

## **Juan José Tornero Alvarez**

Depto. de Didáctica de la Expresión musical, Plástica y Corporal  
Universitat de València

## **Luis Mayor Martinez**

Depto. de Psicología Básica  
Universitat de València

# **Arte para todos: condicionantes motivacionales y emocionales de la actividad artística.**

## **1. INTRODUCCION**

Al hablar de arte podemos referirnos a su producción, a su consumo o a su enseñanza. Esta última vertiente es la que aborda la presente comunicación. Pero empecemos por el término de referencia: ¿qué es arte?

Podemos encontrar innumerables definiciones y se ha escrito desde que “arte es todo lo que figura en los libros de arte” hasta que “un niño no es un artista porque su arte lo posee”. Ante la pregunta de qué es arte, formulada antes en miles de ocasiones, responde el filósofo Rubert de Ventós: “No hay que preguntar qué es arte, sino cuándo hay arte”. En cualquier caso, éstas y tantas otras citas posibles acerca de su esencia reflejan las dificultades de una definición del arte ampliamente compartida, incluso si la indagación queda circunscrita a la comunidad de artistas, críticos y especialistas del área.

La precisión es esquivada: “Si todo es arte, nada es arte”, pero sabemos a qué nos referimos al hablar de arte. No resulta más fácil hablar con rigor de los “artistas”, una palabra que, aunque devaluada en el habla coloquial, también nos sirve para comprender, y a veces justificar, ciertos comportamientos.

No es más precisa la expresión “educación artística”. Las dudas sobre si se puede enseñar arte o la polémica antigua y siempre actual acerca de si el artista nace o se hace, condicionan nuestro comportamiento como profesionales de su enseñanza dirigida, en nuestro caso, a personas que no se van a profesionalizar en este campo. Su inclusión en los actuales planes de estudio obedece a una serie de razones, entre ellas que la sociedad considera relevante la existencia de un área de conocimientos de nivel universitario relativa a la didáctica de la expresión plástica y que se produce una efectiva demanda en el alumnado cuando son ofertadas materias de plástica.

A diferencia de lo que ocurría en otras épocas, ahora no hay una demanda de artesanos, que antes justificaba las enseñanzas de dibujo. En cambio hay una sociedad del ocio que consume productos “artísticos”: música, diseño, moda, etc. y una industria que satisface esta demanda social, aunque casi exclusivamente en la vertiente del consumo. Compramos discos, libros, cuadros, diseño, pero apenas tenemos la oportunidad de satisfacer la necesidad de formarnos y expresarnos.

La continua referencia en los últimos tiempos a la “inteligencia emocional” (Goleman, 1996) es una actualización de un idea nada nueva: la calidad de nuestras emociones y su interacción con las funciones cognitivas, en particular la inteligencia, configura de un modo decisivo nuestra personalidad e influye en nuestros comportamientos. Rafael Lorente de Nó y la Escuela neurohistológica española, y a su cabeza Santiago Ramón y Cajal, Nobel de Medicina y Fisiología en 1906, ya advirtieron que la evolución filogenética y ontogenética del cerebro humano no ha terminado y que su textura se modifica por el entrenamiento y las influencias exteriores, que establecen en cada individuo modos de asociación celular idiosincráticos. (Mayor, Zalbidea y Lafuente,

1992). Las redes neuronales se van estableciendo en nuestro cerebro según nuestras experiencias, lo que demuestra su plasticidad.

En este planteamiento está implícito que el “saber hacer” sea sustituido por el “saber ser” y el interés se desplace desde el producto o resultado de la actividad, al proceso de la misma y al crecimiento emocional que conlleva.

Precisamente una de las ventajas de la educación artística es que coloca a la persona en la “situación de”. Dibujando o pintando podemos sentir *lo mismo que* un artista sin que los productos hayan de ser considerados semejantes.

La complejidad de la experiencia artística está en que “pensamos con los sentidos”. La separación cuerpo-mente queda en suspenso y estamos inmersos por completo en la actividad, de forma consciente pero también, de modo indisociable, inconscientemente.

La actividad artística puede ser placentera para todos, quienes tienen más y quienes tienen menos cualidades y ha de posibilitar, con la ayuda del profesor, que cada uno haga sus descubrimientos al tiempo que se descubre a sí mismo.

El camino apuntado no es fácil y requiere una atención interdisciplinar. En esta comunicación hablaremos de la actividad artística y de los procesos psicológicos implicados en ella. No ha de resultar extraña la invocación de la psicología del arte, disciplina hoy en el camino de una decidida consolidación (Marty, 1997; 1999). Nuestra propia intuición y nuestra experiencia como profesores está llena de situaciones en las que es evidente la importancia de los procesos motivacionales y emocionales, psicológicos en suma, y nuestra actividad es también en cierto modo *la del* psicólogo, aunque no siempre de modo consciente.

## **2. ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL DEL TEMA**

Durante el siglo XX se ha empezado a considerar la importancia de la educación artística dirigida a los no artistas, es decir a aquéllos que no se van a profesionalizar en este campo. Fue a partir del siglo XVIII cuando se comenzó a valorar el dibujo infantil. Más tarde, se fueron estableciendo las fases de su desarrollo y los autores coincidieron en señalar una evolución que transitaba desde los primeros símbolos hasta una interpretación más realista, así como en señalar un declive en la ejecución creativa hacia los 10 años. Más recientemente, se ha confirmado que la aparición del pensamiento estético está vinculada a la adquisición previa de la función simbólica, a partir de la cual el niño pasa por una etapa de verdadera explosión creadora que declina generalmente en el tiempo de la escolarización obligatoria (Gardner, 1987).

Hasta mediados de este siglo la enseñanza del dibujo estaba basada en la copia de modelos, a partir de entonces se empezó a valorar la creatividad y la libre expresión. En la actualidad se considera importante la prolongación de la educación artística desde la escuela primaria a la secundaria, e incluso su extensión a la Universidad, en la que los nuevos planes de estudio incluyen materias de libre opción con contenidos artísticos de dibujo, pintura y modelado al alcance de los alumnos universitarios cualquiera que sea su especialidad. Consideramos este hecho importante y a la vez novedoso: por primera vez se reconoce el valor educativo del arte, no como producto de una actividad instrumental sino como elemento con valor formativo para la personalidad, los sentimientos y las emociones.

## **3. PROCESOS EN LA ACTIVIDAD ARTÍSTICA DIRIGIDA**

La acción creativa presenta varias etapas o niveles de desarrollo que Wallas, en el primer tercio del siglo XX, resumía en cuatro: preparación, incubación, iluminación y elaboración. Más recientemente, Cabanellas (1992) incorporaba a estos pasos distintos comportamientos y estrategias, y hablaba de nueve momentos:

1. La elección del tema
2. La búsqueda de la técnica adecuada
3. La elección de código
4. Los comportamientos perceptivos
5. Los comportamientos emotivos y las interacciones sociales
6. Los comportamientos motrices
7. Los tiempos de elaboración
8. La vivencia de la fase de desánimo, si la hubiera
9. La aceptación de la forma definitiva

Sea mayor o menor el número de momentos a identificar en la secuencia, el hecho es que el desarrollo de la actividad artística conlleva un proceso continuado de toma de decisiones en el que influyen una amplia serie de factores condicionando el acto creativo. Interesa destacar, junto a los comportamientos e interacciones sociales, los factores motivacionales y emocionales más importantes, como el nivel de activación, ansiedad o estrés o la mayor o menor autoconfianza del alumno. Pensamos que la interdisciplinariedad es necesaria para hacer frente a estos problemas y que tratar de identificar al menos aquéllos que son más relevantes en la práctica creativa, es el primer paso para su solución.

Precisamente una de las dificultades para la educación artística es la implicación emocional negativa del alumno en las actividades propuestas. Otras veces, la inmediatez de los trabajos plásticos y su posterior difusión y evaluación colectiva, hacen que el temor al fracaso sea mayor que en otras actividades.

#### **4. VARIABLES PSICOLOGICAS DE LA PRACTICA CREATIVA**

La estructura física y social del aula y las características personales tanto de los alumnos como del profesor, se encuentran entre los factores más importantes de la acción educativa en este ámbito.

En primer lugar, la educación artística tiene lugar en un *contexto físico y social* determinados. El contexto físico está constituido por las características materiales de la escuela y el aula, los objetos, los materiales e instrumentos diversos que el alumno puede manipular, examinar, o poner en funcionamiento. El contexto social hace referencia a las formas de interacción que el alumno establece con los otros alumnos y con el profesor, y a las condiciones en las que trabajan y expresan sus sensaciones y reacciones emocionales.

Entre estos elementos del medio educativo se dan múltiples procesos de *interacción* que van a modular poderosamente la actividad desarrollada por el profesor y por los alumnos. Hoy es poco menos que un axioma de la psicología educativa que la motivación surge, se desarrolla y potencia cuando se produce una adecuada interrelación del alumno con las personas, objetos y situaciones con los que se relaciona.

Una variable personal muy importante que está siempre en juego es el *nivel de activación o arousal* del alumno, referido a la activación general fisiológica y psicológica de la persona, variable a lo largo de un continuo que va desde la falta de *arousal* a la excitación intensa. En el plano creativo, este continuo tiene sus dos extremos en, por un lado, los conocimientos y habilidades que por ser en exceso habituales o familiares para el alumno le producen indiferencia y desmotivación y, por otro, en aquellas aptitudes o destrezas que por ser demasiado novedosas pueden provocar incompreensión, desconcierto y tensión. En este punto son grandes las diferencias interindividuales y el papel del profesor resulta crucial, pues de él depende la orientación acerca de las habilidades ya adquiridas y el grado de dificultad de los nuevos cometidos. Cuando esta función tutorial se ejerce de modo idóneo, la integración y adaptación de los nuevos contenidos por el alumno se produce sin especial rechazo o ansiedad.

Para lograr que surjan la máxima espontaneidad y originalidad y se haga óptima la creatividad, parece fundamental una actitud no dirigista por parte del profesor. La razón de ello está en que, como escribió R. de la Calle (1981), si las posibilidades creativas se ofrecen “sin limitaciones preelectivas, se posibilitan amplias perspectivas de nuevos intentos y experiencias, lo que a su vez eliminaría los resortes (inconscientes o conscientes) inhibitorios o condicionantes en alto grado de las decisiones originales y propias de los sujetos en su natural espontaneidad”.

El desarrollo de la actividad artística no debe estar condicionado por el factor “previsión”, más bien al contrario. La actitud más adecuada ha de ser la de “encontrar lo que no se ha salido precisamente a buscar”. Aunque sean inevitables las referencias a modelos, ideales o paradigmas, en los inicios de cualquier actividad artística está siempre presente la tensión dialéctica entre la libertad de elección y el código, la información y la originalidad, los motivos conscientes y los inconscientes. En relación con estos últimos, decía Gardner (1994): “El punto de vista que privilegiaba la lógica por encima de todo era restrictivo en exceso. Como especie, los seres humanos somos capaces de un amplio número de competencias simbólicas, cuyo alcance se extiende más allá de la lógica y del lenguaje en su atuendo científico”.

La ansiedad o estrés en la creación, que se asienta muchas veces en el miedo al fracaso, puede provocar un bloqueo creativo que tendría que prevenir una adecuada actitud del profesor. En primer lugar, es fundamental crear en el aula un *clima motivacional positivo* que respete las características personales y la autonomía funcional de cada uno de los alumnos. Este clima afectivo basado en el respeto y la aceptación de las diferencias individuales propicia que surjan en el alumno la motivación intrínseca y el disfrute en su actividad, mientras que si aquél no existe o domina una actitud punitiva el malestar y los estados emocionales negativos son la regla, no la excepción.

Otra variable importante es la *orientación motivacional del alumno* que puede estar dirigida a la consecución de unas metas o resultados o, por el contrario, estar centrada en el desarrollo de la propia actividad. Estar inclinado en exceso hacia la obtención directa de unos resultados, conlleva frecuentemente unos grados de tensión y ansiedad que están ausentes cuando lo que se busca es la expresión creativa, el progreso personal y el goce en la actividad creativa. A este respecto, parece importante que el profesor estimule las metas de actividad y no la búsqueda tensa de resultados predeterminados. Función esencial del profesor es detectar los niveles donde intervienen las emociones disruptivas y negativas, la falta de interés o concentración, el estrés o el desánimo, y mostrar al alumno de una manera empática cómo influyen en el bloqueo creativo.

El papel de guía del profesor es también importante para ayudar al alumno a marcarse *objetivos* que no sean ni demasiado fáciles, pues le desmotivarían y aburrirían, ni demasiado difíciles, dado que podrían llegar a estresarle. Finalmente, el profesor ha de facilitar el desarrollo sostenido de la autoconfianza del alumno en su capacidad personal para llevar a cabo sus actividades.

Todo ello depende básicamente del *estilo y talante humano del profesor* y, como ya hemos dicho, de su capacidad para crear un clima emocional positivo que evite la aparición de inhibiciones y miedos.

Realizar cabalmente estas funciones, requiere del profesor un conocimiento lo más completo posible de la personalidad del alumno y de los recursos y estrategias de afrontamiento de que éste dispone para hacer frente a la eventual aparición de la ansiedad y el estrés.

#### 4. CONCLUSIONES

En las líneas que anteceden hemos sugerido unas líneas de intervención, con firme respaldo en las investigaciones psicológicas, que estimamos útiles para solucionar y, aún mejor, prevenir los problemas que frecuentemente surgen en el proceso de educación artística. No obstante, somos plenamente conscientes de que el camino esbozado se halla sólo en sus comienzos.

Apuntemos, como síntesis, que el desarrollo de la educación artística en unas condiciones que favorezcan la creatividad y el disfrute de los alumnos, requiere atender a una serie de condicionantes, entre los que se encuentran los siguientes:

1º La disposición de los alumnos a fijar su interés en la meta o resultados de su tarea o, alternativamente, en el proceso creativo es una variable psicológica importante que condiciona estados emocionales que facilitan o dificultan este último.

2º La variable motivacional crítica del bloqueo creativo es el nivel de ansiedad, que en gran medida puede evitar una actitud empática, tolerante y comprensiva del profesor.

3º Los recursos del sujeto y sus estrategias de afrontamiento del estrés modulan el efecto disruptor de éste.

4º Las distintas situaciones de bloqueo o fluidez creativa se reflejan en estados emocionales diferenciales que conforman un perfil emocional individual.

5º El clima emocional que propicia el profesor en el aula es un determinante de estados emocionales positivos o negativos que inciden en la creación artística.

6º Las actitudes punitivas y el estilo de comunicación excesivamente directivo han de evitarse, pues facilitan el bloqueo creativo.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE LA CALLE, R. (1981). *En torno al hecho artístico*. Valencia. Fernando Torres editor.
- GARDNER, H. (1987). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.
- GARDNER, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- MARTY, G. (1997). Hacia la Psicología del arte. *Psicothema*, 9 (1), 57-68.
- MARTY, G. (1999). *Psicología del arte*. Madrid. Pirámide.
- MAYOR, L.; ZALBIDEA, M. A.; y LAFUENTE, E. (1992). *Rafael Lorente de Nó: A Spanish contribution to the neurological explanation of complex psychological processes*. En H. CARPINTERO; E. LAFUENTE; R. PLAS; y L. SPRUNG (eds.). *New Studies in the History of Psychology and the Social Sciences*. Revista de Historia de la Psicología Monographs 2, 129-135.