

La sobrejustificación como factor inhibidor de la creatividad en los centros de formación artística profesional

The overjustification as an inhibitable factor of the creativity in professional artistic formation centers

Miguel FIGUEROA-SAAVEDRA

Universidad Complutense de Madrid

migfigsaa@yahoo.es

RESUMEN:

El fenómeno de la sobrejustificación, como factor inhibidor de las conductas creativas, incide incluso en los procesos de socialización secundaria en aquellas ocupaciones cuya función es capacitar creadores culturales. En tales casos lo que se aprecia es un conflicto cultural de carácter dialógico donde la sobrejustificación se manifiesta como un modo de afrontamiento predominante en la resolución de contradicciones y tensiones institucionales. Así en el caso de la Facultad de Bellas Artes, a pesar del predominio de posturas pedagógicas autoexpresivas, se continúa favoreciendo un tipo de estudiante amanerado, adaptativo y conformista. Esto no es tanto por la imposición de modelos académicos como por las peculiares características del campo de producción artística que impone unos modelos formativos autorreferenciales e indefinidos que favorecen, paradójicamente, que el estudiante de bellas artes prime modelos y conductas referenciales más propios de la cultura escolar, al juzgar que el ejercicio de la libertad de acción que se le dota acarrea riesgos para una exitosa culminación de su formación profesional.

PALABRAS CLAVE: antropología del arte, antropología de la educación, cultura y personalidad, educación artística, creatividad, sobrejustificación

ABSTRACT: Like an inhibiting factor of creative behaviours, the overjustification has an effect even on secondary socialization process of occupations whose function is to qualify cultural creators. In that case, we observe a dialogical cultural conflict in which the overjustification is shown as a kind of coping strategy to solve institutional contradictions and strains. Respect to the Faculty of Fine Arts, there is still promoting a type of mannered, adaptative, and conformist student in spite of self-expressionism predominance in pedagogical positions. It is not because of the imposition of academic patterns, but by the peculiar traits of the field of artistic production. This field imposes a self-referential and indefinable formative models that paradoxically favours that students of fine arts give precedence to referential patterns and behaviours of the school culture. The reason is that they consider that the practice of the freedom of action from teachers conveys a risk for the successful end of his vocational training.

KEY WORDS: anthropology of arts, anthropology of education, culture and personality, art education, creativity, overjustification.

SUMARIO 1. Introducción. 2. Sobrejustificación y entornos escolares evaluativos. 3. La formación artística universitaria: la incertidumbre como norma. 4. Los estudiantes ante la formación de la creatividad: una tipología representacional. 5. El miedo a la libertad: El estudiante camaleón. 6. Conclusión.

1. Introducción

Las Facultades de Bellas Artes son instituciones académicas cuya función divaga entre la reproducción corporativa y el deseo de ser una comunidad de pensamiento y creación cultural. Si bien esta ambivalencia ha sido siempre patente, al haberse estas instituciones integrado en el sistema de enseñanza normalizado, sus funciones reproductivas se han visto condicionadas por necesidades propias del sistema educativo como son la selección social y el mantenimiento y legitimación de la estructura social (Cf. Marín, 1985). Si tradicionalmente se conocen los efectos perniciosos que produce tal situación en una formación artística que precisamente persigue, hoy más que nunca, la capacitación profesional de innovadores culturales, aún se siguen reproduciendo hábitos, normas y modos de relación que constriñen las conductas creativas. Nuestra intención es analizar qué factores contribuyen a que en estos centros la creatividad, como "producto", siga siendo un objetivo educativo evanescente. Con tal fin, se realizó un trabajo de campo en diferentes centros de formación artística, empleando diferentes técnicas cualitativas (entrevista personal, observación participante, detección de incidentes críticos) que nos han permitido encuadrar el objeto de investigación dentro del marco teórico del conflicto cultural (Douglas, 1998). Los resultados obtenidos son los que se exponen a continuación.

2. Sobrejustificación y entornos escolares evaluativos

Desde que en la década de 1950 la creatividad se transformara en un objeto de estudio científico (Guilford, 1950, Ghiselin, 1952), el desarrollo de investigaciones empíricas con colectivos "creativos" propició que los factores y contextos ambientales (familia, círculo de amigos, escuela, empresa...) adquirieran una mayor relevancia en la definición de la creatividad. También 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 creativa. Toda una sucesión de trabajos científicos fijaron su atención en los procesos de socialización y las instituciones implicadas en los mismos como contextos que podían condicionar, estimular o inhibir la personalidad creadora (Anderson, 1959; Henle, 1963; Bohannon, 1971).

En este sentido, la mayoría de los científicos sociales han señalado que a la escuela como un contexto institucional que no es muy proclive al fomento de lo creativo, no tanto porque exista una norma explícita que imponga esto como objeto final de la formación, sino porque el estilo educativo tradicional defiende hábitos, estructuras y normas organizacionales que insisten en asentar la legitimidad y funcionalidad del sistema sobre la importancia del rendimiento y de las recompensas materiales (desde criterios de cuantificación, uniformidad y sujeción a la autoridad) que va en detrimento de la creación como autorrealización, como una aventura y riesgo personal (Heinelt, 1979). Se favorece, por tanto, el conformismo, la rutina y el pensamiento convergente en la resolución de tareas.

Con el término "sobrejustificación" (overjustification) se denominó a partir de la década de 1970 un tipo de actitud de afrontamiento -coping- que se hacía patente en contextos de socialización, donde la acción pedagógica da una gran importancia a la confirmación inmediata de la adquisición de determinadas enseñanzas mediante su evaluación y sanción. La sobrejustificación es un síntoma, es la manifestación conductual de que en el sujeto socializado están incidiendo determinados factores socializadores que obstaculizan la expresión de la creatividad

como un acto socialmente productivo. Este fenómeno es la expresión de una conjunción de factores estructurales asociados a contextos escolares y evaluativos de diverso grado (Wallach y Kogan, 1965; Haddon y Lytton, 1968).

La hipótesis de la sobrejustificación (Lepper, Greene y Nisbett, 1973) parte de la premisa de que si una persona, interesada en ejecutar una determinada tarea, la emprende en condiciones que le hacen notar que la acción o resultado de su conducta se utiliza como un medio para lograr un fin extrínseco, esa persona mostrará posteriormente menos interés intrínseco en esa actividad cuando las constricciones externas estén ausentes, que una persona que no actúe bajo las mismas. Este principio aplicado por ejemplo a la ejecución de tareas consideradas creativas, implica en la práctica la inhibición o impedimento de una eficaz y plena realización, dado que la motivación intrínseca se considera un rasgo *sine qua non* es imposible desarrollar una actividad creativa.

Esta hipótesis se vio demostrada a través de algunos experimentos precisamente en el contexto escolar por ser aquel donde en principio las "constricciones externas" se encuentran más formalizadas a través de lo que es el sistema de evaluación por parte del profesorado. Este sistema, regido por los principios de "castigo y recompensa" se ve simbólicamente sistematizado en lo que es el sistema de calificación del rendimiento escolar mediante exámenes. Uno de estos primeros experimentos, fue el realizado por Teresa Amabile (1979) donde se escogió como tarea escolar una tarea artística bajo el presupuesto de que este tipo de actividad permitía, por su definición ambivalente como actividad lúdica y profesional, apreciar mejor esa diferente consideración de la tarea que origina un determinado contexto evaluativo.

Las conclusiones no sólo mostraron que la motivación intrínseca es un factor fundamental en la realización y estimulación de actividades creativas, sino también que un aumento de la motivación extrínseca afecta desfavorablemente a las mismas. Estas conclusiones han sido confirmadas en estudios posteriores (Amabile, 1988) extrapolándose a otros ámbitos como el de la literatura o el mundo de la empresa. Se defiende así la importancia y necesidad de la creación como un acto de individuación - interiorización, identificación y apropiación personal- (Berger y Luckman, 1986; Linton, 1983) cuyo componente lúdico implica que su fin en sí está en su propia dinámica y culminación, de ahí la tendencia a

establecer su analogía con el juego (Cf. Huizinga, 1996, Gadamer, s.f.). Es una actividad agonística y autotélica cuya referencia primordial está en el mismo sujeto que asume una actividad para cuya resolución estima como insatisfactorias las soluciones propuestas desde lo normativo o lo convencional (Sternberg, 1988, 1999; Csikszentmihalyi, 1998).

Sin embargo la creatividad se desarrolla en un medio social y cultural que se yergue como entorno de reconocimiento de su validez y valor. El juicio de los demás, el reconocimiento social como apoyo, estímulo o compensación influye en su concurrencia hasta el punto de que la expectativa de dicha sanción condiciona el desarrollo social y ocupacional de la personalidad creadora. Por tanto, se da pie a comportamientos conformistas o adaptativos que hace que los sujetos acometan de modo diferente una tarea según sea la apreciación del grado de seriedad de su entorno más que por la seriedad que ellos mismos le conceden (Sternberg y Lubart, 1997: pág. 261).

La diferencia de resultados y de ánimo no es tanto una consecuencia de un medio constrictor como también de una determinada valoración personal, adecuada o inadecuada para tal contexto. La diferente forma de afrontar las pruebas no indica más que la percepción cultural de los sujetos de cómo las tareas artísticas 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, y hacia donde está encaminada, es decir, cuál es su instrumentalidad y utilidad.

De cara al presente trabajo de campo, se planteó si el fenómeno de la sobrejustificación está detrás, como factor causal, de la tradicional "esterilidad creativa" atribuida a la academia de bellas artes y por extensión al artista académico (Pevsner, 1982). Considerada la actividad artística como una actividad profesional especializada en la producción cultural, la aparición de este fenómeno en los centros de formación artística no se consideraría sólo consecuencia de la ubicación dentro de un contexto organizacional escolar o empresarial "evaluativo" (Amabile, 1996, 2000). También la exigencia de seriedad profesional que se quiere identificar con la seriedad que el sujeto creador atribuye a su actividad lúdico-productiva, tiene un efecto parejo pues, aun cuando la declaración de intenciones de los agentes que ejercen la acción formativa sea en

principio favorable a la expresión creativa, personal, libre y espontánea, se sacrifica aquello en lo que radica su última y primera justificación: su autenticidad como principio rector de la creatividad artística.

3. La formación artística universitaria: la incertidumbre como norma.

De todos los centros que imparten una formación artística profesional, merece nuestra atención la Facultad de Bellas Artes por una razón concreta. Este centro es, de modo expreso y programático, la institución académica responsable de la formación oficial de los futuros "artistas creativos" (Moreno, 1962; UCM, 1998). Como cualquier institución de formación profesional hay condiciones que favorecen la aparición de la sobrejustificación, tanto por el carácter normativo de la organización educativa como por las peculiaridades del campo de la producción artística.

El pensar que a lo largo de la carrera al alumno se le va a facilitar una definición explícita de lo que es "ser artista" es una pretensión tan ingenua como creer que la obtención misma del título es la sanción oficial de la adquisición de un determinado estatus profesional (Millares, 2000, pág. 129). Esta consideración se funda en un ideario profesional de lo que es "ser artista" consistente en una psicologización y particularización extrema de los modelos de profesionalidad que se configuran en torno a lo que se conoce como la "leyenda del artista" (Kris y Kurz, 1991).

Los estudiantes de bellas artes, consciente o inconscientemente, notan desde temprano que este ideal mítico no se expresa adecuadamente en los modelos que se le muestran como representación de la artisticidad. La mayoría de las veces son ambiguos o ambivalentes, pues se definen desde la subjetividad o la relatividad de los juicios evaluativos sobre lo que es artístico y la infabilidad del acto creativo. Esta paradoja responde precisamente al éxito de la instauración del paradigma de la autoexpresión creativa, aunque las metodologías de enseñanza y los sistemas de evaluación puedan no ser realmente coherentes con los valores y principios que postula. El alumno percibe esta dificultad en la acción pedagógica del profesor que muestra el proceso de formación como una "enseñanza negada" y él mismo a ser una figura "invisible", siempre en retirada: "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..." (Profesor, 1998).

El profesorado tiene las mismas incertidumbres e inseguridades que el artista en formación sobre la validez del proceso formativo, pero no a causa de su ignorancia, sino precisamente por su experiencia personal y conocimiento del medio sabe que es muy difícil sostener principios absolutos y generales sobre la creación artística: "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 escrito, es decir, está escrito el arte que existe pero no el que ha de hacerse. Desconocemos cómo se llega a eso, cómo se puede expresar, 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. 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..." (Profesor, 1996).

El alumno aprende a reconocer aquellos atributos, habilidades y actitudes que parecen reflejar una disposición innata que sólo, a largo plazo, se manifestará artísticamente, y por otra una capacidad de reflexión sobre el hecho artístico y un grado de inserción en el campo profesional donde la autorreferencialidad en la construcción de modelos de profesionalidad prima a la hora de manejarse en la incertidumbre del campo del arte actual (Gómez, 1995, pág. 50). De no ser así se puede caer en el temido amaneramiento y mimetismo: "Y de otra forma me parece lógico, ¿no?: coger un modelo de referencia, es la manera más sencilla de ordenarte (...); 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 desconcerta'o y tan necesita'o que uno entra ahí como una especie de tabla de salvación, pero claro, al final es una solución de uno" (Profesor, 1996).

Dando por sentado que los aspectos fundamentales que definen al artista creativo "no son enseñables" ni "perceptibles" inmediata ni objetivamente, la formación artística como disciplina educativa suele transformarse en una enseñanza técnica, evaluativamente más objetualizable y mensurable. No obstante, hasta este proceso es causa de extrañeza pues el carácter conservador del medio académico le niega incluso un valor de "actualidad" a este aprendizaje, siendo más que un simulacro para la vida profesional, una simulación que no guarda correspondencia con la realidad profesional: "Que la asignatura sirva un poco (...) de escaparate de lo que está sucediendo fuera de aquí es falso 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." (Profesor, 1999).

La rutina escolar, reproductora de modelos, acciones y palabras que tienen sólo sentido como representación de una tradición corporativa (profesional-profesoral), goza de un elevado grado de incoherencia ideológica en un contexto donde acaba primando el acatamiento a la autoridad, la resolución a tiempo y la valoración mediante calificaciones. Existe una contradicción general entre lo que se le 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 de especialización: "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 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 (sic: le oigas) decir además [a] 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..." (Estudiante, 1998).

Esto se ve a su vez refrendado en el propio sistema de evaluación cuando se identifica éxito académico con éxito profesional. Al hacerse del "aprobado" un signo de distinción, se acaba dando validez de pronóstico al reconocimiento académico, encontrándonos con que cualquier acto innovador que se emprenda supone correr un riesgo para dejar de estar en el grupo de los llamados y entrar 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 demuestran la autenticidad y autonomía artística del sujeto a través de la obra artística. 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 la validez artística (técnica y estética) y con ello la competencia productiva del futuro artista, sino su personalidad creadora desde una postura 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, 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 y la emulación: "De hecho estuve a punto de suspender por hacer lo que yo quería hacer, (...) Tampoco fue un acto de rebeldía, una cosa normal, pero me cansé, porque como aquí (...) tienes que ser Rodin o tienes que ser Miguel Ángel o tienes que ser... (...) Es que tienes que ser chapucero (...) Había gente allí 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. (...) 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 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'." (Estudiante, 1998)

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 "no

artista". 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. 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. El hecho es que en los trabajos libres "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" (Profesor, 1998).

El riesgo de fracasar es tan grande como la ignorancia y la incertidumbre que padece el alumno en un proceso formativo del que se le hace responsable y protagonista exclusivo. Es obvio que ante tal situación se desencadenan diferentes reacciones de afrontamiento acordes con diferentes estilos cognitivos que hemos sistematizado en una peculiar clasificación tipológica. Esta tipología actitudinal de carácter animalario se contiene de modo implícito en la representación del ideario profesional, distorsionada a causa de la sobrejustificación mediante una lógica ambigua y contradictoria, que pretende etiquetar actitudes, opiniones y enunciados según relaciones de afinidad o rechazo en su capacidad de representación de valores y modelos ideales del grupo artístico.

4. Los estudiantes ante la formación de la creatividad: una tipología representacional.

Para comprender la complejidad de actitudes que se manifiestan en un proceso como éste, sometido a constricciones y contradicciones, hemos establecido una clasificación tipológica en la que se ha procurado hacer una correspondencia entre dos sistemas de clasificación: un sistema de clasificación tradicional (emic) de tipos profesionales del grupo artístico basado en la zoomorfosis, y otro (etic) enunciado a partir de un análisis de los diferentes estilos cognitivos y culturales que se configuran con la resolución del conflicto cultural (Douglas, 1998, pág. 59) dibujando un mapa cultural (figuras 1, 2 y 3) según el cual el compromiso y las elecciones que realizan los sujetos responden a preferencias y rechazos

que implican la apropiación y alteración de pautas culturales en una amplia gama de interpretaciones y usos.

Este cruce de tipologías que contrasta las articulaciones emic hacia un nivel explicativo etic, expresa una discriminación pero también una participación activa en la definición, reproducción y transformación de las pautas culturales que conforman un campo de producción cultural y una comunidad de especialistas. Cada uno de los tipos representa diferentes reacciones hacia un modo de representación del ideario profesional que monopoliza una determinada institución que se arroga con la potestad de sancionar la "capacidad de ser artista". El ejercicio autoritario de este monopolio, legitimado por un clima de incertidumbre y sumisión y que se manifiesta en el fenómeno de la sobrejustificación, suscita tanto la adhesión y protesta de alumnos y profesores. Describamos a continuación estos tipos:

El tipo actitudinal de alumno "cómodo y vacío", sin iniciativa y falto de compromiso profesional, es el estudiante oveja. Acostumbrado el alumno a un sistema escolar donde la reproducción fiel del discurso y la conducta del profesor les permite aprobar los cursos, tiende a afrontar el reto de la formación de la creatividad como una acción guiada por la sobrejustificación, lo que implica un sometimiento a las directrices marcadas por la autoridad pedagógica como académicamente "correctas" o "aceptables" mediante la asimilación y reproducción de "signos de excelencia", de todo aquello que pueda reducir el riesgo al fracaso.

Su actitud adaptativa supone una identificación de la obtención del título y la consecución de un estatus de artista creativo como objetivo final del proceso formativo. Se piensa por tanto que la resolución exitosa de exámenes y ejercicios son un signo no ya de estar en camino de dicha consecución (prognosis), sino de serlo (diagnosis). El estudiante oveja o borrego se correspondería con el tipo C, el tipo jerárquico (Douglas, 1998), equivalente o anuncio a su vez de la figura del artista académico y clasicista, amante de la formalidad, la compartimentación y la regla "objetiva". Es, por tanto, el primero que pide un tratamiento "disciplinar" en una formación que por sus peculiaridades parece improvisada o laxa de cara a proporcionar pautas y soluciones convergentes durante la evaluación de los progresos del alumno. Son aquellos 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. (...) 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 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" (Profesor, 1998).

Su presencia revela el efecto pernicioso de la sobrejustificación cuando en un contexto profesionalizador se pretende formar artistas originales e inconformistas dando todas las facilidades y obteniendo por resultado la mediocridad: "Si cada uno es distinto al otro por qué salen sesenta ejercicios iguales. Justo en otras clases hay que hacerlos iguales, pero justo en la clase donde puede hacer cada uno lo que quiera. Entonces 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 hay una enorme mayoría que para qué están aquí. (...) 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, jo'er, entonces están perdiendo el tiempo" (Profesor, 1998).

Una forma de escapar a la futilidad y pasividad del sentirse o ser calificado de oveja es el creer que la madurez artística es cuestión de lograr representar un determinado rol o alcanzar un estilo formal que merezca calificarse de original o creativo. Esta simplificación de lo que es ser artista creativo obvia el carácter incoativo del ser artístico que no permite que la idea de artista total se materialice de modo temprano e incluso de modo definitivo. La exigencia de un contexto formativo donde la única manera de destacar del grupo general de aprobados es acercarse de modo cauteloso a lo que se entiende por "genio artístico" exige tomar cierta iniciativa y riesgo fuera de las directrices marcadas: "A muy pocos les puso la nota que esperaban. Yo creo que fue a sorprender pero para decir: 'Yo aquí, yo pincho, yo mando'. (...) 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

atreveron 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" (Estudiante, 1995).

No obstante, el estudiante brillante que en estos arranques de ruptura logra en cierto modo representan la artisticidad creativa que se quiere insuflar en la acción formativa, hace de esta virtud muchas veces su propia trampa, pues al situarse fuera de la definición de alumno disciplinado y del alumno genial su búsqueda de "éxito académico" es objeto de crítica y desaprobación: "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 cuadrito: 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" (Estudiante, 1996).

Este suele ser el caso del estudiante mono . Este tipo vendría a coincidir con el tipo A que Douglas califica de individualista y competitivo, y que es aquel que acata el hecho de estar inserto en una comunidad jerárquica. En tal sentido constituye con el estudiante oveja la diagonal positiva A-C. Estos dos tipos configuran aquellas culturas que "aceptan la autoridad, el liderazgo y la dominación" (Douglas, 1998, pág. 61) como rasgos inevitables y connaturales del sistema académico. La principal diferencia con la oveja, es que el mono, en su imitación, muestra cierta iniciativa inicial que es bien valorada por la estructura académica como compromiso en la defensa de los valores y mecanismos profesionales que representa el ideario artístico.

Si para un funcionamiento académico sin sobresaltos se conforma la institución con un estudiante oveja, y para dar cierta imagen de eficiencia profesional en el compromiso con el ideario del artista creativo le bastaría

con el estudiante mono, lo cierto es que si de lo que se trata es de que la Facultad represente fielmente dicho ideario funcionando como un centro de trabajo y creación artística, como una comunidad de artistas, necesitaría lo que se conoce como un estudiante cabra . Dicho de un modo coloquial, de cara al ideal del autoexpresionismo creativo donde la personalidad creadora se define como inconformista, auténtica y autónoma, no se quiere un estudiante aborregado, sino más bien cabreado, sobre todo en los últimos cursos donde se exige ir manifestando ya cierta "personalidad artística": "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" (Profesor, 1998).

Uno de los recursos didácticos "informales" para poder detectar al "alumno genial" es someterlo a la ordalía de la "disputa", juzgándose que en el enfrentamiento directo, público y ejemplar con la "autoridad académica" es un medio que esclarece la incertidumbre del alumno de "sentirse ser artista" y de reconocer la seriedad profesional del alumno por el profesor. Obviamente el salir exitoso del mismo depende de cómo el profesor enjuicie su adecuación a un determinado tipo psicológico caprino que se identifica como prefiguración del artista creativo: "Ahí se juntaron el hambre con las ganas de comer, porque... (...) él [el profesor] por directo y la otra persona 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 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" (Estudiante, 1998).

Estos estudiantes cabras no sólo deben apreciar la oportunidad que se les ofrece de practicar la libertad creativa en un contexto casi profesional

cuando llega el ciclo de especialización. También deben admitir como necesaria y reclamar abiertamente esa iniciativa plena como autonomía creativa no simulada. Han de querer plantear, realizar y resolver sus propias problemáticas artísticas, haciendo de su formación un proyecto profesional. El estudiante cabra al no responder a más autoridad que a la de su propio criterio o a la de aquellos que, al margen de su estatus en la estructura socio-académica, le merecen crédito, se ve libre de sobrejustificarse, pues incluso puede poner por encima del objetivo de consecución de un aprobado o del mismo título oficial, al de su dignidad e integridad como artista en formación. Sin embargo, si no se ve impelido a un proceso de autoexclusión o de abandono de la institución, su presencia puede pasar inadvertida como estudiante topo.

Este nuevo tipo constituye el tipo D, aislado y evasivo (Douglas, 1998, pág. 186), definiendo una diagonal negativa B-D de retraimiento y protesta. A pesar de estar inserto dentro de la estructura, su situación es marginal al sufrir cierta restricción o coerción para expresar conductualmente su espíritu libre. 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 al medio académico, se puede tomar como un ejercicio consciente de inversión o perversión positiva que procura conjurar la conversión académica del sujeto. Como declaró en un pasquín un estudiante desencantando: "No pasaré por el aro de {el profesor} pero sí tendré que asomarme para aprobar y seguir tirando. (...) 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 " (Anónimo, 1996).

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, por lo que a él se encuentran abocados por principio los estudiantes oveja, mono y topo en diferente grado. 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".

5. El miedo a la libertad: El estudiante camaleón.

El estudiante, sea cual sea la concepción personal de su proyecto profesional, ante la incertidumbre de cómo va a ser evaluado adopta una estrategia adaptativa dominada por la sobrejustificación y que se caracteriza por el pudor, la precaución, la previsión y la imitación. 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. Vuelve así la amenaza del amaneramiento, pero no ya como reproducción mimética y acrítica de modelos impuestos por la autoridad pedagógica, sino como la búsqueda de reproducir aquello que despierta el agrado y garantiza la sanción positiva de esa autoridad como minoración del riesgo al suspenso; actitud perversa que es en sí un sin sentido dentro del paradigma del autoexpresionismo creativo y que parte del profesorado pretende conjurar mediante la enseñanza negada y la invisibilidad del profesor: "Aquí hablo de cien estilos distintos o de historias completamente distintas. Aquí es difícil que sepan lo que puede gustarme a mí. (...) 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" (Profesor, 1999).

Estos alumnos en su metamorfosis en camaleón, 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 disociar, 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 zaga 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 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 qué 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 adecuación que a base de regañinas y suspensos se acaba por aprender. Si el profesor está a favor de un estilo formativo más técnico que conceptual, clasicista o normativo 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.

Se llega al extremo de que el sentido plástico y técnico de la producción artística en las tareas escolares sea relegado por el alumno a un segundo lugar en el convencimiento de que los juicios explicativos a

posteriori son los que otorgan artisticidad al acto. Esta actitud que desvirtúa el sentido prospectivo de la creación artística hasta transformarlo en un elemento ilustrativo de planteamientos conceptuales tratan de cubrir la ausencia de un verdadero planteamiento investigador siendo un recurso que valiéndose del carácter especial, inefable y misterioso del rol del artista creativo busca en su ambigüedad un medio de suscitar una duda razonable que le permita ser aprobado: "Bueno, pues eso es una cuestión habitual de los alumnos, el intentar venderte la moto. Es natural. 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. 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, para que se den cuenta que es una castaña por más que intenten contar otra historia" (Profesor, 1999). Es el recurso del que se vale el estudiante camaleón y mono (y su culmen extravagante: el artistilla).

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 y criterios de valoración. En este contexto 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 artisticidad del alumno. En este sentido, el nivel de exigencia tanto para el alumno como para el profesor es el de una rutina adaptativa y burocrática, hasta el punto de sostener que "hay profesores que no, la verdad, (...) 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.." (Estudiante, 1998).

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 brrraam 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 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" (Estudiante, 1998).

En un medio dialógico donde por un lado el autoexpresionismo creativo define el ethos del artista creativo y por otro la disciplinaria logocéntrica define el ethos de los miembros del sistema educativo (alumnos y profesores), la incertidumbre sobre el sentido disciplinar de la formación recibida se acentúa y los criterios "objetivos" del proceso evaluativo son confusos. Se produce una colisión de sistemas explicativos cuyo solapamiento puede llegar a suscitar el desconcierto y el malestar, donde la personalización de la formación puede juzgarse como parcialidad, y el relativismo en subjetividad: "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 él 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'. (...) es una carrera demencial, si realmente amas 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" (Estudiante, 1998).

6. Conclusión

La actitud de agradar al profesor como búsqueda de reconocimiento académico es un modo de afrontamiento enmarcado dentro del fenómeno de la sobrejustificación. Sin embargo, ya no persigue como antaño, el lograr una vía de inserción laboral entrando en un taller de artista, sino la aprobación académica como signo que anuncie y garantice este éxito profesional fuera del sistema educativo, en el mercado laboral del arte. De esta manera, el amaneramiento como forma de sobrejustificación implica una sujeción estilística que trasciende lo formal para manifestar una asimilación acrítica de la acción pedagógica identificada como referencia normativa.

Aunque el estudiante de bellas artes se encuentre en un medio que promueva la libertad de expresión y creación, a causa de la cultura escolar se hace patente un "miedo a la libertad" que busca refugio o bien en un solipsismo consolador o en la aprobación social más sumisa que impide realmente llegar a encarnar el ideario profesional del artista creativo. Tal situación se construye a partir de una continuada sensación de incertidumbre en la resolución del dilema de si se es o no se es artista, partiendo de la creencia grupal de que el "artista" es un estado para el que se está dotado, llamado y predispuesto. El resultado visible en el orden conductual es que el estudiante desarrolla a lo largo de los cursos diferentes estrategias y tomas de decisión en una búsqueda desesperada por obtener del entorno académico aquellas claves con las cuales poder encarar su formación como trabajo escolar sin perder por ello ese aura de proceso de iniciación y revelación de lo "auténtico".

No obstante, no es menos cierto que estos esfuerzos se hacen las más de las veces en detrimento del ideario profesional apelando a aspectos - individualismo, competitividad, contraformismo- que en principio pueden pasar por ser signos de asimilación de ese ideario pero cuya manifestación responde más bien a una sobrejustificación sobrevenida, como diría Erich Fromm (1982), por una búsqueda compulsiva de certidumbre que no tiene por más consecuencia que un miedo a la libertad creativa fomentado por un medio cuyos hábitos y normas académicas siguen manteniendo una contradicción inherente con sus postulados ideológicos.

Se imponen hábitos escolares que dan sentido al proceso ocultando la anomia del campo artístico y sobre todo la subjetividad en el

reconocimiento de la artisticidad creativa, contradictoria con la disciplina logocéntrica que predomina en los entornos evaluativos escolares. La "creación" en el aula, por tanto, únicamente se ha de desarrollar como resolución exitosa de tareas escolares dentro de un marco de previsibilidad, lo que no explica el sentido último de la formación como actividad profesional. Son por tanto rituales que integran al estudiante dentro de una identidad artística, desactualizada e irreal, definida por el marco institucional. Sin embargo, una grave consecuencia del sentido escolar de esta formación es que la creatividad como manifestación de la "autenticidad" del ser artista del alumno no se ve reconocida y, las más de las veces, se ve inhibida o relegada fuera de lo académico, aunque aparentemente se integre como "pronóstico" en la acción formativa.

Por esta razón, no se puede esperar de esto una deslegitimación del sistema académico similar al antiacademicismo que se suscitó durante el siglo XIX. Para la justificación funcional de esta institución, tanto la obtención del título como el reconocimiento de la condición de artista son dos objetivos-recompensas que se dan la mano pues no pueden dissociarse como objetos de la acción formativa superior ni del proceso de profesionalización. Esta situación que en principio parecería que nada más plantea un problema de representatividad de los diferentes valores en el proceso formativo -como afirmación vocacional y capacitación profesional del futuro artista-, origina un camino lleno de contradicciones, vericuetos, atajos, despistes y frecuentes retornos que en muchas ocasiones no conducen al lugar deseado.

Se incentivan así actitudes adaptativas y pseudoinconformistas que mantienen a duras penas la ilusión de que la Facultad de Bellas Artes es una comunidad de trabajo y pensamiento creativo, al producirse la disolución de un sentido de pertenencia y de trabajo comunitario, y una desprofesionalización de la formación recibida a favor de su disciplinarización dentro del sistema educativo.

Agradecimientos

Agradecemos al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte la concesión de una beca del Programa de Formación de Profesorado Universitario y Personal Investigador (1997) que permitió financiar esta

investigación entre marzo de 1998 y marzo de 2002, siendo el presente artículo la exposición de los resultados de una de las líneas de investigación principales.

5. Referencias bibliográficas

AMABILE, T. M.

- 1979 Effects of external Evaluation on Artistic Creativity, *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (2), 221-233.
- 1988 A model of creativity and innovation in organizations. *Research in Organizational Behavior*, (10), 123-167.
- 1996 *Creativity in Context: Update to the Social Psychology of Creativity*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- 2000 Cómo matar la creatividad. *Harvard Business Review: Creatividad e innovación*, 1-31. (Ed. Orig. 1998).

ANDERSON, H. H.

- 1959 *Creativity and its Cultivation*. New York: Harper.

Anónimo

- 1996 *Mi experiencia de grabador prematuramente difunto* (manuscrito). Madrid.

BERGER, P. L., Y T. LUCKMANN

- 1986 *La construcción social de la realidad*. Madrid, H. F. Martínez de Murguía. (Ed. Orig. 1967)

BOHANNAN, P.

- 1971 Artist and Critic in an African Society. En Ch. M. Otten (Ed.): *Anthropology and Art. Readings in Cross-Cultural Aesthetics*, 172-181. Austin y Londres: University of Texas.

CALVO SERRALLER, F.

- 1981 *Teoría de la Pintura del Siglo de Oro*. Madrid: Cátedra.

CSIKSZENTMIHALYI, M.

- 1998 *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós.

DOUGLAS, M.

- 1996 *Cómo piensan las instituciones*. Madrid: Alianza.

- 1998 *Estilos de pensar*. Barcelona, Gedisa.
- FROMM, E.
1982 *El miedo a la libertad*. Barcelona: Paidós.
- GADAMER, H.-G.
s.f. *Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica*.
Salamanca: Sígueme.
- GÓMEZ MOLINA, J. J. (coord.)
1995 *Las lecciones del dibujo*. Madrid: Cátedra.
- 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.
- HEINELT, G.
1979 *Maestros creativos-Alumnos creativos*. Buenos Aires: Editorial
Kapelusz.
- HENLE, M.
1967 The birth and death of ideas. En Gruber, Terrell y Wertheimer (Eds.):
Contemporary Approaches to Creative Thinking,. 31-62. New York:
Atherton Press.
- HUIZINGA, J.
1996 *Homo ludens*. Madrid: Emecé y Alianza. (Ed. Orig. 1938)
- KANDINSKY, W.
1991 *De lo espiritual en el Arte*. Barcelona: Labor. (Ed. Orig. 1912)
- KRIS, E. Y O. KURZ
1991 *La leyenda del artista*. Madrid: Cátedra.
- LEPPER, M., D. GREENE Y R. NISBETT
1973 Undermining children's intrinsic interest with extrinsic rewards: A test
of the overjustification hypothesis, *Journal of Personality and Social
Psychology*, (28), 129-137.
- LÉVI-STRAUSS, C.
1986 *La alfarera celosa*. Barcelona: Paidós.
- LINTON, R.
1983 *Cultura y personalidad*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

MARÍN VIADEL, R.

- 1985 *Teoría y práctica en los estudios de Bellas Artes. España, Portugal, Francia, Estados Unidos de América, Chile y Japón. TEKNÉ, (1)*, 163-211.

MILLARES ALONSO, J.

- 2000 Informe apresurado sobre las Bellas Artes, las imágenes técnicas y la Facultad de Madrid. {inventario} *Revista para el Arte*, 6, (127-137).

MORENO MORENO, J. M.

- 1962 *Enseñanzas, carreras y profesiones de España*. Madrid: AULA.

PANOFSKY, E.

- 1987 *Idea. Contribución a la historia de la teoría del arte*. Madrid: Cátedra. (Ed. Orig. 1924)

PEVSNER, N.

- 1982 *Las Academias de Arte: Pasado y Presente*. Madrid: Cátedra.

STERNBERG, R. J. (Ed.)

- 1988 *The Nature of Creativity. Contemporary Psychological Perspectives*. New York: Cambridge University Press.

- 1999 *Handbook of Creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

STERNBERG, R. J. Y T. I. LUBART

- 1997 *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós. (Ed. Orig. 1995).

UCM

- 1998 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.

WALLACH, M. A. Y N. KOGAN

- 1965 *Mothes of Thinking in Young Children*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

FIGURAS

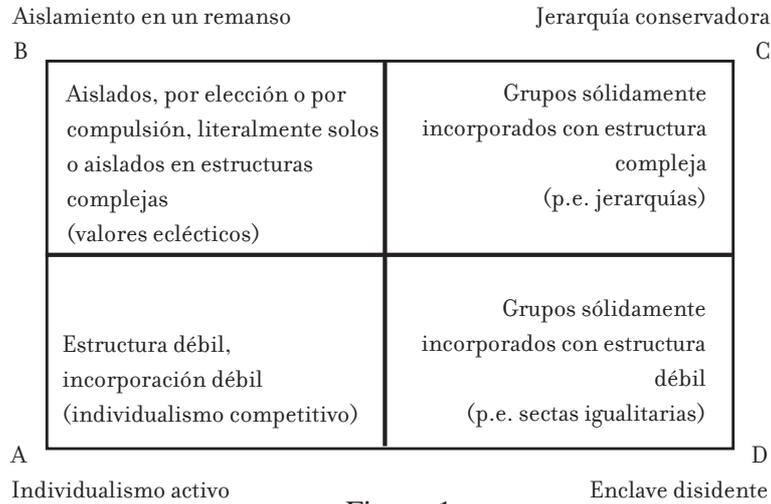
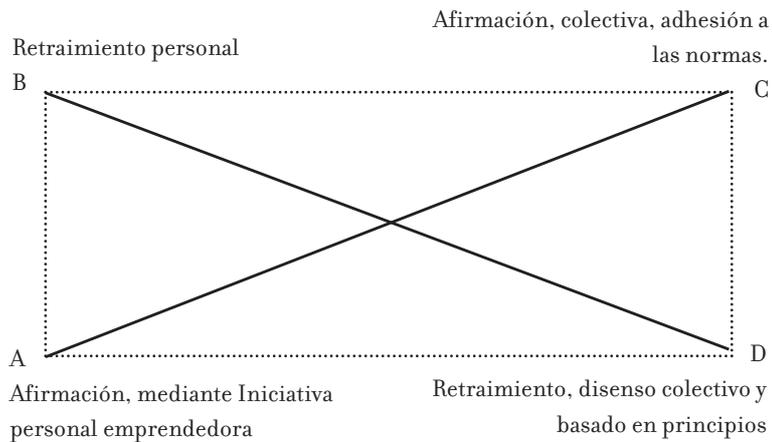


Figura 1

Mapa cultural de los cuatro tipos de cultura (Douglas, 1998, pág. 58).



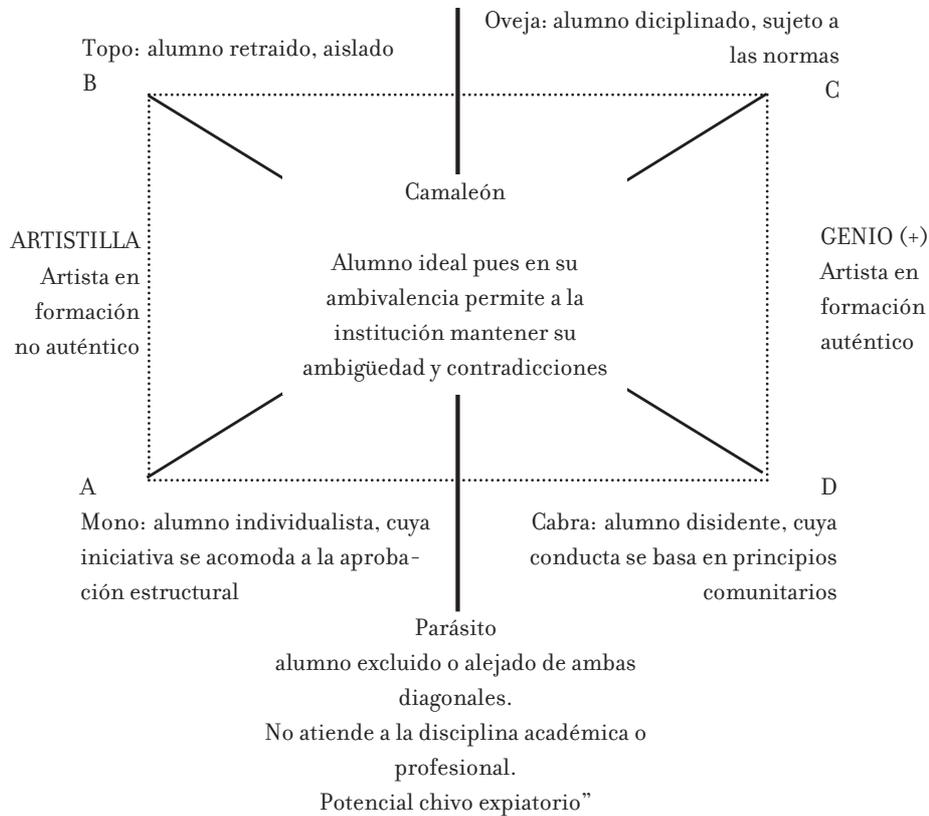


Figura 3

Tipología estudiantil según diagrama de tendencias culturales opuestas. Cada tipo tiene diferentes estrategias y estilos a la hora de abordar la consecución del estatus de artista creativo (como artista en formación y artista formado). Salvo el caso del "parásito", que se sitúa fuera del sistema académico y profesional, el resto de tipos 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 *artista* y en la diagonal negativa con la del *genio* creativo.