



Gisèle Marty

LA MENTE ESTÉTICA
LOS ENTRESIJOS
DE LA PSICOLOGÍA DEL ARTE



Centro de Estudios
Filosóficos, Políticos y Sociales
Vicente Lombardo Toledano

LA MENTE ESTÉTICA

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

CENTRO DE ESTUDIOS FILOSÓFICOS, POLÍTICOS
Y SOCIALES VICENTE LOMBARDO TOLEDANO

Primera edición 2000

© UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS; CEFPSVT

Calle V. Lombardo Toledano num. 51
exHda. de Guadalupe Chimalistac
México, D.F. c.p., 01050
tel: 661 46 79, fax: 661 17 87
e-mail: lombardo@servidor.unam.mx / filtec@xanum.uam.mx
<http://www.centrolombardo.edu.mx>

SERIE ESLABONES EN EL DESARROLLO DE LA CIENCIA

ISBN 970-18-5970-7

La edición y el cuidado de este libro estuvo a cargo
de las coordinaciones de difusión
y de investigación del CEFPSVLT

Ilustración de la portada:

Horacio Sapere, *Suite Van Gogh* (1998). Técnica mixta sobre tela.
Reproducido con la autorización expresa del autor.

Gisèle Marty

LA MENTE ESTÉTICA
LOS ENTRESIJOS
DE LA PSICOLOGÍA DEL ARTE



**Centro de Estudios
Filosóficos, Políticos y Sociales
Vicente Lombardo Toledano**

Este libro se hubiera dedicado en cualquier caso a Angel Rivière.

Su desaparición prematura, tan trágica y absurda, convierte lo que debía ser una simple ofrenda en testimonio de doloroso recuerdo y homenaje a quien lo fue todo dentro de la Psicología española.

AGRADECIMIENTOS

Son muchos además de Angel Rivière —a quien va dedicado este libro— los que, de una manera u otra, me han ayudado en la tarea tan compleja como estimulante de la investigación de la mente estética. Me es imposible nombrar a todos, pero de manera especial quisiera recordar a algunos de ellos.

En primer lugar a Antonio Caparrós porque desde que fui su alumna —hace de esto tantos años que prefiero no contarlos— y hasta hoy en día siempre encontré en él un apoyo firme y afectuoso para poder progresar en mi trabajo.

Quiero agradecer a José Muñiz el talento con el que sabe combinar en su ayuda continua el rigor metodológico con el cariño y la amistad.

Gracias también a mis colegas del departamento por su colaboración desinteresada. Una mención especial se merecen Enric Munar, Juan Tomas y Jaime Roselló.

Y *last but obviously not least* un agradecimiento muy muy especial a Camilo José Cela Conde. Sólo él sabe tan bien como yo todo lo que le debo.

Una última mención se impone. La de mis hijas Sara, Inés y Camila, que han sabido sufrir con paciencia y comprensión las limitaciones que impone una carrera académica a la tarea de madre.

ÍNDICE

I. EL CONCEPTO DE LA PSICOLOGÍA DEL ARTE	11
1. ¿Qué es la psicología del arte?	13
El punto de partida: Fechner y la estética experimental	15
2. Psicología y estética. ¿Es accesible lo bello?	18
La tradición filosófica acerca de lo bello	18
El nacimiento de la estética	24
La dimensión axiológica de la estética	27
Lo bello como apariencia	31
3. Un terreno para la psicología del arte	34
La metafísica aristotélica	34
Subjetivización y desobjetivización	38
El campo autónomo de la psicología del arte	42
II. LOS MÉTODOS EN LA PSICOLOGÍA DEL ARTE	47
4. La aproximación técnica en la psicología del arte	49
El problema de las fronteras	51
Las piezas del mosaico	52
Obstáculos metodológicos para una psicología del arte	54
El desarrollo de la estética experimental	57
La medida del valor estético	63
5. El objeto de estudio de la psicología del arte	73
¿Objeto u objetos?	73
El acto de creación: el punto de partida cartesiano	75
El tratamiento estético de la fantasía	79
6. Aproximación metodológica al objeto de estudio de la psicología del arte:	
los dominios de la creatividad	84
El ámbito de los procesos psicológicos: mente y cerebro	85
Las facultades mentales	88

La facultad lingüística	90
La facultad estética	92
7. La mente modular. De Fodor a Chomsky	99
Modularidad e innatismo	99
Percepción vs. Cognición	102
Los problemas de la modularidad fodoriana	106
La modularidad chomskiana	113
8. Metodología de estudio de la facultad estética: la perspectiva de especie en la psicología del arte	125
El estudio colectivo: las teorías innatistas y la perspectiva de especie	125
Los orígenes del arte	131
La facultad estética como combinación de sistemas: la cuestión del simbolismo	133
La fábrica de lo bello	137
Innatismo y percepción	138
Neurobiología de la facultad estética	140
La modularidad, de nuevo	143
Desarrollo ontogenético de la facultad estética	148
Los estadios en la facultad estética	154
9. Metodología de estudio de la facultad estética: la perspectiva de individuo en la psicología del arte	158
El genio como individuo	158
¿Genios o modas?	160
La borrosidad de las diferencias	164
La maduración del genio	168
Patologías de los genios	171
El genio como patología	174
10. Metodología de estudio de la facultad estética: la perspectiva material en la psicología del arte	181
El problema de los cánones	185
El relativismo extremo	187
La fundamentación psicológica de la "obra de arte"	188
El objeto marciano	190
Referencias bibliográficas	193

I.

EL CONCEPTO
DE LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

En el fondo, cuando se habla de arte
abstracto, se dice siempre que es música.
Cuando se quiere hablar del bien,
se habla de música.
Todo se hace música.
Creo que por eso no me gusta la música.

Pablo Picasso

1.

¿QUÉ ES LA PSICOLOGÍA DEL ARTE?

Decir en términos de lo que se ha dado en llamar la *folk psychology*, es decir, de una forma común y alejada de los tecnicismos lo que es la psicología del arte, resulta bien fácil. La mayor parte de la gente entiende lo que es tener una experiencia artística, y es capaz de describirla con mayor o menor acierto desde el punto de vista del sentido común. Son muchos también los que intuyen que esa capacidad de emocionarse ante una obra de arte forma parte de las características de la naturaleza humana. Súmense dos y dos, y se obtendrá la verdad de Pero Grullo, de que la psicología del arte es la parte de la psicología que se encarga de explicar las experiencias artísticas.

Pero cuando los psicólogos se han planteado cómo se hace eso que parece tan obvio, las dificultades se acumulan en una medida descorazonadora. En 1966, Rudolf Arnheim, uno de los grandes personajes de la Gestalt, de referencia ineludible en este terreno que pretendemos acotar, planteaba las dificultades inmensas que existen para poder realizar una psicología del arte, una disciplina que, a su entender, se encontraba por aquel entonces en una etapa muy primeriza y endeble. Si tenemos en cuenta que los trabajos de Fechner sobre la estética experimental habían comenzado ya en el siglo XIX (Fechner, 1871; 1876), y que es a principios del siglo XX cuando Sigmund Freud aborda las interpretaciones psicoanalíticas de las propuestas estéticas de Leonardo y Miguel Ángel (Freud, 1907-1928), hay para preguntarse qué habría sucedido o, mejor dicho, qué había dejado de suceder durante tanto tiempo como para que Arnheim, vencida

ya la mitad del siglo XX, diese todavía por pendiente de conseguir la psicología del arte.

El propio Arnheim tiene la respuesta. Este autor forma parte del pequeño grupo de psicólogos que en los años 60 mantenía la suposición de que el arte, al igual que cualquier otra actividad humana, no sólo es susceptible de ser comprendido de manera psicológica, sino que su explicación es del todo necesaria para un estudio completo de la conducta humana. Pero, como él mismo dice:

La psicología, como ciencia humanista, está comenzando a nacer de un inestable acercamiento entre las interpretaciones filosóficas y poéticas del hombre, por un lado, y las investigaciones experimentales sobre los músculos, los nervios y las glándulas, por otro. Y apenas hemos llegado a acostumbrarnos a lo que pudiera ser tal ciencia de la mente cuando nos vemos enfrentados con la tentativa de abordar científicamente la más delicada, la más intangible, la más humana de las manifestaciones humanas (Arnheim, 1966, p. 11).

Arnheim se refiere, claro, a la psicología del arte. Y ese párrafo de su libro *Toward a Psychology of Art* es una excelente síntesis de lo que tenemos pendiente: abordar científicamente la más humana y delicada de todas las manifestaciones conductuales de nuestra especie. La tarea parece inmensa; quizá imposible, en opinión de algunos. Desde luego, es todavía hoy, en cierto modo, una empresa tan pendiente como en la época de Arnheim. Pero sería absurdo negar que se hayan hecho progresos; éstos existen y son de gran importancia en algunos campos. También podemos tropezarnos con fracasos, y de ellos deberíamos apren-

der tanto como de los éxitos, si no más. Un “fracaso”, entre comillas, muy conocido es precisamente el que sirve de excusa a Arnheim para plantear todo lo que está pendiente en la psicología del arte. Nos referimos al programa de Fechner acerca de la estética experimental.

EL PUNTO DE PARTIDA:

FECHNER Y LA ESTÉTICA EXPERIMENTAL

Los puntos de partida son, en muchas disciplinas, convencionales. Durante un cierto periodo fundacional o, si se quiere, prefundacional, cada ciencia se mueve en un campo de intuiciones que no llegan muy lejos. Podríamos elegir quizá como origen de la psicología del arte el ya mencionado psicoanálisis, o la Gestalt, o incluso el libro de Dewey, *Art as Experience* (Dewey, 1934). Pero el intento de Fechner tiene la ventaja de que parece responder a las exigencias que haría Arnheim casi un siglo después: un intento de aproximación experimental a las preferencias estéticas.

Gustav Theodor Fechner investigó las preferencias de las personas por determinadas proporciones de rectángulos (la denominada sección áurea) iniciando, con ello, el camino de la estética experimental. Desde sus trabajos hasta nuestros días, la mayoría de los intentos de construcción de una psicología experimental del arte proponen como punto de partida metodológico el estudio de la percepción, y Fechner se considera el prototipo histórico de esa disciplina. Su planteamiento ha sido adoptado por una multitud de psicólogos interesados en medir las respuestas estéticas de los individuos en condiciones experimentales. Pero al reducir las experiencias estéticas a los efectos detectados mediante el estudio en laboratorio, entendido éste como una

recopilación de respuestas simples dadas por los sujetos sobre sus sensaciones placenteras, el ámbito de estudio de Fechner se apartó muchísimo de esa "más delicada y más humana de las manifestaciones humanas" (Arnheim *dixit*). Reducir la experiencia estética a, por ejemplo, la cuestión de la sección áurea en la preferencia de las dimensiones de un rectángulo es dejar de lado demasiados factores significativos para una psicología del arte que se precie de serlo.

La reducción básica que acomete Fechner para poder convertir la experiencia estética en algo medible identifica a ésta con un simple hedonismo: o se siente placer, o se siente incomodidad frente a un estímulo estético. Y así, las respuestas dadas por los sujetos sobre el posible agrado o desagrado ante un estímulo estético le proporcionaron las condiciones sobre las que Fechner construyó su psicofísica de la estética.

Semejante enfoque permitió a los psicólogos reducir los complicados procesos que tienen lugar cuando las personas perciben y comprenden obras de arte a una sola variable registrable, es decir, planteó la posibilidad de lograr la condición preferida del método científico, que es la de la reducción de los fenómenos hasta convertirlos en manejables experimentalmente. Pero es también una condición necesaria del método científico el que esa reducción no destruya los fundamentos de lo que se quiere explicar. Pese a que esta segunda exigencia no quedaba nada clara, los métodos utilizados por Fechner fueron incorporados y desarrollados por multitud de figuras de primera línea en la investigación psicológica: Wundt, Külpe, Ziehen, Witmer, Thorndike, por citar sólo algunos nombres de una larguísima lista disponible (Valentine, 1962). No obstante ese éxito en cuanto al número de estudiosos interesados por el experimenta-

lismo estético, o quizá debido a la incapacidad de éste de superar las críticas, lo cierto es que el término "estética experimental" acabó por tener mala prensa. Gibson (1950), por ejemplo, consideró que la estética experimental era en ese momento un fracaso.

Pero convendría entender que Fechner pretendía completar una estética filosófica, que procedía "desde arriba", con una estética experimental "desde abajo", proporcionando a los estudios de la psicología del arte la base objetiva de que carecían hasta entonces. Como dice Caparrós, 1980:

Estas leyes y métodos psicofísicos pasaron a ser parte fundamental de los primeros laboratorios psicológicos y la prueba irreversible de las posibilidades mediacionales y experimentales en el ámbito mental. Pronto criticado, siempre perfeccionable, el proyecto de Fechner constituye de hecho uno de los logros psicológicos más valiosos científica y heurísticamente (Caparrós, 1980, p. 25).

Los problemas de una psicología del arte, para poder enfrentarse a la explicación de lo que constituye la experiencia estética, van más allá de las matizaciones que quepa hacer al inicio de la estética experimental. No se trata de olvidar la tradición de Fechner ahora, sino de ponerla en su adecuada dimensión, como ese complemento desde abajo a una corriente de estudios más filosóficos que se habían enfrentado con anterioridad al problema de la experiencia estética. Para ello tenemos que aclarar en qué medida las tesis filosóficas son capaces de hacer eso y cuál es el terreno que dejan a la psicología del arte.

2.

PSICOLOGÍA Y ESTÉTICA.

¿ES ACCESIBLE LO BELLO?

LA TRADICIÓN FILOSÓFICA ACERCA DE LO BELLO

Partamos de una afirmación tajante: la psicología del arte no puede dar la espalda a la estética. Desde los tiempos de Fechner se ha entendido que se trata de disciplinas complementarias. Se trata, pues, de situar los papeles respectivos de una y otra, y aprovechar, por lo que hace a la psicología del arte, todo aquello que los estudios filosóficos puedan aportar.

El intento de situar en su lugar oportuno cualquier estudio acerca de lo bello, la belleza y el arte, ya sea desde el punto de vista filosófico o bien psicológico, no es sencillo y está siempre bajo sospecha. Como ejemplo que viene al caso de lo que queremos decir podemos recordar lo que opinaba Unamuno en su prólogo a la *Estética* de Benedetto Croce:

Confieso contarme en el número de aquellos a quienes les atraen muy poco o nada los tratados de estética, y más si son de filósofos. Prefiero, con mucho, las observaciones que sobre el arte hacen los grandes artistas, aunque se equivoquen en ellas, y recuerdo siempre, a propósito de la estética más o menos preceptiva, el cuento aquel, un poco más de lo debido brutal, de Diderot, en que nos cuenta del marsellés y el eunuco comprador de esclavas para el harén de su amo (Unamuno, 1912, p. 7).

Esta posición de Unamuno ante la estética, una posición a la que podríamos llamar antiacademicista, o romántico-popular, es muy común en un terreno, como el de la apreciación de la belleza, en el que los saberes populares dicen que sobre gustos no hay nada escrito. Suponer que el arte es misterioso e inabordable le da un atractivo suplementario, mientras que intentar develar cuáles son las claves de la percepción estética parece convertir lo artístico y la propia belleza en algo estéril y mecánico.

Pero la postura antiacademicista respecto a la comprensión del arte ha dado lugar también, paradójicamente, a propuestas epistemológicas fuertes, como es la de la filosofía hermenéutica. Para el autor central de la hermenéutica contemporánea, Hans-George Gadamer:

El hecho de que la obra de arte represente un desafío lanzado a nuestra comprensión porque escapa indefinidamente a cualquier explicación, y que oponga una resistencia siempre insuperable a quien tratara de traducirla en la identidad del concepto, ha sido para mí, precisamente, el punto de partida de mi teoría hermenéutica (H. G. Gadamer, *Herméneutique et champ de l'expérience humaine*. Citado por Bourdieu, 1992, p. 10).

A pesar de lo diverso de las procedencias y los modos de ser de uno y otro, entre el rechazo de Unamuno a toda estética y la búsqueda de Gadamer de una hermenéutica de la obra de arte, hay bastantes puntos en común, pero también, por supuesto, algunas importantes diferencias. De común tienen uno y otro la duda compartida acerca de lo que puede y no puede ser dicho respecto del arte. De eso se trataba cuando pretendíamos documentar la sospecha muy común

acerca de cualquier intento de *comprender* más allá de las constataciones triviales lo que es la emoción estética. Pero la separación más notoria entre el filósofo español y el alemán tiene que ver con la conformidad que muestra Unamuno respecto de las observaciones que hacen los artistas, aunque estén equivocadas, de lo que es el arte, mientras que para Gadamer:

Todo esto vale en una medida eminente para el lenguaje del arte. Naturalmente, no es el artista el que habla aquí. Es cierto que puede despertar también cierto interés lo que el artista, más allá de lo dicho en una obra, tenga que decir y diga en otras obras. Pero el lenguaje del arte se refiere al exceso de sentido que reside en la obra misma (Gadamer, *op. cit.* Citado por Bourdieu, 1992, p. 11).

Con el rechazo de la filosofía estética, Unamuno está sosteniendo, de hecho, que no se pueden llegar a comprender las cuestiones profundas relacionadas con el arte. El arte y la palabra quedan separados por la inutilidad de ésta para expresar lo que es aquél, e incluso la opinión equivocada a veces de los artistas, una opinión a la que podríamos llamar "ingenua", es preferible a la pretensión filosófica de encontrar un sentido. La hermenéutica de Gadamer, por el contrario, no es una vía que separa la palabra del arte. Muy al contrario, el lenguaje es la única forma que tenemos para poder llegar a comprender lo que es el arte. Pero el concepto de "comprender" es, aquí, ambiguo. ¿No decía el propio Gadamer, como acabamos de ver, que el arte escapará por siempre a nuestra comprensión? Para entender cómo es posible que el lenguaje sea el camino indicado hacia el arte y éste, a la vez, una meta imposible de alcanzar, habría que

recordar que la epistemología es, en la obra de Gadamer, un puente entre conocimiento y naturaleza, y que el significado sólo se entiende como expresión de la vida. Eso vale también para la experiencia artística. En la medida en que tenga un *significado*, éste será el de la naturaleza de la vida. La vida implica el significado, porque los seres vivos interpretan el mundo, y los humanos lo hacen de una forma especial: por medio del lenguaje. Ninguna cosa de las que nos rodean podrá ser indiferente respecto de lo que decimos de ella.

La perspectiva hermenéutica de Gadamer es la propia de un filósofo. Pero tiene un cierto aroma que nos recuerda al propio interés de la psicología. Nos bastaría casi con cambiar el adjetivo "hermenéutico" por el de "psicológico" para que se plantee con toda su crudeza el problema de la captación de la experiencia estética.

Para Gadamer, si el arte escapa indefinidamente a toda comprensión es porque lo hace de una forma parecida a cómo la serie de los números enteros escapa siempre al intento de saber cuál es el más grande de todos. Siempre hay uno mayor. Pero el cálculo consiste en la posibilidad de irse acercando a los números muy grandes o muy pequeños: podemos *captar* los números, aunque quizá no podamos *entenderlos* del todo (entender, por ejemplo, por qué existen). La diferencia entre captar y entender es importante y va a tener también un sentido especial cuando entremos en la psicología del arte. La comprensión del arte puede convertirse en una tarea imposible si se pretende entrar en cuestiones ontológicas, como veremos muy pronto, acerca de *lo que es lo bello*. Pero será un objeto factible para la psicología del arte siempre que nos contentemos con preguntar *qué es bello* y *qué no lo es* para quienes hablan de las emociones estéticas.

No obstante todo lo dicho, las dudas de Unamuno acerca de la posibilidad de decir algo del arte son muy corrientes y forman parte incluso de las descalificaciones que se han hecho a otras formas de psicología. Recuérdense, por ejemplo, los ataques de Norman Malcolm al cognitivismo como un supuesto campo existente entre las explicaciones de la conducta en términos de sentido común y la neurofisiología. Para Malcolm (1971), el "mito de las estructuras y procesos cognitivos" procede de la creencia errónea de que hay algo "especial" en el interior en nuestros cerebros. La conducta que expresa el reconocimiento no se debe, en opinión de Malcolm, a nada especial, de orden psicológico, que ocurra en el interior del cerebro, con lo que las teorías y los modelos de la memoria, la comprensión, la resolución de problemas, etcétera, deberían desaparecer sin más en su perspectiva psicológica y reducirse a los procesos neurofisiológicos.

Tenemos, pues, la posible psicología del arte sometida a dos reducciones contrapuestas. O bien dudamos, con Unamuno, de que se pueda decir nada de la experiencia estética más allá de los términos del sentido común, o bien creemos, con Malcolm, que una cosa tal como la "experiencia estética" es reducible a la neurofisiología y a la observación de la conducta. Sin embargo, se debe reconocer que entre la reducción de las posibilidades de explicación de los procesos cognitivos a las impresiones, quizá falsas, del sentido común, o a lo que pueda decirnos la neurofisiología, existe un terreno que las ciencias cognitivas han ido llenando una y otra vez a lo largo de más de medio siglo.

¿Tiene cabida el arte en ese terreno cognitivo?

Esta es la pregunta que vamos a intentar responder a lo largo de este libro, así que no cabe responder sin más a ella

ahora. Adelantaremos, sin embargo, que rendirse de antemano no parece una buena idea. Una postura como la de Unamuno puede tener justificación en un intelectual cuyas sospechas por la ciencia y la técnica son conocidas, y también puede ser comprensible si se sostiene en alguno de los muchos artículos de los diarios que opinan y divulgan hoy sobre la "posmodernidad". Pero pretender que ahí se acaba todo es absurdo. La especulación acerca de lo bello supone una de las ramas más profundas e interesantes de la filosofía. El esbozo que hemos hecho de la hermenéutica de Gadamer no es sino un anticipo de un camino muy largo que deberemos en parte repasar. Pero, por su lado, las investigaciones en términos psicológicos (sobre la percepción, por ejemplo) han aportado ya evidencias de gran importancia para entender algunas de las funciones mentales implicadas en la experiencia estética. No se trata de un asunto simple, desde luego, pero a menudo las dificultades con las que tropieza una tarea la convierten por eso mismo en algo de especial atractivo. En nuestra opinión, eso es precisamente lo que sucede hoy con la psicología del arte.

Ya hemos visto que la estética y la psicología del arte son dos materias que se dirigen hacia un objeto de estudio muy próximo, en cierto modo compartido. Por consiguiente, será necesario el situar dónde se encuentran las fronteras entre ellas, si es que existen, y cuál es la relación que podemos y debemos establecer entre una y otra. Para lograrlo, examinaremos a continuación algunas de las posturas clásicas con relación a la estética, como rama especial dentro de la filosofía. Ese examen va a conseguir llevarnos, además, a una definición más precisa del objeto de la psicología del arte, por encima de la generalidad de "lo bello" como referencia.

EL NACIMIENTO DE LA ESTÉTICA

La estética aparece muy pronto en la historia de la filosofía. Prácticamente en el mismo momento en que aparece el pensamiento filosófico sistematizado. Uno de los diálogos platónicos, el *Hippias Mayor*, está dedicado de lleno a plantear el problema de lo bello. Como en todos los diálogos de Platón, Sócrates se enfrenta con la opinión de su interlocutor (uno a veces, varios en ocasiones). En este caso se trata de Hippias, un sofista de gran prestigio en Atenas, y coprotagonista también de otro de los diálogos socráticos, el *Hippias Menor*. Sabemos quién fue Hippias, porque la primera parte del *Hippias Mayor* se dedica precisamente a narrar los méritos de ese sofista y la consideración que tiene, tanto en la sociedad ateniense, como en otros lugares. Hippias se jacta, por ejemplo, de haber ganado ciento cincuenta minas (una cantidad inmensa de dinero) en poco tiempo en Sicilia, y con la competencia de Protágoras por medio. Es, pues, un profesional de prestigio.

La segunda y más importante parte del diálogo se centra en la belleza. El método que sigue Platón en el *Hippias Mayor* es el habitual de sus diálogos que tantas veces podemos encontrar en ellos. Hippias se jacta en un principio de haber compuesto bellos discursos acerca de las actividades bellas de los jóvenes, y recibe la siguiente respuesta de Sócrates:

Recientemente, Hippias, alguien me llevó a una situación apurada en una conversación, al censurar yo unas cosas por feas y alabar otras por bellas, haciéndome esta pregunta de un modo insolente: "¿De dónde sabes tú, Sócrates, qué cosas son bellas y qué otras son feas? Vamos, ¿podrías tú decir qué es lo bello?" Yo, por mi ignorancia, quedé perplejo y no supe responderle convenientemente. Al retirarme

de la conversación estaba irritado conmigo mismo y me hacía reproches; y me prometí que, tan pronto como encontrase a alguno de vosotros, los que sois sabios, le escucharía, aprendería y me ejercitaría, e iría de nuevo al que me había hecho la pregunta para volver a empezar la discusión (Platón, *Hippias Mayor*, 286 c).

Con la confesión de ignorancia de Sócrates comienza una larguísima tradición filosófica que pretende averiguar lo que es lo bello. Es fácil entender el trasfondo irónico de las palabras de Sócrates. Pronto le demostrará a Hippias, mediante preguntas que parecen ingenuas, que éste no tiene ni la menor idea acerca de lo que es lo bello. Es ese un desarrollo habitual, como decimos, en los diálogos platónicos, aunque en este caso encontramos una diferencia llamativa. En los diálogos, finalmente, Sócrates suele plantear la solución del problema. En el *Hippias Mayor*, sin embargo, no lo hace. Difícilmente podría hacerlo, porque Sócrates parte de su propia ignorancia y lo que pretende es enseñarle a Hippias que la de él es todavía mayor.

No obstante esa confesión de impotencia, el *Hippias Mayor* permite sacar algunas conclusiones, si no acerca de lo que es lo bello, al menos acerca de lo que no es. No se trata, para lograrlo, de hacer una contraposición entre la belleza y la fealdad. Eso no tiene sentido, porque si conociésemos las claves de la "fealdad", tendríamos un retrato al menos negativo de la "belleza". Pero no es ese el planteamiento del *Hippias Mayor*. Lo que en él aparece está muy bien resumido en una de las preguntas del diálogo. En un momento determinado, Sócrates pregunta: "¿Existe lo bello?", e Hippias le responde que es evidente que existe. A su vez, Hippias interroga a Sócrates:

— ¿Acaso el que hace esta pregunta, Sócrates, quiere saber qué es bello?

— No lo creo, sino qué es lo bello, Hippias (Platón, *Hippias Mayor*, 287 d).

La respuesta de Sócrates nos plantea de golpe el sentido del *Hippias Mayor* y la posible respuesta, no mencionada explícitamente, sobre el problema de la belleza. Una cosa es preguntarse:

¿Qué es bello?

Y otra muy distinta preguntarse:

¿Qué es lo bello?

Hippias no ve claro en qué difiere una pregunta de la otra, pero en el diálogo Platón está retratando al sofista como un personaje vanidoso y, en realidad, muy ignorante. Toda la introducción acerca de los méritos de los que presume Hippias es un recurso para hacerle pasar por tonto y fatuo. Porque lo cierto es que la diferencia entre “qué es bello” y “qué es lo bello” es muy grande. En el primer caso, si hacemos la pregunta a un sujeto al que sometemos a un experimento, obtendríamos respuestas acerca de lo que él, personalmente, encuentra qué es bello o qué no lo es: este cuadro es horrible, este paisaje es bello, este libro me gusta, esta melodía, no, por ejemplo. Por el contrario, si la pregunta que se hace es la segunda, la de “¿qué es lo bello?”, quizá el sujeto no sepa qué responder, pero si lo hace tendrá que dar una caracterización metafísica acerca de lo que es la belleza.

Algunos autores han entendido que el concepto de “lo bello” que utiliza Platón en el *Hippias Mayor* — de una forma implícita, porque, como hemos dicho, Sócrates no nos da una “solución” directa del problema— supone el comienzo de su teoría de las ideas. Emilio Lledó piensa que no es así,

y que el *Hippias Mayor* expresa todavía el punto de vista del propio Sócrates (Lledó, 1985). Pero eso no tiene demasiada importancia por lo que hace al concepto metafísico de belleza que se introduce en el diálogo. En un momento determinado de él dice Sócrates:

Lo que buscamos hace que las cosas sean bellas, pero una misma causa no podría hacer que las cosas parezcan y sean bellas o de otra cualidad. Decidamos ya si nos parece que lo adecuado es lo que hace que las cosas parezcan bellas o lo que hace que lo sean (Platón, *Hippias Mayor*, 294 e).

No se trata de saber qué es lo que, unido a las cosas, las hace parecer bellas, sino serlo. El *Hippias Mayor* de Platón es a partir de ese momento un punto de partida directo para la estética. Lo es en un doble sentido. En primer lugar, porque el diálogo se dedica, en su totalidad, a la cuestión del arte. En segundo lugar, pero más importante aún, porque Platón mantiene en él una determinada forma de entender la belleza como cualidad de las cosas que llegará muy lejos en la historia de la filosofía. Dicho de otro modo, ya en sus primeros pasos la estética, como disciplina filosófica, queda ligada a una estética muy precisa: la de lo bello como un valor objetivo. Es un punto de partida que nos va a permitir plantear también una primera diferencia entre esa estética y la psicología del arte.

LA DIMENSIÓN AXIOLÓGICA DE LA ESTÉTICA

A lo largo del *Hippias Mayor*, Sócrates, como ya hemos dicho, y como es habitual en los diálogos platónicos, va desmon-

tando todos y cada uno de los argumentos que Hipias aporta acerca de lo que es bello y de por qué lo es. Después de la sutileza con la que lo hace, la postura socrática, a la hora de ofrecer su propio concepto de la belleza puede parecernos decepcionante: *lo bello es lo que hace que haya cosas bellas*. Tomada a la ligera, es una afirmación que resulta trivial. Pero en el contexto del *Hipias Mayor*, Sócrates llega a esa conclusión (y obliga a Hipias a aceptarla) desechando otras alternativas que resulta interesante resaltar. Entre ellas se encuentran las de la belleza como algo percibido a través de los sentidos. Hipias pretende argumentar sobre lo bello que se percibe a través de la vista y del oído, mientras que Sócrates le contradice mostrando cómo no es la vista ni el oído lo que dota de belleza a las cosas, sino una *cualidad* que tienen. Aunque decir que algunas cosas “tienen” la cualidad de lo bello puede confundirnos con respecto a la postura que mantiene Sócrates. La belleza es en realidad algo que está más allá de todas las vistas y los oídos, pero también incluso más allá de las cosas.

La diferencia entre la aproximación a lo bello como algo percibido y como una cualidad metafísica es la misma que existe entre las dos preguntas a las que hacíamos referencia antes: “qué es bello” frente a “qué es lo bello”. El punto de vista de Platón y Sócrates se interesa por la condición metafísica, y así resulta que las cosas son bellas siempre que se acerquen a la idea de lo bello. La belleza no se poseerá de una forma completa, porque se trata de un ideal. Esa condición ideal podría compararse a la idea de bien, a la de verdad y a la del propio ser que aparecerán más tarde en la filosofía platónica. Pero Sócrates deja bien claro, en el *Hipias Mayor*, que la belleza y la bondad son dos cualidades diferentes; lo importante es, con todo, entender que se trata de

lo que Platón acabará denominando dos ideas, aunque sean dos ideas distintas.

La existencia de un concepto objetivo (ideal, podría decirse, usando como metáfora la terminología de Platón) de lo bello supone una afirmación compartida por todos los autores que, a partir de los diálogos platónicos, apuestan por una estética axiológica (desde Nietzsche a Scheller y Hartmann; vid. Ferrater Mora, 1941). Lo bello existe en una postura así como un valor objetivo y universal. Esa trascendentalización de la estética la aleja, por supuesto, de la psicología del arte. Los universales de la estética axiológica de raíz platónica no son parte de la naturaleza humana, sino entidades que se apartan, en último término, de ella. Es preciso entender el sentido de una propuesta así de universales. No se trata de formas específicas de percibir, ni de imaginar, como pudiesen ser entendidos los universales kantianos. Al existir un ideal exterior de belleza, lo que se está diciendo es que ese ideal existe al margen de cualquier apreciación personal. Un artista podría quizá *descubrir* una propuesta estética, pero ésta existiría previamente a él y a cualquier otro, y seguiría existiendo de la misma forma si nadie llegase a descubrirla. Se trata, en cierto modo, de un objeto ideal al estilo de los objetos matemáticos como son los números, y ésta es una comparación que, como veremos más adelante, resulta muy oportuna porque será utilizada por Aristóteles para oponerse a la teoría platónica de las ideas.

Pero incluso en esa particular estética, tan alejada de la psicología, podríamos encontrar ciertos lazos comunes entre las dos materias. Los valores han sido considerados tradicionalmente desde dos puntos de vista: por un lado, se han tenido en cuenta aquellos valores relativos a la calidad ética, por otra, los que se refieren a las calidades estéticas.

Pero ambos tipos de "valor" tienen un matiz positivo. Se trata, en ambos casos, de algo apreciable y que se considera ventajoso poseer, tanto en términos individuales como si tomamos en cuenta la dimensión social. Salvo casos esporádicos que han jugado con el "malditismo", la estética axiológica ha estado unida, desde Platón, a la consideración positiva de lo bello. Ese aprecio por lo bello incluye un fenómeno de interés para la psicología: el de la emoción estética que se siente ante la presencia, por parcial que sea, de la idea trascendente de la belleza. Ese sentido secundario, pero importante, está en el *Hippias Mayor* y también, por supuesto, en toda la estética axiológica posterior. Si se examinan con cuidado, se podrá ver que las preguntas de Sócrates a Hippias siempre son acerca de la impresión que tiene éste de lo que es lo bello. Desde esa impresión, y por la vía del razonamiento, se llega al ideal trascendente de lo bello. Pero es un ser humano, con sus propias emociones, quien lo hace, aun cuando deba renunciar a ellas para llegar a captar el sentido de lo bello trascendente.

A partir de ese inicio axiológico la estética cuenta con una larguísima lista de autores que se han aproximado al fenómeno de lo bello como valor humano. Desde las "formas ideales" con las que, como decimos, Platón inaugura el pensamiento filosófico acerca de lo bello, podemos recorrer un camino de discusión acerca de las relaciones entre la belleza y el ser humano que pasa por Aristóteles, Fichte, Baumgarten, Kant, Hegel, Schopenhauer, Nietzsche, Croce, Santayana, Marx y tanto los existencialistas como los fenomenólogos, por citar únicamente algunos de los autores más notorios. Pero no todos ellos sostienen un punto de vista axiológico acerca de lo bello, y hay que reconocer que la estética, sobre todo a partir de Baumgarten y Kant, va decantándose

hacia la cuestión más bien contraria: la de la percepción subjetiva de lo bello. Con la subjetivización de la belleza, de la que habremos de hablar más, por supuesto, se plantea una alternativa mucho más cercana a lo que podría ser una psicología del arte. Hasta el punto de que entre una y otra forma de entender la estética nos podría parecer difícil el que se pudiese encontrar hoy algo nuevo que decir acerca del fenómeno del arte y de la belleza, o acerca de la manera como los seres humanos perciben los valores estéticos. De ser así, ¿habremos liquidado la posibilidad para una psicología del arte antes incluso de llegar a su nacimiento?

LO BELLO COMO APARIENCIA

La dificultad para establecer el campo de la psicología del arte frente a las diversas estéticas puede intentar resolverse volviendo al comienzo, al *Hipias Mayor*, si nos fijamos en la postura que sostiene allí, no Sócrates (y, si se quiere, el propio Platón), sino Hipias. En el diálogo entre los dos protagonistas, Hipias mantiene una postura de sentido común. Por ejemplo, dice que:

A mí me parece que [lo bello es] lo que hace que [las cosas] parezcan bellas. Por ejemplo, si un hombre se pone el manto o el calzado que le conviene, aunque él sea ridículo, da mejor apariencia (Platón, *Hipias Mayor*, 294 a).

Ese punto de vista de Hipias contiene, frente al de Sócrates, dos características que quisiéramos resaltar. La primera, que para Hipias la belleza es una apariencia: lo importante es que las cosas le parezcan bellas a alguien. Qué es bello y no qué es lo bello es lo que Hipias quiere en realidad

averiguar antes que Sócrates, con sus agudas preguntas, le lleve finalmente al terreno espinoso de la metafísica. En segundo lugar, Hipias sostiene que la belleza es una cuestión de percepción: qué es bello y qué no lo es, es algo que se manifiesta por medio de los sentidos. Vemos cosas bellas; oímos cosas bellas. La belleza, repitémoslo, es (al menos inicialmente) cuestión de percepción.

¿Hemos encontrado ya el lugar propio de la psicología del arte en la confrontación entre lo bello como objeto ideal y lo bello como algo percibido? Sólo hasta cierto punto. Es verdad que la aproximación axiológica, de tipo objetivo, caracteriza muy bien a la estética platónica y a muchas otras de las posturas filosóficas que vendrían después. La psicología no puede plantearse esas cuestiones acerca de los objetos ideales platónicos o los universales axiológicos en general; al menos no puede hacerlo como objeto directo de su atención, aun cuando pueda echar mano de los aportes de la estética, en ocasiones, como herramienta accesoria. Pero frente a la estética objetivista hay, ya lo hemos dicho, otras tradiciones filosóficas que plantean alternativas mucho más cercanas a lo que podríamos llamar el talante psicológico. Decíamos antes que la estética, sobre todo la contemporánea, había llegado también a la conclusión de que la belleza es un asunto indisolublemente ligado a la percepción. Al introducir la perspectiva subjetiva y relativista dejamos de lado el campo de las aproximaciones metafísicas a lo que puede ser lo bello para entrar en las cuestiones sobre lo que los sujetos dicen cuando sostienen que algo es bello. Si la perspectiva subjetivista lo fuese todo, con la aparición de la estética de ese tipo habríamos agotado el objeto de estudio y la psicología del arte no tendría razón de ser: se limitaría a otro nombre que le damos a una estética que se opondría

a los planteamientos axiológicos y se acercaría a los fenómenos perceptivos. Para caracterizar el campo de la psicología del arte necesitamos añadir algo más.

Este algo más será, de entrada, una cuestión metodológica. Y la mejor forma de plantearla es la de acudir a otro autor griego, Aristóteles en esta ocasión.

3.

UN TERRENO PARA LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

El terreno propicio para la psicología del arte no se aprovechará, por motivos que veremos más adelante, hasta bien entrado este siglo. Pero su sentido metodológico lo podemos buscar mucho más atrás, cuando la filosofía griega se plantea ciertas dudas acerca del mundo de las entidades ideales que ha construido Platón. Es Aristóteles el autor que indica el camino a seguir para poder fundamentar una aproximación psicológica a la experiencia estética.

LA METAFÍSICA ARISTOTÉLICA

El libro XIII de la *Metafísica* de Aristóteles se dedica a la discusión de la teoría platónica de las ideas con relación a la ontología de los números. El ejemplo para la crítica de Platón está espléndidamente elegido, porque incluso hoy los autores que se confiesan platónicos, como Roger Penrose, lo hacen sosteniendo que las entidades matemáticas existen al margen de cualquier construcción mental humana. Dice Penrose:

¿Es la matemática invención o descubrimiento?
Cuando los matemáticos obtienen sus resultados,
¿están produciendo solamente elaboradas construcciones mentales que no tienen auténtica realidad, pero cuyo poder y elegancia basta simplemente para engañar incluso a sus inventores, haciéndoles creer que estas construcciones son "reales"? ¿O están descubriendo realmente verdades que ya esta-

ban “ahí”, verdades cuya existencia es independiente de las actividades de los matemáticos? Creo que, por ahora, debe quedar muy claro para el lector que me adhiero al segundo punto de vista, más que al primero, al menos con respecto a estructuras como los números complejos y el conjunto de Mandelbrot (Penrose, 1989, p. 134).

¿Qué son, pues, los números? ¿Entes que existen al margen de las operaciones mentales o un constructo mental? Para Platón, los números son entidades del mundo de las ideas. Pero Aristóteles plantea otra forma de entender las matemáticas. Dice al final del capítulo primero del libro XIII:

Si existen las Realidades Matemáticas, necesariamente han de existir o en las cosas sensibles, como algunos dicen, o separadas de las cosas sensibles (esto lo dicen algunos también); y si ni lo uno ni lo otro, o bien no existen, o bien existen de otro modo. Por consiguiente, nuestra discusión no será acerca de su existencia, sino acerca de su modo de ser (Aristóteles, *Metafísica*, libro XIII, cap. 1, párrafo 35).

De la mano de Aristóteles, pues, nos podríamos plantear ahora también no si lo bello existe o no existe en un mundo ideal, sino otra cosa diferente: cuál es su modo de ser. Tomás Calvo, en sus comentarios al texto de la *Metafísica* (Calvo Martínez, 1994), sostiene que la forma como Aristóteles ofrece su propia explicación, alternativa a la platónica, acerca del modo de existencia de los objetos matemáticos, se configura de este modo:

- A. El ámbito de una ciencia se determina, no por la cosa que estudia, sino por la perspectiva desde la cual la

estudia. La medicina no estudia el cuerpo humano en tanto que cuerpo, sino desde la perspectiva de su salud o su enfermedad.

- B. La perspectiva adoptada en cada ciencia no comporta la existencia separada de lo considerado por ella. La medicina no comporta la existencia por separado, al margen de los cuerpos, de la enfermedad (Calvo Martínez, 1994, p. 511).

Aristóteles está desmontando en esa parte de su *Metafísica*, de hecho, la teoría del mundo ideal de Platón. Pero lo importante para nosotros es ver en qué medida eso puede servirnos para sustentar una psicología del arte.

Si seguimos la configuración aristotélica de la ciencia, trasladada ahora al problema de lo bello, lo cierto es que estamos reivindicando a Hippias, con todas sus vanidades e ignorancias, frente a Sócrates. La perspectiva que adoptemos frente a lo bello no comporta la existencia por separado de lo bello. No se trata de preguntarnos, pues, qué es lo bello, sino qué es bello para un determinado sujeto, y por qué; exactamente lo que preocupa a Hippias antes de que Sócrates le conduzca a su propio terreno. Pero, además, Aristóteles nos está proporcionando la posibilidad de fundamentación de una psicología del arte frente a una estética. La psicología del arte puede coincidir con la estética subjetivista por la cosa que estudia, que no es otra que la percepción o la emoción estética; eso no es ningún problema. Lo que caracterizará a la psicología del arte como ciencia autónoma es la perspectiva desde la que se estudia la experiencia estética. Eso quiere decir, ya de antemano, que será posible indicar una perspectiva o aproximación *psicológica* a la cuestión de la

belleza y el arte, un punto de vista propio que la estética, con toda su larga tradición, no ha llegado a abarcar.

Tenemos que reconocer, sin embargo, que la última frase anterior es ambigua. Salvo que entendamos que el plantear los problemas no forma parte del punto de vista, tendríamos que reconocer que existe una larga tradición acerca de cuestiones que hoy entendemos que son psicológicas, pero que también han sido planteadas por filósofos de gran talla. Baste con mencionar la deuda que toda la teoría psicológica de esquemas tiene con Immanuel Kant (ver Marty, 1989). Kant no es un psicólogo, por supuesto. De hecho no habría podido serlo, al menos en el sentido en que se entiende hoy el término. No existía en la época de Kant ni una perspectiva psicológica como la disponible hoy, ni un cuerpo de aparatos conceptuales-experimentales capaz de plantear las hipótesis necesarias y comprobar su solidez.

Kant es un filósofo, por supuesto, pero eso no impide que se haga preguntas (y que apunte posibles respuestas) que forman parte del bagaje epistemológico de la *psicología* de hoy. De inmediato volveremos sobre ellas. Pero aun reconociendo que es así, hay un factor que convierte la psicología del arte en una entidad autónoma, con notables precedentes, pero novedosa en cuanto a su enfoque particular. Frente a la estética, que es una *filosofía*, se trata de una *psicología*, aunque decir eso pueda parecer, antes de entrar en mayores explicaciones, una perogrullada. Pero esas explicaciones acerca de la psicología del arte como psicología y no como filosofía se encuentran con una dificultad un tanto insólita. Resulta que la propia estética ha caído, a lo largo de su historia, en una tentación semejante. Habrá que decir algo de ella.

SUBJETIVIZACIÓN Y DESUBJETIVIZACIÓN

De la mano de Platón hemos planteado la existencia del problema de lo bello. De la mano de Aristóteles hemos separado ese problema del ontológicamente objetivo (¿qué es lo bello?), para situarlo en el de la perspectiva del sujeto (¿qué es bello y por qué?). Así, la perspectiva adoptada por la psicología del arte y por la estética subjetivista parecen ser muy próximas. Ambas se interesan por la experiencia estética subjetiva. En ocasiones con un interés por lo subjetivo tan profundo que parecen confundirse sin más.

Es Kant el autor que da el paso fundamental para situar la estética en el ámbito de lo subjetivo, al sostener que la belleza es algo que tiene que ver con la manera de juzgar y no con la cosa en sí misma. No es posible principio alguno objetivo del gusto, tal y como titula Kant el parágrafo 34 de su *Crítica del juicio*. Algo más adelante, al final del parágrafo dice Kant:

¿Que yo percibo y juzgo un objeto con placer? Eso es un juicio empírico; pero, ¿que lo encuentro bello, es decir, que puedo exigir a cada cual esa satisfacción como necesaria? Esto es un juicio *a priori* (Kant, 1790, p. 240).

Se podría pensar que, en cierto modo, hay alguna proximidad entre la postura acerca de la estética de Platón y la de Kant. Ambos plantean la existencia de “universales” que trascienden al individuo. Pero la forma de trascender de esos universales es por completo opuesta entre Platón y Kant. Para el primero, lo bello tiene su existencia verdadera en el mundo de las ideas. Para Kant, dentro de la mente del individuo. No podría haber, en realidad, mayor oposición. Los universales aparecen en Kant ligados a su convicción

de que es la naturaleza humana en general la que permite sostener juicios estéticos, y no las condiciones individuales de cada sujeto humano. Más adelante veremos el alcance de esa doble forma de entender la subjetividad con relación al arte, ya sea como algo ligado al conjunto colectivo de la especie o como una condición estrictamente individual. Lo importante ahora es entender que Kant ha introducido una *conciencia estética* que se mantendrá hasta autores contemporáneos. Un buen ejemplo de esa permanencia está en el examen de Gadamer de la "crítica de la facultad estética", de la que nos ocuparemos ahora.

Nuestro interés, sin embargo no pasa por el desarrollo contemporáneo de la estética subjetivista filosófica, sino por la posibilidad de caracterizar lo que hace que la psicología del arte sea una *psicología* y no una *filosofía*. Después del planteamiento de la estética subjetivista kantiana, ¿cómo podemos hallar un campo estricto para la psicología del arte?

Paradójicamente, en esa necesidad de separación, de encontrar un terreno propio, será la propia filosofía la que se sentirá incómoda con las propuestas kantianas, demasiado psicológicas. Como dice Gadamer:

La subjetivización radical que implica la nueva fundamentación kantiana de la estética logró verdaderamente hacer época. Desacreditando cualquier otro conocimiento teórico que no sea el de la ciencia natural, obligó a la autorreflexión de las ciencias del espíritu a apoyarse en la teoría del método de las ciencias naturales (citado por E. Ortega, 1997, p. 165).

Para poder hablar de una filosofía estética alejada de las contaminaciones psicológicas se plantea, a partir de Kant, la necesidad ineludible de un proceso continuo de "desub-

jetivización". La voluntad de separación entre psicología del arte y estética procede entonces de un esfuerzo que encontramos en ambas materias. Tanto la psicología del arte como la estética entienden que, para tener sentido, deben establecer su objeto de estudio por separado. Pero esa voluntad compartida no garantiza el que la separación puede llevarse fácilmente a cabo.

Por lo que hace a la estética, la huida de la reducción kantiana del objeto al sujeto, que tiene el peligro de convertirse en una reducción de la propia estética a la psicología, se ha mostrado una tarea llena de obstáculos. La desubjetivización tiene un inconveniente muy claro: el riesgo de situarse, de nuevo, en el camino trascendente que parecía superado ya. Porque, como hemos visto, la subjetivización había sido el resultado de otro proceso de huida a su vez, el que se separaba del planteamiento metafísico de Platón. Se pretendía escapar de la trampa de una estética axiológica que tiene su objeto de estudio situado en un mundo ideal, del que sólo podemos contemplar las sombras proyectadas en la pared del fondo de una caverna. Esa huida culmina, como hemos visto, en Kant. Pero ahora aparece para la estética otro riesgo parecido. La caverna es, en este caso, interior: la cavidad de la mente humana. A todos los efectos igual de inaccesible que el mundo de las ideas. Pero, además, con la dificultad añadida de que en el caso hipotético de que se puedan resolver los misterios de la naturaleza humana, explicando, por ejemplo, en qué consisten los universales de la estética trascendental, entonces la filosofía tiene que ceder paso a la psicología y dar por concluida su tarea.

La desubjetivización parece ser, pues, una condición para la supervivencia de la filosofía estética. Pero entra peligrosamente en aquella vía abandonada de las preguntas

acerca de qué es lo bello que encontrábamos en el *Hippias Mayor*. Ya sea bajo el nombre de verdad, de correspondencia con el mundo exterior, de valor común, o de lo que sea, ¿qué es lo que une a todas las corrientes artísticas, desde el arte clásico al contemporáneo? ¿Dónde está ese "hilo conductor con el cual se puede reconocer la esencia íntima del arte" que buscaba Gadamer?

O bien la unidad esencial para la estética está en el individuo, y se mantiene una perspectiva antropológica como propuso Kant y mantiene el mismo Gadamer, o bien fuera de él, con lo que vuelve la perspectiva de lo Bello, la Verdad, o cualquier otro ente ideal con mayúsculas. Una reflexión de Picasso nos indica muy bien lo aventurado de un planteamiento así:

¿Qué verdad? La verdad no puede existir. Si busco la verdad en mi tela, puedo hacer cien telas con esa verdad. Entonces, ¿cuál es la verdad? Y, ¿qué es la verdad? ¿La que me sirve de modelo o la que yo pinto? No, es como en todo lo demás. La verdad no existe (Recogido por Parmelin ¹, 1966, p. 67).

Si la verdad exterior no existe en el arte, y la "verdad" interior roza peligrosamente el terreno de la psicología, ¿cómo puede llevar a cabo la estética la desobjetivización? Una posibilidad es, como hace el propio Gadamer, entrar en la consideración del universo de los símbolos y la manera como han ido variando con el tiempo. Así, la estética se da la mano, naturalmente, con la historia del arte. Gombrich, Panofsky e incluso Leroi-Gourhan serán algunas

¹ En su libro, Hélène Parmelin aclara que "todas las frases en cursivas son de Picasso. Las que constan entre comillas reproducen exactamente sus palabras. Las otras, las reproducen casi tal como él las ha dicho". La frase citada aquí figura en cursivas y es, por tanto, una cita textual.

referencias inevitables en ese tipo de aproximación. Otra posibilidad es la de entrar en el placer estético, y ahí Freud reclamará de inmediato su presencia. En todos los casos, los límites del sujeto absoluto de Kant y de la trascendencia ideal de Platón son los riesgos de los que la estética pretende huir, con las dificultades ya mencionadas que se encuentra en su tarea.

No son, sin embargo, los problemas de la estética, con ser muy importantes e interesantes, la materia de este libro. Lo que estábamos intentando indicar es la posibilidad de éxito de la psicología del arte en su separación metodológica de la estética. Si nos hemos detenido en esta última es porque, al pretender a su vez el separarse de la psicología, siempre que lo hubiera logrado con total éxito tendríamos también delimitado, por contraste, el objeto propio de la psicología del arte. Pero no es así, como hemos visto.

¿Tendrá más éxito la psicología del arte en el hallazgo de un campo propio?

EL CAMPO AUTÓNOMO DE LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

Vaya por delante que la necesidad de encontrar un campo autónomo no es un problema exclusivo de la psicología del arte, sino de toda psicología que pretenda ser "científica" por contraposición a "filosófica" o, si se prefiere, "de sentido común" (*folk psychology*). Quizá podamos entonces aprovechar algunas de las propuestas metodológicas que ya se han hecho a la hora de establecer el sentido propio de la psicología en general, y utilizarlas ahora en el campo de la psicología del arte.

Una propuesta que nos puede ser de gran utilidad procede de Noam Chomsky y su "Programa Minimalista", cuya referencia formal es el libro publicado en 1995 (Chomsky, 1995b), pero cuyas ideas figuran en otros numerosos artículos. Como dicen Cela Conde y Marty:

Chomsky ha dado recientemente, por medio de lo que se conoce como el 'Programa Minimalista', un giro crucial a su teoría del lenguaje. Su libro *The Minimalist Program* apareció en 1995 pero, como el propio Chomsky confiesa en la introducción es el resultado de conferencias y seminarios dados en el MIT entre 1986 y 1994. El propósito es el mismo que se encuentra en toda su obra anterior, el de entender las condiciones que debe satisfacer la facultad humana para el lenguaje a la hora de desarrollarlo y la manera como esas condiciones afectan a la propia facultad (Cela Conde y Marty, 1998a, p. 12).

En los artículos que se incluyen en el Programa Minimalista, Chomsky muestra muy claramente el sentido de su estudio naturalista, por contraposición al de sentido común, del lenguaje. Como indica Chomsky (1995a, 1998), los objetos naturales pueden estudiarse de dos formas: de manera científica o mediante aproximaciones de sentido común. La mente humana, en términos generales, no es accesible, para Chomsky, más que a través de aproximaciones de sentido común. Pero unas determinadas partes de los procesos mentales sí que son accesibles de forma técnica o científica, y su análisis de la sintaxis del lenguaje pertenece a ese tipo de aproximaciones naturalistas alejadas del sentido común.

Chomsky, siguiendo a Putnam (1988) plantea que aunque sostengamos, como parece lógico hacer, que "átomo de hidrógeno" y "ser humano" son entidades naturales:

El problema es que 'nunca vamos a alcanzar, por mucho que queramos, un modelo explicativo detallado de la clase natural *ser humano*', pero no a causa de 'su complejidad', sino porque 'somos parcialmente opacos a nosotros mismos, en el sentido de que no tenemos la habilidad de comprendernos del modo en que entendemos los átomos de hidrógeno'. Se trata de un "hecho constitutivo" acerca de 'los seres humanos en el presente estadio', aunque quizá no ocurra lo mismo dentro de algunos siglos (Chomsky, 1998, p. 87).

Entender un "átomo de hidrógeno" es una meta científica y abordable de forma naturalista. Entender un "ser humano" es otra cosa. De nuevo de la mano de Putnam, Chomsky apunta que:

Las 'clases naturales' seres humanos y átomos de hidrógeno, según este planteamiento, demandan diferentes clases de investigación; en un caso, la búsqueda de 'modelos explicativos detallados', en el otro no, al menos por ahora. La primera categoría es la investigación científica, en la que buscamos teorías explicativas inteligibles y aspiramos a la eventual integración con el núcleo de las ciencias naturales; es un modo 'naturalista' de investigar, centrado en una tarea y unos fines razonables, al margen de los éxitos efectivos. Quedan fuera de su alcance los problemas del tipo de la completa 'organización funcional humana', que no son temas para la investigación naturalista (actual), sino que se pa-

recen más bien al estudio del todo, o a los intentos de responder a pseudopreguntas tales como: '¿cómo funcionan las cosas?', o '¿por qué ocurren?'. Se podría decir que muchas preguntas, incluyendo las de mayor significación humana, caen fuera del ámbito de la investigación naturalista; intentamos responderlas de otras maneras. Como insiste Putnam, las distinciones no son estrictas, pero son, no obstante, útiles (Chomsky, 1998, p. 87).

En la medida en que una psicología del arte pretenda constituirse como alternativa a la Estética tenemos ya caracterizadas dos exigencias que configuran las condiciones precisas para conseguirlo. La primera se refiere a la necesidad de un concepto propio que le permita contar con una perspectiva alejada de la estética axiológica y del estudio ontológico de lo bello. La segunda, de carácter metodológico, supone contar con una aproximación técnica, naturalista, separada de las interpretaciones en términos de sentido común y a ella se dedicará la segunda parte de este libro.

El motivo de la exigencia metodológica no procede de ninguna repulsión *a priori* contra la denominada *folk psychology*, basada en planteamientos de sentido común. Como veremos enseguida, esa repulsión ni siquiera va a ser posible en el terreno particular de los estudios de la psicología del arte acerca de la experiencia estética. La exigencia de aproximaciones técnicas viene impuesta por la propia condición de *psicología* frente a *filosofía* de que goza la psicología del arte.

II.
LOS MÉTODOS
EN LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

4. LA APROXIMACIÓN TÉCNICA EN LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

La cuestión de la perspectiva necesaria para poder desarrollar como actividad científica lo que constituye el objeto propio de la psicología del arte ha ido apareciendo ya de una forma indirecta, sobre todo a través de las posibles comparaciones con la estética. Se trata ahora, no obstante, de entrar de lleno en la metodología de estudio (en un cuerpo formado por leyes y teorías, pero también por instrumentos de medida) que puede reivindicar la psicología del arte y que reclama Chomsky para todo estudio naturalista.

La exigencia de aproximaciones naturalistas, o técnicas, según las caracteriza Chomsky, supone ciertos problemas para la psicología del arte, aunque no sólo para ella, por supuesto. Chomsky sostiene, como es sabido, que el lenguaje es un "órgano mental" abordable de forma científica —al fin y al cabo es ese el sentido de toda su teoría de la sintaxis. También reconoce Chomsky, sin embargo, la existencia de otros órganos mentales que pueden ser estudiados, por ejemplo, la facultad numérica (Chomsky, 1980), aunque sostiene que no es fácil conseguir hacerlo. Uno de esos órganos mentales lo constituye, sin duda, esa "facultad estética" que reclamaba Kant. Pero ¿será posible estudiarla en términos técnicos, naturalistas? La respuesta depende de la metodología que una psicología del arte pueda ser capaz de proponer, reivindicar y utilizar.

Por lo que hace a la facultad estética que nos ha aparecido como el campo de estudio de la psicología del arte, nos encontramos en una situación intermedia. Es posible, como

veremos en este apartado, definir aspectos parciales de la facultad o las facultades estéticas como objeto de estudio de la psicología del arte que se abordan sin la menor duda de una forma científica. Otros aspectos de esas facultades pertenecen, sin embargo, a esa dimensión que Chomsky deja en manos del sentido común. Pero al fin y al cabo al lenguaje le sucede lo mismo. El programa chomskiano tiene que apartar de la aproximación naturalista cuestiones de tanta importancia como la del significado, incluso en la versión más madura del pensamiento de Chomsky, la del Programa Minimalista.

No se trata de un problema que afecte tan solo a las teorías de la sintaxis y la semántica chomskianas. Hay escuelas psicológicas muy reputadas, como la del funcionalismo cognitivo, que enfrentadas ante el problema de la semántica optan por dejarlo fuera del ámbito de estudio de la psicología. Un ejemplo que viene al caso es el de Fodor y su "Primera ley fodoriana de inexistencia de la psicología cognitiva" (García-Albea, 1991). Pero apartar la semántica y el significado de la psicología supone el renunciar de antemano a la explicación de una enorme cantidad de aspectos relacionados con la conducta humana. En otro lugar (Cela Conde y Marty, 1991), hemos argumentado en contra de esa forma de reducir el ámbito de la psicología, reducción basada en el razonamiento de que las llaves perdidas en una noche oscura deben buscarse no allí donde se perdieron, sino en otro sitio cualquiera en el que haya luz.

La psicología del arte tiene una vocación, una metodología y un sentido que son claramente psicológicos. Pero no puede renunciar a todo aquello que queda fuera de las aproximaciones técnicas existentes ahora mismo. Quizá podría añadirse, pues, una nueva condición metodológica

para expresar las necesidades pendientes. La nueva condición metodológica permitiría utilizar aproximaciones de sentido común dentro de la psicología del arte, siempre que sirviesen para reforzar el camino hacia las aproximaciones técnicas a la facultad estética.

EL PROBLEMA DE LAS FRONTERAS

Lo que pretendemos decir con las condiciones metodológicas relativas a un núcleo de aproximaciones técnicas, completado con añadidos de aproximaciones de sentido común, es que la psicología del arte forma parte de una nueva tradición científica, con una metodología, unos planteamientos y una manera de acercarse a los problemas antiguos que se separa de la estética, pero no tanto como para que se pueda trazar una línea fronteriza nítida y absoluta entre ambas. A la hora de dibujar los métodos propios de la psicología del arte hay que utilizar a menudo los matices y no los brochazos violentos y decididos, con lo que aparecerán muchos puntos de contacto con planteamientos procedentes de la especulación filosófica. Otras veces, el aparato científico de la psicología en general prestará una imagen inconfundiblemente familiar y marcará de manera más clara las distancias. Pero no se puede olvidar que la estética, de la misma forma que la historia del arte, son fuentes de primera mano para una psicología del arte que se precie de no dejar aspectos importantes de su disciplina de lado. Eso lo iremos viendo de continuo a lo largo de este libro, y supondrá la necesidad de volver una y otra vez sobre los límites muy imprecisos que unen o separan, como se quie-

ra, a todas esas materias. Pero no está de más el confesarlo ya de antemano.

LAS PIEZAS DEL MOSAICO

Siempre que se parte de un problema antiguo y se reivindica una nueva aproximación metodológica se corre la tentación de establecer un esquema lineal de explicaciones: hasta ahí, lo anterior; a partir de ahora, lo nuevo. Un planteamiento así no es adecuado para una psicología del arte. En lugar de una línea recta capaz de establecer etapas fácilmente etiquetables, la psicología del arte tiene que echar mano de muchas de las aportaciones de otras ramas de la psicología e incluso de otras ciencias, como la neurobiología, además de lo que se ha dicho ya respecto de la estética o lo que se podría añadir con relación a la historia del arte. Esa necesidad hace que, a la hora de cubrir el ámbito metodológico, lo que consigamos tenga mucho más el aspecto de un mosaico que el de una escalera. Al examinar los problemas típicos de la psicología del arte y los métodos adecuados para su solución nos aparecerán cuestiones relacionadas con la percepción, cuestiones relacionadas con el estado funcional de los módulos cerebrales, cuestiones que resolveremos quizá mejor mediante modelos cognitivos "duros", cuestiones que hablan del lenguaje, de las emociones, de los grupos sociales, de los estadios evolutivos, de la posibilidad de experimentación... No resulta fácil, pues, prescindir de casi ninguna de las herramientas de las distintas escuelas y especializaciones de la psicología. Aun cuando eso podría decirse en realidad de casi cualquier rama de la propia psicología (¿cómo hablar del lenguaje, o de la memoria, por ejemplo, de forma aisla-

da?) Resulta particularmente necesario en un terreno como el del arte, en el que confluyen históricamente tantas aproximaciones cruzadas.

Un mosaico resulta a veces difícil de adivinar cuando sólo se dispone de una parte pequeña del lienzo para estudiarlo. La tentación de sacar una impresión general que nos evite el tener que descender hasta los detalles es fuerte, y son muchas las aproximaciones dentro de la psicología del arte que han pretendido establecer esas visiones holistas, desentendiéndose de la necesidad de detenerse en un trabajo minucioso y difícil, del que ni siquiera se tiene una garantía de éxito final. El planteamiento holista en la psicología del arte es una herramienta importante, pero puede equivocar del todo el resultado si no tomamos la precaución de descender, en la medida de lo posible, hasta los aspectos concretos y particulares de ese mosaico. En la medida de lo posible, hemos dicho. Es esa una advertencia imprescindible que tenemos que subrayar. Una gran parte de los aportes necesarios para contar con una psicología del arte madura se encuentra, de hecho, en proceso de desarrollo a su vez. Algunas partes del mosaico no podremos, pues, develarlas. Ya veremos como, en opinión de algunos autores, esa veladura es una condición esencial de la propia naturaleza de la experiencia artística y, por tanto será, para siempre una zona en permanente oscuridad. Esa cautela nos obliga a no desechar tampoco el holismo, al menos mientras no estemos seguros de que podemos sustituirlo por algo mejor. Los planteamientos holistas tienen un cariz cercano, como se sabe, a lo que se ha dado en llamar la *folk psychology*. La psicología popular se plantea cuestiones muy generales y pretende responderlas en términos de sentido común. Pues bien, tal como expresábamos antes al enunciar un

complemento metodológico para la psicología del arte, nos encontraremos con que las aproximaciones de sentido común serán en algunos casos inevitables. No se trata de una confesión de fracaso de antemano. El filósofo John Searle (1994) ha advertido que cualquier problema psicológico de altura tiene esa necesidad de mantener, en algún momento, la perspectiva de sentido común. Ya sea el problema del lenguaje, o el de las relaciones entre la mente y el cuerpo, o el de la percepción, o el del arte, es muy posible que algunas categorías generales sean al final inevitables. Teniendo la advertencia de Searle en mente, nuestra habilidad para ir limando esos aspectos generales y proporcionar el bagaje técnico necesario para reducir su alcance, hará progresar la psicología y, en este caso, la psicología del arte.

OBSTÁCULOS METODOLÓGICOS PARA UNA PSICOLOGÍA DEL ARTE

Decíamos al principio de este libro que una de las primeras reflexiones acerca del sentido de la psicología del arte como disciplina es la de Arnheim, quien en el año 1966 publicó una obra denominada precisamente *Hacia una psicología del arte*. En ella, Arnheim planteaba la necesidad de conseguir una explicación psicológica de la expresión artística si se quería poder llegar a explicar con el suficiente rigor la conducta humana en general. Se trata de una pretensión que, en aquellos años, se situaba al margen de la corriente de crecimiento de la propia psicología. 1966 es el año en que se publican las *Cartesian Linguistics* de Chomsky (1966), en el que aparecen los primeros artículos de Baddeley sobre la influencia de las similitudes acústicas y semánticas en la memoria a corto plazo (Baddeley, 1966), y en el que Atkin-

son y Shiffrin (1968) lanzan su modelo sobre dos almacenes de la memoria. Las teorías de esquemas (Rumelhart y Norman, 1985; Rumelhart y Ortony, 1977) vendrán mucho después, al igual que los modelos computacionales más elaborados del funcionalismo (Fodor, 1983; Pylyshyn, 1973; Pylyshyn, 1980; Pylyshyn, 1984) o las propuestas de Mandler sobre el papel de las emociones en la cognición (Mandler, 1975; 1984). Con eso queremos poner de manifiesto que la pretensión de una psicología del arte metodológicamente sólida no es, ni mucho menos, una novedad: aparece al mismo tiempo que otros muchos enfoques que se han mostrado muy fecundos en el desarrollo del cognitivismo.

¿Por qué motivo, pues, parece que el título de Arnheim *Hacia una psicología del arte* no nos sorprendería si se utiliza hoy?

Principalmente, por la dificultad de llevar a cabo la tarea metodológica que nos planteábamos antes. Una psicología del arte puede ser, a la vez, imprescindible y difícil de alcanzar. Lo es, de hecho. Pese al nacimiento temprano del interés por la experiencia artística, y pese a la convicción, que también encontramos en Arnheim (1966), de que una psicología del arte debe apoyarse en todas las ramas de la psicología, no se puede decir que la primera haya avanzado luego al paso marcado por los logros de la psicología general. En un artículo reciente (Marty, 1997) se han intentado explicar las razones de este retraso, que pueden resumirse en una sola frase: los paradigmas dominantes en la psicología han impuesto un tipo de metodología que impide, o al menos dificulta muchísimo, la investigación de la comprensión y producción artística. No es raro, pues, que esos obstáculos hayan sido muy bien analizados por algunos de los autores más brillantes, como Vygotski o posteriormente

Gardner, de entre los que suelen ser considerados pioneros en la psicología del arte.

En la misma línea de queja argumentaba Arnheim (1966), al mencionar la agobiante necesidad de "exactitud cuantitativa", que la psicología había exigido en aquellos años, y que era la responsable de perder de vista el núcleo más esencial de nuestros problemas para restringirse a sólo aquello que puede ser medido y contado. Y, sin embargo, añadía dicho autor, es enorme la cantidad de estudios psicológicos que pueden y deben llevarse a cabo en la esfera del arte. Arnheim se quejaba, entre otras cosas, de la falta de un intento sistemático de aplicación de los estudios de la percepción al fenómeno del arte. No fue solamente Arnheim, por supuesto, quien puso el dedo en la llaga. Ese punto de vista fue común en la Gestalt. Por ejemplo, tal y como explica Gondra, Stumpf consideró que:

En una disciplina tan joven como la psicología, que todavía daba sus primeros pasos, la tarea más urgente y principal no era la cuantificación, sino la acumulación de observaciones cualitativas que permitieran formular hipótesis susceptibles de verificación empírica (Gondra, 1998, vol. II, p. 198).

Sea como fuere, una serie de importantes publicaciones aparecidas recientemente demuestran que en este campo el rumbo está cambiando. Se trata de un cambio que afecta no sólo a la intensificación del estudio de los aspectos psicológicos de la experiencia estética, sino, también a la demostración de que la lucha entre las distintas posturas paradigmáticas se hace cada vez menos virulenta. Se tiende a aceptar, tal y como sugiere Caparrós (1980), que la psicología tiene que ser pluriparadigmática.

EL DESARROLLO DE LA ESTÉTICA EXPERIMENTAL

La búsqueda de aproximaciones técnicas a cualquier campo de los que tienen interés psicológico suele estar relacionada con el intento de uso de metodologías que, de una manera general y sin necesidad de entrar en la discusión del término, podríamos llamar “científicas”. Por lo que hace a la producción y la apreciación del arte, ese camino vendría marcado por la denominada “estética experimental”, iniciada, como vimos al principio, por Fechner. Como dicen Francès e Imberty dentro de un apartado que se titula así, “Estética experimental”:

Una sólida relación de los hechos con la idea —e incluso una construcción válida del hecho— sólo se observará mediante la intervención de técnicas de observación y de verificación semejantes a las que las otras ciencias humanas han adoptado en el tratamiento de sus problemas (Francès e Imberty, 1979, p. 9).

Un punto de vista así cambia el planteamiento que nos habíamos propuesto. Ya no se trata del *modo de ser* de la psicología del arte sino, más bien, de lo que podríamos llamar un *modo de hacer*. Quienes piensen que la psicología debe ser una ciencia experimental sostendrán que una y otra cosa es equivalente. Bien es verdad que los propios Francès e Imberty matizan bastante lo que quiere decir “experimental” cuando se aplica a la estética:

Préstamo éste [el de técnicas de observación y de verificación] que va a necesitar, para la estética, una cierta adecuación en razón de las particularidades de su objeto (Francès e Imberty, 1979, p. 9).

Esa estética, pues, más que un programa verdaderamente experimental es, en la propuesta de Francès e Imberty, una exigencia reivindicativa de un método capaz de ir más allá de las “aproximaciones ingenuas de los estetas”. No deja de ser ese, como ya hemos visto, el propio sentido de las primeras propuestas de Fechner. Francès e Imberty citan como ejemplo la simple descripción estadística de hechos, como son los compositores más o menos representados en las actuaciones de las orquestas sinfónicas. Eso no es, ciertamente, *experimentación*, pero al menos supone una aproximación cuantitativa que permite estudiar cosas como la variación de las manifestaciones sociales de los gustos a través del tiempo. Las dudas que puedan expresarse respecto a la validez de la información que suministran técnicas así las atribuyen Francès e Imberty a la ignorancia acerca de cómo funcionan los métodos cuantitativos. Los autores rechazan tanto las críticas por razón de la representatividad de los resultados, como las que corresponden a un sesgo observacional. En el primer caso, sus argumentos son consistentes: las aproximaciones estadísticas tienen su propio criterio de validez, y no se les puede echar en cara el que pretendan establecer lazos causales ni pruebas que van más allá de sus propios propósitos. Eso es algo que se aplica, por supuesto, a cualquier análisis estadístico y no solamente a los que tengan relación con la estética. Pero las objeciones respecto al sesgo introducido en los trabajos de laboratorio son más difíciles de evitar. Se trata del tan conocido problema acerca del riesgo que supone toda observación, ya que puede estar influyendo en el propio resultado. Quizá después de un trabajo experimental obtenemos conclusiones respecto al comportamiento de los

sujetos que proceden de algo que hemos introducido nosotros mismos mediante el propio experimento.

Sostienen Francès e Imberty que la "objeción de artificio" es una suposición y no una verdad. Pero la objeción no puede despacharse sin más bajo ese presupuesto. En realidad, estamos atrapados en uno de los problemas lógicos de autorreferencia: para pasar de la suposición a la, digamos, certeza haría falta una comprobación experimental, que es lo que precisamente intentamos valorar. De hecho, la mecánica cuántica ha demostrado que el sesgo experimental u objeción de artificio es una componente inevitable de la observación. Pero admitiendo que es así, es el propio trabajo experimental el que debe mostrar que no está sesgando los resultados. Descalificar sin más las sospechas porque sólo son sospechas no resuelve el problema.

Francès e Imberty (1979) sostienen que hay posibilidades de validación externa: experiencias hechas con manipulación de variables independientes pueden falsearse mediante encuestas hechas sin esas manipulaciones. Pero en realidad no hemos salido del mismo terreno que está bajo sospecha. El problema no consiste tanto en la forma de la experimentación (ya sea directa o meramente cuantitativa) como en el hecho en sí del alcance de las aproximaciones experimentales. Pondremos un ejemplo extraído del artículo de Francès e Imberty para intentar mostrar el alcance de las dificultades. Dicen los autores:

El acceso a la idea, tanto en estética como en las otras ciencias humanas, sólo es posible partiendo de una base cognitiva, de un saber comprobado, es decir, que haya sido sometido a una prueba (Francès e Imberty, 1979, p. 13).

Se trata de una afirmación difícil de negar. En términos generales, el decir que el acceso a la idea sólo es posible partiendo de una base cognitiva es tan cierto que resulta trivial. El problema consiste en saber qué es una base cognitiva, qué es un saber comprobado, qué es una prueba lo bastante convincente. La exigencia de cientificidad de Francès e Imberty es, como ellos mismos reconocen, un punto de apoyo para edificar después sobre él una elaboración teórica de conjunto. Pero lo que nos estamos planteando es la manera como podemos establecer ese fundamento, ese "saber comprobado" que es el punto de partida.

Tras la aparición, con Fechner, de la estética experimental, como paradigma del saber comprobado en la aproximación psicológica a la experiencia estética, y después de las críticas realizadas hacia un enfoque que parecía excesivamente reduccionista, los autores de la estética experimental posteriores a Fechner sugirieron muchas vías para que la psicología pudiese contribuir a la comprensión de las experiencias estéticas. Todas ellas pretenden ir más allá del umbral perceptivo del placer utilizado por Fechner. Pickford (1972), por ejemplo, propone cuatro tipos de estudio:

- Uno primero dedicado a la percepción.
- Un segundo que abordaría el juicio estético.
- El tercero que consiste en el estudio de las manifestaciones culturales e interculturales del arte y, por fin;
- Un cuarto que es fundamentalmente clínico y psiquiátrico.

Por su parte, Müller-Freienfels (1923) propone cinco aproximaciones metodológicas: el estudio de las formas, de los colores y de los ritmos; la técnica de los cuestionarios; la psicología diferencial; la psicopatología y, por último, el

método analítico-objetivo, que consiste en el estudio de obras de arte de todas las épocas y civilizaciones con el fin de intentar identificar las formas de funcionamiento mental que las han producido.

No se trata tanto, es claro, de determinar el alcance de los ámbitos de estudio como de facilitar la metodología capaz de lograr algún progreso en todos ellos o, al menos, en alguno. Y sea cual sea la propuesta elegida, los métodos de aproximación necesarios remiten en último término a la percepción. En otras palabras, se confirma que el fundamento de la estética experimental es el estudio de la percepción que realizan los sujetos ante un elemento externo al que se considera "artístico".

La estética de las formas visuales ha constituido, desde sus principios, uno de los centros mayores de interés de los pioneros de la estética experimental inaugurada por Fechner. No sólo fueron Alemania y Gran Bretaña los países que mantuvieron calientes los rescoldos de Fechner. En España, Álvarez Villar (1974) dedicó gran parte de su *Psicología del arte* a la estética experimental. Y al final de la misma década, Robert Francès publicó en Francia la compilación titulada *Psychologie de l'art et de l'esthétique* (1979) en la que Dumaury, Gonzalez y Molnar plantearon también la necesidad de utilizar un enfoque experimentalista para abordar los problemas estéticos que deben ser de interés del psicólogo. Dicen en ese artículo Dumaury y colaboradores:

Puede parecer extraño el poco interés de los psicólogos hacia la estética, cuando resulta cada vez más claro que ésta, en el sentido amplio del término, no concierne solamente al estudio de la obra de arte y al de la belleza. El campo semántico de la palabra estética remite, en efecto, al estudio del gusto, del

agrado, así como al de la afectividad y al de la motivación (Dumarier *et al.*, 1979, p. 34).

El desarrollo de la estética experimental tropieza, no obstante, con una paradoja. En primer lugar, en todos los estudios de esa orientación se confirma que el fundamento de la estética experimental es el estudio de la percepción que realizan los sujetos ante un elemento externo al que se considera "artístico". Sin embargo, Dumaaurier y colaboradores reconocen que tradicionalmente la estética experimental no ha investigado la percepción y evaluación de obras de arte, sino que, en aras de la eficacia, ha elegido por sistema objetos que puedan tener una significación estética y sean suficientemente simples para poder aislar sus aspectos específicos con función artística. Aun así, esos autores creen que, mediante una estética de los elementos simples capaz de suministrar resultados sólidos, se puede llegar a la comprensión de la apreciación estética de obras más complejas. Se trata en gran medida de una tarea por realizar todavía. Pero no se pueden ignorar los progresos realizados en lo que se refiere, sobre todo, a la percepción de la forma y el color.

Hemos dedicado bastantes páginas a esas dos cuestiones en el libro recientemente publicado *Psicología del Arte* (Marty, 1999a). No se trata ahora de repetir el estudio contenido allí. Pero es necesario recordar, al menos, que la estética de las formas visuales ha constituido, desde sus principios, uno de los centros mayores de interés de los pioneros de la estética experimental. Si el primer impulso dado por Fechner suscitó buen número de trabajos centrados en la cuestión de las propiedades formales de proporciones y equilibrios óptimos, en la segunda mitad del siglo XX se ha producido un cambio notable de orientación, cambio que se

caracteriza por la ampliación del dominio de los objetos estudiados y por la redefinición de sus propiedades estructurales que darían cuenta del placer estético. La propiedad colativa y la cuantificación del valor estético son algunas de las realizaciones más notorias en este campo.

Berlyne (1960) introduce la expresión de “propiedad colativa” para definir las propiedades estructurales del objeto percibido que son capaces de modificar el nivel de vigilancia del individuo o, lo que es lo mismo, de “llamar su atención”. La complejidad y la novedad son las dos categorías de propiedades colativas que se han estudiado de manera sistemática. Este interés por las propiedades colativas debe relacionarse con las teorías del placer estético, de las que Berlyne realiza una síntesis en *Aesthetics and Psychobiology* (Berlyne, 1971). No obstante, y como apuntan Dumaurier, González y Molnar (1979) ese potencial de estímulo que caracterizaría a las propiedades colativas no siempre está tratado de manera explícita en los trabajos que analizan desde esa perspectiva la preferencia estética. En cualquier caso, ese tipo de enfoque de la estética experimental tiene una ventaja muy evidente: no se restringe a formas simples, sino que explora las propiedades estéticas de una gran diversidad de formas. Numerosos resultados experimentales vienen a confirmar la influencia de la complejidad y de la novedad en la preferencia estética y el interés perceptivo (vid. por ejemplo Kirkland, 1974).

LA MEDIDA DEL VALOR ESTÉTICO

Un punto de gran importancia para toda estética experimental es el de la forma de medir la relación objetiva existente entre las características de un objeto y su valor

estético. En las propuestas iniciales de Fechner el enfoque se dirigió casi en exclusiva hacia los estudios de la sección áurea, pero ya en los años treinta del siglo XX se habían añadido algunas sugerencias de interés. El matemático norteamericano Birkhoff (1932) propuso que entre el orden (O), la complejidad (C) y la medida estética (M) que expresa lo que complace el objeto artístico existe la siguiente relación:

$$M = O/C$$

Si la complejidad permanece constante, la medida estética crece paralelamente al orden. Si éste es constante, dicha medida crecerá en relación inversa a la complejidad. El orden se define aquí por las repeticiones y por el número de elementos iguales de una estructura, mientras que la complejidad viene determinada por el número de diferencias que existen en ella. Birkhoff vio confirmada su formulación al pedir a unos estudiantes que valorasen una serie de polígonos en función de cuáles les resultaban más agradables. Los resultados seguían esa relación de preferencias directamente proporcionales al orden e inversamente proporcionales a la complejidad (Schuster y Beisl, 1978).

Pero otros autores no obtuvieron los mismos resultados. Osborne y Farley (1970) realizaron la experiencia con estudiantes de arte y pedagogía, pidiéndoles que valorasen algunas obras de Kandinsky, Mondrian y Nicholson en función de su complejidad. Luego pidieron a otros grupos de estudiantes de otras disciplinas que valorasen las mismas obras según el grado de preferencia estética. Se puso de manifiesto que tanto para los estudiantes de arte como para los de pedagogía, existía una relación lineal entre preferencia y complejidad, de modo que las obras más complejas ocupaban también un lugar más alto en su escala de valoración es-

tética. Schuster y Beisl (1978) ponen de relieve que este resultado se aviene más con la formulación de Eysenck (1941), para quien la valoración estética de una obra de arte es el *producto* (y no la división) del orden y la complejidad. En la formula de Eysenck, la medida M crece tanto si aumenta el orden (O) como si lo hace la complejidad (C). Pero la ecuación de Eysenck tampoco ha tenido una confirmación empírica suficiente. McWinnie (1968) elaboró un informe en el cual se pone de relieve que los resultados obtenidos con ella son contradictorios: mientras que un grupo de experimentos demuestra que los objetos artísticos preferidos ostentan características de simplicidad y simetría, otro grupo prefiere los elementos asimétricos y la complejidad. Estas diferencias se han explicado con base en las características personales de los espectadores, lo que indica muy bien las dificultades que se pueden encontrar cuando se emplean promedios estadísticos con muestras no lo suficientemente precisas. Así, Francès (1970) demostró que el efecto preferencial de la complejidad sobre la preferencia varía en función del origen sociocultural del sujeto: las respuestas de los estudiantes se diferencian significativamente de las respuestas de los obreros. Los obreros suelen preferir las figuras más simples, y los estudiantes las más complejas. Siendo así, los trabajos experimentales deben tener en cuenta esas circunstancias diferenciales si pretenden alcanzar un mínimo rigor.

Berlyne, Robins y Thomson (1974) también ponen en evidencia una cierta relatividad cultural: los juicios de preferencia, los juicios de interés y el tiempo de exploración de las pautas de complejidad variable dependen de la condición cultural del sujeto de experimentación (Dumarier *et al.*, 1979). Muchos autores (Mc Winnie, 1968; Gregson, 1968, et-

cétera) insisten en que la valoración de los cuadros cambia, además, en función de las experiencias anteriores, introduciendo no sólo la variable sociocultural sino también la historia personal de los sujetos.

Los estudios factoriales han puesto de manifiesto la complejidad de las valoraciones estéticas y reclaman por tanto la necesidad de ir más allá de los estudios experimentales que establecen promedios estadísticos no lo bastante respetuosos con las historias personales de los sujetos. Por ejemplo, Hernández Belver, en España, sostiene que:

Las lagunas y fallos [en la estética experimental] abundan, aunque menos de lo que algunas críticas pueden hacer pensar. Bien es cierto que otros aspectos son acertados, sobre todo los que inciden en la necesidad de plantear los estudios empíricos sobre arte desde una perspectiva más artística, menos rígida y de laboratorio. En este sentido las compartimos, pues nuestro estudio nos ha demostrado también que están en lo cierto quienes recriminan el uso abusivo y exclusivo de estos métodos y la orientación excesivamente matemática de ellos. Esta crítica es una de las que se han hecho a Berlyne, y él mismo lo ha reconocido, introduciendo modificaciones en este sentido en sus estudios posteriores. Por otra parte, es obvio, como ya hemos dicho, que el hecho artístico no es cuantificable de manera exacta, ni mucho menos: hay gran cantidad de factores que no se pueden "medir", y que están limitados por la subjetividad de cada caso o de cada individuo (Hernández Belver, 1989, p. 77).

La solución que sugiere Hernández Belver (1989), en consonancia con bastantes otros autores, consiste en tener más

en cuenta los aspectos artísticos (obras de arte, opiniones de artistas, nivel de educación artística, etcétera) en los estudios empíricos que se hagan, aunque sin menosprecio del enfoque científico del planteamiento. Eso es más fácil de decir que de hacer, desde luego, porque a medida que vayamos eliminando la perspectiva reduccionista también estaremos alejando las posibilidades de un estudio científico manejable. En cualquier caso, en el intento de contemplar los elementos diferenciales del gusto estético se puede citar como ejemplos de antecedentes, entre otros, a Dewar (1938), a Gordon (1956), a Francès y Voillaume (1964), al trabajo ya comentado de Osborne y Farley (1970), a Winston y Cupchik (1992), etcétera. Son todos ellos estudios que relacionan las diferencias de juicio de las obras de arte con las diferencias de formación, de conocimientos o de nivel cultural de los sujetos de experimentación.

Hernández Belver (1989) mantiene una línea de investigación que se podría situar dentro de la polémica tradicional en torno al gusto. Sin embargo, hay que distinguir entre los estudios como el de Belver, que relacionan las diferencias de gusto o criterio estético con el nivel cultural, y los trabajos mucho más problemáticos en la tradición de Jung, Burt y Eysenck, que relacionan las preferencias estéticas con factores de personalidad. En ese segundo tipo de estudio se establece, por ejemplo, que la personalidad lábil extravertida prefiere cuadros que representan figuras humanas a las naturalezas muertas. Manfred Hahn (1978) ha hecho una revisión de los problemas teóricos y metodológicos que justifica el escepticismo provocado por tales investigaciones y explica los escollos que hay para llegar a una teoría adecuada de la relación existente entre personalidad y preferencia estética.

Pero los problemas para una psicología del arte no se reducen a los que encontraríamos si pretendemos establecer una correlación entre preferencia estética y factores de personalidad. El propio sentido de lo que es la “experiencia artística” parece ser algo muy elusivo, difícil incluso de concretar como no sea, tal y como decíamos al principio, en términos de psicología popular. ¿Está justificada, pues, la postura más escéptica, aquella que nos llevaría a separar del todo la estética experimental, reducida al estudio de las percepciones más simples, de la disciplina —filosófica tal vez— capaz de dar cuenta de lo que es una experiencia artística?

El problema del saber comprobado y la prueba es anterior a las dificultades de la psicología del arte. Se encuentra ya en toda su magnitud cuando hablamos de percepción. Una gran parte de las limitaciones del funcionalismo cognitivo, que analizaremos en detalle más adelante, procede de su exigencia de aproximaciones técnicas a la percepción y, a la vez, de la convicción de que tales aproximaciones sólo son posibles entendiendo la propia percepción como un proceso *bottom-up*, en el que a partir de un momento la posibilidad de realizar aproximaciones técnicas desaparece. Eso sucede al agotar la vía de los sistemas de entrada definidos por Fodor (1983) y entrar en el sistema central, inalcanzable mediante aproximaciones técnicas. En realidad es ese el sentimiento que flota a lo largo de todo el trabajo de Francés e Imberty. Pero de ser así, la exigencia experimental tropieza con dificultades muy grandes. Siempre que nos encontremos con fenómenos perceptivos en los que aparezcan procesos *top-down* tropezaremos con una barrera que nos impide seguir, porque serían inalcanzables para el enfoque experimentalista. Sin embargo, eso no parece ser necesariamente así. Autores como Ramachandran (Ramachandran,

1992; Churchland y Ramachandran, 1993) han mostrado experimentalmente que fenómenos muy simples, al estilo del *filling-in* que permite completar el campo visual eliminando los puntos ciegos, se realizan mediante procesos *top-down*. Huelga decir que cuando entramos en la psicología del arte la importancia de los procesos *top-down* es de tal magnitud que resulta imposible dejarlos de lado. Esa "invasión" del sistema central va a plantear, no obstante, problemas muy serios. Como dice Fernández Trespalacios, refiriéndose a ciertos aspectos de los modelos *top-down*, como son los de implicar tareas del tipo de las de categorización, comprobación de hipótesis, etcétera:

El problema de esas ideas sobre la percepción es que algunas reglas o principios propios de los procesos lógicos o de pensamiento se aplican también al proceso de percepción (...). Pero si el proceso de percepción es uno del tipo *bottom-up*, sin razonamiento ni componentes del pensamiento, y si consiste en la organización estructural de totalizaciones sensoriales, entonces no deberíamos asumir que los procesos lógicos o de conocimiento son procesos perceptivos (Fernández Trespalacios, 1989, p. 4).

El de la implicación o no de los procesos centrales en los procesos perceptivos es un asunto complejo y de profundas consecuencias metodológicas, sobre el que volveremos más tarde, en el epígrafe dedicado a los problemas de la modularidad fodoriana.

El enfoque computacional-representacional de Fodor y Pylyshyn se ha criticado también desde posturas ecológicas, que defienden la necesidad de enfocar la percepción

desde el punto de vista interactivo. Como dice Fernández Trespalacios:

Frente a la representación codificada, la representación interactiva no se monta en la correspondencia, sino en la competencia. (...) La forma esencial de toda representación no es la correspondencia con lo representado, sino la sensibilidad interactiva. Esto es, la habilidad de tomar en cuenta un ambiente, sus potencialidades y sus cambios (Fernández Trespalacios, 1992, p. 73).

La necesidad de una perspectiva de orden más amplio, que forma parte ya de los enfoques *top-down*, recibe aquí un apoyo distinto. Las posturas ecológicas han recibido la influencia de la Gestalt y, a la hora de hacer un balance de los logros de la estética experimental desde ese punto de vista, puede recurrirse a una obra muy conocida del gestaltista Arnheim, *Visual Thinking*, en la que el autor realiza una crítica de los descubrimientos experimentales sobre las “constancias” que puede servirnos de referencia para el problema a tratar.

Arnheim considera que los resultados obtenidos respecto del fenómeno de la constancia no han sido tan claros como el tratamiento psicológico del tema lo exigiría. El resultado promedio para un gran número de observadores indica un grado de constancia bastante elevado, pero las reacciones individuales varían grandemente desde una constancia completa hasta casi ninguna. Además, cuando se le pide a una persona que cambie su actitud respecto de lo que ve, tiende a producir resultados completamente dispersos.

Arnheim cita el impresionismo, por lo que hace a la pintura, como ejemplo extremo del abandono de la constancia

rígida. La tradición impresionista muestra el color y la brillantez local modulados por la influencia de los factores que dominan en cada situación en concreto. Cézanne presenta la identidad de una montaña o un árbol como una modulación de valores de color resultantes de la interacción entre el objeto y su mundo.

Como se ve, la perspectiva ecológica está presente de una forma muy notoria en las exigencias interaccionistas entre sujeto, objeto y mundo expuestas por Arnheim. Cabría, no obstante, mantener todavía la barrera construida por el enfoque computacional-representacional acerca de los procesos holistas de ese estilo: quizá sean interesantes para una psicología pero, por la imposibilidad de contar con medios técnicos de análisis de esos procesos tan profundos, se limitarán al nivel de la *folk psychology*. ¿Debemos contentarnos con algo así?

Pues bien, a la respecto, es interesante indicar que el punto de vista intuitivo de Arnheim, al oponerse a la constancia rígida, se ve confirmado por los recientes trabajos experimentales de Walter Freeman (1993, por ejemplo), que no sólo indican la falta de invariancia en el estímulo sino que aportan datos importantes acerca de la percepción y la memoria como procesos esencialmente constructivos de cada fenómeno perceptivo nuevo. Hemos dedicado un artículo a esa cuestión por lo que no insistiremos más sobre este hecho. Pero el balance de lo expuesto hasta ahora podría resumirse en una sola frase: las aproximaciones técnicas necesarias para fundamentar una psicología del arte científica tropiezan con la necesidad de ir más allá del punto al que la estética experimental ha logrado llegar por el momento. Es preciso echar mano, pues, de las perspectivas complemen-

tarias a las que hacíamos referencia antes, invocando un enfoque interdisciplinar.

Nos encontramos, pues, con unas exigencias de experimentalismo que nos obligarán a ir más allá de las propuestas simples aunque, afortunadamente, la neurobiología y la propia psicología, mediante los estudios de la representación, comienzan a aportar esos puntos de partida necesarios. A partir de ellos empieza un terreno en el que cada vez será más difícil encontrar caminos técnicos y aproximaciones naturalistas. "Más difícil" no quiere decir "imposible". Pero el alcance de la aproximación técnica deberá ser examinado caso por caso.

5.

EL OBJETO DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

¿OBJETO U OBJETOS?

La cuestión del espacio vital que puede reclamar una psicología del arte enfrentada con el hecho ineludible de que la estética lleva más de veinticuatro siglos intentando acercarse al fenómeno de lo bello es, desde luego, crucial. Pero no agota ni mucho menos las cuestiones a resolver de cara al planteamiento metodológico maduro de una psicología del arte. Todavía no hemos dicho, por ejemplo, cuál es el objeto de una psicología del arte, más allá de esas referencias generales a "lo bello" o "la belleza", o incluso a las "facultades estéticas". ¿Qué es lo que forma parte de una psicología así? ¿Qué son esas facultades que pretende estudiar? Intentemos fijar los objetos de interés de la forma más amplia posible. La experiencia creativa sería, por supuesto, uno de ellos. De hecho es el primero que acude a la mente cuando se habla de arte. "Arte" equivale, si tenemos que ser rigurosos en materia de la aproximación psicológica que buscamos, a "artista". Detrás de cada manifestación artística en forma de objeto material hay la muestra de una voluntad creadora. Esa voluntad puede manifestarse incluso más allá de los propios cánones de la belleza, como sucede, por ejemplo, con el denominado arte conceptual, es decir, con la transformación manifiesta de la obra de arte en algo distinto a lo esperado. Hablaremos después de ese fenómeno, pero baste recordar a Duchamp y sus provocaciones para entender que "artista" puede incluso ir más allá de "obra de arte" o, dicho de otro modo, que algunos

objetos que nunca calificaríamos como "obras de arte" pueden recibir esa condición sin más que mediar la voluntad de un artista de convertirlos en tales.

Pero Sócrates reaccionaría violentamente contra esa reducción de "la obra de arte", como equivalente a "lo bello", a "la obra realizada por un artista". Al fin, cabe hablar de un paisaje bello sin que se pueda hacer referencia a ningún autor, salvo en términos metafóricos. La belleza, en ese contexto, no tiene que ver con creación alguna sino con una recepción, con la "belleza como percepción" que reclamaba la estética subjetivista. Se podría pensar que estamos en realidad hablando de lo mismo. ¿Cabe imaginar una obra de arte sin espectadores o una belleza sin percepción? Pero a lo largo de la historia de la estética ha habido periodos en los que ha primado la consideración del artista, otros en los que ha sido el espectador el objeto de estudio directo y otros, por fin, en los que un elemento ajeno a ambos (ya sea la obra de arte o lo bello en abstracto) se ha constituido como el objeto principal. La psicología del arte puede seguir esos mismos pasos. La experiencia creativa y la percepción del arte pueden ser consideradas, por supuesto, como lo que son, como una y otra cara de la misma moneda, que es la relación existente entre dos sujetos que se unen en una experiencia estética compartida. No podemos dejar de lado, pues, el concepto de espectador. Tampoco el del genio creador. Ni podemos olvidarnos por completo del material en sí, de la obra de arte. Pero, ¿en qué orden situaremos el objeto de estudio?

Debemos darnos cuenta de que cada uno de esos tópicos tira de los demás, a la manera de un montón de cerezas, y se justifica así una vez más esa necesidad de apoyo en otras ramas de la psicología que tiene el estudio de la experiencia

artística. Por alguna parte hay que empezar a tirar, sin embargo. Hemos elegido como punto de partida el del artista creador. Eso no se justificaría tan fácilmente desde un trabajo de investigación pero, por lo que hace al planteamiento de un libro como este, el artista y la obra de arte son las referencias inmediatas que saltan a la vista, como decíamos antes, cuando se habla de arte. Siendo una psicología la implicada, el comienzo personal y no material parece lógico. Pero de inmediato aparecerán los demás tópicos en cadena que esperan su turno. La naturaleza de la creatividad nos lleva directamente a la experiencia estética y, en sus aspectos más extremos, a la cuestión de la personalidad creativa "exagerada", a la cuestión del genio creativo. Pero la otra perspectiva, la común o, si se prefiere, la social, no puede tardar tampoco mucho en manifestarse. La dimensión del espectador es un complemento sin el que sería imposible entender el genio creador.

Los genios no crean en el vacío. Los espectadores no permanecen indiferentes a cuál es el tipo de experiencia estética que desean. Así que la necesidad de particularizar lleva a continuación y de forma inmediata a entrar en las diferentes artes pormenorizadas y su significación psicológica. Tenemos descrita así una cadena de aspectos entrelazados creador-espectador-arte.

EL ACTO DE CREACIÓN: EL PUNTO DE PARTIDA CARTESIANO

La creatividad puede reclamar, por sí sola, un lugar de privilegio en cuanto a los estudios psicológicos que quieran relacionarse con el arte, y no sólo con él, por supuesto. Acudiendo a Descartes, la condición del lenguaje creador

sería el elemento que nos permitiría separar la condición humana de la de las máquinas y los "brutos", que es como Descartes llama a los animales. Nadie sigue hoy, que sepamos, esa división existente en la obra de Descartes. Como se sabe, Descartes propone la *res cogitans*, responsable de la creatividad, para poder resolver un problema muy serio de su mecánica. Siendo como es, un mecanicista convencido, que describe el movimiento como una cadena causal provocada por la materia física en contacto, Descartes establece la primera conexión perceptivo-motora de la historia (en la *dióptrica*, por ejemplo) describiendo como sigue el hecho de mover un brazo: un estímulo luminoso externo, como puede ser un limón de color amarillo, llega hasta el ojo. De él se desplaza por los nervios, en forma de "espíritu animal" hasta el cerebro, que construye una imagen. El cerebro, a su vez, envía la orden de movimiento, y el ser actuante mueve la mano para coger el limón. Hasta ahí tenemos un mundo completamente mecánico y determinado, el mismo que conseguiríamos si diseñásemos una máquina (un autómatas) capaz de atrapar limones cuando los vea. Los que estén familiarizados con la teoría de autómatas de von Neumann (1948) entenderán muy bien las necesidades algorítmicas que podrían resolver sin más ese problema.

Pero Descartes tropieza con un obstáculo cuando ese modelo mecánico se plantea respecto de un ser humano. Por medio de la introspección sabe, de forma concluyente, que existe la posibilidad de mover el brazo sin mediar ninguna relación con fenómeno perceptivo alguno. La voluntad humana lo permite. De ahí que a la *res extensa* que los humanos compartimos con los brutos y las máquinas haya que añadir una instancia diferente y capaz de influir sobre el cuerpo para lograr el movimiento del brazo. Esa es la necesidad de

la *res cogitans* que, tal como explica Descartes en la sexta de las *Meditaciones Metafísicas*, es la responsable de que a las imágenes que el cerebro produce se le añadan las ideas producto de la actividad mental.

La distinción entre “imagen” e “idea” en la filosofía de Descartes es importante y nos puede aclarar el sentido de la creatividad. Descartes argumenta en la sexta meditación acerca de la diferencia entre imagen e idea, que se obtiene sin más que recurrir a un triángulo. El cerebro crea imágenes de un triángulo con facilidad, ya sea viendo uno o imaginando alguno que se haya visto con anterioridad. Pero la idea de un triángulo es diferente. Se obtiene mediante la definición geométrica del polígono de tres lados, de tal suerte que podemos tener la idea de triángulo sin necesidad de imaginarlo. Aunque eso es un tanto difícil, porque el cerebro construye la *imagen* de un triángulo en cuanto manejamos la *idea* de éste. Ese hecho es más fácil de presentar mediante un polígono que se define bien geométricamente habiendo pero es imposible de imaginar. Descartes utiliza el ejemplo del quiliógono. Un quiliógono es un polígono de mil lados. Nadie ha visto nunca un quiliógono (es de suponer), y nadie es capaz de imaginarlo. Pero cualquiera podría intentar el dibujar uno, si dispusiera del tiempo y la motivación necesarios. ¿Cómo lo haría? ¿Siguiendo la *imagen* de un quiliógono, como podría hacer con un triángulo (por ejemplo: un triángulo que se pareciese a la Torre Eiffel)? Es evidente que no. La vía para dibujarlo, para convertirlo en imagen, es la de la idea de quiliógono.

La diferencia entre una y otra actividad, cerebral la primera y mental la segunda, se pone de manifiesto en la discusión entre Descartes y Gassendi alrededor de la existencia

de la mente. Gassendi, un materialista convencido, la niega con estas palabras:

Para probar que usted es de una naturaleza diferente a la de los brutos (es decir, como usted dice, de una naturaleza incorpórea), debería usted llevar a cabo ciertas operaciones de una forma diferente a la forma en que ellos lo hacen, si no fuera del cerebro al menos independientemente de él. Pero usted está perturbado cuando el cerebro lo está, y oprimido cuando lo está él, y si algo destruye las formas de las cosas en él, usted mismo no retiene ninguna traza de ellas (Citado por Wilson, 1978, p. 178).

La respuesta de Descartes es muy clara:

A menudo he mostrado de una forma clara que la mente puede operar independientemente del cerebro, ya que ciertamente el cerebro no sirve para el entendimiento puro y sólo para la imaginación y la percepción. Y pese a que cuando algo golpea fuertemente la imaginación o los sentidos (como sucede cuando el cerebro está perturbado), la mente no puede fácilmente entender otras cosas, de todas formas experimentamos que cuando la imaginación es menos fuerte a menudo entendemos algo del todo distinto: como cuando durmiendo nos damos cuenta de que soñamos. La imaginación es necesaria para soñar, pero sólo el conocimiento es necesario para darnos cuenta de que soñamos (Citado por Wilson, 1978, p. 178-179).

Los animales pueden soñar, pero sólo los seres humanos, según Descartes, tienen esa facultad de darse cuenta de que sueñan. Una facultad así incluye, claro es, otras cosas y,

entre ellas, un *lenguaje creador*. El aspecto creador del lenguaje tiene una condición semejante a la de la voluntad en la argumentación de Descartes, pero ha tenido una historia posterior mucho más duradera. Existen hoy pocos cartesianos capaces de sostener esa separación de *res cogitans* y *res extensa* en la forma en que lo hace Descartes. Los ejemplos que suelen ponerse de dualistas convencidos, como el del dúo Eccles-Popper, obedecen a un planteamiento que tiene muy poco que ver con ese mundo mecanicista a ultranza de la *res extensa* cartesiana. Pero el lenguaje creador sigue siendo una referencia del todo viva. Baste con mencionar el papel que tiene ese concepto en la lingüística chomskiana (Chomsky, 1966) y al que no tardaremos en referirnos.

EL TRATAMIENTO ESTÉTICO DE LA FANTASÍA

Para la estética axiológica, ya sea de raíz platónica o posterior, la creatividad y cualquier otra característica de la apreciación de lo bello consiste en la identificación con un elemento exterior y objetivo. Por esa vía difícilmente se hubiese podido llegar a ningún planteamiento de interés para una psicología del arte. Como sostiene Jiménez (1986), el paso que lleva desde esa "inspiración desde fuera" a una inspiración interior, que toma en cuenta el yo psíquico del artista individual, se anticipa ya con los primeros autores del empirismo anglosajón, desde Bacon a Hobbes, pero recibe su impulso definitivo en el Romanticismo. Ya hemos visto, sin embargo, cómo la operación fundamental la lleva a cabo Kant mediante la facultad estética subjetiva. El punto de vista kantiano pasa por la búsqueda de los universales estéticos (algo que también busca la estética axiológica) y

tendrá su papel incluso en la caracterización de lo que podría llamar la "capacidad creativa de la especie", de la que hablaremos en el siguiente apartado. Pero al plantear la importancia del movimiento romántico lo que queremos expresar es la aparición de esa perspectiva diferente que justifica el interés por el yo interno sin el cual la psicología queda reducida a la mera descripción de la conducta.

Sostiene Jiménez (1986) que el concepto de imaginación, como explicación de unas raíces antropológicas, frente a las raíces trascendentales de la estética axiológica, se despliega a lo largo de la Ilustración. Es en ese despliegue donde aparece con todo su sentido el concepto de creatividad. Mientras se trataba de una referencia externa, la creatividad tenía un sentido parecido al del ajuste a un modelo externo. Eso no supone ningún planteamiento peyorativo, ni mucho menos. Al fin y al cabo, la teoría de lo bello de Platón reivindica un modelo de perfección estética jamás igualado: *nada*, por definición, puede compararse con el ideal platónico de lo bello y salir ganando. Pero en esa operación de contraste con la belleza del mundo de las ideas se perdía un sentido de la creatividad humana de una enorme importancia, como veremos de inmediato, para la psicología del arte: el de la invención de formas nuevas, el de la creatividad como acto de creación en el sentido estricto de la palabra. Crear es dar paso a algo que no existía antes, ni dentro ni fuera. Es usurpar de hecho el mundo platónico de las ideas y convertirlo en una construcción que sale de dentro del yopsíquico. Es Schelling, probablemente, quien mejor expresa esa circunstancia mediante la distinción entre la "imaginación" (*Einbildungskraft*) y la "fantasía" (*Phantasie*) (Schelling, 1802-1803). La imaginación es la herencia en Schelling de la estética trascendental de Kant: la huella del mundo,

grabada inconscientemente en la interpretación artística del mundo. Es un eco que viene desde lejos, desde un concepto de imaginación que en Descartes significaba algo muy parecido (aun cuando el autor francés lo expresase en términos generales y no con relación a la obra de arte). Hay algo natural en cualquier obra de arte: percepciones de las formas, de los colores, de los espacios. Incluso en un sistema artístico que tenga la más radical voluntad de distorsión del mundo percibido, como puede ser la de los cubistas, se parte de la captación de lo real, entendido como *imaginación*. La fantasía es otra cosa. Para Schelling, la fantasía inaugura algo nuevo. Inventa mundos, por así decirlo, que pueden no tener nada que ver con los que nos rodean. Es enteramente libre, y de nuevo vemos ahí la huella racionalista que viene de Kant y Descartes, aunque transformada ahora por completo. Porque la razón de ser de esa libertad creadora que se manifiesta en la fantasía procede del yo más íntimo.

Es esa la referencia psicológica que se puede detectar en los románticos. Jiménez, desde el punto de vista de un filósofo interesado por la estética, plantea una cadena de construcción de la fantasía como método expresivo que va de Schelling a Hegel para terminar, sorprendentemente, en Freud. Y decimos sorprendentemente, porque con Freud parece que hemos traspasado ya el umbral de la estética para instalarnos en el del enfoque netamente psicológico. Pero si recordamos las condiciones que le exigíamos antes a una psicología del arte, Freud nos resulta un autor de difícil manejo. En la comparación con Hegel, resultaría difícil decir cuál de los dos autores mantiene un punto de vista más genuinamente "psicológico". Hegel dota ya al sujeto de la experiencia artística de todos los componentes que encontraremos en los estudios de la psicología del arte: perceptio-

nes de lo externo, reflexiones internas, emociones... El sujeto de la experiencia estética de Hegel es, quizá por primera vez, un yo psíquico con toda su riqueza, al que no se puede despojar de ninguna de esas características sin que se nos desmonte todo el fenómeno. No en vano dice Jiménez:

Una consideración de la fantasía, en la que ésta no resulta absolutamente independiente del mundo sensible, ni enteramente disociada de la razón, nos lleva a ver en ella el despliegue de un proceso mental específico, pero no de una "facultad" autónoma, lo que vendría, por otra parte, a coincidir con los planteamientos actuales de la psicología, en la que ya no se consideran los procesos mentales como productos de "facultades" psíquicas aisladas o independientes (Jiménez, 1986, p. 120).

De inmediato veremos cómo el estudio de las facultades mentales realizado por el funcionalismo cognitivista va a ser de gran importancia para aproximarnos a la experiencia estética. Así que, con Hegel, la estética implica no sólo un objeto de estudio (la creatividad entendida como suma de imaginación y fantasía) coincidente con el de la psicología del arte sino, además, una *perspectiva* que parece también la misma. No es raro que los estudiosos de la historia de la filosofía enlacen la estética romántica con una psicología como la freudiana, al fin y al cabo Freud, bajo ese punto de vista, se limita a explicar cómo el adulto llega al estadio de la creatividad prolongando sus estadios infantiles.

Ese es el punto final en el que vamos a abandonar el planteamiento de la estética para intentar tomar el camino de la psicología del arte. Lo que separa ésta de la estética subjetivista es, como hemos dicho ya, la existencia de unas exigen-

cias metodológicas que, aplicadas de manera tajante, situarían la obra de Freud más cerca de la Estética romántica que de la psicología del arte posterior. También hemos dicho, no obstante, que no puede hacerse una separación tan radical. Incluso para la psicología del arte con pretensiones científicas, el planteamiento freudiano es de interés. Lo será, sobre todo, como complemento para otros estudios, al estilo de los piagetianos, a los que puede aportar, como mínimo, el énfasis puesto en la emotividad.

La estética subjetivista nos ha proporcionado un concepto de creatividad, entendida como síntesis de la imaginación, y la fantasía, que sirve perfectamente como punto de partida para identificar el objeto propio de la psicología del arte. A condición de que hagamos unas precisiones sobre el alcance de esa creatividad que nos ha aparecido. Una vez fijado su sentido, podremos intentar emprender el camino metodológico capaz de llevarnos al sujeto artístico que pretendemos estudiar.

6.

APROXIMACIÓN METODOLÓGICA AL OBJETO
DE ESTUDIO DE LA PSICOLOGÍA DEL ARTE:
LOS DOMINIOS DE LA CREATIVIDAD

Hasta el momento hemos llevado a cabo una acotación del terreno de la psicología del arte como algo autónomo frente a la estética y a la neurobiología, con unas aproximaciones técnicas posibles que le son propias y que no excluyen el uso de categorías de sentido común. También hemos mencionado la presencia en las experiencias estéticas de una multiplicidad de objetos que van desde las experiencias artísticas relacionadas con los creadores de obras de arte a las que se refieren a los espectadores y, en último término, a las obras de arte materiales en sí mismas. De esa forma hemos atisbado algunos problemas de gran alcance, como puede ser el del lenguaje creador cartesiano y las posibilidades de acceder a él por medios técnicos. Intentaremos ahora dotar de cohesión a esos retazos aislados proponiendo un camino metodológico que permita llevar a cabo:

- I. Aproximaciones técnicas (cuando sea posible) y de sentido común (cuando las aproximaciones técnicas sean inviables) a
- II. Cada uno de los diversos objetos de estudio
- III. Mediante un entramado conceptual propio de la psicología del arte.

Un programa maduro de investigación dentro de la psicología del arte debería ser capaz de llegar de esa forma a la experiencia de lo bello. Pero para poder llegar a la identificación del fenómeno de la experiencia artística la tarea debe

dividirse en un camino por etapas. Vamos a intentar mostrar cómo puede recorrerse ese camino. Para ello procederemos mediante unos pasos sucesivos. En primer lugar, estableceremos el ámbito para las aproximaciones técnicas de índole psicológica a los procesos mentales de la experiencia artística. En segundo lugar, examinaremos las cuestiones de la modularidad cerebral y los estudios técnicos relacionados con uno de los órganos más debatidos, el del lenguaje. Eso nos permitirá abordar, en una tercera fase, las aproximaciones técnicas a los diversos dominios de la experiencia estética, ya particularizados, que forman el objeto de la psicología del arte: las perspectivas del creador, del espectador y de la obra de arte.

EL ÁMBITO DE LOS PROCESOS PSICOLÓGICOS: MENTE Y CEREBRO

La búsqueda de aproximaciones técnicas a la experiencia artística es una tarea cuyas dificultades no se pueden minimizar. Una gran parte de los fenómenos implicados, tanto en la realización como en la contemplación de obras de arte, entra de lleno en los terrenos más ocultos del funcionamiento de la mente. Eso puede considerarse como una ventaja. Así pensarán quienes vean en la experiencia artística algo que debe permanecer para siempre en el misterio, porque es eso lo que le da un especial atractivo e interés. Más adelante, cuando hablemos del genio creador, tendremos en cuenta algunos ejemplos de esa forma de ver las cosas. Pero una psicología del arte no se puede contentar con decir que los procesos mentales son difíciles de estudiar. Lo que tendremos que hacer es dejar claro, en primer lugar, cuál es nuestra idea acerca de lo que son

los procesos mentales y la relación que tienen con los procesos cerebrales.

Lo que son los procesos mentales y la relación que guardan con los procesos cerebrales, es decir, el problema mente-cerebro, es una de las cuestiones más difíciles que se pueden plantear en el terreno de la psicología. Entrar con detalle, aun mínimo, en los planteamientos que se han hecho a lo largo de más de veinticuatro siglos desborda por completo las posibilidades y el alcance de este libro, incluso sólo por motivos de tamaño y dejando aparte los aspectos de la dificultad de hacer algo así. Pero por otra parte, no es posible estar haciendo referencias continuas a la mente, al cerebro y a los procesos de ambos sin dejar dicho cuál es nuestra postura sobre esas entidades. Ya hemos entrado algunas veces en ese tipo de problemas, como cuando hablábamos del dualismo cartesiano, usando implícitamente la polaridad mente-cerebro. Es el momento ahora de manifestar de forma expresa a qué nos referimos y en qué términos.

Para resumir el concepto que vamos a utilizar aquí de la mente y el cerebro, podemos acudir a una categorización un tanto irónica hecha recientemente por el filósofo John Searle. En un artículo denominado "What's wrong with the philosophy of mind" (Searle, 1994), Searle titula su primer epígrafe así: "The solution to the mind-body problem". El poder dar "la solución" (o, lo que es lo mismo, dando muchas soluciones diferentes) a un problema que lleva tantos siglos sin lograrlo es algo que llama la atención. Searle la ofrece en las primeras líneas de su artículo:

El famoso problema mente-cuerpo, fuente de tantas controversias durante los dos pasados milenios, tiene una solución simple. Esta solución ha estado al alcance de toda persona educada desde que comen-

zó, hace un siglo, el estudio serio del cerebro y, en cierto sentido, todos sabemos que es una solución verdadera. Aquí está: los fenómenos mentales están causados por procesos neurofisiológicos en el cerebro y son ellos mismos rasgos del cerebro (Searle, 1994, p. 277).

Searle denomina a su postura "naturalismo biológico" para distinguirla de otras muchas similares, aunque no detalla cuáles son éstas, tampoco es difícil imaginarlas, porque la clave de la ironía a la que aludíamos antes de la solución de Searle está en el final del título de su primer epígrafe. El título completo es "the solution to the mind-body Problem and why many prefer the problem to the solution". Lo único que hace Searle, y lo establece muy claro con ese encabezamiento, es plantear lo que cualquier persona con sentido común, y con acceso a lo que sabe la neurobiología actual acerca del cerebro, diría lo que son los procesos mentales: rasgos del cerebro causados por procesos neurofisiológicos. Lo difícil es ahora explicar en qué consisten esos rasgos. Las preguntas abundan y constituyen lo que se denomina el "núcleo duro" de las relaciones mente-cerebro. Recordemos algunas:

¿Cómo dependen los estados mentales de los estados cerebrales?

¿De qué modo aparece la fenomenología multicolor dentro de la materia gris cerebral?

¿Qué hace que el órgano corporal "cerebro" sea tan distinto de otros órganos, como los riñones o el hígado, que no tienen traza alguna de conciencia?

¿En qué forma pueden generar los millones de neuronas objetivas e inconcientes la consciencia subjetiva?

Todas esas preguntas se las formula Colin McGinn (1994) como medio para plantear si el problema mente-cuerpo podrá ser resuelto alguna vez. En su forma más dura, quizá no. La solución al “núcleo blando” de las relaciones mente-cerebro mencionada por Searle será la que tomemos aquí como punto de partida para intentar alcanzar las aproximaciones técnicas a algunos aspectos particulares de la experiencia artística.

LAS FACULTADES MENTALES

Una concepción de la mente como rasgo cerebral causado por procesos neurofisiológicos nos permite utilizar el estado actual de conocimientos acerca de los procesos que tienen lugar en el cerebro para abordar, en mayor o menor medida, esos rasgos mentales. La primera conclusión que cabe sacar al respecto es la del cerebro como un órgano que lleva a cabo funciones muy diversas. Por lo que hace a los rasgos mentales relacionados con ellas, la psicología suele hablar de “facultades mentales”. Como dice Fodor en su introducción a *La modularidad de la mente*:

La psicología de las facultades mentales vuelve a ser respetada después de haber pasado varios siglos de ineffectividad con frenólogos y otros elementos poco serios. Por psicología de las facultades entiendo, a grandes rasgos, la postura que sostiene que, para explicar los fenómenos de la vida mental, es preciso postular muchas clases, esencialmente distintas, de mecanismos psicológicos. La psicología de las facultades estudia formalmente la manifiesta heterogeneidad de lo mental y presta mucha atención a diferencias como las que existen a primera vista

entre la sensación y la percepción, la volición y la cognición, el aprendizaje y la memoria o el lenguaje y el pensamiento (Fodor, 1983, p. 17).

Chomsky, por su parte, ha utilizado a menudo la expresión "órganos mentales", en lugar de "facultades", para referirse a los mismos fenómenos. Para los efectos de lo que estamos estudiando aquí, tomaremos ambos conceptos como equivalentes, aun cuando las aproximaciones que llevan a cabo Fodor y Chomsky son, como iremos viendo, muy diferentes.

El sentido de esas facultades u órganos mentales, aun con una fuerza intuitiva evidente, no acaba de estar demasiado claro. Algunos órganos mentales, como el del lenguaje, parecen estar mucho mejor acotados en su extensión y sentido que otros como el de la voluntad, más resbaladizos y difíciles de relacionar con aspectos técnicamente accesibles. Hacer una sintaxis del lenguaje parece bastante más sencillo que hacer lo mismo con la voluntad o la intencionalidad, y no es raro que los mayores avances en la comprensión de la mente se hayan logrado, precisamente, en el terreno del lenguaje. La conciencia es el objeto de estudio más de moda desde la aparición del artículo clave de Crick y Koch, "Towards a neurobiological theory of consciousness" (Crick y Koch, 1990), pero no acaba de quedar claro si la conciencia puede ser entendida como un "órgano mental" más o, por el contrario, tiene un sentido mucho más general y omni-comprensivo. No obstante esas dificultades, la aproximación en términos de facultades u órganos mentales es una ayuda considerable, y la utilizaremos en el caso que nos interesa aquí.

La versión particular de la psicología de las facultades que utiliza Fodor es la de la modularidad, y se detalla a tra-

vés de una propuesta concreta de arquitectura de la mente. Así, "módulo", "facultad" y "órgano" se confunden como diferentes formas de nombrar los elementos de la arquitectura mental en el funcionalismo de Fodor y Chomsky. Dadas las diferencias que existen, insistimos, entre las posturas de ambos, es imprescindible entender el alcance de una y otra. No tardaremos en entrar en ello.

LA FACULTAD LINGÜÍSTICA

Chomsky relaciona la competencia lingüística del oyente/hablante que dispone de la gramática profunda de una lengua con la capacidad de generar sentencias nuevas de una manera virtualmente infinita (entre otras cosas). Elementos fonético-semánticos muy limitados, y reglas sintácticas también escasas, dan como resultado una producción inmensa y, sobre todo, la capacidad de crear. Este es el fenómeno que lleva a Chomsky, como se sabe, a postular la presencia de estructuras innatas lo bastante importantes como para compensar el desequilibrio que existe, a la hora de adquirir la competencia lingüística, entre unos *input* escasos, no organizados y fragmentarios, y un *output* como el del lenguaje creador. Como resume Cela Conde (1976), refiriéndose a esa cuestión:

El nivel explicativo de tal procedimiento lingüístico [el de la lingüística estructuralista o taxonómica] es muy bajo en lo que se refiere a dos cuestiones íntimamente relacionadas: el aspecto creador del lenguaje y el aprendizaje de una lengua. Existe una serie de datos empíricos difíciles de interpretar a la luz de la lingüística taxonómica:

- El niño humano aprende a hablar.
- Para eso recibe una serie limitada, aunque grande, de datos generalmente dispersos procedentes del medio ambiente.
- En un plazo relativamente corto desarrolla, a partir de tales datos escasos y degradados, un dominio de la lengua.
- El dominio de la lengua proporciona una habilidad para la expresión y formulación de una serie prácticamente infinita de señales.

Ese sistema de señales no puede explicarse, al menos en cierta parte, por mecanismos funcionales (Cela Conde, 1976, p. 143).

Esa “estructura innata” que plantea Chomsky (1965), como el mecanismo capaz de producir la competencia lingüística en unas condiciones tan limitadas como las que hemos mencionado, puede conducirnos directamente, claro, a otras estructuras innatas semejantes, o quizá a otros aspectos de la misma estructura innata, de interés para la psicología de la creatividad. Casi podríamos decir que hemos encontrado de golpe todo aquello que buscábamos para caracterizar la aproximación psicológica. Contamos ya con un fenómeno mental notorio (el lenguaje creador), que puede relacionarse muy fácilmente con una referencia artística (poesía, novela, teatro) y va más allá de los planteamientos de sentido común (como el propio Chomsky reclama). ¿Hemos caracterizado ya un punto de partida fuerte y sólido para la psicología del arte a través de la aparición de la creatividad? ¿Cabe hablar ahora de los correlatos neurológicos del acto de creatividad e instalarnos de golpe en explicaciones “fuertes” acerca de las funciones básicas subyacentes al acto de creación?

Vayamos por partes. En primer lugar, el planteamiento de Chomsky es técnico, desde luego, y su referencia es la de un aspecto que forma parte notoriamente de la psicología del arte. Pero no va más allá de la propuesta de un modelo de caja negra acerca de los mecanismos psicológicos que son *necesarios* para que se dé la competencia lingüística capaz de garantizar un lenguaje creador (Cela Conde, 1976). Además, todavía nos falta por ver en qué medida existen en la arquitectura mental otras facultades además de la lingüística.

LA FACULTAD ESTÉTICA

Pese a las limitaciones con las que podamos tropezarnos, el órgano mental del lenguaje es, junto con la percepción, el que mejor y más profundamente ha sido estudiado. Pero ¿y más allá de él? ¿Qué otros órganos son identificables de una forma precisa, más allá de generalidades como la del “pensamiento”. En *Rules and Representations*, Noam Chomsky menciona algunas de esas otras facultades mentales identificables. Un órgano mental parece ser la facultad numérica, es decir, el concepto de adición indefinida de elementos discretos que conduce al infinito (Chomsky, 1980). Otro podría ser la capacidad de manejar propiedades abstractas del espacio. Otro más la capacidad (sugerida por Piaget, como reconoce Chomsky) de desarrollar un conocimiento científico en determinados dominios. Aún tenemos otro: la capacidad de reconocimiento de rostros, que es la que ha dado lugar en los últimos años a una mayor fuente de evidencias de los procesos neurofisiológicos subyacentes (por ejemplo Etcoff, 1994; Perrett *et al.*, 1994; Haken, 1994; Phillis *et al.*, 1997; Dolan *et al.*, 1997; Scalaidhe *et al.*,

1997). Pero salvo que la metodología y, quizá, las evidencias obtenidas del estudio del órgano del lenguaje sean traspasables a los demás órganos mentales, nos encontraríamos con que esas otras facultades sólo pueden abordarse en términos de sentido común.

La idea, un tanto intuitiva, de que las estructuras del lenguaje son específicas y proporcionan poca luz sobre los demás órganos mentales Chomsky la mantiene en realidad a lo largo de toda su obra. Existen, sin embargo evidencias en contra. Markson y Bloom (1997), por ejemplo, han estudiado la capacidad de los niños del *fast mapping* (aprendizaje de aspectos del significado de nuevas palabras en función de unas pocas exposiciones incidentales y retención del conocimiento adquirido durante un periodo largo) y concluyen que esa facultad no se limita al aprendizaje lingüístico. La capacidad de aprender y retener nuevas palabras podría formar parte de posibilidades de aprendizaje y memoria que no son específicas del lenguaje. En ese sentido, puede verse también la detección de Vandenberghe y colaboradores (1996) de un sistema semántico común para palabras e imágenes. Como apunta Caramazza (1996), eso no significa necesariamente que las regiones sean funcionalmente homogéneas; quizá una misma área es capaz de manejar distintas formas de conocimiento de manera funcionalmente diferente, tal como sugieren los estudios de lesiones cerebrales. Plantea, en todo caso, una relación más estrecha de la que cabría imaginar entre la semántica visual y la verbal.

¿Y respecto de la facultad estética?

El punto de vista que adoptaremos aquí es que se trata también de una facultad o un órgano mental.

¿Una o varias?

Parece fuera de toda duda que los seres humanos contamos con la capacidad para apreciar y producir muy diversas manifestaciones artísticas, hasta tal punto que, como haremos más adelante, se pueda hablar, por ejemplo, de una psicología de la música, de la pintura o de la literatura. Pero por debajo de todas esas manifestaciones particulares se encuentra una facultad a la que, de una forma general, podemos llamar "sensibilidad estética". Puede pensarse, desde luego, en alguien que fuera sordo para la música, ciego para la pintura y la escultura, y analfabeto para la literatura, pero, incluso en ese caso, no estaríamos autorizados a decir que carece de sensibilidad. Es muy posible que una persona así (si existe) la asocie con otras vertientes de su vida cotidiana, y hable de la belleza de un deporte, por ejemplo. Reconocer una ausencia total de emociones estéticas es reconocer, a su vez, la ausencia de emociones. Más tarde entraremos en la conexión que existe entre estética y emoción; baste por ahora con plantear que existen tantos motivos para aceptar la existencia de una "facultad numérica" (Chomsky) o una "facultad investigadora" (Piaget) como para aceptar la "facultad estética". Arnheim (1966) expresa muy bien la idea de que el arte no es privilegio de una minoría, sino una actividad natural de todo ser humano. La lógica de un enunciado así está fuera de toda duda, y los trabajos de Eysenck (1940), al indicar la existencia de un factor general en los juicios estéticos, así lo han mostrado. Si llevamos la idea de la actividad natural artística hasta sus últimas consecuencias podemos tropezar, no obstante, con el problema del relativismo extremo expresado por la multiplicación de los criterios acerca de una estética así. La universalidad de la facultad estética podría conducirnos, paradójicamente, a la constatación de que no podemos decir nada de ella, más allá del

reconocimiento de que existe. La expresión popular de la pluralidad de gustos niega la psicología del arte. Si optamos por un relativismo extremo, sosteniendo que la preferencia estética es una cuestión personal e inaccesible, nos estaremos situando en esa línea radical que tan bien han denunciado y ridiculizado Sokal y Bricmont (1998). Sus argumentos son del todo válidos para apoyar lo que podríamos denominar una aproximación científica al juicio artístico y que, al formar parte la psicología del arte de la psicología en general, supone una exigencia para nosotros. Como dicen Sokal y Bricmont:

Amplios sectores pertenecientes al ámbito de las humanidades y de las ciencias sociales han adoptado una filosofía que llamaremos —a falta de un título mejor— “posmodernismo”, una corriente intelectual caracterizada (...) por un relativismo cognitivo y cultural que considera que la ciencia no es nada más que una “narración”, un “mito” o una construcción social (Sokal y Bricmont, 1998, p. 19).

Los autores definen el relativismo así:

Grosso modo, entendemos por “relativismo” toda filosofía que pretende que la veracidad o falsedad de una afirmación es relativa a un individuo o a un grupo social. Atendiendo a la naturaleza del enunciado, podemos distinguir diversos tipos de relativismo: el relativismo cognitivo o epistémico, cuando se trata de una afirmación de hecho (es decir, de lo que existe o se da por existente); el relativismo ético o moral, cuando se trata de un juicio de valor (de lo que es bueno o malo, deseable o censurable), y el relativismo estético, cuando se trata de un juicio

artístico (de lo que es bello o feo, agradable o desagradable) (Sokal y Bricmont, 1998, pags. 64-65).

Sokal y Bricmont dejan de lado en su estudio el relativismo estético, pero sus argumentos en favor de una aproximación objetiva a los otros tipos de juicio, de una gran influencia en la epistemología de hoy, sirven para apoyar la necesidad de estudios de ese estilo. Volveremos de nuevo sobre el relativismo estético al hablar de la cuestión de las vanguardias.

La facultad estética carece, tal como la planteamos, de grados. De la misma forma que la competencia lingüística no puede ser de mayor o menor orden (se tiene o no se tiene), y una vez presente puede predicarse tanto de un analfabeto como de un miembro de la Academia de la Lengua, la facultad estética no tiene nada que ver con la presencia de dotes artísticas excelsas. Ese tipo de creatividad extrema se relaciona con otro fenómeno diferente, que es el del genio creador. Resulta fácil confundir ambos fenómenos. Pasa una cosa muy parecida cuando hablamos de "inteligencia". Lo que estamos diciendo cuando afirmamos que la especie humana ha desarrollado en grado sumo la inteligencia, y cuando, por el contrario, nos referimos a que nuestro hijo es muy inteligente, son cosas distintas. En el primer caso, la "inteligencia" equivale al sentido que hemos dado a la "sensibilidad estética"; en el segundo, equivale a lo que llamamos "genio creador". Si la sensibilidad estética es una característica general de la especie, el genio creador es una cuestión estrictamente individual.

El problema de la sensibilidad estética es diferente del problema del genio. El primero tiene que ver con la capacidad propia de la especie de producir y apreciar formas ar-

tísticas, enfatizada sobre todo por Kant. A esa facultad pertenece el concepto original cartesiano del lenguaje creador, y a ella se refiere la búsqueda en el programa chomskiano de elementos innatos capaces de asegurar la adquisición de la competencia lingüística. Es ese un vínculo importante entre ambas facultades mentales, la estética y la lingüística, y nos permitirá aprovechar los avances en los estudios técnicos del lenguaje para sacar algunos caminos de aproximación a la experiencia estética. Como sostiene Vigouroux:

El arte comporta dos aspectos. El primero, expresivo, es una pericia y depende de los mecanismos implicados en la creación. El segundo, receptivo, se refiere al efecto producido; en este caso, a algo de orden emocional, el sentimiento estético. La única organización neuropsicológica que puede dar cuenta, aproximadamente, de esta doble polaridad es, a nuestro entender, un sistema de tipo lingüístico. El lenguaje posee, en efecto, en el plano anátomo-funcional, dos vertientes: una vertiente expresiva, que concierne a los dominios de la producción oral y escrita, y una vertiente sensorial, que interesa, por su parte, a los de la comprensión (Vigouroux, 1992, p. 35).

Esas dos vertientes, receptiva y expresiva, del arte que indica Vigouroux, y a las que nos hemos referido también como los puntos de vista del espectador y del creador, serán examinadas en estas páginas más adelante bajo los epígrafes, respectivamente, de la perspectiva de especie y la perspectiva individual. Antes de entrar en esos aspectos particulares de la experiencia estética y en sus particularidades neuropsicológicas, vamos a examinar los aspectos que pueden sacarse en claro de la arquitectura mental propuesta

desde los estudios modulares de Fodor y Chomsky relacionados de una manera mucho más estrecha con la conducta lingüística.

7.

LA MENTE MODULAR. DE FODOR A CHOMSKY

La primera propuesta moderna de una estructura mental que separa al ser humano del resto de los animales es la de Descartes en las *Meditaciones metafísicas*, ya comentada antes. Como hemos dicho en el apartado dedicado al acto de creación, Descartes une la *res cogitans* al lenguaje y a la creatividad. La *res cogitans* tiene en Descartes una unidad indudable y, por la forma como plantea su dualismo ontológico carecería de sentido relacionar las distintas facultades mentales con áreas cerebrales. Se trata de dos entidades del todo diferentes y a duras penas relacionables (lo que constituye un verdadero problema, como también hemos apuntado, para la metafísica de Descartes). Las propuestas modulares de Fodor y Chomsky, quienes, junto con sus seguidores, forman una escuela a la que Putnam ha llamado "la variedad del mentalismo del MIT" (Putnam, 1988) son de otro estilo, por supuesto. Pero, al menos en el caso de Chomsky, la idea del lenguaje creador de Descartes sigue muy viva. Será necesario entrar con mayor detalle, por tanto, en las propuestas de la modularidad que hace cada autor para evitar las confusiones.

MODULARIDAD E INNATISMO

La idea de que una mente es modular implica que los procesos mentales están en alguna forma compartimentados ya desde el momento del nacimiento, es decir, que existen estructuras innatas que definen ciertos dominios especializados en el cerebro (dominios, por ejemplo, relati-

vos a la visión, al lenguaje, etcétera) por medio de los cuales se va a producir el conocimiento. La forma de ver las cosas de uno de los psicólogos que más ha estudiado la manera como se produce el desarrollo de lo mental, y que más ha influido en la psicología del desarrollo ontogenético (al menos en Europa), Piaget, es totalmente distinta. El recién nacido no cuenta, según Piaget, con ningún conocimiento innato específico de dominio. A través de los reflejos y del proceso de acomodación a las sollicitaciones del medio ambiente, el niño va construyendo un conocimiento del mundo de una forma similar a como se desarrollan las estructuras biológicas en los procesos epigenéticos. La de la epigénesis es una idea que Piaget toma de Waddington, y le permite dotar de cierto sentido a la compatibilidad con los enfoques biológicos siempre deseada por el autor suizo. En síntesis, el planteamiento epigenético de Piaget sostiene que el desarrollo cognitivo es un producto emergente de un sistema autorganizativo que queda directamente afectado por su interacción con el medio ². Eso es tanto como decir que es la dependencia del medio la que va a hacer que el desarrollo cognitivo vaya en una dirección u otra.

La idea de una modularidad, por contra, establece que existen unos determinados dominios mentales prefijados —establecidos de forma innata— y específicos de ciertas operaciones cognitivas, como pueden ser el lenguaje o la percepción, por citar dos fácilmente relacionables con la teoría de la mente modular. Sea como fuere el medio ambiente, lo que se desarrollará es ese dominio específico relacionado con un mó-

² Karmiloff-Smith (1992). La autora sostiene que la teoría epigenética de Piaget y la modular de Fodor y Chomsky —entre los cuales no establece diferencias— es compatible siempre que se dote al proceso epigenético de unas ciertas capacidades innatas para el establecimiento de dominios específicos.

dulo mental. Y se podría plantear, como luego haremos, en qué medida las experiencias estéticas constituyen uno de esos módulos.

Entendida así, la mente podría estar dividida en módulos sin mayor complicación. Pero la modularidad de la mente de Fodor, que suele ser la referencia obligada para los autores interesados en el desarrollo de las estructuras innatas del conocimiento, implica una división de sistemas mucho más compleja. El modelo computacional de la mente de Fodor establece la presencia de tres sistemas que actúan secuencialmente en la obtención del conocimiento:

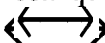
- A. Sistemas recolectores (periféricos) del flujo de acontecimientos del entorno. Los sistemas "transductores" de este tipo recogen la información sensorial representándola de manera diversa, en función de los diferentes soportes perceptivos —visión, audición, olfato, etcétera (Fodor, 1983, p. 66).
- B. Sistemas analizadores de las entradas sensoriales. Sistemas "de entrada", que funcionan a la manera de una interfaz para transformar los distintos formatos perceptivos en uno único de carácter sintáctico. Esta operación es necesaria en la medida en que mantengamos una concepción computacional de la mente. Los procesos computacionales son sintácticos por definición y, como dice Fodor, "si, por ejemplo, suponemos que ese mecanismo es el encargado de escribir en la cinta de la máquina de Turing, habrá que exigirle que lo haga *en un lenguaje que la máquina pueda entender*" (Fodor, 1983, p. 66-67; el énfasis es del autor). Pues bien, los sistemas secundarios son los que se encargan de realizar esa "traducción".

- C. Sistema central. Examina los productos de los sistemas de entrada y la información almacenada en la memoria (Fodor, 1983, p. 147). Es la "máquina", en el sentido estricto

PERCEPCIÓN VS. COGNICIÓN

El papel de los sistemas de entrada es clave, porque dentro de una tradición que, como ya hemos comentado, se extiende por una parte importante de la psicología, Fodor sostiene la necesidad de distinguir entre "percepción" y "cognición" (Fodor, 1983), y su teoría de la mente modular asigna cada uno de esos procesos mentales a sistemas diferentes. No se debe confundir esa arquitectura modular fodoriana con la diferencia entre "imagen" e "idea" de Descartes, ya que en el autor francés una y otra se atribuían al cerebro y la mente como entes separados. Pero lo que dice Fodor tampoco está del todo fuera de los planteamientos cartesianos. Hay una cierta jerarquía entre percepción y cognición en Fodor, como la había entre imagen e idea en Descartes. Si la cognición es, en sí, una actividad propia del sistema central, la operación computacional encargada de identificar los objetos por medio de sus características visuales, auditivas, etcétera, pertenece a los sistemas de entrada y, por tanto, "el análisis perceptivo no es, en rigor, una categoría del pensamiento" (Fodor, 1983), es decir, no es una categoría atribuible al funcionamiento del sistema central.

El alcance de una afirmación así cobra todo su sentido cuando se tiene en cuenta que, por definición, los sistemas de entrada son específicos de dominio y están informativamente encapsulados: Es esa, precisamente, la condición

esencial de un “módulo” en el planteamiento fodoriano (Fodor, 1983). Veamos en mayor detalle sus consecuencias. Si la mente es modular, según Fodor, es porque los sistemas de entrada, que son los verdaderos módulos, están encapsulados, lo que quiere decir que sufren un aislamiento informativo. El dominio de la audición, por ejemplo, es específico de su propio sistema de entrada y no sufrirá invasión informativa alguna de ningún otro dominio perceptivo, como puede ser la visión o el tacto. Tampoco sufre invasión informativa alguna del sistema central. El ejemplo que suele poner Fodor para ilustrar esa importante característica de su mente modular es el de la persistencia de la ilusión de Muller-Lyer, incluso después de que sabemos que se trata de una mera ilusión (Fodor, 1987). La ilusión de Muller-Lyer consiste, como se sabe, en un fenómeno muy conocido. Si tenemos un segmento de recta que termina en una punta de flecha en cada extremo  y otro de igual longitud que termina con las puntas abiertas  vemos más grande este último que el primero. Y lo seguimos viendo así, aun cuando hayamos medido los segmentos y sepamos que son iguales. Eso, para Fodor, significa que el conocimiento propio del sistema central, el que los dos segmentos son iguales, no interfiere en el sistema de entrada encapsulado de la visión. Como consecuencia inevitable, la única vía posible para la percepción es la que conduce desde el mundo exterior hacia la mente, la denominada *bottom-up* en la teoría computacional. La inversa, la *top-down*, la que “desciende” desde la cognición propia del sistema central, no tiene cabida en una idea de la percepción como sistema de entrada encapsulado.

Modularidad, encapsulamiento y procesamiento *bottom-up* de lo percibido son características indisolubles en la teoría

de la mente de Fodor. Y tienen consecuencias importantes tanto, para la cuestión del lenguaje, como para la de la experiencia estética. El sistema central, que no se halla encapsulado —muy al contrario, es isotrópico, lo que quiere decir que la información que contiene es accesible a lo largo de toda su estructura— no puede considerarse modular (Fodor, 1983). No hay en el sistema central módulos específicos de dominio, cosa lógica porque, en caso contrario, ¿cómo sabríamos que eso que viene a toda velocidad es un coche amarillo tocando la bocina? En alguna parte debe integrarse el resultado de los distintos fenómenos perceptivos que son, recordémoslo una vez más, específicos de dominio.

¿Cuál es el sentido del lenguaje en la teoría modular de la mente de Fodor? ¿Forma parte de la cognición o de la percepción? ¿Y la experiencia artística? ¿Está o no tan ligada, como los paleontólogos creen, al desarrollo filogenético del lenguaje?

La propuesta de Fodor parece del todo sorprendente y contraintuitiva. El lenguaje forma parte de los sistemas de entrada (Fodor, 1983), así que no es verdadera “cognición”, pero tampoco es mera percepción. De hecho, los sistemas de entrada están compuestos, según Fodor, por los mecanismos perceptivos más los mecanismos del lenguaje. Pero la sorpresa es tan solo relativa. La modularidad de la mente que establece Fodor nos lleva, de forma inevitable, a esa conclusión. Al no existir ninguna modularidad en el sistema central, y al ser el lenguaje uno de los fenómenos mentales más claramente sujetos a la especificidad de dominio —cosa indicada, por ejemplo, por el hecho de que se pueda sufrir una afasia sin que queden afectadas otras capacidades mentales— no le queda más remedio al lenguaje que ser

recluido en los sistemas de entrada. Eso le permite aceptar a Fodor la teoría chomskiana del carácter innato del lenguaje, dado que:

No existen procesos centrales de contenido específico cuyo funcionamiento dependa de estructuras neurales específicas (Fodor, 1983, p. 165).

Eso es de esperar, al no existir modularidad alguna en el sistema central. Es la presencia del lenguaje entre los sistemas de entrada lo que permite ligar las estructuras lingüísticas innatas a procesos cuyo funcionamiento sí depende de estructuras neurales. Paralelamente, al haberlo apartado de la "cognición", los únicos aspectos de la conducta lingüística que serán significativos para el estudio fodoriano serán los sintácticos. La semántica, propia del sistema central, queda, por así decirlo, fuera del alcance de nuestros estudios. Y también, por supuesto, la experiencia estética. No es raro que el funcionalismo computacional haya sido visto, lo hemos dicho ya, como un obstáculo importante para la consolidación de la psicología del arte. Pero quizá la consecuencia de mayor alcance es que el lenguaje, considerado por Fodor como parte de los sistemas de entrada, no puede tener ninguna interacción (al estar encapsulado) con la facultad estética. Nos hemos quedado, pues, sin poder utilizar los grandes avances que estudian la modularidad del lenguaje para sacar conclusiones, incluso provisionales, para la psicología del arte. También nos hemos quedado con la imposibilidad de ver en la facultad estética un módulo. Estos se reducen a los ya mencionados entre los sistemas de entrada. Como la percepción es uno de ellos, siempre podremos reducir el estudio de la psicología del arte al de la percepción sin más, pero eso deja fuera del

campo de estudio una buena parte de los fenómenos que tienen interés dentro de la experiencia artística. Muy pocos de los apartados que pretendemos abarcar en este libro caben en una maniobra reduccionista así. Es indudable que en el nivel semántico, propio del sistema central, lenguaje y facultad estética son isotrópicos y allí sí que podemos decir muchas cosas respecto de la experiencia artística. Pero se tratará solamente de aproximaciones de sentido común. El sistema central es, para Fodor, un nivel inaccesible mediante estudios técnicos.

Antes de seguir con el análisis del modelo de Fodor y sus consecuencias, hay que señalar que son muchos los autores que no comparten el punto de vista, según el cual, no podemos estudiar el sistema central de manera científica. Rivière (1987) advierte que:

Los desarrollos objetivos de la psicología del pensamiento no tienen por qué producir un pesimismo tan acusado como el de Fodor. (...) Los conceptos de "esquema", "marco", "guión", asociados a esa fase "wagneriana" de la inteligencia artificial, han pasado a formar parte de las explicaciones cognitivas de las funciones "menos encapsuladas", y éstas se comprenden mucho mejor que hace treinta años (Rivière, 1987, pags. 37-38).

LOS PROBLEMAS DE LA MODULARIDAD FODORIANA

Antes de desechar las posibilidades, para la psicología del arte, de una teoría modular, conviene examinar con mayor cuidado hasta qué punto el modelo de la mente modular de Fodor es razonable.

La mejor forma de valorar el sentido de la propuesta modular de Fodor, ligada al segundo de los niveles de una estructura de la mente dividida en sistemas transductores, sistemas de entrada y sistemas centrales, consiste en ver en qué medida cuadra ese esquema con lo que se sabe de la percepción. Imaginemos que estamos ante una pantalla sobre la que se proyecta un rayo de luz blanca que se está moviendo, cruzando de derecha a izquierda y de izquierda a derecha, en vaivén, la pantalla. La luz atraviesa un prisma antes de proyectarse, así que dibuja en la pantalla algo semejante a un arcoiris. ¿En qué estriba la percepción? Podría sostenerse que es:

- (A) La luz reflejada que llega al espectador
- (B) La recolección de esa luz por parte del ojo
- (C) Lo que le permite decir al espectador “eso es algo semejante a un arcoiris”, o incluso “eso es algo similar a un cuadro de Victor Vasarely”.

Dentro de las limitaciones que hay para entender la teoría fodoriana de la mente en función de sus posibles correlatos biológicos, parece claro que la percepción entendida como (B) tendría que ver con los sistemas transductores, también llamados a veces periféricos, mientras que (C) es algo propio del sistema central. La dificultad estriba ahora en entender cómo se obtiene (C). La idea de los sistemas de entrada implica que hay ya una “percepción” anterior, encapsulada, de la que tan solo podemos estar seguros de que no coincide de manera totalmente isomórfica con la gama de longitudes de onda de la luz blanca descompuesta por el prisma (al fin y al cabo existen rayos infrarrojo y ultravioleta que no son visibles). No es razonable suponer que es el sistema central el que elimina esas gamas no

visibles. Pero las discrepancias entre (A) y (C) no se reducen, claro, a las longitudes de onda no percibidas; hay más elementos que anulan el isomorfismo absoluto. Parte de ellos pueden atribuirse también a la manera como actúan los sistemas periféricos y de entrada (B), la retina en el caso de la luz percibida. Las tareas de percepción del color, el contraste, la resolución espacial, etcétera, han sido relacionadas con las propiedades celulares de "bajo nivel" de la retina, que desde un primer momento introducen ciertos filtros (Livingstone y Hubel, 1988). Pues bien, ¿es la percepción el resultado de "filtros" que aparecen solamente en los sistemas periféricos y en los sistemas de entrada o, por el contrario, también el sistema central introduce algún tipo de sesgo capaz de eliminar el isomorfismo absoluto?

Lo crucial del modelo de la modularidad de la mente de Fodor es que esa pregunta no puede contestarse o, mejor dicho, puede contestarse de forma especulativa, pero no contamos con la posibilidad de saber si acertamos o no. Si yo estoy enfrente de mi amigo Peter, le miro y no le reconozco, ese fallo en el reconocimiento puede ser debido quizá a que sufro una miopía muy acusada. De ser así, el fallo está en el nivel de (B), de los sistemas periféricos de la visión. Pero, ¿qué decir de otros posibles motivos para no haberle reconocido como pudiese ser, por ejemplo, una falta de atención? Nada. Desde el punto de vista de los sistemas periféricos y de entrada no podemos decir nada acerca de esas posibles dificultades, porque afectan a la cognición y no a la percepción. Fodor (1983) admite que sólo puede hablar de una forma extremadamente especulativa acerca de los "productos" de los procesadores lingüístico y visual, acerca del nivel de representación en el que estos sistemas entran en contacto con los procesos centrales. La situación es toda-

vía peor de lo que reconoce Fodor. La distinción entre percepción y cognición obliga a entender que la primera proporciona elementos simples: formas y colores de los objetos, pone Fodor (1983) como ejemplo. Es la segunda la que integra en un plano "posperceptivo", propio del sistema central, esas formas y esos colores en la representación mental. Si no atiendo, pues, y no reconozco a Peter, no es porque no perciba sus formas y sus colores, sino porque no consigo la imprescindible representación. Eso quiere decir, exactamente, que las formas y los colores de Peter en sí mismas, tal como las percibo, no se verán afectadas por el sistema central. Pues bien, nuevamente cabe hacerse la pregunta de cómo sé que es así. Decir que hay una percepción anterior a la representación y el reconocimiento es algo trivial. Decir que está encapsulada es algo bien difícil de comprobar por definición. Mi razonamiento, propio del sistema central, no puede dar marcha atrás y alcanzar los sistemas de entrada encapsulados. Con los sistemas periféricos, aún más abajo, teníamos al menos el recurso de identificar sus correlatos biológicos y examinar cómo es la retina: así hemos hecho para identificar los "filtros" de que dispone. Pero, ¿cuál es el correlato biológico de los sistemas de entrada?

Si aceptamos acudir a la ayuda de las neurociencias, cosa que los funcionalistas próximos a la metáfora de la computadora no suelen ver con buenos ojos, nos encontramos con indicios muy sólidos acerca de la presencia de sesgos que afectan a las características supuestamente "simples" de la percepción. Tal y como advertíamos antes, eso lleva a un problema de difícil manejo que mencionamos ya con anterioridad: el de posible interferencia de las tareas psicológicas de percibir y razonar. La tradición de la Gestalt diferen-

ció claramente entre lo que son procesos de percepción y procesos de categorización. Dice Fernández Trespalacios refiriéndose a los gestaltistas y otros autores de orientación fenomenológica:

(...) Estos investigadores europeos insisten en que podemos percibir formas distintas y firmes sin ambigüedad perceptiva, pero ser todavía incapaces de clasificarlas bajo ninguna categoría específica. Por ejemplo, ver un objeto es, fenomenológicamente y, por tanto, originalmente, un proceso diferente de clasificarlo, juzgarlo o inferirlo (Fernández Trespalacios, 1989, p. 3).

La diferenciación estricta entre percepción y categorización, cuya pertinencia es indiscutible, supone un argumento en favor del encapsulamiento defendido por la teoría modular de la mente de Fodor. Si la percepción es un "todo estructurado" y, pese a ello, resulta un proceso diferenciable y previo a la cognición, estamos ante un modelo secuencial y lineal del conocimiento en el que los productos de la percepción consiguen, por así decirlo, completarse antes de que intervenga el sistema central. Pero la capacidad de éste de proceder en forma *top-down* puede dar lugar a "intrusiones" en el todo perceptivo que no impliquen procesos tan superiores como el razonamiento o la categorización. Consideremos, por ejemplo, el caso ya mencionado del *filling-in*. El *filling-in* describe el fenómeno mediante el que el cerebro "rellena" subjetivamente los huecos perceptivos (por ejemplo, los del área ciega de la visión, los fonemas perdidos por el ruido de fondo o las erratas de un texto que se está leyendo). ¿Se trata de un fenómeno primario, debido a mecanismos visuales autónomos de bajo nivel, o de un proceso cognitivo más

complejo en el que hay intrusión del sistema central? Dennett (1991), en sintonía con la modularidad fodoriana para la que el *filling-in* es un fenómeno autónomo de bajo nivel, sostiene que el cerebro no realiza en realidad ningún relleno porque no existen mecanismos específicos destinados a coordinar información procedente de áreas ciegas. El cerebro se limitaría a "ignorar" las ausencias procedentes de esas áreas. Pero Ramachandran y Cobb han proporcionado evidencias experimentales de que el *filling-in* no es un proceso visual autónomo, sino un fenómeno cognitivo *top-down* con un papel destacado de la atención visual voluntaria (Ramachandran y Cobb, 1995). Pessoa, Thomson y Noë (1998) llevaron a cabo recientemente un examen exhaustivo de las evidencias empíricas existentes acerca de la actividad neuronal del *filling-in*, concluyendo que los efectos medidos en distintos fenómenos perceptivos de relleno (puntos ciegos, figuras ilusorias, etcétera) apuntan hacia una tarea de representación efectiva —el cerebro complementa las lagunas perceptivas primarias— más que hacia una ausencia —el cerebro ignora las áreas ciegas, sin más. Pessoa y colaboradores (1998) no entran en la cuestión de la penetrabilidad o impenetrabilidad de los módulos perceptivos, pero un autor tan cercano a Fodor y Dennett como es Pylyshyn se ha visto forzado a admitir hace poco la presencia de fenómenos *top-down* en la visión relacionados con el relleno (Pylyshyn, 1999). No obstante, Pylyshyn continúa defendiendo la impenetrabilidad cognitiva de la percepción visual. Esos procesos *top-down*, para Pylyshyn (1999), se verían limitados al interior del módulo —continuarían encapsulados— de tal suerte que el autor distingue entre "visión temprana" (*early vision*), que es la modular y encapsulada, y "cognición", que es la tarea perceptiva visual central, holista y, de acuerdo con el

funcionalismo modular, inabordable en términos científicos. La cuestión pendiente continúa siendo, sin embargo, en qué medida los procesos *top-down* que afectan a la visión temprana de Pylyshyn no proceden de actividades cognitivas superiores. El artículo de Ramachandran y Cobb (1995) ya citado sostiene la presencia de un vínculo detectable entre sistema central y visión temprana.

En realidad, la violación del encapsulamiento perceptivo implícita en evidencias experimentales como las que aporta Ramachandran no supone el tener que desechar la distinción entre percepción y cognición. El enfoque gestaltista y fenomenológico sostiene la presencia de una percepción completa antes de que intervengan procesos superiores como son los de clasificar, juzgar o inferir (Fernández Trespalacios, 1989). Pero el *filling-in* y otros procesos semejantes no violan esa separación. Por mucho que el sistema central pueda interferir de manera *top-down* con los procesos perceptivos, eso no implica la aparición de tareas cognitivas conscientes al estilo de la clasificación, el juicio o la inferencia. Lo que rechazan los modelos neurobiológicos es un encapsulamiento estricto, incompatible con las evidencias acerca de la intervención del conocimiento previo en la formación del conocimiento nuevo.

Existe una literatura muy amplia acerca de la interacción del sistema central con los rasgos "simples" de la percepción (vid. Baergen, 1993, por ejemplo). Por poner ejemplos recientes, Sekuler, Sekuler y Lau (1997) han descrito que el sonido puede alterar la percepción visual del movimiento, y Kurahashi y Menini (1997) han indicado cómo la luz, los olores y ciertas señales químicas, como las hormonas, generan respuestas intracelulares que pueden relacionar el olfato con la visión (vid. Gold y Pugh Jr., 1997). Esas descripciones

nes proporcionan una idea de la arquitectura del cerebro incompatible con la modularidad de Fodor. Entendámonos bien no es que los resultados experimentales apoyen la idea de un cerebro no modular; todo lo contrario. Lo que indican es que hay una gran modularidad, pero poco parecida a la que había supuesto especulativamente Fodor.

Desde la perspectiva de la psicología del arte hemos explicado en otro lugar (Marty, 1999a) que Arnheim (1969) se opone a la distinción tajante entre percepción y cognición y defiende el concepto de "pensamiento visual". Su defensa se justifica porque él mismo se siente víctima de la vieja tradición, según la cual los sentidos no proporcionan nada más que la materia prima de la experiencia y compete exclusivamente a los procesos superiores la elaboración de dicha materia. La subestimación del arte se puede así entender como una consecuencia particular de la subestimación de los sentidos.

LA MODULARIDAD CHOMSKIANA

¿Cómo cuadra en ese esquema de discusión de la modularidad de la mente de Fodor la teoría de la mente de Chomsky?

El lenguaje-I, tal como lo define Chomsky (1998), es el procedimiento generativo que permite formar descripciones estructurales (lo que se llama "hablar una lengua" y a lo que Chomsky había denominado, en sus primeras obras, el "conocimiento de la gramática"). Si hemos de aceptar la modularidad de la mente descrita por Fodor, el lenguaje-I no puede estar asociado al sistema central. Constituye un mero sistema de entrada. ¿Sucedre lo mismo en la teoría de la mente de Chomsky? ¿Existe una modularidad que es, en

primer lugar, propia de la especificidad de los dominios y está, además, ligada al encapsulamiento informativo?

Si en *Rules and Representations* (Chomsky, 1980) el papel de la modularidad podía ser ambiguo, el rechazo de Chomsky a la modularidad de la mente, entendida como lo hace Fodor, es obligado en el Programa Minimalista y abarca todas y cada una de las principales características de los sistemas de entrada la especificidad de dominio, el encapsulamiento y la vía *bottom-up* de procesamiento de la percepción. Esa distancia viene impuesta por la exigencia fundamental del Programa Minimalista en aquello que hace a las relaciones del lenguaje con los otros procesos de la actividad mental, es decir, por la *condición de legibilidad*. Como dice Chomsky:

La facultad del lenguaje está contenida en la arquitectura más amplia de la mente/cerebro. Interactúa con otros sistemas que imponen al lenguaje las condiciones que debe satisfacer para ser finalmente útil. Podemos pensar en esas condiciones como las "condiciones de legibilidad", en el sentido de que los otros sistemas deben ser capaces de "leer" las expresiones del lenguaje y utilizarlas como "instrucciones" para el pensamiento y la acción (Chomsky, 1998, p. 74).

Esta exigencia se encontraba en cierto modo sugerida en *Rules and Representations* (1980), como hemos mencionado ya, al plantear una estructura psicológica dividida en "facultades": del lenguaje, de los números, etcétera. Éstas son consideradas "órganos mentales" en un sentido no metafórico (Chomsky, 1980) y, obviamente, deben disponer de alguna forma de interconexión transparente al estilo de la

condición de legibilidad. La condición de legibilidad supone un serio escollo para todas las exigencias de la concepción modular fodoriana. Vayamos en primer lugar con la especificidad de dominio. Si por tal se entiende que la mente cuenta con órganos específicos premodelados de manera innata, esta condición se mantiene, por supuesto, en el Programa Minimalista. La sustitución de la idea de las reglas innatas por el programa de principios y parámetros no modifica en absoluto ni la idea del innatismo de la mente ni su división modular en órganos; antes bien, las incrementa. Pero la especificidad de dominio cobra ahora una carta de naturaleza un tanto particular: No tiene el correlato sensorial impuesto en la modularidad fodoriana. Por decirlo de otra forma, el cerebro cuenta con la plasticidad suficiente como para compensar las carencias sensoriales y garantizar el desarrollo del lenguaje-I, incluso si no dispone de los datos sensoriales fundamentales a tal efecto, que son los de la audición de un lenguaje. Chomsky explica así esa compatibilidad entre una capacidad para el lenguaje muy específica y, a la vez, plástica:

Aunque altamente especializada, la facultad de lenguaje no está atada a ninguna modalidad sensorial específica, contrariamente a lo que se suponía no hace tanto. Así, el lenguaje de señas de los sordos es muy parecido estructuralmente al lenguaje hablado, y su proceso de adquisición muy similar (Chomsky, 1998, p. 178).

La condición de legibilidad, como veíamos antes, implica que otros sistemas mentales, al margen del lenguaje, deben ser capaces de "leer" las expresiones del lenguaje y usarlas como "instrucciones" (Chomsky, 1998). El encapsulamien-

to del lenguaje como un sistema de entrada dentro de la concepción modular de Fodor no lo convertía, claro es, en algo totalmente hermético, existía una accesibilidad “vertical”, en el sentido de que la información computada en cada módulo ascendía, siguiendo la línea *bottom-up*, hasta el sistema central; de hecho, el papel de los sistemas de entrada es el de facilitar ese acceso vertical. Pero la condición de legibilidad tiene el aspecto de imponer más bien un acceso de tipo “horizontal”, con una serie de sistemas mentales, entre los que figura el órgano del lenguaje, que se interconectan entre sí de cara a obtener el pensamiento y la acción. Es decir, que no están en absoluto encapsulados, excepto en el sentido de que tienen una cierta “especialización” de dominio. Chomsky sostiene que la facultad del lenguaje tiene al menos dos componentes:

Un “sistema cognitivo” que almacena información de algún modo, y diversos sistemas de ejecución que utilizan esta información para la articulación, la percepción, hablar del mundo, preguntar, contar chistes, etcétera (Chomsky, 1998, p. 173).

Estos sistemas de ejecución son del todo distinguibles del sistema cognitivo de almacenamiento de la información pero, a su vez, deben tener acceso a él. En realidad es eso exactamente lo que quiere decir que forman una “estructura modular”: un sistema con diferentes módulos que tienen una cierta independencia; independencia que los estudios acerca de lesiones cerebrales pueden poner de manifiesto, pero que están a la vez interconectados. Chomsky sostiene que una estructura modular así es la que cabe esperar en cualquier sistema biológico algo complejo y, a continua-

ción, plantea la diferencia que existe entre esa modularidad y la propuesta por Fodor:

Nótese que aquí no entendemos "modularidad" en el sentido del interesante trabajo de Jerry Fodor, que se limita a los sistemas de entrada y salida; el sistema cognitivo de la facultad lingüística, al que tienen acceso estos sistemas, no es uno de ellos (Chomsky, 1998, p. 173-174).

En realidad, Fodor había abierto una puerta a una solución parecida a la de la teoría chomskiana de la mente. Fodor (1983) considera que es perfectamente imaginable una máquina que no presente distinción funcional alguna entre sistemas de entrada y sistemas centrales. La postulación de esos dos tipos de sistema no es, que, una exigencia lógica del modelo de Fodor, sino más bien una cuestión de utilidad a la hora de entender cómo pudo evolucionar la estructura del conocimiento en la filogénesis. Fodor sostiene que se puede perfectamente suponer que los sistemas de entrada (percepción) y el sistema central (creencias y conocimientos) han evolucionado unos antes que otros, aun cuando no podamos decir cuáles existieron primero. Si han evolucionado por separado es mejor entender, según Fodor, que suponen dos sistemas distintos.

Lo único que implica ese argumento es una interpretación muy forzada de lo que es la filogénesis a la hora de hablar de estructuras y funciones. Pero no es necesario realizar esas distinciones tan tajantes. En realidad, una misma estructura puede cumplir dos funciones diferentes, evolutivamente hablando, y de hecho es esa la explicación filogenética de algunas adquisiciones, como las plumas de las alas de las aves, que pudieron servir inicialmente para ais-

lar del frío y luego para mejorar la relación volumen/peso. Acaba de describirse que las alas de los insectos evolucionaron a partir de agallas ancestrales (Averoff y Cohen, 1997). Y, por poner un ejemplo del propio Chomsky:

No se trata de si las alas de una mariposa están diseñadas para "resolver el problema" del vuelo; evolucionaron como sistemas termorreguladores y todavía sirven para ese propósito (Chomsky, 1998, p. 225).

Incluso si se acepta la distinción tajante entre percepción y cognición, cosa que, como hemos visto, está lejos de ser obvia, no existe ninguna razón en favor de que un cerebro útil para la percepción deba añadir otras estructuras de un rango distinto para procesar creencias y conocimientos. Si mantenemos una idea de la filogénesis como la indicada mediante el ejemplo de las plumas de las aves o las alas de las mariposas, resulta claro que las mismas estructuras preexistentes podrían encargarse muy bien de unas tareas nuevas, a través de la modificación de sus funciones. La propia idea de Chomsky (1998, cap. 5) acerca de la evolución, siguiendo a autores como Lewontin, es contraria a cualquier tipo de planteamiento que no pase por la modificación de las estructuras preexistentes. En una idea de la evolución como esa, una gran parte de nuestras habilidades mentales debe considerarse como algo parecido a un subproducto de la evolución: no se puede pensar seriamente que la capacidad humana para encontrar las leyes cuánticas sea un resultado directo de la selección natural.

La modularidad de la teoría chomskiana puede, entonces, afectar, perfectamente, al propio sistema central y contar a la vez con la suficiente transparencia como para que

sea posible “leer” las expresiones del lenguaje y utilizarlas como “instrucciones”. Planteadas así las cosas, algunos componentes de ese sistema central deben ser innatos. Tal exigencia, imposible para Fodor, es casi una petición de principio para Chomsky. El Programa Minimalista (y toda la teoría chomskiana anterior) impone la existencia de elementos innatos con contenido proposicional, elementos que, entonces, no sólo son sintácticos, sino también semánticos.

Debe tenerse en cuenta el sentido de lo que significa “contenido semántico” en la obra de Chomsky. Fodor (1983) distingue dos concepciones distintas de las estructuras mentales:

- I. como estructuras con contenidos proposicionales (existen contenidos proposicionales determinados de manera innata; un contenido proposicional es el que toma la forma “X sabe (/cree/conoce) que P”;
- II. como mecanismos psicológicos sin contenido proposicional (existen “órganos” mentales, también innatos, en el sentido en que es un órgano una mano) (Fodor, 1983).

Estas concepciones no son mutuamente excluyentes. Para poner en marcha la interacción entre las facultades innatas I, pueden ser necesarios mecanismos II. Fodor pone como ejemplo de “mecanismo mental” la memoria a corto plazo. La memoria no tiene contenido proposicional, es “como si dentro de la cabeza tuviéramos una caja” (Fodor, 1983). ¿De qué tipo es la semántica? Para Chomsky el contenido semántico es proposicional, pero en un sentido distinto a lo que suele entenderse como tal. Como dice Chomsky, citando su *Syntactic Structures* de 1957:

Es posible que el lenguaje natural tenga sólo sintaxis y pragmática; tiene una “semántica” sólo como “el estudio del modo en que este instrumento, cuya estructura formal y potencia expresiva estudia la sintaxis, es utilizado de hecho por una comunidad lingüística (Chomsky, 1998, p. 190).

La manera como Chomsky tiende a menudo a cambiar el significado técnico de los términos que utiliza en sus teorías no ayuda a entender sus conceptos. El caso de la “semántica” es un buen ejemplo de ello. El que el lenguaje tiene aspectos sintácticos y aspectos semánticos es algo obvio. Cuando decimos cualquier cosa, tal como “cuidado al cruzar la calle, que los coches van muy deprisa”, la frase mediante la que expresamos ese mensaje cautelar tiene una estructura sintáctica en la que podemos identificar, entre otros elementos, verbos, sujetos y predicados y también tiene un contenido semántico destinado a llamar la atención, por ejemplo, de un niño acerca de lo peligroso que es el cruzar la calle. Lo que es “sintaxis” y cómo se estudia es fácilmente distinguible de lo que es semántica y cómo se estudia. Los estudios sintácticos hablarán de frases activas y pasivas, condicionales, verbos intransitivos y cosas así. Los estudios semánticos pueden incluir, por ejemplo, lo que significaría “los coches van de prisa” para un niño, para un piloto de fórmula uno y para un aborigen australiano que no se haya acercado nunca a ninguna ciudad. Eso es evidente, como decimos, pero tal evidencia no puede trasladarse al caso del significado de la “semántica” en Chomsky. Sus palabras siguientes pueden dejarlo muy claro:

Desde un principio, el trabajo de la gramática generativa fue motivado principalmente por unas cues-

tiones que llamamos normalmente "semánticas". Mi primer libro amplio, no publicado durante muchos años, fue *Logical Structure of Linguistic Theory* (1955-56; publicado en parte en 1975). El capítulo introductorio esboza el campo al que intenta dedicarse el trabajo: de manera decisiva, el hecho de que una persona que tiene una experiencia limitada del lenguaje consigue entender de alguna forma nuevas expresiones de una manera muy específica. El resto del libro trata de enfrentarse con el problema proponiendo los mecanismos que podrían ofrecer la interpretación de un rango infinito de expresiones a partir de la experiencia limitada que resulta suficiente para ponerlas en su lugar. Los trabajos siguientes introdujeron muchos cambios, a menudo radicales, pero siguieron en esencia por el mismo camino.

Personalmente yo prefiero usar el término "sintaxis" para referirme a esos aspectos; otros usan el término "semántica", que a mí me gustaría reservar para el estudio de lo que se llama a menudo las conexiones "lenguaje-mundo": más adecuadamente, desde mi punto de vista, las conexiones entre el lenguaje y otras partes del mundo, algunas de ellas dentro del organismo (como son, presumiblemente, los órganos articulatorios y los sistemas conceptuales, entre otros), algunas fuera de él, como la computadora que estoy usando (Chomsky, en Cela Conde y Marty, 1997b, p. 576).

La "semántica", para Chomsky es entonces el estudio de las conexiones "lenguaje-mundo". No el contenido del mensaje en sí mismo (aunque también se refiera a las conexiones lenguaje-mundo), sino a la conexión entre, por ejemplo, los

sistemas conceptuales y el lenguaje, conexión que hace posible la comunicación. El aspecto proposicional no aparece por el hecho de que la “semántica”, en el sentido chomskiano, incluya algún mensaje en concreto, sino por el hecho de que el mensaje, y el hecho de que tenga un contenido, depende de la presencia de algunos elementos propios del lenguaje interno de los sujetos. En ese sentido de la “semántica”, los universales lingüísticos son “propiedades del estado inicial de la facultad humana del lenguaje, y no propiedades observadas en todas o la mayoría de las lenguas” (Chomsky, *ibid.*). Pondremos un ejemplo para que se entiendan las diferencias entre uno y otro caso, y el matiz de lo que Chomsky identifica como semántica.

Recuérdese el argumento de John Searle (1990, por ejemplo) contra las propuestas de Alan Turing (1950) acerca de si puede pensar una máquina. El experimento mental de la Habitación China propuesto por Searle demuestra muy bien que el hecho de pasar el test de Turing no quiere decir que una máquina “piense”. Pues bien, en términos de sintaxis podría ser quizá (aunque no está tan claro) que los mecanismos sintácticos de procesamiento simbólico de las máquinas y los seres humanos fuesen los mismos, pero la Habitación China indica muy claramente que en este segundo caso hay algo más. Los mensajes son procesados por máquinas y mentes humanas, pero sólo las mentes entienden el significado. La semántica tiene que ver en un sentido tradicional con el estudio del significado. Pero en el caso en que Chomsky utiliza el término técnico de “semántica” eso no puede ser así. Lo que significa para un sujeto particular una avenida llena de coches, un cuadro de Van Gogh, o los mensajes referidos a cualquiera de esos dos objetos, son, para Chomsky, asuntos que sólo pueden ser abordados en términos de sentido común. El significado en

ese sentido estricto tiene que ver con los aspectos holistas e inaccesibles de la mente, en último término con lo que es "ser murciélago para un murciélago". Pero el asunto de la conexión lenguaje-mundo tiene otra vertiente. Nos podríamos preguntar no por el significado de un mensaje, por el significado que es comprendido por un sujeto y no lo es por una máquina (o por un sujeto humano metido en la Habitación China), sino por los elementos estructurales que hacen que los sujetos humanos y las máquinas difieran en el sentido de que los primeros comprenden los mensajes y las segundas no. Hay algo en la arquitectura de la mente de los humanos que les permite comprender los mensajes con contenido semántico. Quizá no todos los seres humanos los comprenden igual. El mensaje "En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme, no ha mucho tiempo que vivía un hidalgo" se comprenderá de formas muy diferentes si se trata de un niño, de un adulto español que haya oído hablar del Quijote o de un aborigen australiano. Pero no se trata ahora de la forma como un sujeto en particular entiende ese mensaje, sino del hecho de que todos los sujetos humanos lo comprenden de una u otra forma. Los elementos estructurales que subyacen a la comprensión (al significado) son la materia de la semántica para Chomsky. De ahí que esté interesado en los universales lingüísticos como propiedades del estado inicial de la facultad humana del lenguaje.

Se trata de una "semántica", por tanto, que puede ser estudiada de forma técnica. Eso no quiere decir que sea fácil hacerlo. Estamos buscando, por así decirlo, los universales lingüísticos como elementos innatos de la semántica. Pero, como dice Chomsky:

Las propiedades de las expresiones —incluida la forma como se entienden— son el resultado de la interacción de muchos factores, algunos de ellos derivados de la facultad del estado inicial del lenguaje y otros de la experiencia que induce cambios de estado en el “órgano del lenguaje”. Podríamos encontrarnos con los mismos problemas si pretendemos buscar “universales” [...] en otros sistemas, como, por ejemplo, el sistema fonético, o el sistema visual, o el sistema de organización de la conducta motriz (Chomsky, en Cela Conde y Marty, 1997b, p. 577).

Se trata de una advertencia un tanto descorazonadora. Pero en realidad lo que nos está diciendo Chomsky es que no será fácil estudiar los universales en ningún caso. No lo es en el del lenguaje y tampoco en los demás módulos o facultades mentales. Pero, aun así, aquellas disponibilidades innatas que permiten desarrollar los aspectos semánticos de un lenguaje-I son de gran importancia en el esquema de la mente modular de Chomsky y forman parte de muchos de sus estudios. Pues bien, la mayor parte de las características de ese lenguaje-I se deducen de la observación de los actos de habla de los sujetos. De una manera semejante, lo que podamos decir en términos técnicos del otro posible sistema modular que nos interesa, el de las experiencias artísticas, podrá deducirse también de las conductas observadas de los sujetos siempre que se miren desde un punto de vista próximo al de esas disposiciones innatas. De eso trataremos en el siguiente capítulo.

8.

METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE
LA FACULTAD ESTÉTICA: LA PERSPECTIVA
DE ESPECIE EN LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

EL ESTUDIO COLECTIVO: LAS TEORÍAS
INNATISTAS Y LA PERSPECTIVA DE ESPECIE

La primera aproximación metodológica a los distintos aspectos de la facultad estética es la que llamaremos "perspectiva de especie", y corresponde, dentro de la psicología del arte, a la idea de que la experiencia artística es una capacidad de la que se dispone si y sólo si se pertenece a la especie *Homo sapiens*.

Son varios los rasgos mentales que se atribuyen en exclusiva a nuestra especie. El lenguaje creador es uno. La religión y el arte son dos más. La cultura es otro que podría englobar en cierto modo los anteriores. Sin embargo, todos esos rasgos "únicos", con la excepción quizá del de las experiencias religiosas, han sido atribuidos también en mayor o menor medida, desde la aparición de la etología y la sociobiología, a otras especies animales. Así sucede, por ejemplo, con el lenguaje de algunas especies de primates, como el mono verde o tota (*Cercopithecus aethios*) (Seyfarth y Cheney, 1984; Cheney y Seyfarth, 1992; Seyfarth y Cheney, 1992), o los estadios culturales muy avanzados de la "eusociabilidad" (Lumsden y Wilson, 1981) o "ultrasociabilidad" (Campbell, 1983) en insectos haplodiploides (Hamilton, 1964), ratas-topo (O'Riain *et al.*, 1996) y gambas parásitas (Duffy, 1996). Por lo que hace a la experiencia estética, algunos etólogos han visto en la conducta del tilonorrinco australiano cuando construye su nido una voluntad estética. El

pájaro “decora” su nido para atraer a la hembra. Como dice Eibl-Eibesfeldt:

El *Amblyornis macgregoriae*, uno de los tilonorrincos constructores de mayos (o árboles de Mayo) escoge un árbol joven y recto, y lo decora con brotes y líquenes. [...] H. Sielmann, quien observó detenidamente a estas aves y fue el primero en filmarlas en libertad, demostró que los machos son muy selectivos con respecto a los objetos que emplean para adornar sus construcciones. Colocan una flor en la pared de musgo que han preparado; luego dan unos pasos atrás y observan el efecto de su decoración. Sucede a menudo que saquen la flor del primer lugar y la coloquen en otro (Eibl-Eibesfeldt, 1967, p. 160).

Existe un problema para poder aceptar como experiencia estética la del tilonorrinco o, ya que estamos, la del pretendido arte ya sea “natural”, como el de los tilonorrincos, o mediante uso de las técnicas propias de los seres humanos —pinceles, acuarelas o acrílicos y cartulinas o lienzos— como es el que se ha logrado en ocasiones que los chimpancés lleven a cabo. La artificialidad de ese último tipo de conducta es evidente, pero indica un cierto grado de facultad estética. Tal y como dice Lemaire:

La pintura de los monos muestra indudablemente signos de un nivel elemental de sensibilidad estética. Los aspectos elementales de ésta, sin embargo, sólo surgen si la colocamos junto a un parámetro muy avanzado, la imagen de campo típica de la pintura moderna en su sentido más amplio. Cuando el animal es animado a jugar con los materiales de pintura está artificialmente sujeto a condiciones for-

males disruptivas. El hecho es que los simios no muestran por sí solos tendencias a hacerse con materiales que les permitan actuar en el terreno de la visualización gestual (Lemain, 1997, p. 177).

¿Es o no es una experiencia estética la del chimpancé jugando con los materiales de pintura? Si tenemos que juzgar por los resultados, la respuesta es muy difícil. Véanse, por ejemplo, las láminas siguientes, llevadas a cabo por chimpancés. Lemain (1997), pags. 152 y p. 157.

Cualquier entendido en pintura podría atribuir las a Motherwell, Karel Appel o Pollock, por ejemplo. Pero existe una dificultad seria para hablar de la posible experiencia estética de un chimpancé. Un problema puesto de manifiesto por Thomas Nagel en el artículo "What is like to be a bat?" (Nagel, 1974). Como sostiene Nagel, los contenidos mentales de un animal tan cercano evolutivamente a nosotros como un murciélago, que es un mamífero, y a la vez tan alejado adaptativamente de nosotros, ya que vuela preferentemente de noche y tiene una capacidad perceptiva semejante a la del radar, no pueden imaginarse. No podemos saber lo que es "ser un murciélago para un murciélago". Podemos imaginarnos quizá, con mucha dificultad, lo que es tener una perspectiva del mundo aérea, nocturna y a través de los ecos. Pero si, mediante un esfuerzo tremendo de imaginación, consiguiésemos hacernos una idea de ese tipo, lo que entenderíamos es lo que es "ser un murciélago para un humano" y no lo que es "ser un murciélago para un murciélago".

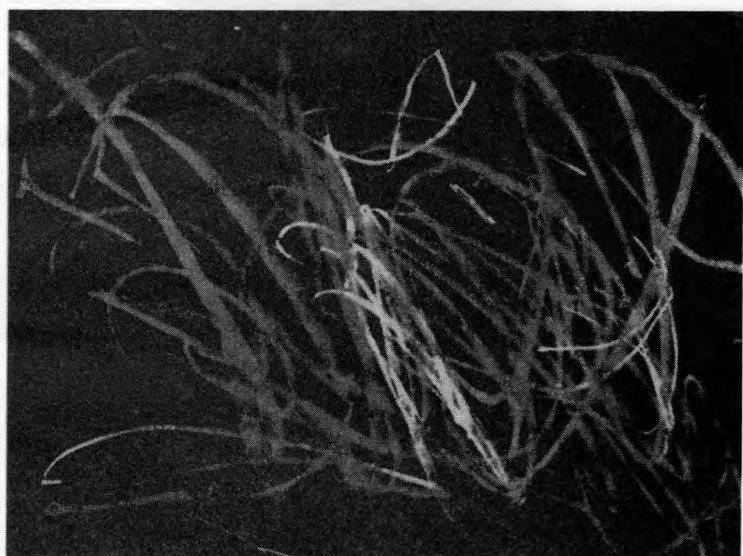
Por los mismos motivos que nos impiden compartir las experiencias perceptivas con los murciélagos, tampoco podemos compartir las experiencias estéticas con los tilonorrincos, si es que las tienen. No podremos compartir las ex-

perencias lingüísticas con los monos verdes ni con ningún otro animal, como ha sostenido Chomsky a lo largo de toda su obra, pero este es un asunto que escapa a las pretensiones de este libro. Quedémonos con la experiencia estética. Si Thomas Nagel tiene razón, ¿no se habrá convertido en imposible de abordar? Ya que el contenido mental, como apuntó Wittgenstein, es “transparente”, es decir, no puede ser visto y examinado, ¿hasta qué punto cabe hablar de una experiencia estética en los otros?

Nagel advierte este problema al final de su artículo, pero concluye que el hecho de pertenecer a la misma especie garantiza un acceso general, a pesar de que el contenido particular de la mente siga siendo oculto. Dicho de otro modo, podremos distinguir entre la *estructura* de la experiencia artística, que sería una característica de la especie, y su *contenido*, que es estrictamente individual y personal. La estructura de la experiencia artística, en términos de especie, es el aspecto que queremos detallar en este apartado.

¿Tan solo compartimos estructuras de la experiencia estética con miembros de nuestra propia especie? Incluso esa visión restrictiva de lo que es una experiencia estética podría ser objetada. Hemos visto que los chimpancés son capaces de distribuir pintura sobre un lienzo de tal forma que un espectador a quien se le enfrenta con esos cuadros y con otros realizados por pintores de tendencia informalista (“pintores abstractos”) no son capaces de decidir cuáles son los pintados por chimpancés. Vigouroux menciona ese episodio en un tono un tanto sarcástico:

Entre 1954 y 1962 se propuso a esos animales [gorilas y chimpancés] que dibujaran y pintaran. Los resultados fueron lo bastante espectaculares para que el mundo mediático se apoderara del aconteci-





B 96

Lemain (1977), pags. 152 y 157

miento. La televisión metió también su nariz. Se celebraron exposiciones en Europa y al otro lado del Atlántico. Se organizaron subastas... Personalidades y museos adquirieron las obras realizadas. Grandes artistas se interesaron en el asunto (Picasso, Miró, Rainer). Algunos adversarios del arte moderno lo aprovecharon incluso para burlarse del 'tachismo' o el *action painting* (Vigouroux, 1992, p. 45).

Ese equivalente al test de Turing, en términos de creación estética introduce, pues, una duda. Sin embargo, la cuestión de la creación estética la plantearemos en el próximo apartado. En éste nos estamos refiriendo a la capacidad general de nuestra especie para el arte, perspectiva que se refiere, sobre todo, a la del espectador. Los chimpancés, aun cuando son capaces de "pintar" un cuadro, no parecen capaces de apreciarlo; al menos no lo hacen espontáneamente. Pero los chimpancés son una especie separada de la nuestra hace al menos cinco millones de años (Sarich y Wilson, 1967). Ya dentro de la familia de los homínidos, que incluye a nuestra especie y nuestros antecesores no compartidos con ningún otro primate vivo, ¿existen experiencias estéticas?

LOS ORÍGENES DEL ARTE

Es esta una cuestión muy importante, y que suele referirse en la paleontología humana al problema de si los neandertales tuvieron o no experiencias estéticas y religiosas (Lindly y Clark, 1990; Trinkaus y Shipman, 1993; Stringer y Gamble, 1993). Sin embargo, quizá tendríamos que ir más atrás en el tiempo en busca de comparaciones. Esas características, "típicamente humanas" que mencionába-

mos al principio, como son el lenguaje, la cultura y el arte, parecen estar relacionadas entre sí lo bastante como para sospechar que cabría hablar de un estadio en la evolución que permite todas esas actividades mentales. Como Phillip Tobias ha indicado, el principio del lenguaje tiene lugar hace unos dos millones y medio de años en *Homo habilis* (Tobias, 1987), y esa es también la edad que tienen las herramientas más antiguas, que constituyen la primera cultura, la Olduvaiense (Leakey, 1971), se podría plantear si las primeras experiencias artísticas también surgen en ese periodo. Sin embargo, no existen investigaciones en ese sentido. En realidad, la postura más común es contraria a una aparición temprana de las experiencias estéticas y, en ocasiones, esta "facultad estética tardía" se utiliza como hecho establecido para probar que el lenguaje tampoco pudo aparecer antes.

Es tan difícil sacar interpretaciones acerca del simbolismo y la intencionalidad implicados en las primeras herramientas como acerca del propio lenguaje. Tanto se puede sostener que una "facultad estética" tardía implica una "facultad lingüística" también tardía, como lo contrario, que la posible ampliación temprana de las zonas de Wernicke y Broca implica que las primeras simbolizaciones estéticas son muy tempranas y se muestran en la forma de las hachas bifaces achelenses. En uno y otro caso se está ligando lenguaje y expresión estética. La cuestión es de especial importancia, porque puede servir de referencia para un aspecto muy debatido de la organización mental como es el de la modularidad. La modularidad del cerebro implica la existencia de áreas especializadas y separadas que se encargan de ciertas funciones propias. Al ser áreas diferentes, se podría plantear si su origen filogenético es el mismo o si, por el

contrario, evolucionaron a la vez. La constatación de la existencia de una evolución separada de esas funciones sería, por otra parte, un argumento fuerte en favor de un cerebro modular.

LA FACULTAD ESTÉTICA COMO COMBINACIÓN DE SISTEMAS: LA CUESTIÓN DEL SIMBOLISMO

Un autor que ha prestado una atención especial a la presencia del simbolismo como elemento diferencial entre la conducta comunicativa de los animales y los seres humanos es Howard Gardner. En *The Arts and Human Development* (1973), Gardner establece un modelo del proceso de adquisición de la facultad estética en los niños que tiene en cuenta, comparativamente, algunas tendencias de los animales que podrían tomarse también como una muestra de criterio estético. Gardner menciona los plumajes de los tucanes y los cantos de los ruiseñores, entre otros ejemplos, para ilustrar esa posible facultad estética no humana (Gardner, 1973). O bien la experiencia estética es más general de lo que parece, o se debe explicar en qué consiste la diferencia que hace que los niños humanos acaben adquiriendo esa facultad. La conducta animal se convierte de esa forma en una herramienta de prueba, como lo pueden ser las lesiones cerebrales capaces de mostrar, por contraste, cuál es el funcionamiento de las estructuras sanas. Una de las ventajas de la investigación con animales en este terreno consiste, como indica Ferrándiz López (1997), en la posibilidad de descubrir una continuidad entre los procesos cognitivos del ser humano y los de otros animales. Los primates son unos excelentes candidatos, por motivos que tienen que ver con su proximidad evolutiva a los humanos, para esa posible

continuidad. En esos términos se plantea precisamente el trabajo de Gardner.

Tres son los sistemas de desarrollo que interaccionan, según Gardner, para lograr las formas complejas de la conducta animal. Las actividades aparentemente estéticas que llevan a cabo los animales, como los despliegues de color o los cantos, no pueden ser relacionadas con aspectos simbólicos, así que Gardner propone estudiarlas como combinación de sistemas directos de percepción (*perceiving system*), acción (*making system*) y sentimiento (*feeling system*). Las conductas más simples, como los actos reflejos, implicarían la acción de uno solo de esos sistemas directos, mientras que a medida que se va ascendiendo, por la escala filogenética, hacia conductas más complejas, lo que vamos encontrando es una interacción creciente entre los sistemas.

En principio, el mundo mental de un niño muy pequeño debería contar con esos mismos tres sistemas compartidos con los animales, y el desarrollo humano podría ser entendido como una diferenciación creciente de cada sistema y un aumento de la interacción entre ellos. Las combinaciones interactivas también pueden encontrarse, como hemos dicho, en el mundo animal, y así el uso de herramientas en algunos primates, como los chimpancés, supondría una interacción de los sistemas de percepción y acción. La diferencia con los seres humanos la interpreta Gardner así:

La diferencia entre animales y humanos tiene que ver no con la existencia e interacción de los tres sistemas como tales, sino más bien con el hecho de que los animales funcionan adecuadamente mediante la dependencia de los tres sistemas y no muestran signos de querer o tener la capacidad de

usar los sistemas en el plano simbólico (Gardner, 1973, p. 77).

La manera como tiene lugar la interacción entre los sistemas puede verse a través de un ejemplo utilizado por Gardner. En los cuatro o cinco primeros meses de vida, cuando el niño aprende a tomar objetos que están frente a él. Desde poco después de su nacimiento el niño es capaz de percibir objetos, y también es capaz de agarrar aquellos que se le acercan a su mano. Pero tienen que pasar meses de desarrollo de sus capacidades cognitivas para que pueda coordinar la interacción necesaria para agarrar algo que ve extendiendo la mano. El desarrollo de las facultades estéticas es semejante:

Cuando la conducta prensil ha madurado, ha tenido lugar una interacción de los sistemas, y esa interacción es análoga, en un sentido importante, a otras interacciones, como cuando una persona mayor aprende a corregir un error hecho en el boceto de una escena, a poner el arco en una posición adecuada para obtener el sonido deseado, a concentrarse en los aspectos de una selección musical que le van a proporcionar un sentimiento placentero o a escribir sus impresiones y críticas de una obra que acaba de ser interpretada (Gardner, 1973, p. 78).

Las acciones crecientemente complejas de los niños las explica Gardner mediante combinaciones de los tres sistemas. Algunas de esas combinaciones implicadas en tres tipos de empresas (solución de problemas, imitación y comunicación) estarán después presentes en las experiencias estéticas. Una gran parte de la actividad artística la entiende Gardner como una solución de problemas, la

obtención de un efecto especial, por ejemplo. Pero el nivel verdaderamente significativo para la experiencia artística es aquel en el que aparece el simbolismo. Frente a la conducta ritualizada que domina la mayoría de la comunicación animal, y que es útil que sea muy rígida, inflexible, para eliminar ambigüedades, los seres humanos otorgan los significados de una forma mucho más sutil. Gardner admite que otros primates también muestran una cierta flexibilidad e individualidad en sus conductas, y al igual que los niños, parecen ver ciertos objetos como símbolos. Esto es especialmente claro en lo que hace a la capacidad que muestran los chimpancés jóvenes en cautiverio para aprender el lenguaje de los sordomudos. Es famosa al respecto la hembra de chimpancé Washoe (Gardner y Gardner, 1969). Pero sus límites al respecto son claros. Tanto los simios como los niños pequeños muestran combinaciones incipientes de los tres sistemas para resolver problemas, imitar conductas y comunicar mensajes simples. El elemento diferencial propio del artista es el del nivel del simbolismo:

El artista emplea los mismos sistemas en desarrollo que el niño pequeño, pero con una crucial diferencia. Sus acciones, percepciones y sentimientos se dirigen hacia símbolos, elementos que han incorporado un significado referencial [...] Esa destreza les confiere un poder tremendo a sus actividades, porque el organismo deja de estar restringido a los elementos inmediatamente presentes [...] en su lugar, cada experiencia que hayan tenido o quisieran tener entra en el terreno de las posibilidades comunicativas (Gardner, 1973, p. 87).

Los límites explicativos del modelo de facultad estética de Gardner, contenido en *The Arts and Human Development*, vienen impuestos por la metodología de comparación de las conductas utilizada por el autor. Nada se dice acerca de los correlatos neurobiológicos que podrían estar presentes en los desarrollos de los diferentes sistemas. Sin embargo, Gardner aborda este problema en obras posteriores (por ejemplo, Gardner, 1982; 1983). Estos textos y otros más recientes de distintos autores nos van a permitir introducir con mayor detalle la perspectiva de los correlatos neurobiológicos.

LA FÁBRICA DE LO BELLO

La propuesta de aproximaciones técnicas a la experiencia estética mediante el uso de evidencias que proceden de la neurobiología es especialmente notable en el caso de Roger Vigouroux, neurólogo de profesión, quien ha abordado la explicación de las actividades cerebrales que constituyen la "fábrica de la belleza".

En *La fabrique du beau* (1992), Vigouroux plantea una idea del arte como "realidad intersubjetiva" sobre la cual se proyectan las intenciones del creador y de los espectadores. Desde esta perspectiva, el autor francés vincula el arte al lenguaje a través de las dos vertientes que ya hemos mencionado (expresivo y receptivo) y que dependen cada una de un tipo determinado de organización neuropsicológica. El polo expresivo se relaciona con los procesos de creación. El polo receptivo, por su parte, está íntimamente relacionado al fenómeno de la emoción estética. En este apartado nos referiremos solamente a este último.

Pese a las similitudes estructurales existentes entre arte y lenguaje, no se trata, para Vigouroux, de asimilar pura y simplemente las funciones del lenguaje y las artísticas. El funcionamiento de los módulos, por decirlo así, no tiene por qué ser el mismo. El lenguaje se somete, por ejemplo, a restricciones sintácticas rígidas mediante las que todo significante está ligado a un significado bien delimitado. La realidad artística, por el contrario, no obedece realmente a una gramática generativa. Cada signo se relaciona con un sentido indefinido y muy difícil de precisar en los términos colectivos que tiene el significado de las palabras en una lengua.

Pero las semejanzas existen también, como no podía ser menos. Al fin y al cabo, los componentes innatos de los sistemas modulares acaban por imponer ciertos condicionantes. Uno de ellos, muy importante, es el de la universalidad. En la medida en que el sentimiento estético y el lenguaje constituyen ambos una aptitud universal, parece lógico que ambas conductas dependan de una forma de organización cognitiva general. No obstante, dado que es muy difícil delimitar lo que corresponde a lo innato y lo que corresponde a lo adquirido en la mayoría de los fenómenos que tienen un componente genético, no será evidente cuál es ni cómo funciona lo que podríamos llamar la base genética de la experiencia estética.

INNATISMO Y PERCEPCIÓN

La vertiente receptiva de la realidad artística empieza, obviamente, con el estudio de la percepción que pone en juego diferentes niveles anatomo-funcionales. Dicho 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. Algo muy similar planteaba Fodor al hablar de los sistemas periféricos, como hemos visto, y, hasta aquí, no estamos diciendo nada que vaya más allá de lo trivial. El problema aparece cuando los estímulos sensoriales se convierten en ese "algo más". Veamos cómo propone Vigouroux que actúa la capacidad innata para el arte.

El fenómeno del "tratamiento" de los estímulos sensoriales depende de la resonancia emocional que le atribuimos, y se puede analizar en el plano neuropsicológico, según Vigouroux, en función de distintas etapas que marcan tres diferentes momentos:

1. La búsqueda y selección de los estímulos
2. La transmisión y el tratamiento de la información
3. La integración de los datos recogidos.

Se trata, pues, de una conducta dinámica altamente elaborada, ya que implica nociones de motivación, intención, atención y de activación de expectativas que intervienen, de manera *top-down*, en todos los niveles.

Los mecanismos neuropsicológicos de los diferentes procesos implicados los podemos inferir en términos de las especializaciones funcionales de las diferentes estructuras del sistema nervioso. La emoción estética supone la actividad del hemisferio derecho y del hemisferio izquierdo, pero las consecuencias no son las mismas cuando interviene uno u otro. En el caso del derecho, la actividad procede de una "toma de posesión" global, inmediata, intuitiva de la obra. Por lo que hace al caso del hemisferio izquierdo, surge del análisis secuencial y temporal de la composición. Los sujetos competentes, con una sólida formación, utilizan de ma-

nera particular este último modo de tratamiento. De tal manera Vigouroux nos está suministrando ya una herramienta técnica capaz de entrar en la distinción entre lo que podríamos llamar el "espectador corriente" y "el experto". Sobre esta cuestión volveremos en el apartado siguiente, al hablar de la perspectiva individual y del fenómeno de la genialidad creativa.

NEUROBIOLOGÍA DE LA FACULTAD ESTÉTICA

Cada uno de los hemisferios cerebrales, apunta Vigouroux, está conectado, a su vez, a un conjunto de formaciones agrupadas bajo el nombre de sistema límbico. Son estas estructuras las que serían responsables de los fenómenos emocionales propiamente dichos. Determinarían, entre otras, las reacciones afectivas frente a los estímulos que provienen del medio.

En el plano neuropsicológico, la emoción estética podría depender de una forma especial 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, estaría puesta en relación a múltiples asambleas neuronales y de manera específica con huellas mnemónicas que transmiten cargas afectivas intensas. La obra artística se dirige así a nuestra vida interior y se refiere, por medio de ella, incluso a los fundamentos biológicos más básicos. Vigouroux evoca muy bien las relaciones secretas entre los seres humanos y las cosas, aunque estemos rozando aquí ya los límites de las explicaciones técnicas. El artista introduce en sus realizaciones elementos particulares, de contraste, y, de esta ma-

nera estimula nuestro interés y nuestra curiosidad, es decir, provoca la activación de nuestros sistemas cerebrales de alerta y atención. La forma como se lleva a cabo esa intuición contenida en la obra de arte no puede, sin embargo, relacionarse ya con acontecimientos cerebrales precisos. Volveremos sobre ellos, en todo caso, en el capítulo siguiente.

El intento de Vigouroux por proporcionar las bases neurológicas de la facultad estética le llevan a plantearse la forma cómo la emergencia y el desarrollo de las capacidades cognitivas, y de las aptitudes artísticas en particular, dependen de la historia de las conexiones neuronales. La forma como Vigouroux plantea el desarrollo de las conexiones neuronales es bastante convencional: durante la evolución ontogenética del sistema nervioso se construye una arquitectura neuronal. Es esta arquitectura la que determina nuestra aptitud para hablar, reconocer las informaciones captadas por los órganos sensoriales, dibujar, escuchar o tocar música, y escribir poemas. Pero la manera como se adquiere esa arquitectura mental ha separado en la historia de la psicología las dos escuelas que podríamos identificar con las posturas de Chomsky y Piaget, ya mencionadas en otra parte de este libro. Al innatismo de Chomsky se opone la teoría de un cerebro no modular, con muy poca base innata y un gran desarrollo epigenético Piaget de. Esas alternativas también aparecen en términos de las conexiones neuronales. Para la postura innatista, existiría a la escala de las conexiones neuronales reglas de organización especificadas genéticamente. Para otros autores menos afines al innatismo, como Edelman, nuestra disposición para comprender o hablar un idioma no vendría codificada en esquemas operatorios innatos que se actualizan en los circuitos celulares de los centros encefálicos. Se referiría, por el contrario, a

una posibilidad de cartografiar las informaciones recibidas sin programas específicos determinados, a una capacidad general de ordenar los estímulos del mundo exterior en categorías que luego, mediante un proceso darwiniano, va dando lugar a las conexiones que mejor responden a las *solicitaciones* del medio ambiente.

Las posturas no están hoy, sin embargo, tan radicalmente enfrentadas. Tanto el Programa Minimalista chomskiano, como la aparición de los modelos computacionales conexionistas, han llevado a que el papel de la estructura innata y el de las solicitudes del medio se entiendan en una forma complementaria. La formación del cerebro, así es el fruto de un proceso complejo de elaboración, y eso vale también para la experiencia artística. Jean Pierre Changeux, sobre el que volveremos más tarde, es un buen ejemplo de ese pensamiento interaccionista. Changeux (Changeux y Connes, 1989) considera que existe un mecanismo de selección de tipo darwiniano, al estilo del propuesto por Edelman (1987), que es el responsable de la construcción de redes celulares. En muy pocas palabras, la activación provocada por los estímulos del medio facilitaría, tal como lo presentía Hebb en 1949, la formación de ciertas configuraciones y eliminaría otras en principio posibles, en términos innatos, pero que no se llegan a desarrollar. Al peso de la presencia de un componente genético, que es el que permite que tengan lugar las experiencias estéticas, se añade una trayectoria epigenética guiada, en términos darwinistas, por el medio ambiente.

Eso, como lo plantea Vigouroux, resulta inevitable. La dotación genética del ser humano es demasiado pobre para poder dar cuenta de la riqueza extraordinaria de sus conexiones sinápticas, así que el componente innato se limita a

dictar una serie de reglas generales que intervienen en la multiplicación, la migración y la distribución general de los elementos celulares. Después, la experiencia que tenemos del mundo externo es la responsable en una parte esencial de la organización funcional concreta de las redes neuronales.

LA MODULARIDAD, DE NUEVO

Vigouroux recuerda que las facultades artísticas no se refieren a un sistema anatómo-fisiológico determinado, sino que dependen, de hecho, de múltiples capacidades diferentes, según el dominio considerado. El pintor, el músico, el escritor, el escultor, tal como veremos en la última parte de este libro, no dependen de las mismas fuentes para crear. De la misma forma cabe sostener que la experiencia estética del espectador tiene también esa modularidad funcional. No puede, por lo tanto, existir un perfil neuroestructural específico de la aptitud estética en términos generales.

Conviene entender bien el alcance de la modularidad funcional que aparece ligada a las diferentes aptitudes estéticas que Vigouroux pone de manifiesto, y la forma como se distingue de las hipótesis que, ligadas a la psicología de las facultades, se hicieron en un sentido aparentemente similar en el siglo XIX. Como se recordará, la frenología de Gall y Spurzheim, principalmente, sostuvo que ciertas áreas concretas del cerebro están especializadas en las diferentes facultades. Changeux resume muy bien las propuestas frenológicas:

Franz-Josef Gall propuso, desde los inicios del siglo XIX, una primera correspondencia de la organización entre el córtex cerebral y las funciones del

cerebro. En su opinión, a cada facultad psicológica le corresponde un área definida del córtex cerebral: había en el córtex un área del orgullo, un área del amor, pero también un área del lenguaje. Era una visión ingenua, que sin embargo ha resultado muy útil para el desarrollo de la neurología en el siglo XX. (Changeux, 1994, p. 111).

Los avances de la neurología desecharon la visión ingenua de la frenología. No obstante, el rechazo vino a través de dos modelos muy distintos de la arquitectura cerebral. Por un lado, los holistas, a partir de los trabajos de Flourens, para los que el cerebro funciona como un todo, sin especializaciones anatómicas localizadas. Por otro, los localizacionistas, que tras el descubrimiento por Broca del centro del habla, rescataron la idea de las especializaciones, pero de una forma muy diferente a la de los frenólogos.

Las polémicas entre holistas y localizacionistas tienen hoy poco sentido. Existen pruebas experimentales en favor de ambos puntos de vista; basta con ampliar o restringir el fenómeno que quiera explicarse. Cuanto más detallada y sencilla sea una acción (como el mover un dedo), más fácil será localizarla en un área precisa del córtex somatosensorial. Cuanto más compleja sea (como la conciencia), más dependerá de la interacción de áreas cerebrales que pueden estar muy alejadas entre sí. La totalidad de los elementos de interés para lo que podríamos llamar una teoría actual de las facultades mentales está compuesta por elementos lo bastante complejos como para que sea muy difícil el localizarlos. Antonio Damasio lo explica así:

Ahora podemos decir con seguridad que no existen 'centros' únicos para la visión, o el lenguaje o, puesto

a ello, la razón o el comportamiento social. Existen 'sistemas' compuestos por varias unidades cerebrales interconectadas [...] estas unidades cerebrales no son otras que los antiguos 'centros' de la teoría inspirada frenológicamente: y esos sistemas se dedican en realidad a operaciones relativamente separables que constituyen la base de las funciones mentales (Damasio, 1995, p. 29).

Pero esa certeza acerca de la inexistencia de "centros del pensamiento" o "de la inteligencia" o "del lenguaje" o, en lo que nos preocupa ahora "del arte", que pocos neurólogos discutirían hoy, no parece haber alcanzado a todas las propuestas relativas a la psicología del arte, cuyo campo de estudio está relacionado con aspectos bastante complejos del procesamiento cognitivo. Así, Gardner (1983), al plantear la cuestión del localizacionismo y la modularidad, dice lo siguiente:

La edad de oro de los holistas o generalistas (como Henry Head o Kurt Goldstein) tuvo lugar hace medio siglo. La inteligencia parecía ligada a la cantidad de tejido cerebral intacto, más que a su localización particular. De hecho, numerosas tareas intelectuales humanas pueden ser llevadas a cabo incluso tras lesiones cerebrales importantes. Pero, después de un examen más atento, se puede demostrar en general que depende de ciertas áreas cerebrales claves. Estudios recientes han revelado que las regiones parietales externas, en particular en el hemisferio izquierdo, son decisivas para ciertas tareas que se supone que miden la inteligencia en 'estado bruto', como las matrices progresivas de Raven (Gardner, 1983, p. 63).

Ese planteamiento localizacionista de Gardner le lleva a adoptar una postura "modular" semejante a la computacional. Tal modularidad no debe confundirse con la que aparece en las tesis de Vigouroux, de Damasio y, en general, de los neurólogos actuales. Las operaciones mentales relativamente separables constituyen "módulos" en la medida en que actúan de una forma relativamente autónoma, y las lesiones cerebrales ponen de manifiesto esa autonomía funcional. Se puede perder el habla (afasia), o el oído musical (amusia), o la visión de los colores (acromatosia), o incluso la conciencia de la condición de uno mismo (anosognosia). Pero la pérdida de una de esas capacidades no afecta a las otras. Tanto Jacques Mehler (Mehler y Dupoux, 1990) como Vigouroux (1992) mencionan un caso clínico descrito por Sacks y Wasserman (1989) en el que la pérdida, a los 65 años, de la visión de los colores en un pintor, Jonathan I., le permitió seguir pintando sólo en tonos grises. Aun con esa limitación, sus cuadros llegaron a ser de una enorme riqueza expresiva, "desbordantes de vida y sensualidad".

La autonomía funcional no puede referirse, sin embargo, a una correspondiente autonomía anatómica en el cerebro. Al igual 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, las capacidades artísticas no provienen de una organización celular precisa, sino de una síntesis establecida a partir de competencias cognitivas múltiples, ancladas en circuitos cerebrales situados en zonas muy diversas. Como dice Vigouroux:

Cierto número de estudios, que utilizan especialmente tests taquitoscópicos, mencionan una diferencia significativa entre las prestaciones artísticas de cada uno de los hemisferios según el tipo de población considerado. Los científicos tratarían las informaciones preferentemente con el hemisferio izquierdo, mientras los artistas lo harían, por su parte, con el derecho. [...] Sin embargo, parece siempre difícil establecer una franca dicotomía en las actividades del cerebro nervioso. La concepción de un objeto de arte implica al cerebro en su totalidad (Vigouroux, 1992, p. 380).

Hemos logrado ya, pues, algunas respuestas a las preguntas que nos hacíamos acerca de la facultad estética. En primer lugar, no hay una “facultad estética” general, sino diferentes tipos de facultades estéticas que pueden considerarse modulares: tantas como ámbitos del propio arte. De nuevo juega un papel importante aquí la epigénesis, que será la que permita dirigir la tendencia creativa hacia uno u otro terreno artístico. Volveremos sobre ello en el capítulo dedicado a la perspectiva individual o del creador.

En segundo lugar, esa modularidad de las facultades estéticas es funcional:

El cerebro no cuenta con “módulos” físicamente identificables en los que residan de forma interna las redes neuronales responsables de los procesos que conducen a las facultades mentales. Éstas dependen de conexiones que unen grupos de neuronas situados en lugares muy diversos del córtex, e incluso de las estructuras subcorticales. En una medida muy similar se han ido desarrollando las propuestas acerca de otros procesos mentales, como es el de la

conciencia, en autores como Hanna y Antonio Damasio (Damasio, 1995; Damasio, 1989; Damasio *et al.*, 1994, Damasio *et al.*, 1996; Damasio, 1997) y Crick (Crick, 1989; Crick y Koch, 1990; Crick y Jones, 1993; Crick y Koch, 1995; Crick, 1996).

Dando por sentado que el tipo de modularidad funcional indicado por Vigouroux es el que corresponde a los procesos mentales relacionados con la experiencia estética, seguiremos utilizando, por cuestiones de comodidad, la expresión “facultad estética”, ya sea como la suma de todas las modulares o como una en particular. El contexto permitirá eliminar las ambigüedades. De no ser así, se detallará explícitamente a qué facultad estética en particular nos estamos refiriendo en cada caso.

DESARROLLO ONTOGENÉTICO DE LA FACULTAD ESTÉTICA

Si el proceso de adquisición de la arquitectura mental, que incluye la facultad estética, tiene una parte innata y otra sujeta a episodios epigenéticos, lo que suceda en el transcurso de la maduración ontogenética será crucial. Tanto en el nivel de los procesos de creación, como en los de comprensión de la obra artística, en ese proceso de maduración se encuentra implicada una función neuropsicológica: la memoria, 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. De esa forma, las disponibilidades innatas se van particularizando de acuerdo con las experiencias personales en un proceso que Vigouroux, interesado siempre en establecer una estructura en paralelo

entre lenguaje y arte, describe de una forma en cierto modo similar a la del dominio de una lengua.

El material mnésico constituye una serie de estructuras referenciales que pueden ser utilizadas en la comprensión de la obra de arte. Cuando miramos un cuadro, o escuchamos música, nos esforzamos en 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 crear un léxico interno susceptible de ser utilizado. Las nuevas informaciones, en el sujeto competente, se analizan a partir de estos catálogos internos que se enriquecen cada vez más. Si eso es cierto en el caso del lenguaje, también lo es por lo que hace a las experiencias artísticas. La aparición en el hombre del pensamiento estético necesita la adquisición de la función simbólica.

La ontogénesis de las capacidades estéticas comienza a partir de los dos años, cuando el niño se hace progresivamente capaz de almacenar una multitud de conceptos que le permiten dominar la cultura que le rodea. A sus posibilidades de conocimiento directo, sensoriomotor, de la realidad externa, se añaden otros medios, mucho más elaborados.

Le es entonces posible comprender o expresar el saber que se refiere a las cosas o a las personas a través de símbolos, ya se trate de palabras habladas o escritas, de números, del lenguaje corporal u gestual, del dibujo, del juego de colores y luz, de la música o de la escultura. El niño puede incluso llegar progresivamente a combinarlos entre sí, a ver relaciones, correspondencias.

A partir de la adquisición de esta función simbólica tiene lugar una verdadera fiebre creadora y, así, entre los tres y

los seis años aparece un periodo de producción muy rico definido como una verdadera "edad de oro" de la creación. En cierto modo, a esa edad todos los niños son genios, al menos de la pintura. Y la manera en la que una parte del arte contemporáneo se ha acercado a esa estética en particular hace que sea todavía más fácil realizar esa identificación entre infancia y genio. Es probable que sea Joan Miró el artista en el que ese puente con la infancia sea más notorio y, al menos popularmente, el aspecto de "pintura infantil" de algunas de sus obras ha llevado a Alexandre Cirici a afirmar lo siguiente:

Cuando los espectadores no cultivados exclaman, ante la obra de Miró, "mi hijo también sabe hacerlo", de hecho le dirigen, sin saberlo, un gran elogio. Porque quienes dicen esto piensan aún que el arte, como en la época del capitalismo de acumulación, adquiere valor por lo que suele llamarse "mérito". El "mérito" era la disposición, por parte de quien poseía riqueza o autoridad de algún orden, de una gran cantidad de trabajo de los demás. [...] El niño de la frase, por el contrario, es alguien que desde un principio, no como un esclavo, sino como un ser libre, dibujaba o pintaba directamente lo que le gustaba, sin preocuparse por el "mérito". Era, pues, la encarnación de la verdad y la libertad (Cirici, 1977, p. 202).

No son sólo los espectadores no cultivados los que han comparado la pintura de Miró, sobre todo la del periodo de 1924 a 1933, con las pinturas-sueño (todavía realistas) y los collages antipintura, con la de un niño. Así se pronunció, por ejemplo, Carl Einstein (1930). Y dice Georges Hugnet de la obra de Miró en 1931:

Vuelto hacia sí mismo, contra sí mismo, más sencillo que cualquier alba, más puro en su desamparo que cualquier tristeza, que cualquier desgracia, e inclinado sobre su mano, que dirige la traducción, traza el indicio del niño y la prehistoria, la línea número uno, la única línea de su principio, el huevo (Hugnet, 1931; citado por Christopher Green, 1993, p. 75).

Muchos fueron los críticos que en el primer tercio del siglo XX asociaron el arte infantil, el primitivo y el contemporáneo. Es probablemente H. Luquet, quien publicó *L'Art primitif*, en 1930, el más notorio de todos. Dice Cristopher Green:

Luquet concluye que los niños descubren el arte figurativo accidentalmente. Empiezan realizando simplemente algunas marcas en el papel, sin ningún intento representativo (como Miró hizo a menudo en su cuaderno de notas), y luego 'ven' semejanzas, que más tarde imitan con intención de representar algo, y que desarrollan como signos (Green, 1993, p. 77).

Gardner (1982) y Vigouroux (1992) consideran falso el esquema explicativo del tipo de Gablik (1976) que establece equivalencias entre la evolución ontogenética y la evolución filogenética del arte, por la razón bien obvia de que las obras producidas por los primeros artistas son realizaciones de cerebros adultos. Los primeros dibujos del Paleolítico se caracterizan por su valor simbólico y se refieren a una significación que una gran parte de los estudiosos relaciona con la mística. La disposición de las figuras evoca un sistema coordinado que pretende expresar las concepciones religiosas o mágicas de la comunidad. La organiza-

ción aparentemente desordenada, aleatoria, de los sujetos pintados en las grutas del Paleolítico superior no tiene nada que ver con las composiciones egocéntricas de los niños prescolares. El aspecto de las primeras obras depende más bien de condiciones geográficas, económicas, sociales y culturales que dirigían la vida de los hombres de aquella época, a su manera de pensar, que de una supuesta inmadurez artística.

Tanto Gardner (1982) como Vigouroux (1992) proporcionan una interpretación diferente de ese proceso de asignación un tanto azarosa de símbolos llevados a cabo en la infancia. En el lenguaje de un sujeto en edad preescolar encontramos todo un mundo de palabras, frases, historias en las cuales se mezclan la ingeniosidad, el frescor, la distracción y sobre todo la poesía. La imaginación, la expresión de metáforas feéricas o divertidas llenan la producción verbal. Por ejemplo, la cabeza de un elefante es "una máscara de gas", el humo de la chimenea "unas cortinas que esconden al sol", las olas del mar "unos corderitos que saltan", las huellas de las olas en la arena "el pelo recién peinado de una niña", etcétera. De la misma forma, en este periodo la producción dibujada es de una expresividad asombrosa y los colores vivos y puros son utilizados con la mayor fantasía. El mar ya no es forzosamente azul, la hierba puede ser roja, amarilla, negra. Una lógica interna prima sobre la realidad. Por ejemplo, Isabelle (tres años) representa a un león sin boca "para que no muerda", otro niño hace un conejo con muchas patas "para que pueda correr más deprisa", etcétera.

Es una necesidad de frescura, de espontaneidad y sobre todo de expresividad la que ha movido quizá a artistas como Miró y Picasso a imitar en ciertas de sus obras el estilo de los niños. Estos 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 de tres a siete años. Se trata de un punto en el que el genio creador individual y la facultad estética general van de la mano.

Esta edad de oro se acaba con el tiempo de la escolarización obligatoria. El niño tiene entonces que seguir unas reglas y un orden definidos. Incluso en los juegos tiene que seguir prescripciones preestablecidas. La adquisición de la escritura, el aprendizaje de las leyes que rigen la ortografía de las palabras, la gramática de las frases, las matemáticas, las ciencias favorecen el pensamiento racional concreto y canalizan el funcionamiento mental a través de esquemas exactos pero rígidos que acaban con las 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 entonces la expresión artística cambia y se caracteriza por una tendencia hacia el convencionalismo que traduce una búsqueda de conformidad. Se diferencia, pues, claramente del periodo anterior. A un estadio de "realismo intelectual", que se refería a la lógica interna y no tenía demasiado en cuenta el mundo físico, le sucede un periodo de "realismo visual", dependiente de la experiencia sensible.

Hasta los 6 años, la mayoría de los sujetos son incapaces de un auténtico juicio de valor y confunden el objeto de arte con la cosa representada. Por ejemplo, un cuadro ecuestre de Goya es reconocido como un caballo y no como una representación de naturaleza estética. Para algunos incluso, no existe diferencia esencial entre una composición pictórica y una fotografía, o entre la música y otras producciones sonoras armoniosas como el ruido de una caída de agua. Tam-

co entienden bien quién es el autor de la obra. Pueden responsabilizar 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. No se reconocen los estilos. El juicio de calidad se refiere sobre todo al volumen, al relleno, a la expresividad de los colores.

A partir de seis a siete años, el interés del niño se centra en las obras realistas. La perfección de la imitación constituye su criterio esencial de evaluación y, así, una fotografía es más valorada que una pintura. A los diez años, la apreciación estética se sitúa aún hacia una visión literal del texto, pero las diferentes formas de arte empiezan a ser definidas ya, y los estilos comienzan a reconocerse. A partir de esa edad el juicio liberado del principio realista se afinará progresivamente, permitiendo la plena apreciación del objeto de arte. Las figuraciones imaginarias, simbólicas o descriptivas, los matices cromáticos o musicales, los aspectos expresivos y emocionales, las cualidades técnicas serán entonces apreciadas en su valor adulto: habremos logrado desarrollar del todo la facultad estética.

LOS ESTADIOS EN LA FACULTAD ESTÉTICA

Hemos seguido el proceso ontogenético de la facultad artística de la mano de Gardner (1982) y, sobre todo, Vigouroux (1992). De igual forma hubiésemos podido hacerlo con algún otro de los numerosos autores que, desde Piaget, se interesan por el desarrollo psicológico del niño. Si nos hemos centrado en Vigouroux es a causa de que se trata de un autor que busca expresamente la identificación de los procesos neurológicos subyacentes a los procesos estéticos

mentales, facilitando en la medida de lo posible la aproximación técnica. Sin embargo, y como ya hemos advertido varias veces a lo largo de este libro, su alcance es limitado. Por ejemplo, al hablar de la huella genética Vigouroux se limita a afirmar que varía de un individuo a otro y concede a ciertos sujetos más aptitudes para sentir las emociones estéticas. Pero esta aptitud depende también de la educación y del marco afectivo-cultural en el cual se desarrolla el sujeto, hasta el punto de que su desarrollo puede a veces pararse y fijarse en un estadio primitivo. Algunos individuos, por ejemplo, son incapaces de apreciar una obra que no se refiere a una realidad objetiva.

El fenómeno de la ontogénesis de la facultad estética en diversos estadios, dentro de los cuales el realismo juega un papel esencial, ha sido puesto de manifiesto por muchos otros autores, como decimos. Parsons (1987), por ejemplo, cuya obra tiene mucha relación con la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget y la teoría del desarrollo moral de Kohlberg, asume que el significado en el arte es diferente tanto del significado científico como del significado moral y, por lo tanto, el desarrollo de la comprensión del arte sigue una pauta que le es propia. De esa forma, Parsons describe cinco estadios en el desarrollo de la respuesta estética que se dan a lo largo de todo el ciclo vital y se siguen de manera secuencial, siendo cada uno más "adecuado" para la experiencia estética que el precedente. En gran medida, la intención de Parsons es precisamente la de develar en qué consiste la mejor adecuación de un estadio respecto a otro, tanto psicológica como estéticamente.

Los estadios definidos por Parsons son los siguientes:

1. Favoritismo

2. Belleza y realismo
3. Expresividad
4. Estilo y forma
5. Autonomía

Pero es necesario apuntar que en el planteamiento de Parsons los estadios no tienen correspondencia exacta con las edades. Eso significa, por ejemplo, que el hecho de llegar a cuarenta años no garantiza el alcance del estadio cuatro o cinco. Para ir avanzando por los estadios hace falta haber tenido una cierta experiencia del arte. Sin embargo, se puede sostener que la mayoría de los niños prescolares tienen una comprensión del arte que corresponde al primer estadio y la mayoría de los niños escolares se encuentran en el estadio segundo. Muchos adolescentes utilizan ideas y juicios del tercer estadio. Después, las circunstancias se hacen más importantes que la edad.

No se trata de entrar en detalle en las distintas concepciones de la evolución de la facultad estética. Espero, conviene subrayar que no existe un consenso entre los diferentes autores que la abordan. Vygotski (1930), por ejemplo, critica la noción de "edad de oro" porque considera que la imaginación del niño es, de hecho, más limitada que la del adulto debido a la experiencia más restringida de aquél. Otro ejemplo se tiene en el planteamiento ya citado de Arnheim (1954) que critica las teorías demasiado "intelectualistas" que anteponen, como hemos visto, el realismo intelectual al realismo visual. Para Arnheim, siempre es primero la percepción o el "pensamiento visual".

Estos casos nos demuestran que la tarea de la psicología evolutiva es muy amplia en el terreno del arte. Se trata de un trabajo cuya dificultad ya fue puesta de relieve por Piaget, quien reconocía que es menos complicado establecer esta-

dios en el desarrollo de la inteligencia. En este campo, sin embargo, hay que reconocer la labor pionera de Gardner, quien intenta conseguir la integración de las perspectivas piagetianas y freudianas. Gardner indica que estos esfuerzos tienen más probabilidades de prosperar si se centran en actividades como el arte, en las que se reconoce que el conocimiento y el sentimiento están íntimamente relacionados.

Gardner (1985), en su análisis de la psicología cognitiva, pide una ampliación del concepto de cognición para dar cabida a las capacidades artísticas y de manera particular a los procesos involucrados en la creatividad.

Con el tema de la creatividad podemos abordar la perspectiva de individuo en la psicología del arte.

9.

METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE
LA FACULTAD ESTÉTICA: LA PERSPECTIVA
DE INDIVIDUO EN LA PSICOLOGÍA DEL ARTE

EL GENIO COMO INDIVIDUO

Lo que en este libro llamamos el aspecto individual de la experiencia estética puede producir confusión por motivo del nombre que le damos. ¿Qué quiere decir “experiencia estética *individual*”? Toda experiencia estética es, en último término, individual, por supuesto. Se trata de que una persona en concreto experimenta unas ciertas emociones relacionadas, en forma muy diversa, con el arte. Pero al resaltar el carácter creativo del individuo particular y aislado lo que pretendemos es poner énfasis en un aspecto preciso del conjunto de las experiencias estéticas. Un aspecto que se refiere a lo que puede denominar el “hecho irrepetible” de producir una obra de arte. La experiencia estética creadora tiene ese carácter azaroso y contingente que liga una obra de arte a un momento individual de creación. De haber sido otra persona la que llevase a cabo la pintura del techo de la Capilla Sixtina, el resultado no sería el mismo. Eso puede decirse también quizá de las experiencias estéticas de las miles de personas que se desplazan hasta el Vaticano para ver la Capilla Sixtina. Como hemos visto en el apartado anterior, la experiencia estética personal no es accesible. Pero la cantidad misma de espectadores indica que estamos ante dos fenómenos diferentes, si hace falta remarcar lo obvio. Esos millares de personas están compartiendo una experiencia estética que no es la del creador. Los propios artistas han advertido a veces

acerca de la dificultad que existe para apreciar la obra que ellos están creando. T.S. Eliot, por ejemplo, sostenía que para decir algo de la poesía era preciso ser un buen poeta, y exigía el mejor poeta de todos para que criticase sus libros (citado por Gardner, 1973, p. 325). Pero eso es completamente secundario para lo que ahora nos planteamos. Se trata de distinguir la sensibilidad estética *general* de los espectadores de la *particular* de los creadores. La queja de Eliot carece de sentido a los efectos de lo que estamos tratando ahora, porque todos los que contemplan la Capilla Sixtina tienen experiencias estéticas, aun cuando puedan ser por completo diferentes a la de Miguel Ángel. Pero esa queja plantea bien la diferencia entre lo que el espectador percibe y lo que crea el artista.

La experiencia estética que se refiere al espectador situado ante una obra de arte, de la que ya hemos hablado en el apartado anterior, puede ser entendida, dentro de su individualidad, como un fenómeno al alcance de cualquiera. Es el hecho de pertenecer a *Homo sapiens* el que dota a los miembros de nuestra especie de la capacidad de llevar a cabo experiencias estéticas. La otra cara de la moneda de ese aspecto que podríamos llamar general es el de aquel sujeto que ha realizado la obra de arte en cuestión ante la que el espectador medio se emociona. Sería absurdo negar que es también la condición del artista de miembro de la especie la que le permite llevar a cabo obras de arte. Pero esa condición necesaria, que antes, en el caso de la experiencia artística del espectador, era también suficiente (hasta cierto punto y a falta de lo que tengamos que añadir en el apartado siguiente), ahora no parece bastar. Sólo algunos sujetos son los protagonistas de ese otro aspecto de la experiencia estética, sobre todo si se restringe a las manifestaciones más

avanzadas, a lo que ahora podemos llamar, aunque sea de forma enfática, una "obra maestra" llevada a cabo por un "genio".

El genio capaz de crear una obra maestra es la referencia inmediata a la experiencia estética en las aproximaciones populares o de sentido común. Aun cuando la experiencia artística, como hemos repetido ya varias veces a lo largo de este libro, exige un creador y un espectador, el arte se asocia popularmente casi en exclusiva a la figura del artista, que pasa a ser el protagonista principal. El porqué es así tiene que ver con el propio sentido de la expresión "arte", que está ligado bien a la obra o bien a su creador. Pero la idea de sentido común del genio creador incluye, además, una condición especial: se es un genio de una manera parecida a como se tienen los ojos de un color determinado. Se tienen o no se tienen los ojos azules. Se es genio o no. Puede que un genio creador decida dejar de escribir poesías o de pintar o de componer música, a los veinte años, pero eso no cambia su condición. No ha pasado de la categoría de genio a la de sujeto vulgar. Lo hecho hasta entonces demuestra su condición genial y, todo lo más, el no dar a luz ninguna obra de arte a partir de un cierto momento es un aspecto más de su genialidad. Porque los genios, al ser de otra forma, lo son también en los caprichos, las manías y la tendencia a saltarse las normas sociales. Un pintor de éxito, en términos populares, puede dejar de lado cualquier etiqueta y se le aplaudirá el hacerlo.

¿GENIOS O MODAS?

La aproximación de sentido común indica así que el genio tiene algo parecido a una condición innata que se manifies-

ta en las obras de arte. La dimensión histórica y cultural del genio no suele tenerse demasiado en cuenta. Y sin embargo es bien notoria. Los genios clásicos, como Goya o Cervantes, son indiscutibles. Los genios que nos rodean, como Picasso o Gabriel García Márquez, ya no quedan tan claros para todo el mundo. Y si entramos en el arte de vanguardia, la condición de genio se hace muy resbaladiza. Lo que se puede decir en términos populares de Johann Sebastian Bach o Mozart, por un lado, y de Phillip Glass o Luis de Pablos, por otra, es muy distinto. El problema de las vanguardias lo examinaremos, en el siguiente apartado; lo único que pretendemos por ahora es centrar una cuestión interesante. El sentido común indica la existencia de genios con unas capacidades innatas para crear obras de arte, aunque una cosa distinta es que las desarrollen. No parecemos tener demasiadas dificultades para detectar a los genios del pasado y para conmovernos con sus obras. Sin embargo, respecto a los genios y las obras que nos rodean, la situación es muy diferente, y nos resulta mucho más difícil identificarlos e identificarnos con sus obras. Como es bastante obvio que el paso del tiempo convierte la situación presente en histórica, nos encontramos con una más que probable sospecha: que algunos de los genios del presentes son ahora ignorados e incluso acusados de fraude estético. Sabemos que ha pasado muchas veces, y bastará con recordar la acogida a las primeras exposiciones de los impresionistas que tanto admiramos ahora para que el problema se manifiesta en toda su magnitud. Decía, por ejemplo, Georges Rivière:

El artista más atacado, el más maltratado desde hace quince años por la prensa y el público es Cézanne.

No hay epíteto injurioso que no se junte a su nombre, y sus obras han alcanzado un éxito de risa loca que dura todavía.

Un periódico llamaba al retrato de hombre expuesto en este año ¡"*Jeta al chocolate*"! Tales risas y gritos parten de una mala fe que ni siquiera se intenta disimular. Se viene ante los cuadros de Cézanne para desternillarse (Rivière, 1877. Citado por G. Solana, 1997, p. 111).

Es verdad que no todos los espectadores asistieron a las exposiciones de Cézanne o del resto de los impresionistas para burlarse. Críticos de tanta talla como Emile Zola o Henry James escribieron palabras en favor de esa nueva forma de pintar. Algunas de esas voces resultaron ser proféticas incluso negando el serlo. Así, por ejemplo, lo escrito por Joris-Karl Huysmans sobre Degas hacia 1881:

Una cuestión puede plantearse ahora. ¿Cuándo se reconocerá el alto lugar que este pintor debería ocupar en el arte contemporáneo? ¿Cuándo se comprenderá que este artista es el más grande que poseemos hoy en Francia? Yo no soy profeta, pero sí juzgo por la ineptia de las clases ilustradas que, tras haber deshonrado mucho tiempo a Delacroix, no sospechan todavía que Baudelaire es el poeta de genio del siglo XIX, que domina con mucho a todos los demás, incluido Hugo [...] puedo creer que esta verdad sobre Degas, que hoy soy el único en escribir, no será probablemente reconocida como tal sino en un periodo ilimitado de años (Huysmans, 1883. Citado por G. Solana, 1997, p. 173).

Incluso dentro de lo que podríamos llamar crítica seria, la que no iba a los salones de los independientes para reírse,

esas opiniones favorables fueron más bien esporádicas al principio. El genio de los impresionistas se confundió en su momento con una falta de él. Una acusación que nos parecería tan absurda como paradójica hoy, tras el hiperrealismo, el expresionismo y las situaciones dramáticamente domésticas de Edward Hopper, es la de ver en la pintura impresionista un exceso de realismo. Pues bien, Emile Hennequin terminaba su crónica de la exposición de los artistas independientes de la rue des Tuileries, publicada en *La Vie moderne*, del 11 de septiembre de 1886, con estas palabras:

Admitiendo que toda obra de arte es bella en la medida en que conmueve, que debe concentrar los elementos emocionales contenidos en la naturaleza a la cual estamos acostumbrados, la pintura impresionista, que, pese a esas inexactitudes, se aplica con su ausencia de elección en los temas, y con una deformación lo más atenuada posible, casi insuficiente, a plasmar pura y simplemente la realidad, tiene un valor artístico poco considerable. Hablando más genéricamente, no puede haber arte verdaderamente realista, porque hablar de arte realista es proferir una negación en los términos. El único arte realista posible e impropriamente dicho es un arte de elección en las formas, los colores, los aspectos, los parajes reales según el valor emocional de estos elementos, y de expresión conmovedora, siguiendo la regla y la apariencia de la emoción humana (Hennequin, 1886. Citado por G. Solana, 1997, p. 229).

Eso se dice de los mismos "artistas independientes" a los que se acusa de patología visual, de abuso de los colores. Lo que a nosotros nos parece una muestra de la genialidad

impresionista, la capacidad de escapar de la tiranía de la pintura como espejo de la naturaleza, era visto hace un siglo bien como un realismo excesivo, bien como errores ópticos, cuando no como un motivo de risa.

Para una historia o una sociología del arte, la explicación de ese fenómeno podría hacerse en términos de modas culturales, influencia de los estudiosos y contenidos de los programas educativos, quizá. Pero la cuestión indicada es para la psicología del arte algo distinta. La podríamos referir al aspecto innatista en la cualidad de genio creador. Si realmente hay algo en la naturaleza del genio, ¿en qué medida se expresa? ¿A qué corresponde?

La cuestión de la herencia del genio ya fue planteada por Galton (1869), y las respuestas a esas preguntas son complicadas. Por poner un ejemplo de las cautelas que hay que tener a la hora de hacerlo, el epígrafe “genialidad” del *Diccionario Oxford de la mente* termina con estas palabras:

Dado que los genios son poco frecuentes y existen diferencias muy notables entre ellos, resulta extremadamente difícil realizar generalizaciones o explicar su talento, aparte de afirmar que existen amplias diferencias biológicas individuales en casi todas las dimensiones, incluidas las obvias, como la talla. Una cuestión importante es si la genialidad es una combinación afortunada de características o si existen “genes de la genialidad” (Gregory, 1987, p. 483).

LA BORROSIDAD DE LAS DIFERENCIAS

No es mucho lo que podemos averiguar de esa forma, pero la prudencia de los redactores del *Diccionario Oxford de la mente* nos sirve para introducir algunas cuestiones que

debemos abordar. La primera tiene que ver con el ejemplo obvio acerca de las "diferencias biológicas individuales", que es el de la talla. Decíamos antes que la consideración popular de la genialidad podía compararse con la posesión de unos ojos de un determinado color: se tiene o no se tiene. Con la talla podríamos pensar que sucede algo semejante, se es alto o no. Pero hay dos diferencias notables entre uno y otro caso.

La primera diferencia entre el hecho de ser alto o tener los ojos azules tiene que ver con la necesidad, para esto último, de ser homocigótico respecto del alelo que codifica "ojos azules", y se puede decir algo, con las leyes de Mendel en la mano, acerca del color de los ojos y de la homocigosis o heterocigosis de su padres. Por el contrario, no se sabe cuál puede ser el papel de la herencia genética en la altura, y se sabe muy bien que los factores ambientales —como una dieta inadecuada durante el desarrollo— pueden influir de manera notable en la talla final del individuo.

La segunda diferencia entre la talla y el color de los ojos consiste en la condición borrosa del concepto de "alto". La determinación mendeliana del color de los ojos implica la posesión de ojos claros u ojos oscuros, dependiendo de la presencia de los alelos en el genoma. Por el contrario, no hay una frontera que pueda separar la condición de "alto" de la de "bajo". Podemos ir disminuyendo centímetro a centímetro la talla de una persona alta, de más de dos metros, por ejemplo, y llegar así hasta una persona baja, de un metro y treinta centímetros, por ejemplo, sin que sea posible indicar una frontera precisa en la que se cruza desde la condición de "alto" a la de "bajo". Una gran parte de los conceptos que usamos en la vida cotidiana son borrosos: gordo-fla-

co, calvo-peludo, día-noche. ¿Y el concepto de “genio”? ¿Es borroso también?

En parte esa pregunta podría responderse sin más que tomar en cuenta la cuestión importante a la que se refería el *Diccionario Oxford de la mente*, es decir, si la genialidad es una combinación afortunada de características o si existen “genes de la genialidad”. De existir tales genes, parece que podríamos entrar en una explicación del tipo mendeliano de la genialidad y eliminar entonces la condición borrosa del concepto de “genio”. Con frecuencia se ha apuntado que la genialidad se manifiesta por familias, lo que indica una tendencia hereditaria, y se pone como ejemplo a los Bach en el terreno de la música o a los Darwin en el de la ciencia. Pero como resulta fácil hallar ejemplos contrarios, y el de Newton es uno de los más citados, con una familia en la que no destaca genio alguno, ni científico ni artístico, se puede dudar también de la presencia de unos genes así. El *Diccionario* tiene razón: no es fácil realizar generalizaciones ni explicar el talento.

Pero sí que se puede afirmar la condición de borrosidad del concepto de “genio”. La idea popular de que se es genio, o no se es, tiene mucho que ver con la facilidad para identificar genios en el pasado y la dificultad a la hora de señalar los próximos. Si sólo conservásemos en el recuerdo a los muy altos, los de más de dos metros, con la genialidad podría pasar algo similar. Pero la experiencia artística creadora, el genio manifestado a nuestro alrededor, tiene que tener en cuenta también la creación que llevan a cabo artistas cuyo talento quizá no sea comparable al de los grandes genios como Leonardo da Vinci, pero tampoco está ausente. La chispa creadora está, casi por definición, en toda obra de arte. Y añadimos el adverbio “casi” porque todavía no he-

mos caracterizado lo que es una obra de arte. En el apartado siguiente diremos algo más.

Algunos de los creadores que nos rodean hoy pasarán a la historia del arte (o de la música, o de la literatura, o de cualquier otra manifestación artística) como genios indudables. Otros apenas tendrán una simple mención. De muchos otros no se guardará un especial recuerdo, salvo localmente. Vigouroux establece una escala de mayor o menor genialidad con los estadios de "aptitud", "talento" y "genio". Pero se trata, una vez más, de una apreciación de sentido común: no se fijan ni los criterios que separan cada estadio ni la forma de clasificar a los creadores para colocarlos en uno u otro. Lo único que afirma Vigouroux es:

Entre la infinita variedad de los hombres, algunos poseen una disposición natural que les permite destacar en un campo concreto. Se dice de ellos que tienen un don. Éste les confiere una competencia particular en la aprehensión y la comprensión de un fenómeno o en la conceptualización y realización de una obra. Son las cualidades de creación de una obra y la pertinencia con la que ésta es captada y apreciada las que revelan el don artístico (Vigouroux, 1992, p. 151).

Si el don, como lo llama Vigouroux, o el genio, como lo hemos llamado nosotros, se revela gracias a la obra creada, toda obra de creación revela un genio creador. La importancia de la obra en sí y, por tanto, del genio, parece estar conectada, al menos históricamente hablando, más con la forma como se aprecia. Pero así no hemos resuelto desde luego el problema de las fronteras de la genialidad. Lo único que parece quedar claro es que, sea cual sea la condi-

ción de "genio" que estamos buscando, lo cierto es que deberá ser compartida, en mayor o menor medida, por todos los que llevan a cabo obras de arte. Pero una constatación así, ¿no nos estará llevando por el mismo camino lleno de trampas que le tendía Sócrates a Hippias en el diálogo de Platón? Si la conclusión que sacamos es la de la existencia de una *genialidad* trascendente que estaría más o menos encarnada en los creadores, hemos entrado en un terreno metafísico, cuyo interés es escaso para una psicología del arte. Lo que debemos intentar plantear es el alcance posible de una aproximación psicológica a la cuestión del genio, teniendo en cuenta siempre esa característica de borrosidad.

El interés netamente psicológico por la genialidad creadora se ha desarrollado en tres distintos apartados. El primero, la cuestión de la genialidad como aquella afortunada conjunción de características, en palabras del *Diccionario Oxford de la mente*, que incluyen de manera especial el desarrollo del individuo. La segunda, la cuestión de los "genes de la genialidad". La tercera, la posible condición patológica de los genios extremos. Las iremos examinando por ese mismo orden.

LA MADURACIÓN DEL GENIO

La mayoría de las cuestiones que hemos visto en el capítulo anterior, relativas a la ontogénesis de la facultad artística, entendida como propia de la especie, pueden ser repetidas ahora al tratar de la perspectiva evolutiva de la genialidad. Quienes se refieren a la ontogénesis no suelen distinguir entre las perspectivas de espectador y creador o, si lo hacen, pasan de una a otra dentro del análisis común del desarro-

llo evolutivo. Difícilmente podía ser de otra forma. Salvo casos muy excepcionales —el de Mozart es uno de los más citados— parte de los cuales pueden considerarse patológicos, la condición de genio necesita de un proceso largo de maduración que sólo puede explicarse a través de modelos interaccionistas, en los que la base genética y las experiencias personales confluyen. Vigouroux lo expresa muy claramente:

Así, en la génesis de un talento, debe tenerse en cuenta, a la vez, lo innato y los datos de la experiencia. La envoltura genética determina el marco donde se desarrolla la aptitud. [...] Podemos pensar que, en este nivel, algo permite a ciertos individuos tener una ventaja que los hará más productivos en algunos campos. [...] No es posible precisar científicamente la naturaleza o importancia de esa ventaja, en la medida en que la historia individual mezcla inextricablemente sus efectos con los de la expresión genética. El problema se complica, incluso, si consideramos que los datos de la experiencia pueden asegurar el ejercicio de una función a pesar de las variaciones en la organización de la máquina cerebral inherentes a la historia de su construcción, como si existiera una prevalencia de la función (Vigouroux, 1992, p. 168).

Vigouroux pone como ejemplo de esa imposición de la función sobre la estructura el de los individuos que hablan con su hemisferio derecho “y, con algunos matices, lo hacen tan bien como los que se expresan con su hemisferio izquierdo” (1992, p. 168). Los “genes de la genialidad” que el *Diccionario Oxford de la mente* veía interesante que se pudiesen detallar no son identificables. Como dice Vigouroux,

“no es posible definir un modelo genético del talento en el plano de la arquitectura cerebral.”

En realidad se podría decir algo muy parecido de la facultad estética del espectador. Tampoco es posible relacionarla, como hemos visto, con un modelo genético específico. Pero en el caso de los artistas de gran talento aparecen algunas claves que convierten el proceso de maduración en algo todavía más enigmático.

Vigouroux (1992) menciona algunos de esos enigmas. El momento que podríamos llamar de “pérdida de la genialidad infantil” es, paradójicamente, cuando se efectúan los aprendizajes esenciales. El pintor, el músico, el escritor tienen que dominar su técnica, adquirir las competencias indispensables a 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 afinar las formas inspiradas por su emoción, expresar plenamente su personalidad. De hecho, y salvo los casos excepcionales antes aludidos, no serán maestros de los instrumentos de sus producciones hasta que logren integrar los nuevos conocimientos a la espontaneidad, la imaginación y la intuición que caracterizaban el mundo de su infancia. La de la maduración es, pues, una fase crucial del desarrollo de la facultad estética de un genio. Sólo después de haber pasado este periodo con éxito, después de haberse impregnado de las diferentes enseñanzas, se afirma la personalidad del creador. Unos cuantos individuos muy señalados son los únicos que consiguen llegar a esta última etapa.

PATOLOGÍAS DE LOS GENIOS

La psiquiatría y la medicina neurológica son disciplinas que han estudiado con cierta frecuencia el caso de artistas con lesiones cerebrales que provocan trastornos (afasias, apraxias, alexias, amusias, etcétera). La aparición de la patología proporciona la oportunidad de estudiar casos de "antes y después", y sacar conclusiones respecto de la manera como afecta al talento creador un tipo determinado de lesión cerebral. Vigouroux (1992) ha reunido bastantes de esos casos: Baudelaire, Larbaud, Ravel, Shebalin, Gernez, Guy de Maupassant y otros casos de escritores, músicos y pintores menos famosos. Las conclusiones que saca Vigouroux de esos casos coinciden con sus ideas acerca del funcionamiento del cerebro en la producción de expresiones artísticas:

La aptitud creadora, el pensamiento estético en el artista, no se ven obligatoriamente perturbados por la existencia de lesiones cerebrales. Un daño localizado puede destruir para siempre cualquier posibilidad expresiva, pero ciertas alteraciones extensas y difusas pueden ser compatibles con una actividad artística. Todo depende del instrumento afectado (Vigouroux, 1992, p. 93).

Los casos de lesiones en los artistas nos permiten precisar mejor la cuestión del localizacionismo frente al holismo, y mostrar cómo ninguna de esas dos posturas extremas tienen sentido. En la medida en que todos los sistemas anatómo-funcionales del cerebro contribuyen de alguna manera a la génesis del pensamiento estético y de su producción, dice Vigouroux, no pueden existir estructuras cerebrales en las que se representen específicamente las funciones artís-

ticas. Así, una lesión concreta puede afectar un determinado aspecto de la expresión estética. Se puede perder la capacidad de expresión, o de percepción, pero, para Vigouroux, queda “algo”:

El arte está hecho de finura, de fluidez, de flexibilidad. Se refiere al aprecio de las secretas relaciones entre las cosas y las emociones que suscitan. [...] Delante de un paciente que presenta un déficit intelectual adquirido, se tiene hasta cierto punto la impresión de hallarse ante un edificio que acaba de ser bombardeado. La fachada está todavía en pie, incluso las ventanas y las puertas se han salvado, pero basta con cruzar la entrada para advertir los daños. Escombros y ruinas se amontonan por todas partes. En el terreno artístico no ocurre lo mismo. Tal vez la fachada esté agrietada, pero el interior mantiene todavía su estilo (Vigouroux, 1992, p. 93-94).

La metáfora del edificio bombardeado indica muy bien lo que Vigouroux afirma: las afasias, amusias, etcétera, agrietan la fachada pero no afectan al interior. Más dudoso es, sin embargo, que aquellas lesiones cerebrales que afectan, por ejemplo, al córtex prefrontal e interrumpen las conexiones con los centros de las emociones permitan que se mantenga ese “estilo interior”. Cuando la capacidad emotiva desaparece nos encontramos con la pérdida de uno de los vehículos más importantes para la experiencia artística. El caso del paciente Eliot mencionado por Antonio Damasio en *El error de Descartes* (1994) es muy ilustrativo. Eliot (no es su nombre real) es un varón descrito como “inteligente, hábil, fuerte y sano”, de unos 30 años, pero incapaz de trabajar. Se le había echado de su empleo, y se le negaba el

subsidio de incapacidad porque los psiquiatras le consideraban con sus facultades mentales intactas:

Vi a Eliot al momento, y me sorprendió como una persona agradable e intrigante, absolutamente encantadora pero emocionalmente reservada. Tenía además una compostura respetuosa, diplomática, traicionada por una sonrisa irónica que implicaba una sabiduría superior y una vaga condescendencia con las locuras del mundo (Damasio, 1994, p. 47).

Eliot padecía un tumor cerebral en el lóbulo frontal. Al ser extirpado, su personalidad cambió. Se convirtió en una persona incapaz de tomar decisiones. Pese a que era escaso el tejido cerebral afectado, y el paciente pasaba con éxito las pruebas psicológicas y neuropsicológicas (como las de percepción, memoria, capacidad aritmética, lenguaje y aprendizaje). Pero era incapaz de responder emocionalmente ante imágenes de personas heridas, o edificios desplomándose en un terremoto. Como dice Damasio:

Esto era asombroso. Intente imaginárselo el lector. Intente imaginar no sentir placer cuando contempla un cuadro que le gusta o cuando oye una pieza de música favorita. Inténtese imaginar desposeído para siempre de esta posibilidad, pero consciente del contenido intelectual del estímulo visual o musical, y también consciente de que antaño le producía placer (Damasio, 1994, p. 56).

Eliot era empleado de una empresa comercial antes de enfermar. Pero si hubiese sido un artista, ¿permanecería intacto el estilo de su edificio interior, como sostiene Vigouroux? La experiencia estética de Eliot como espectador

quedó completamente arruinada, así que hay motivos para sospechar que su experiencia estética como creador, reducida a su contenido intelectual, tampoco habría permanecido ilesa. Ciertas lesiones, aun pequeñas, pueden producir una pérdida de la capacidad de decisión que incluye pérdida de emociones. Damasio aventura la hipótesis de la existencia de "marcadores somáticos": sentimientos generados a partir de emociones secundarias que se conectan, mediante aprendizaje, a resultados futuros predecibles de determinados supuestos (Damasio, 1994, p. 166). Eso quiere decir que, gracias a fenómenos emotivos relacionados con nuestras historias personales, y de una forma que puede ser inconsciente, podemos encontrar frenos y estímulos para nuestras acciones. Pero si las conexiones del lóbulo frontal con los centros emotivos del cerebro se interrumpen, esos marcadores somáticos dejan de funcionar, como en el caso de Eliot, y la personalidad cambia de forma dramática.

EL GENIO COMO PATOLOGÍA

La relación entre genio y patología se puede entender también de una forma muy diferente. No se trata ya de considerar el caso de artistas con talento creador que se ven afectados por lesiones cerebrales, sino de la hipótesis de que el propio fenómeno de la personalidad genial, del talento creador supremo, sea una patología en sí misma. En una frase citada muchas veces, Dalí lo expresó de la forma más simple y directa posible. "La única diferencia que hay entre yo y un loco es que yo no estoy loco".

Los ejemplos de grandes creadores que han tenido trastornos psicóticos o adicciones forman una lista casi sin límites: Nietzsche, Poe, Baudelaire, O'Neill, Hemingway, Virginia

Woolf, Munch son unos pocos casos muy conocidos. Por otra parte, también es larguísima la lista de los genios creadores que no han padecido, que se sepa, trastorno grave alguno. De hecho, la notoriedad de los "genios locos" nos impide, a veces, darnos cuenta que si hay algo patológico en el genio no lo vamos a encontrar mediante ejemplos concretos, porque se pueden dar tantos contra ejemplos como se quieran. ¿Qué trastorno padecieron personas como Matisse, o Camille Pissarro, o Gershwin o Le Corbusier? (por citar unos cuantos casos de "genios sanos" mencionados por Ludwig, 1995).

Quizás lo que se podría plantear es si el tipo de cerebro que permite la genialidad, sin ser en sí mismo patológico, tiende a acabar con trastornos mentales en una mayor medida que en el caso de los cerebros "normales". Ludwig saca una conclusión afirmativa de sus estudios:

Mis descubrimientos indican de forma consistente y clara que los miembros de las profesiones artísticas o las artes creativas como un todo —arquitectura, diseño, arte, composición, entretenimiento musical, teatro y todas las formas de escritura— sufren mayores tipos de dificultades mentales y durante más tiempo que los miembros de otras profesiones (Ludwig, 1995, p. 4).

Si esto es así, podemos preguntarnos por qué. Una posible respuesta sería que el cerebro de los que cuentan con un grado mayor o menor de talento creativo podría ser distinto de los que limitan sus experiencias estéticas a la perspectiva del espectador. Las técnicas de obtención de imágenes del cerebro mediante tomografía de emisión de positrones (PET) permiten sacar algunas conclusiones acerca de la

estructura de la actividad del cerebro cuando se están realizando actividades estéticas de cierta altura. Así Schlaug y sus colaboradores (1995) han detectado asimetrías especiales en el caso del cerebro de los músicos gracias a ese tipo de técnicas. Mientras la activación del hemisferio izquierdo tiene lugar cuando se realizan tareas relacionadas con el lenguaje, ya sean fonológicas, léxicas o semánticas, es el hemisferio derecho de forma preponderante el que se activa durante la percepción de melodías. Pero eso no es una prueba demasiado concluyente de localizacionismo. Los experimentos mediante uso de PET indican que el procesamiento cerebral difiere entre los distintos sujetos dependiendo de la experiencia musical previa y de la destreza (Schlaug et al., 1995).

Eso podría haberse anticipado sin necesidad de técnicas de imaginiería. Lo que pretendíamos averiguar es si el cerebro de los músicos de especial talento es distinto al de los que no tienen una capacidad musical sobresaliente. Una forma de medir de manera objetiva la "capacidad musical sobresaliente" es el oído absoluto, la capacidad de identificar una nota (*la, do, mi*, etcétera) sin contar con una nota de referencia. Como se sabe, quienes no tienen oído absoluto necesitan una referencia previa, y de ahí que existan los diapasones que proporcionan la nota *la*. Algunos músicos de gran talento, como Mozart, disponían de oído absoluto. Las investigaciones de Schlaug y colaboradores (1995) muestran que los músicos con oído absoluto tienen el *planum temporale* (una estructura relacionada con el procesamiento de señales sonoras) mucho más grande en el hemisferio izquierdo que en el derecho. Sin embargo, y tal como indica Nowak:

Schlaug no sabe, según dice, si la asimetría y el talento musical asociado son rasgos innatos o si pueden ser adquiridos mediante entrenamiento, aunque los resultados de su grupo y de otros sugieren que el entrenamiento debería haber empezado muy pronto para ser de utilidad. Los estudios han indicado que el 95 por ciento de los músicos con oído absoluto empezaron su entrenamiento antes de los siete años, y el equipo de Schlaug ha hallado que los músicos que empezaron a una edad más tardía y que no tienen oído absoluto no muestran una mayor asimetría que los no músicos (Nowak, 1995, p. 616).

No es necesario, desde luego, suponer que los sujetos con talento artístico que padecen trastornos mentales deben éstos a particularidades de su cerebro relacionadas con la experiencia artística. También se podría sostener un punto de vista contrario y más cínico: que quienes tienen una cierta tendencia a padecer trastornos mentales más o menos graves se dirigen hacia las actividades artísticas porque son incapaces de hacer otra cosa. Como dice Ludwig:

No es sorprendente que quienes son más inconformistas, excéntricos, rebeldes, están socialmente alienados o emocionalmente perturbados (así como los que están socialmente estigmatizados) encuentren las artes creativas (Ludwig, 1995, p. 5-6).

En el primer caso, el arte llevaría a la locura; en el segundo, la locura llevaría al arte. Pero ambas formas de ver las cosas están cargadas de lugares comunes y prejuicios. La idea de "inconformista, rebelde y excéntrico" respecto de un artista puede servir para algunos casos, pero difícilmente se podría pensar que un músico de una orquesta sinfónica o un

bailarín de un cuerpo de ballet son personas “incapaces de ajustarse a las reglas establecidas”. Se trata en ambos casos de profesiones en las que las exigencias de sujetarse a unas reglas muy formales son inmensas y muy superiores, en todo caso, a las de muchas de las profesiones “normales”.

De hecho, el papel del arte como terapia en el caso de trastornos mentales, ya sean leves o muy serios, es bien conocido. Existen incluso revistas especializadas en esas técnicas, como *The Arts in Psychotherapy*. En algunos casos el papel de la experiencia artística es secundario, como sucede con la inducción del recuerdo de melodías familiares en la terapia psicoanalítica para favorecer la manifestación de episodios clave en la historia personal (vid. Díaz de Chumaceiro, 1992). Pero el arte puede ser también en sí mismo fuente de terapias. La psicoterapia a través del dibujo se utiliza desde 1927 como técnica para mejorar la condición de los niños que tienen trastornos mentales (Wallon *et al.*, 1990, p. 185 y ss.). No puede decirse ni siquiera que sea algo que los propios artistas ignoren. Sandblom (1982) cita una frase muy expresiva de Graham Greene:

A veces me pregunto cómo se las arreglan los que no escriben, componen o pintan para escapar de la locura, la melancolía y el pánico que son inherentes a la situación humana (Sandblom, 1982. Citado por Ludwig, 1995, p. 9).

Otra posible línea de explicación puede intentar ligar el éxito artístico a la obsesión, o al contrario, indicar que sin una obsesión de fuerte peso emocional, no es posible conseguir una obra artística de altura. De ser así, el “genio loco” sería una suma de dos factores añadidos. La genialidad permanecería oculta e ignorada en todos los casos excepto

en aquellos en los que una obsesión, incluso patológica, permite producir las obras de arte que identifican, *a posteriori*, a los grandes artistas. También se podría ligar la locura a la inspiración, viendo en los trastornos una vía de nuevos sentimientos e imágenes. Como se ve, interpretaciones no faltan.

Es razonable que sea así. A la vista de lo que hemos ido viendo a lo largo de este libro acerca de las claves genéticas difíciles de identificar de la experiencia artística, de la modularidad mental amplia de aspecto funcional, y de la necesidad de modelos explicativos interaccionistas y complejos, lo sorprendente sería que se hubiese podido detectar ahora una correlación estrecha y directa del genio creador con una forma determinada de trastorno mental. Como consecuencia casi inevitable, los esquemas de interpretación de la genialidad en términos patológicos son profundamente especulativos e incapaces de sacar conclusión general alguna. Alonso Fernández (1996) ofrece una revisión interesante del tema. Otro ejemplo a indicar sería el estudio de Howard Gardner sobre Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham y Gandhi (Gardner, 1993) que intenta encontrar las claves comunes que permitan interpretar el talento creativo de todos esos personajes. Por lo que respecta a los elementos negativos, el autor menciona la marginalidad. Gardner entiende que cada uno de esos creadores fue marginal, y usó su marginalidad como una fuerza en acción. La marginalidad sería, pues, un rasgo en común y además, en cierto modo, causal (o al menos promotor) del genio:

No sólo la explotaron en aquello sobre lo que trabajaban y en el cómo lo trabajaban; más importante: cuando quiera que se arriesgaban a convertirse en miembros del 'sistema', cambiaban de nuevo su

trayectoria para alcanzar, al menos, una marginalidad intelectual (Gardner, 1993, p. 392).

¿Y cómo era la marginalidad primera de esos grandes genios? Einstein y Freud eran marginales por contingencias de su nacimiento (judíos en países de habla alemana); Graham era una mujer en un mundo dirigido por hombres; Gandhi, Stravinsky, Eliot y Picasso fueron marginales porque vivieron en el extranjero. El concepto de marginalidad se puede ampliar así de tal manera que al final cabe todo en él con tal de que lo queramos hacer caber. Si se es marginal por motivo de lengua / religión, género y residencia, el mundo actual deja muy poco sitio para los no marginales. Pero la cita que hemos incluido de Gardner indica cómo la marginalidad puede ser entendida a la vez como una causa y como una consecuencia del genio. En último término, indicaría que todo sujeto humano reivindica una forma propia de ser; y aquellos que tienen los medios precisos para lograrlo, los aplican.

En favor de Gardner hay que decir que sería demasiado simple sostener de los genios que "se apartan del resto de la gente". Quizá habría que añadir que también es demasiado simple el pretender atribuir la genialidad así, en abstracto, a cualquier circunstancia común de todos los que viven la experiencia estética como creadores.

En cualquier caso, las contradictorias repercusiones de los trastornos mentales sobre la actividad creadora exigen el análisis individual de los casos para poder evaluar si el proceso creativo ha sido frenado, activado o cambiado por la presencia de la patología.

10.

**METODOLOGÍA DE ESTUDIO DE
LA FACULTAD ESTÉTICA: LA PERSPECTIVA
MATERIAL EN LA PSICOLOGÍA DEL ARTE**

Pocas cosas caben añadir a lo ya dicho acerca de las facultades estéticas bajo las perspectivas del creador y del espectador por lo que hace a la obra de arte material en sí misma. La psicología del arte está mucho más relacionada, desde luego, con los procesos mentales de los sujetos que con los objetos materiales implicados en el arte. No obstante, los objetos materiales son en ocasiones la única evidencia que tenemos de una experiencia artística. Esto es particularmente cierto en los casos en que los sujetos han desaparecido, y todavía más si no contamos con ninguna otra información acerca de ellos que la obra en sí. Por ejemplo, todo lo que se pueda decir de los comienzos del arte en el Paleolítico, y salvo las posibilidades ya mencionadas de comparación con la aparición del lenguaje, procede de los objetos materiales disponibles.

Pero de eso ya hemos hablado en este libro, y no tiene sentido repetirlo ahora. Sin embargo, la obra de arte, entendida como objeto material, puede servir para mostrarnos no sólo la importancia que puede adquirir la psicología del arte, sino el alcance que las aproximaciones psicológicas han tomado hoy incluso en terrenos que parecen más propios de la estética o la historia del arte. Hay un aspecto relacionado con las obras materiales que, aun habiendo aparecido varias veces, no lo hemos abordado todavía de una forma directa: ¿Qué es una obra de arte? ¿Qué hace que lo sea?

Una buena forma de plantear ese problema es la de comparar los dos párrafos que siguen:

Para que tú me oigas
mis palabras
se adelgazan a veces
como las huellas
de las gaviotas en las playas
Collar, cascabel ebrio
para tus manos suaves como las uvas.

Hoy, al contrario que en siglos pasados,
las Baleares simbolizan la modernidad
y un talante europeo y tolerante.
Abierto a todo el mundo y capaz, al mismo tiempo,
de defender sin vacilación su patrimonio y tradiciones.

Esos párrafos corresponden, respectivamente, al quinto poema de *Veinte poemas de amor y una canción desesperada* de Pablo Neruda (1924), y a un trabajo del IBATUR (Instituto Balear de Promoción del Turismo) para la guía de teléfonos de Baleares.

¿Por qué constituye el primer párrafo una obra relacionada de forma obvia con la facultad estética correspondiente a la poesía y el segundo, pese a haberlo reordenado aquí en forma de versos, no puede calificarse así?

Se trata de una pregunta que parece, en principio, poco pertinente. Es demasiado "simple", demasiado intuitiva y de sentido común. Se podría resolver sin más diciendo que el primer párrafo tiene belleza y el segundo no la tiene, pero, ¿en qué consistiría entonces la belleza contenida en esas palabras de Neruda? Se puede hablar de estilos, de cánones y de la relación entre realidad y experiencia. Hemos visto a lo largo de este libro, que hace veinticinco siglos que

se habla de cosas así, pero sin sacar demasiadas conclusiones definitivas. Casi lo único a que hemos llegado por esa vía es a la convicción de que existen dos posibilidades extremas acerca de lo que es la belleza. La primera sostiene que la belleza es un ente objetivo. Hay un sentido interior, un invariante común a todo lo bello, y los grandes sistemas filosóficos pretenden hallarlo. También hemos visto que podríamos sostener lo contrario, que la belleza es un ente subjetivo y que no existe el arte, sino que a lo más existen *obras de arte* singulares y sometidas a una especie de cadena en la que encontraríamos entrelazados sucesivamente: un lugar geográfico - un momento histórico - unos cánones - una experiencia personal de lo que es el arte.

Si sólo existen obras de arte como objetos materiales, ¿cómo sabremos cuándo estamos ante una de ellas? El problema de la identificación de una obra de arte lo hemos visto ya en la historia de la recepción de los cuadros de los impresionistas. Dos posibles alternativas parecen existir. O bien se entra en un relativismo total, y se sostiene que una obra de arte es aquello que se tiene como tal en un determinado grupo, o bien se defiende que existen unas ciertas claves en la experiencia estética que no permiten afirmar que una obra de arte pueda ser cualquier cosa. En el primer caso, el criterio que indica el carácter de "obra de arte" de un objeto material es completamente empírico: lo que está colgado en las paredes de un museo, por ejemplo. En el segundo caso podría parecer que estamos invocando de nuevo la existencia de una entidad metafísica, "lo bello", trascendente a los sujetos de la experiencia artística, pero no es así. El problema de la "obra de arte" plantea un asunto que afecta profundamente las posibilidades de existencia de una psicología del arte. ¿Es el arte algo parecido a una cosa o, por

el contrario, algo parecido a una emoción? Marcel Duchamp lo expresó de la manera más simple y acertada posible con una frase que se ha hecho célebre: "Si el objeto del arte es el objeto de arte, entonces el arte no existe fuera del arte". Duchamp fue del todo consecuente con ese planteamiento cuando presentó, en 1915 en París, una exposición de esculturas en la que había un orinal firmado R. Mutt (empresa de aparatos sanitarios). La llamó "fuente", y el espectador sacaba la conclusión acertada de que eso podía ser una escultura de una fuente.

El propósito de Duchamp al exponer el orinal parece muy claro: provocación, desprecio del espectador, reivindicación del papel de demiurgo del artista, o cualquier otro motivo de este tipo. Pero en una acción así se puede ver también toda una teoría de negación de la "experiencia artística" como una emoción simple. Si el objeto del arte es el orinal de Duchamp, entonces el arte no existe fuera de ese objeto particular. No hay nada en las mentes de los individuos que pueda ser motivo de estudio para una psicología del arte. El fenómeno artístico se reduce a lo que podría interesar, en todo caso, a un etnólogo. El arte es un ritual, como el de asistir a las exposiciones o aplaudir cuando termina un concierto.

Desde la época de Duchamp se intenta salir de ese *cul-de-sac*. No por parte de los psicólogos, sino por quienes teorizan acerca del arte.

Prácticamente la totalidad de los autores actuales interesados en cuestiones estéticas (desde la Escuela de Francfort al estructuralismo y, en la España actual, de Rubert de Ventós a Argullol) optan por dar una solución de consenso: aceptar la aproximación subjetiva, pero intentar darle un sentido filosófico. Dicho de otra forma, la estética es la teo-

ría de la percepción, pero de una percepción que va más allá del sujeto, cosa que permite ir también más allá de la propia aproximación psicológica. ¿Y cómo pueden detectarse esos "más allá"? Constatando que existen unos "cánones perceptivos" propios de cada época y de cada sociedad, así que si podemos identificar los cánones tendremos identificado, de forma casi automática, al arte como objeto de un alcance supraindividual.

EL PROBLEMA DE LOS CÁNONES

Pisamos de esta forma un terreno en el que la psicología del arte, la estética y la historia del arte se dan la mano de una forma tan estrecha que resulta difícil hacer una distinción estricta entre esas disciplinas. La cuestión de la forma, planteada por la escuela psicológica de la Gestalt, es un ejemplo de ello. ¿Existen "buenas formas" universales y capaces de garantizar el placer artístico o, por el contrario, nos topamos con una sucesión de periodos históricos en los que los cánones fueron cambiando? El propósito principal de la psicología y la filosofía nos puede permitir apostar, al menos, por una forma de aproximación peculiar, propia de esos saberes frente a los históricos: estamos buscando una teoría de los cánones, no una historia de sus sucesivas expresiones empíricas. Lo que necesitamos es, pues, una receta que nos pueda servir para distinguir lo que es arte y lo que no lo es en una época sujeta a unos determinados cánones artísticos, ya sea la nuestra o cualquier otra. Dos cuestiones distintas aparecen aquí. La primera, si hay una estructura común a tales cánones que permitiría entender que las diferentes manifestaciones estéticas son actualizaciones particulares de esas reglas generales. Los hallazgos

de la psicobiología están empezando a arrojar algo de luz, aunque todavía muy débil, sobre ello (vid. por ejemplo, Latto, 1995). La segunda cuestión en la que quisiéramos centrarnos es la del problema de la doble condición del cánón. El cánón es una norma, claro, pero las normas, y más aún en las propuestas artísticas, están para ser transgredidas. Pero si somos capaces de identificar el cánón del momento, ¿qué pasa con el arte que pretende escapar a esas pautas? La dificultad para incluir el arte de vanguardia en cualquier teoría de los cánones artísticos es notoria, ya que, por definición, la vanguardia pretende combatirlos. Pero raro es el pensador que se atreve a descalificar a la vanguardia por ese motivo. La solución que se busca es la contraria, la de aceptar los cánones de la vanguardia como muy importantes entre los que definen el arte del momento.

Dos nuevas paradojas nos aparecen en esta operación. En primer lugar, cada vez que se definen unos cánones resulta fácil encontrar a quienes están dispuestos a combatirlos, de tal suerte que el valor de los cánones acaba midiéndose en realidad por la cantidad de artistas dispuestos a negarlos. En segundo lugar, y como secuela inevitable del problema anterior, todo arte hoy tenido por canónico resulta ser la elevación a norma académica de lo que fue, en algún momento anterior, arte de vanguardia despreciado por los cánones entonces existentes. Hemos visto de qué forma sucedía eso en el caso de los impresionistas. Esa especie de ley dinámica de la movilidad extrema de los cánones artísticos encierra un riesgo muy claro ligado a la operación inversa a la descrita. No todo lo que escapa a los cánones es arte por el simple hecho de oponerse a la tradición existente en ese momento (vid. Bailin, 1994). Pero, ¿Cómo distinguir entonces lo que podríamos llamar el germen del cánón nuevo de

la simple operación oportunista basada en las descalificaciones sistemáticas de lo existente?

EL RELATIVISMO EXTREMO

Una solución muy común ante el problema de la vanguardia consiste en renunciar a esa labor de distinción estética y aceptar como arte cualquier cosa que aparezca con la pretensión de negar los cánones actuales. Duchamp está escondido detrás de cualquier postura de ese estilo. Como recuerda Rubert de Ventós en su *Teoría de la sensibilidad* (1969), Nathalie Sarrauthe sostiene que el mundo está hecho para culminar en un libro o en un cuadro, así que el arte de vanguardia consiste en descubrir las nuevas formas de realidad. Si esto es así, la estética desaparece convertida en percepción sin más y queda ligada a la sensación misma. Si todo el mundo está hecho para acabar formando parte de una obra artística, nada escapa al arte. Hemos de aceptar con Derrida que la verdad (en pintura o en lo que sea) no existe, y admitir la consecuencia inevitable de que cualquier cosa es arte, porque refleja, al menos, su propia realidad. A eso lleva precisamente la escuela del *Nouveau roman* con su miedo a renunciar al más mínimo detalle de la realidad que, por el mero hecho de existir, es arte. Encontramos así textos recurrentes, cuadros recurrentes y filosofías recurrentes, lo que quizá sea lógicamente aceptable en términos del relativismo extremo, pero resulta también algo muy aburrido. La psicología del arte incluye una intuición básica que es en realidad contraria a esa idea ampliada de la experiencia artística: hay algo que separa la poesía de la no-poesía, la pintura de la no-pintura. Y ese algo está más allá de los cánones propios de una época en

la medida en que nos permite apreciar una escultura de Fidias, o un poema de Homero, aunque el resultado que obtenemos es seguramente distinto al que podía apreciar un griego.

LA FUNDAMENTACIÓN PSICOLÓGICA DE LA "OBRA DE ARTE"

¿En qué consiste el mecanismo psicológico capaz de sustentar una teoría de la diferencia en que consiste lo artístico? Existen multitud de propuestas al respecto, pero podría elegirse entre todas ellas una cita de Schiller para orientarnos. "La poesía y el arte tienen dos condiciones: tienen que elevarse por encima de lo real y permanecer dentro de lo sensible" citada en (R. de Ventós, 1969).

Rubert de Ventós (1969) sostiene que son necesarias dos condiciones para cumplir con la exigencia de Schiller. La condición necesaria es la de asumir los códigos presentes en cada sociedad. Y la condición suficiente es la de ofrecer "una nueva dimensión descomunal e insólita", es decir, algo capaz de producir un placer reflexivo.

Intentemos aplicar la fórmula a los dos textos que ofrecíamos al principio. ¿Ofrece uno esa dimensión nueva e insólita y el otro no? La diferencia no consiste en una diferencia formal, en la capacidad de distinguir entre lenguaje denotativo (prosa) y connotativo (poesía), con significado emotivo este último. Eso es una simplificación excesiva del problema, porque siempre nos podríamos preguntar en qué consiste entonces esa capacidad, medio innata medio adquirida, de distinguir entre textos poéticos y no poéticos. La clave que buscamos tampoco consiste en una diferencia psicológica que podría detectarse, quizá a través de técnicas como

la tomografía, que retrata el cerebro durante una experiencia artística. Desde el punto de vista filosófico, lo bello es inescrutable e irreducible a lo psicológico.

La solución que brinda Rubert de Ventós consiste en establecer una diferencia semántica. El arte supera el mensaje cotidiano o, si se quiere, hace aparecer un nuevo mensaje cotidiano, distinto. Eso es algo que había expresado ya muchas veces Emilio Lledó de otra forma, animándonos a huir de la cárcel de las palabras. Superar el mensaje cotidiano supone, pues, elevarse por encima de lo real, pero, ¿significa también el permanecer dentro de lo sensible? Tras la solución de Rubert de Ventós asoma el peligro de la vuelta a la vanguardia del *Nouveau roman*, de la operación automática que proclama que basta con deshacerse de los mensajes cotidianos para encontrar que lo que queda es, por definición, arte.

Veamos un ejemplo de ese riesgo. Antes habíamos contrastado un texto de Neruda con la guía de teléfonos. Era fácil; hasta los autores más torpes distinguen entre textos poéticos y no poéticos a ese nivel. Pero podría proponerse otra lectura comparada distinta. El siguiente texto, por ejemplo:

Soy San Pedro
 Soy la virgen
 Soy el rey de España
 Soy la reina de Inglaterra
 Soy el emperador de Abisinia
 Soy el presidente de los Estados Unidos

¿Es o no es eso poesía? Si se contextualiza y se cita su procedencia (Camilo José Cela, *María Sabina*, 1967, coro de vírgenes) para contestar podemos encontrarnos con el clavo ardiente de hablar de *intención* poética en lugar de

sensación poética, lo que cambiaría por completo la estética y obligaría a retirar del terreno de interés de la estética y la psicología del arte la experiencia artística del espectador, en contra de toda la tradición posterior a Baumgarten y Kant. Por la vía de la intención estamos de nuevo en el orinal de Duchamp. ¿Se convierte automáticamente en arte algo que no lo era desde el momento en que se coloca en una sala de exposiciones? De contestar afirmativamente, hemos dado un paso más allá del relativismo total que buscaba en la realidad externa la categoría artística. Ahora se supera el nivel de lo real mediante la definición de un entorno "legítimamente artístico" que es el que concede la categoría definitiva a la obra de arte por el hecho de hallarse situada allí.

¿Puede aceptarse la identificación absoluta entre el arte y lo que se exhibe en las salas de arte? Nos encontramos en realidad ante un problema muy parecido al que supone la definición de inteligencia en la psicología. Una postura un tanto cínica pero eficaz sostiene que "inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia". Pero si seguimos exigiendo la permanencia en lo sensible de Schiller, eso no basta. A riesgo de caer en una tautología aún mayor, habría que decir que "inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia y, además, es inteligente". Hoy por hoy, no parece existir ningún autor capaz de ofrecer criterios acerca de lo que supone permanecer en lo sensible, como quería Schiller lo más que tenemos son la expresión de meras intuiciones.

EL OBJETO MARCIANO

Pero incluso eso podría ser un éxito para nuestro interés por el arte si se compara con las alternativas que introduce

la postura indicada por el orinal y la frase célebre de Duchamp. Volvamos sobre ella: Si el objeto del arte es el objeto de arte, entonces el arte no existe fuera del arte". El peligro de la estética axiológica, con lo bello como una entidad abstracta propia del mundo de las ideas, se convierte por medio de Duchamp y quienes siguen sus ideas en una pesadilla aún peor. Al materializarse en los objetos, y sólo en los objetos, lo bello queda definitivamente fuera del alcance de la mente humana.

Un psicólogo podría indicar con cierta facilidad que la postura de Duchamp es, en realidad, una trampa imposible. La frase de Duchamp juega con la polisemia de la palabra "objeto". Para ponerla de manifiesto (si es que resulta necesario), permítasenos distinguir, mediante distinta tipografía de letra, las dos partes del inicio de la frase de Duchamp: Si el *objeto del arte* es el *objeto de arte*..."

Por un lado, contamos con el objeto del arte, en negritas, que tiene el sentido de aquellos fenómenos que podríamos considerar artísticos y propios de la experiencia estética. Con este significado hemos utilizado aquí, en este libro, la frase "el objeto de la psicología del arte". Pero, por otro lado, aparece el objeto de arte, en cursivas, que tiene el sentido de una cosa material: el orinal, por ejemplo. Lo que parece querer decir Duchamp es, pues, que si la atención de la estética, o de la psicología del arte, o de la crítica, o del mercado del arte cae en los objetos materiales, entonces el arte se reduce a ellos.

Pero de nuevo hay ahí una trampa escondida. Hablar de la filosofía, de la psicología, de la crítica o del mercado es hacer una abstracción muy común, pero totalmente errónea si lo que estamos haciendo es una afirmación al estilo de: "la atención de la estética recae en el objeto material". No existe

tal cosa como "la atención de la estética", ni "el objeto de la psicología del arte". Lo que hay son filósofos, psicólogos, espectadores y compradores que perciben un objeto. La percepción implica de forma completamente inevitable el que ha salido ya del objeto en sí y nos hemos colocado en un terreno psicológico. ¿De qué forma podría entonces darse un arte encerrado de forma hermética dentro del objeto material en sí? Para que eso fuera posible, el urinario debería estar expuesto en una habitación cerrada e inaccesible. O en otro planeta: Marte un "objeto marciano" sería un ejemplo perfecto del condicional de Duchamp. Pero mientras nos limitemos a los objetos materiales que se encuentran en las exposiciones y los museos, no hay riesgo alguno de eliminar el *objeto*, con negritas, de la psicología del arte. Son los espectadores y los críticos los que se escandalizan o los que aplauden al ver un orinal. Son ellos, y los artistas por supuesto, quienes discuten acerca de si el orinal es o no una obra de arte. La emoción estética es materia de estudio. La percepción, también. Por supuesto que alrededor del arte habrá multitud de otras aproximaciones de interés: filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas, económicas, etcétera. Pero en la medida en que, como fundamento de todas ellas, existe una mente humana que experimenta emociones respecto de objetos o acontecimientos exteriores, la psicología del arte tiene unas perspectivas por delante cuyo alcance es imposible de soslayar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aiken, N. E. (1998), *The Biological Origins of Art*. Westport: Praeger Publishers.
- Alonso-Fernández, F. (1996), *El talento creador*. Madrid: Temas de hoy.
- Alvarez Villar, A. (1974), *Psicología del arte*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Andrés Prego, A. & Colom, R. (Coords.) (1999), *Hans Jürgen Eysenck (1916-1997)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Arnheim, R. (1954), *Art and Visual Perception*. Berkeley, Cal.: Berkeley University Press. Ed. castellana, *Arte y percepción visual*. Madrid: Alianza, 1979.
- Arnheim, R. (1966), *Toward a Psychology of Art*. Berkeley, Cal.: University of California Press. Edición española (junto con *Entropy and Art*, University of California Press, (1971), *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía*. Madrid: Alianza, 1980.
- Arnheim, R. (1969), *Visual Thinking*. Berkeley, Cal.: University of California Press. Ed. castellana, *El pensamiento visual*, Barcelona: Paidós, 1986.
- Arnheim, R. (1986), *New Essays on the Psychology of Art*. Berkeley: University of California Press. *Nuevos ensayos sobre psicología del arte*. Madrid: Alianza Forma, 1989.

- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968), "Human memory: A proposed system and its control process." En K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The Psychology of Learning and Motivation*. New York: N.Y.: Academic Press.
- Averoff, M., & Cohen, S. M., (1997), "Evolutionary origin of insect wings from ancestral gills." *Nature*, 385: 627-630.
- Baddeley, A. D., (1966), "Short-term memory for word sequences as a function of acoustic, semantic and formal similarity." *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 18: 302-309.
- Baergen, R., (1993), "The influence of cognition upon perception: the empirical story." *Australasian Journal of Philosophy*, 71: 13-23.
- Bailin, S. (1994), *Achieving Extraordinary Ends. An Essay on Creativity*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Bayo Margalef, J., (1987), *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.
- Belinchon, M., Rivièrè, A. & Igoa, J.M., (1992), *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Berlyne, D. E., (1960), *Conflict, Arousal and Curiosity*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Berlyne, D. E., (1971), *Aesthetics and Psychobiology*. New York, NY: Appleton-Century-Crofts.
- Berlyne, D. E., Robins, M. C., & Thomson, R., (1974), "A cross-cultural study of exploratory and verbal responses to visual patterns varying in complexity." En D. E. Berlyne (Ed.), *Studies in the New Experimental Aesthetics. Steps Toward and Objective Psychology of Aesthetic Appretiation* (p. 259-278). Washington, D. C.: Hemisphere.
- Bertram, B. C. R., (1982), "Problems with altruism." En K. S. C. S. Group (Ed.), *Current Problems in Sociobiology* (p. 251-267). Cambridge: Cambridge University Press.

- Birkhoff, G. D., (1932), *Aesthetic Measure*. Cambridge, MASS.: Harvard University Press.
- Bourdieu, P., (1992), *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris: Editions du Seuil. Ed. castellana, *Las reglas del arte*. Barcelona, Anagrama, 1995.
- Brenot, P., (1997), *Le génie et la folie. En peinture, musique et littérature*. Paris: Plon. Edición castellana, *El genio y la locura*. Barcelona: B. S. A., 1998.
- Burgaleta Alvarez, R., (1991), "Creatividad". En J. Mayor & J. L. Pinillos (1991). *Tratado de psicología general. Pensamiento e inteligencia*. Vol. 5. Madrid: Alhambra Universidad.
- Calvo Martínez, C., (Ed.). (1994), *Aristóteles. Metafísica*. Madrid: Gredos.
- Campbell, D. T., (1983), "The two distinct routes beyond kin selection to ultrasociality." En D. Bridgeman (Ed.), *The Nature of Prosocial Development. Interdisciplinary Theories and Strategies* (p. 11-41). New York, NY: Academic Press.
- Caparrós, A., (1980), *Los paradigmas en psicología*. Barcelona: Horsori.
- Caramazza, A., (1996), "Pictures, words and the brain." *Nature*, 383, 216-217.
- Carreras, P., (1998), "De Fechner a Berlyne". *Revista de Historia de la Psicología*, 19: 323-332.
- Case, C. & Dalley, T., (1992), *The Handbook of Art Therapy*. London: Routledge.
- Cela, C.J., (1967), *María Sabina*. Madrid: Alfaguara.
- Cela Conde, C. J., (1976), "Una aproximación a la 'Hipótesis de las ideas innatas' de Noam Chomsky." *Mayurqa*, 15: 139-188.
- Cela Conde, C. J., García-Mas, A., Marty, G., & Roca, M., (1987), "Psicología y memoria: ¿La historia de una frustración?" *Arbor*, 496, 31-52.

- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1991), "El ciudadano Fodor no existe. Estructura y función en los procesos cognitivos". *Psicothema*, 3: 231-241.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1992), "Law, will and prediction." *Evolution and Cognition*, 2: 189-210.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1994a), "Caos y consciencia". *Psicothema*, 6: 155-163.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1994b), "Vida, mente, máquina. Medio siglo de metáforas". *Ludus Vitalis*, 2: 25-37.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1995). "Percepción y consciencia. Entrevista a John R. Smythies". *Psicothema*, 7: 691-696.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1997a). "Mind architecture and brain architecture. On the claims made for a general synthetic model of consciousness". *Biology and Philosophy*, 12: 327-340.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1997b), "Entrevista a Noam Chomsky". *Psicothema*, 9: 569-585.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1998a). "El cerebro y el órgano del lenguaje". En Noam Chomsky, *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje* (p. 11-65). Barcelona: Prensa Ibérica.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1998b), "Noam Chomsky's Minimalist Program and the philosophy of mind. AniInterview." *Syntax*, 1: 19-36.
- Cela Conde, C. J., & Marty, G., (1999), "Beyond the biological evolution: mind, morals and culture." En R. J. Russell, F. Ayala, & W. R. Stoeger, S.J., (Eds.), *Evolutionary and Molecular Biology: Scientific Perspectives on Divine Action* (p. 445-462). Vatican City State and Berkeley: Vatican Observatory and Center for Theology and the Natural Sciences.
- Changeux, J. P., (1994), *Raison et plaisir*. Paris: Odile Jacob.
- Changeux, J. P., & Connes, A., (1989), *Matière à pensée*. Paris: Odile Jacob. Ed. castellana, *Materia de reflexión*, Barcelona, Tusquets, 1993.

- Changeux, J. P., & Ricoeur, P., (1998), *Ce qui nous fait penser. La nature et la règle*. Paris: Odile Jacob.
- Cheney, D. L., & Seyfarth, R. M., (1992), "Précis of how monkeys see the world." *Behavioral and Brain Sciences*, 15: 135-182.
- Chomsky, N., (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Chomsky, N., (1966), *Cartesian Linguistics*. New York, NY: Harper & Row.
- Chomsky, N., (1980), *Rules and Representations*. Oxford: Blackwell.
- Chomsky, N., (1992), "Explaining language use." *Philosophical Topics*, 20: 205-231.
- Chomsky, N., (1994), "Naturalism and dualism in the study of language and mind." *International Journal of Philosophical Studies*, 2: 181-209.
- Chomsky, N., (1995a), "Language and nature." *Mind*, 104: 1-61.
- Chomsky, N., (1995b). *The Minimalist Program*. Cambridge, MASS.: MIT Press.
- Chomsky, N., (1998), *Una aproximación naturalista a la mente y al lenguaje*. Barcelona: Prensa Ibérica.
- Churchland, P. S., & Ramachandran, V. S., (1993), "Filling in: Why Dennett is wrong." En B. Dahlbom (Ed.), *Dennett and His Critics*. Oxford: Blackwell. En P.M. Churchland & P.S. Churchland, *On the Contrary*, Cambridge, Massachussetes, MIT Press, 1998, p. 176-203.
- Cirici, A., (1977), *Miró Mirall*. Barcelona: Ediciones Polígrafa.
- Craik, F. I. M., & Tulving, E., (1975), "Depth of processing and the retention of words in episodic memory." *Journal of Experimental Psychology*, 104: 268-294.
- Crick, F., (1989), "The recent excitement about neural networks." *Nature*, 337: 129-132.

- Crick, F., (1994). *The Astonishing Hypothesis*. New York, NY: Scribner.
- Crick, F., (1996). "Visual perception: rivalry and consciousness." *Nature*, 379: 485-486.
- Crick, F., & Jones, E., (1993), "Backwardness of human neuroanatomy." *Nature*, 361: 109-110.
- Crick, F., & Koch, C., (1990), "Towards a neurobiological theory of consciousness." *Seminars in the Neurosciences*, 2: 263-275.
- Crick, F., & Koch, C., (1995). "Cortical areas in visual awareness." *Nature*, 377, 294-295.
- Csikszentmihalyi, M., (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, N.Y.: Harper/Collins. Ed. castellana, *Creatividad. El flujo de la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Damasio, A. R., (1989). "The brain binds entities and events by multiregional activation from convergence zones." *Neural Computation*, 1, 123-132.
- Damasio, A. R., (1995). "Knowing how, knowing where." *Nature*, 375, 106-107.
- Damasio, A. R., (1997). "Towards a neuropathology of emotion and mood." *Nature*, 386, 769-770.
- Damasio, A.R., (1994). *Descartes' Error. Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York, NY: G.P. Putnam's Sons.
- Damasio, H., Grabowski, T. J., Tranel, D., Hichwa, R. D., & Damasio, A. R., (1996). "A neural basis for lexical retrieval." *Nature*, 380, 499-505.
- Damasio, H., Grabowski, T., Frank, R., Galaburda, A. M., & Damasio, A. R., (1994). "The return of the Phineas gage: clues about the brain from the skull of a famous patient." *Science*, 264, 1102-1105.
- De Vega, M. & Cuertos, F. (1999), *Psicolingüística del español*. Madrid: Trotta.

- Deliège, I. & Slodoba, J., (1997), *Perception and Cognition of Music*. Hove, EastSussex: Psychology Press.
- Dennett, D., (1991), *Consciousness Explained*. Boston, MASS.: Little, Brown.
- Despins, J.P., (1986), *Le cerveau et la musique*. Montreal: Christian Bourgeois editeur. Ed. castellana, *La música y el cerebro*. Barcelona: Gedisa, 1996.
- Dewar, H., (1938). "A comparison of test of artistic appreciation." *British Journal of Education Psychology*, 8, 29-49.
- Dewey, J., (1934). *Art as Experience*. New York, NY: Perigee Books (1980).
- Díaz de Chumaceiro, C. L., (1992). "What song comes to mind? Induced song recall: transference/countertransference in dyadic music associations in treatment and supervision." *The Arts in Psychotherapy*, 19, 325-332.
- Dolan, R. J., Fink, G. R., Rolls, E., Booth, M., Holmes, A., Frackowiak, R. S. J., & Friston, K. J., (1997). "How the brain learns to see objects and faces in an impoverished context." *Nature*, 389, 596-599.
- Duffy, J. E., (1996). "Eusociality in a coral-reef shrimp." *Nature*, 381, 512-514.
- Dumaurier, E., Gonzalez, M., & Molnar, F., (1979). "Formes, couleurs et sons". En R. Francès (Ed.), *Psychologie de l'art et de l'esthétique* (p. Cap. 2). Paris: PUF.
- Edelman, G., (1987). *Neural Darwinism*. New York, NY: Basic Books.
- Eibl-Eibesfeldt, I., (1967). *Grundriss der vergleichenden Verhaltensforschung*. Munich: R. Piper. Ed. castellana, *Etología*, Barcelona: Omega, 1974.
- Eibl-Eibesfeldt, I., (1983), *Biología del comportamiento humano*. Madrid: Alianza.

- Einstein, C., (1930). "Joan Miró (papiers collés à la galerie Pierre)". *Documents*, 2, 241-243.
- Esteban Ortega, J., (1997). *Emilio Lledó: Una filosofía de la memoria*. Salamanca: San Esteban.
- Etcoff, N. L., (1994). "Psychology: Beauty and the beholder." *Nature*, 368, 186-187.
- Eysenck, H. J., (1941). "A critical and experimental study of colour preferences." *American Journal of Psychology*, 54, 385-394.
- Fechner, T., (1871). *Zur experimentalen Aesthetic*. Leipzig: Hirzel.
- Fechner, T., (1876). *Vorschule des Aesthetik*. Leipzig: Breitkopf & Härtel.
- Fernández Trespalcacios, J. L., (1980). *Psicología General II*. Madrid: UNED.
- Fernández Trespalcacios, J. L., (1989). "Object perception and phenomenology." En B.E. Shepp & S. Ballesteros (Eds.), *Object Perception. Structure and Process* (p. 1-17). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Fernández Trespalcacios, J. L., (1992). "Aproximación ecológica al estudio del estímulo perceptual". En J. L. Fernández Trespalcacios & P. Tudela (Eds.), *Atención y percepción* (p. 45-92). Madrid: Alhambra Universidad.
- Ferrándiz López, P., (1997). *Psicología del aprendizaje*. Madrid: Síntesis.
- Ferrater Mora, J., (1941). *Diccionario de Filosofía*. Cuarta edición, 1958. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Fodor, J. A., (1983). *The Modularity of Mind*. Cambridge, MASS.: MIT Press.
- Fodor, J. A., (1987). *Psychosemantics*. Cambridge, MASS.: MIT Press.

- Francès, R., (1970), "Intérêt et préférence esthétique pour des stimuli de complexité variable. Etude comparative." *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 2: 207-224.
- Francès, R. (Ed.), (1979). *Psychologie de l'art et de l'esthétique*. Paris: PUF. Ed. castellana, *Psicología del arte y de la estética*, Torrejón de Ardoz, Akal, 1985.
- Francès, R., & Imberty, M., (1979). "Arte, estética y ciencias humanas". En R. Francés (Ed.), *Psicología del arte y de la estética* (p. 7-32). Madrid: Akal.
- Francés, R., & Voillaume, H., (1964). "Une composante du jugement pictural: la fidélité de representation". *Psychologie française*, 9, 241-256.
- Freeman, W. J., (1993). "The emergence of chaotic dynamics as a basis for comprehending intentionality in experimental subjects." En K. H. Pribram (Ed.), *Rethinking Neural Networks. Quantum Fields and Biological Data* (p. 507-514). Hillsdale, N.J.: L.E.A.
- Freud, S (1907-1928). *Psicoanálisis del arte*. Recopilación de los artículos *Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci*, *Der Wahn und die Träume in W. Jensens "Gradiva"*, *Eine Kindheitserinnerung aus Dichtung und Wahrheit*. Dostojewski und die Vätertötung. Madrid: Alianza Editorial, 1970.
- Gablik, S., (1976). *Progress in Art*. New York, N.Y.: Rizzoli International.
- Galton, F., (1869), *Heredity Genius*. London: MacMillan.
- García-Albea, J. E., (1991). "Entrevista con Jerry A. Fodor, Funcionalismo y ciencia cognitiva, lenguaje y pensamiento, modularidad y conexionismo" *Estudios de Psicología*, 45, 5-31.
- Gardner, H., (1973). *The Arts and Human Development*. New York, NY: John Wiley & Sons.

- Gardner, H., (1982). *Art, Mind and Brain. A Cognitive Approach to Creativity*. New York: Basic Books. Edición castellana, *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Gardner, H., (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books. Edición castellana, *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Gardner, H., (1985). *The Mind's New Science. History of the Cognitive Revolution*. New York, N.Y.: Basic Books. Edición castellana, *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona: Paidós, 1988.
- Gardner, H., (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles, Cal.: The Getty Center for Education in the Arts. Edición castellana, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Gardner, H., (1993). *Creating Minds. An Anatomy of Creativity*. New York, N.Y.: Basic Books.
- Gardner, R. A., & Gardner, B. T., (1969). "Teaching sign language to a chimpanzee." *Science*, 165, 664-672.
- Gibson, J.J., (1950). *The Perception of the Visual World*. Boston: Mass: Houghton Mifflin. Ed. castellana, *La percepción del mundo visual*. Buenos Aires: Infinito.
- Gilroy, A & Lee, C. (1994). *Art and Music: Therapy and Research*. New York, N.Y.: Routledge.
- Goguen, J.A.(1999). *Art and the Brain*. Thoverton UK: Imprint Academic.
- Gold, G. H., & Pugh Jr., E. N., (1997). "The nose leads the eye." *Nature*, 385, 677-678.
- Gombrich, E.H. (1960). *Art and Illusion*. London: Phaidon Press. Edición castellana, *Arte e ilusión*. Barcelona: Gustavo Gili, 1981.
- Gombrich, E.H. (1966). *Freud's Aesthetic. Encounter*, Vol XXVI. Edición castellana, *Freud y la Psicología del Arte*. Barcelona: Barral, 1971

- Gombrich, E.H. (1979). *The Sense of Order. A Study in the Psychology of Decorative Art*. Oxford: Phaidon Press. Edición castellana, *El sentido de orden*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, 1980.
- Gombrich, E.H. (1982). *The Image and the Eye*. London: Phaidon Press. Edición castellana, *La imagen y el ojo*. Madrid: Alianza Forma, 1987.
- Gombrich, E.H., Hochberg, J. & Black, M. (1972). *Art, Perception and Reality*. Baltimore: John Hopkins University Press. Edición castellana, *Arte, percepción y realidad*. Barcelona: Paidós, 1993.
- Gondra, J. M., (1998). *Historia de la psicología. Introducción al pensamiento psicológico moderno*. Madrid: Síntesis.
- Gordon, D. A., (1956). "Individual differences in the evaluation of art." *Journal of Educational Research*, 50, 17-30.
- Green, C., (1993). "Joan Miró, 1923-1933: el último y primer pintor". En F. J. Miró (Ed.), *Joan Miró 1893-1993* (p. 49-82). Barcelona: Julio Ollero.
- Gregory, J., Harris, J., Heard, P. & Rose, D (1995). *The Artful Eye*. Oxford University Press.
- Gregory, R. L. (Ed.), (1987). *The Oxford Companion to the Mind*. Oxford: Oxford University Press. Ed. castellana, *Diccionario Oxford de la mente*. Madrid, Alianza, 1995.
- Gregson, R. A., (1968). "An aesthetic hedonic contrast paradox." *Austr. J. Psychol.*, 20, 225-232.
- Grush, R., & Churchland, P. S., (1995). "Gas in Penrose's tailings." *Journal of Consciousness*, 2, 10-29.
- Hahn, M., (1978). "La polémica en torno al gusto". En M. Schuster & H. Beisl (Eds.), *Kunst-Psychologie*. Colonia: DuMont Buchverlag. Ed. castellana, *Psicología del arte*, Barcelona, Blume, 1982.
- Haken, H., (1994). "A brain model for vision in terms of synergetics". *Journal of Theoretical Biology*, 171, 75-85.

- Hamilton, W. D., (1964). "The genetical evolution of social behavior." *Journal of Theoretical Biology*, 7, 1-52.
- Hennequin, E., (1886). "L'Exposition des Artistes Indépendants". *la Vie moderne*, 11 de septiembre.
- Hernández Belver, M. H., (1989). *Psicología del arte y criterio estético*. Salamanca: Amarú ediciones.
- Hogg, G. et al., (1969). *Psychology and the Visual Arts*. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books. Edición castellana, *Psicología y artes visuales*. Barcelona: Gustavo Gili, 1975.
- Hugnet, G., (1931). "Joan Miró ou l'enfance de l'art." *Cahiers d'Art*, 7-8, 338.
- Huysmans, J. K., (1883). *L'Art moderne*. Paris: Charpentier.
- Isaksen, S.G. et al., (1993). *Understanding and recognizing Creativity.: The Emergence of a Discipline*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Jennings, S. (1993). *The Handbook of Dramatherapy*. New York: Routledge.
- Jiménez, J., (1986). *Imágenes del hombre. Fundamentos de estética*. Madrid: Tecnos.
- Kant, I., (1790). *Critik der Urtheilskraft*. Ed. castellana, *Crítica del juicio*, a cargo de Manuel García Morente, Madrid, Austral, 1977.
- Karmiloff-Smith, A., (1992). *Beyond Modularity. A Developmental Perspective on Cognitive Science*. Cambridge, MASS.: MIT Press.
- Kirkland, J., (1974). "Interest and aesthetic pleasure: Support for the inverse-effect". *Perceptual and Motor Skills*, 39, 882.
- Kozulin, A., (1990). *Vygotskys Psychology. A Biography of Ideas*. Herts, England: Simon and Schuster. *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza Psicología, 1994.

- Kurahashi, T., & Menini, A., (1997). "Mechanism of odorant adaptation in the olfactory receptor cell." *Nature*, 385, 725-729.
- Latto, R., (1995). "The brain of the beholder." En R. Gregory, J. Harris, P. Heard & D. Rose (Eds.), *The Artful Eye*. Oxford: Oxford University Press.
- Leakey, M. D., (1971). *Olduvai Gorge, 3. Excavations in Beds I and II 1960-1963*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemain, T., (1997). *Monkey Painting*. London: Reaktion Books.
- Lindly, J. M., & Clark, G. A., (1990). "Symbolism and modern human origins." *Current Anthropology*, 31, 233-262.
- Livingstone, M., & Hubel, D., (1988). "Segregation of form, color, movement, and depth: anatomy, physiology, and perception." *Science*, 240, 740-749.
- Lledó, E., (1985). Introducción al *Hipias Mayor*. En E. Lledó (Ed.), *Diálogos de Platón*, vol. I (p. 399-402). Madrid: Gredos.
- Lledó, E. (Ed.), (1985). *Platón. Diálogos I*. Madrid: Gredos.
- Ludwig, A. M., (1995). *The Price of Greatness. Resolving the Creativity and Madness Controversy*. New York, NY: Guilford Press.
- Lumsden, C. J., & Wilson, E. O., (1981). *Genes, Mind and Culture: The Coevolutionary Process*. Cambridge, MASS.: Harvard University Press.
- Madler, C., & Pöppel, E., (1987). "Auditory evoked potentials indicate the loss of neuronal oscillations during general anaesthesia." *Naturwissenschaften*, 74, 42-43.
- Malcolm, N., (1971). "The myth of cognitive processes and structures". En T. Mischel (Ed.), *Cognitive Development and Epistemology*. New York, NY: Academic Press.
- Mandler, G., (1975). *Mind and Emotion*. New York, NY: Wiley.
- Mandler, G., (1984). *Mind and Body: Psychology of Emotion and Stress*. New York, NY: Norton.

- Markson, L., & Bloom, O., (1997). "Evidence against a dedicated system for word learning in children." *Nature*, 385, 713-815.
- Marty, G., (1984). "Evolución de los modelos de memoria". *Artículos de Psicología*, 0, 69-78.
- Marty, G., (1987a). "La naturaleza de los esquemas cognitivos". *Estudios de Psicología*, 27-28, 169-174.
- Marty, G., (1987b). *Psicología de la memoria*. Palma de Mallorca: ICE.
- Marty, G., (1989). *Teoría de esquemas en psicología*. Palma de Mallorca: Prensa Universitaria.
- Marty, G., (1997). "Hacia la psicología del arte". *Psicothema*, 9, 57-68.
- Marty, G., (1998). "¿Cuál es el campo de estudio propio de la psicología? Una crítica de los planteamientos metodológicos de la teoría de la memoria de Ruiz Vargas". *Cognitiva*, 10, 113-119.
- Marty, G., (1999a). *Psicología del arte*. Madrid: Pirámide.
- Marty, G., (1999b). "La belleza está piel adentro. Algunas paradojas existentes en las aproximaciones psicológicas y filosóficas al fenómeno del arte". *Taula*, 31-32, 79-87.
- Mayor, J. & Pinillos, J.L., (1991). *Tratado de psicología general*, 12 vol. Madrid: Alhambra Universidad.
- Mc Adams, S. & Deliège, I. (1988). *La musique et les sciences cognitives*. Bruxelles: Mardaga.
- McGinn, C., (1994). "Can we solve the mind-body problem?" En R. Warner & T. Szubka (Eds.), *The Mind-Body Problem. A Guide to the Current Debate* (p. 99-127). Oxford: Blackwell.
- McWinnie, H. J., (1968). "A review of research on aesthetic measure". *Acta Psychologica*, 28, 363-375.

- Mehler, J., & Dupoux, E., (1990). *Naître Humain*. Paris: Odile Jacob. Ed. castellana, *Nacer sabiendo*, Madrid: Alianza Editorial, 1992.
- Monserat, J., (1998). *La percepción visual*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Morris, D., (1967). *The Biology of Art*. Chicago, Ill.: Aldine Atherton.
- Müller-Freienfels, R., (1923). *The Psychology of Art*. Leipzig: Teuber.
- Nagel, T., (1974). "What is it like to be a bat?" *Philosophical Review*, 83, 435-450.
- Neruda, P., (1924). *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*. Santiago de Chile: Nascimento.
- Nowak, R., (1995). "Brain center linked to perfect pitch." *Science*, 267, 616.
- O'Riain, M. J., Jarvis, J. U. M., & Faulkes, C. G., (1996). "A dispersive morph in the naked mole-rat." *Nature*, 380, 619-621.
- Ortí, C., & Marty, G., (1991). "Cerilla, mechero, fuego: claves de recuperación y recuerdo infantil." *Infancia y Aprendizaje*, 54, 121-132.
- Osborne, J. W., & Farley, F. H., (1970). "The relationship between aesthetics preference and visual complexity in abstract art." *Psychonomic Science*, 19, 69-70.
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannebaum, P. H., (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana, Ill.: University of Illinois Press.
- Parmelin, H., (1966), *Picasso dit*. Paris: Editions du Cercle d'Art et Société nouvelle des Editions Gonthier. Edición castellana, *Habla Picasso*. Barcelona, Gustavo Gili, 1968.
- Parsons, M. J., (1987). *How We Understand Art. A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Penrose, R., (1989). *The Emperor's New Mind*. Oxford: Oxford University Press. Ed. castellana, *La nueva mente del emperador*, Madrid, Mondadori, 1991.
- Penrose, R., (1994). *Shadows of the Mind*. Oxford: Oxford University Press. Ed. castellana, *Las sombras de la mente*, Barcelona, Crítica, 1996.
- Perrett, D. I., May, K. A., & Yoshikawa, S., (1994). "Facial shape and judgements of female attractiveness." *Nature*, 368, 239-242.
- Pessoa, L., Thomson, E., & Noë, A., (1998). "Finding out about filling-in: A guide to perceptual completion for visual science and the philosophy of perception." *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 723-802.
- Phillis, M. L., Young, A. W., Senior, C., Brammer, M., Andrew, C., Calder, A. J., Bullmore, E. T., Perrett, D. I., Rowland, D., Williams, S. C. R., Gray, J. A., & David, A. S., (1997). "A specific neural substrate for perceiving facial expressions of disgust." *Nature*, 389, 495-498.
- Pickford, R. W., (1972). *Psychology and Visual Aesthetics*. London: Hutchinson Educational.
- Pöppel, E., Ruhnau, E., Schill, K., & Steinbüchel, N. v., (1990). "A hypothesis concerning timing in the brain." *Synergetics of Cognition*, 45, 144-149.
- Puente Ferreras, A., (1999). *El cerebro creador*. Madrid: Alianza.
- Putnam, H., (1988). *Representation and Reality*. Cambridge, MASS.: MIT Press.
- Pylyshyn, Z., (1980). "Computation and cognition: issues in the foundation of cognitive science." *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 111-134.
- Pylyshyn, Z., (1984). *Computation and Cognition*. Cambridge, MASS.: M.I.T. Press .

- Pylyshyn, Z. W., (1973). "What the mind's eye tells the mind's brain: a critique of mental imagery." *Psychological Bulletin*, 80, 1-24.
- Pylyshyn, Z., (1999). "Is vision continuous with cognition? The case for cognitive impenetrability of visual perception." *Behavioral and Brain Sciences*, 22, 341-423.
- Ramachandran, V. S., (1992). "Blind spots." *Scientific American*, 255, 86-91.
- Ramachandran, V. S., & Cobb, S., (1995). "Visual attention modulates metacontrast masking." *Nature*, 373, 66-68.
- Rentschler, B. Herzberger, D. & Estein, D., (1988). *Beauty and the Brain*. Basel: Birkhäuser.
- Rivière, G., (1877). *L'exposition des impressionnistes. L'Impressionniste*, 14 de abril.
- Rivière, A., (1987). *El sujeto de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Rock, I., (1984). *Perception*. Scientific American Books. San Francisco, Cal.: Freeman and Co. Edición castellana, *Percepción*. Barcelona: Labor. Biblioteca Scientific American, 1985.
- Romo, M., (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Rubert de Ventós, X., (1969). *Teoría de la sensibilidad*. Barcelona: Península.
- Rumelhart, D. E., & Norman, D. A., (1985). "Representation of knowledge". En A. M. Aitkenhead & J. M. Slack (Eds.), *Issues in Cognitive Modelling* (p. 15-62). Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Rumelhart, D. E., & Ortony, A., (1977). "The representation of knowledge in memory." En R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, NJ: L.E.A.
- Runco, M. A. (1994). *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Sacks, O., & Wasserman, R., (1989). "Le peintre que ne voyait plus les couleurs". *Lettre Internationale*, Printemps, 23-27.
- Sandblom, P., (1982). *Creativity and Disease*. Philadelphia, PE: George F. Stickley Co.
- Sarich, V., & Wilson, A. C., (1967). "Immunological time scale for hominid evolution." *Science*, 158, 1200-1203.
- Scalaidhe, S. P. O., Wilson, F. A. W., & Goldman-Rakic, P. S., (1997). "Areal segregation of face-processing neurons in prefrontal cortex." *Science*, 278, 1135-1138.
- Schelling, F. W. J., (1802-1803). *Philosophie der Kunst*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (1960).
- Schlaug, G., Jäncke, L., Huang, Y., & Steinmetz, H., (1995). "In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians." *Science*, 267, 699-701.
- Schneider Adams, Laurie (1993). *Art and Psychoanalysis*. New York: Harper. Edición castellana, *Arte y psicoanálisis*. Madrid: Catedra, 1996.
- Schuster, M., & Beisl, H., (1978). *Kunst-Psychologie*. Colonia: DuMont Buchverlag. Ed. castellana, *Psicología del arte*, Barcelona, Blume, 1982.
- Searle, J. R., (1990). "Is the brain's mind a computer program?" *Scientific American*, 262, 26-31.
- Searle, J. R., (1994). "What's wrong with the philosophy of mind?" En R. Warner & T. Szubka (Eds.), *The Mind-Body Problem. A Guide to the Current Debate* (p. 277-298). Oxford: Blackwell.
- Sekuler, R., Sekuler, A. B., & Lau, R., (1997). "Sounds alter visual motion perception." *Nature*, 385, 308.
- Seyfarth, R. M., & Cheney, D. L., (1984). "Grooming, alliances and reciprocal altruism in vervet monkeys." *Nature*, 308, 541-543.

- Seyfarth, R. M., & Cheney, D. L., (1992). "Meaning and mind in monkeys." *Scientific American*, 267, 122-128.
- Shaw, M. P. & Runco, M.A. (1994). *Creativity and Affect*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Smythies, J., (1993). "The rediscovery of the mind." *Psychological Medicine*, 23, 1043-1046.
- Smythies, J. R., (1994). "Shipwreck of a grand hypothesis." *Inquiry*, 37, 267-281.
- Sokal, A., & Bricmont, J., (1998). *Intellectual Impostures*. London: Profile Books. Ed. castellana, *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós, 1999.
- Solana, G., (1997). *El impresionismo: la visión original*. Madrid: Si-ruela.
- Spydell, J. D., Ford, M. R., & Sheer, D. E., (1979). "Task dependent cerebral lateralization of the 40 hertz EEG rhythm." *Psychophysiology*, 16, 347-350.
- Sternberg, R.J., (1999). *Handbook of Creativity*. NY: Cambridge University Press.
- Stringer, C., & Gamble, C., (1993). *In Search of the Neanderthals*. London: Thames and Hudson. Ed. castellana, *En busca de los neandertales*. Barcelona, Crítica, 1996.
- Tobias, P. V., (1987). "The emergence of spoken language in hominid evolution." En J. D. Clark (Ed.), *Cultural Beginnings. Approach to Understanding Early Hominid Life-Ways in the African Savanna* (p. 67-78). Bonn: Dr. Rudolf Habelt GMBH.
- Trinkaus, E., & Shipman, P., (1993). *The Neandertals. Changing the Image of Mankind*. New York, NY: Alfred A. Knopf.
- Turing, A. M., (1950). "Computing machinery and intelligence." *Mind*, 59, 433-460.
- Unamuno, M., (1912). Prólogo a la versión castellana de la *Estética* de B. Croce. Madrid: Librería de Francisco Beltrán.

- Valentine, C. W., (1962). *The Experimental Psychology of Beauty*. London: Methuen & Co.
- Vandenberghe, R., Price, C., Wise, R., Josephs, O., & Fracowiack, R. S. J., (1996). "Functional anatomy of a common semantic system for words and pictures." *Nature*, 383, 254-256.
- Vigouroux, J., (1992). *La fabrique du beau*. Paris: Odile Jacob. Ed. castellana, *La fábrica de lo bello*, Barcelona: Prensa Ibérica, 1996.
- von Neumann, J., (1948). "The general and logical theory of automata." En L. A. Jeffres (Ed.), *Cerebral Mechanisms in Behavior* (p. 1-41). New York: John Wiley (1951).
- Vygotski, L.S., (1925). *Sikjologiiya iskusstva*. Moscú: Mezhdunarodnaja Kniga. Edición castellana, *Psicología del arte*. Barcelona: Barral, 1972.
- Vygotski, L.S., (1930). "La imaginación y el arte en la infancia." *Archivos privados de L.S. Vygotski, manuscrito*. Edición castellana, Madrid: Akal, 1990.
- Wallon, P., Cambier, A., & Engelhart, D., (1990). *Le dessin de l'enfant*. Paris: PUF.
- Wilson, M. D., (1978). *Descartes*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Winston, A. S., & Cupchik, G. C., (1992). "The evaluation of high art and popular art." *Visual Arts Research*, 18, 1-14.

Este libro se terminó de imprimir el
mes de diciembre de 2000 en Ta-
lleres Gráficos de Cultura,
S. A. de C. V. Av. Coyoac-
cán 1031, 03100 Méxi-
co, D. F. Su tiro
consta de 1,000
ejemplares

La mente estética es un análisis riguroso de un asunto que se mostró durante mucho tiempo esquivo a las explicaciones científicas: los entresijos de la psicología del arte.

Recorriendo el camino que va desde el nacimiento de la estética filosófica, con el planteamiento del problema de lo bello por parte de Platon, a la estética experimental de Fechner y sus seguidores —que inician y desarrollan la aproximación científica al estudio de la experiencia estética— se delimita el campo autónomo de la psicología del arte a partir del estudio de las distintas aproximaciones metodológicas. Se hace especial hincapié en las dificultades que plantea la consolidación de la psicología del arte, dificultades expuestas por Arnheim, uno de los más destacados miembros de la Gestalt que, a la vez, fue pionero en este campo al plantear que la explicación de la conducta humana debe incluir la facultad estética.

Los problemas de la psicología del arte se abordan desde tres perspectivas. En primer lugar, a través de la perspectiva de especie, directamente relacionada con nuestra capacidad humana para apreciar el arte. Después, mediante la perspectiva de individuo, que concierne sobre todo al creador de obras de arte. Por fin, atendiendo a la perspectiva material, es decir, la que atañe a la propia obra de arte.

Este amplio trabajo aborda muchos temas fundamentales en psicología y otras disciplinas afines como, por ejemplo, la cuestión del simbolismo. Los procesos cognitivos, especialmente los de percepción y lenguaje, y sus lazos con las emociones, se estudian en el marco de la relación tan debatida entre mente y cerebro y de la discusión acerca de la modularidad, deteniéndose en los problemas de la modularidad de Fodor, en las aportaciones de Chomsky y en investigaciones punteras en psicobiología de autores como Changeux, Vigouroux y Ramachandran.

La mente estética, en su conjunto, plantea muchas preguntas, da algunas respuestas y, sobre todo, indica hacia dónde se encaminan las investigaciones capaces de lograr la consolidación de la psicología del arte.

Gisèle Marty es catedrática de Psicología del arte de la Universidad de las Islas Baleares (España). Ha publicado con anterioridad libros sobre la teoría de esquemas y la psicología de la memoria y un tratado que se titula precisamente *Psicología del arte* (Madrid, Pirámide, 1999), además de numerosos artículos relacionados con esos temas de investigación. Es miembro de la *International Association of Empirical Aesthetics*.

SEP