina sistema de enseñanza parece que su función de capacitar profesionalmente a sus alumnos pierde peso a favor de otros fines reproductivos. De la reproducción de una determinada cultura corporativa que ensalza la figura del artista creativo, se tiende a favorecer una formación profesional desactualizada e irreal (es decir, no profesional) que en su vacuidad y

clasicismo no sirve más que para formar a un sujeto adaptativo (de ahí la percepción exitosa socialmente de la diagonal positiva) que sepa satisfacer las necesidades de una estructura socioestatal altamente burocratizada, capitalizada y tecnificada. En ese sentido, la formación artística cumple, como el resto de enseñanzas impartidas en el sistema escolar, una función de reproducción social que no difunde realmente el ideario de la autoexpresión creativa al resto de la sociedad ni al todo cultural, al menos no por mérito suyo.

La percepción intuitiva o empírica de la comunidad artística de este entorpecimiento que supone para la ansiada instauración del ideario del artista creativo la institucionalización de la formación artística en un sistema educativo estructural, fue lo que impulsó que durante todo el siglo XIX se iniciara un movimiento de “marcha atrás”. No sólo se renunció a la pretensión de hacer del arte una disciplina logocéntrica, sino que se abogó por un proceso de desinstitucionalización antiacadémica que sentaría las bases sobre las que articular una pedagogía de la autoexpresión creativa. De ahí que como hemos visto, todavía se confíe en el sistema de formación artística no formal y extraescolar como ámbito formativo “compensatorio”, donde tanto como espacio de formación preparatoria o profesional se pueda liberar al proceso de formación artística de toda su “escolaridad”. Esto no quiere decir que este sistema alternativo no este libre del reproducir el sistema social y cultural que dice cuestionar, pero sitúa su vértice de referencia hacia lo que está fuera de la estructura y eso sí que le libra de ciertas obligaciones institucionales.

Como vimos en el caso de la academia privada y centros similares, su acercamiento a una interpretación comunitaria del ideario no es casual. En la formación artística profesional extraescolar el aspirante a artista busca ese complemento o alternativa a un itinerario formativo demasiado “académico” y “dirigido”, donde realmente se imparte una formación artística conforme a las características antes señaladas de personalización y libre iniciativa. Esto no es algo que percibe sólo el alumno, sino también el profesorado. Teniendo en cuenta que a pesar de la vocación de ser artista creativo, el estudiante de bellas artes se ve abocado a iniciar una carrera funcionarial docente como medio del que vivir, como salida laboral que se le ofrece como más inmediata y “socialmente” más conveniente, la posibilidad de dar clases como autónomo complace a aquellos que ven en esto una forma de reintegrar la educación artística dentro de su compromiso con el ideario de la autoexpresión artística. De esta manera, la academia o el taller de artes plásticas se transforma en un centro de formación experimental donde el artista a pesar de ser profesor sigue sintiéndose artista creativo, compartiendo sus experiencias y orientando a aquel que de verdad quiere adentrarse en el mundo de la creación artística.

Se ve así cumplido en parte el ideario de hacer del aula taller una comunidad de trabajo, un centro de pensamiento y creación, e incluso un espacio desde el que regenerar, desde el que conservar el sentido comunitario que en su aproximación a la estructura pierde el sistema de formación artística formal. Su labor de “deconstrucción” de la tradicional visión de la formación como “enseñanza escolar” y formación técnica busca resaltar toda la importancia que la autorreferencialidad expresiva tiene tanto para la formación como para la práctica artística creativa.

Sin embargo, el estudiante durante su formación no aprecia estas diferencias exclusivamente a título institucional. No se trata sólo de que unos ámbitos sean más coherentes o eficaces que otros. Esa tal vez sería la apreciación más propia de aquél estudiante que se pudiera permitir conocer y participar de diversos ámbitos. Sin embargo, como el estudiante, que rara vez sale de su ámbito, aprecia de modo más nítido esas diferencias es más bien en su enunciación como estilos cognitivos. Cada estilo de pensar se puede decir que se adaptan a un determinado tipo institucional, pero también se corresponden con diferentes formas de compromiso con el ideario profesional lo que a su vez se refleja en diferentes estilos de enseñar y aprender. “Un buen profesor”, “una buena clase”, “una buena academia”, son calificativos comparativos que discriminan entre aquellos elementos cuyo estilo se adecúa a aquello que el alumno, sin saber a veces bien cómo, considera su personal concepción del ideario profesional hacia el cual va encaminada su vocación y a lo que ha de responder la formación recibida.

A tal respecto, la subjetividad de este tipo de apreciaciones tiene mucho que ver con cómo se concibe ese proyecto profesional como acceso a un estatus de artista creativo o lo que es lo mismo, cómo considera el alumno que puede participar de ese ideario y si se encuentra en cierto modo en él representado en diverso grado. A través de los elementos que entran en juego en esa formación, el tipo de conducta que se adopta ante la acción pedagógica, las elecciones que se toman (v. g. la elección de especialidad), los elementos, atributos y modelos que se designan como hitos referenciales del “progreso” y “dirección” que describa el proceso de formación como construcción biográfica y psicológica del artista profesional, son los rasgos que definen una serie de estilos que revelan todas las contradicciones e implicaciones que se desatan en el difícil proceso de “saberse creador”. Así, esa definición dialógica de lo que es el artista creativo como objetivo formativo, permite aflorar un conflicto cultural entre lo comunitario y lo estructural que afecta a la definición programática y corporativa del ideario profesional sobre el que se funda y legitima la autonomía del campo de las artes como campo de creación cultural.

Como hemos podido ver, ciertos estudiantes y profesores creen que la formación artística ha de atender exclusivamente a las necesidades del propio campo, de manera que sólo así el artista puede hacer realmente una aportación particular a la resolución de los problemas sociales y culturales extraartísticos. En este sentido, apoyan el mantenimiento de cierta distancia o posición marginal, aunque no inferior, frente a la estructura social para poder mantener ese espíritu de *communitas* del que se espera que realmente estimule la capacidad creativa de los sujetos. Su tendencia a representar el conflicto entre *communitas* y estructura como una oposición entre espiritualidad y materialidad, vitalidad y esterilidad es la que favorece que la formación artística se conciba –desde el momento mismo en que se toma la decisión de “ser artista”- como un proceso iluminativo e iniciático donde se adquiere consciencia de lo que uno es en potencia o esencia, donde se esclarece si se pertenece o no a una determinada comunidad espiritual, tal como ya hemos referido en el apartado anterior. Se entiende que por tanto que lo que se produce durante este proceso es una conversión por una parte – un cambio en los códigos de percepción, explicación y representación ideológica de la existencia- y una diagnosis por otra, –un proceso de reconocimiento de aquellas atributos (actitudes y aptitudes) que encajan con lo que define al ideario profesional como síndrome psicológico y biográfico- que hacen de cada sujeto una manifestación particular de esa capacidad creativa como participación singular de la universalidad de la “excelencia” del ser humano como creación natural “creativa”, como creador de cultura.

Este compromiso con el ideario comunitario que dentro del campo rige como modelo arquetípico del artista creador actual, que tanto la institución como el estudiante que quiere encarnarlo dicen seguir como referente en los modelos profesional que difunde (en los que cree representarlo), es lo que dibuja lo que llamamos la diagonal negativa que suele estar ocupada por aquellos estudiantes o temperamentos *cabra* y *topo* que no dejan de ser dos caras de una misma moneda: la moneda de la convicción de que el ideario es el criterio rector a seguir en toda situación y en cualquier contexto desde el mismo momento en que se admite su validez como norma de vida, como proyecto profesional y vital, a pesar de las contradicciones, obstáculos y contrariedades que el medio escolar y social impone, y que pueden hacer que las cosas se vean desde otra lógica, la lógica escolar que surge de la transposición de la lógica que rige en la estructura social al sistema educativo.

Sabemos, por tanto, que esta percepción de la formación creativa como proceso de autoconocimiento y búsqueda de la totalidad en la particularidad original del acto creativo entra en conflicto con otra forma de ver las cosas y que tiende a imponerse en el ámbito de la enseñanza

reglada. Desde lo escolar, la elección de la carrera de bellas artes es un hermoso ejercicio de ingeniería social. Es la construcción de un itinerario en el que encauzar una inercia escolar que pretende dar a cada uno una formación ajustada a sus capacidades y necesidades. A esta elección de estudiar bellas artes siguiendo un itinerario escolar se llega por una decisión a la que se llega como compromiso con un proyecto personal (vocación afirmativa) o por descarte por parte del mal estudiante (vocación negativa). En ambos casos y teniendo en cuenta el tratamiento que recibe la enseñanza del arte en el medio escolar y el valor social del arte como “ocupación”, esta elección es en sí una inversión del fracaso que es no optar (por voluntad o incapacidad) por otras opciones formativas más serias, ventajosas y menos arriesgadas como ascenso social, y es que lo que se ofrece es un proceso de ubicación socioocupacional al servicio de la estructura. Esto se aprecia desde el momento mismo en que se quiere acceder a estos estudios.

La prueba de acceso, desde esta perspectiva, no es un rito de inserción dentro de una determinada comunidad o estatus más o menos liminal e igualitario, es un proceso de selección social que perpetúa las diferencias sociales de origen más que detectar y estimular las cualidades del sujeto. Pretende ser una señal de distinción que desde el mismo modo de acceso diferencia a la Facultad de Bellas Artes de otros centros de formación artística o de formación universitaria. Por otra parte, de cara al funcionamiento administrativo del sistema de enseñanza es un proceso que se muestra como trámite burocrático que, como un tamiz, privilegia o permite el acceso de aquellos que, alegando un principio de igualdad de oportunidades (muy comunitario), sólo sanciona el ingreso de aquellos que cumplen unos requisitos escolares fijados como criterios tecnocráticos y tecnológicos, anulándose el valor diagnóstico o predictivo de la prueba como detección de una “personalidad artística y capacidad creativa”.

En tal caso, el estudiante aborda este proceso como una continuación de la inercia escolar confiando en que el seguimiento disciplinado del mismo garantizará no sólo su culminación sino también su selección y reconocimiento como profesional artístico. Esta tendencia que hemos descrito en los tipos que constituyen la diagonal positiva (oveja y mono) es, como ya se ha dicho, la que tiende a identificar éxito académico con éxito profesional o al menos como un medio de validación objetiva de sus cualidades y formación como artista creativo.

La verdad que esta identificación o adhesión a la lógica estructural y a la disciplina escolar tiene su razón de ser, pues ya comentamos también que la subjetividad y relatividad del campo del arte en materia de patrones de profesionalidad sume al estudiante en una gran incertidumbre que se

ve acentuada precisamente con la confusión que se deriva de la convivencia e interferencia de la lógica de lo comunitario y la lógica de lo estructural y la desactualización que desorienta al alumno en su búsqueda de modelos de profesionalidad e indicadores objetivos sobre su proceso de aprendizaje. Esta cuestión que se ha mostrado con toda su crudeza en el caso del valor que se le otorga a la evaluación escolar como rito que sanciona señas de artísticidad en el sujeto, implica en el caso de aquellos que se muestran afines a la diagonal negativa a decantarse por la autoevaluación y heteroevaluación como sistema paralelo de certificación de la validez de la formación artística escolar, mientras que aquellos que se inscriben en la diagonal positiva confían plenamente en la evaluación subjetiva del profesorado –legitimada en la presunta objetividad de la autoridad pedagógica y del medio escolar.

Esta situación implica una fractura dentro del medio institucional que amenaza con la deslegitimación por parte de los miembros de la institución de la capacidad de representación de la institución, máxime cuando éstos empiezan o ya han tomado contacto con el mundo artístico profesional o el sistema de formación extraescolar. El contraste entre lo que se enseña, se hace, se dice y se piensa en comparación con otros espacios artísticos, muestra ese enorme sentido de simulacro que rodea a la formación artística formal que invalida la formación misma como incapacitación. Se imparte una formación que en su mayoría no permite la realización de procesos de creación ni proporciona los elementos que sirvan para ello en un futuro, pues los contenidos y pautas que se ofrecen no se corresponden ni con las necesidades del arte actual ni con los objetivos de la educación artística, y cuya finalidad solo parece “lógica” cuando se trata de definir perfiles de profesionalidad adaptables a las necesidades del propio sistema de enseñanza de procurarse un profesorado y un funcionariado con titulación superior.

Las contradicciones, carencias y obstáculos que impone la formación artística profesional superior, y la conveniencia social de obtener la titulación académica que dé sentido a los años pasados en la Facultad acaba por convencer al alumno para que se transforme en un *camaleón*. En realidad ésta es una figura transitoria que manifiesta la capacidad de los sujetos para deslizarse hacia los diferentes vértices del cuadro tipológico, según sus afinidades, experiencias y convicciones, lo que refleja la capacidad de conversión o adecuación a los diferentes estilos. En cualquier caso, la figura del *camaleón* es muy ventajosa ante la subjetividad de la formación artística, la dificultad de introducirse en la comunidad profesional a través del medio académico, la rutina y burocracia de la actividad académica, y las *luchas de estilo* que protagoniza el profesorado no se le ofrece más salida que la búsqueda desesperada de la terminación de la carrera mediante la *sujeción a la regla, a la*

jerarquía y a la moda. De este modo, se quiere hacer pasar esta culminación de la carrera como una acreditación de un grado de profesionalidad y de modernidad que responde más a un espejismo académico que a una auténtica difusión del ideario del artista creativo. No es raro que tanto alumnos como profesores no sientan pudor en afirmar «lo ridículo y pretencioso» de hacer de la etiqueta de “artista” una «denominación de origen» del licenciado en bellas artes (Villalba 1999).

Ante tal situación, es obvio que la diagonal negativa –una vez se priman los compromisos con el ideario profesional sobre las obligaciones académicas- se transforme en un espacio de protesta y evasión, de cuestionamiento y deslegitimación del sistema académico. De ahí parten no sólo las críticas, sino también los intentos de introducir la *communitas* en lo estructural como forma de exorcismo poético. A partir de esa vieja aspiración de hacer de las academias un espacio fuera del orden, de las obligaciones y las normas sociales, donde el valor de las personas esté en su ser individual y su asociación responda a una unidad, una comunión de intereses y afinidades algunos miembros desarrollan una compleja labor de re-creación institucional.

El estudiante que sabe lo que quiere, pero que lo que busca no se le proporciona por una institución que da la sensación de que continuamente está aplazando la formación, detección y evaluación de la capacidad creativa *ad infinitum*, ha de emprender estrategias, procurarse espacios y momentos en los que encontrar aquello que se le ha prometido y que él ansía. Es la manera de conjurar o compensar una sensación de “fraude” o “fracaso” precisamente hacia aquello que sin estar fuera del sistema de educación artística, sí lo está del sistema de enseñanza. De ahí esa positiva valoración y profusión de espacios y momentos que hemos denominado “rituales” por su especial valor como factores de *consagración* del artista en formación. Las protestas estudiantiles y paros activos, las relaciones de amistad y compañerismo, la constitución de círculos artísticos, la celebración de actos festivos y la “escapada” hacia centros de formación extraacadémica demuestran el éxito de lo informal y lo no formal en la representación de lo comunitario y, por tanto, en la posibilidad de hacer patente el vitalismo, la temeridad, el inconformismo y la autenticidad del ser creativo. Se trata de verdaderos espacios y momentos de libertad expresiva y de encuentro con uno mismo y con aquellos que son o serán sus iguales, que dan una oportunidad para que la creatividad no surja ya como un *simulacro*, sino como una experiencia auténtica e intrínseca. Éstos se transforman en un *locus* ritual de autoafirmación y autodeterminación artística que pueden llegar a desembocar en una negación expresa de lo que representa la Facultad como “espacio de instrumentación social del arte” a través de la autoexclusión y el abandono.

Si el alumno puede buscar la compensación o la anulación de la sensación de fracaso en lo extraescolar es justamente porque tanto el estudiante como la institución se remiten a los mismos mitos de superación y legitimación con los que invertir su sensación de fracaso que mutuamente se asignan (al estudiante por indisciplina y a la institución por disfunción). La diagonal negativa se justifica precisamente a través del mito del alumno genial. El mito del genio artístico no sólo representa el carácter individual y extraordinario de la creación artística, sino que resalta el carácter autónomo del artista incluso como sujeto de un proceso de formación, de ahí el autodidactismo que se promueve y la inocuidad que para su desarrollo tiene la negación de que esta formación pueda sistematizarse en una enseñanza disciplinar. Sin embargo y como también se contiene en dicho mito, esa autonomía creativa no se puede desarrollar efectivamente si a las cualidades particulares del sujeto, a sus aptitudes, atributos o dones, no se les acompaña de una actitud inconformista que imprime al sujeto de la motivación necesaria para imprimir a su proceso de *autoformación* de una vitalidad e iniciativa propia sea cual sea el medio en el que se encuentre. Por tanto, es inevitable que la figura del genio sea un “objeto” conflictivo y perturbador dentro de un medio institucional que en cierta manera monopoliza la capacidad de detección, formación y socialización ocupacional de la capacidad creativa artística, sancionado socialmente mediante la connivencia de un sistema de enseñanza, normalizador, clasicista, tecnicista y científico.

Es, por tanto, la representación de una esperanza de superación de las contingencias y constricciones sociales en la consecución del ideario artístico, mediante la cual fijar modelos de profesionalidad al margen de lo académico y que permiten que el abandono de la institución o la evaluación negativa y suspensión no sean necesariamente –a ojos del ideario profesional- la demostración de un fracaso o una incapacidad para “ser artista”. Todo lo contrario, es la manifestación cruda, pura y dura de una fidelidad idealista al ideario. Así se desprende de la otra formulación mítica que actúa como antítesis del mito del genio: el mito del artistilla. En este mito se representa los efectos perniciosos y la perversión que surgen de una identificación absoluta entre profesionalidad y escolaridad.

El artistilla supone una claudicación ante la estructura social y, por ende, una renuncia a la *communitas* en el afán institucional o particular por desarrollar plenamente el ideario artístico. La supuesta brillantez del *artifex academicus* no es más que el precio que ha pagado la comunidad artística por un espacio socioocupacional que hace del campo del arte partícipe de un poder que no surge de la *communitas*, sino de la estructura social y que se funda en la desigualdad y la jerarquía. Es un artista técnico con resabios de intelectual, un artista creativo adaptativo a las exigencias de un

cliente, es un artista funcionario que para preservar su identidad artística asume una actitud inconformista que raya en el ridículo y el fariseísmo. Juega a ser un “desviado” institucional y contraformista, algo inadmisibles si se quiere hacer pasar por lo contrario, confundiendo ambigüedad con engaño o simulacro.

Para la Facultad, la capacidad de inversión, de exculpación que proporciona el mito también se hace efectiva. Precisamente el mito del genio no sólo justifica la inenseñabilidad del arte o, como algunos estudiantes la perciben, la incapacidad para enseñar a “ser artista”, lo que facilita la actitud de retirada de parte del profesorado hacia la rutina y el abandono de su compromiso docente. Libera al profesorado y a la institución de cualquier responsabilidad de “hacer al artista”, primero porque parte de su formulación como una minoría selecta (el 10%) que ni siquiera la prueba de acceso ni las evaluaciones, ni los concursos los detectan ni en potencia ni en acto hasta que ya está inserto en el mercado del arte (en vida o muerto). Si el artista genial se forma con independencia de la formación artística recibida, mejor dicho, al margen de que su formación haya sido sancionada por un organismo oficial eso quiere decir que el artista “nace” o, mejor dicho, “se hace” (de modo reflexivo, impersonal o pasivo) sea cual sea el medio en el que se encuentre, como ya se ha dicho. Por tanto, la responsabilidad de que uno sea “creativo” o no, recae exclusivamente en el sujeto, en su *autos*. Se delega en él toda la iniciativa y capacidad para responder a esa pregunta de si uno es “creativo” tomando forma de “lucha interna”, de “ejercicio espiritual”, de “confesión íntima”, de “autopsicoanálisis”. No se le enseña porque se supone que ya lo sabe, no se le descubre porque lo ha de descubrir él, no se le da la oportunidad porque ha de saber encontrarla, no se le proporciona un contexto propicio porque ha de modularlo él mismo.

Si la Facultad “no forma genios o artistas” no es por su falta de empeño, sino porque de acuerdo con el ideario artístico es un imposible. De ahí esa tendencia a elaborar una pedagogía que parece más inspirada en la mística de la negación y la luz que en la Escuela Nueva. En este sentido, el *artistilla* es la regla que confirma la excepcionalidad del genio. La Facultad forma personas con cierta preparación técnica, con cierta formación intelectual y sensibilidad estética, pero no licencia “artistas creativos”. A través de sus simulacros de creación artística que son las tareas escolares desarrolladas no garantiza que se acabe siendo un artista creativo. Algunos lo serán y otros no, pero tal hecho se deja en manos del misterio providencial de la leyenda del artista. Obviamente, aunque la carrera profesional del artista plástico sea azarosa su éxito se funda más que en una providencia en una serie de circunstancias que permiten alcanzarlo. Desde el principio mismo en que la joven o el joven deciden que su vocación artística se formalice en una carrera académica o profesional asume

un riesgo social que ya hemos dicho que se funda en el estigma de lo “no serio”, de lo pueril, lo lúdico y lo no productivo. Incluso en el caso del estudiante que abandona la institución por fidelidad al ideario, por compromiso con su integridad y autenticidad como artista, el riesgo sigue presente al igual que en el alumno que termina exitosamente los cursos y acaba como licenciado.

En cualquier momento su afirmación vocacional puede caer en el vacío de la frustración de ver sus sueños truncados, en la impotencia de no llegar a exponer o vender su obra, en la dificultad para hacer llegar y comprender su obra, en la frustración de tener que elegir otros itinerarios y aplicaciones ocupacional de modo provisionalmente perpetuo. En este sentido, juega un papel relevante el entorno social del sujeto, el apoyo y los contactos con los que cuenta para adentrarse – saber de qué va y qué hacer- en el mundo profesional del arte, a ese mundo que parece remitir ese aplazamiento, esa despreocupación institucional por detectar, formar, validar y certificar la capacidad creativa de los aspirantes a artista, favorecidos por el misterio del acto creador y la duda de cómo puede apreciarse la creatividad como un atributo humano fuera de un campo cultural que permita su manifestación en una obra y en un juicio. Es la presunción de creatividad la que parece sostener esa ilusión del estudiante de bellas artes de ser un artista creativo, un “agente socialmente productivo” y que le permite arrogarse de ese *ethos* orgulloso y exclusivo con el busca un sitio dentro de la comunidad universitaria.

Como comentamos en el caso de los aspectos ideológicos y simbólicos, todavía quedan muchos aspectos por tratar, pero creemos que hemos cumplido con los objetivos de observar y analizar cómo se desarrolla la “socialización de la capacidad creativa” en un medio institucional como es la Facultad de Bellas Artes y, por extensión, en el sistema de enseñanza artístico. Lamentablemente quedan por responder muchas preguntas que se nos plantean allí donde acaba nuestra observación: ¿Cómo es la inserción en el mercado laboral y el mundo profesional del arte? ¿Cómo se rige y ordena? ¿Cómo le afecta y se integran los diferente itinerarios que surgen de la diversidad institucional del sistema de formación artística? ¿Sigue manifestando esas contradicciones y conflictos que se derivan de una dialéctica dialógica? ¿Es allí realmente donde el artista consigue definirse socialmente como “personalidad creadora”, como creador de cultura? ¿En el mundo profesional del arte se logra o se sigue buscando una comunidad creativa de iguales?

Esta etnografía ha pretendido sentar las bases desde las que abordar tales cuestiones y otras más que pueden enunciarse. Al menos nos hemos contentado con saber qué es lo que se escondía detrás del dilema de si “el artista nace o se hace”, del porque de la “mala fama” de la academia, de si

la misión de formar al artista creativo corre a cargo únicamente de las instituciones que socialmente están designadas para ello, y, sobre todo, de demostrar las enormes posibilidades que el estudio antropológico de la creatividad como fenómeno cultural ofrece, incluso en sociedades complejas como la nuestra. Por tanto, esperamos haber contribuido con eficacia a que la antropología, por méritos propios, siga estando incluida, por necesidad o moda, en ese club exclusivo llamado la “mafia de la creatividad”.

APENDICES

Apéndice 1. PLANES DE ESTUDIO DE LA ESCUELA Y FACULTAD DE BELLAS ARTES (1935-2000)

PLAN DE ESTUDIOS DE LAS ESCUELAS SUPERIORES DE PINTURA, ESCULTURA Y GRABADO (1935).	
SECCIONES:	Pintura Escultura Grabado
Disciplinas: Práctica de las Artes:	Dibujo (cuatro cursos) Pintura Pintura al aire libre (paisaje) Pintura Decorativa Modelado (tres cursos) Prácticas de Escultura en materia definitiva y policromía. Arte en medalla y su técnica. Grabado calcográfico y sus técnicas. Escenografía teatral y cinematográfica. Restauración Estudios de las formas arquitectónicas Prácticas de ornamentación Elementos de colorido y procedimientos pictóricos.
Disciplinas Histórico-artísticas:	Historia general del Arte Historia del Arte español
Disciplinas Auxiliares:	Perspectiva Anatomía artística.
<p>Para obtener el título de Profesor de Dibujo:</p> <p>Ser Bachiller Haber cursado favorablemente una de las tres secciones.</p> <p>Y además cursar:</p> <p>Métodos de la enseñanza del Dibujo Estudios prácticos de ornamentación. Sistemas de representación</p>	
(Según los artículos 2º y 3º del D. 14 de noviembre de 1935, Gaceta del 17, Arañó 1988: 272)	

PLAN DE ESTUDIOS DE LA ESCUELA SUPERIOR DE BELLAS ARTES DE SAN FERNANDO (1942)		
CURSO PREPARATORIO	Dibujo del Antiguo y Ropajes Preparatorio de Colorido Preparatorio de Modelado Liturgia y Cultura Cristianas	
PRIMER AÑO	Sección de Pintura	Sección de Escultura
	Dibujo del Natural I Anatomía Artística Colorido Procedimientos Pictóricos	Dibujo del Natural I Anatomía Artística Modelado Talla Escultórica I
SEGUNDO AÑO	Dibujo del Natural II Historia General de las Artes Plásticas Perspectiva Colorido y Composición I	Dibujo del Natural II Historia General de las Artes Plásticas Perspectiva Modelado y Composición I Talla Escultórica II
TERCER AÑO	Dibujo del Natural en Movimiento (retentiva, grupos y apuntes) Teoría e Historia de la Pintura Colorido y Composición II Paisaje	Dibujo del Natural en Movimiento Teoría e Historia de la Escultura Modelado y Composición II Talla Escultórica III
Asignaturas optativas	Pintura Mural (2 cursos)	
	Dibujo de Ilustración (2 cursos)	
	Sección de Restauración	
	Restauración de Cuadros (3 cursos) [a través de la Sección de Pintura]	
Restauración de Esculturas (3? cursos) [a través de la Sección de Escultura]		
Sección de Grabado		
Grabado Calcográfico (3 cursos) [a través de la Sección de Pintura]		
Grabado en Hueco (Medallas) (2 cursos) [a través de la Sección de Escultura]		
CURSO DE PROFESORADO DE DIBUJO (aprobado el Bachillerato)	Pedagogía del Dibujo Dibujo Decorativo Dibujo Geométrico y Proyecciones Ampliación de Historia de las Artes Plásticas en España	
(Decreto de 21 de septiembre de 1942, BOE 2-10-42, artículos 3-8)		

PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES (1979)
 (Orden de 14 de septiembre de 1979, BOE 3-10-79)

PRIMER CICLO	PRIMER CURSO	Elementos Básicos de la Plástica Procedimientos Psicología de la Imagen Conceptos de Historia del Arte Fotografía	
	SEGUNDO CURSO	Dibujo del Natural I Pintura I Escultura I Teoría e Historia del Arte I Dibujo Geométrico y Proyecciones	
	TERCER CURSO	Dibujo del Natural II Anatomía Morfológica Perspectiva	
	Asignaturas optativas (elegir 2)	Pintura II Grabado Calcográfico II Escultura II Técnica de la Escultura I Teoría de la Restauración y Conservación de Obras de Arte	
SEGUNDO CICLO	CUARTO CURSO	Sección Pintura	Dibujo del Natural III Teoría e Historia del Arte II Pedagogía del Dibujo Pintura III Procedimientos Pictóricos
		Sección Escultura	Dibujo del Natural III Teoría e Historia del Arte II Pedagogía del Dibujo Escultura III Técnicas Escultóricas II
		Sección Grabado	Dibujo del Natural III Teoría e Historia del Arte II Pedagogía del Dibujo Grabado Calcográfico II Técnicas de la Estampación I
		Sección Diseño	Diseño I Sistemas y Técnicas de Representación I Teoría de la Comunicación I Historia, Sociedad y Cultura Contemporánea I Materiales I
		Sección Restauración	Teoría y Técnica de los Procedimientos Teoría de la Conservación y Restauración I Química y Física Aplicadas I Teoría e Historia del Arte II

		Asignaturas optativas (obligatoria una)	Técnicas de impresión industrial Pintura Mural Audiovisuales I Fotografía Medallas I
QUINTO CURSO		Sección Pintura	Dibujo Natural y Fisiología del Movimiento Teoría e Historia del Arte III Pintura IV Paisaje
		Sección Escultura	Dibujo Natural y Fisiología del Movimiento Teoría e Historia del Arte III Escultura IV Técnicas Escultóricas III
		Sección Grabado	Dibujo Natural y Fisiología del Movimiento Teoría e Historia del Arte III Grabado Calcográfico III Técnicas de la Estampación II
		Sección Diseño	Diseño II Sistemas y Técnicas de Representación II Teoría de la Comunicación II Historia, Sociedad y Cultura Contemporánea II Materiales II
		Sección Restauración	Técnicas Artísticas Actuales Teoría de la Conservación y Restauración II Química y Física Aplicadas II Teoría e Historia del Arte III Prácticas de Restauración
		Asignaturas optativas (obligatoria una)	Museología Medallas II Informática Audiovisuales II Estética

PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES
 (Resolución de 5 de septiembre de 1994, BOE 27-09-94, y 28 de abril de 1997, BOE 19-05-97)

PRIMER CICLO	PRIMER CURSO	Asignaturas troncales	Introducción escultórica Introducción al color Elementos de la plástica Teoría e Historia del Arte Antiguo y Medieval
		Asignaturas obligatorias	Psicología del Arte y de la Imagen Técnicas pictóricas y materiales Grabado y estampación
	SEGUNDO CURSO	Asignaturas troncales	Escultura I Pintura I Dibujo del Natural I Teoría e Historia del Arte Moderno y Contemporáneo
		Asignaturas obligatorias	Iluminación Sistemas y técnicas de representación
	TERCER CURSO	Asignaturas troncales	Dibujo del Natural II Anatomía Morfológica Sistemas de análisis geométrico de la forma y la representación
		Asignaturas optativas	Historia de la Conservación y Restauración Grabado en Huevo I Introducción a la Conservación y Restauración de obras de arte Introducción a la Conservación-Restauración de la escultura Creatividad y procesos Educación artística (pedagogía del Dibujo) La línea como medio exclusivo del Dibujo Informática Escultura II Creación y técnicas escultóricas Pintura II Grabado en relieve I Fotografía básica Interpretación abstracta de la forma Sistemas y técnicas de la representación en el proyecto de Diseño I Estética e Ilustración
	Asignaturas optativas alternativas		Expresión plástica infantil Didácticas especiales Procedimientos plásticos del Dibujo Los grandes mitos de la Historia del Arte Nuevas visiones de viejos maestros El clasicismo en el Arte Historia del Arte Contemporáneo
SEGUNDO CICLO	CUARTO CURSO	Asignaturas troncales	Idea, concepto y proceso de la creación artística Lenguajes y técnicas artísticas
	QUINTO CURSO	Asignaturas troncales	Conservación preventiva de las obras de arte Metodología de la creación plástica

	<p>Asignaturas optativas</p>	<p>El Arte después de 1945 Técnicas aditivas. Nuevas tecnologías Fotografía II Audiovisuales I Tecnologías de las Artes gráficas Diseño gráfico I Diseño escenográfico I Materiales y Diseño objetual I Teoría de la Comunicación Medallas I Pintura mural Teoría de la Conservación y Restauración Física y química aplicadas a la Conservación-Restauración Conservación-Restauración de obras de arte I Conservación-Restauración de pintura mural Procedimientos y técnicas pictóricas Arte del siglo XIX: orígenes y fundamentos de la contemporaneidad artística Conceptos del Arte en la Modernidad: la palabra y el artista Arte y conducta en la España contemporánea Sistemas y técnicas de la representación en el proyecto de Diseño II Grabado en hueco II Procesos fotosensibles. Grabado y estampación Técnicas permeográficas Técnicas planográficas Fotografía III Audiovisuales II Proyecto y realización de audiovisuales Diseño gráfico II Diseño escenográfico II Diseño objetual II Estudio de materiales aplicados a la Conservación y Restauración Conservación-Restauración de obras de arte II Métodos científicos de análisis Conservación-Restauración de obras de arte contemporáneas Sociología de la comunicación Artistas, espectador y sociedad Sociedad y cultura contemporánea Medallas II Lenguaje y técnica escultórica Museología y museografía Grabado en hueco III Grabado en relieve II Infografía Investigación plástica</p>
--	------------------------------	---

ASIGNATURAS QUE CONFORMAN LAS ESPECIALIDADES

Especialidad	PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO
PINTURA	Pintura II	Pintura mural Procedimientos y técnicas pictóricas Investigación plástica
CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN	Historia de la C. y R. Introducción a la C. y R. de obras de arte	Teoría de la C. y R. Física y Química aplicadas a la C.-R. C.-R. de obras de arte I Estudio de materiales aplicados a la C. y R. C.-R. de Pintura mural C.-R. de obras de arte II Métodos científicos de análisis C.-R. de obras de arte contemporáneas
ARTES DE LA IMAGEN	Fotografía básica Informática	Fotografía II Audiovisuales I Fotografía III Audiovisuales II Proyecto y realización de audiovisuales Tecnología de las artes gráficas Infografía Diseño escenográfico I El Arte después de 1945
ESCULTURA	Escultura II	Medallas I Medallas II Lenguajes y técnicas escultóricas
GRABADO	Grabado en hueco I Grabado en relieve I	Grabado en hueco II Grabado en relieve II Técnicas aditivas. Nuevas tecnologías Grabado en hueco III Procesos fotosensibles. Grabado y estampación Técnicas permeográficas Técnicas planográficas
DISEÑO	Sistemas y técnicas de representación en el proyecto de Diseño I Informática	Diseño gráfico I Diseño escenográfico I Materiales y Diseño objetual I Diseño gráfico II Diseño escenográfico II Diseño objetual II Sistemas y técnicas de la representación en el proyecto de Diseño II

PLAN DE ESTUDIOS DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES

(Resolución de la Universidad Complutense de Madrid de 5 de julio de 2000, BOE 27-7-2000)

PRIMER CICLO

PRIMER CURSO	Materias troncales	Introducción escultórica Introducción al color Dibujo de natural I Teoría e Historia del arte I Sistemas de análisis geométrico de la forma y la representación I
	Materias obligatorias	Bases didácticas de las artes visuales Técnicas pictóricas y materiales Técnicas escultóricas y materiales
SEGUNDO CURSO	Materias troncales	Escultura I Pintura I Dibujo del natural II Sistemas de análisis geométrico de la forma y la representación II Teoría e Historia del arte II

Se deberán obtener 12 créditos cursando materias optativas y 6 créditos cursando materias de libre elección.

TERCER CURSO	Materias troncales	Dibujo del natural III
---------------------	---------------------------	-------------------------------

Se deberán obtener 36 créditos cursando materias optativas y 18 créditos cursando materias de libre elección.

Materias optativas	Teoría de la comunicación Mitos del arte El clasicismo en el arte Estética Creatividad y educación artística Fundamentos de la plástica Anatomía morfológica aplicada Grabado y técnicas de estampación Fotografía I Diseño e introducción a las tecnologías digitales Escultura II Creación y técnicas escultóricas Pintura II Introducción a la conservación-restauración de pintura y escultura Evolución de los criterios y técnicas de restauración
---------------------------	--

SEGUNDO CICLO

CUARTO CURSO	Materias troncales	Idea, concepto y proceso en la creación artística Proyectos I
---------------------	---------------------------	--

Se deberán obtener 30 créditos cursando materias optativas.

QUINTO CURSO	Materias troncales	Proyectos II
---------------------	---------------------------	--------------

Se deberán obtener 42 créditos cursando materias optativas y 9 créditos cursando materias de libre elección.

MATERIAS OPTATIVAS

Materias optativas segundo ciclo	Sociología de la comunicación Sociedad y cultura contemporánea Últimas tendencias en el arte Artista, sociedad y educación Grabado en hueco I Grabado en hueco II Grabado en relieve Técnicas planográficas Técnicas permeográficas Diseño gráfico I Fotografía II Audiovisuales Imagen digital Fotografía III Diseño objetual Diseño escenográfico I Diseño gráfico II Diseño objetual II Diseño escenográfico Proyecto y realización audiovisuales Espacio, arte y acción Medallas I Medallas II Lenguaje escultórico Procesos técnicos escultóricos Pintura mural Procedimientos y técnicas pictóricas Investigación plástica Teoría de la conservación y restauración Química y física aplicadas a la conservación y restauración Estudio de materiales aplicados a la conservación-restauración Métodos científicos de análisis Conservación-restauración de obras de arte I Conservación-restauración de obras de arte II Conservación-restauración de pintura mural Conservación-restauración de pintura contemporánea Conservación-restauración de escultura contemporánea Museología y museografía Nuevos medios en las artes plásticas
---	--

Especialidades _____

CONSERVACIÓN Y RESTAURACIÓN DE OBRAS DE ARTE (60 CRÉDITOS)

Asignaturas
Teoría de la conservación y restauración
Química y física aplicadas a la conservación y restauración
Estudio de materiales aplicados a la conservación - restauración
Métodos científicos de análisis
Conservación-restauración de obras de arte I
Conservación-restauración de obras de arte II
Conservación-restauración de pintura mural
Conservación-restauración de pintura contemporánea
Conservación-restauración de escultura contemporánea

DISEÑO (60 CRÉDITOS)

Asignaturas
Diseño gráfico I
Diseño objetual I
Diseño escenográfico I
Diseño gráfico II
Diseño objetual II
Diseño escenográfico II

ARTES DE LA IMAGEN (60 CREDITOS)

Asignaturas
Fotografía II
Audiovisuales
Imagen digital
Fotografía III
Proyecto y realización audiovisuales
Espacio, arte y acción

Se deberán obtener 12 créditos cursando materias optativas y 6 créditos cursando materias de libre elección.

ARTES PLÁSTICAS (60 CREDITOS)

El alumno deberá cursar al menos 12 créditos de cada uno de los grupos de asignaturas abajo reseñados, pudiendo elegir el resto de créditos, hasta completar los 60 de la especialidad, de la totalidad de estas asignaturas:

Área de Dibujo	Área de Pintura	Área de Escultura
Grabado en Hueco I	Pintura mural	Medallas I
Grabado en Hueco II	Procedimientos y técnicas pictóricas	Medallas II
Grabado en Relieve	Investigación plástica	Lenguaje escultórico
Técnicas Planográficas	Nuevos medios en las artes plásticas	Procesos técnicos escultóricos
Técnicas permeográficas		

(*) Los alumnos podrán cursar las asignaturas optativas que formen la especialidad intracurricular en su totalidad, o bien configurar su curriculum libremente completando los créditos optativos con las asignaturas de ese tipo que deseen.

Apéndice 2. CUADRO CRONOLÓGICO SOBRE EL DESARROLLO DE LOS DISTURBIOS DE 1990 DE LA FACULTAD DE BELLAS ARTES DE MADRID (Fuente: ABC, El Mundo, El Independiente, El País, Ya).

MARZO	<p>Jueves 29, ante la convocatoria de elecciones para el Claustro, se realizan elecciones para decano en la Facultad de Bellas Artes. Vence en la primera vuelta el candidato Ricardo Echegaray (26 votos) a la anterior decana Rosa Garcerán (25 votos) y 2 votos blancos, pero no obtiene la mayoría absoluta por lo que se convoca una segunda vuelta.</p>
ABRIL	<p>Domingo 1 se realiza una corrida lúdico-cubista en la plaza de Colón como protesta estudiantil contra la decana. Se presentan denuncias de irregularidad en dicho proceso electoral por parte del alumnado, exigiéndose la repetición del proceso y la dimisión de la decana.</p> <p>Lunes 2 se realiza la segunda vuelta de las elecciones venciendo Rosa Garcerán (27 votos) sobre Ricardo Echegaray (25 votos) y una abstención. Se genera un clima de descontento generalizado.</p> <p>Martes 3 se celebra una asamblea de cerca de 800 estudiantes en la que interviene la decana, que en medio de abucheos acaba abandonando el salón de actos. Se convoca una “huelga activa” indefinida y la celebración periódica de asambleas de alumnos. La actividad docente se ve paralizada. Se presenta una impugnación ante el Rectorado que, aunque adolece de falta de forma, es aceptada.</p> <p>Miércoles 4 los estudiantes empapan la estatua de Velázquez en el Museo del Prado y la escultura de D. Álvaro de Bazán en la plaza de la Villa. También se efectuó un simulacro de funeral, portando diversos ataúdes que simbolizaban la muerte de la actual Facultad.</p> <p>Las movilizaciones se interrumpen a causa de las vacaciones de Semana Santa.</p> <p>Miércoles 18 cerca de 200 alumnos de bellas artes boicotean el acto de toma de posesión de los decanos de Facultad y de los directores de Escuelas universitarias en la Facultad de medicina, al cual también asiste la decana. Los alumnos representan un ciempiés gigante, haciendo sonar durante largo rato pitos, carracas y tambores y esgrimiendo pancartas, retrasando la celebración del acto. El rector se ofrece para actuar como mediador. Se constituye una comisión de alumnos.</p> <p>Jueves 19 se reúnen de nuevo los estudiantes en la Plaza de Colón para celebrar una corrida de toros cubista. También dibujan murales en el suelo y forman un multicolor ciempiés gigante.</p> <p>Viernes 20 se celebra en el Círculo de Bellas Artes una mesa redonda sobre el presente y el futuro de los estudios artísticos, participando profesores, alumnos y artistas. No se cuenta con la asistencia de la decana.</p> <p>Martes 24 se mantiene una acalorada reunión entre la decana, el otro candidato a decano, un profesor y un representantes de alumnos que dura más de 4 horas sin ningún avance.</p> <p>Miércoles 25 se celebra una junta de alumnos con la asistencia de profesores en el salón de actos pero sin asistencia del decanato.</p> <p>Jueves 26 se celebra otra reunión entre estudiantes y profesores, acordando la búsqueda de una solución consensuada y la formación de comisiones integradas por las distintas partes (alumnos, profesores favorables a la decana, profesores a favor del otro candidato</p>

	<p>y personal administrativo).</p> <p>Viernes 27 el rector acude inesperadamente a la Facultad de Bellas Artes y comunica personalmente a los estudiantes que su recurso ha sido desestimado.</p> <p>Lunes 30 se comunica oficialmente la desestimación del recurso.</p>
<p>MAYO</p>	<p>Jueves 3 se reúnen los vicerrectores, alumnos, la decana, el otro candidato y profesores de ambos bancos sin ningún resultado.</p> <p>Viernes 4 los estudiantes empapelan la estatua de La Cibeles.</p> <p>Un grupo de estudiantes entregan a S. M. la Reina D^a Sofía una carta exponiendo los motivos de su protesta durante la inauguración del <i>X Salón de los 16</i> en el MEAC.</p> <p>Lunes 7 presenta el rector su dimisión ante la Junta de Gobierno con el fin de convocar elecciones nuevas elecciones para primeros de junio. Cerca de 300 alumnos se encierran esa noche en la Facultad con carácter indefinido para pedir la dimisión de la decana.</p> <p>Martes 8 se celebra la constitución del Claustro en la Facultad de medicina dificultándose el acceso de los estudiantes al acto, los cuales realizan una sentada en protesta.</p> <p>Miércoles 9 acude el rector para pedir el cese del encierro proponiendo la creación de una comisión mixta especial formada por 5 miembros de la Junta de Gobierno y 5 estudiantes. El rector acepta realizar una auditoría económica y otra auditoría de gestión que investigue los años de mandato de la decana.</p> <p>Jueves 10 se hace público un manifiesto firmado por 40 profesores de bellas artes encabezados por el otro candidato al decanato criticando la gestión de la decana.</p> <p>Viernes 11 se reúne la Junta de Facultad con carácter de urgencia bajo la presidencia del rector. Los alumnos desbloquean el encierro y permiten el acceso del personal administrativo y docente. La Junta de Facultad apoya la creación de la comisión mixta especial con objeto de establecer un clima de diálogo en el centro e iniciar las medidas encaminadas a resolver las peticiones de los alumnos. También acuerda prolongar eventualmente el curso dentro del calendario escolar para garantizar la adecuada evaluación del alumnado. Los estudiantes sin embargo mantienen el paro activo hasta tener más garantías sobre el cumplimiento de sus peticiones.</p> <p>Jueves 19, los alumnos realizan actos de protesta por las calles de Madrid.</p> <p>Miércoles 25 los alumnos se manifiestan ante el Rectorado para reclamar una respuesta urgente al recurso presentado contra la elección de la decana.</p> <p>Viernes 27 el rector comunica personalmente a los alumnos que su recurso se ha desestimado al no confirmarse los indicios de irregularidad denunciados, reiterando su promesa de dotar de más medios a la Facultad.</p>
	<p>A partir de aquí, las medidas legales dan paso a la negociación directa. La decana se niega a dimitir y así lo hace saber a la comisión de alumnos. ante la persistencia de la crisis se crea una comisión mixta (estudiantes-facultad-rectorado) para restablecer el consenso.</p>

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFÍA

AGIRRE ARRIAGA, Imanol

(1999) "La educación artística en la formación inicial del profesorado de infantil y primaria.", en *Ensenyament i cultural visual*. Reus: Talp club, Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus.

(2000) *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para un revisión pragmatista de la experiencia estética*. Pamplona: Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa.

ALBERT, R. S. & Mark A. RUNCO

(1999) "A History of Research on Creativity", *Handbook of Creativity* (Sternberg ed.), 16-31. Cambridge: Cambridge University Press.

ALBRECHT, C. Milton; James H.BARNETT, Mason GRIFF

(1970) *The Sociology of Art and Literature: A Reader*. London: Duckworth.

ALCINA FRANCH, José

(1988) [1982] *Arte y antropología*. Madrid: Alianza.

(1994) *Aprender a investigar: métodos de trabajo para la redacción de tesis doctorales (Humanidades y Ciencias sociales)*. Madrid: Compañía Literaria.

ALONSO MONREAL, Carlos

(2000) *Qué es la creatividad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

AMABILE, Teresa M.

(1979) "Effects of external Evaluation on Artistic Creativity", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (2), 221-33.

(1983) *Social Psychology of Creativity*. New York: Springer-Verlag.

(1996) *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, Colorado: Westview Press.

(2000) [1998] "Cómo matar la creatividad", *Harvard Business Review: Creatividad e innovación*, 1-31. Bilbao: Deusto.

AMAVI (Asociación Madrileña de Artistas Visuales Independientes)

(2000) "Propuesta de líneas de trabajo presentada por AMAVI en 1998 con vistas a la organización de la jornada sobre enseñanza de posiciones, las condiciones de las artes visuales en el Estado Español, a debate", {inventario} *Revista para el Arte*, 6, 91-8. Madrid: AMAVI.

AMELLER, Carles

(1999) "La situación de la enseñanza de las artes visuales en España.", en *Ensenyament i cultural visual*. Reus: Talp club, Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus.

(2000) "Espacio del Audiovisual en la Universidad Española", {inventario} *Revista para el Arte*, 6, 177-94. Madrid: AMAVI.

ANDERSON, H. H. (ed.)

(1959) *Creativity and Its Cultivation*. New York: Harper and Bros.

ANDERSON, Richard L.

(1979) *Art in Primitive Societies*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

(1989) *Art in Small-Scale Societies*. New Jersey: Prentice Hall.

- (1990) *Calliope's Sisters: A Comparative Study of Philosophies of Art*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- (1992) "Do Other Cultures Have "Art"?", *American Anthropologist*, 94(4), 926-9.
- ANDREWS, Frank M.
 (1975) *Social and Psychological Factors which Influence the Creative Process en Perspectives in Creativity* (Taylor & Getzels eds.), 117-45. Chicago: Aldine Publishing Company.
- ANGULO IÑIGUEZ, Diego
 (1985) [1981] "Segundo centenario de la Academia de San Carlos de México" en *Las academias de arte (VII Coloquio Internacional en Guanajuato)*, 17-28. México DF: Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM.
- APESPC (Asamblea de Professors d'Ensenyament Secundari Públic de Catalunya)
 (1999) "Manifest de l'Assemblea de Professors d'Ensenyament Secundari Públic de Catalunya.", en *Ensenyament i cultural visual*. Reus: Talp club, Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus.
- ARAÑÓ GISBERT, Juan Carlos
 (1988) *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*. (tesis doctoral nº 318/88). Madrid: Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, UCM.
- (1989) "La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural", *Arte, individuo y sociedad*, 2, 9-30. Madrid: Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, UCM.
- (1994) "Arte, educación y creatividad", *Píxel BIT, Revista de Medios y Educación*, 2, 65-87.
- ARGYRIS, C.
 (1964) *Integrating the individual and the organization*. New York: John Wiley & Sons.
- ARNHEIM, Rudolf
 (1969) [1954] *Arte y percepción visual. Psicología de la visión creadora*. Buenos Aires: EUDEBA.
- (1974) "The Aesthetic Approach: Notes on Creativity", en *Essays in Creativity* (Rosner & Abt eds.), 5-21. Croton-on-Hudson, New York: North River Press.
- (1993) [1989] *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ARON, E. N., y A. ARON
 (1982) "An introduction to Maharishi's theory of creativity: Its empirical base and description of the creative process", *Journal of Creative Behavior*, 16(1), 29-49.
- ARROYO, Carlos y Francisco José GARRIDO
 (1997) *Libro de estilo universitario*. Madrid: Acento Editorial.
- AUGÉ, Marc
 (1994) [1992] *El sentido de los otros. Actualidad de la antropología*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- AUSTER, Carol J.
 (1996) *The Sociology of Work. Concepts and Cases*. Thousand Oaks, California: Pine Forge Press.
- BABCOCK, Barbara A.
 (1993) [1988] "At Home, No Womens Are Storytellers: Ceramic Creativity and the Politics of Discourse in Cochiti Pueblo", en *Creativity / Anthropology*, 70-99. Ithaca and London: Cornell University Press.
- BAJTIN, Mijail
 (1989) [1970] *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*. Madrid: Alianza.

- BARBERO, Manuel
(2000) «Sin título», {inventario} Revista para el Arte, 6, 139-51. Madrid: AMAVI.
- BARNETT, Homer G.
(1953) Innovation: The Basis of Cultural Change. New York: McGrawHill
- BARRON, Frank
(1964) "The Relationship of Ego Diffusion to Creative Perception", en Widening Horizons in Creativity (C. W. Taylor, ed.). New York: John Wiley & Sons.

(1968) Creativity and Personal Freedom. New York: Van Nostrand.

(1976) [1969] Personalidad creadora y proceso creativo. Madrid: Marova.

(1988) "Putting creativity to work", en The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives (Sternberg ed.), 76-98. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARTLETT, Frederick C.
(1967) [1932] Remembering. Cambridge. Cambridge University Press.
- BATCHELOR, David
(2001) [2000] Cromofobia. Madrid: Síntesis.
- BATTEUX, Charles
(1989) [1747] Les beaux-arts réduits à un même principe. Paris: Aux Amateurs de livres.
- BAXANDALL, Michael
(1981) [1972] Pintura y vida cotidiana en el Renacimiento. Arte y experiencia en el Quattrocento. Colección Comunicación Visual, Barcelona: Gustavo Gili.
- BEAUDOT, Alain
(1980) [1973] La creatividad. Madrid: Narcea.
- BECKER, Carol, (ed.)
(1994) The Subversive Imagination: Artists, Society, and Social Responsibility. London: Routledge.
- BECKER, Howard S.
(1973) [1963] Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance. New York: The Free Press (Macmillan).

(1982) Art Worlds. Berkeley: University of California Press.
- BECKFORD, William
(1978) [1780] Memorias biográficas de pintores extraordinarios. Madrid: Alfaguara.
- BÉDAT, Claude
(1974) L'Académie des Beaux-Arts de Madrid. 1744-1808. Toulouse: Université de Toulouse.
- BENEDICT, Ruth
(1959) [1934] Patterns of Culture. Boston: Houghton Mifflin Co.

(1989) [1934] El hombre y la cultura: investigación sobre los orígenes de la civilización contemporánea Barcelona: Edhasa.
- BERGSON, Henri
(1973) [1907] La evolución creadora. Madrid: Espasa-Calpe.

(1982) [1911, 1919] "La conciencia y la vida", en La energía espiritual, 13-37. Madrid: Espasa-Calpe.
- BERGER, Peter L. & Thomas LUCKMANN

- (1986) [1967] La construcción social de la realidad. Madrid: H. F. Martínez de Murguía.
- BERLIN, Isaiah**
(1999) [1965] The Roots of Romanticism. London: Chatto & Windos.
- BINNIG, Gerd**
(1996) [1989] Desde la nada. Sobre la creatividad de la naturaleza y del ser humano. Barcelona: Círculo de Lectores.
- BLAY FONTCUBERTA, Antonio**
(1967) La personalidad creadora. Barcelona: Dharma.
- BLUNT, Anthony**
(1990) [1940] Teoría de las artes en Italia 1450-1600. Madrid: Cátedra.
- BOAS, Franz**
(1947) [1927] El arte primitivo. México DF: Fondo de Cultura Económica.

(1990) [1911] Cuestiones fundamentales de antropología cultural. Barcelona: Círculo de Lectores.
- BODEN, M. A.**
(1994) [1991] La mente creativa. Mitos y mecanismos. Barcelona: Gedisa.
- BODENMANN-RITTER, Clara**
(1995) [1991] Joseph Beuys. Cada hombre, un artista. Conversaciones en Documenta 5-1972. Madrid: La balsa de la Medusa, Visor.
- BOHANNAN, Paul**
(1971) [1961] "Artist and Critic in an African Society" en Anthropology and Art. Readings in Cross-Cultural Aesthetics (Otten, Ch. M., Ed.), 172-181. Austin and London: University of Texas.
- BOIME, Albert**
(1971) The Academy and French Painting in the Nineteenth Century. New Haven: Yale University Press.

(1994) [1987] Historia social del Arte Moderno. 1. Madrid: Alianza.
- BOORSTIN, Daniel J.**
(1994) [1992] Los creadores. Barcelona: Crítica, Grupo Grijalbo-Mondadori.
- BOE (BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO)**
(1970) "Ley 14/1970, de 4 de agosto, Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa", BOE 6 de agosto de 1970.

(1978) "Real Decreto 988/1978, de 14 de abril, sobre la transformación de las Escuelas Superiores de Bellas Artes de Barcelona...", BOE, Gaceta de Madrid. 12 de mayo de 1978, 113.

(1990) "Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo", BOE 4 de octubre de 1990.

(1991) "Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio, por el que se regulan los procedimientos para el ingreso en los Centros Universitarios", BOE 26 de junio de 1991, 152.

(1992) "Real Decreto 1060/1992, de 4 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 1005/1991, de 14 de junio...", BOE 22 de septiembre de 1992.

(1996) "Real Decreto 83/1996, de 26 de enero, en el que se aprueba del Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria", BOE 21 de febrero de 1996, 45.
- BOURDIEU, Pierre**
-

- (1971) "Disposition esthétique et compétence artistique", *Les Temps Modernes*, 295, 1345-78.
- (1971a) "Intellectual Field and Creative Project", en *Knowledge and Control: New Directions for the sociology of Education* (Michael F., D. Young, ed.), London: Collier-Macmillan.
- (1973) "Cultural Reproduction and Social Reproduction", en *Knowledge, Education and Cultural Change* (Bronwn, ed.). London: Tavistock.
- (1991) [1979] *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus Humanidades; Altea, Taurus, Alfaguara.
- (1995) [1992] *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON**
 (1973) [1969] *Los estudiantes y la cultura*. Barcelona: Labor.
- (1981) [1970] *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOZAL, Valeriano**
 (1991) *Los primeros diez años. 1900-1910, los orígenes del arte contemporáneo*. Madrid: La Balsa de la Medusa, Visor.
- BRIMHALL, D. R.**
 (1923) "Family resemblances among American men of science", *American Naturalist*, 57, 74-88.
- BROWN, Jonathan**
 (1988) [1978] *Imágenes e ideas en la pintura española del siglo XVII*. Madrid: Alianza.
- BROWN, Richard (ed.)**
 (1973) *Knowledge, Education and Cultural Change*. London: Tavistock.
- BRUNER, Edward M.**
 (1993) "Epilogue: Creative Persona and the Problem of Authenticity", en *Creativity/Anthropology*, 321-34. Ithaca and London: Cornell University Press.
- BRUNER, Jerome S.**
 (1967) "The conditions of creativity", en *Contemporary Approaches to Creative Thinking* (Gruber, Terrell y Wertheimer eds.), 1-30. New York: Atherton Press.
- BRUYNE, Edgar de**
 (1987) [1947] *La estética de la Edad Media*. Madrid: Visor.
- BUBER, M.**
 (1961) *Between Man and Man*. London: Fontana.
- BUNZEL, Ruth L.**
 (1929) *The Pueblo Potter: A Study of Creative Imagination in Primitive Art*. New York: Columbia University Press.
- CABAÑAS BRAVO, Miguel**
 (1996) *Artistas contra Franco. La oposición de los artistas mexicanos y españoles exiliados a las bienales hispanoamericanas de arte*. México D. F.: Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM.
- CALABRESE, Omar**
 (1987) [1985] *El lenguaje del Arte*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CALVO SERRALLER, Fernando**
 (1981) *Teoría de la Pintura del Siglo de Oro*. Madrid.

- (1982) Epílogo. Las academias artísticas en España, en *Las Academias de Arte: Pasado y Presente* (Pevsner), 209-239. Madrid: Cátedra.
- (1990) *La novela del artista. Imágenes de ficción y realidad social en la formación de la identidad artística contemporánea, 1830-1850*. Madrid: Mondadori.
- CANO GESTOSO, José Ignacio
 (1993) *Los estereotipos sociales: el proceso de perpetuación a través de la memoria selectiva*. (tesis doctoral nº 228/93). Madrid: Facultad de Sociología, Departamento de Psicología Social, UCM.
- CÁRDENAS Y URIARTE, José:
 (1901) *Discursos leídos ante la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en la recepción pública del Excmo. Señor D. José de Cárdenas y Uriarte el día 24 de Noviembre de 1901*. Madrid: Imprenta de los Hijos de M. S. Fernández.
- CARO BAROJA, Julio
 (1979) [1965] *El Carnaval. Análisis histórico-cultural*. Madrid: Taurus.
- CARRETE, Juan
 (1994) *Goya. Los Caprichos. Dibujos y aguafuertes*. Madrid: Banco Central Hispano, Real Academia de Bellas Artes de San Fernando, Calcografía Nacional.
- CATTELL, J. McKeen
 (1903) "A statistical study of eminent men", en *Popular Science Monthly* 62: 369-77.
- CENCILLO, Luis
 (2000) *Creatividad, arte y tiempo. Antropología del arte*. (2 vol.). Madrid: Syntagma.
- CLAIR, Jean
 (1998) [1997] *La responsabilidad del artista. Las vanguardias, entre el terror y la razón*. Madrid: La balsa de la Medusa, Visor.
- CLAVÉ, Pelegrín
 (1990) *Lecciones estéticas*. México DF: Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM.
- COOMBS, P.H. y M. AHMED
 (1991) *La educación no formal. Una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- COX, Catherine M.
 (1926) "The early mental traits of 300 geniuses", en *Genetic Studies of Genius*, vol. II. Stanford: Stanford University Press.
- CROPLEY, A.
 (1967) *Creativity*. London: Longmans Green.
- CROW, Thomas
 (1996) *Modern Art in the Common Culture*. New Haven.
- CROWLEY, D. J.
 (1973) "Aesthetic Value and Professionalism in African Art: Three Cases from Katanga Chokwe", en *The Traditional Artist in African Societies*, (D'AZEVEDO ed.). Bloomington: Indiana University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly
 (1988) "Society, culture, and person: a systems view of creativity" en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg ed.), 325-39. Cambridge: Cambridge University Press.
- (1998) [1996] *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.
- (1999) "Implications of a Systems Perspective for the Study of Creativity", *Handbook of Creativity*, (Sternberg, ed.), 313-35. Cambridge: Cambridge University Press.

- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly & I. S. CSIKSZENTMIHALYI
(1988) *Optimal Experience. Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly & J. W. GETZELS
(1971) "Discovery-oriented the Behavior and the Originality of Creative Products: A Study with Artists", *Journal of Personality and Social Psychology*, 19, 1, 47-52.
- CUISENIER, Jean
(1978) "Pour une anthropologie de l'art", *Ethnologie Française*, 8 (2-3), 103-106. Paris: Société d'ethnologie française, Centre d'ethnologie française.
- DAP (DEPARTAMENTO DE ANÁLISIS Y PLANIFICACIÓN)
(1994) Documentos de trabajo UCM. Información Estadística Alumnos de la UCM Curso 93/94. Madrid: Gabinete Técnico del Rector, DAP, UCM.

(1998) *La Universidad en cifras*. Marzo 1998. Madrid: DAP, UCM.

(1999a) *Información Estadística de Alumnos*. Curso 1997-98. Madrid: DAP, UCM.

(1999b) *Anuario Estadístico de la UCM*. 1998. Madrid: DAP, UCM.

(1999c) *Acceso a la Educación Superior*. UCM. 1991. Madrid: DAP, UCM.
- DARK, Philip J.C.
(1967) "The Study of Ethno-aesthetics: the Visual Arts" en *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the AES (HELM ed.)*, 131-48. Seattle: University of Washington Press.
- DA VINCI, Leonardo
(1976) *Trattato della pittura*. Madrid: Editora Nacional.

(1989) *Cuaderno de notas*. Madrid: Yerico.
- D'AZEVEDO, Warren L.
(1958) "A Structural Approach to Esthetics: Toward a Definition of Art in Anthropology", *American Anthropologist*, 60(4), 702-714.

(1973) *The Traditional Artist in African Societies*. Bloomington: Indiana University Press.
- DE DIEGO, Estrella
(1992) *El andrógino asexual. Eternos ideales, nuevas estrategias de género*. Madrid: Visor.
- DE DUVE, Thierry
(1992) *Faire école*. Paris: Les Presses du Réel
- DEEPWELL, Katy (ed.)
(1998) [1995] *Nueva crítica feminista de arte. Estrategia crítica*. Madrid: Universitat de València, Instituto de la Mujer, Cátedra.
- DE LA VILLA, Rocío
(1998) *Guía del usuario de arte actual*. Madrid: Técnos.
- DE MICHELI, Mario
(1993) *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Madrid: Alianza.
- DGBBAA (DIRECCIÓN GENERAL DE BELLAS ARTES)
(1958) *Las enseñanzas artísticas en España y en el extranjero*. Madrid: Publicaciones de la Dirección General de Bellas Artes.

- DÍAZ-SALAZAR, Rafael; Salvador GINER y Fernando VELASCO (Eds.)
(1994) Formas modernas de religión. Madrid: Alianza.
- DISSANAYAKE, Ellen
(1992) Homo Aestheticus: Where Art Comes From and Why. New York: The Free Press (Macmillan).
- DOUGLAS, Mary
(1996) [1986] Cómo piensan las instituciones. Madrid: Alianza.

(1998) [1996] Estilos de pensar. Barcelona: Gedisa.
- DUMONT, Louis
(1987) [1983] Ensayos sobre el individualismo. Una perspectiva antropológica sobre la ideología moderna. Madrid: Alianza.
- DUNCKER, Karl
(1935) Zur Psychologie des produktiven Denkens. Berlin.
- DURKHEIM, Emile
(1982) [1938 (1904-5)] Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- DUVIGNAUD, Jean
(1990) [1973] Herejía y subversión. Ensayos sobre la anomia. Barcelona: Icaria.
- EA10
(2000) Oferta educativa 2000-2001, Ciclos Formativos / Bachillerato de Artes (hoja informativa). Escuela de Arte 10, Madrid.
- ECHEGARAY, Eduardo de
(1887) Diccionario general etimológico de la lengua española. Madrid: Jose María Faquineto, Álvarez Hermanos Impresores.
- ECO, Umberto
(1987) [1977] Cómo se hace una tesis: técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura. Barcelona: Gedisa.
- EFLAND, A. D.
(1990) "La educación artística en los Estados Unidos desde la Segunda Guerra Mundial hasta nuestros días", Luego, 25.
- EHRENZWEIG, Anton
(1976) [1953] Psicoanálisis de la percepción artística. Barcelona: Gustavo Gili.
- EISNER, Elliot W.
(1989) [1967] "Los objetivos educativos. ¿Ayuda o estorbo?", en La enseñanza: su teoría y su práctica. (Sacristán & Pérez). Madrid: Akal.

(1995) [1972] Educar la visión artística. Barcelona: Paidós Ibérica.
- ELIADE, Mircea
(1999) [1956] Herreros y alquimistas. Madrid: Alianza.

(2001) [1962] Mefitófeles y el andrógino. Barcelona: Kairós.
- ELSENHANS, Theodor.
(1911) Theorie der Phantasie, en Archiv für die gesamte Psychologie, XXII. Band I, Heft 30-9.

EXPÓSITO, Marcelo y Carmen NAVARRETE

(2000) "«La libertad (y los derechos) (también en el arte) no es algo dado, sino una conquista, y colectiva»", {inventario} Revista para el Arte, 6, 27-37. Madrid: AMAVI.

FARRELL, Michael P.

(1982) "Artist Circle and the Development of the Artist", Small Group Behaviour. 13(4), 451-474.

FBBA (Facultad de Bellas Artes, UCM)

(1981) Museo Pedagógico de Arte Infantil. Cátedra de Pedagogía, Facultad de Bellas Artes.

(1998) Diseño. Artes de la Imagen. Departamento de Dibujo II, Facultad de Bellas Artes, Universidad Complutense.

(2000a) http://www.ucm.es/info/bbaa/estruorg/departamento_de_pintura.htm Departamento de Pintura (Pintura y Restauración).

(2000b) http://www.ucm.es/info/bbaa/estruorg/departamento_de_escultura.htm Departamento de Escultura.

(2000c) http://www.ucm.es/info/bbaa/estruorg/departamento_de_dibujo_1.htm Departamento de Dibujo I (Dibujo y Grabado)

(2000d) http://www.ucm.es/info/bbaa/estruorg/departamento_de_dibujo_ii.htm Departamento de Dibujo II (Artes de la imagen y Diseño).

(2000e) <http://www.ucm.es/info/bbaa/estruorg/didactic.htm> Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica.

(2000f) <http://www.ucm.es/info/bbaa/estruorg/historia.htm> Sección Departamental de Historia del Arte / Unidad Docente de Sociología y Comunicación.

FEIXA PÀMPOLS, Carles

(1998) De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud. Barcelona: Ariel.

FELDMAN, David Henry

(1988) "Creativity: dreams, insights, and transformations", en The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives (Sternberg, ed.), 271-297. Cambridge: Cambridge University Press.

(1999) "De Development of Creativity", en Handbook of Creativity (Sternberg, ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

FELDMAN, D. H.; M. CSIKSZENTMIHALYI y H. GARDNER (ed.),

(1994) Changing the world: A framework for the study of creativity. Westport, Connecticut: Praeger.

FELIPE, Francisco

(1999) "Conclusiones de la mesa de enseñanza en las jornadas "Posiciones": las condiciones de las artes visuales en el Estado español, a debate.", en Ensenyament i cultural visual. Reus: Talp club, Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus.

FERNÁNDEZ GARRIDO, Julio

(1983) Un modelo para el estudio de la Creatividad: más allá de la persona-producto-proceso. (tesis doctoral nº 12.306). Madrid: Facultad de Psicología, UCM.

FERRIER, Jean-Louis (dir.)

(1990) El Arte del Siglo XX. 2 vol. Barcelona: Círculo de Lectores.

FIGUERES, Abel.

(1999) "Algunes notes sobre art i ensenyament secundari.", en Ensenyament i cultural visual. Reus: Talp club, Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus.

FIGUEROA-SAAVEDRA, Fernando.

- (1998) El graffiti en la Ciudad Universitaria de Madrid (1997-1998). (tesina). Madrid: Departamento de Historia del Arte III, UCM.
- FIGUEROA-SAAVEDRA, Miguel
 (2000) “Sustantivos m\u00faltos y su traducci\u00f3n en el C\u00f3dice Florentino”, en Revista Espa\u00f1ola de Antropolog\u00eda Americana, 30: 191-220. Madrid: Universidad Complutense.
- (2002) “In Toltecatoytl: Reflexiones en torno al concepto nahua de «arte» y «creaci\u00f3n cultural»”, en Actas del IX Congreso Internacional de Historia de Am\u00e9rica. I, 169-174. Badajoz: Asociaci\u00f3n Espa\u00f1ola de Americanistas.
- FIGUEROA-SAAVEDRA, Miguel & Fernando FIGUEROA-SAAVEDRA
 (2000) “Historia del arte y antropolog\u00eda del arte, un objeto-objetivo en com\u00fan”, en ATENEO DIGITAL, Septiembre, <http://www.ucm.es/info/dptoants/ateneo/Ateneo.htm>. Madrid: Departamento de Antropolog\u00eda Social, UCM.
- FILHO, Louren\u00e7o
 (1933) [1930] La Escuela Nueva. Barcelona: Editorial Labor.
- FISCHER, Ernst.
 (1997) [1967] La necesidad del arte. Barcelona: Pen\u00ednsula.
- FOUCAULT, Michel
 (1999) [1966] Las palabras y las cosas. Una arqueolog\u00eda de las ciencias humanas. Madrid: Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund
 (1979) [1910] “Un recuerdo infantil de Leonardo da Vinci”, en Obras completas, XI. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1979) [1907, 1908] “El creador literario y el fantaseo”, en Obras completas, IX. Buenos Aires: Amorrortu.
- (1979) [1914] “El Mois\u00e9s de Miguel \u00c1ngel”, en Obras completas, XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FREUDENBERGUER, H.
 (1974) “Staff Burnout”, Journal of Social Issues, 30, 159-166.
- FUE (FUNDACI\u00d3N UNIVERSIDAD-EMPRESA)
 (1981) Los estudios: Bellas Artes. Monograf\u00edas profesionales, 28. Madrid: Artes Gr\u00e1ficas Iberoamericanas, FUE.
- FUENTES ALONSO, Julio
 (1982?) Datos para un historial de la Escuela Superior de Bellas Artes de San Fernando de Madrid. Madrid.
- GADAMER, Hans-Georg
 (s.f.) [1960] Verdad y m\u00e9todo. Fundamentos de una hermen\u00e9utica filos\u00f3fica. Salamanca: S\u00edgueme.
- GALINO NIETO, Francisco
 (1999) Del protocolo y ceremonial universitario y complutense. Madrid: Editorial Complutense.
- GALTON, Francis
 (1870) [1869] Hereditary Genius. An Inquiry into Its Laws and Consequences. New York: Appleton.
- (1874) English Men of Science: Their Nature and Nurture. London: Macmillan.
- (1883) Inquiries into Human Faculty. London: Macmillan.
- GALLEGO, Antonio
 (1990) Historia del grabado en Espa\u00f1a. Madrid: C\u00e1tedra.
- GALLEGO, Juli\u00e1n
 (1995) El pintor, de artesano a artista. Granada: Diputaci\u00f3n Provincial de Granada.

- GÁNDARA, J. J. de la
(1998), *Estrés y Trabajo, el síndrome del burnout*. Cauce Editorial. Madrid.
- GARDNER, Howard
(1994) [1973] *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- GAU PUDELKO, Sabina
(1989) [1988] *Análisis didáctico de la enseñanza de la Pintura en los centros de estudios superiores de Bellas Artes. Ámbito español 1942-1985*. (resumen tesis doctoral nº 1694/88). La Laguna, Tenerife: Universidad de la Laguna.
- GAUGUIN, Paul
(1946) *Lettres de Gauguin à sa femme et à ses amis*. Paris: Maurice Malingue.
- GEERTZ, Clifford.
(1987) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

(1989) [1988] *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.

(1996) [1968, 1986, 1994] *Los usos de la diversidad*. Barcelona: Paidós, ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.
- GERARD, Alexander.
(1756) *Essay on the Taste*. Edimburgo: Sociedad Filosófica de Edimburgo.

(1774) *An Essay on the Genius*. London.
- GETZELS, Jacob W.
(1975) "Problem finding and the inventiveness of solution", *Journal of Creative Behavior*, 9, 12-118

(1982) "The problem of the problem", en *Question-forming and response consistency* (Hogarth ed.), 37-44. San Francisco: Jossey-Bass.
- GETZELS, J.W. & P. W. JACKSON
(1961) "Family Environment and Cognitive Style, en *American Social Review*, 26, 351-9.

(1962) *Creativity and Intelligence: Explorations with Gifted Students*. New York: John Wiley & Sons.
- GETZELS, J.W. y M. CSIKSZENTMIHALYI
(1968) "On the roles, values, and performance of future artists: A conceptual and empirical exploration", en *Sociological Quarterly* 9, 516-50.

(1976) *The Creative Vision: A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York: John Wiley Interscience.
- GHISELIN, Brewster
(1952) *The Creative Process*. Berkeley: University of California Press.
- GIDDENS, Anthony
(1976) *New Rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.

(1979) *Central Problemas in Social Theory: Action, Structure and Contradiction in Social Analysis*. London: Macmillan.
- GLOVER, John A., Royce R. ROUNING & Cecil R. REYNOLDS.
(1989) *Handbook of Creativity*. New York: Plenum Press.
- GOMBRICH, Ernst H.
(1968) [1963] *Meditaciones sobre un caballo de juguete*. Barcelona: Seix Barral.

- (1979) [1959] *Arte e ilusión*. Barcelona: Gustavo Gili.
- GOMBRICH, Ernst H. et al.
(1983) [1972] *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós.
- GÓMEZ MOLINA, Juan José (coord.)
(1995) *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- (2000) "Las enseñanzas artísticas", {inventario} *Revista para el Arte*, 6, 113-25. Madrid: AMAVI.
- GÓMEZ SOUBRIER, Juan
(1986) ¿Quién teme, hoy, ser artista? *Album Letras-Artes* 5, 32-8.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, José Antonio
(1989) *El exotismo en las vanguardias artístico-literarias*. Barcelona: Anthropos.
- (1993) *La extraña seducción. Variaciones sobre el imaginario exótico de occidente*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Ángel, Francisco CALVO SERRALLER y Simón MARCHÁN FIZ.
(1979) *Escritos de arte de vanguardia 1900/1945*. Madrid: Turner.
- GOODALE, Jane C. & Joan D. KOSS
(1967) "The Cultural Context of Creativity among Tiwi" en *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the AES (HELM ed.)*, 175-91. Seattle: University of Washington Press.
- GOWAN, J.C. & M. OLSON
(1979) "The Society who maximizes creativity", *Journal of Creative Behaviour*. 13 (3, 3º), 194-210.
- GREBE VICUÑA, M. Ester
(1983) "Etnoestética: Un Replanteamiento Antropológico del Arte", *Aisthesis*. 15: 19-27. Santiago de Chile: Instº de Estética, Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- (1989) "Etnoestética y comunicación: una proposición para el estudio antropológico del arte", en *Aisthesis. Estética y Folklore IV*. 22, 21-6. Santiago de Chile: Instº de Estética, Facultad de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- GREENACRE
(1960) *Estudios psicoanalíticos sobre la actividad creadora*. México DF: Pax México.
- GREENHALGH, Michael & Vincent MEGAW (ed.)
(1978) *Art in Society. Studies in style, culture and aesthetics*. London: Duckworth.
- GRIFF, Mason
(1970) "The Recruitment and Socialization of Artists", en *The Sociology of Art and Litterature: A Reader*, (Albrecht, Barnett & Griff), 145-57. London: Duckworth.
- GROSS, Larry
(1964) *Creativity: Process and product. Six cases of creative psychologists* (manuscrito no publicado).
- (1973) "Art as the communication of competence", *Social Science Information/Information sur les Sciences Sociales*, octubre 12 (5), 115-41. Paris: Conseil International des Sciences Sociales et Mouton & Co.
- GRUBER, Howard E. y S. N. DAVIS
(1988) "Inching our way up Mount Olympus: The evolving systems approach to creative thinking", en (Sternberg ed.) *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*, 243-70. Nueva York: Cambridge University Press.

- GRUBER, Howard E. y Glenn TERRELL y Michael WERTHEIMER (eds.)
(1967) *Contemporary Approaches to Creative Thinking*. New York: Atherton Press.
- GRUZENBERG, S. O.
(1924) *El genio y la creación*. London.
- GUASCH, Anna Maria
(2000) *El arte último del siglo XX. Del posminimalismo a lo multicultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- GUDIS, Catherine (ed.)
(1989) *A Forest of Sings. Art in the Crisis of Representation*. Cambridge, Mass.
- GUERRERO, Ariel H.
(1988) *Curso de Creatividad. Personal. Científica. General*. Buenos Aires: El Ateneo Editorial.
- GUILFORD, J. P.
(1950) "Creativity", *American Psychologist*, 5, 444-54.

(1959) "Traits of Creativity", en *Creativity and Its Cultivation*. (Anderson, ed.). New York: Harper and Bros.

(1977) [1967] *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.
- HADDON, F. A. y H. LYTTON
(1968) "Teaching approach and the development of divergent thinking abilities in primary schools", *British Journal of Educational Psychology*, 38, 171-80.

(1971) "Primary education and divergent thinking abilities. Four years on", *British Journal of Educational Psychology*, 41, 136-47.
- HANDELMAN, Don
(1993) "The Absence of Others, the Presence of Texts" en *Creativity/Anthropology*, 133-52. Ithaca and London: Cornell University Press.
- HASKELL, Francis
(1989) [1987] *Pasado y presente en el arte y en el gusto*. Madrid: Alianza.
- HAUSER, Arnold
(1969) [1957] *Introducción a la historia del arte*. Madrid: Guadarrama.

(1982)[1951] *Historia social de la literatura y del arte*. Madrid: Guadarrama.
- HELL, Victor
(1994) [1981] *La idea de cultura*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- HELM, June (ed.)
(1964) *Symposium on New Approaches to the Study of Religion. Proceedings of the 1964 Annual Spring Meetings of the American Ethnological Society*. Seattle: University of Whashington Press.

(1967) *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*. Seattle: University of Whashington Press.
- HEINELT, Gottfried
(1979) [1974] *Maestros creativos-Alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- HENLE, Mary
(1967) "The birth and death of ideas", en *Contemporary Approaches to Creative Thinking* (Gruber, Terrell & Wertheimer, eds.) 31-62. New York: Atherton Press.
- HENNESSEY, Beth A. & Teresa M. AMABILE

- (1988) "The conditions of creativity", en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg, ed.), 11-38. Cambridge: Cambridge University Press.
- HERMAN, Josef
 (1978) "The modern artist in modern society", en *Art in Society. Studies in style, culture and aesthetics.* (Greenhalgh & Megaw, eds.) London: Duckworth.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando
 (1995) "La clase como espacio de debate y construcción cultural", *Kikiriki*, 37, (4-8).
 (1997) *Cultura visual y educación.* Sevilla: MCEP.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Fernando; A. JÓDAR MIÑARRO y R. MARÍN VIADEL
 (1991) *¿Qué es la educación artística? L'Hospitalet de Llobregat, Barcelona: Sendai.*
- HERSKOVITZ, Melville J.
 (1981) [1948] *El hombre y sus obras. La ciencia de la antropología cultural.* México DF: Fondo de Cultura Económica.
- HESS, Walter
 (1994) [1956] *Documentos para la comprensión del arte moderno. Colección Diagonal, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, SAIC.*
- HEIJNEN, Jo
 (2000) "Una breve introducción sobre la docencia artística en Holanda", {inventario} *Revista para el Arte*, 6, 153-4. Madrid: Asociación Madrileña de Artistas Visuales Independientes.
- HIRSCH, W.
 (1931) *Genius and Creative Intelligence.*
- HOEBEL, E. Adamson & Thomas WEAVER.
 (1985) *Antropología y experiencia humana.* Barcelona: Omega.
- HONOUR, Hugh
 (1984) [1979] *El Romanticismo.* Madrid: Alianza.
- HOPKING, J. R.
 (1987) *Adolescencia. Años de transición.* Madrid: Pirámide.
- HUIZINGA, Johan
 (1996) [1938] *Homo ludens.* Madrid: Emecé y Alianza.
- ICE (INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN)
 (1995) *Formación de profesores de Educación Secundaria. CAP 1994-1995.* ICE, UCM.
 (1995a) *Formación de profesores de Educación Secundaria. Programación y evaluación curricular. CAP 1995-1996.* ICE, UCM.
- INE (INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA)
 (1981) *Estadística de la Enseñanza en España. Curso 1978-79.* Madrid: Ministerio de Economía y Comercio, INE.
 (2000) *Clasificación Nacional de Educación 2000 (CNED-2000).* Madrid: INE.
- INEM (INSTITUTO NACIONAL DE EMPLEO)
 (1998) *El mercado laboral de los titulados universitarios.* Madrid: INEM, Subdirección General de Servicios Técnicos. Servicio del Observatorio Ocupacional y Fondo Social Europeo.
- JAMES, William

- (1880) "Great men, great thoughts and the environment", en *Atlantic Monthly*, 46, 441-59.
- JANIS, I.
(1971) "Groupthink", *Psychology Today* (november), 5, 43-6, 74-6.
- JOHNSON-LAIRD, Philip N.
(1988) "Freedom and constraint in creativity" en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg ed.), 202-19. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOPLING, Carol F. (ed.)
(1971) *Art and Aesthetics in Primitive Societies*. New York: E.P. Dutton.
- JUANOLA TERRADELLAS, Roser
(1992) "Reforma educativa y educación artística", *Cuadernos de Pedagogía*, 208.
- (1997) "Arte, ciencia y creatividad: un estudio de la escuela operativa italiana", *Arte, individuo y sociedad*, 9, 11-31, Madrid: Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, UCM.
- JUN, I. S. y W. B. STORN
(1973) *Tomorrow's Organizations: Challenges and Strategies*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Co.
- JUNG, Carl Gustav
(1989) [1955-56] *Mysterium Coniunctionis*. Princeton: Princeton University Press.
- (1999) [1929-32] *Sobre el fenómeno del espíritu en el arte y en la ciencia*. Madrid: Editorial Trotta.
- KADUSHIN, C.
(1976?) "Network and Circles in the Production of Culture", *American Behavioral Scientist*, 19(6), 769-784.
- KANDINSKY, Wassily V.
(1991a) [1912] *De lo espiritual en el Arte*. Barcelona: Labor.
- (1991b) [1925] *Punto y línea sobre el plano. Contribución al análisis de los elementos pictóricos*. Barcelona: Labor.
- KARDINER, Abram
(1968) [1939] *El individuo y su sociedad. La psicodinámica de la organización social primitiva*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- KAVOLIS, Vytautas
(1965) "The Value-Orientatio Theory of Artistic Style", en *Anthropological Quaterly*, 38, 1, 1-19.
- (1965a) "Art Style and Social Stratification", en *Wisconsin Sociologist*, 4, 1-7.
- (1966) "Role Differentiation and Style Preferences", en *Journal of Social Psychology*, 70, 59-68.
- (1970) [1968] *La expresión artística: un estudio sociológico*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KEMPERS, Bram
(1992) *Painting Power and Patronage. The Rise of the Professional Artist in Renaissance Italy*. London.
- KHATENA, J.
(1982) *Educational Psychology of the Gifted*. New York: John Wiley & Sons.
- KIRTON, M. J.
(1978) "Adaptors and Innovators in Culture Clash", *Current Anthropology*. 19 (3): 611-2.
- KLEE, Paul
(1974) *Bosquejos pedagógicos*. Caracas: Monte Avila.

- (1989) Diarios, 1898-1918. Madrid: Alianza.
- KRIS, Ernst y Otto KURZ
(1991) [1934] La leyenda del artista. Cátedra Ensayos Arte, Madrid: Cátedra.
- KROEBER, Alfred Louis
(1944) Configurations of Culture Growth. Berkeley: University of California Press.

(1969) [1957, 1962] El estilo y la evolución de la cultura. (El estilo y las culturas. / Esquema de las civilizaciones) Madrid: Guadarrama.
- KUHN, Thomas S.
(1984) [1962] La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- LABORDE, L. de
(1856) De l'Union des Arts et de l'Industrie, vol. I. París.
- LASSWELL, Harold
(1959) "The Social Setting of Creativity", en Creativity and Its Cultivation (Anderson ed.) New York: Harper and Bros.
- LAVIE, Smadar
(1993) "'The One Who Writes Us': Political Allegory and the Experience of Occupation among the Mzeina Bedouin", en Creativity/Anthropology, 153-83. Ithaca and London: Cornell University Press.
- LAVIE, Smadar, Kirin NARAYAN y Renato ROSALDO (eds.).
(1993) Creativity/Anthropology. Ithaca and London: Cornell University Press.
- LAYTON, Robert
(1994) The Anthropology of Art. Cambridge: Cambridge University Press.
- LEACH, Edmund
(1964) [1959] "Estética", en Instituciones de la sociedad primitiva. Acta Anthropologica. Epoca 2, II (4), 27-36. México DF: Escuela Nacional de Antropología e Historia.

(1989) [1976] Cultura y Comunicación. La lógica de la conexión de los símbolos. Madrid: Siglo XXI.
- LEARY, Timothy
(1964) "The effects of test score feedback on creative performance and of drugs on creative experience", en Widening Horizons in Creativity (C. W. Taylor, ed.), 94-6. New York: John Wiley & Sons.
- LEPPER, M.; D. GREENE & R. NISBETT
(1973) "Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test of the overjustification hypothesis", Journal of Personality and Social Psychology, 28, 129-37.
- LERENA ALESÓN, Carlos
(1991) [1976, 1986] Escuela, ideología y clases sociales en España. Crítica de la sociología empirista de la educación. Barcelona: Ariel.
- LÉVI-STRAUSS, Claude
(1968) [1958] Antropología estructural. Buenos Aires: EUDEBA.

(1986a) [1985] La alfarera celosa. Barcelona: Paidós Ibérica.

(1986b) [1983] Mirando a lo lejos. Buenos Aires: Emecé.

(1990) [1962] El pensamiento salvaje. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- LINTON, Ralph
(1970) [1936] Estudio del hombre. México DF: Fondo de Cultura Económica.

(1983) [1945] Cultura y personalidad. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- LISÓN TOLOSANA, Carmelo
(1992) Individuo, estructura y creatividad: etopeyas desde la antropología cultural. Torrejón de Ardoz, Madrid: Akal.

(1998) La Santa Compañía: Fantasías reales, realidades fantásticas (Antropología cultural de Galicia IV). Móstoles, Madrid: Akal.
- LISÓN TOLOSANA, Carmelo (ed.)
(1998) Antropología: Horizontes teóricos. Granada: Comares.
- LOMBROSO, Cesare
(1891) The Man of Genius. London: Walter Scott.
- LÓPEZ PIÑERO, José María; Víctor NAVARRO BROTONS y Eugenio PORTELA MARCO.
(1989) La revolución científica. Biblioteca Historia 16, 6. Madrid: Historia 16.
- LOWENFELD, Viktor & W. Lambert BRITTAIN
(1970) [1947] Desarrollo de la capacidad creadora. Buenos Aires: Kapelusz.
- LUBART, Todd I.
(1999) "Creativity Across Cultures", Handbook of Creativity, (Sternberg, ed.), 339-50. Cambridge: Cambridge University Press.
- LUCIE-SMITH, Edward
(1979) Movimientos en el arte desde 1945. Buenos Aires: EMECE.
- LLOBERA, Josep R.
(1990) La identidad de la antropología. Barcelona: Anagrama.
- LLORENS SERRA, Tomás
(1998) "El arte español de los 80: una visión polémica", en Pintura española de vanguardia (1950-1990). Debates sobre Arte (VV. AA.), IV, 105-17. Madrid: Fundación Argentaria- Visor Dis.
- MACAYA, Albert
(1999) "Educació artística: què passa amb la formació inicial?", en Ensenyament i cultural visual. Reus: Talp club, Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus.
- MADERUELO RASO, Javier
(1998) "Los cauces desbordados", en Pintura española de vanguardia (1950-1990). Debates sobre Arte (VV. AA.), IV, 209-19. Madrid: Fundación Argentaria- Visor Dis.
- MALINOWSKI, Bronislaw
(1970) [1948] Una teoría científica de la cultura y otros ensayos. Barcelona: EDHASA.
- MALTESE, Corrado
(1985) [1981] "Nazareni, Accademici di San Luca e Puristi nel Primo Ottocento Romantico a Roma" en Las academias de arte (VII Coloquio Internacional en Guanajuato), 59-79. México DF: Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM.
- MANN, Thomas
(1975) [1952] El artista y la sociedad. Madrid: Guadarrama.
- MANJARRES, José de
(1875) Las Bellas Artes. Barcelona: Librería de Juan y Antonio Bastinas.

- MAQUET, Jacques
(1999) [1986] La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte. Madrid: Celeste.
- MAR'I, Sami Khalil
(1976) "Toward a Cross-Cultural Theory of Creativity", *Journal of Creative Behaviour*, 10 (2), 108-16.
(1978) Arab Education in Israel. Syracuse: Syracuse University Press.
- MAR'I, Sami Khalil & M. KARAYANNI
(1983) "Creativity in Arab culture: Two decades of research", *Journal of Creative Behaviour*, 16(4), 227-38.
- MARÍN IBAÑEZ, Ricardo
(1974) La creatividad en la educación. Buenos Aires: Kapelusz.
(1980) La creatividad. Barcelona: CEAC.
(1997) "Enseñanza y aprendizaje en Bellas Artes: una revisión de los cuatro modelos históricos desde una perspectiva contemporánea", *Arte, individuo y sociedad*, 9, 55-77. Madrid: Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, UCM.
- MARINA, José Antonio
(1995) [1993] Teoría de la inteligencia creadora. Barcelona: Círculo de Lectores
- MARTÍN GONZÁLEZ, J.J.
(1984) El artista en la sociedad española del s. XVII. Madrid: Cátedra.
(1995) "El modelo docente de la Real Academia de Bellas Artes de San Fernando en el siglo XVIII", en *La Universidad Complutense y las artes. VII Centenario de la Universidad Complutense*, 251-63. Madrid: Servicio de Publicaciones, UCM.
- MARTÍNEZ VALVERDE, Carmen
(1996) Importancia de los estudios artísticos dentro de la reforma educativa y su influencia en los estudios superiores de Bellas Artes. (tesis doctoral nº 20612). Madrid: Facultad de Bellas Artes, Departamento de Dibujo II UCM.
- MARTÍNEZ, Giuseppe
(1866) Discursos prácticos del nobilísimo arte de la pintura, sus rudimentos, medios y fines que enseña la experiencia con los ejemplares de obras insignes de artífices ilustres. Madrid.
- MASLACH, C.
(1978) "The client role in staff burnout", *Journal of Social Issues*, 34 (4), 11-124.
- MASLOW, Abraham H.
(1959) "Creativity in self-actualizing people", en *Creativity and Its Cultivation* (Anderson, ed.) New York: Harper and Bros.
(1998) [1968] El hombre autorrealizado. Hacia una psicología del Ser. Barcelona: Kairós.
(1999) [1971] La personalidad creadora. Barcelona: Kairós.
- MAURA Y MONTANER, Bartolome
(1899) Sobre la conveniencia del renacimiento en España del grabado calcográfico, llamado también de talla dulce, discurso de ingreso en la Academia de San Fernando. Madrid.
- McCALL, Michael M.
(1978) "The Sociology of Female Artists", en *Studies in Symbolic Interaction*, vol. I, 289-318
- McGURK, Harry & Gustav JAHODA

- (1975) "Pictorial Depth Perception by Children in Scotland and Ghana", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6 (3), 279-97.
- MacKINNON, D. W.
(1965) "Personality and the realization of creative potential", *American Psychologist*, 20, 273-81.
- MEAD, Margaret
(1959) "Creativity in Cross-Cultural Perspective", en *Creativity and Its Cultivation* (Anderson, ed.) New York: Harper and Bros.
(1971) [1960] "Work, Leisure, and Creativity", en *Art and Aesthetics in Primitive Societies*, 132-45. New York: E.P. Dutton.
(1981) [1935] *Sexo y temperamento en las sociedades primitivas*. Barcelona: Laia.
- MEC (Ministerio de Educación y Ciencia / Ministerio de Educación y Cultura/ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)
(1988) *Enseñanzas Artísticas y Escuelas Oficiales de Idiomas. Cursos 1984-85 y 1985-86. Análisis de los datos estadísticos*. Madrid: Oficina de Planificación, Servicio de Estudios Estadísticos, Ministerio de Educación y Ciencia.
(1997) *Instrucciones de la Dirección General de Centros Educativos por las que se regula el funcionamiento y la organización de las Escuelas de Arte dependientes del Ministerio de Educación y Cultura para el curso 1997/98*. Madrid: Dirección General de Centros Educativos, MEC.
(1998) *Proyecto del Ministerio de Educación y Cultura de reforma de la LRU* (dic. 1998). Madrid: MEC.
- MÉNDEZ, Lourdes
(1995) *Antropología de la producción artística*. Madrid: Síntesis.
- MERRIAM, Alan P.
(1964) "Las artes y la antropología", en *Antropología, una nueva visión* (Sol Tax, ed.), 266-79. Cali.
(1971) [1964] "The Arts and Anthropology" en *Anthropology and Art. Readings in Cross-Cultural Aesthetics* (Otten, ed.), 93-105. Austin and London: University of Texas.
- MERTON, Robert K.
(1972) [1949] *Teoría y estructura sociales*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
(1973) *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. Illinois: University of Chicago Press.
- MILLARES ALONSO, Juan
(2000) "Informe apresurado sobre las Bellas Artes, las imágenes técnicas y la Facultad de Madrid", en {inventario} *Revista para el Arte*, 6, 127-37. Madrid: AMAVI.
- MILLS, George
(1971) [1957] "Art: An Introduction to Qualitative Anthropology", en *Anthropology and Art. Readings in Cross-Cultural Aesthetics* (Otten, ed.), 66-92. Austin and London: University of Texas.
- MOLLAT, Michel y Philippe WOLFF
(1989) [1970] *Uñas azules, jacques y ciompi. Las revoluciones populares en Europa en los siglos XIV y XV*. Madrid: Siglo XXI.
- MONTES, Santiago
(1981) *Estética y comunicación*. Madrid: Latina.
- MOONEY, Ross L.

- (1963) "A conceptual model for integrating four approaches to the identification of creative talent", en *Scientific Creativity: its recognition and development* (Taylor & Barron, eds.), 331-40. New York: John Wiley & Sons.
- MORÁN TURINA, Miguel
(1993) *Tiziano*. Madrid: Historia 16.
- MORÁN TURINA, José Miguel, & Javier PORTÚS PÉREZ
(1997) *El arte de mirar : la pintura y su público en la España de Velázquez*. Madrid: Istmo.
- MOREL, Denise
(1991) [1988] *Las familias de creadores. Portar un talento, portar un síntoma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORENO MORENO, José María
(1962) *Enseñanzas, carreras y profesiones de España*. Madrid: AULA.
- MORGAN, Lewis H.
(1975) [1877] *La sociedad primitiva*. Madrid: Ayuso.
- MOULIN, Raymonde
(1978) "La genèse de la rareté artistique", *Ethnologie Française*, VIII (2-3), 241-58.

(1983) "De l'artisan au professionnel: l'artiste", *Sociologie du travail*, n° spécial Les Professions artistiques, 4, 388-403.

(1997) *L'Artiste, l'Institution et le Marché*. Paris: Flammarion.
- MOULIN, Raymonde; Jean-Claude PASSERON et al.
(1985) *Les Artistes. Essai de Morphologie Sociale*. Paris: La Documentation Française.
- MUGNY, G. & S. Pazastamon
(1980) "When Rigidity not fail", *European Journal of Social Psychology*. 10, 43-61.
- NEUMANN, Eckhard
(1992) [1986] *Mitos de artista. Estudio psicohistórico sobre la creatividad*. Madrid: Tecnos.
- NORTHCOTE, James
(1898) *Memorials of an Eighteenth Century Painter*. Londres: Stephen Gwynn.
- NYSTRÖM, Harry
(1979) *Creativity and Innovation*. Chichester: John Wiley & Sons.
- OLABE, Diego
(1996) *Mi experiencia de grabador prematuramente difunto (manuscrito)*. Madrid.
- ONDA, A.
(1962) "Zen and creativity", *Psychologia*, 5, 13-20.
- ORTEGA Y GASSET, José
(1983a) [1933] "Unas lecciones de Metafísica. Lección I" ["Sobre el estudiar y el estudiante"], en *Obras completas*. XII. Madrid: Alianza, Revista de Occidente.

(1983b) [1924-5] "La deshumanización del arte", en *La deshumanización del arte y otros ensayos de estética*. Madrid: Alianza, Revista de Occidente.

(1983c) [1934] "Sobre las carreras", en *Obras completas*. V. Madrid: Alianza, Revista de Occidente.
- OTTEN, Charlotte M. (ed.)
(1971) *Anthropology and Art. Readings in Cross-Cultural Aesthetics*. Austin and London: University of Texas.

- PANOFSKY, Erwin
(1987) [1924, 1959] *Idea. Contribución a la historia de la teoría del arte*. Madrid: Cátedra.
- PARNES, Sidney J. & Harold F. HARDING (eds.).
(1962) *A Source Book for Creative Thinking*. New York: Charles Scribner's Sons.
- PARRAMON, Ramon
(1999) "L'artista visual i la universitat.", en *Ensenyament i cultural visual*. Reus: Talp club, Institut Municipal d'Acció Cultural de Reus.
- PASZTORY, Esther
(1990/91) "Still invisible. The problem of the aesthetics of abstraction form pre-Columbian art and its implications for other cultures", *R.E.S.* 19/20: 105-36.
- PATRICK, Catherine
(1937) *Creative Thought in Artists*, *Journal of Psychology*, 4: 35-73.
- PEIRÓ SILLA, José María y Daniel MORET (ed.)
(1987) *Socialización laboral y desempleo juvenil: la transición de la escuela al trabajo*. Valencia: Nau Llibres.
- PELISSIER, Catherine
(1991) "The Anthropology of Teaching and Learning", *Annual Review of Anthropology*. 20: 75-95. Palo Alto, California: Annual Reviews.
- PERKINS, D. N.
(1988) "The possibility of invention", en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg, ed.), 362-85. Cambridge: Cambridge University Press.
- PEVSNER, Nikolaus.
(1966) *Fünfhundert Jahre Künstlerausbildung/ William Morris, Zwei Vortrage*. Düsseldorf: Bauhaus-Archiv Darmstadt und der Staatlichen Kunstakademie.

(1973) [1940] *Academies of Art. Past and Present*. (reedición no abreviada de la primera edición) New York: Da Capo Press.

(1982) [1973] *Las Academias de Arte: Pasado y Presente*. Madrid: Cátedra.
- PORQUERES, Bea
(1995) *Diez siglos de creatividad femenina. Otra Historia del Arte. Cuadernos para la coeducación, 9*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.
- PRICE, Sally
(1993) [1989] *Arte primitivo en Tierra Civilizada*. Madrid: Siglo XXI.
- QUINTANA CABANAS, José María
(1982) "La naturaleza de la creatividad", *Innovación creadora*, 14-15, 19-38. Valencia: ICE, Universidad Politécnica de Valencia.

(1993) *Pedagogía Estética. Concepción antinómica de la Belleza y del Arte*. Madrid: Dykinson.
- RACIONERO, Luis
(1980) [1977] *Filosofías del underground*. Barcelona: Anagrama.

(1997) [1983] *Textos de estética taoista*. Madrid: Alianza.
- RAE. (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA)
(1780) *Diccionario de la lengua castellana compuesto por la Real Academia Española, reducido a un tomo para su más fácil uso*. Madrid. Joaquín Ibarra.

- (2001) Diccionario de la Lengua Española. Madrid: RAE, Espasa Calpe.
- RAMÍREZ, Juan Antonio
(1994) Ecosistema y explosión de las artes. Barcelona: Anagrama.
- READ, Sir Herbert Edward
(1985) [1962] Carta a un joven pintor. Buenos Aires: Siglo Veinte.
(1991) [1944] Educación por el arte. Barcelona: Paidós.
- REDFIELD, Robert
(1971) [1959] "Art and Icon" en *Anthropology and Art. Readings in Cross-Cultural Aesthetics* (Otten, ed.), 39-65. Austin and London: University of Texas.
- REICHSMAN, T.
(1981) "Life experiences and Creativity of Great Composers", *Psychosomatic Medicine*. 43(4), 291-350.
- REPLÍNGER, Mercedes
(1995) "Creatividad y modelos de enseñanza artística en la Facultad de Bellas Artes", en *La Universidad Complutense y las artes. VII Centenario de la Universidad Complutense*, 607-28. Madrid: UCM.
- RIBOT, Theodule.
(1900) *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris: Alcan.
(1938) "Scientific thought", *Journal of Psychology* vol. V, 55-83.
- RICHTER, Gerhard. Hans-Ulrich Obrist, (ed.)
(1995) *The Daily Practice of Painting*. London and New York.
- ROCA GIRONA, Jordi
(1998) *Antropología industrial y de la empresa*. Barcelona: Ariel.
- RODRIGO, María José.
(1985) "Las teorías implícitas en el conocimiento social", *Infancia y Aprendizaje*, 31-32: 145-56.
(1993) *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.
- ROE, Anne
(1946a) "Artists and their work", *Journal of Personality*. 15, 1-40.
(1946b) "The Personality of Artists", *Educational and Psychological Measurement*. 6, 401-10.
(1972) [1972?] *Psicología de las Profesiones*. Madrid: Marova.
(1975) "Painters and Painting", en *Perspectives in Creativity* (Taylor & Getzels eds.), 157-72. Chicago: Aldine Publishing Company.
- ROGERS, Carl R.
(1959) [1954] "Towards a theory of creativity", en *Creativity and Its Cultivation* (Anderson, ed.), 69, 82. New York: Harper and Bros.
- ROMO, Manuela
(1998) "Teorías implícitas y creatividad artística", *Arte, individuo y sociedad*, 10, 11-28. Madrid: Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, UCM.
- ROSALDO, Renato
(1993) "Ilongot Visiting: Social Grace and the Rhythms of Everyday Life", en *Creativity/Anthropology*, 253-69. Ithaca and London: Cornell University Press.

- ROSNER, Stanley & Lawrence Edwin ABT
(1974) *Essays in Creativity*. Croton-on-Hudson, New York: North River Press.
- ROSSENBERGER, Nancy R. (ed.)
(1999) [1992] *Japanese Sense of Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ROSSI, Ino y Edward O'HIGGINS
(1981) [1980] *Teorías de la cultura y métodos antropológicos*. Barcelona: Anagrama.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques
(1983) [1750] *Discurso sobre las ciencias y las artes*. Buenos Aires: Aguilar Argentina de Ediciones.
- ROZET, I. M.
(1981) *Psicología de la fantasía*. Madrid: Akal.
- RUBINSTEIN, S. L.
(1959) "El principio del determinismo y la teoría psicológica del pensamiento", en *La ciencia psicológica en la URSS*, t. I. M.

(1966) "Las tareas inmediatas de la investigación psicológica del pensamiento", en *La investigación del pensamiento en la psicología soviética*. M.
- RUNCO, Mark A. & Shawn Okuda SAKAMOTO.
(1999) "Experimental Studies of Creativity", en *Handbook of Creativity* (Sternberg, ed.), 62-92. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo
(1996) *Cuestiones estéticas y artísticas contemporáneas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- SANMARTÍN ARCE, Ricardo

(1991) "Nuestra alteridad o el "tú" del "otro": versiones de la alteridad y otras versiones", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 8, 69-86. Huesca.

(1991a) "Las negaciones de San Juan de la Cruz", *CLAVES de razón práctica*, 18, 60-2.

(1992) "D. Juan y las Meninas o la obediencia en el poder: negaciones afirmativas para la creación simbólica", *Anales de la Fundación Joaquín Costa*, 9, 33-47. Huesca.

(1993) *Identidad y creación. Horizontes culturales e interpretación antropológica*. Barcelona: Humanidades.

(1998) "Antropología creativa", en *Antropología: Horizontes teóricos* (Lisón ed.), 183-99. Granada: Comares.

(1999) *Valores culturales. El cambio social entre la tradición y la modernidad*. Granada: Comares.
- SANTONI RUGIU, Antonio
(1996) [1988] *Nostalgia del maestro artesano*. México DF: Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM y Miguel Angel Porrúa.
- SAPIR, Edward
(1924) "Culture, Genuine and Spurious", *American Journal of Sociology*, 29: 401-29.

(1938) "Why Cultural Antropology Needs the Psychiatrist", *Psychiatry*, I (1): 7-12.
- SCHAPIRO, Meyer
(1953) "Style", en *Anthropology Today: An Encyclopedic Inventory* (Kroeber ed.), 287-312. Chicago: University of Chicago Press.

(1999) [1994] *Estilo, artista y sociedad. Teoría y filosofía del arte*. Madrid: Tecnos.

- SCHEIDIG, Walther
(1966) *La Bauhaus de Weimar: de 1919-1924*. Leipzig: Leipzig.
- SCHELLING, Friedrich
(1985) [1806-1807] *La relación del arte con la naturaleza*. Madrid: SARPE.
- SCHECHNER, Richard
(1993) "Ritual, Violence, and Creativity", en *Creativity/Anthropology*, 296-320. Ithaca and London: Cornell University Press.
- SCHILLER, Friedrich
(1990) [1795] *Kallias. Cartas sobre la Educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- SEFCHOVICH, Galia & Gilda WAISBURD
(1985) *Hacia una pedagogía de la Creatividad*. México D.F.: Trillas.
- SEGOND, J.
(1916) "La dynamique de l'imagination and development", *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 11-2.
- SEGUIER, Michel
(1978) *Crítica institucional y creatividad colectiva. Una introducción a la autoevaluación*. Madrid: Marsiega.
- SELZ, O.
(1922) *Zur Psychologie des productiven Denkens*. Bonn.
- SERRANO DE HARO, Amparo
(2000) *Mujeres en el arte. Espejo y realidad*. Barcelona: Plaza & Janés.
- SÉSAMO, Susana
(s.f.) "La carrera del mes: Bellas Artes, sentido y sensibilidad", *Entre ESTUDIANTES*. 53, 12-17.
- SHOSTAK, Marjorie
(1993) "The Creative Individual in the World of the 'Kung San'", en *Creativity/Anthropology*, 54-69. Ithaca and London: Cornell University Press.
- SIEBER, Roy.
(1971) [1962] "The Arts and their Changing Social Function", en *Anthropology and Art. Readings in Cross-Cultural Aesthetics* (Otten, ed.) 203-11. Austin and London: University of Texas.
- SILVER, H. R.
(1979) "Ethnoart", en *Annual Review of Anthropology*, 8, 267-307.
- SIMONTON, Dean Keith
(1975) "Age and Literary Creativity. A Cross-Cultural and Transhistorical Survey", *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 6 (3), 259-77.

(1976) "Biographical Determinants of Achieved Eminence: A Multivariate Approach to the Cox Data", *Journal of Personality and Social Psychology*, 33 (2), 218-76.

(1988) "Creativity, leadership, and chance" en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg, ed.), 386-426. Cambridge: Cambridge University Press.

(1990b) "Political pathology and societal creativity", *Creativity Research Journal* 3, 85-99
- SMITH, Marian W. (ed.)
(1961) *The Artist in Tribal Society*. New York: Free Press of Glencoe.

- SPENCER, Herbert
(1892) [1873] *The Study of Sociology*. London: Kegan Paul, Trench, Trübner and Co.
- STEINER, George
(2001) [1990] *Gramáticas de la creación*. Madrid: Siruela.

(2001a) [1974] *Nostalgia del absoluto*. Madrid: Siruela.
- STENHOUSE, Lawrence
(1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- STERNBERG, Robert J.
(1985) "Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom", *Journal of Personality and Social Psychology* 49, 607-627

(1988) (ed.) *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

(1988a) "A three-facet model of creativity", en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg ed.), 125-47. Cambridge: Cambridge University Press.

(1999) (ed.) *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- STERNBERG, Robert. J. y Todd I. LUBART
(1997) [1995] *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- STOUT, Dabid B.
(1971) Aesthetics in "Primitive Societies", en *Art and Aesthetics in Primitive Societies*, 30-4. New York: Dutton.
- STRAUSS, Anselm L.
(1970) "The Art School and its Students: A Study and an Interpretation", en *The Sociology of Art and Literature: A Reader* (Albrecht, Barnett & Griff), 159-76. London: Duckworth.
- SUBIRATS, Eduardo
(1989) [1986] *El final de las vanguardias*. Barcelona: Anthropos.
- SWIFT, Jonathan
(1987) [1726] *Los viajes de Gulliver*. Madrid: Alianza.
- TARDIF, Twila Z. & Robert J. STERNBERG
(1988) "What do we know about creativity?", en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg, ed.), 429-40. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, Calvin W. (ed.)
(1964) *Widening Horizons in Creativity*. New York: John Wiley & Sons.

(1988) "Various approaches to and definitions of creativity", en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg, ed.), 99-121. Cambridge: Cambridge University Press.
- TAYLOR, Calvin W. & Frank BARRON (eds.)
(1963) *Scientific Creativity: its recognition and development*. New York: John Wiley & Sons.
- TAYLOR, Irving A.
(1975) "An Emerging View of Creative Actions", en *Perspectives in Creativity* (Taylor y Getzels ed.), 297-325. Chicago: Aldine Publishing Company.
- TAYLOR, Irving A. y J. W. GETZELS (ed.).
(1975) *Perspectives in Creativity*. Chicago: Aldine Publishing Company.

- THERIVEL, W.A.**
 (1995) "Long-term effect of power on creativity", *Creativity Research Journal* 8, 173-92.
- THOMAS, Karin.**
 (1988) [1971,78] *Hasta hoy. Estilos de las artes plásticas en el siglo XX*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- TISSOT, J.**
 (1868) *L'imagination*. Paris.
- TORRANCE, E. Paul**
 (1962) "Developing Creative Thinking through School Experience", en *A Source Book for Creative Thinking* (Parnes & Harding, eds.). New York: Charles Scribner's Sons.
 (1974) *Torrance Tests of Creative Thinking: Norms-technical Manual*. Lexington, Mass. : Personnel Press.
 (1975) "Creativity Research in Education: Still Alive" en *Perspectives in Creativity* (Taylor y Getzels ed.), 278-96. Chicago: Aldine Publishing Company.
- TOUSSAINT, Laurence**
 (1983) "El Paso" y el arte abstracto en España. Madrid: Cátedra.
- TURNER, Edith**
 (1993) "Bar Yohai, Mystic: The Creative Persona and His Pilgrimage", en *Creativity/Anthropology*, 225-69. Ithaca and London: Cornell University Press.
- TURNER, Victor W.**
 (1964) "Betwixt and Between: the liminal period in rites de passage", en *Symposium on New Approaches to the Study of Religion. Proceedings of the 1964 Annual Spring Meetings of the American Ethnological Society* (Helm ed.). Seattle: University of Washington Press.
 (1988) [1969] *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*. Madrid: Taurus.
- TYLOR, Edward B.**
 (1973) [1881] *Antropología*. Madrid: Ayuso.
- UCM (UNIVERSIDAD COMPLUTENTES DE MADRID)**
 (1977) *Guía del Estudiante 1977-78*. Madrid: UCM.
 (1978) *Guía del Estudiante 1977-78*. Madrid: UCM.
 (1979) *Guía del Estudiante 1979-80*. Madrid: UCM.
 (1980) *Guía del Estudiante 1980-81*. Madrid: UCM.
 (1984) *Información y programación docente. Facultad de Bellas Artes*. Madrid: UCM.
 (1988) *Resumen de Tesis Doctorales. Año 1985*. Madrid: UCM.
 (1988a) *Resumen de Tesis Doctorales. Año 1986*. Madrid: UCM.
 (1988b) *Resumen de Tesis Doctorales. Año 1987*. Madrid: UCM.
 (1988c) *Efectivos de personal docente y de administración y servicios*. Madrid: UCM.
 (1989) *Resumen de Tesis Doctorales. Año 1988*. Madrid: UCM.
 (1990) *Resumen de Tesis Doctorales. Año 1989*. Madrid: UCM.

- (1990a) Distribución del personal docente por departamentos y matrícula de alumnos. Madrid: UCM.
- (1995) Resumen de Tesis Doctorales. Año 1991. Madrid: UCM.
- (1997a) Guía del estudiante. Curso 97/98. Madrid: Departamento de Análisis y Planificación, UCM.
- (1997b) Reglamento de la Delegación de Estudiantes y Estatuto del Estudiante. Madrid: Gabinete de Prensa, UCM.
- (1998a) Universidad Complutense (CD-Rom). Departamento de Análisis y Planificación, UCM.
- (1998b) Plan de estudios 1994: Licenciatura en Bellas Artes. (Aprobado por Resolución de 5 de septiembre de 1994 -BOE 27-09-94- y 28 de abril de 1997 -BOE 19-05-97-). Madrid: Facultad de Bellas Artes, UCM.
- VAN DEN BOOGERD, Dominic
 (2000) "De Ateliers. El instituto de los artistas como refugio", {inventario} Revista para el Arte, 6, 157-64. Madrid: AMAVI.
- VAN GOGH, Vincent
 (1995) [1873-1890] Cartas a Théo. Barcelona: Labor.
- VELASCO, Fernando
 (1994) "La religión de la humanidad", 55-70, en Formas modernas de religión (Díaz-Salazar et alt. eds.). Madrid: Alianza.
- VILLALBA GIMÉNEZ, Sergio
 (1999) "La profesionalización en las artes: proximidad al mito", Arte, individuo y sociedad, 11: 83-9. Madrid: Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, UCM.
- VVAA
 (1985) [1981] Las academias de arte (VII Coloquio Internacional en Guanajuato). México DF: Instituto de Investigaciones Estéticas, Dirección General de Publicaciones, UNAM.
- (1998) Pintura española de vanguardia (1950-1990). Debates sobre Arte, IV. Madrid: Fundación Argenteria-Visor Dis.
- WAGNER, Roy
 (1981) [1975] The Invention of Culture. Chicago: University Of Chicago Press.
- WALBERG, Herbert J.
 (1988) "Creativity and talent as learning" en The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives (Sternberg ed.), 340-61. Cambridge: Cambridge University Press.
- WALLACH, M. A. y N. KOGAN
 (1965) Mothes of Thinking in Young Children. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- WALSH, Val A.
 (1998) "Testigos presenciales, no espectadoras; activistas, no académicas: la pedagogía feminista y la creatividad de las mujeres." en Nueva crítica feminista de arte. Estrategia crítica (Deepwell, ed.), 103-18. Madrid: Universitat de València, Instituto de la Mujer, Cátedra.
- WEBER, Max
 (1985) [1904-05] La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Barcelona: Orbis.
- WEISBERG, Robert W.
 (1987) [1986] Creatividad. El genio y otros mitos. Barcelona: Labor.

- (1988) "Problem solving and creativity" en *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives* (Sternberg, ed.), 148-76. Cambridge: Cambridge University Press.
- WERTHEIMER, Max
(1925) *Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie*. Erlangen.

(1959) [1945] *Productive Thinking*. New York: Harper & Row.
- WHITE, Leslie A.
(1959) *The Evolution of Culture*. New York: McGraw-Hill.

(1964) [1948?] *La Ciencia de la Cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización*. Buenos Aires: Paidós.
- WHITE. R. K.
(1931) "The versatility of genius", *Journal of Social Psychology*, 2: 460-89
- WICK, Rainer
(1988) [1982] *Pedagogía de la Bauhaus*. Madrid. Alianza.
- WILLIS, Paul
(1988) [1977] *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WINGLER, Hans M.
(1980a) [1962] *La Bauhaus, Weimar, Dessau, Berlín 1919-1933*. Barcelona: Gustavo Gili.

(1980b) *Las escuelas de arte de vanguardia 1900/1933*. Madrid: Taurus.
- WITTKOWER, Rudolf
(1984) [1977] *La Escultura: procesos y principios*. Madrid: Alianza.
- WITTKOWER, Rudolf & Margot WITTKOWER
(1982) [1963] *Nacidos bajo el signo de Saturno*. Madrid: Cátedra.
- WOLFE, Alvin W.
(1967) "The Complementary of Statistics and Feeling in the Study of Art", *Essays on the Verbal and Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the AES*, 149-59. Seattle: University of Washington Press.
- WOLFF, Janet
(1997) [1981] *La producción social del arte*. Madrid: Istmo.
- WÖLFFLIN, Heinrich
(1961) [1915] *Conceptos fundamentales de la Historia del Arte*. Madrid: Espasa Calpe.
- WOOD, Michael, Bruce COLE y Adelheid GEALT
(1989) *Art of the Western World*. New York.
- WORRINGER, Wilhelm
(1953) [1908] *Abstracción y naturaleza*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- YAROSHEVSKY, M. G.
(1969) "La lógica del desarrollo de la ciencia y la actividad del científico", *Problemas de filosofía*, 3.
- YUSTI, Carlos
(2001) "Javier Tellez, un "trikster" de cuidado", en *Espacio para el arte iberoamericano*. CAYOMECENAS.COM.

2 DUROS (2000)

- ASD '00. (2-00) "No somos artistas". 4
ASD '00 (4-00) "Quizá". 6

ABC (1990)

- Milagros Asenjo. (17-4-90) "Bellas Artes decide hoy si mantiene la huelga indefinida".
M. Asenjo. (18-4-90) "Estudiantes de Bellas Artes mantienen su actitud de «paro activo» indefinido"
M. Asenjo. (19-4-90) "Bellas Artes: la decana toma posesión entre «sonoras» protestas"
M. Asenjo. (20-4-90) "La Complutense busca una salida al conflicto de Bellas Artes".
M. Asenjo. (24-4-90) "Bellas Artes: la solución puede llegar esta semana".
M. Asenjo. (26-4-90) "El conflicto de Bellas Artes en situación «estacionaria»".
M. Asenjo. (28-4-90) "La Complutense declara válidas las elecciones en Bellas Artes".
M. Asenjo. (2-5-90) "Bellas Artes mantendrá el paro hasta que dimita la decana".
M. Asenjo. (8-5-90) "Bellas Artes: Cunde el desánimo entre los alumnos ante la proximidad de los exámenes".
M. Asenjo. (9-5-90) "Bellas Artes: los estudiantes se encierran en la Facultad".
M. Asenjo. (10-5-90) "Conflicto de Bellas Artes: la Complutense «abre información» sobre varios profesores".
M. Asenjo. (15-5-90) "Decisión «salomónica» de la Complutense para resolver el conflicto de Bellas Artes".

Diario 16 (1990)

- EFE (4-4-90) "Los estudiantes de Bellas Artes en huelga indefinida".
Inma G. Porcel. (5-4-90) "Manifestación de los estudiantes de Bellas Artes".
Elena Bressel. (19-4-90) "Protesta de los estudiantes de Bellas Artes".
I. G. Porcel y E. Bressel. (25-4-90) "Retrato de familia".
J. M. Plaza. (2-5-90) "Réquiem en Bellas Artes", CUADERNOS.
(9-5-90) "Exigen el carné a los universitarios".
E. Bressel. (11-5-90) "Acuerdo entre el rector y Bellas Artes".

Eccus (2001)

- (3-12-01) "Granada. Bellas Artes se declara en paro académico indefinido".

El Independiente (1990)

- Paloma Larena. (2-4-90) "La crisis de Bellas Artes perjudica a Villapalos para ser reelegido rector".
P. Larena. (4-4-90) "Alumnos de Bellas Artes, «en pie de guerra» por la reelección de la decana".
(18-4-90) "Bellas Artes en paro".
P. Larena. (19-4-90) "Alumnos de Bellas Artes retrasaron la toma de posesión de catorce decanos de la Complutense".
(9-5-90) "Encierro en Bellas Artes".
P. Larena. (10-5-90) "Cuarenta profesores de Bellas Artes firman un manifiesto que critica la gestión de la decana".
P. Larena. (14-5-90) "Bellas Artes, de facultad a escuela primaria".

El Mundo (1990)

- Francisco Javier Llorente. (10-4-90) "La guerra de los pinceles".
(19-4-90) "Los alumnos de Bellas Artes continúan sus protestas".
F. J. Llorente. (25-4-90) "Villapalos pide pruebas de las denuncias a los alumnos"
F. J. Llorente. (1-5-90) "Los alumnos continúan sus protestas contra la decana".
F. J. Llorente. (8-5-90) "El conflicto de Bellas Artes se recrudece".
F. J. Llorente.y Miguel Gómez (10-5-90) "Villapalos propone crear una comisión mixta para que gestione la Facultad de Bellas Artes".
F. J. Llorente. (11-5-90) "Los alumnos concluyen el cierre y aceptan la comisión mixta"
F. J. Llorente.y Miguel Gómez (15-5-90) "¿Quién teme a Rosa Garcerán".
F. J. Llorente. (22-5-90) "Se enrarece el ambiente en vísperas de los exámenes", CAMPUS.

El País (1990)

- L. A. (4-4-90) "Bellas Artes de Madrid, en huelga indefinida hasta que dimita su decana".
(19-4-90) "Los alumnos de Bellas Artes, contra su decana".

(11-5-90) "Los alumnos de Bellas Artes mantienen el encierro y la huelga".
Pablo de la Cruz. (12-6-90), "Una Facultad en reflexión", Educación.

——— (1998)

Enrieta Antolín. (6-12-98), "Qué pintan las mujeres".

Ya (1990)

Ana Sánchez. (5-4-90) "Bellas Artes 'empapela' a Velázquez".

A. Sánchez. (18-4-90) "Alumnos de Bellas Artes vuelven a la carga".

A. Sánchez. (19-4-90) "Bronca en el Aula Magna".

(20-4-90) "Los alumnos tomaron la plaza de Colón".

A. Sánchez. (20-4-90) "Bellas Artes tomó la plaza de Colón".

A. Sánchez. (20-4-90) "Aislados y con programas obsoletos".

A. Sánchez. (1-5-90) "Posible moción de censura a la decana de Bellas Artes".

(2-5-90) "Bellas Artes empapela la Cibeles".

(9-5-90) "Protestas de alumnos de Bellas Artes".

A. Sánchez. (10-5-90) "Sigue el encierro de alumnos de Bellas Artes".

A. Sánchez. (13-5-90) "El conflicto de unos jóvenes artistas".