

## HACIA LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

Gisèle Marty

Universidad de las Islas Baleares

Este trabajo tiene dos objetivos. Por una parte, explicar las dificultades de la psicología a la hora de abordar la producción y la comprensión del arte y, por otra, indicar hacia donde parecen ir las investigaciones que permitirían empezar a construir una psicología que pueda incluir estos temas como parte de su objeto de estudio. Se ha tratado de manera especial la obra de Gardner, por considerarla pionera, de Vigouroux, porque es puntera, y de Vygotski, para rendirle homenaje en su centenario y poner en evidencia que fue uno de los primeros autores que sostuvieron que la psicología debe tener la capacidad de explicar la reacción estética.

*Towards the Psychology of Art.* This paper has two goals. On the one hand it pretends to give account for why Psychology has so many difficulties to explain the production and the comprehension of art. On the other hand, it tries to point out what kind of research would allow us to reach a Psychology of art. I have specially considered: 1. the work of Gardner, as he is a pioneer. 2. That of Vigouroux, who has opened a new line of research. 3. The classic work of Vygotski, in order to recognize that he has been one of the first in claiming that Psychology must be able to explain the aesthetic reaction.

¿Podemos afirmar que estamos en camino de contar con una psicología del arte?

Los datos que se suelen tomar en consideración a la hora de considerar la fuerza de un tema, de un modelo o de un paradigma se refieren normalmente al número de publicaciones y al prestigio de sus autores. Si utilizamos este criterio, la pregunta que hemos planteado parece no sólo pertinente, sino susceptible de ser respondida de manera afirmativa: los libros y artículos acerca de la creatividad se multiplican, los manuales académicos empiezan a incluir temas como “La inteligencia en la

música tradicional” (Arom, 1994), que jamás hubiesen encontrado su lugar en este tipo de obra hace algunos años, y algunos autores de gran prestigio se interesan por el tema desde perspectivas muy distintas (Changeux, 1994; Penrose, 1995).

Pero también podemos plantearnos la pregunta complementaria: ¿Por qué no existe aún una psicología del arte *consolidada*? Si bien algo parecido a la psicología del arte estuvo presente en algún plan de estudios remoto, alguna vez, lo cierto es que ha desaparecido por completo del campo de la psicología académica. Un rápido recorrido histórico por la psicología clásica nos muestra, en efecto, que las referencias a la creatividad brillan por su ausencia.

Es obvio que los primeros trabajos de laboratorio acerca de procesos mentales,

---

Correspondencia: Gisèle Marty  
Departamento de Psicología  
Universidad de las Islas Baleares  
Palma de Mallorca (Spain)

como son la utilización de ingeniosos aparatos para el estudio de las ilusiones ópticas, o la memorización de listas de sílabas sin sentido, no dejaban lugar a la creatividad humana. Por otra parte, sería un insulto al lector el tener que recordarle los planteamientos del conductismo y cómo reaccionaría, llegado el caso, ante la propuesta de estudiar algo tan poco mensurable positivamente como “la creatividad”. En cuanto al psicoanálisis, es cierto que, al poner el acento en la personalidad humana y en la motivación inconsciente, tenía una profundidad de la que carecía tanto la psicología académica como el conductismo, pero por contra decía muy poco acerca del pensamiento consciente.

Con la llamada revolución cognitiva — vinculada a la metáfora de la computadora— llegó, por fin, el reconocimiento de que se podían y se debían tomar en serio los procesos mentales del hombre. El estudio de la mente recobró su estatus científico. Pero el precio pagado por ello fue muy alto: el hombre pensante no podía aprender, ni desarrollarse; no tenía emociones, ni particularidades culturales. Por no tener, no tenía ni tan siquiera cerebro; sólo funcionaba mecánicamente. La imaginación se solía limitar a cosas como la tarea de hacer rotar mentalmente una figura geométrica, para que los psicólogos puedan cronometrar el tiempo empleado en tal ejercicio.

Más interesante parecía ser el enfoque de la mente propuesto por los estructuralistas y, de manera particular, por Piaget y Chomsky. Pero es de todos sabido que los sistemas estructuralistas de la mente, de naturaleza esencialmente cerrada, tienen sus limitaciones; muy especialmente en lo que se refiere al conocimiento artístico. En medio de semejante panorama, ¿dónde hubiese podido haber la psicología del arte?

Pues bien, se le hizo, mal que bien, un hueco. Una de las pocas obras comúnmen-

te conocidas que se pueden citar en ese sentido es el libro de Howard Gardner (1982) *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. Esa obra surgió precisamente de la mano del interés del autor por los procesos de la creatividad humana, en particular por la manera como se manifiesta en las artes. Puede decirse que se trataba, fundamentalmente, de una reacción contra el excesivo énfasis que los psicólogos contemporáneos ponían en el aspecto cognitivo, entendido en el sentido estricto de la palabra. Gardner decidió orientar sus investigaciones hacia la psicología evolutiva de las artes y trató de convencernos de la necesidad de tomar en cuenta, como aspecto cognitivo de interés, las formas artísticas del pensamiento.

Pero al hablar de los problemas con los que se encuentra la psicología a la hora de querer estudiar la comprensión y la creación artística no se puede dejar tampoco en el olvido a Vygotski, cuyo centenario se celebra precisamente ahora y cuya importantísima aportación a tantos campos de la psicología queda fuera de toda duda. Parece oportuno recordar que los intereses psicológicos de Vygotski nacieron precisamente de su preocupación por la génesis de la cultura. Aun así, o quizá por eso, sintió desde el principio una insatisfacción profunda respecto de las respuestas que la psicología de su momento podía proporcionar a las cuestiones relacionadas con la creación artística y con el estudio de la cultura. Pero la verdad es que la crítica que realizó a la psicología de su tiempo también se puede aplicar a la psicología contemporánea. En la alternativa paradigmática conductismo/cognitivismo se ha mantenido la zanja que Vygotski denunció en su momento entre una psicología objetiva materialista, reduccionista e incapaz de dar cuenta de los aspectos propios de las funciones psicológicas complejas, y una psicología mentalista, pero dualista. Habrá

quien piense que en algo hemos progresado, ya que ni los conductistas, ni los defensores del enfoque computacional representacional, hablan de la consciencia, un concepto que sabemos que fue clave en la concepción vygotskiana. Pero la verdad es que esa huida de conductistas y computacionales frente a los temas candentes puede considerarse, más bien, una marcha atrás, a juzgar por lo que está sucediendo ahora mismo. De hecho el interés reciente y creciente por la consciencia se puede interpretar como un síntoma más de las reacciones contra las limitaciones del paradigma cognitivo dominante (Crick, 1994; Smythies, 1994; Searle, 1995; Güzeldere, 1995).

En la obra de Vygotski *Psicología del Arte* (presentada como tesis doctoral en 1925) están presentes ya algunas ideas de su futuro sistema. Recordemos que forma parte de él la sugerencia de que se puede distinguir entre funciones mentales inferiores, o naturales, y funciones mentales superiores, o culturales. Tal como subraya Kozulin (1990), la *Psicología del Arte* se nos presenta como un primer paso excesivamente ambicioso, quizá, en la aplicación del programa psicológico de Vygotski. Pero supo poner el dedo en la llaga al sostener cosas como la siguiente:

*“La psicología, al tender a explicar la conducta humana en su totalidad no puede dejar de sentirse atraída por los complejos problemas que plantea la reacción estética”* (Vygotski, 1970, p. 17)

¿En qué consiste esta “reacción estética” que reclama Vygotski? La fórmula general propuesta por él está claramente expresada: *“el arte es una técnica social del sentimiento”*. (Ibíd. p.19) Esta concepción encaja muy bien con la teoría que posteriormente desarrollaría acerca de los símbolos que sirven como “transformadores” de los impulsos naturales humanos.

El arte es, por consiguiente, uno de los sistemas de símbolos más complejos que ayuda a transformar los sentimientos originales humanos por medio de lo que Vygotski denominó una “reacción estética”. ¿Pero de dónde proceden los impulsos originales? La respuesta de Vygotski también es muy clara:

*“No es precisa una gran perspicacia para observar que las causas inmediatas del efecto artístico subyacen en el inconsciente, y que únicamente después de que consigamos penetrar en este dominio, lograremos acercarnos de lleno a los problemas del arte”* (Ibíd. p.99)

En sus estudios específicos de las funciones superiores, Vygotski se limita siempre al nivel de la consciencia (Rivière, 1987). Hay que examinar con cuidado sus análisis de la génesis del arte para encontrar el gran papel que concede al inconsciente. Pero sostener que el inconsciente es la fuente de la creatividad artística y de los sentimientos estéticos no significa aceptar el sistema freudiano en su totalidad. Vygotski puso de relieve que el psicoanálisis no lleva a cabo una elaboración adecuada de la relación entre los procesos inconscientes y conscientes. Le reprochaba, por ejemplo, el presentar al autor como un neurótico y adjudicar un papel esencialmente terapéutico a la obra de arte, convirtiendo, de esta manera, el sentimiento estético en un simple mecanismo de revelación de complejos ocultos. Los psicoanalistas, para Vygotski, jamás consiguieron entender, y menos aún explicar, que el arte es un reflejo de la transformación de procesos inconscientes en manifestaciones conductuales y cognitivas con forma y significados sociales. Esta transformación sólo ocurre bajo la influencia de mecanismos semióticos específicos que distinguen un género artístico de otro y le otorgan a cada uno su propio valor estético.

De la mano de Vygotski se llega a la experiencia estética como un proceso en el que los impulsos inconscientes del autor se codifican en formas sociales semióticas que aparecen en la obra tanto en lo que hace a su material como a sus técnicas formales. En contacto con dicha obra, el espectador desarrolla tendencias afectivas conflictivas cuya fuente original puede ser también el inconsciente. La tensión va en aumento hasta un momento determinado en que se alcanza una descarga afectiva en forma de una fantasía que logra reestructurar completamente su experiencia interna.

Estamos de acuerdo con Kozulin (1990) cuando dice que es fácil ver la forma como este esquema provisional de la experiencia estética de Vygotski corresponde a su teoría de las herramientas psicológicas. En efecto, la analogía que sugiere Vygotski en su *Psicología del Arte* entre las herramientas materiales y las técnicas semióticas utilizadas por el artista es similar al paralelismo trazado entre las herramientas materiales y las psicológicas o simbólicas que ayudan a transformar las funciones cognitivas naturales en funciones culturales.

En sus obras Vygotski presentaba una nueva aproximación a la génesis y naturaleza de estas funciones que implicaba la construcción de una metodología capaz de dar cuenta de las variaciones de cualidad entre la conducta animal y las formas superiores de la conducta humana. Dicha aproximación pone en evidencia la necesidad de considerar la perspectiva evolutiva como un componente básico de la aproximación experimental en psicología. Hay que volver a insistir en que uno de los graves problemas de la psicología computacional-representacional ha sido ignorar por completo dicha perspectiva (Cela y Marty 1994).

Al situar el análisis de los procesos de desarrollo en la llamada zona de desarrollo potencial, el método de Vygotski permite

tomar en cuenta la influencia fundamental de los factores sociales. Vygotski intuía que su teoría del desarrollo debía traducirse en un nuevo modelo de la organización funcional del sistema nervioso central, una organización lo suficientemente moldeable, claro, como para admitir la posibilidad de modificación funcional por la cultura. Ese modelo, de lograrse, se alejaría de las posturas más localizacionistas sin caer, por contra, en formulaciones dualistas. Algo de especial sentido hoy día, toda vez que los problemas planteados por el dualismo cartesiano vuelven a cobrar plena vigencia dentro y fuera del ámbito de la psicología. Uno de los ejemplos más recientes y más notorios es probablemente el de Damasio (1995) y su crítica al paradigma computacional-representacional.

La solución que proponía Vygotski suponía que las funciones superiores corresponden a interrelaciones entre zonas corticales que cumplen aisladamente funciones específicas, pero configuran en su conjunto unas relaciones cambiantes a lo largo del proceso de desarrollo. Es sorprendente como esa intuición, sin apenas apoyo experimental, corresponde muy de cerca a las evidencias que se empiezan a encontrar respecto de, por ejemplo, la consciencia visual (Crick y Koch, 1990). Pero no solamente es esa idea de la interrelación vygotkiana la que sigue viva. El cerebro humano entendido, desde un punto de vista funcional, como el resultado de su historia es una propuesta también defendida por la neuropsicología actual, desde los fenómenos más simples de la percepción olfativa (Skarda y Freeman 1987) hasta las propuestas más globales hechas, por ejemplo, por Jean-Pierre Changeux (1989).

Changeux tiene otras inquietudes compartidas con Vygotski. En su reciente su libro *Raison et plaisir* (1994) explica que los misterios de la creación artística y de la emoción estética empiezan a aclararse

gracias a la aportación de las neurociencias y de la psicología cognitiva, especialmente en su perspectiva evolutiva. No está solo en esas reclamaciones. Jean Vigouroux, en su libro *La fabrique du Beau* (1992), también va por esa línea. Vigouroux empieza recordándonos que el arte es una realidad intersubjetiva sobre la cual se proyectan las intenciones del creador y de los espectadores. Desde esta perspectiva, tiene puntos en común con el lenguaje. Como en el caso del lenguaje, existen dos vertientes que dependen cada una de un tipo de organización neuropsicológica. El polo expresivo se relaciona con los procesos de creación. El polo receptivo, por su parte, está íntimamente relacionado con el fenómeno de la emoción estética.

Sin embargo, Vigouroux subraya que, al hablar de las funciones artísticas, no se trata de asimilar pura y simplemente las funciones del lenguaje. El lenguaje se somete a restricciones sintácticas rígidas y todo significativo está ligado a un significado bien delimitado. La realidad artística, por el contrario, no obedece realmente a una gramática generativa y cada signo se relaciona con un sentido indefinido. Pero en la medida en que el sentimiento estético y el lenguaje constituyen ambos una aptitud universal, parece lógico sostener que ambas conductas dependen de una forma de organización cognitiva general.

Por lo que hace a la vertiente receptiva de la realidad artística empieza, obviamente, con el estudio de la percepción que pone en juego diferentes niveles anatómico-funcionales. En otras palabras, el mensaje estético, como todo estímulo sensorial, llega al cerebro gracias a las vías aferentes auditivas para la música y visuales para la pintura y la literatura. Allí está tratado y, de este tratamiento depende la resonancia emocional que le atribuimos. Se trata de una conducta dinámica, altamente elaborada, que implica nociones de moti-

vación, intención, atención y de activación de expectativas.

Más allá, en el plano neuropsicológico, la emoción estética podría depender de una forma de coherencia, de correspondencia entre los distintos niveles del universo mental y el objeto artístico. La representación interna de este objeto, a lo largo de las etapas de su tratamiento, se pondría en relación con múltiples asambleas neuronales y de manera específica con huellas mnemónicas con cargas afectivas intensas.

La obra artística se dirige, pues, por esa vía sensorial y cerebral a nuestra vida interior y se puede referir incluso a los fundamentos biológicos. De esta manera se evocan bastante bien las relaciones un tanto secretas que existen entre los seres humanos y las cosas y que convierten la experiencia artística en algo difícilmente predecible. De hecho, el artista introduce en sus realizaciones unos elementos particulares, de contraste, capaces de jugar con la imprevisibilidad. De esa forma estimula nuestro interés y nuestra curiosidad, es decir, provoca la activación de nuestros sistemas cerebrales de atención.

Entramos así, pues, en la otra cara de la moneda, en la vertiente expresiva de la realidad artística que corresponde al proceso de la creación. Para analizar la génesis de una obra Vigouroux utiliza una distinción parecida a la de Hademard (1952), por la que se interesa también Changeux (1989). Se trata de una propuesta secuencial a través de las etapas de incubación, inspiración y fabricación, que se refieren respectivamente al trabajo preparatorio, al nacimiento de una nueva estructura representacional y a la realización específica de la nueva idea. Obviamente ciertas formaciones cerebrales pueden intervenir más específicamente en función del tipo de creación artística de que se trate.

Tanto en el nivel de los procesos de creación como en el de comprensión de la

obra artística se encuentra implicada la memoria, pero estrechamente ligada a la afectividad. El creador la utiliza para imaginar formas originales. El espectador y el auditor se refieren a ella para generar una interpretación personal plenamente vivida. Cuando miramos un cuadro, o escuchamos una melodía, nos esforzamos por captar un significado. Pero la composición no se refiere en general, como en el lenguaje, a valores notacionales mentales precisos y determinados. Nuestro acercamiento es, sobre todo, organizativo. Realizamos un proceso de aprendizaje cuyo objetivo es el de crear un léxico interno susceptible de ser utilizado.

Podemos resumir la postura de Vigouroux subrayando que tanto en la comprensión como en la creación del arte interviene todo el conjunto de las capacidades cognitivas. Será preciso, pues, estudiar su emergencia y su desarrollo. Sabemos que durante la evolución ontogenética del sistema nervioso se construye una arquitectura neuronal que determina nuestra aptitud para hablar, para reconocer las informaciones captadas por los órganos sensoriales, para dibujar, escuchar o tocar música, para escribir poemas. Se vuelve a plantear aquí el clásico enfrentamiento acerca del papel jugado por lo innato y lo adquirido en la génesis de las grandes funciones neuropsicológicas, aunque cada vez son mayores las voces que consideran estéril este tipo de discusiones.

Pero aún admitiendo que la construcción del sistema nervioso necesita de ambos factores, y dando por cierto que es el conjunto de los factores genéticos y la historia personal el responsable, como en tantos otros casos, de la producción de la obra artística, lo cierto es que esa evidencia no nos permite establecer demasiadas leyes predictivas. La complejidad de los elementos que intervienen en la génesis de un artista lleva a que éste, el artista, se im-

ponga a nosotros como un enigma. Nada podría explicar totalmente el por qué de un genio puro como el de Mozart. Por un lado, la existencia de familias de artistas (Bach, Mozart, etc) y la precocidad excepcional de algunos genios, su autentico don milagroso (Mozart, Chopin) son la prueba de la importancia de la herencia genética. Pero el capital genético del hombre es demasiado pobre, por sí solo, para poder dar cuenta de la riqueza extraordinaria de sus conexiones sinápticas: de ahí la importancia de los enfoques epigenéticos. El bagaje genético dicta una serie de reglas que intervienen en la multiplicación, la migración y la distribución general de los elementos celulares. Pero la experiencia del mundo externo es responsable en lo esencial de la organización funcional de las redes neuronales, como lo sostenía ya Vygotski y lo demuestra la neurobiología actual. Si tenemos en cuenta, además, las tesis recientes de Damasio (1995) acerca de la interrelación que existe entre los aspectos emotivos y los racionales para llevar a cabo incluso aquellas tareas que se consideraban más estrictamente ligadas con las áreas prefrontales de producción de la actividad "racional" (como es, por ejemplo, el hecho de elegir entre alternativas), la arquitectura mental responsable de la producción artística puede llegar a ser algo verdaderamente complejo.

Aun así, el conjunto de estos hechos confirma que la aptitud para producir arte necesita, para manifestarse, tanto de un terreno genético particular como de unas condiciones ambientales favorables. Por otra parte, como las facultades artísticas no se refieren a un sistema anatómico-fisiológico determinado sino que, al contrario, dependen de capacidades diferentes según sea el dominio considerado, no puede existir nada semejante a un "perfil específico" de las aptitudes estéticas. De la misma manera que la visión unitaria que

tenemos de una realidad física no procede del funcionamiento de un área cerebral dada, sino de la construcción coherente hecha a partir de la actividad de diferentes conjuntos neuronales implicados en el análisis de las formas, de los colores, del movimiento (Zeki, 1990), cuya actuación conjunta es, precisamente, uno de los misterios a resolver (el denominado *binding problem*), las capacidades artísticas tampoco parecen provenir de una organización celular localizada y precisa, sino de una síntesis establecida a partir de competencias cognitivas múltiples, ancladas en circuitos cerebrales que están situados en zonas diversas.

Para que el artista sea un verdadero maestro capaz de manejar su talento, las aptitudes que caracterizan su personalidad tienen que haber madurado. El conseguir que fructifique su don exige muchos esfuerzos, sufrimientos y conflictos (Ludwig, 1995). En la mayoría de los casos el talento no muere: incluso en una edad avanzada, el creador se mantiene en general prolífico. Paralelamente, el artista guarda en lo que hace a su visión del mundo, durante toda su vida, algo que se parece en cierto modo a la mirada del niño, una especie de frescura, de espontaneidad, de asombro perpetuo. Pero el artista maduro no dispone, claro es, de su mente de niño. Si su visión del mundo ha guardado la frescura infantil, su pensamiento y sus medios de expresión se han enriquecido considerablemente. Así que podemos imaginar la formación del pintor, del músico, del poeta o del escultor por medio de la existencia de fases evolutivas, de estadios, hablando de algo así como una “edad de oro” de la infancia, pero integrada en un conjunto muy dinámico.

Esta noción evolutiva de la adquisición de diferentes estadios en la conducta humana ha sido utilizada por la psicología muchas veces para describir distintos as-

pectos del desarrollo personal y puede aplicarse también a la evolución de las capacidades artísticas. La clave para definir los estadios consiste en encontrar los requisitos, las aptitudes previas que dan paso a cada uno de ellos. La aparición del pensamiento estético, así, necesita de la adquisición previa de la función simbólica. Sólo entonces le es posible al niño el comprender o el expresar saberes que se refieren a las cosas u a las personas no directamente sino a través de símbolos, ya se trate de palabras habladas u escritas, de números, del lenguaje corporal o del gestual, del dibujo, del juego, de la música o de la escultura. El niño puede incluso llegar progresivamente a combinarlos entre sí, detectando las relaciones y las correspondencias.

A partir de la adquisición de esta función de simbolización, el niño pasa por una etapa de verdadera fiebre creadora (Gardner, 1982). En el lenguaje de un sujeto en edad preescolar encontramos todo un mundo de palabras, de frases, de historias en las cuales se mezclan la ingenuidad, la imaginación y, sobre todo, la poesía. En este mismo período la producción dibujada es de una expresividad y fantasía asombrosas. Son precisamente las necesidades de frescura, de espontaneidad y, sobre todo, de expresividad las que han movido a artistas como Miro y Picasso a imitar de algún modo, en ciertas de sus obras, el estilo de los niños. Esos pintores han puesto su inmenso talento al servicio de una simplicidad que les parecía poder ser concebida sólo por el universo mental de un niño.

La edad de oro de la creatividad se acaba con el tiempo de la escolarización obligatoria. La adquisición de la escritura, el aprendizaje de las leyes que rigen la ortografía de las palabras y la gramática de las frases, la incorporación de las matemáticas y de las ciencias favorecen el pensamiento racional concreto y canalizan el funcionamiento mental a través de esque-

mas exactos. Pero, paralelamente, esos esquemas son muy rígidos y acaban con estas actividades creadoras. El conjunto de los sistemas educativos da prioridad al desarrollo de una mente lógica, ordenada, objetiva. Los valores concretos de la experiencia son preferidos a los subjetivos de la intuición y del a priori. A partir de ahí la expresión artística se caracteriza por una tendencia hacia el convencionalismo. Se podría decir que la creatividad del niño, en esta etapa, traduce la búsqueda de la conformidad y se diferencia claramente, pues, del período anterior: a un estadio de “realismo intelectual”, que se refería a una lógica interna, le sucede un período de “realismo visual”, dependiente de la experiencia sensible.

Pero no habría que ver en esta fase correspondiente al tiempo de la escolarización una dimensión estrictamente negativa. Los métodos de educación modernos se esfuerzan en preservar durante todo el tiempo posible la libre expresión del niño, en respetar su propia personalidad y en facilitar el desarrollo de sus facultades de intuición y de imaginación. Por otra parte este momento coincide con los aprendizajes esenciales. El pintor, el músico, el escritor tienen que dominar su técnica, adquirir las competencias indispensables para la práctica de su arte, comprender las múltiples realidades simbólicas y conocer las reglas y las convenciones que tendrán que saber superar o romper.

La ampliación de los conocimientos les permitirá a los niños afinar las formas inspiradas por su emoción y expresar plenamente su personalidad. Serán dueños de los instrumentos de sus producciones al integrar los nuevos conocimientos dentro de su espontaneidad, de la imaginación, de la intuición que caracterizaban el mundo de su infancia. Estructurarán su mundo mental para transformarse en “artistas” en el sentido pleno de la palabra. Se trata

pues de una fase crucial del desarrollo del pensamiento estético. Pero es obvio que sólo unos cuantos individuos llegan a esta última etapa. Ya hemos señalado que para llegar a ella tienen que tener ese “algo más”, el talento o el genio, que los distingue de sus semejantes, pero también esa fuerza, la motivación, sin la cual nada es posible, que les empuja a aceptar la vida insegura del artista, la incompreensión, el rechazo, las críticas. En plena posesión del don, enriquecido por la experiencia personal, seguro de si mismo, el artista será entonces el maestro que la posteridad llegará a reconocer.

Vayamos al otro aspecto que, junto con la producción artística, cubre el campo de la psicología del arte: el de la comprensión. Frente a la obra del creador que todo el mundo aplaude, el espectador siente una emoción indefinible que se califica normalmente de estética. Este sentimiento tampoco es un fenómeno estático, dado de una vez por todas. Al igual que la producción, se construye a lo largo de la vida. Hasta los 6 años la mayoría de los sujetos son incapaces de un auténtico juicio de valor y confunden, de hecho, el objeto artístico con la cosa representada. Para algunos, incluso, no existe diferencia esencial entre una composición pictórica y una fotografía, o entre la música y otras producciones sonoras armoniosas como es el ruido de una caída de agua. No entienden bien quién es el autor de la obra. Pueden incriminar al hombre, pero también a Dios, a una máquina o, más aún, al utensilio utilizado: el poema viene del bolígrafo, el cuadro del pincel, la melodía del piano. Esa identificación es un tanto automática, general, y no se reconocen los estilos particulares.

Hacia los 6 o los 7 años, el interés del niño se centra en las obras realistas. La perfección de la imitación constituye su criterio esencial de evaluación. A los 10



años la apreciación estética se sitúa aún ligada a una visión literal del texto, pero las diferentes formas de arte empiezan a definirse y los estilos a reconocerse. Más tarde el juicio liberado del principio realista se afinará progresivamente, permitiendo la plena apreciación del objeto de arte. Las figuraciones imaginarias, simbólicas u descriptivas, los matices cromáticos o musicales, los aspectos expresivos y emocionales, las cualidades técnicas serán apreciadas a partir de ese momento.

La huella genética, de la misma forma que concedía capacidades diversas para la producción del arte, también varía de un individuo a otro y da a ciertos de ellos más elementos básicos para tener sentimientos estéticos. Pero la aptitud final depende, una vez más, de la educación y del marco afectivo-cultural en el cual se desarrolla el sujeto. Su desarrollo puede a veces detenerse, fijándose en un estadio primitivo. Algunos individuos, por ejemplo, son incapaces de apreciar una obra que no se refiere a una realidad objetiva. Es interesante citar al respecto el trabajo de Parsons (1987) quien, utilizando el marco piagetiano, intenta establecer los estadios de la capacidad de apreciación del arte.

La teoría del desarrollo evolutivo en distintas etapas del pensamiento estético se ha utilizado por parte de algunos autores, como Gombrich o Gablick, para intentar explicar ciertos aspectos de la historia del arte, imaginando que la evolución del arte reproduce, en cierto modo, la ontogénesis. Este planteamiento sigue de cerca otro similar que se propuso en el seno de la biología del siglo pasado (Haeckel, 1866) y alcanzó hasta la época inicial del neodarwinismo (Severtsov, 1931). En aquel entonces se sostuvo la existencia de una recapitulación semejante por medio del principio “ontogenia resume filogenia”, que entiende que el embrión pasa por distintas fases de su desarrollo en las que

refleja los diversos estadios de la evolución filogenética. La aplicación de ese principio al caso del arte es, en realidad, inversa. Sería ahora la “filogenia”, la historia de la producción artística, la que pasa por etapas semejantes a las de la “ontogenia”, al desarrollo individual de las capacidades perceptivas del arte. Existiría, así, un período arcaico en el cual las formas artísticas, con un aspecto primitivo, se parecerían a las producidas por el niño. Le seguiría una fase de realismo literal, en la que la descripción exacta sería el objetivo esencial a conseguir, y, por último, se alcanzaría un tercer estadio en el que dominarían los procesos de organización y de abstracción.

Gombrich, como decimos, es uno de los autores que más se ha esforzado en explicar —en su obra *Art and Illusion* (1960)— la larga evolución de la pintura hacia el realismo, utilizando para ello lo que conocemos de las diferentes etapas del desarrollo mental del niño. Gardner (1982) reconoce que, gracias a Gombrich, hemos logrado una mayor apreciación de la historia del arte pictórico, y también es cierto que podemos encontrar claras afinidades entre la psicología de la creación artística humana y el curso de la historia del arte. Aun así, la consideración global de la historia del arte exige que vayamos más allá del marco de referencia que nos brindó Gombrich. En particular, Gombrich deja sin aclarar muchos interrogantes. Por ejemplo, por qué los artistas llegaron a rechazar el realismo en favor de otros sistemas estéticos mucho más complejos desde el punto de vista de la representación simbólica, como son cubismo o el expresionismo. O por qué los gustos en esta materia están sujetos a un movimiento pendular, en virtud del cual el realismo es exaltado en ciertos momentos mientras que otros se lo relega a un papel secundario.

Al tratar de explicar la misma progresión histórica que describió Gombrich,

Gablick (1976) recurre a las nociones de Piaget sobre el desarrollo de las facultades intelectuales. En su opinión, los artistas del Renacimiento procedían a la manera de los niños que todavía no son capaces de ejecutar operaciones lógicas. Los renacentistas eran comparables a los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas. Sólo los artistas contemporáneos que se dedican al arte conceptual o computarizado muestran toda la gama de las operaciones intelectuales.

Estos planteamientos son, sin duda, interesantes, pero Vigouroux los considera cuestionables por la simplificación que supone el equiparar a los artistas tradicionales con los niños, cosa que nos llevaría a sostener unas ciertas limitaciones en las facultades intelectuales de los artistas de épocas anteriores. De manera general, Vigouroux considera falso el esquema explicativo que establece equivalencias entre la evolución ontogenética y la evolución filogenética del arte porque, como es natural, las obras producidas por los primeros artistas son realizaciones de cerebros adultos y no de cerebros a medio camino en su tarea de maduración. De hecho las primeras representaciones gráficas que existen, las del Paleolítico, se caracterizan por un claro valor simbólico y, quizá, una significación mística. La organización aparentemente desordenada, aleatoria, de los sujetos pintados en las grutas del Paleolítico superior no tienen nada que ver con las composiciones egocéntricas de los niños preescolares. La disposición de las figuras, por el contrario, evoca un sistema coordinado que tuvo probablemente que ver con la expresión de concepciones religiosas o mágicas de la comunidad. El aspecto de las primeras obras depende más bien de las condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales que dirigían la vida de los hombres de aquella época que de una supuesta inmadurez artística difícil de documentar.

Vigouroux hace también un análisis crítico de la posible clasificación de lo artístico en función de la especialización hemisférica que permitiría sostener que existe un arte del hemisferio izquierdo y otro del derecho. Vigouroux utiliza para sus tesis un modelo ya clásico de la especialización hemisférica, en el que la emoción estética supone la actividad de ambos, pero con diferentes tareas. Si tomamos en cuenta las distintas estrategias utilizadas por el cerebro en su comprensión de la realidad, nos es posible discernir realizaciones del tipo del hemisferio derecho, caracterizadas por una expresividad emocional, intuitiva, matizada pero poco ordenada, y del tipo del hemisferio izquierdo, definidas por notaciones más racionales y organizadas. Así, el hemisferio derecho, activaría una toma de posesión global, inmediata, intuitiva de la obra; el izquierdo, por contra, llevaría a cabo el análisis secuencial y temporal de la composición. Los sujetos competentes, con una sólida formación, utilizarían de manera particular, según Vigouroux, este último modo de tratamiento. Sin embargo, ese planteamiento es, como reconoce Vigouroux, en gran medida especulativo e incierto. Cualquier disociación de la vida mental en funciones específicas proviene de una gran parte de utopía y, de hecho, no hay un sector de la vida interna que opere de manera aislada. La intervención más específica, en un momento dado, de un hemisferio en particular se produce en función de las intenciones, de la tarea que hay que llevar a cabo, pero no existe en el cerebro un área específica del pensamiento estético. Siguiendo un planteamiento que, como hemos visto, procede de Vygotski, también Vigouroux considera que el arte es un asunto de todo el cerebro.

Existe una vía de comprobación empírica de ese principio, y Vigouroux la utiliza ampliamente para apoyar sus tesis: la de las lesiones cerebrales. Resumiremos brevemente ese tipo de evidencias. Cuando un escritor,

un pintor, un músico sufren una lesión de su sistema nervioso, las posibilidades creadoras no se aniquilan más que cuando la alteración afecta a una zona indispensable para la expresión del talento. Baudelaire tuvo, siendo ya mayor, una hemiplejía derecha asociada a una afasia de Broca, es decir, de tipo expresiva y como consecuencia ya no pudo escribir más. Por el contrario, Valery Larbaud, poeta y novelista apasionado por la literatura extranjera, tuvo también de joven una hemiplejía derecha. Su lenguaje fue profundamente alterado en sus vertientes verbales y gráficas, pero la comprensión se mantuvo a un nivel adecuado y llegó incluso a recuperar la capacidad de juzgar la calidad de sus obras.

Van Gogh, que era probablemente epiléptico, fue el genio atormentado que conocemos. Su vida fue condicionada absolutamente por su enfermedad. Sin embargo, la repetición de crisis epilépticas no provocó en Van Gogh ninguna alteración de sus funciones intelectuales. Las telas más bellas del pintor fueron realizadas en un período particularmente atormentado, durante el cual las crisis se multiplicaron. Es obvio que no deterioraron su producción artística; todo lo contrario, la estimularon. Para algún analista “es la enfermedad la que le ha impedido vivir y obligado a pintar” Para otro “nadie ha escrito u pintado más que para salir del infierno”. Para el mismo Van Gogh “pintar es hacer frente a lo que le mata”. Después de una crisis confiesa a su hermano que “sufre una verdadera rabia de trabajo”.

Los pintores hemipléjicos del lado derecho, incapaces de hablar correctamente,

pintan con más vigor aún. Objetivan bien en sus dibujos los déficits instrumentales específicos de su enfermedad, pero conservan durante mucho tiempo las características de su estilo. Incluso en los sujetos que han sufrido un deterioro intelectual importante notamos una relativa conservación de las posibilidades artísticas.

Del mismo modo, el sentimiento estético se apaga sólo cuando la alteración de zonas extensas cerebrales destroza la personalidad única e irremplazable del ser. Desaparece sólo cuando desaparece también aquello que hace que seamos seres humanos. El arte sólo muere con el artista, concluye Vigouroux.

Este repaso rápido de algunos autores que han estudiado la creación y la comprensión artísticas utilizando los paralelos que existen con el lenguaje, tanto en los aspectos estructurales como evolutivos, nos permite sostener la tesis de que la psicología del arte es una realidad. Cuando Gardner se integró, desde el momento mismo en que fue creado, en un equipo de investigación cuya tarea era descubrir la naturaleza del pensamiento artístico, el grupo se denominó “Proyecto Cero”. Asumía así que no se sabía nada de los mecanismos psicológicos de la actividad estética. Pero las cosas han cambiado ya, y es esperanzador constatar que muchos investigadores, desde perspectivas distintas y complementarias, han elegido precisamente la capacidad estética como objeto de estudio. No cabe la menor duda de que así nos acercamos un poco más al objetivo de todo psicólogo, es decir, a la explicación de toda la conducta humana.

#### Referencias

- Arom, S. (1994). La inteligencia en la música tradicional. En J. Khalfa (ed.), *What is Intelligence?*, Cambridge University Press. Versión castellana: *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Alianza, 1995.
- Cela Conde, C. J. y Marty, G. (1994). Vida, mente, máquina. Medio siglo de metáforas. *Ludus Vitalis*, 2, 25-37.
- Changeux, J. P. (1994). *Raison et plaisir*. Paris: Odile Jacob.

- Changeux, J.P. y Connes, A. (1989). *Matière à pensée*. Paris: Odile Jacob. Versión castellana: *Materia de reflexión*. Barcelona: Tusquets, 1993.
- Crick, F. (1994). *The Astonishing Hypothesis*. New York: Scribner.
- Crick, F. y Koch, C. (1990). Towards a neurobiological theory of consciousness. *Seminars in the neurosciences*, 2, 263-275.
- Damasio, A. (1995). *Descartes' Error*. New York: Grosset/Putnam.
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. New York, Basic Books. Versión castellana: *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Güzeldere, G. (1995). Problems of Consciousness: A Perspective on Contemporary Issues, Current Debates. *Journal of Consciousness*, 2, 30-51 y 112-143.
- Gablick, S. (1976). *Progress in art*. New York: Rizzoli International.
- Gombrich (1960). *Art and Illusion*. London: Phaidon Press.
- Hadamard, J. (1952). *Essai sur la psychologie de l'invention dans le domaine mathématique*. Paris: Gauthier-Villars.
- Haeckel, E. (1886), *Generelle Morphologie der Organismen* (2 vols.). Berlin, : Georg Reimer.
- Kozulin, A. (1990). *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza.
- Ludwig, A. M. (1995). *The Price of Greatness*. New York: Guilford Press.
- Parsons, M. J. (1987). *How We Understand Art*. Cambridge: University Press.
- Penrose, R. (1995). Mathematics of the impossible. En R. Gregory et al. *The artful Eye*. Oxford: University Press.
- Rivière, A. (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Searle, J.R. (1995). The Mystery of Consciousness. *The New York Review of Books*, November, 2 (Part I) November, 16 (Part II): 60-66/54-61.
- Severtzoff, A.N. (1931). *Morphologische Gesetzmässigkeiten der Evolution*. Jena: Gustav Fischer.
- Skarda, C.A. y Freeman, W.J. (1987). How brain make chaos in order to make sense of the world. *Behavioural & Brain Science*, 10, 161-173.
- Smythies, J.(1994). Shipwreck of a Grand Hypothesis. *Inquiry*, 37, 267-281.
- Vigouroux, R. (1992). *La fabrique du beau*. Paris: Odile Jacob. Versión castellana: *La fabrica de lo bello*. Barcelona: Prensa Ibérica, (en prensa).
- Vygotski, L. S.(1970). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Zeki, S. (1993). *A Vision of the Brain*. Oxford: Blackwell.

Aceptado el 5 de octubre de 1996