

LA ESTUDIANTE DE BELLAS ARTES Y LA GENERIZACIÓN MASCULINA DEL ARTISTA CREATIVO

Miguel Figueroa-Saavedra*

Resumen: En este artículo se analiza cómo la formación artística profesional implica interiorizar un modelo profesional que en Occidente se define cultural y corporativamente como masculino. En España, desde 1980, la creciente presencia de la mujer en instituciones de enseñanza artística cuestiona esta dimensión generadora de la formación y el sentido masculino de la “creatividad artística” como competencia profesional. Por tanto se advierten situaciones en las que las mujeres se ven inducidas a transformarse en “artistas reproductores” o a adecuar su feminidad a una imagen androgina al percibir que lo puramente “femenino” se considera incompatible con la figura del “artista creativo”.

Palabras clave: formación artística, mujer artista, género, creatividad

Abstract: Professional artistic training in the Western culture involves a professional model that has to be internalized as masculine according to a cultural and corporative definition. Since 1980 in Spain the increasing presence of women in the artistic educational system has questioned this genderizing aspect of the formation, and the masculine sense of “artistic creativity” as professional competence. Therefore, some situations induce women to become “reproductive artist”, or to adapt their femininity to an androgynous image due to the perception that the essentially “female” is incompatible with the figure of the “creative artist”.

Key words: artistic education, woman artist, gender, creativity.

*Universidad Complutense de Madrid, mi
gfigsaa@yahoo.com.mx

Los resultados expuestos en este artículo son fruto de un trabajo etnográfico efectuado entre 1994 y 2003 en centros de formación artística de la ciudad de Madrid (España), financiado con una beca predoctoral del Programa de Formación de Personal Investigador del Ministerio de Educación y Cultura. Doy las gracias al Departamento de Análisis y Planificación (DAP) y al Departamento de Estudios e Imagen Corporativa (DEIC), de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), por facilitarme el acceso a sus datos estadísticos; asimismo, expreso un agradecimiento especial para Elvira Lázaro Godino, directora de la Biblioteca de Relaciones Laborales, por su gran auxilio, profesionalismo y simpatía.

INTRODUCCIÓN

Cuando en 1876 se adoptó en España la decisión de que la Escuela de Bellas Artes de San Fernando de Madrid admitiera por primera vez a mujeres como alumnas, se abrió la posibilidad de que en algún momento su presencia contribuyera a cuestionar la concepción “masculina” del genio artístico. Aunque en aquel entonces únicamente se les permitía asistir a la asignatura de Paisaje sólo a aquellas que hubieran obtenido el primer pre-

mio en la clase especial para señoritas de la Escuela de Artes y Oficios (Arañó, 1988: 186-187), esto ya representaba un paso significativo para una institución que incluso había negado hasta entonces la presencia de modelos vivos femeninos. Resulta claro que la definición de la educación artística para ellas no estaba orientada a que adquiriesen una profesión, si con ello queremos dar a entender que tenía como objetivo capacitarlas como artistas creativos. Su aprendizaje buscaba un refinamiento “lúdico”, “ornamental” y “reproductivo” que les dotara de un valor añadido, de cara al matrimonio, y las preparara para desempeñar tareas domésticas, atender al esposo y criar a los hijos (Efland, 2002: 212). Cien años después, la presencia de la mujer en este centro no sólo se vio confirmada, sino que se convirtió en predominante, produciéndose una feminización del alumnado impensable hasta entonces y experimentando su integración en una formación profesional. Sin embargo, a pesar de que lo anterior supuso cambios, siguió adoleciendo de ciertas continuidades que han afectado a la generización de la profesión artística.

La formación artística profesional, como otros procesos de socialización ocupacional, supone también, de acuerdo con una determinada división sexual y generización del trabajo, una forma de socialización sexual. Evidentemente la definición de determinadas ocupaciones en la producción cultural establece una cuestión de género que trasciende la mera analogía sexual-reproductiva del proceso de producción artística, a la que con frecuencia se suele apelar

para comprender el proceso de creación artística.

En la definición de artista habida en Occidente, inmersa en el paradigma del autoexpresionismo creativo, se introduce una situación de ambigüedad en cuanto a sexualidad, afectividad e ideación que, aunque en principio subraya el sentido masculino de la capacidad creativa (cultural) como estatus especial superior y marginal, no puede evitar cierta feminización en el lenguaje, las apreciaciones y las conductas del artista. No obstante, con la aparición en escena de la mujer como miembro participante y activo de la comunidad artística, la ambivalencia de esta situación no ha sido recíproca.

La “leyenda del artista” (Kris y Kurz, 1991) dibuja múltiples figuras masculinas, donde de algún modo su definición sexual guarda alguna relación con sus competencias artísticas. Aunque psicológicamente se juzga el entusiasmo creador como una forma de sublimación o compensación de la capacidad/ incapacidad amatoria –el *eros*– (Csikszentmihalyi, 1998: 81-82, 219-220), estas alusiones son metáforas vitalistas que conectan la capacidad fabril humana con la capacidad creadora y regeneradora de la naturaleza o la divinidad. Por ejemplo, en la filosofía neoplatónica la intimidad de la relación emocional que hay entre autor y obra, es reflejo de aquella que tiene el demiurgo con su creación: una relación contemplativa, de recreación anímica, distanciamente amorosa (Wittkower y Wittkower, 1982: 148-149, 161-162). Así se entiende la necesidad de definir al artista mediante el autoconcepto del “genio”, don-

de personalidad y capacidad creativa se asocian como elementos indisolubles. El culto a la personalidad creadora implica la revalorización de la originalidad y de la innovación como cualidades psicológicas, en cuanto que sólo el individuo es capaz de otorgar dichas cualidades a sus producciones. El genio¹ como autoconcepto mítico del artista creativo, supone una asociación analógica con la procreación y fecundación sexual, que remarca sobre todo la masculinidad del artista creativo (Neumann, 1992: 20-23, 31-32). En todo caso –por coherencia con esa misma concepción sexual– existen aspectos de la feminidad que permiten pensar en la gestación, el alumbramiento material de la idea (recuérdese el mito del nacimiento de Atenea de la cabeza de Zeus) y su concepción simbólica como “hermafrodita” o “andrógino”, fundiéndose de esta forma el hombre con el poder generativo de la naturaleza-divinidad creadora.

¹ Si bien desde Kant el concepto moderno de “genio” se aleja del concepto clásico, no debe obviarse que su etimología deriva de la palabra latina *ingenium*, la cual designaba primigeniamente las cualidades naturales, innatas y congénitas, y además está relacionada de modo familiar con los términos *gens* y *genus* (familia, estirpe, descendencia), los que a su vez se asocian con el verbo *gigno* (engendrar, dar a luz; producir, causar en sentido figurado). La raíz *gen-* denominaba en su origen sólo a la capacidad generativa corporal que se manifiesta en los fenómenos natales y procreativos y, más allá de éstos, en la vitalidad de los hombres (*cfr.* Neumann 1992: 18). Del mismo modo, con el término *creator* se alude a capacidades, agentes y mecanismos de reproducción social, sea como transmisión de estatus o como otorgamiento de roles, lo que en sociedades patrilineales se hace de manera preferente por vía masculina.

Esta apreciación no es una mera especulación. Hay múltiples indicios y procesos culturales a lo largo de la socialización del artista creativo, que permiten apreciar que su capacitación profesional propicia también un proceso de “generización” donde masculinidad y creatividad se asocian como cualidades indisolubles, a la hora de que la sociedad reconoce la condición de artista.

LA MASCULINIZACIÓN DEL ARTISTA CREATIVO: MODELOS, CONDUCTAS Y DISCURSOS INSTITUCIONALES

Culturalmente en Occidente la imagen profesional del artista es siempre la de un varón (viril o afeminado), pero de ninguna manera una mujer. El sentido comunitario² busca borrar las limitaciones que el género masculino impone al artista varón en cuanto a sensibilidad y capacidad de generación,³ pero no las de

² El artista como categoría socio-ocupacional y cultural responde a un autoconcepto grupal que tiende a ubicarse en lo que V. Turner (1988) llamó *communitas*, aquellos espacios temporales, rituales o asociativos donde la supresión momentánea de las normas y contingencias sociales de la estructura social permiten la conformación de una comunidad de creación cultural. Se define por tanto como inconformista, creativo e individualista. Ahí se generan nuevos símbolos, metáforas e ideas que se ven expresados en la religión y el arte. Por tanto, la *communitas*, por su carácter marginal, liminal y periférico, se ve inclinado a defender concepciones igualitarias y solidarias que cuestionan la naturalidad de las clasificaciones socioculturales de orden jerárquico, como es en este caso las diferencias sociales de base sexual.

³ Sobre esa cuestión existe un tradicional estereotipo que atribuye al artista conductas afeminadas y homofiles que tiene mucho que ver con una interpretación literal o popular del

la mujer. La irrupción de la mujer en el mundo del arte, lejos de reforzar esa imagen comunitaria que se representa en una definición del artista como hombre integral, hombre completo, donde lo masculino y femenino se desarrolla en grado similar, introduce un factor de contraste que revela que la tolerancia a la ambigüedad del sentido comunitario no es tan libre, si esa libertad se entiende como alejada u opuesta a la normatividad social.

El gran problema que enfrenta la mujer que inicia la carrera de bellas artes es la ausencia de modelos profesionales que la integren dentro del ideario general del artista creativo. A pesar del carácter democrático, humanista y universal del autoexpresionismo creativo, como nueva imagen del artista contemporáneo y gracias a la participación social en la creación artística, los modelos siguen manteniendo un fuerte sesgo masculinizador. La concreción del ideario en modelos formativos o profesionales ambiguos y abiertos, como reacción antiacadémica a las viejas concepciones restringidas y elitistas del artista académico, no sirven de referencia para

gusto por el ideal de la belleza clásica representado en el desnudo masculino. Al margen de qué destacadas figuras, teóricos o artistas, manifiestaran abierta o veladamente inclinaciones homosexuales, lo cierto es que esta etiqueta social da un sentido peyorativo y marginal a la definición del genio artístico sobre esa misma percepción de la ambigüedad liminal en clave de metáfora sexual. A tal respecto citaremos como observación, en 1997, de una gran pintada en la azotea de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Politécnica de Valencia, que la nombraba como “FACULTAD DE CIENCIAS HOMOSEXUALES”.

una verdadera inclusión de la mujer en el mundo del arte.

La estudiante se encuentra en repetidas ocasiones con modelos explicativos (históricos, ideales, teóricos) y con modelos operativos, aquellos sujetos reconocidos como encarnaciones del ideario profesional; con frecuencia, el alumnado percibe a los mismos profesores como “artistas en activo”, los cuales excluyen en general la visión de lo femenino en el arte como aspecto activo o entran en contradicción entre ellos en cuanto a su grado de participación del ideario. En el primer caso, los modelos explicativos, formalizados y formulados en la acción pedagógica, así como el discurso del profesor y su trato hacia los alumnos, son representaciones que contienen referencias sobre la manera en que se han de hacer las cosas o cómo se ha de ser para que lo consideren “artístico” de un modo absoluto.

Las estudiantes se ven sometidas a una presión que les empuja a tener que demostrar en forma continua lo que se supone respecto que poseen los varones (alumnos o profesores): seriedad y creatividad. Por lo común, suele suceder que el profesor o los compañeros varones consideren a la estudiante de bellas artes del mismo modo que al estudiante parásito, alguien a quien no pueden valorar como “artista en formación”, porque piensan que tiene un interés puramente ocioso, dilettante o aficionado (Figueroa, 2004b: 148). Estorba, por tanto, a los demás estudiantes que toman en serio su formación, como un acto vocacional y profesional; además, dificulta la creación de la ilusión respecto a que la Facultad es una comuni-

dad de trabajo y creación artística. La estudiante de bellas artes es objeto de cierta acción selectiva que acentúa su presunta “feminidad artística” como rasgo segregador al negarle 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 tiesto⁴, no, no, tú tienes que hacer esto” (estudiante de Historia del Arte, exestudiante de Bellas Artes, mujer, 26, 1996).⁵

Aparte del trato sexista en el aula, los modelos formativos (históricos, teóricos, operativos) validan el trato segregativo sea desde actitudes paternalistas, misóginas, indiferentes o sobreexigentes. Se mantiene una generización de los principios, valores, atributos y cualidades que se hacen eco de concepciones culturales compartidas que normalizan y legitiman una división sexual de las ocupaciones. El desempeño eficaz de tareas se asocia y fundamenta en la generización de cier-

⁴ Esta expresión idiomática española viene a significar “salirse de su lugar”, “hacer algo que no le es propio”.

⁵ En la referencia de los informantes, se han señalado los rasgos sociodemográficos básicos: la ocupación y especialización, el tipo de centro al que se adscriben, el curso –en el caso de los estudiantes– el sexo, la edad y el año en que se efectuó la entrevista.

tas aptitudes y habilidades necesarias para completarlas de modo eficaz. Mientras que a lo varonil se le asigna rasgos como el comportamiento metódico, la reflexión, el razonamiento, la agresividad, el riesgo y la decisión; para lo femenino lo son la intuición, el cuidado, la emocionalidad, la sensibilidad, la paciencia, la precisión y el agrado (Colom, 1994: 60-62). El resultado es que se cree que las especialidades creativas (Pintura, Escultura) son más apropiadas para los varones mientras que las especialidades adaptativas son más bien apropiadas para las mujeres, sobre todo las especialidades relacionadas con cualidades protectoras o preventivas como la afectividad, la sensibilidad, la paciencia, el detallismo y la meticulosidad (Conservación y Restauración). Incluso en caso de optar las mujeres por especialidades creativas se acaba transformando su aplicación como especialidad reproductiva (Educación artística, Enseñanza de dibujo). Estos clichés están presentes al tomar la decisión de hacer la carrera de bellas artes. Según el testimonio de las 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 específicamente adecuadas para la mujer⁶ como forma de aminorar el rechazo a esa elección.

⁶ Este tipo de declaraciones son comparables a los testimonios recogidos de entre las artistas francesas por Moulin (1997: 280-281), donde denuncian la presión social por decantarse por su elección vocacional hacia la decoración, la enseñanza y los oficios artísticos.

A este respecto, los modelos operativos tienen un especial influjo al generalizar la elección de especialidad. La elección de especialidad es un punto clave en el proceso de formación profesional pues implica apostar por un determinado modelo de profesional. En el acto de elección va implícito aceptar o no el estudiante su adecuación al ideario del artista creativo. Como ya hemos indicado en un estudio anterior (Figueroa-Saavedra, 2004a: 304-363), dentro del sistema escolar y en especial la Facultad de Bellas Artes se ha conservado una ordenación jerárquica de las artes que se fundamenta en la posesión y desarrollo diferencial de la capacidad creativa en cada una de ellas. Aquellas especialidades que permiten un desarrollo más libre, autónomo y personal del artista creativo son situadas en lo alto de la escala y aquellas cuyo desarrollo práctico implica limitaciones de orden técnico, expresivo o ideativo se sitúan en lo bajo de ella o fuera de ella. Se distingue así la siguiente clasificación (tabla 1) que tiene su reflejo tanto en el índice de elección por parte del alumnado (gráfica 1). El hecho es que las especialidades con más estatus son aquellas que hemos dicho, se encuadran dentro de la concepción masculina de la actividad artística.

Dado que se considera al profesor de bellas artes un “artista en la escuela”, su presencia y actuación tiene validez en tanto que es artista profesional en activo. El profesorado de la Facultad de Bellas Artes se le supone un transmisor, portador y partícipe de las características y tendencias del mundo artístico profesional contemporáneo y,

Tabla 1. Clasificación y ordenación jerárquica de las especialidades artísticas

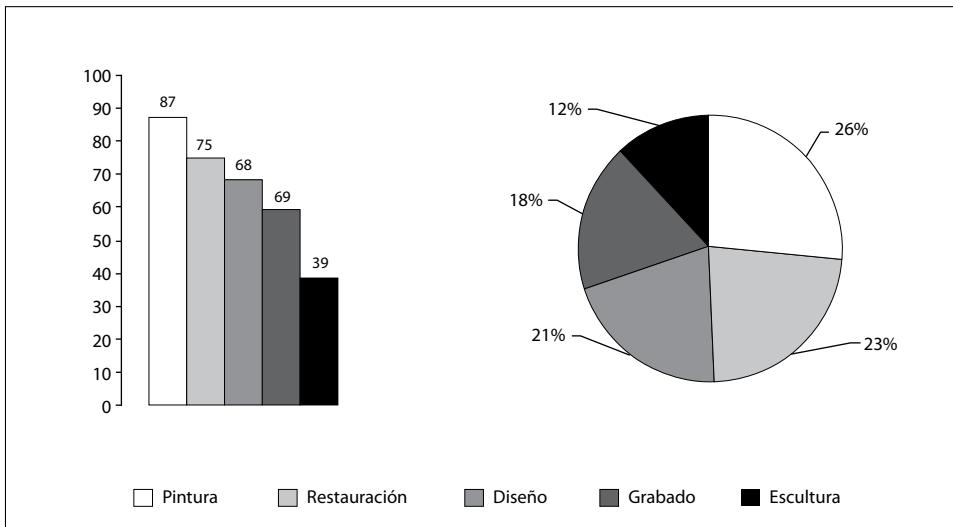
Especialidades	
Especialidades creativas	Pintura Grabado Escultura
Especialidades adaptativas	Conservación y Restauración Diseño Artes de la Imagen
Especialidades reproductivas	Didáctica (no oficial)

Fuente: Elaboración propia.

por tanto, se le considera un guía que conduce al estudiante directamente al mismo. Sin embargo, los contextos educativos –y éste no iba a ser una excepción– adolecen de una desactualización en sus modelos profesionales que afecta a todos los aspectos, incluido el de la presencia y participación de la mujer en el mundo profesional y en la docencia en instituciones de grado superior.

Esto se advierte en que la plantilla docente no representa en su composición la feminización que la comunidad artística ha experimentado. La razón en parte se debe a las características de los procesos de contratación. El acceso a las plazas de profesor en la antigua Escuela Superior de Bellas Artes ha tenido históricamente un fuerte valor honorífico como reconocimiento de una carrera galardonada por premios nacionales. Teniendo en cuenta las di-

Gráfica 1. Distribución porcentual y valores absolutos del alumnado según elección de especialidad en 4º curso, datos referidos al curso 1994-1995. Fuente: Secretaría de la Facultad de Bellas Artes, UCM. Elaboración propia



ficultades de la mujer para acceder a una formación artística completa e introducirse en el mundo profesional serio del mercado del arte y el sistema de promoción oficial, la posibilidad de ocupar una plaza de estas características era algo impensable. Hasta mediados de la década de 1970 no habían mujeres en el profesorado de la Escuela, lo que contrasta ostensiblemente con la alta presencia del alumnado femenino desde la década de 1960 (gráfica 2).

En el curso 1979-1980, ya transformada en Facultad Universitaria, el porcentaje de profesorado femenino se fue situando en torno a un 8%, que se concretaba en cifras absolutas en 2 profesoras (una de Dibujo geométrico y proyecciones, y otra de Historia del Arte). Desde entonces el profesorado femeni-

no ha ido aumentando, pero en una proporción mucho menor que el alumnado pues no supera el 25%. Los alumnos perciben esta desigualdad en la composición generizando determinadas especialidades. No hay mejor reclamo que el ver en un determinado profesor la prefiguración del tipo de artista que se quiere ser. En esto, los alumnos perciben que determinadas especialidades son más apropiadas para un sexo que para el otro. A pesar del deseo vocacional compartido de ser artistas creativos, los modelos operativos que representan el profesorado actúan como ejemplos de culminación, como posibilidades reales de consagración. Si vemos la gráfica 3, la tendencia en la composición implica una masculinización de las especialidades creativas. El pro-

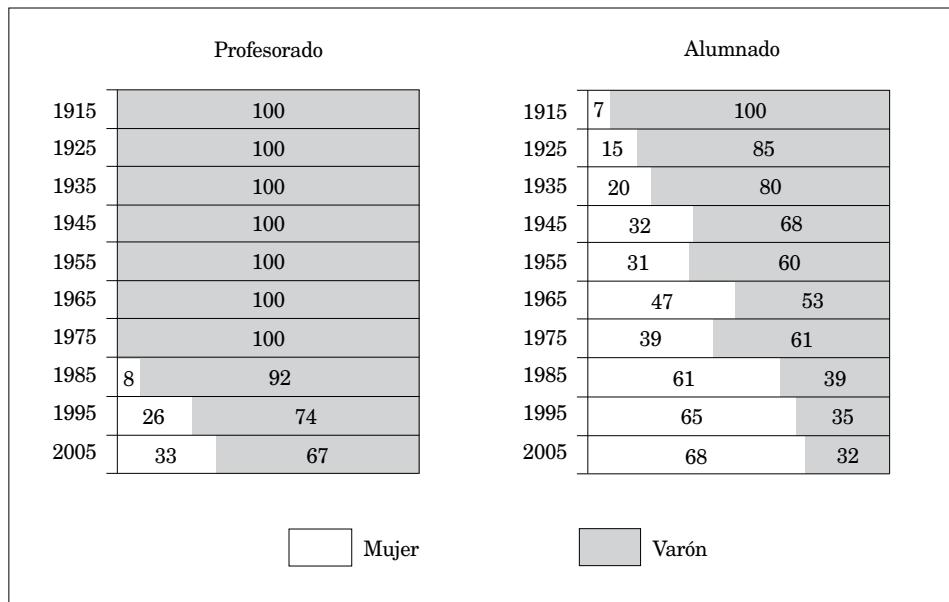
fesorado de los departamentos artísticos o técnicos (Pintura, Dibujo I, Dibujo II, Escultura) y que son los únicos que configuran especialidad con el cursado de sus asignaturas (*cfr.* Figueroa-Saavedra, 2004a: 355-363), tiene una tasa media de masculinidad del 76.5%. Esta tasa oscila entre un término medio no superior al 20% en las especialidades creativas.

Dentro de estas especialidades tenemos el caso especial de Pintura. Aunque aparentemente el profesorado presenta una mayor presencia del género femenino frente al resto –algo más que el doble, un 41%–, este dato ha de analizarse con cuidado. Es más útil en tal caso registrar qué profesora-

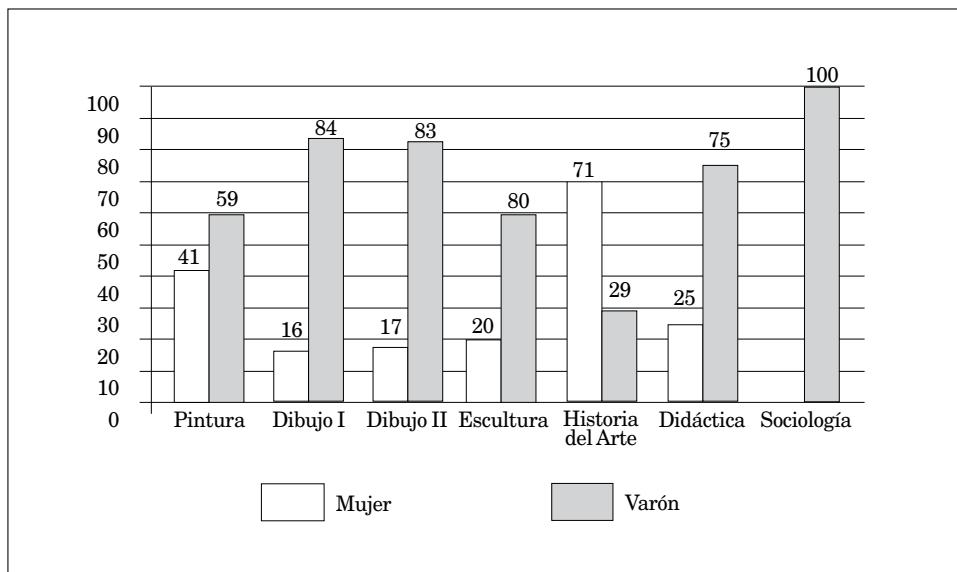
do imparte las asignaturas que configuran especialidad (gráfica 4) y así darnos cuenta de que las especialidades creativas son impartidas por un profesorado cuya presencia femenina no supera el 20%, tónica extensible a las especialidades adaptativas más artísticas (v.g. Diseño y Artes de la Imagen) salvo el caso sobresaliente de Conservación y Restauración cuyo profesorado es mayoritariamente femenino, un 59%.

Estos datos permiten apreciar el factor condicionante que pueden estar ejerciendo los modelos operativos –su discurso, imagen externa y conducta– al elegir una determinada especialidad en función del género. Aunque carece-

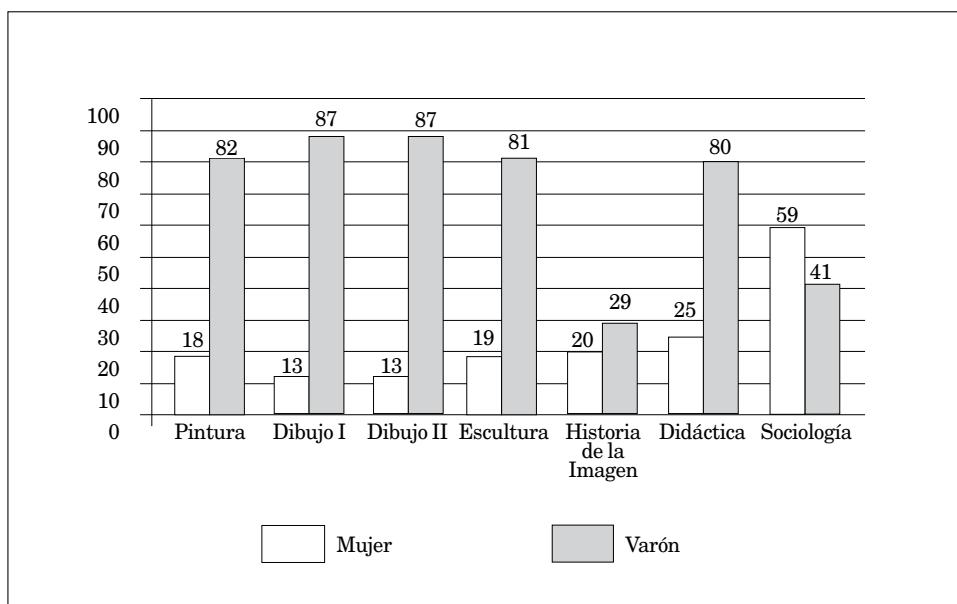
Gráfica 2. Evolución porcentual de la composición del profesorado y del alumnado por sexo en la Escuela / Facultad de Bellas Artes de Madrid (1915-2005). Fuente: Instituto Nacional de Estadística, y DAP y DEIC, UCM. Elaboración propia



Gráfica 3. Composición del profesorado por sexo según departamentos, 1995. Fuente: DAP, UCM. Elaboración propia



Gráfica 4. Composición del profesorado por sexo según impartición de asignaturas que configuran especialidades, 1995. Fuente: DAP, UCM. Elaboración propia



mos de datos para hacer un análisis cuantitativo más a fondo de esta cuestión, la observación y análisis cualitativo de otros aspectos de la formación profesional del estudiante de bellas artes nos permite apreciar hasta qué punto actúan estos modelos como factores condicionantes, pero también es cierto que el afrontamiento de este proceso de socialización no implica una interiorización acrítica por parte del alumnado femenino. Si bien es cierto que buena parte de este alumnado opta por especialidades como Diseño, Artes de la Imagen y sobre todo Restauración, también es cierto que la estudiante de bellas artes también opta por otras especialidades más creativas, aun sabiendo que el coste de dicha elección es mayor que en el caso de sus compañeros varones por su condición sexual.

ANDROGINIA Y MASCULINIZACIÓN DE LA ESTUDIANTE DE BELLAS ARTES: LA ARTISTA CREATIVA

Evidentemente tales modelos, actuaciones y discursos son difíciles de conciliar con la viabilidad de un proyecto de asunción de la identidad de artista creativo. Más aún cuando estos modelos se quieren definir como medio de diagnóstico o pronóstico de la capacidad y posibilidad de ser artista creativo, a través de la detección de los atributos, actitudes y aptitudes que definen a éste mismo y que se consideran criterios “objetivos” en la evaluación escolar (Figueroa 2004a: 211-ss., 2005: 105-108). Las especialidades creativas se inician a partir de una identificación, interiorización y deseo de encarnar el

ideario profesional del artista creativo. Sin embargo, la estudiante se encuentra con el *handicap* de su condición sexual y, aunque esta condición es un factor limitante, su conocimiento y cuestionamiento puede permitir que la persona escape a su uso reproductivo.

Aunque la socialización secundaria y ocupacional sea un proceso de interiorización que tiene por pretensión cumplirse como acción reproductora y legitimadora de un determinado orden social estableciendo 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 y Luckman, 1986; Linton, 1983). Lo aprendido puede considerarse como un punto de partida y de referencia desde el que ir comprendiendo y borrando aquellas determinaciones e imposiciones que impiden al sujeto realizar sus proyectos como existencia y acción social. La formación profesional 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 y Luckmann, 1986: 174-175). Es por tanto la masculinización del medio artístico un reto que algunos estudiantes, cuando son conscientes de ello, aceptan, aunque suponga enfrentarse a condicionantes sociales y académicos que inciden en su carácter restringido, selectivo e incluso elitista. No podemos olvidar que en los modelos profesionales entran en

juego las posibilidades reales de conclusión de los estudios y el cumplimiento y reconocimiento social de las expectativas profesionales que dependen mucho de la situación social de la persona.

Ya señalamos que el mundo de las artes se enclava al margen de la normalidad y la normatividad social, ordenándose bajo postulados comunitarios de carácter igualitario que se enfrentan a un orden jerárquico juzgado como estático, anquilosante e injusto (Figueroa 2005: 108-121). Es por este motivo que el campo de las artes es un ámbito donde les es más difícil percibir a los sujetos la vigencia de una ideología sexual al servicio de la estructura social. Como señala la antropóloga Lourdes Méndez (1995: 104): “En esta medida se niega que las artistas encuentren mayores dificultades que los artistas en lo que concierne a la proyección pública, y se nivela todo ese campo de producción haciendo referencia a las dificultades que todo artista –sea hombre o mujer– debe afrontar cuando realiza una obra.” Se reduce de este modo cualquier conflicto, tensión o frustración a un problema de índole personal, es decir, remitiéndolo a la incertidumbre de saberse artista que implica el fundamentar el ideario profesional del artista creativo en un complejo psicológico como es la “personalidad creadora”.

El mundo del arte tiene buenos ejemplos de la elaboración biográfica de una “leyenda de la artista” donde el malditismo de la artista se relaciona con un conflicto psicológico desencadenado por la necesidad de contar con una

presencia masculina que le procure el éxito que por sí sola no lograría (Camille Claudel, Frida Kahlo, Leonora Carrington). Lo interesante de tales relatos es que existe otra leyenda en la cual lo que se necesita es una aceptación masculina que procure a su vocación solitaria un hueco en un espacio profesional masculino, o bien redefiniendo los modelos profesionales femeninos ya dados hacia nuevos aspectos tratados o desdeñados por los artistas varones (Adélaïde Labille-Guiard, Berthe Morisot, Remedios Varó, Pipilotti Rist) o acceder a ese espacio haciendo valer una identidad artística masculinizada (Leni Riefenstahl, Tamara de Lempicka). Ambas opciones, que persiguen lograr el reconocimiento de su obra y estilo como serio y creativo por la comunidad de artistas, definen su condición femenina como un factor limitador de su libertad creativa, por la carga de obligaciones, sanciones, compromisos y roles que la sociedad y la cultura impone a la “buena mujer” (buena hija, buena esposa, buena madre), como ponen en evidencia las artistas profesionales hasta nuestros días.

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 tope. 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 mar-

gen, 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, pintora, 1998).⁷

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 familiar más o menos hostil a que una joven haga esta carrera (sobre todo teniendo en mente hacer especialidades como Escultura o Grabado), el peso de las obligaciones sociales a medida que entra en la edad adulta, amén de un mercado de trabajo hostil⁸ son factores inhibidores. Así, 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 práctica

ca artística como *hobby* o llanamente a truncarla (Moulin, 1997: 285-289). En tales casos, hay que destacar el efecto compensatorio que tiene el apoyo de la pareja y la familia y la disposición de una situación social y económica desahogada.

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 buena esposa, una buena madre, una aceptable esposa, una regular pintora, una regular trabajadora y una buenísimo jefe de mantenimiento” [...] 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 [...] (pintora y psicóloga, mujer, 47, 1997).

Si estas dificultades y constricciones están presentes en el mundo profesional, en el mundo académico no lo son menos. Es curioso que junto al proceso de feminización de la institución como “presencia” se imponga un proceso paralelo de masculinización como “esencia”. En muchas ocasiones el deseo de alcanzar el ideario profesional del artista creativo implica buscar el deseo de equiparación mediante la identificación o la asunción de todo

⁷ Entrevista concedida a la periodista Enriqueta Antolín y publicada en el periódico diario *El País*, 6 de diciembre, 2008.

⁸ La mujer artista padece de 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 que la crítica o la evaluación académica presente su trabajo de modo frívolo o tópico desde una apreciación minusvaloradora de la “mirada de la mujer” (*cfr.* Méndez, 1995: 105, 107).

aquellos que reafirma la imagen masculina del artista, aunque esto sea en sí un cliché pasado de moda. Así, por ejemplo, si en consonancia con el (auto) reconocimiento que la alumna ha podido hacer de su incapacidad “creativa” o “intelectiva” (algo en principio más “natural” en el caso de las alumnas) ella opta por especialidades menos creativas, otras alumnas que se consideren “capaces” pueden llegar a identificarse con el ideario del artista hasta el punto de optar por especialidades “no pensadas” para ser ejercidas por mujeres. Obviamente nos movemos en el mundo de los estereotipos y la mujer como artista creativa se identifica más como pintora, dibujante o diseñadora que como grabadora o escultora, sobre todo por llevar parejo la destreza del “manejo de maquinaria” lo que entra también en colisión con el ideario profesional del artista técnico. Este impulso por demostrar que se es artista lleva a las alumnas más inconformistas con tales estereotipos a elegir contra todo pronóstico una especialidad tan declaradamente viril como Escultura.

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 [Creación y técnicas escultóricas] siempre hay bastante más [...] El hecho 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 físi-

co y a lo mejor, [...] 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” (profesor de Escultura en la Facultad de Bellas Artes, 3º curso, varón, 35, 1998).

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. 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.

Para mí me es indiferente si es escultora o si es escultor y de hecho a pesar de que muchos críticos hablan de virilidad y de fuerza y de aspectos, bueno, el otro día hablando de David Smith también comentábamos algo de esto, ¿no?, que él, que para él la escultura era algo que implicaba una fuerza física y hablaba de virilidad, [...] 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 (profesor de Escultura de la Facultad de Bellas Artes, 3º curso, varón, 35, 1998).

El alumnado y profesorado, que se proclama afín a un sentido comunitario del grupo artístico y no comparte la definición de los centros de formación artística como instituciones de repro-

ducción y selección social, niegan cualquier elemento susceptible de servir de factor de segregación o clasificación. Se espera de este modo no limitar la capacidad de creación y expresión artística bajo categorías que no contribuyen a su afirmación. Se huye y reniega 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. Tal actitud es la que permite cuestionar la legitimidad y la capacidad de la Facultad de difundir un ideario, superando aquellos modelos y dinámicas docentes de índole conservadora y conformista, o dicho de un modo más “artístico”, academicista y clasicista.

Sin embargo, en ocasiones esa percepción de cambio o renovación no se hace cuestionando la institución de modo abierto. Se siguen difundiendo los mismos valores discriminatorios hacia lo femenino mediante nuevos modelos que se presentan como más “equitativos”. Lo que se desencadena es un cuestionamiento por parte de la estudiante de bellas artes de la propia feminidad y tienden a masculinizar todos los aspectos, actitudes y atributos asociados a la profesionalidad del artista en busca del reconocimiento de su seriedad profesional. Así, en esa ilusión de saberse o considerarse artista creativo el proceso de masculinización puede afectar a cualquier aspecto que se vea definidor de la imagen social y corporativa del artista creativo.

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. [...] 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 conciencia de que lo tienes que firmar y cómo querías 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 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, [...] 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 puedes imaginarte hasta qué punto [...] (estudiante de Bellas Artes, 1º curso, mujer, 25, 1996).

En el caso de la mujer la “imagen del artista” como autoafirmación, aunque se conciba como asexuada o ambigua implica la asunción de una masculinidad que socialmente se impone

como un factor de revalorización. Si esto se ve en el caso de la “firma”, lo es también en la estética personal que en general caracteriza corporativamente al estudiante de bellas artes en el ámbito universitario y al artista plástico en el mundo profesional. La personalización y adopción del ideario a través una imagen peculiar, original y creativa, que incide en la individuación estilística conlleva una crítica, supresión y ocultación de las etiquetas sociales que organizan las ocupaciones según juicios que remarcan las diferencias de clase, sexo y edad.

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 por que nos quemamos, ja, intensamente a la hora de trabajar ¿no?, y eso lo digo por propia experiencia, pero también la estética de lo esquelético, de lo fámlico, de lo bohemio llevado a extremos radicales y de lo desesperado. [...] 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 *sport*, 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 *sport*, tiene que ser además de bellas artes, y no sabes muy bien cómo pero lo haces, y no lo haces por obligación;

[...] 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 (estudiante de Bellas Artes, 1º curso, mujer, 26, 1998).

Tus amigos mismos te dicen: “pues ahora que estás en Diseño que bien vais vestiditos 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 [...] 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 (estudiante de Diseño de la Facultad de Bellas Artes, 4º curso, 23, 1995).

La crítica intragrupal al “cómo vas vestida” o “maquillada” es un medio de clasificación que reafirma tanto los valores sociales como los comunitarios, pero son éstos últimos los que confirman tales rasgos como atributos del artista como ser total o, al menos, que lo parezca, apelando a la ambigüedad

y excentricidad. El aspirante a artista creativo se permite jugar con su imagen en los límites de lo permitido o normalizado pero ajustándose a la autoimagen profesional que el grupo artístico quiere para sí. Esta imagen asexuada (entendiendo por “asexuada” su pretensión de ocultación de las diferencias de género/sexo) suele formalizarse en una imagen androgina, hermafrodita, ambivalente o ambigua que permite al estudiante desclasarse y escapar de las limitaciones, obligaciones y normas sociales asociadas a lo femenino y que ya hemos visto amenazan con frustrar el proyecto de ser artista creativo. Encontramos en tal situación resultados muy diferenciados si se entiende que parte del éxito profesional depende de la construcción de esa imagen de artista creativo. No es lo mismo que el estudiante varón se feminice que una estudiante se masculinice. Para el varón significa un reforzamiento de su autonomía creadora y, paradójicamente de su masculinidad como cualidad social y culturalmente positiva, pues el desarrollo de actitudes, conductas o destrezas consideradas femeninas no supone la sujeción a normas, obligaciones o roles sociales que recaen sobre la mujer. Además al artista varón se le reconoce socialmente una condición de “desviado” que se supone connatural a su condición de creador, al igual que ciertas opiniones sólo dan valor a la homossexualidad masculina como “rasgo sexual” del artista.

La experiencia influye decisivamente también, o sea, hay artistas también autodidactas, o sea que han evolucionado

nado 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 partido;⁹ que si tienes que tener una profesión liberal tienes que ser homosexual y lo otro que he dicho entonces triunfas, entre comillas (estudiante de Bellas Artes, 1º curso, y profesor de Artes y Oficios, varón, 20, 1995).

En el caso de la mujer se plantean ciertos inconvenientes. La adopción de una parafernalia, una vestimenta, una actitud y un discurso que desde su masculinidad imponga seriedad profesional a su pertenencia y participación dentro de la comunidad artística, implica, si no un rechazo de la feminidad, sí su alejamiento de cómo ésta es definida desde esa masculinidad como un opuesto antagónico, pasivo y supeditado. Este proceso de masculinización más o menos “afeminado” se produce de modo casi inconsciente, impuesto por una imagen grupal que procura ser integral y que se manifiesta en todos los aspectos de la vida académica y personal de la estudiante.

⁹ La expresión “han partido” significa que “han triunfado”, que “han roto con los esquemas”, que “han abierto una brecha exitosa”.

Es curioso, [...] 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 todos ellos 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 [...] 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, [...] 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, te haces más categórico, la sensibilidad solamente en la obra y punto, [...] 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, [...] (estudiante de Bellas Artes, 1º curso, mujer, 25, 1998).

Evidentemente, esta "uniformización" es bastante discutible por el doble valor que dentro de una institución de formación reglada puede adquirir (so-

cial/comunitario). Lo que sí es cierto es que como reacción o efecto, la estudiante es víctima de la estigmatización farisea que el "artista" dice combatir (*cfr.* Deepwell, 1998; Porqueres, 1995; Walsh, 1998). Nos enfrentamos en ocasiones a la adopción de clichés "inconformistas" que, a pesar de su pretendida afirmación universal y comunitaria de la capacidad creativa, sigue representando a la mujer artista como la excepción de lo excepcional o un elemento contemplativo y dulcificador de un espacio masculino. Se produce un juego de inversiones que acaba por afirmar aquello que se quería negar, que la creatividad es un hecho diferencial universal a todos los seres humanos como capacidad de pensamiento, expresión y acción (como se ha visto en la cuestión de la generización de los estilos artísticos personales).

Así, algunas autoras más cercanas a la crítica feminista ven en el proceso de masculinización de la imagen de la estudiante de bellas artes más que un rasgo que confirma la definición androgina del artista total, una estrategia para eliminar la sexualidad como aspecto referencial en las relaciones entre "compañeros de trabajo". Esto no invalida la pretensión de conformar una comunidad igualitaria de pensamiento y trabajo. Val Walsh comenta que las estudiantes de arte que entrevistó¹⁰ en 1987 explicaban su código de

¹⁰ Aunque estos testimonios provienen 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 he-

vestimenta en términos de lo que les resultaba más seguro –en la calle o en el estudio– para pasar desapercibidas como sujetos u objetos sexuales. Así la adopción de botas Doc Martins, chancetas 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 interesantes, incluso chocantes, pero no sujetos hablantes” (Walsh, 1998: 197).

Así ocurre por ejemplo en el caso de las estudiantes que optan por hacer especialidades creativas al adoptar como ropa de trabajo el mono azul, prenda que aunque su uso esté justificado por sus cualidades prácticas de resistencia y limpieza, no deja de convertirse en un uniforme que permite borrar diferencias sexuales y sociales bajo una imagen colegial de compañeros de taller. 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 impul-

cho de ser mujeres, consideramos que se pueden extrapolar a nuestro caso, pues también hemos registrado situaciones de este tipo.

sa a la estudiante a adoptar aquellos rasgos que definen al creador genial como 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 o no sean tan llamativos.

Esta cuestión se exemplifica muy bien en el uso de metáforas y usos figurados. Una estudiante de Grabado comentó en una ocasión que “su función social [la del artista] es masturbar la mente, es una creación interna” (4º curso, 22, 1995). Esta expresión en boca de una alumna es significativa no sólo porque se hace referencia a una analogía sexual que pretende hacer entendible el proceso de creación artística como una acción solitaria, individual, íntima e ideativa, ni porque haga alusión a una “práctica” que manifiesta un sentido “desviado” tan común en un *ethos* profesional que remarca su sentido comunitario y vital en la amoralidad y lo grotesco, sino porque usa como elemento autorreferencial la masturbación masculina y no la femenina. No se trata de expresar un estado de placer, sino un acto de inseminación no genital que afecta a la obra de arte como resultado final de una capacidad “generadora”. En igual sentido se interpreta un ostentoso *graffiti* en los muros exteriores del centro que dice: “ME CORRO¹¹ EN MI FACULTAD”, acompañado de un demoledor *dripping*

¹¹ La expresión popular española “correrse” es equivalente a la expresión mexicana “venirse”, aplicada al clímax sexual y al orgasmo alcanzado con la eyaculación o a la eyaculación misma.

presumiblemente efectuado por un alumno varón.

En cuanto a las actitudes y conductas, las relaciones colegiales entre compañeros dentro de la Facultad, tanto en el aula-taller como en otros espacios comunes (pasillos, vestíbulos, cafetería, salas de exposición, jardines...) también buscan, si no eliminar, obviar las diferencias sexuales o al menos su sentido social. En la Facultad de Bellas Artes de Madrid, la expresión máxima de tal deseo adquiere una formalización ritual que encuentra su expresión más peculiar en espacios como los servicios de aseo y momentos como la fiesta de carnaval.

LOCI RITUALES DE SUBVERSIÓN SEXUAL: LOS LAVABOS COMPARTIDOS Y LA FIESTA DE CARNAVAL

Desde el traslado de la Escuela de Bellas Artes a la Ciudad Universitaria en 1967 y hasta casi 1999, un detalle que resultaba extraño para el resto de los estudiantes universitarios era que en dicha Facultad los servicios y lavabos eran compartidos por mujeres y varones. Su carácter de mixtos se debía en principio a la inexistencia de servicios dobles ni de distintivos de separación sexual en los mismos. Sea un elemento de androginización del estudiantado de bellas artes (y por extensión del artista en formación) o la dificultad mantenida por parte de la institución de reconocer la presencia de la mujer como un hecho no anómalo ni ocasional, el resultado de omitir la diferencia entre sexos es la instauración de un espa-

cio ritual comunitario de iniciación informal en el ideario profesional.

El uso del wc, espacio público de uso privado, siempre se ha utilizado de modo práctico como una extensión del taller ante la deficiencia de las instalaciones del aula –al igual que los pasillos– donde el alumno se asea y limpia sus herramientas. Los alumnos entran y salen continuamente del más cercano, sea para sus necesidades de trabajo o para sus necesidades fisiológicas y de higiene. El encuentro, consentido o fortuito, de estudiantes de diferente sexo en los servicios para hacer dentro de ellos diferentes cometidos, transforma este espacio de modo espontáneo e informal en un *locus* ritual donde se pone a prueba la personalidad artística (asexuada/amoral). La actitud desinhibida, experimental, curiosa, liberal o indiferente del artista se condensa en la sentencia “no hay miedo a las cosas” (estudiante de Grabado, 4º curso, varón, 23, 1996), con la que un estudiante definía el espíritu de camaradería y la práctica artística como forma de vida. Si el artista se mueve en los límites o al margen de las normas sociales y los patrones culturales, la manifestación de pudor social por parte de un alumno en tales circunstancias se antoja un despropósito y un síntoma de no valer para ser artista creativo. La ruptura del tabú sexual en un espacio por excelencia “sagrado”, “reservado”, sancionado en la relación entre sexos como un “lugar sólo para”, es una oportunidad de acceder a un estadio diferente de relación colegial integrándose en una comunidad de convivencia y trabajo auténtica, espontánea, igualitaria y liberadora.

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 [...] Pero en cambio perdí la vergüenza. En bellas artes lo bueno que es, es que no tienes sentido al ridículo, en segundo [curso] sobre todo. Y he hecho burradas en bellas artes, menos mal que mi padre no se entera de nada, pero he hecho realmente burradas. [...] Yo el día que llegué y vi que los servicios, los baños eran para uno y para otro no me chocó.¹² 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 un poco se mete en la intimidad, sí, exacto, entonces eso no, no me gustó (estudiante de Historia del Arte, exestudiante de bellas artes, mujer, 26, 1996).

Esta experiencia es un rito de iniciación y aceptación que se vive al principio como traumático y extraordinario, para luego ser visto como un acto natural y cotidiano. Las alumnas han de sobrellevar con “normalidad” la irrupción de chicos en los servicios y viceversa. Como hemos dicho, quejarse no serviría más que para ser objeto de bromas y censuras, dando pie –al combinarlo el punto de vista social y comu-

nitario– a divertidas y también a embarazosas situaciones que, aunque descubren al “intruso”, también revelan que este uso comunitario a veces se ve pervertido al mantenerse el sentido social de las relaciones entre sexos.

Otro *locus* ritual es el Carnaval. Al margen de que esta ceremonia sea un lugar de reunión y presentación festiva de los miembros de la comunidad estudiantil de la Facultad y del resto de la Universidad, su vistosidad artística le impone un sello especial. En buena manera es un ceremonial en el cual se rinde culto a la personalidad creadora del artista. El desfile y el concurso de disfraces permiten el enjuiciamiento público y comunitario de la capacidad de cada alumno de sentirse y mostrarse como artista creativo, siendo un medio de esclarecer la incertidumbre de ser o saberse como tal. Junto con la imagen, también la actitud tiene sitio a la hora de manifestar ese compromiso e identificación con el ideario. El aire festivo y el espíritu carnavalesco contribuyen a ello.

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

¹² El verbo “chocar”, con sentido figurado, tiene en España el sentido de “extrañarse”, de “despertar la curiosidad”.

de hablar con todo el mundo de cosas absurdas, [...] 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 (estudiante de Bellas Artes, 1º curso, mujer, 26, 1998).

La máscara, el disfraz, no cumple en realidad una función “enmascaradora”, sino “desenmascaradora” de la auténtica personalidad artística, informista, anómica y autónoma que sólo en los espacios marginales puede mostrarse en libertad y plenitud. Es por tanto un autodescubrimiento que consigue desinhibir a la persona de los roles, obligaciones y normas sociales adscritos a su condición particular. Esto tiene su repercusión en la definición y relación sexual. No nos referimos sólo a la exploración del lado femenino que el varón puede hacer a través del trans-

formismo o el travestismo (semejante al que se da en determinados ritos chamánicos), sino al desarrollo de una actitud vital y espontánea de las relaciones humanas donde no se reconoce la dominación de un sexo sobre otro, sino la fascinación y afinidad de personalidades artísticas. Es así como todos, alumnas y alumnos, se reconocen como artistas miembros de una misma comunidad.

Veía quien era realmente de bellas artes [...] 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 chulo¹³ 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 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, [...] para observar el comportamiento de la gente, totalmente desinhibida, “frenética” es la palabra, frenética 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

¹³ En España, la palabra “chulo” viene a significar “arrogante”, “presumido”, “retador”, “gallardo”.

y ocho, todo lo que se pueda vivir en el sentido de vivirlo, es que lo quieres llevar a la realidad (estudiante de la Facultad de Bellas Artes, 2º curso, mujer, 26, 1998).

El Carnaval en la Facultad cumple la función de desvelar las contradicciones entre el supuesto fomento formal y disciplinar de la creatividad y el servilismo que surge de sujetarse a normas profesionales y sociales que parecen retrasar *ad infinitum* la posibilidad de reconocimiento del ser creativo del artista. Curiosamente, es el enmascaramiento del disfraz el que permite desvelar el auténtico rostro del artista creativo –su *autos* vital y universal– fuera de convenciones y necesidades académicas. En ese sentido, todos los alumnos que se atreven a ir al Carnaval en algún grado muestran su personalidad artística, sea a través del culto a la estética o del culto al estómago.

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 atenuante 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 día que sabes que aquella persona que tienes en la cabeza durante todo el curso vas a poder realmente no sólo 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 de plantearse un cortejo ni nada. Es el vivir, y es una forma natural, sólo lo que te plantea la vida y por qué no. Como [...] beber el [...] fumar marihuana o fumar porros¹⁴ [...] 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” (estudiante de Bellas Artes, 1º curso, mujer, 26, 1998).

Esta comunión consagra momentáneamente la Facultad como un espacio de libre creación y expresión mediante su apropiación simbólica, subvertiendo su uso. En ella se baila, bebe, come, caga y práctica el sexo, en fin, se rompe la disciplina académica y se hace del ideario artístico una forma de vida, actual, espontánea, auténtica. La celebración de este espíritu carnavalesco da pie a un tiempo festivo donde se derroca lo viejo y se corona lo nuevo (Bajtin, 2002: 197).

CONCLUSIÓN

Estos datos arrojan una nueva luz sobre un fenómeno que, obviamente, va calando poco a poco en el ámbito académico donde la necesidad de la comunidad artística se enfrenta a una estructura social en la que la interrela-

¹⁴ En el lenguaje juvenil español “porro” se refiere al “churro” o “cigarrillo de marihuana o hachís”.

ción entre hombre y mujer implica un conflicto y una jerarquía. El medio académico en tal sentido es más bien re-fRACTARIO a la admisión de la mujer como elemento integrado en la definición del artista creativo y parece tomarse más como una excepción universalista que confirma la regla de la excepcionalidad particular del genio.

El hecho es que la acción formativa tiene en esta adscripción sexualizada de la actividad artística un factor condicionante de las elecciones de especialización del alumnado 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. Así, entre valoraciones y actitudes que oscilan entre el paternalismo y la misoginia, se sigue observando de modo connotado la presunción de que la mujer en la formación artística representa un hecho diferencial sobre el que se presume una falta de seriedad profesional y capacidad creativa. Se piensa que la alumna que ingresa en bellas artes no tiene una motivación seria, que ha desarrollado habilidades miméticas, que tiene una actitud dócil, pueril e ingenua, que su dedicación es transitoria hasta la formación de una familia, en definitiva que su vocación profesional no la encamina para ser un artista creativo, sino un artista técnico, adaptativo y reproductivo en el mejor de los casos.

Esta percepción de la mujer artista como una excepción se ha mantenido en el ámbito académico sobre la base

de una presencia minoritaria, una concesión formativa que permitiera una cualificación especializada a aquellas mujeres que parecían abocadas a cubrir puestos en Restauración, Diseño y Enseñanza, aquellas actividades artísticas para las que se supone que no se necesita una personalidad especialmente “creativa”, “original” ni “expresiva”. No obstante, esta imagen empieza a ser cuestionada ante el hecho de que la presencia de la mujer en el mundo profesional artístico y en el sistema de formación artística profesional ya no puede calificarse de minoritaria, excepcional o irrelevante. 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 en función del sexo, a lo cual el mundo del arte –como dilema cultural– no es ajeno por mucho que se crea, desde el espíritu comunitario, por encima de estas cosas.

BIBLIOGRAFÍA

- ARAÑO GISBERT, Juan Carlos (1988), *La enseñanza de las Bellas Artes en España (1844-1980)*, Madrid, tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación-Universidad Complutense de Madrid.
- BAJIN, Mijail (2002), *La cultura popular en la Edad Media y en el Renacimiento*, Madrid, Alianza.
- BERGER, Peter L., y Thomas LUCKMANN (1986), *La construcción social de la realidad*, Madrid, H. F. Martínez de Murguía.

- COLOM BAUZA, Joana (1994), *Evolución de los estereotipos de género en función de las representaciones sociales*, Barcelona, tesis doctoral, Facultad de Psicología-Universidad de Barcelona.
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (1998), *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*, Barcelona, Paidós.
- DEEPWELL, Katy (ed.) (1998), *Nueva crítica feminista de arte. Estrategia crítica*, Madrid, Universidad de Valencia/Instituto de la Mujer/Cátedra.
- EFLAND, Arthur D. (2002), *Una historia de la educación del arte*, Barcelona, Paidós.
- FIGUEROA-SAAVEDRA, Miguel (2004a), *La capacidad creativa y su socialización en el proceso de formación de la actividad artística en las sociedades complejas*, Madrid, tesis doctoral, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología-Universidad Complutense de Madrid.
- _____(2004b), “La sobrejustificación como factor inhibidor de la creatividad en los centros de formación artística profesional”, *Arte, Individuo y Sociedad*, vol. 16, Madrid, pp. 133-158.
- _____(2005), “La formación artística profesional: un caso problemático de autenticidad, libertad y creatividad cultural”, en C. LISÓN TOLOSANA (ed.), *Antropología: horizontes educativos*, Granada, Universidad de Granada, pp. 97-122.
- KRIS, Ernst y Otto KURZ, (1991), *La leyenda del artista*, Madrid, Cátedra.
- LINTON, Ralph, (1983), *Cultura y personalidad*, México, FCE.
- MÉNDEZ, Lourdes (1995), *Antropología de la producción artística*, Madrid, Síntesis.
- MOULIN, Raymond (1997), *L'Artiste, l'Institution et le Marché*, París, Flammarion.
- NEUMANN, Eckhard (1992), *Mitos de artista. Estudio psicohistórico sobre la creatividad*, Madrid, Tecnos.
- PORQUERES, Beatriz (1995), *Diez siglos de creatividad femenina. Otra historia del arte*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- TURNER, Victor (1988), *El proceso ritual. Estructura y antiestructura*, Madrid, Taurus.
- WALSH, Val A. (1998), “Testigos presenciales, no espectadoras; activistas, no académicas: la pedagogía feminista y la creatividad de las mujeres”, en K. DEEPWELL (ed.), *Nueva crítica feminista de arte. Estrategia crítica*, Madrid, Universidad de Valencia/Instituto de la Mujer/Cátedra, pp. 103-118.
- WITTKOWER, Rudolf y Margot WITTKOWER (1982), *Nacidos bajo el signo de Saturno*, Madrid, Cátedra.