



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

LA EXPERIENCIA DEL SUBLIME COGNITIVO: ESTÉTICA,
APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN

D.^a Sara Battista
2024



UNIVERSIDAD DE MURCIA
ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO
TESIS DOCTORAL

LA EXPERIENCIA DEL SUBLIME COGNITIVO: ESTÉTICA,
APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN

Autor: D.^a Sara Battista

Director/es: D.^a Matilde Carrasco Barranco



**DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD
DE LA TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TÍTULO DE DOCTOR**

Aprobado por la Comisión General de Doctorado el 19-10-2022

D./Dña. Sara Battista

doctorando del Programa de Doctorado en

Filosofía

de la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Murcia, como autor/a de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor y titulada:

LA EXPERIENCIA DEL SUBLIME COGNITIVO: ESTÉTICA, APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN

y dirigida por,

D./Dña. Matilde Carrasco Barranco

D./Dña.

D./Dña.

DECLARO QUE:

La tesis es una obra original que no infringe los derechos de propiedad intelectual ni los derechos de propiedad industrial u otros, de acuerdo con el ordenamiento jurídico vigente, en particular, la Ley de Propiedad Intelectual (R.D. legislativo 1/1996, de 12 de abril, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Propiedad Intelectual, modificado por la Ley 2/2019, de 1 de marzo, regularizando, aclarando y armonizando las disposiciones legales vigentes sobre la materia), en particular, las disposiciones referidas al derecho de cita, cuando se han utilizado sus resultados o publicaciones.

Si la tesis hubiera sido autorizada como tesis por compendio de publicaciones o incluyese 1 o 2 publicaciones (como prevé el artículo 29.8 del reglamento), declarar que cuenta con:

- La aceptación por escrito de los coautores de las publicaciones de que el doctorando las presente como parte de la tesis.*
- En su caso, la renuncia por escrito de los coautores no doctores de dichos trabajos a presentarlos como parte de otras tesis doctorales en la Universidad de Murcia o en cualquier otra universidad.*

Del mismo modo, asumo ante la Universidad cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de la autoría o falta de originalidad del contenido de la tesis presentada, en caso de plagio, de conformidad con el ordenamiento jurídico vigente.

En Murcia, a 16 de mayo de 2024

Fdo.:

Esta DECLARACIÓN DE AUTORÍA Y ORIGINALIDAD debe ser insertada en la primera página de la tesis presentada para la obtención del título de Doctor.

Información básica sobre protección de sus datos personales aportados	
Responsable:	Universidad de Murcia. Avenida teniente Flomesta, 5. Edificio de la Convalecencia. 30003; Murcia. Delegado de Protección de Datos: dpd@um.es
Legitimación:	La Universidad de Murcia se encuentra legitimada para el tratamiento de sus datos por ser necesario para el cumplimiento de una obligación legal aplicable al responsable del tratamiento. art. 6.1.c) del Reglamento General de Protección de Datos
Finalidad:	Gestionar su declaración de autoría y originalidad
Destinatarios:	No se prevén comunicaciones de datos
Derechos:	Los interesados pueden ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación, oposición, limitación del tratamiento, olvido y portabilidad a través del procedimiento establecido a tal efecto en el Registro Electrónico o mediante la presentación de la correspondiente solicitud en las Oficinas de Asistencia en Materia de Registro de la Universidad de Murcia

Agradecimientos

A mi hijo Ettore y a mi marido Fulvio, sin cuyo importante y constante apoyo durante este viaje habría perdido el rumbo.

A mi tutora y directora de tesis, Matilde Carrasco Barranco, que me enseñó a dar mis primeros pasos en la investigación.

Gracias por su generosidad y profesionalidad sin límites, por estar siempre a mi lado, los sábados, los domingos, en agosto; por inspirarme y motivarme constantemente con valiosos consejos y herramientas.

ÍNDICE

RESUMEN	9
ABSTRACT.....	12
INTRODUCCIÓN.....	15
CAPÍTULO I. LO SUBLIME Y LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO: SUBLIME COGNITIVO.....	19
1. Lo sublime en la historia de la estética.....	19
2. Hacia el “sublime cognitivo”	27
2.1 De la emoción estética de lo sublime a la construcción de sentido.....	29
a) En las raíces de lo sublime cognitivo. Burke y Kant	29
b) Giacomo Leopardi y el poder de la imaginación como vía de conocimiento.....	32
c) La activación de la imaginación ante el sublime natural: E. Brady	39
2.2 La cognición encarnada.....	44
2.3 Lecciones desde la neuroestética	52
2.4 La psicología constructivista y el sublime cognitivo	65
3. Conclusiones	76
CAPÍTULO II. EMOCIONES PARA APRENDER: ASOMBRO, IMAGINACIÓN Y SIGNIFICADO EN LA FICCIÓN Y LOS JUEGOS.....	78
4. De la emoción estética al aprendizaje: lo asombroso	78
4.1 Enactivismo	79
4.2 Asombro estético.....	83
a) Emociones estéticas.....	84
b) Variedades del asombro	89
4.3 Estética, ficción y conocimiento	101
5. Lo sublime cognitivo en las obras literarias	107

5.1	Tragedia y cuentos	109
5.2	El valor pedagógico de los cuentos.....	113
6.	Sublimidad en la ficción de los juegos infantiles	119
6.1	El asombro en el videojuego y la experiencia sublime.....	125
7.	Conclusiones	130
CAPÍTULO III. SUBLIME COGNITIVO Y EDUCACIÓN INFANTIL.....		137
8.	La experiencia estética en la infancia	138
9.	Estética, sublimidad cognitiva y educación en John Dewey	141
10.	Lo sublime cognitivo en el método de María Montessori.....	149
11.	Loris Malaguzzi: lo sublime cognitivo y el asombro de conocer	159
12.	Conclusiones	169
CONCLUSIONES FINALES.....		171
BIBLIOGRAFÍA CITADA		181

RESUMEN

El objetivo principal de esta tesis es doble. De un lado, busca poner de manifiesto a través de la noción de “sublime cognitivo” el potencial de conocimiento que encierra la experiencia estética de lo sublime, como impulsora de la creación de sentido y, con ello, del aprendizaje. Por otro lado, quiere plantear que la centralidad que el sublime cognitivo ocupa en la experiencia estética de los niños reclama un aprovechamiento de su potencial para el aprendizaje a través del diseño de estrategias y entornos pedagógicos concretos.

Con estos objetivos, comienza por examinar la categoría estética de lo sublime como aquella que encierra emociones contradictorias, dolor y desconcierto ante lo grande y inabarcable y placer por la superación de su momento negativo, mediante el impulso de la imaginación. La primera parte demostrará cómo el planteamiento filosófico (tanto de filósofos clásicos como contemporáneos) es congruente con el elaborado en otras áreas como la neuroestética y la psicología constructivista. Todos estos enfoques dibujan la experiencia de lo sublime como la que permite establecer una nueva relación con el mundo mediante la reacción de asombro ante una realidad inconmensurable. Este asombro cataliza el proceso cognitivo e impulsa a no dejarse abrumar por la inmensidad, sino a mover la imaginación hacia la búsqueda de sentido, lo cual puede generar aprendizaje.

En segundo lugar, se atiende al papel determinante de las emociones en la experiencia estética y, concretamente, en la de lo sublime. Para afinar su contribución al impulso por dar sentido a las cosas y por aprender, se determinará la naturaleza y papel de las

emociones contenidas en la experiencia de lo sublime. Para ello, se defiende una teoría enactivista de las emociones. Se argumenta que las emociones tienen una naturaleza dual, tanto corporal como mental, estableciendo una conexión entre la experiencia emocional y la construcción de significado. Esto permite vincular asimismo la experiencia emocional del asombro en lo sublime cognitivo con la del aprendizaje.

Además, es importante destacar que el ámbito de la experiencia estética se extiende más allá del arte y de la naturaleza. La expansión que la reflexión estética reciente ha hecho hacia la vida cotidiana es reveladora y facilita nuestro argumento al demostrar que la experiencia estética, incluyendo lo sublime, se da respecto a todo tipo de objetos que, sin ser arte o naturaleza, muevan al asombro e, igualmente, se da en entornos cotidianos, como el educativo. Se atenderá a la presencia del sublime cognitivo en el marco de la experiencia estética que originan posibles herramientas pedagógicas como los cuentos infantiles, los juegos y los videojuegos. Esas ficciones activan el proceso de asombro-imaginación-aprendizaje-comprensión, típico de lo sublime cognitivo, que permite al niño superar el posible bloqueo ante el objeto de lo sublime, llevándolo a comprender la realidad. Se mostrará cómo estas herramientas son capaces de vehicular el papel de la imaginación ante la reacción emocional del asombro que impulsa el aprendizaje. Por eso, resultan importantes herramientas educativas que, además, pueden formar parte de estrategias innovadoras en el mundo escolar del tipo de las que se estudian al final de la tesis.

La última parte analiza los sistemas pedagógicos de J. Dewey, M. Montessori y L. Malaguzzi. Se argumenta que en ellos está implícito el empleo de la experiencia del sublime cognitivo. Tratamos pues de demostrar que esos sistemas de educación

participativa, que buscan especialmente a través de métodos que hacen que el niño sea protagonista al conocer el entorno, interactuando con él, vinculan ciertas experiencias estéticas de asombro al impulso de aprender.

Palabras clave: sublime estético, sublime cognitivo; emociones estéticas, aprendizaje, educación.

ABSTRACT

The main objective of this thesis is twofold. On the one hand, we seek to highlight, through the notion of the "cognitive sublime", the knowledge potential of the aesthetic experience of the sublime as a driver of the creation of meaning and, thus, of learning. On the other hand, it is argued that the centrality of the cognitive sublime in children's aesthetic experience calls for harnessing its potential for learning through the design of concrete pedagogical strategies and environments.

In order to fulfil this objective, the essay began by examining the aesthetic category of the sublime as one that contains contradictory emotions, pain and bewilderment in the face of the great and the incomprehensible, and pleasure in overcoming its negative moment, through the impulse of the imagination. The first part ends by demonstrating how the philosophical approach (of both classical and contemporary philosophers) is congruent with that elaborated in other areas such as neuroaesthetics and constructivist psychology. All these approaches depict the experience of the sublime as one that allows us to establish a new relationship with the world through the reaction of amazement in the face of an immeasurable reality. This amazement catalyzes the cognitive process and encourages us not to be overwhelmed by the immensity, but to move the imagination towards the search for meaning. This can generate learning.

Secondly, the decisive role of emotions in the aesthetic experience and, specifically, in the experience of the sublime is highlighted. In order to refine their contribution to the drive to make sense of things and to learn, the nature and role of the emotions

contained in the experience of the sublime needs to be clarified. Hence, an enactivist theory of emotions is defended. We argue that emotions have a dual nature, both bodily and mental, establishing a connection between emotional experience and the construction of meaning. This affords to establish a link between the emotional experience of amazement in the cognitive sublime with that of learning.

Furthermore, it is crucial to emphasize that the realm of aesthetic experience extends beyond art and nature. The expansion that recent aesthetic reflection has made into everyday life is revealing and facilitates our argument by demonstrating that aesthetic experience, including the sublime, with respect to all kinds of objects that, without being art or nature, move one to wonder, and it occurs equally in everyday contexts, such as education. We consider the presence of the cognitive sublime in the aesthetic experience originated while using possible pedagogical tools such as children's stories, games and their more modern form, video games. These fictions activate the process of wonder-imagination-learning-understanding, typical of the cognitive sublime, which allows the child to overcome the possible blockage before the object of the sublime, leading him to understand reality. Therefore, we argue for their capability to convey the role of the imagination in the emotional reaction of astonishment that drives learning. For this reason, they can serve as important educational tools which, moreover, can form part of innovative strategies in school of the type we will address at the end of the thesis.

The last part analyzes the pedagogical systems of J. Dewey, M. Montessori and L. Malaguzzi. It is argued that they include the use of the experience of the cognitive sublime. In fact, we try to show that these systems, which seek education especially

through methods that make the child the protagonist by getting to know the environment, interacting with it, link certain aesthetic experiences of wonder to the impulse to learn.

Keywords: aesthetic sublime, cognitive sublime, aesthetic emotions, learning, education.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis persigue un doble propósito: por un lado, busca proponer una vertiente de la categoría estética de lo sublime, *lo sublime cognitivo*, como una experiencia que genera una nueva relación con el mundo a partir de la emoción del asombro ante la realidad. Se intentará destacar entonces el potencial cognitivo encerrado en la experiencia estética de lo sublime, subrayando su capacidad para impulsar la creación de significado y, por ende, el aprendizaje. Por otro lado, la finalidad es presentar el sublime cognitivo en el ámbito de la educación. Se pretende mostrar que, dado que la experiencia estética de lo sublime tiene beneficios cognitivos y también los niños la disfrutan, debería motivar el diseño y la aplicación de estrategias pedagógicas adecuadas para explotar su potencial educativo.

Hablar de un sublime cognitivo y de su transferencia al ámbito educativo supone rescatar y destacar aspectos que, de alguna manera, ya habían aflorado en la reflexión filosófica histórica clásica y contemporánea sobre la categoría de lo sublime. La historia de la categoría en la literatura estética nos pondrá sobre la pista de la relación de la experiencia de lo sublime y el impulso hacia la comprensión del mundo que se analizará en el primer capítulo de este trabajo.

Así, la investigación comienza examinando la categoría estética del sublime, conceptualizada en la reflexión filosófica típicamente como la experiencia que se tiene ante lo grande, inabarcable y poderoso, resaltando su capacidad para generar emociones que combinan dolor ante lo que nos desborda y placer ante el impulso que la grandeza genera en nuestra imaginación y la posibilidad de pensarla. Comenzaremos

pues con un breve repaso por la historia de la categoría del sublime en la filosofía, a través de algunos de los más destacados autores, desde sus orígenes hasta nuestros días.

Ahora bien, la singularidad de la experiencia ha sido afirmada igualmente por los análisis de otras disciplinas como la neuroestética y la psicología constructivista. La neuroestética es una disciplina emergente que nos brinda elementos para comprender los mecanismos que se activan en el individuo, especialmente en su cerebro y sistema nervioso, durante la apreciación estética. Y, junto a la psicología constructivista, nos permitirá aportar estudios empíricos que sustenten nuestra tesis. Nuestro interés es mostrar cómo los enfoques en estas diferentes disciplinas dibujan de forma coherente una experiencia estética que suscita una reacción emocional que desencadena procesos de elaboración de significado y aprendizaje. Así, propondremos la noción de sublime cognitivo para señalar esa inclinación al conocimiento que lleva aparejada una experiencia estética que moviliza nuestra imaginación en busca de sentido, revelando, según queremos defender, un importante potencial para estimular el aprendizaje, especialmente en la infancia.

A través de este inicial viaje intelectual, se arrojará luz particularmente sobre la conexión que se da entre la emoción estética del asombro ante el sublime y la cognición. Y nos conduce al segundo capítulo de nuestro trabajo que desarrollará esa perspectiva mediante un análisis más detallado de la dimensión cognitiva en el disfrute estético de lo sublime, atendiendo al tipo emociones que produce y cómo mueven a la imaginación.

Argumentaremos que la emoción forma parte ya de la experiencia cognitiva. Por esto, con el fin de proporcionar una base sólida para el entrelazamiento de la experiencia estética de lo sublime y la producción de significado, lo cual impulsa el aprendizaje, en el capítulo segundo exploramos cómo las emociones desempeñan un papel integral en la formación del conocimiento. Consideramos fundamental la teoría enactivista de las emociones, desarrollada en particular por Giovanna Colombetti y Evan Thompson. La teoría defiende que la mente se encarna en todo el organismo y de este modo se sitúa en el mundo. En lugar de considerar la mente como algo aislado, el enfoque enactivista ve la experiencia como algo en continua transformación, moldeado por el cuerpo y su interacción con el entorno. La experiencia y la comprensión se producen a través de las relaciones entre el cerebro, el cuerpo y el entorno. El enfoque enactivista resalta la importancia de la experiencia encarnada, lo cual es significativo para analizar cómo los niños experimentan estéticamente el mundo, en concreto, lo sublime. Los niños, al no tener aun una visión construida del mundo, aprenden a través de las capacidades sensomotoras y la interacción con el entorno, lo cual proporciona una base para entender cómo actúan las emociones y cómo, en particular, el asombro ligado a lo sublime conduce al aprendizaje. El asombro, como emoción encarnada, permite al niño desarrollar mecanismos mentales y modificar su concepción del mundo.

Lo sublime lleva aparejado asombro, pero de un tipo particular, que no paraliza, sino que impulsa a la superación de los límites. Por eso exploraremos también la emoción del asombro en sus variedades, señalando además cómo la experiencia de lo sublime puede surgir no sólo del arte, sino también de la vida cotidiana. Con esta perspectiva

buscamos encajar también la presencia de la experiencia sublime en el ámbito de la educación.

Es más, lo sublime al exigir distancia estética, encuentra un terreno fértil en las obras de ficción. De modo que queremos mostrar cómo las ficciones estimulan la imaginación como motor para superar las limitaciones cognitivas, ofreciendo una experiencia pedagógicamente valiosa, sobre todo en la infancia. De ahí que consideremos ciertas ficciones ligadas a lo sublime (cuentos de hadas, juegos y videojuegos) como particularmente valiosas para desarrollar herramientas pedagógicas, en la medida en que, en ellas, el aprendizaje se realiza a través de la actividad creativa de la imaginación movida por el asombro.

Se argumentará, por tanto, que esas ficciones, al reproducir la experiencia del sublime cognitivo, pueden facilitar el entendimiento del mundo por parte de los niños y ayudar a configurar estrategias innovadoras en educación que se apoyan en experiencias interactivas en el entorno. Algunos teóricos y pedagogos han desarrollado sistemas que, a nuestro juicio, se basan en una idea similar y que abordamos en el capítulo final de nuestro trabajo. Los modelos pedagógicos que presentaremos (los de John Dewey, Maria Montessori y Loris Malaguzzi), proporcionan sistemas que reconocen y explotan la experiencia estética del sublime cognitivo en la formación del niño. En conjunto, contribuyen a dar concreción a nuestra hipótesis según la que la experiencia de lo sublime cognitivo, al ser capaz de transformar la percepción del mundo y generar un aprendizaje significativo, se plantea como un recurso valioso en la educación que merece la pena seguir siendo explorado.

CAPÍTULO I. LO SUBLIME Y LA COMPRENSIÓN DEL MUNDO: SUBLIME COGNITIVO

1. Lo sublime en la historia de la estética

Para investigar la naturaleza de lo sublime, nos proponemos, como primer paso, reconstruir el origen histórico del concepto. Partiremos de las raíces del término en el estilo literario y la retórica, comenzando por el *Peri hýpsous* atribuido al autor griego Longino.¹ El Tratado de Longino fue conocido en época moderna al ser publicado en 1554 por Francesco Robortello y difundido posteriormente al público europeo gracias a la traducción francesa de Nicolas Boileau de 1674 (Elizalde y otros 2020, 41). La obra está estructurada como un manual retórico, dividido en una larga parte teórica, centrada en la introducción del fenómeno examinado, y una segunda sección metodológica. La noción de *hýpsos* tiene así su lugar preciso en los manuales de retórica, es decir, designa la altura estilística y la magnificencia (Lombardo 2015, 39). Como recuerda Emily Brady, Longino se refiere a lo sublime como “tal altivez y excelencia en el decir”² y elabora sus fuentes, contenido y carácter de maneras que sugieren una comprensión del concepto que trasciende las meras virtudes estilísticas (Brady 2018,12). Así, entre las cinco fuentes de lo sublime identificadas por Longino, dos son el resultado de dotes innatas, como “la aspiración a conceptos vigorosos” y “la

¹ No entraremos en la disputa sobre la autenticidad de la atribución del tratado a Longino. Damos por hecha esa convencional atribución a la figura de Longino y, en concreto, seguimos, como explicaremos en breve, el análisis histórico que dibuja Emily Brady sobre la evolución del concepto de lo sublime. La autora comienza con Longino, reconociendo la autoría de la obra basándose, en su caso, en el estudio de Malcolm Heath en “Longinus and the Ancient Sublime” (Brady 2018, 12).

² Lombardo (2015, 227). La edición que he utilizado es una traducción italiana de 2015 de Emilio de Tipaldo del texto original de alrededor del siglo I d C. Todas las referencias de página corresponden a esta edición. Las traducciones de textos referenciados en idiomas distintos al castellano son siempre mías.

pasión vehemente y entusiasta”, y tres, en cambio, se obtienen mediante el estudio de la retórica, como el uso de figuras retóricas, la elección de un léxico noble, y “la composición digna y elevada” (Longino 2015, 383).

Del origen histórico pasaremos al desarrollo posterior del concepto, apoyándonos de nuevo en el análisis de lo sublime que hace Brady en su reciente e importante texto *The Sublime in Modern Philosophy* (2018). Con todo, el análisis de la autora sostiene como paradigma el sublime en la experiencia estética de la naturaleza, aunque, según anunciábamos en la introducción, pretendemos desarrollar la categoría en perspectiva pedagógica, para lo cual es necesario considerar cómo ha evolucionado el concepto de lo sublime desde su dimensión puramente estilística hasta la natural y más allá de ésta. Lo importante es que, en la esfera de lo sublime, también la natural, encontramos la dimensión emocional del asombro y, con ella, la clave para desencadenar ese proceso de aprendizaje que ligamos a lo sublime cognitivo. Nuestra idea es que se parte de una experiencia estética de asombro para llegar a una experiencia cognitiva, a través del impulso de la imaginación que, como veremos, actúa como puente entre el desencadenante emocional y el proceso cognitivo mismo.

En cualquier caso, según la interpretación de Brady, el tratado de Longino trata principalmente de retórica y lenguaje elevado, pero expone muchas ideas y temas de naturaleza estética, como la forma en que la sublimidad está conectada con las cosas grandiosas, sus efectos elevadores y expansivos sobre la mente, su asociación con la expresión fuerte y las respuestas emocionales intensas (Brady 2018, 12). La sublimidad del lenguaje grande o elevado está conectada con sus efectos sobre la mente y las emociones, porque lo sublime nos eleva, como si estuviéramos atrapados

en un sentido de orgullosa exaltación, llenándonos de alegría y orgullo, y como si hubiéramos producido nosotros mismos la cosa sentida (Brady 2018, 13).

De hecho, Longino describe lo sublime como “el eco de un espíritu noble” (2015, 409). Puede verse, pues, como una forma de construir en los oyentes o espectadores un alma grande, ya que excita las pasiones y compromete los sentidos, una vía rápida para reformar el alma y hacer más rica la experiencia humana. En efecto, en el momento en que la grandeza del alma logra manifestarse, no necesita traducirse en palabras, ya que el silencio basta para expresarla. Las emociones son más intensas cuanto más entrañan grandeza de alma, que también se manifiesta en un pensamiento “desnudo y sin voz” que, por su origen, suscita admiración, como “el silencio de Ayante en la Nekyia es grande y más sublime que cualquier palabra” (Longino 2015, 409). “Elevar nuestras almas a la grandeza” ha sido el principal objetivo de la paideia desde los tiempos de Platón, y a través de lo sublime se logra una elevación de la humanidad por encima de sí misma (Longino 2015, 409). El crítico griego retoma la teoría de Platón, quien, rechazando enérgicamente la idea de la educación como el otorgamiento de la vista a un discípulo ciego, sostiene que, en realidad, lo único que se necesita es dirigirla hacia arriba, es decir, hacia el reino del ser, el punto más elevado, en el sentido primario del griego *hýpsos* (altura) y del latín *sublimis* (conducir hacia arriba).³ Lo sublime nos hace abandonar el mundo que nos rodea inmediatamente y volvernos más allá, hacia otra parte, hacia el cielo. De hecho, no faltan en el Tratado referencias a la necesidad de una educación encaminada a elevar el alma. Longino no

³ En su tratado, Longino cita directamente a Platón, argumentando que el filósofo culpa a aquellos que mantienen la mirada hacia abajo, sin levantar nunca los ojos hacia lo que es verdaderamente alto, no logran elevarse ni saborear la alegría pura y duradera, sino que se encuentran “como bestias que miran siempre hacia abajo” (Longino 2015, 596).

sólo cita varias veces a Platón, sino que, en nuestra opinión, su convicción inquebrantable de que la paideia tiene como objetivo liberar el ímpetu de la sublimación para guiar al hombre a elevarse, y de que esto sólo es posible con una educación que tenga como fin lo sublime, es evidente a lo largo de todo el Tratado. Este aspecto pedagógico se presta bien al significado y la finalidad que lo sublime adquiere en nuestra investigación, como veremos después con más detalle.

Sin embargo, antes de llegar a la dimensión pedagógica de lo sublime, debemos recorrer cómo se conceptualiza también con relación a la naturaleza. En Longino esto sucede, sobre todo, cuando, apartándose de la definición estilística de lo sublime, vincula la experiencia de elevación emocional e intelectual a la impresión suscitada por fenómenos naturales, como los grandes ríos, el océano, las erupciones volcánicas o incluso la admiración suscitada por el majestuoso espectáculo del universo (Longino 2015, 1109). Con ello, el griego demuestra cómo lo sublime puede surgir también de la naturaleza y elabora una concepción en la que convergen poderosamente la grandeza del cosmos y la grandeza del ingenio poético (Lombardo 2015, 41). Pero como, a través de lo sublime, incluso la palabra del hombre puede elevarse a una dimensión más allá de lo humano, que la acerca a la grandeza de la mente divina, Longino invita al hombre a reflejarse en la inmensidad del cosmos y a meditar sobre sus fines sobrenaturales (Lombardo 2015, 42). Esta sensibilidad cosmológica contribuye a hacer de Longino “el vínculo más fuerte entre la estética de los antiguos y la estética de los modernos” (Lombardo 2015, 43).

Ahora bien, volviendo al análisis histórico de Brady, podemos asignar un papel importante a la traducción francesa del *Peri hýpsous* de 1674, a la que se atribuye la

introducción de lo sublime de Longino en el pensamiento británico de la época. En él encontramos las primeras conexiones entre sublimidad y tipos particulares de objetos y cualidades, introduciendo “un sublime empírico, es decir, un sublime relacionado con las características de los objetos más que con los rasgos estilísticos del discurso” (Brady 2018, 13). En efecto, a partir de la traducción de Boileau, lo sublime se transforma progresivamente de un modo más formal, estructural y retórico hacia un modo psicológico y empirista, imaginativo, menos literario, pero con más efecto en los sentidos. En este proceso, la pasión, el entusiasmo y el asombro adquirieron mayor importancia (Zoltán 2015,14).

El primer autor que encontramos en el texto de Brady con un marcado interés por lo sublime empírico, es decir, lo sublime de los objetos reales en relación con las imágenes poéticas, es John Dennis, dramaturgo y crítico literario inglés del siglo XVIII. La autora se refiere a la descripción que Dennis hace en una carta del terror mezclado con placer que experimenta durante un viaje por los Alpes, donde destaca la naturaleza y las emociones encontradas de lo sublime, que corresponden a un nuevo gusto por los paisajes de montaña, acompañados tanto de terror como de alegría.⁴ La novedad de esta teoría radica en abordar la consideración del objeto sublime en sí mismo, un sublime empírico, “más que el estilo y la retórica que pretenden captar ese sujeto” (Brady 2018, 13-14).

Dennis describe lo sublime como la expresión de una gran idea, que suscita reverencia, asombro, alegría y terror, a veces incluso dolor, pero sobre todo deseo, que forman

⁴ Brady cita el texto de Dennis, *Obras críticas*: “Caminábamos al borde, en un sentido literal, de la destrucción; un tropiezo y tanto la vida como el cadáver habían sido destruidos. La sensación de todo ello producía en mí diferentes emociones, a saber, un horror delicioso, una alegría terrible, y al mismo tiempo, sin dejar de estar infinitamente complacido, temblaba” (Brady 2018, 15).

parte de la “pasión entusiasta” (Dennis 1704, 18). Ésta es un tipo de pasión que se mueve por ideas en contemplación, o meditación sobre cosas que no pertenecen a la vida ordinaria. Las pasiones humanas conducen al entusiasmo, que es a su vez el motor de lo sublime, ya que lo sublime no es más que un gran pensamiento, que mueve al alma de su situación ordinaria a otra extraordinaria (Zoltán 2015, 18). Casi podríamos decir que el entusiasmo ante lo sublime natural es una reacción que, aunque distinta del asombro, del que nos ocuparemos más adelante en nuestra definición de lo sublime cognitivo, nos adentra, no obstante, en su compleja dimensión emocional, acercándonos al aspecto de lo sublime que queremos demostrar.

Además, Dennis realiza una particular aportación propia cuando sitúa el terror entre los desencadenantes de lo sublime, asociándolo también a las ideas religiosas. El terror deriva de la aprehensión de un mal que se aproxima (Zoltán 2015,19). Se define como:

“perturbación de la mente derivada de la aprensión de un mal inminente; amenaza de destrucción o de problemas muy graves para nosotros o los nuestros. Cuando la perturbación llega de repente y con sorpresa, llamémosla Terror, cuando gradualmente Miedo. Las cosas que son poderosas y susceptibles de hacer daño son las causas del terror común, y cuanto más poderosas y susceptibles de hacer daño son, más se convierten en causas de terror, cuyo terror, cuanto mayor es, más se une con la maravilla y se acerca al Asombro” (Dennis 1704, 70).

Dennis sostiene que lo sublime es el terror distanciado, cuyo efecto se ve amplificado por la emoción del asombro, que pasa a formar parte de esa caracterización mixta típica de lo sublime. Al hacerlo, se convierte en precursor de la idea de lo sublime de

Edmund Burke, que representa la teoría estética de referencia en el siglo XVIII (Zoltán 2015, 23). Con Dennis, por tanto, asistimos a un giro en el concepto de lo sublime, que pasa de una interpretación retórica a la de una categoría estética psicológica de tipo empirista (Zoltán 2015, 2). El giro que toma lo sublime en el siglo XVIII, gracias a la fundamental aportación de Burke, será, no obstante, tema del siguiente apartado.

Continuando ahora con el análisis de Brady, identificamos la aportación de otro autor, John Baillie, que consideramos importante a los efectos de nuestra investigación, ya que en su ensayo *On the Sublime* (1747), aborda el tema enfatizando su aspecto natural y definiendo, en abierta ruptura con la tradición longiniana con la cual se definía lo sublime en términos de estilo, que lo sublime natural tiene un mayor impacto sobre nosotros (Brady 2018, 19). De hecho, “tan pronto como se presenta lo sublime, nos sentimos afectados por ello” (Baillie 1747, sección I).

Al definir su estatus ontológico, Baillie declara que quiere iniciar una investigación de lo sublime natural porque “lo sublime en la escritura no es más que una descripción de lo sublime en la naturaleza, y como si pintara a la imaginación lo que la naturaleza misma ofrece a los sentidos” (Baillie 1747, sección I). El primer factor que desencadena la idea de lo sublime en el sujeto es la contemplación de cierta grandeza natural, y se caracteriza por un sentimiento “de exultación y orgullo que la mente siente por la conciencia de su propia vastedad, ese objeto no puede sino llamarse justamente lo sublime, que de alguna manera dispone a la mente a esta ampliación de sí misma” (Baillie 1747, Sección I). Lo grandioso es la cualidad que más caracteriza a lo sublime, su primera evidencia, porque activa en quien lo contempla esa acción de expansión de

la mente a través del poder de la imaginación, que la vigoriza en un intento de hacer frente a la inmensidad, pero no es la única (Gatti 2015, 7). Baillie se esfuerza por indicar con más detalle los elementos que intervienen en la determinación de lo sublime. La percepción de lo sublime va acompañada de una especie de “placer negativo”.⁵ Se origina precisamente en el esfuerzo de la mente por alcanzar la realización de su propia extensión, dando lugar a un placer de tipo estético (Gatti 2015, 76-77).

Podemos decir que la experiencia estética de lo sublime se confía así al poder creador de la imaginación, que a partir de una sola baldosa puede crear un mosaico grandioso, haciendo que la mente vaya más allá de sus límites, creando placer. Pero para que lo “sublime sea perfecto” se requieren otros dos elementos: “un cierto grado de uniformidad, y que por el largo hábito los objetos no se vuelvan familiares a la imaginación” (Baillie 1747, sección II). Así, por un lado, la uniformidad favorece el placer, ya que al no encontrar obstáculos se facilita a la mente la concepción de la grandeza. Por otro, la novedad impone el esfuerzo previo de comprensión sin el cual la mente no puede ponerse a prueba, ya que el hábito familiariza los objetos y reduce la admiración por los mismos, “a menos que intervenga algún elemento insólito que vivifique la percepción y estimule el poder creador de la imaginación indispensable para la percepción de lo sublime” (Gatti 2015, 79). Nuestro ojo puede acostumbrarse muy fácilmente a la visión de un cielo despejado, por inmenso que sea, que no suele provocar el sentimiento de lo sublime. El mismo cielo vespertino cubierto de estrellas, sin embargo, estimula la imaginación hacia nuevas creaciones al extender “todo el

⁵ Este concepto anticipa el concepto de “deleite” (Burke 1757, 71-72), que se desarrollará en la siguiente sección.

firmamento” en “sistemas de mundos”, haciendo posible la percepción de lo sublime (Baillie 1747, sección II).

En conclusión, podemos decir que en la obra de Baillie encontramos muchas pistas que remiten a una idea de lo sublime que se aleja de una concepción puramente estilística y se acerca a la modernidad, en lo que se refiere a su aspecto natural y a los efectos sobre quienes lo contemplan, como la idea de vastedad, que será retomada por los psicólogos Keltner y Haidt (2003) para definir la emoción particular vinculada al sobrecogimiento estético suscitado por lo sublime, el “awe”, de la que hablaremos en detalle también más adelante. Otra referencia clave aquí es al papel de la imaginación que, en la mayoría de los autores de los que hablaremos, es de especial importancia, ya que permitirá a la mente pasar de un estado emocional a un estado cognitivo, no a través de la razón, sino de nuestra capacidad creativa. Esto determinará la posibilidad de que el niño, al que nos referiremos para verificar empíricamente nuestro análisis, ante la manifestación de lo sublime, no se aniquile por su aspecto terrorífico, sino que utilice la emoción del asombro para comprender la realidad que le rodea y se haga dueño de ella, gracias al papel que desempeña la imaginación, creando así el aprendizaje, que es lo que intentaremos demostrar.

2. Hacia el “sublime cognitivo”

Llegados a este punto, una vez hemos investigado el origen de la categoría estética de lo sublime y sus primeras formulaciones en la filosofía moderna, debemos ahora, siendo el propósito de esta tesis defender de manera más precisa la existencia de un

puente entre la emoción estética de lo sublime y la cognición, explicar cómo la reacción a nivel emocional provocada por lo sublime interactúa con los procesos de creación de significado en general. Más tarde, abordaremos la cuestión refiriéndola, en particular, al aprendizaje de los niños.

La vertiente cognitiva de la experiencia estética de lo sublime puede rastrearse asimismo en otros autores clásicos. En concreto, comenzando en el siglo XVIII, nos basaremos en tradicionales “autores de lo sublime” como Edmund Burke e Immanuel Kant y, en el Romanticismo, Giacomo Leopardi. Finalmente nos acercaremos a nuestros días a través del análisis que propone la misma Brady.

Pero la existencia del “sublime cognitivo” puede defenderse apelando a otras fuentes que la historia de la filosofía. En concreto, tras un análisis filosófico del concepto de esta emoción y su relación con el conocimiento, me referiré a las aportaciones que ofrecen por un lado la más reciente disciplina de la neuroestética, la cual puede proporcionarnos los elementos para comprender el mecanismo que activa en el individuo, en particular en su cerebro y sistema nervioso, la comprensión estética y la consiguiente construcción de significados y, por otro, la psicología constructivista, según la cual toda percepción es una operación procesal y constructiva en la que el observador está implicado en un proceso autorreferencial.

2.1 De la emoción estética de lo sublime a la construcción de sentido

a) En las raíces de lo sublime cognitivo. Burke y Kant

Como es sabido, uno de los filósofos que mejor indagó la naturaleza de la categoría de lo sublime y ayudó a su propagación en la estética del s. XVIII fue Edmund Burke. Para Burke existe un placer negativo, el de lo sublime, al que llama “deleite” (Burke 1757, 71-72). Entre las fuentes del deleite, Burke enumera la vastedad de los espacios inmensos, el sentimiento de lo infinito, lo grandioso y lo excesivo, pero también su opuesto, a saber, la infinita pequeñez o la infinita divisibilidad de la materia, generando en el individuo una emoción compleja como la del asombro, mezclada con la excitación, el terror, la desorientación y la maravilla (Burke 1757, 96). Para poder hablar de lo sublime, el peligro debe ser contemplado como distante del sujeto, que así preserva su propia seguridad, aunque sea capaz de involucrarlo empáticamente. No obstante, lo sublime produce la emoción más fuerte que el alma es capaz de sentir (Burke 1757, 71).

Por su parte, Immanuel Kant en la *Crítica del Juicio*, describe lo sublime como un impedimento momentáneo, en el que el hombre abandona su yo, a causa de un sentimiento de asombro suscitado por la desproporción del objeto contemplado. A este temor, sin embargo, le sigue un retorno a sí mismo con la consiguiente vigorización del alma debido a la comprensión de que ese objeto sólo existe en la medida en que puede ser pensado por el hombre que lleva en sí mismo las ideas de la razón, que dominan absolutamente todo objeto (Kant 1790, 305-306). Es decir, se despierta nuestra facultad de seres humanos pensantes, portadores de racionalidad y moralidad, por

encima del estado de naturaleza.

Ahora bien, si para Burke lo sublime es asimismo un valor estético producido por la percepción de algo ilimitado o inconmensurable, para Kant existe un sublime que define como “matemático” o estático y un sublime “dinámico”. Mientras que lo sublime dinámico se refiere a la comparación con el poder de la naturaleza, por ejemplo, el océano en una tormenta (Kant 1790, 267), lo sublime matemático es todo lo que entra dentro de la naturaleza como una magnitud, en comparación con la cual todo lo demás es pequeño (Kant 1790, 301).

Es así como, para Kant, lo sublime no se encuentra en las cosas de la naturaleza, sino en nuestras ideas. Si, en efecto, consideráramos las cosas sensibles, nada sería fuente de lo sublime; pero como en la imaginación hay un impulso de ir al infinito en oposición a al entendimiento, que, por el contrario, tiende a conocer sólo las cosas reales, la conciencia une estas dos facultades, haciendo de lo infinito una cosa sentida.

En consecuencia, si con Burke lo sublime es causa de asombro y maravilla puede decirse también, siguiendo a Kant, que lo sublime no es el objeto, sino la representación que la mente se hace de él a partir de una disposición del alma humana. De hecho, no todo lo que es grande es también sublime. Sólo a través de la “comprensión estética” del objeto, el hombre es capaz de retirarse de un sentimiento angustioso y renacer con más autoestima. Por un lado, en la experiencia de lo sublime se siente pena por el hecho de que la imaginación es incapaz de abarcar la grandeza, pero, por otro, siente placer, porque al descubrirnos portadores de la idea de infinito, transformamos esa sensación inicial de pequeñez física en una conciencia final de grandeza espiritual. Es lo indefinido y lo vago, que paradójicamente elude la

determinación completa al negar la posibilidad de un fundamento real definitivo, lo que connota lo sublime

Para compensar la incapacidad del intelecto de recuperar un concepto bajo el que subsumir la intuición, la imaginación asume un papel creativo, redescubriendo su propia autonomía. Para Kant, las dos facultades encuentran un acuerdo en un “juego libre” entre las partes, casi un acuerdo en el desacuerdo (Kant 1790, 238-241). Lo sublime es un ejemplo de la posibilidad de un desacuerdo entre la imaginación y el entendimiento, un desacuerdo que no paraliza el pensamiento, sino que lo eleva. En este punto nos acercamos a lo sublime, que podríamos definir como “cognitivo”, en una síntesis entre dos esferas de naturaleza profundamente diferente, como son la percepción sensible y la forma del concepto. Si bien no se puede conocer, lo sublime se puede pensar. Nuestra razón llega más lejos que nuestra sensibilidad, triunfa sobre ella, requisito de la libertad, lo que da significado moral a la experiencia de lo sublime. Eso no se encuentra en las cosas de la naturaleza, sino en nuestras ideas. Kant subraya que lo sublime es en realidad un sentimiento, es decir, que debe atribuirse al sujeto y no al objeto que propicia su experiencia.

Lo sublime matemático surge ante la presencia de algo que nuestro juicio juzga como inconmensurablemente grande, lo que da lugar a un sentimiento ambivalente en el alma humana: por un lado siente una sensación de desagrado debido a que nuestra imaginación es incapaz de abarcar su grandeza, por otro siente placer, porque al descubrir que es portadora de la idea de infinito, que atestigua la esencia del hombre como ser superior a la naturaleza, transforma esa sensación inicial de pequeñez física en una conciencia final de grandeza espiritual.

En este punto podemos recapitular y afirmar que, gracias a la aportación de Burke, hemos conseguido rescatar en el concepto de lo sublime el importante papel de la maravilla y el asombro, que impulsan nuestro razonamiento con una gran fuerza emocional, fuerza que será fundamental para desencadenar el proceso de aprendizaje.

Posteriormente, recordando la interpretación de Kant, hemos llegado a entender que lo sublime no está en el objeto, sino que es una experiencia mental, en la que donde no llega el entendimiento, interviene la imaginación, asumiendo un papel creador.

Más tarde, otro importante autor, el poeta Giacomo Leopardi, aunque está de acuerdo con Kant en cuanto al papel del pensamiento, destaca más en su definición de lo sublime el impulso que le presta la imaginación, y reconoce su contribución cognitiva en el proceso que va de la emoción del asombro a la producción de sentido. En el siguiente apartado descenderemos al corazón de la teoría de Leopardi para averiguar cómo se desarrolla este proceso.

b) Giacomo Leopardi y el poder de la imaginación como vía de conocimiento

Giacomo Leopardi, poeta del Romanticismo italiano, define en su “teoría del placer”, la experiencia de lo sublime como un proceso psicológico particular de evocación de lo infinito en la imaginación, a partir de la experiencia sensible o mental de lo indefinido o lo vago (Leopardi 1898, 742). En el *Zibaldone*,⁶ Leopardi afirma que el hombre, aunque persiga el placer, nunca se satisface, porque su deseo es mayor que el placer mismo y aspira a un infinito que sobrepasa las limitaciones de lo real viviendo en un

⁶ *El Zibaldone* se define como el registro fiel o diario personal de la vida intelectual de Leopardi que el poeta escribió desde julio de 1817 hasta diciembre de 1832. Esta reflexión está fechada en 1821. La obra se publicó por primera vez en 1898.

estado de insatisfacción continua. Según esta teoría, el placer buscado y, en este sentido, identificable con lo “idenfinido” o “infinito” es inalcanzable. No obstante, Leopardi afirma que la imaginación permite aspirar a ir más allá de lo real, produciendo esperanza e ilusiones (Leopardi 1898, 196).

El “infinito” del que habla Leopardi no es pues real, sino que existe sólo porque puede ser imaginado por la mente humana.⁷

Leopardi plantea la existencia de una oposición insuperable entre el sujeto y el mundo, entre el sujeto y el objeto del deseo, es decir, lo infinito que sobrepasa lo real. En cambio, hay síntesis perfecta entre el hombre y la facultad de desear, ya que el hombre es, en sí mismo, deseo. El hombre es él mismo sólo cuando desea ardientemente y, por tanto, en el momento en que moviliza esa fuerza imaginativa que le permite ir más allá de lo real. En definitiva:

Nada “en la naturaleza anuncia lo infinito, la existencia de cualquier cosa infinita.

El infinito es un nacimiento de nuestra imaginación, de nuestra pequeñez a la vez que de nuestro orgullo” (Leopardi 1798, 2735).

La teoría del placer se aplica a la búsqueda de la felicidad, pero también incluye un aspecto relacionado con lo sublime, relativo a la grandeza de “los espacios interminables” (Leopardi 1898, 39). En una lectura kantiana de su poema “El Infinito”, se puede decir que Leopardi sitúa lo sublime a nivel del pensamiento y, como

⁷ El concepto de “infinito” al que el poeta dedicó un poema en 1819, encarna entonces el centro de su teoría del placer. Al final, el infinito es producido por la imaginación del hombre, lo cual le dota de un sentido metafísico, representando el impulso vital y la tensión hacia la felicidad, aspectos congénitos a la naturaleza del hombre, que se convierten en el principio mismo del placer. El deseo de placer está destinado a renovarse continuamente en busca de nuevas sensaciones, pero encuentra un obstáculo en el carácter provisional de la realidad, para terminar en el momento de la muerte. El hombre no puede satisfacerse con placeres finitos, sino que necesita placeres “infinitos”, que no son posibles para la experiencia humana más que recurriendo a la imaginación. Ese límite que existe en la realidad, no opera entonces en la imaginación, que se convierte en la verdadera vía de acceso al placer para el hombre (Leopardi 1898, 38).

en el caso del filósofo alemán, nos acerca también a la determinación de la contribución cognitiva de la experiencia de lo sublime. Pero, a diferencia de Kant, lo cierto es que enfatiza aún más el papel de la imaginación.

Esto se debe a que, según Leopardi, ante las imágenes interiores de la infinidad espacial, el sujeto siente consternación o desconcierto, incluso puede marear. Es así que cuando hay un intento de investigación lógica, ésta fracasa necesariamente porque el infinito del que habla Leopardi es una dimensión espacio-temporal que no existe en sí misma. El pensamiento, en este punto, parece impotente, pero es precisamente desde esta negatividad que se hace posible el sentimiento de lo sublime. De hecho, el sentimiento de aniquilación puede generar un sentimiento estético de posible placer debido a la superación de los límites impuestos por la razón, proceso que se produce al decir de Leopardi realmente gracias al poder de la imaginación, donde el sujeto encuentra así su destino. Para Leopardi, la razón es incapaz de alcanzar la idea de lo sublime, o la idea de infinito, mientras que es ella la que interviene como vínculo entre la emoción y el conocimiento, dejando el pensamiento abierto a la posibilidad del asombro.

Lo sublime es pues, en Leopardi como en otros, un sentimiento mixto, que surge del contraste entre la sensibilidad y la razón y, en general, de una relación lacerante entre el hombre y el universo. El deseo, que no es para él otra cosa que el deseo de lo infinito se basa en su experiencia original del ser, que se percibe, no como unidad, sino como separación, como la salida del niño del vientre materno, la madre-naturaleza. Hay separación entre el hombre y el universo, entre el hombre y el objeto de su deseo, el carácter infinito del deseo encuentra su límite en la finitud concreta de todo objeto

posible. La actividad de la imaginación es, para Leopardi, la única forma de percibir la sublimidad que se deriva de la idea de infinito, que es en sí misma inalcanzable.

Por otra parte, en Leopardi, la actividad de los poetas antiguos se describe de una forma similar (Leopardi 1898, 550-552). La imaginación opera en estos poetas que crean poemas con palabras e imágenes indefinidas, y opera también en el lector que se complace en estas imágenes y palabras. Es más, Leopardi compara la imaginación de los niños y la creación poética de los antiguos, porque ambas están alimentadas por emociones como el asombro y la maravilla, dando lugar a una fuerza creativa capaz de ir más allá del mero pensamiento y que, en cambio, fracasaría en su intento cognitivo, al toparse con los límites de la razón. Esto, como defenderemos, es especialmente evidente en el proceso de aprendizaje de los niños, que hacen un gran uso de su imaginación, bajo el impulso emocional del asombro, para llegar donde el simple razonamiento falla. Aquí es donde puede irrumpir esa dimensión de lo sublime que definimos al principio como cognitiva.

En efecto, según Raffaele Pinto, catedrático de la Universidad de Barcelona que ha analizado el tema de la infancia en Leopardi, estas ideas sugieren analogías entre el pensamiento del italiano y el de Freud en referencia a la hermenéutica de la infancia. De acuerdo con Pinto, “el aspecto más clamoroso de esta hermenéutica de la infancia” es su identificación con la experiencia poética ya que el contenido estético de un determinado tipo de poesía se asigna a la imaginación o fantasía, facultad que depende sustancialmente de las emociones o pulsiones (Pinto 2020, 103). De la misma manera, en Freud, cuando el adulto se abandona al juego como fuente de satisfacción de su placer, “el contenido poético se aleja de la retórica” o “del control artístico adulto y

consciente del producto poético” y, así, utiliza la imaginación, dejando el soporte de los objetos reales, lo que da lugar a la producción artística (Pinto 2020, 102-103).

Es más, partiendo de la afirmación de Leopardi de que la felicidad es una ilusión y sólo era posible para los antiguos y los niños, casi se puede decir que en el mundo moderno ser feliz sólo es posible para los niños y los poetas. Los antiguos habrían vivido en una condición más feliz porque eran inconscientes, mientras que esa inconsciencia para los modernos sería imposible porque ya no son capaces de dejar de lado su racionalidad. En cambio, los poetas y los niños sí son capaces de dejar de lado el aspecto racional y, en virtud de su capacidad imaginativa y su propia sensibilidad, pueden comprender la realidad. Es lo que representa el juego, herramienta fundamental en la educación del niño. El juego da la posibilidad de experimentar el placer del conocimiento a través de la imaginación y es sustituido para el adulto por la poesía, que acerca al hombre al infinito a través de las ilusiones que proporciona la imaginación.

El poeta de Recanati realiza, de hecho, un complejo y articulado análisis de la figura del niño. La del niño es la condición ontológica de mayor cercanía a la verdad de la experiencia de la que ha podido disfrutar el ser humano, tanto en la edad primitiva como en la antigüedad (durante la cual el hombre estaba cerca del estado de naturaleza) y en la modernidad. El niño, con su ignorancia natural, vive un estado de gracia metafísica absoluta, mezclada con el arte, la poesía y la felicidad, que no se da en otras edades del hombre. Como sostiene Antonio Prete, conocedor y crítico de Leopardi, la investigación del recanato sobre el niño es la búsqueda de un hombre que pretende encontrar lo más profundo y, si se quiere, lo más auténtico del ser humano. Es un intento de llegar a la raíz de la esencia más pura del individuo, la que está

ligada al todo y, por ello, es inseparable de la totalidad de la existencia. Es la demostración de un amor por la vida (y no una huida o desprecio), que no se quiebra ni siquiera ante la conciencia de la íntima naturaleza trágica de la vida misma (Prete 1998, 103-109).

Mientras la imaginación y el sentimiento estén vivos, nacen en el pensamiento queridas ilusiones que invitan a la vida. Y aunque las queridas ilusiones se desvanezcan por el malvado aliento de la ciencia o de la verdad de la finitud, la vida permanece intacta, cuando hay fuerza para imaginar, para sentir, para amar, eso es vivir. Volviendo a la analogía con el poeta, en el momento en que la imaginación se apodera del pensamiento, el poeta se proyecta en un mundo intemporal, todo lo que los sentidos perciben se vuelve relevante, como una acentuación de los instintos primordiales. Así que, el sujeto, frente a las imágenes interiores de la infinidad espacial, siente solo una sensación de consternación.

En la concepción de Leopardi, la felicidad es un concepto ligado al de placer, porque ambos son para los adultos dos aspectos nunca presentes, sino sólo recordados en el pasado o esperados en el futuro. La felicidad y el placer en el presente son sólo para los niños. Leopardi, consciente de que sólo la infancia corresponde a un estado feliz y sereno que nunca volverá, en los últimos versos del poema se refiere directamente al niño invitándole a no querer precipitar las etapas de su vida y a no buscar una felicidad futura, sino a disfrutar de todo lo que le ofrece el presente. De hecho, como hemos visto, los niños no son felices como tales, sino que, en comparación con los adultos, viven en un estado de inocencia e ignorancia de la verdad revelada por la razón en la edad adulta. Sólo a través de la imaginación el pensamiento se ve

empujado más allá del obstáculo de la finitud humana, logrando cruzar la frontera hacia la dimensión de lo sublime, aferrándose a las ilusiones. Así, podemos casi decir que a través de las ilusiones que proporciona la imaginación lo sublime se despliega en la realidad, dando lugar a su significado desde un punto de vista cognitivo.

Igualmente, y para concluir, podemos ver cómo, efectivamente, el poeta italiano, tras centrarse en el pensamiento como había hecho Kant, asigna un papel más protagonista a la imaginación, la cual interviene como brújula cuando la experiencia de la grandeza de lo sublime nos desorienta y nos hace sentir débiles y confusos, dando valor al mismo tiempo a las emociones de maravilla y de asombro que, no obstante, impulsan el pensamiento. Imaginemos entonces a un niño que observa un cielo estrellado: en el primer momento de observación, ante la belleza de la bóveda celeste salpicada de estrellas, permanece en silenciosa contemplación. En el segundo momento, sin embargo, cuando la grandeza de lo sublime aparece a la vista, siente una fuerte emoción, causada por una rápida alternancia de atracción hacia lo infinito y repulsión de la razón, que se protege instintivamente del miedo, hacia algo desconocido e inabarcable. En ese momento, podemos decir que la emoción impulsa la imaginación para comprender. El asombro, por un lado, el miedo, por otro; el niño empieza a hacer preguntas.

Con la ayuda de Leopardi, podemos ilustrar ya que, desde ya en una etapa muy temprana, el niño puede desarrollar sus ganas de conocer gracias al asombro que le produce una experiencia tan elevada y a la vez tan cercana, lo sublime cognitivo, porque pasa por la esfera emocional. Para ello no necesita contar con una sólida formación, sino que se enfrenta a ello por una predisposición natural.

c) La activación de la imaginación ante el sublime natural: E. Brady

Los siglos XVIII y XIX representaron el apogeo de la reflexión estética sobre lo sublime. En el siglo XX, queremos detenernos de nuevo en el análisis sobre el tema que lleva a cabo Emily Brady, profesora de la Universidad Texas A&M, en su libro *The Sublime in Modern Philosophy* (2018). Para Brady, tras el Romanticismo y en particular en el s. XX, la idea de lo sublime se volvió demasiado amplia o se alejó del núcleo de su significado anterior, de manera que se volvió anticuada o irreconocible, hasta el punto de que hemos perdido el interés o la reacción de asombro ante la idea de la grandeza de la naturaleza (2018, 1). Por eso ella pretende recuperar lo sublime situándose en continuidad con clásicos como Burke o Kant, reexaminando la idea para destacar su “contribución a la comprensión de formas de respuesta estética con valencia más negativa, y por las formas distintivas en que la imaginación y la emoción funcionan en respuesta a la grandeza” (2018, 2-3).

La autora, entonces, describe cómo el concepto de lo sublime ha evolucionado desde su apogeo, la teoría estética del siglo XVIII, buscando recuperar su significado y destacar su relevancia en los debates contemporáneos, especialmente en la estética ambiental (Brady 2018, 2).

Además, la filósofa busca en particular reinterpretar la teoría kantiana de lo sublime, liberándola de las acusaciones de antropocentrismo que se le han dirigido al sostener que sólo una disposición de la mente humana y no del mundo fenoménico puede ser considerada sublime (Brady 2018, 64). No entraré aquí en dar cuenta en detalle de las

acusaciones vertidas contra Kant por diversos autores a lo largo de los siglos, porque excedería los objetivos planteados en este trabajo. Pero diré al menos que, lo que en la teoría de Kant se confunde con una exaltación del yo es en realidad, para Brady, un sentimiento de admiración por nosotros mismos, un reconocimiento orgulloso de la fuerza de nuestras capacidades, que nos permite abrazar algo tan grande como la sublimidad de la naturaleza (Brady 2018, 54). De ahí, subraya la autora, la importancia de lo sublime natural, porque la admiración puede dar lugar a una forma de respeto por la naturaleza en su grandeza e imprevisibilidad debido a categorías propias de la naturaleza como la escala, la magnitud y la imprevisibilidad, como ocurre al observar una tormenta, un desierto o un océano, enormes montañas o el cielo nocturno, lo que convierte a lo sublime en la base de una forma de relación estético-moral con el entorno (Brady 2018, 10). Brady sostiene además que, en lo sublime, el ser humano es parte de la naturaleza y que, a diferencia de la experiencia acogedora de la belleza, también hay en él un elemento de distancia, ligado a sentimientos de ansiedad, vulnerabilidad, o inquietud. Ante la magnitud y el poder de la naturaleza, “la imaginación se expande y vigoriza al intentar hacer frente a la grandeza. Esta actividad mental trae consigo sentimientos de ansiedad, asombro y placer, ya que nos sentimos elevados a pesar de, y gracias a, el desafío” (Brady 2018, 131).

En línea con la tradición, Brady señala pues que la respuesta a lo sublime en el sujeto implica una reacción emocional mixta, generando primero la emoción de estar consternado, que contiene el elemento negativo. En este punto la imaginación, a la que no le gusta tener límites, se expande provocando una sensación de libertad que genera

el otro aspecto de lo sublime, el placer (Brady 2018, 44). Este proceso de emoción-imaginación, identificado por Brady en la reacción subjetiva a lo sublime, es favorable a nuestra argumentación. De hecho, la autora aporta una actualización de la idea de lo sublime que, más allá de su ampliación a la perspectiva medioambiental, hace hincapié en el impulso de la imaginación como motor de la búsqueda del conocimiento.

De hecho, Brady ya abordó el tema del papel de la imaginación en la experiencia estética de la naturaleza en un ensayo de 1998 titulado “La imaginación y la apreciación estética de la naturaleza”, donde analizó detalladamente el concepto de imaginación e identificó “cuatro modos específicos de actividad de la imaginación en relación con los objetos naturales: imaginación exploratoria, proyectiva, amplificadora y reveladora” (Brady 1998, 146).

Junto a la contribución fundamental del libro que estamos abordando, este cuidadoso análisis puede ser útil, como habíamos anticipado anteriormente, para los fines de nuestro trabajo de investigación. De hecho, podríamos aventurarnos a decir que, en el caso de lo sublime, al describir estas formas de imaginación, la autora señala cómo, de la primera a la última, la imaginación da un paso adelante en un sentido cognitivo, pasando de estar cada vez menos ligada a la percepción a convertirse en creadora de “verdades estéticas” (Brady 1998, 148). Precisamente el aspecto de la cognición es importante, ya que sienta las bases para apoyar la hipótesis de que, a partir de la experiencia estética de lo sublime, puede surgir el aprendizaje mediante el impulso creativo de la imaginación. Veamos ahora cómo se distinguen los distintos modos operativos de la imaginación.

El primero, la “imaginación exploratoria”, está especialmente relacionado con la

percepción. La imaginación explora las formas del objeto tal y como lo observamos, más allá del trabajo de percepción que consiste simplemente en captar el objeto, pasando a una contemplación libre del objeto para percibir sus cualidades estéticas (Brady 1998, 147).

El segundo se denomina “imaginación proyectiva” y hace uso de aquellas capacidades proyectivas que nos permiten superponer una idea a lo percibido, de modo que lo que existe concretamente se añade o se sustituye de algún modo por una imagen proyectada. De este modo, la imaginación proyectiva se asocia al modo de “ver como”, en el que vemos conscientemente algo como si fuera otra cosa. Procedemos con una especie de fingimiento intencionado, el “ver como”, para ampliar las perspectivas sobre los objetos proyectando imágenes sobre ellos (Brady 1998, 147).

El tercero es la “imaginación amplificadora”, que aprovecha las capacidades inventivas de la imaginación, ya que “amplifica lo que se atribuye a la percepción y, al hacerlo, va más allá de la mera proyección de imágenes sobre los objetos” (Brady 2009, 147). Ese uso de la imaginación aprovecha la percepción para dar “saltos imaginativos” que permiten abordar las cosas naturales desde perspectivas siempre nuevas, superando los límites de lo empíricamente observable, recontextualizando el objeto estético mediante el apoyo de imágenes narrativas (Brady 1998, 147).

La cuarta es la reveladora, que interviene cuando “la imaginación amplificadora conduce al descubrimiento de una verdad estética” (Brady 1998, 148). Como la describe ella misma:

“De este modo, la invención lleva el poder de la imaginación hasta sus límites, y esto a menudo da lugar a una especie de verdad o conocimiento del mundo, una

especie de revelación en un sentido no religioso. Cuando mi contemplación alternativa del valle, con los glaciares y todo, me revela el enorme poder de la tierra, surge una especie de verdad a través de una experiencia claramente estética” (Brady 1998, 148).

De este modo, Brady identifica en la comprensión estética un modelo de aproximación a la naturaleza alternativo al conocimiento científico, que se consigue acercándose a ella con la ayuda de la imaginación y la percepción, logrando así una nueva forma de comprensión (Brady 1998, 150).⁸ Asimismo es de destacar el papel del “ensanchamiento de la imaginación” ante el poder de la naturaleza, en línea con las poéticas de lo sublime, que conduce a la generación de cierto sentido del mundo o verdad.

Desde nuestro punto de vista, habiendo comprendido el importante papel que desempeña la imaginación en Brady a efectos de comprensión de la naturaleza, podríamos encontrar similitudes con el mecanismo cognitivo que hemos identificado a partir de lo sublime cognitivo, cuando la imaginación obliga a la mente a ir más allá de sus límites, alejando lo que antes era lo desconocido, el misterio, y generando un avance cognitivo. De este modo, bajo el impulso de la imaginación, se logrará un avance en la experiencia cognitiva que, para el sujeto, se traduce en aprendizaje.

Casi podríamos decir, de forma concordante con nuestra hipótesis, que en el paso de

⁸La autora responde a cualquier crítica sobre la posibilidad de que la imaginación, dejada libre pueda conducir a la manipulación del objeto estético para sus propios fines de placer y para evitar que esta se utilice de forma inadecuada o inapropiada, identifica dos formas de actuar de la imaginación, que define como pautas. “La primera pauta, el desinterés, caracteriza la apreciación estética como no práctica y no instrumental [...]La segunda pauta requiere un papel más activo por parte del perceptor, que debe 'imaginar bien'. Del mismo modo que la percepción aguda, más que la lenta, permite descubrir el valor estético de un páramo, la imaginación puede utilizarse de forma eficaz o ineficaz en el contexto de la apreciación estética” (Brady 1998, 151).

una dimensión emocional negativa consternadora, en la cual el sujeto se siente infinitamente pequeño, a una positiva de placer, la imaginación desempeña un papel central, dando la posibilidad de superar el límite impuesto por la grandeza, para afirmar una forma de libertad en búsqueda de sentido.

2.2 La cognición encarnada

La historia de la categoría estética de lo sublime, desde sus inicios hasta los análisis más recientes, nos ha permitido trazar conexiones entre esa experiencia estética y la búsqueda de sentido que pone en marcha el aprendizaje de nuevos conocimientos. En particular, hemos hecho referencia a cómo la experiencia de lo sublime implica querer comprender a través del impulso de la imaginación. Leopardi incluso nos ha permitido hacer referencia a la significación de esta experiencia en la infancia. Pero necesitamos analizar un poco más los mecanismos que vinculan las emociones y, en concreto lo sublime, con el conocimiento dando cuenta de la naturaleza de ambos. Esto nos permitirá también comprender posteriormente cómo la experiencia de lo sublime, aparentemente negativa, puede tener también efectos positivos en el aprendizaje del niño. Y lo haremos recurriendo, en primer lugar, a algunos de los análisis filosóficos de las emociones más influyentes en la literatura estética reciente.

La profesora de la Universidad de Marburgo Ingrid Vendrell Ferrán ha reseñado recientemente esos análisis de una forma extraordinariamente útil para adentrarse en este amplio campo de estudio, con conclusiones muy relevantes para nuestro trabajo. Siguiendo a Vendrell, comenzaremos entonces abordando la cuestión de qué se

entiende por emoción y diremos que, aun cuando no existe consenso sobre la definición de las emociones, se pueden identificar aspectos que comparten los enfoques actuales sobre esta materia (Vendrell 2018, 1). En primer lugar, la autora identifica como un aspecto fundamental de la emoción, el hecho de que sea intencional; es decir, toda emoción está dirigida hacia un objeto concreto. Sin embargo, para diferenciar las emociones de otros estados afectivos, como las sensaciones o los estados de ánimo, es importante comprender de qué intencionalidad se trata. Por citar un ejemplo, la ira siempre se dirige hacia algo o alguien, al igual que la vergüenza suele dirigirse hacia uno mismo. No se incluirían en la categoría de emociones las meras sensaciones, de dolor o placer, o estados de ánimo como la melancolía que no se refieren a nada específico (Mulligan y Sherer 2012, 348).

En su caso, para especificar qué es un objeto intencional, Vendrell recurre a la diferencia que Anthony Kenny establece entre objetos materiales y formales. Kenny sostiene que los objetos emocionales pueden ser objetos materiales como cosas, personas, situaciones. Pero también puede tratarse de objetos formales, es decir, propiedades que atribuimos a los objetos materiales en virtud de nuestra emoción. La diferencia es importante puesto que frente a los muchos objetos materiales que puedan suscitar una emoción, como el terror, el objeto formal sería lo terrorífico, es decir, “una propiedad que adscribimos a los objetos materiales en virtud de nuestra emoción” (Vendrell 2018, 2). Como señala Vendrell, la consecuencia de esta distinción es que, con respecto a sus objetos formales, las emociones tienen condiciones de adecuación, es decir, pueden ser adecuadas o inadecuadas. Y, de este modo, se les atribuye una “función cognitiva” a las emociones, ya que pueden dar indicaciones para reconocer

una situación determinada al ser capaces de proporcionar información sobre el mundo (Vendrell 2018, 2).

De hecho, como continúa argumentando Vendrell, la combinación de la tesis de la intencionalidad con la de la función cognitiva presenta una visión “cognitivist” de las emociones que viene siendo muy popular en el campo de la filosofía analítica. Esta corriente se habría impuesto a lo que Vendrell llama “teorías del sentir”, predominantes a finales del siglo XIX e inicios del XX, y que siguen la idea de William James de que las emociones son percepciones de cambios corporales. Así pues, concluye Vendrell:

“mientras las teorías del sentir hacen hincapié en el aspecto cualitativo, vivencial y corporal, las teorías cognitivas tienden a enfatizar la función informativa de las emociones y sus vínculos con las creencias, las evaluaciones y los juicios” (2018, 2).

No obstante, la idea básica de que las emociones son fenómenos intencionales capaces de aportar información sobre el mundo no consigue lograr una posición unificada, sino que engloba un subconjunto de teorías, en las cuales varía el concepto de cognición y cómo puede vincularse al de emoción. Siguiendo a Jenefer Robinson (2007 citado por Vendrell), Vendrell señala que el concepto de “cognición” cubre diferentes fenómenos y procesos, como juicios, creencias convicciones, pensamientos, evaluaciones, definidos como algunos “candidatos” a explicar el término (Vendrell 2018, 3). En una primera fase de desarrollo de las teorías cognitivas, se afirmaba que la base cognitiva de las emociones eran las creencias o los juicios valorativos. Posteriormente, en una fase más moderna, se consideran aspectos hasta ahora desatendidos como la percepción o la imaginación (Vendrell 2018, 3).

En este nuevo escenario, han surgido una serie de teorías que se encuadran como “teorías de la cognición encarnada”, en las que se pretende explicar la intencionalidad de las emociones basándose en el papel del cuerpo, la conciencia de los cambios corporales y que experimentamos durante una acción emocional. En estas teorías, el aspecto corporal y vivencial de las emociones no queda reducido ni a sensaciones corporales ni a meras manifestaciones concomitantes, sino que constituye un elemento esencial de las emociones inseparable de su dimensión cognitiva. Uno de los representantes de este tipo de enfoque “conciliador” entre el cognitivismo y las “teorías del sentir” es el filósofo Peter Goldie.

En su libro *Las emociones: una exploración filosófica* (2000), Goldie diferenció entre “sentimiento corporal” y “sentimiento hacia” (Vendrell 2018, 10). Lo primero implica la conciencia del estado del propio cuerpo o de sus cambios, como las reacciones musculares y los cambios hormonales y del sistema nervioso autónomo, pero, por sí misma, esa conciencia no tiene intencionalidad autónoma. Es decir, por sí sola no puede revelar a qué se refiere, sino que tendría una intencionalidad prestada del “sentimiento hacia” (Goldie 2000, 51). Goldie pone como ejemplo la punzada de dolor en el esternón que siente una persona apenada porque está de luto. Aunque se trata sin duda de un dolor corporal sentido y presente en el esternón, se diferencia de otras posibles punzadas en el esternón al estar vinculada al luto; de este modo es como el dolor toma prestada su intencionalidad de la emoción, de esa pena sentida (Goldie, 2000, 55). Así, los cambios corporales resultantes de un determinado acontecimiento se pueden asociar en la conciencia con el objeto de la emoción, transformando un objeto simplemente sentido en un objeto emocionalmente percibido (Goldie 2000, 55). Pues es,

en efecto, la emoción está en el “sentimiento hacia”, esencialmente vinculada al contenido hacia el que se dirige, por lo que no podría haber contenido captado de ese modo sin que la persona experimentara la emoción de ese modo específico (Goldie 2000, 51).

Entendiendo las emociones como “sentimientos hacia”, Goldie logra integrar el aspecto corporal con la intencionalidad de la emoción. El “sentimiento hacia” es un fenómeno psicológico esencialmente intencional con un tipo particular de contenido emocional e implica el sentimiento como parte inerradicable de la intencionalidad de la experiencia emocional dirigida hacia objetos del mundo desde un punto de vista particular (Goldie 2000, 19).

Además, Goldie rechaza la intelectualización de las emociones derivada de situar a su base necesariamente creencias y deseos, como si se tratara de una especie de “razonamiento silogístico” por el que se pudiera demostrar que la emoción de una persona es racional (Goldie 2000, 12). Las emociones no pueden explicarse del mismo modo que las acciones que no son emocionales, de forma impersonal. Comprender y explicar una experiencia emocional sólo puede lograrse desde una perspectiva personal, observando cómo evoluciona con el tiempo, incorporada y entrelazada con el resto de la vida emocional de la persona y con otros aspectos de su estado de ánimo y carácter. Al contrario de cómo podría analizarse una “sección de tejido óseo en un laboratorio”, la emoción no podría aislarse y comprenderse separándola de la “narrativa” en la que se encuentra, es decir, la vida del individuo contada desde su perspectiva (Goldie 2000, 16).

Sentir hacia es pensar con sentimiento, y el pensamiento está sujeto a la voluntad, en

el sentido de que a veces es posible, utilizando la imaginación, intentar pensar que algo es de una determinada manera (Goldie 2000, 58). El autor precisa que:

“*Pensar en* está relacionado con ver una apariencia, en el sentido de que es un episodio intencional que puede implicar imaginación, o percepción, o alguna combinación de imaginación y percepción, a menudo mutuamente influyentes: uno puede llegar a ver la superficie de la luna como una cara, o a ver la imagen del pato-conejo como la imagen de un pato” (Goldie 2000, 20).

El tipo de imaginación a la que se refiere Goldie está próxima a la percepción, tiene una cualidad perceptiva. Imaginar es la forma en que el objeto de pensamiento aparece en la conciencia, es decir, visualizar algo en la mente o, como se suele decir, “en el ojo de la mente”, porque el cuerpo y la mente están íntimamente ligados (Goldie 2000, 20). Los sentimientos son, como mínimo, relevantes para la experiencia emocional y no pueden dejarse de lado, sino que deben añadirse como conciencia de la propia condición corporal (Goldie 2000, 4).

Por consiguiente, hacer hincapié en el concepto de intencionalidad de las emociones y en sus aspectos cognitivos no significa excluir los sentimientos de las emociones. Goldie entiende las emociones como un *sentir hacia*, entendido como *pensar con sentimiento*, “es una especie de pensar en” (Goldie 2000, 19). Y volviendo a hacer hincapié en la intencionalidad que subyace a este proceso, el filósofo llega a implicar la imaginación y la percepción como bases cognitivas, yendo más allá de necesidad de apelar a creencias o juicios evaluativos.

El papel de teorías “conciliadoras” o “de la cognición encarnada”, como la de Goldie, no ha terminado con la discusión, pero, como concluye Vendrell al final de su análisis, el debate entre las distintas teorías identifica algunos puntos destacados de consenso

sobre la naturaleza de las emociones. En primer lugar, se acordaría que las emociones dependen de la cognición, (categoría que engloba fenómenos tan diversos como las percepciones, los recuerdos, los juicios, las hipótesis, las fantasías) y pueden dar indicaciones para reconocer una situación determinada al ser capaces de proporcionar información sobre el mundo.

Segundo, las emociones implican al cuerpo en el sentido de que desencadenan cambios fisiológicos, actúan como motivación para determinadas acciones y se perciben a nivel corporal. Tercero, las emociones se dirigen intencionadamente hacia sus objetos, proporcionando una especie de conciencia del mundo. Finalmente, las emociones pueden entonces tener una función cognitiva, haciendo accesibles aspectos de una situación mediante una forma de sentir a través de la cual conocemos el mundo. En este sentido, pueden ser apropiadas o inapropiadas para sus objetos formales, haciendo inteligibles nuestras acciones. Así pues, las emociones no se oponen a la razón, sino que tienen una razón propia (Vendrell 2018, 10-11).

El análisis de Vendrell permite orientarnos en el vasto campo de discusión sobre la naturaleza de las emociones y, en él, la relevancia que cobran teorías de la cognición encarnada, como la de Goldie, refuerza nuestra hipótesis. Puesto que nos permite apreciar cómo conectan las emociones con el pensamiento y el conocimiento del mundo. Es más, como analizaremos con más detalle en los capítulos siguientes, el debate sobre las emociones, y en particular los enfoques que de ese modo “encarnan el conocimiento”, se ha visto influido a menudo por los avances de la psicología y la neurociencia (Vendrell 2018,11). Es el caso de las investigaciones de Colombetti y Thompson (2008) sobre la propia “cognición encarnada”. Para ellos las emociones

incluyen tanto procesos cognitivos como procesos corporales (como la excitación fisiológica, el comportamiento y la expresión facial y vocal) que son interdependientes (Colombetti y Thompson 2008, 1). Asimismo, Damasio (2004) ofrece a la filosofía una posible validación empírica, a través del estudio sobre la conexión entre el cerebro y las reacciones emocionales (Vendrell 2018,11-12).

A efectos de la hipótesis que pretendemos demostrar, analizaremos estas teorías para defender el proceso que hemos llamado sublime cognitivo; es decir, cómo a partir de una emoción como el asombro ligado a lo sublime se genera un impulso hacia el aprendizaje que lleva a ampliar el conocimiento y, en particular, a cómo esto sucede en la experiencia de lo sublime en la infancia. Pues, en lo sublime, la emoción de asombro está dirigida a su objeto formal, es decir, lo grande, no es una pura reacción ciega, sino que conduce a la experiencia cognitiva, ya que nos proporciona información sobre el mundo mediante la percepción y la intervención de la imaginación.

Tal como se ha identificado en la historia de la estética, este tipo particular de cognición desencadena a su vez el interés por conocer y pensar, por generar significado empujando a la imaginación a ir más allá del objeto o del aspecto grande que tenemos delante. Así que podemos decir que hay cognición encarnada en la emoción de lo sublime, pero esta emoción particular empuja a saber más para crear significado. Esto es lo que hemos llamado lo sublime cognitivo. La combinación de percepción e imaginación que señala Goldie como posible base cognitiva de las emociones sin necesidad de contar con creencias o juicios evaluativos más o menos asentados, resulta crucial. De hecho, la emoción en el niño no puede encontrar su contrapartida cognitiva en un juicio evaluativo sobre el mundo, puesto que él mismo aún no se ha desarrollado

en el mundo, sino que es la imaginación la base cognitiva que permite al niño aprender sobre la realidad a partir de emociones, como la del asombro, promoviendo, en este caso, el aprendizaje.

2.3 Lecciones desde la neuroestética

Decíamos que la contemporánea teoría de las emociones se ha desarrollado en buena parte en diálogo con la neurociencia. De hecho, una nueva disciplina, la neuroestética, ha emergido en la intersección entre la neurociencia cognitiva y la estética, tratando de identificar los mecanismos neuronales que intervienen en la experiencia estética, con especial atención a lo que ocurre en la percepción de las obras de arte. La neuroestética supone además establecer un diálogo entre la cultura humanística y la científica, en un intercambio equitativo, en el que ambas se enriquezcan y cuestionen continuamente, aportando nuevas ideas para la reflexión crítica y obligándose a no dar nunca por sentadas las conclusiones precedentes. Pensamos que análisis de este tipo son, por lo tanto, relevantes para nuestra investigación y pueden proporcionar apoyo y una base empírica a la tesis sobre el sublime cognitivo que estamos tratando de defender.

En efecto, la posibilidad de entender con qué mecanismos trabaja nuestro cerebro nos puede permitir apreciar mejor ciertos aspectos importantes de la experiencia estética y, concretamente, la artística. Una importante contribución al descubrimiento de las áreas visuales del cerebro y su especialización funcional se debe a Semir Zeki, neurobiólogo inglés y pionero de los estudios sobre la relación entre el arte y el cerebro,

el primero en esbozar una teoría estética de base biológica a principios de los años noventa. También fue responsable del propio término “neuroestética” y de la fundación, en 2001, del Instituto de Neuroestética en California. Después de arrojar luz sobre muchos detalles del proceso visual, Zeki empezó a interesarse por un área que la neurociencia nunca habría tratado, como el arte, la belleza y el amor, convencido de que es posible comprender plenamente el cerebro observando lo que produce. El neurobiólogo ha realizado la mayor parte de sus investigaciones sobre el mundo de las imágenes, convencido de que incluso a través de la obra de arte se puede investigar el mecanismo de percepción y cognición del hombre. Sus trabajos están recogidos en *La visión desde dentro* (1999), donde también se anima a los neurobiólogos a acercarse al arte para conocer el funcionamiento del cerebro. Tomando una obra de arte como objeto, Zeki propone la investigación de los mecanismos perceptivos subyacentes a la visión y demuestra cómo el objeto estimula el cerebro visual.

Según Zeki, vemos para adquirir conocimiento de nuestro mundo. La obtención de nuevos conocimientos tiene sentido si nos permite categorizar el mundo y dar al objeto conocido una etiqueta que lo identifique, sin tener en cuenta las continuas mutaciones a las que está sometido en la experiencia empírica.

De hecho, el cerebro busca todas las propiedades inmutables y esenciales del mundo, ignorando en cambio las cambiantes y seleccionando, entre todas las cualidades del objeto, las realmente constantes y esenciales. Además, debe comparar la nueva información con la ya registrada en el pasado y almacenada en la memoria, para identificar el objeto percibido. Estas operaciones están contenidas en la “ley de la

constancia” cuyo objetivo, en términos neurobiológicos, es representar las características constantes, duraderas, esenciales y estables tanto de objetos como de caras, lo que nos permite adquirir conocimientos (Zeki 2001, 51). Pero el cerebro y el arte visual también responden a una segunda ley, que es “la ley de la abstracción”, entendida como la capacidad de subordinar lo particular a lo universal, de modo que lo universal pueda aplicarse a muchos particulares. Zeki afirma que la ley de la abstracción está íntimamente correlacionada con la de la constancia, sin la cual el cerebro estaría completamente sometido a lo particular y no podría extrapolar lo universal. También el arte visual es capaz de abstracción, en el sentido de encarnar en esa representación singular de un objeto lo universal de ese objeto, que deja de ser individual y acaba convirtiéndose en modelo ejemplar de una categoría (Zeki 2001, 51). Las investigaciones sobre la conexión entre el funcionamiento del cerebro y la percepción de la obra de arte llevaron posteriormente a Zeki, junto al neurocientífico Tomohiro Ishizu a comprobar si las diferencias identificadas en la historia de la estética entre la belleza y lo sublime fueran corroboradas por las investigaciones neurocientíficas (Ishizu y Zeki 2014, 1).

Por ejemplo, los clásicos decían que en lo sublime interviene la imaginación, que permite ir más allá de lo percibido, realizando una especie de “completamiento” por parte de la persona que tiene la experiencia (Ishizu y Zeki 2014, 1).

Esta referencia a la imaginación es de gran interés para nuestra tesis, porque efectivamente es clave en una experiencia, la de lo sublime, que empuja al individuo a no limitarse a lo que percibe emocionalmente, sino que, como hemos dicho, llevado por el asombro, el individuo puede de alguna manera elaborar una respuesta cognitiva que

será fundamental para aprender. De hecho, es precisamente la confrontación con lo asombroso que produce lo sublime, mediante la activación de la imaginación, lo que contribuye de forma crucial al aprendizaje.

Otra diferencia mencionada es que mientras en la belleza encontramos emociones como “placer, recompensa y satisfacción, lo sublime se asociaba con el asombro (*awe*), el miedo y el terror” (Ishizu y Zeki 2014, 1).

Como Burke había indicado,

“estos sentimientos se leían en las escenas a una distancia prudencial. Lo sublime se asociaba sobre todo con lo que se mostraba oscuro e incierto, con ‘una especie de infinito que se aproxima’ (Burke 1757, 2: IV)” (Ishizu y Zeki 2014, 1).

Los dos neurocientíficos definen lo sublime como un “término inclusivo”, que hace hincapié en el aspecto emocional mixto, en línea con los clásicos, como el placer y el dolor, que suscita esta experiencia. Definen lo sublime como un complejo cognitivo-emocional particular, en el que intervienen muchos componentes emocionales, pero distinto de cada uno de ellos, es decir, el todo es distinto de las partes (Ishizu y Zeki 2014, 6).

Dada esta la distinción que hace la estética entre la experiencia de lo bello y lo sublime, los dos neurocientíficos querían verificar diferencias significativas en el *pattern* de activación relacionado con las dos experiencias (Ishizu y Zeki 2014, 1).

Utilizando la Resonancia Magnética Funcional, los dos científicos localizaron con precisión la actividad cerebral de un grupo de voluntarios durante la percepción de imágenes de paisajes relacionadas con la experiencia de la belleza natural y lo sublime natural. La elección de centrarse en escenas naturales se debió tanto al hecho de que

ocupaban un lugar importante en los debates sobre lo sublime como también para limitar la gama de estímulos utilizados en el estudio (Ishizu y Zeki 2014, 4). En particular, los investigadores determinaron que

“La actividad en el cuerpo del núcleo caudado y en el córtex orbitofrontal medial se correlaciona con la experiencia de la belleza visual, mientras que la actividad en la cabeza del caudado, que traspasa el córtex cingulado anterior, se correlaciona con la experiencia de lo sublime” (Ishizu y Zeki 2014, 7).

Entonces, ellos demostraron que la actividad cerebral obtenida con la experiencia de lo sublime es marcadamente diferente de la obtenida con la experiencia de la belleza, sin que ninguna de las áreas activas con esta última experiencia esté también activa durante la experiencia de lo sublime, concluyendo que las experiencias de sublime y de belleza parecen implicar áreas cerebrales distintas y separadas (Ishizu y Zeki 2014, 1).

“Emprendimos este trabajo para saber si existe alguna diferencia en los mecanismos neuronales que se correlacionan con dos experiencias complejas que, sin embargo, son fácilmente distinguibles en los extremos, aunque lo bello a veces también pueda considerarse sublime y viceversa. Nos sorprendió descubrir que la actividad neuronal que correlaciona con la experiencia de lo bello es muy diferente de la que correlaciona con la experiencia de lo sublime. Ninguna de las áreas activas en los estudios sobre la belleza visual (Kawabata y Zeki, 2004; Vartanian y Goel, 2004, entre otros; revisado en Ishizu y Zeki 2011), y ni siquiera la belleza derivada de una fuente altamente cognitiva como las matemáticas (Zeki et al., 2014) estaban activas en este estudio, y viceversa” (Ishizu y Zeki 2014, 15).

Tras separar las áreas cerebrales implicadas en la experiencia de lo sublime y la

belleza, sin negar el valor cognitivo de esta última, los dos neurocientíficos se centraron en el valor emocional y cognitivo de lo sublime, afirmando que

“no hay una separación fácil entre los componentes cognitivo y emocional en cuanto a las funciones de estas áreas [...]. Este aspecto es interesante destacar en el contexto de este estudio porque, como señala nuestra Introducción, una revisión de la historia de la discusión sobre lo sublime revela, de la misma manera, que en el pasado se ha hecho hincapié tanto en los elementos cognitivos como en los emocionales de lo sublime. Los resultados también nos llevan a concluir que (ii) la actividad de todas las áreas mencionadas, incluso las que se considera que tienen funciones predominantemente sensoriales, como la circunvolución fusiforme, la corteza inferotemporal y la LOC, pueden ser moduladas por experiencias como lo sublime, que tienen un fuerte componente emocional además del cognitivo” (Ishizu y Zeki 2014, 8).

Partiendo del componente emocional-cognitivo de lo sublime, Zeki e Ishizu desmontan la subdivisión del hipocampo en dos zonas diferentes, una anterior y otra posterior, con la hipótesis de que la zona posterior está más implicada en las tareas cognitivas, mientras que la anterior lo está más durante las experiencias emocionales. Además, según Zeki y Ishizu en la tradición clásica, se ha atribuido a lo sublime un fuerte elemento cognitivo, pensando en la afirmación de Kant sobre la sublimidad matemática y el papel de la imaginación, pero también elementos emocionales como el *awe*, el miedo y el horror (Ishizu y Zeki 2014, 7). Desde este punto de vista, cabría esperar cierta actividad en ambas subdivisiones hipotéticas del hipocampo, pero el hecho de que la actividad se limitara al hipocampo posterior implica que la subdivisión

propuesta del hipocampo según las líneas cognitiva y emocional es inadecuada, o no tiene en cuenta experiencias, como lo sublime, que implican tanto la esfera cognitiva como la emocional (Ishizu y Zeki 2014, 7).

Este recurso a la emoción del asombro estético conduce al conocimiento a través de la imaginación, lo que permite afirmar nuestra hipótesis de una posibilidad de apertura hacia el aprendizaje para el niño, como trataremos después más concretamente en los capítulos siguientes.

En línea asimismo con lo que veremos que se argumenta también desde la psicología, en particular la escuela constructivista, el planteamiento de Ishizu y Zeki nunca ha negado que, en la creación y apreciación de las obras de arte, intervengan también otros factores sociales y culturales, y que el entorno en el que la obra cobra vida sea relevante para ello. Más bien parece que Zeki elige conscientemente ignorar estas variables para concentrarse en lo que le interesa como neurocientífico, es decir, que las producciones del cerebro pueden revelarnos cómo funciona. Pone el foco en que somos capaces de crear y apreciar el arte porque nuestro cerebro funciona de una manera determinada.

Por otra parte, para relacionar este análisis científico asimismo con otro más propiamente filosófico que nos lleve a comprender los mecanismos de apreciación del arte visual en nuestro cerebro en relación con la naturaleza, nos referiremos al planteamiento de Denis Dutton, catedrático de Filosofía del Arte en la Universidad de Canterbury de Nueva Zelanda. Dutton sostiene que existe una profunda relación entre el proceso de apreciación del arte y los mecanismos emocionales puestos en marcha por la evolución humana. Él abre su libro *El instinto del arte* con el resultado de una

investigación reciente sobre las preferencias humanas en el arte visual centradas en el paisaje (Dutton 2010, 29). Argumenta que hay una motivación evolutiva detrás de esta propensión. El arte y la experiencia estética se basan en rasgos universales con un origen natural o, más exactamente, evolutivo. En nuestro cerebro habría huellas de las elecciones que hicieron nuestros antepasados basándose en las respuestas emocionales que les provocaba el paisaje. El autor argumenta que “las emociones funcionan de este modo, 'orquestando' los diversos subprogramas de la mente para que puedan funcionar adecuadamente en conjunto” (Dutton 2010, 45). Las preferencias paisajísticas eran las adecuadas para la supervivencia humana y la prosperidad, como la vegetación y el potencial hídrico. Hoy compartimos respuestas emocionales homólogas a las de otros primates en nuestra apreciación de los paisajes en el arte visual (Dutton 2010, 45).

Asociando la neuroestética a este enfoque particular que nos permite analizar los mecanismos cerebrales desde dentro, podríamos intentar comprender el arte, en todas sus formas, incluida la sublime. Estos mecanismos son un requisito biológico esencial para que se produzca este tipo particular de fenómeno artístico, y la neuroestética nos ayuda a entenderlos dándoles una base científica.

Finalmente, lo más relevante es entonces que, como Ishizu y Zeki reconocen, sus experimentos muestran que la profunda distinción entre las dos experiencias, lo bello y lo sublime, destacado en el pasado por autores como Burke. Al demostrar que las experiencias de lo bello y lo sublime se construyen sobre mecanismos neuronales radicalmente diferentes, confirman las intuiciones del filósofo escocés, quien concluyó su *Tratado sobre lo bello y lo sublime* afirmando que “se basan en principios muy diferentes, y que sus afectos son tan diferentes: lo grande tiene como base el terror [...]

lo bello se funda en el mero placer positivo” (Burke 1757, 4: XXV). Inspirados por este planteamiento, Zeki y Ishizu han mostrado, por un lado, que la asociación positiva de la sublimidad con la excitación está en consonancia con la noción de Burke de que lo sublime es una experiencia de alta tensión, o la emoción más fuerte que la mente es capaz de experimentar (Burke 1757, 71). Pero, por otra parte, el trabajo de Zeki e Ishizu sobre lo sublime también corrobora nuestra hipótesis de la existencia de un potencial pedagógico de lo sublime cognitivo impulsado por la experiencia que, mediante el desencadenamiento de la emoción del asombro, activa mecanismos mentales que actúan como impulsores del conocimiento. Es precisamente esta emoción la que vincula especialmente la experiencia de aprendizaje a lo sublime, superando el límite de lo desconocido y el miedo, hacia una posibilidad de crecimiento y apropiación de la realidad por parte del niño.

Dada la correlación de la sublimidad con el miedo, que es una emoción de alta excitación (Scherer 2005, 707), la correlación positiva asimismo encontrada entre las valoraciones de la sublimidad y la excitación no es sorprendente. Según el enfoque neurocientífico, la emoción, hija del cuerpo, es fundamental para nuestra cognición, incluso la del pensamiento más abstracto, el que dedicamos, por ejemplo, a cuestiones de moral, ética y creatividad.

Si se piensa, por ejemplo, en una ciencia como la matemática, que podría considerarse puramente abstracta, George Lakoff y Rafael Núñez en su libro titulado *De dónde vienen las matemáticas*, argumentan que éstas surgen de nuestra experiencia encarnada de mente y cuerpo y que las experiencias sensomotoras provocan el pensamiento y la comprensión mediante la activación de mecanismos metafóricos

(2000, XV). Los dos científicos cognitivos se preguntaron cómo los seres humanos, en particular los niños, pueden comprender la idea de infinito y sus manifestaciones, como puntos infinitos, conjuntos infinitos, decimales infinitos (Lakoff y Rafael Núñez 2000, XI). La conclusión fue que son la manifestación de una única idea de infinito que es metafórica. Los seres humanos conceptualizan conceptos abstractos en términos concretos, utilizando ideas y modos de razonamiento basados en el sistema sensoriomotor. El mecanismo por el que lo abstracto se entiende en términos concretos se denomina metáfora conceptual (Lakoff y Rafael Núñez 2000, 4).

Como hemos dicho antes al apostar por las teorías la cognición encarnada, el tipo de experiencia cognitiva que tenemos depende de la combinación de poseer un cuerpo con determinadas capacidades sensoriomotoras y estar inmersos en un contexto con determinados aspectos biológicos, psicológicos y culturales. Así pues, la experiencia es un producto de las relaciones entre el cerebro, el cuerpo y el mundo.

En *El error de Descartes* (1994), el neurobiólogo Antonio Damasio desmantela dualismo cartesiano, señalando la extrema importancia de la conexión entre el cuerpo y la mente, incidiendo, de forma señalada en las emociones. La función de las emociones es central, porque a partir de ellas se desarrollan posterior y automáticamente los sentimientos, concebidos según una nueva visión de Damasio como “la experiencia privada y mental de una emoción” (Damasio 1999, 42). Mientras que las emociones son movimientos o acciones públicas visibles para los demás, ya que se manifiestan en el rostro o en la voz, cuando suceden, los sentimientos, en cambio, son un asunto privado, más íntimo, invisible para todos, pero que sólo se manifiesta a quien lo siente (Damasio 1999, 42).

La distinción entre emoción y sentimiento era abordada por Vendrell, para quien los sentimientos presuponen un procesamiento evaluativo personal del objeto. La autora atribuye intencionalidad a ambas, pero mientras que las emociones son respuestas a los valores del objeto, los sentimientos son formas de consideración que proyectan sobre el objeto valores congruentes con el sentimiento que estamos experimentando.

Nuestra visión de la relación entre las emociones y los sentimientos coincide con la visión de Damasio de una “emoción encarnada”, porque la reacción emocional se manifiesta concretamente en el cuerpo de la persona que experimenta la emoción a través de las alteraciones y mutaciones corporales que se producen. En cambio, creemos que el sentimiento no tiene esta manifestación tangible, permanece privado y sólo es intuible para el observador externo.

De hecho, Vendrell situaba al propio Damasio en el terreno de las teorías de la emoción de “la cognición encarnada”, como un enfoque que ofrece a la filosofía una posible validación empírica, a través del estudio sobre la conexión entre el cerebro y las reacciones emocionales.

Descartes había pensado en el cuerpo como dividido del pensamiento, un concepto completamente opuesto a lo que sostiene la neurociencia moderna en relación con el origen del cuerpo, y por tanto de la mente, de los seres vivos. Según Damasio, el error de Descartes reside en haber pensado que la lógica excluía nuestras emociones y en no haber demostrado que detrás de cada manifestación de la emoción hay sistemas reguladores de naturaleza somática, llamados “marcadores somáticos”, que entran en contacto con nuestra esfera cognitiva (Damasio 1994, 245). El funcionamiento emocional, dependiente de la base neurobiológica, conduce a la actuación racional y

social, lo que permite comprender muy bien la relación entre el cerebro y el desarrollo de la conciencia. La mente humana está en continua interacción con el cuerpo condicionada por el entorno físico y social, que tiene una influencia decisiva en la cognición y el aprendizaje (Damasio 1994, 308). Por lo tanto, podemos decir que, desde el punto de vista neurocientífico, la mente, y con ella ahora también sabemos que el cerebro, desde las primeras etapas de la vida, se adapta al entorno que le rodea y activa mecanismos cognitivos. Esto nos ayuda a demostrar cómo en la experiencia estética de lo sublime, se pasa, a través de la emoción, al aprendizaje.

Todo el mundo nace dotado de mecanismos que pueden resolver problemas vitales comunes, como encontrar comida o defenderse de agentes externos. En sus estudios, Damasio parte de la observación de que, si el córtex prefrontal se daña a una edad temprana, el cerebro ya no es capaz de relacionar emociones y comportamiento. Relata el caso de pacientes con daños en la región prefrontal en los que, aunque las demás facultades cognitivas superiores permanecen intactas, como la atención, la memoria y el coeficiente intelectual, la ausencia de emociones se acompaña de una incapacidad para vivir de forma independiente (Damasio 1994, 17-18). Por tanto, las emociones desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que guían la acción.

Dado que la acción modifica el cerebro gracias a la plasticidad, las emociones son un elemento clave para dirigir la formación de los mapas neuronales. Los seres humanos son capaces de tomar decisiones y reaccionar a los estímulos en relación con las emociones, sin las cuales todas las experiencias son cualitativamente indistintas. Por lo tanto, son reacciones que tienden a asegurar la supervivencia (Damasio 1994, 202). En los seres humanos, las emociones no son simples reacciones corporales automáticas,

ya que son capaces de ir más allá de las reacciones espontáneas al desarrollar una memoria emocional, es decir, pueden asociar el recuerdo de los estados emocionales con la memoria. En ellos es principalmente esta memoria, que está en la base del aprendizaje, la que dirige la acción, lo que nos permite un control mucho más refinado del comportamiento que las reacciones espontáneas. Al realizar una acción o tomar una decisión, nuestros sentimientos son indispensables para dirigir nuestra racionalidad. El cuerpo y la mente, de los que surgen las emociones y los sentimientos, son por tanto un unicum.

Damasio, como ya había intentado Dutton desde un punto de vista filosófico, busca básicamente una razón evolutiva y neuronal para nuestros comportamientos cognitivos y sociales. Y el sentido podría venir dado por las necesidades de supervivencia del cuerpo y sus necesidades homeostáticas, cada vez más complejas, a las que se ha enfrentado la mente y el cerebro, en el que se incorpora. El mecanismo que describe Damasio es un mecanismo evolutivo: el cuerpo, para mantenerse adecuadamente vivo, debe construir un cerebro que sea capaz de representar cada estado y una mente que sea capaz, no sólo de representar las modificaciones del entorno interno o externo, sino también de alterarlas en su beneficio. Es como si pensar fuera un poco como representar un modelo dentro de uno mismo para poder intervenir sobre la realidad, produciendo conocimiento.

Podemos decir que en ayuda del pensamiento interviene pues nuestra capacidad creativa. Así cuerpo y mente operan una interpretación de la realidad partiendo de una base emocional, como la del asombro, procediendo hacia una elección cognitiva basada en lo que prefiere nuestra atención, dejando así que intervenga nuestra

capacidad imaginativa, que transforma una experiencia estética, como la de lo sublime, en una forma de aprendizaje.

2.4 La psicología constructivista y el sublime cognitivo

Tras trazar el camino de la emoción del asombro en la experiencia de lo sublime al aprendizaje a través de la teoría cognitivista y la neuroestética, intentaremos igualmente encontrar apoyo en una base psicológica, recurriendo en concreto a los planteamientos de la psicología constructivista. Es decir, lo que pretendemos ahora es mostrar cómo los postulados de esta corriente teórica también permiten explicar que una experiencia que puede considerarse aterradora o negativa, como la del sublime, desencadena una reacción entre emociones conflictivas que conduce a una resolución productiva desde el punto de vista de la cognición. Pensamos que, con sus argumentos, es posible defender que la construcción de sentido es, dentro de una forma narrativa propia de la estructura y las funciones de la mente, un elemento central en la regulación de la experiencia subjetiva de lo sublime.

Comencemos pues por recordar los presupuestos básicos de la psicología constructivista. Construir significados significa dar sentido y valor a la experiencia, a través de un criterio que corresponde a una necesidad primaria de coherencia narrativa. Esto implica que la construcción del significado atribuido a la experiencia y arraigado en una matriz emocional comienza incluso antes de que aprendamos el medio para comunicarlo y compartirlo, como lo demuestra nuestra filogenia. El recién nacido, de hecho, aunque todavía no tiene estructuras complejas de razonamiento ni el

uso de palabras, comienza a interactuar con el entorno desde el principio de su existencia. De este modo, se construyen los primeros esquemas de significación de las experiencias a nivel corporal, que sentarán las bases para las posteriores (Tronick 1998, 5). El significado que se atribuye a un acontecimiento, así como a una activación interna, es un elemento central que dirige nuestras emociones desde los primeros días de nuestra vida. La forma en que un individuo se encuentra es un resultado de la percepción de sus recursos en transacción con el entorno físico y social, y puede ser un aspecto determinante en la regulación de sus emociones. El entorno físico, relacional y social, en el que se desarrollan estas evaluaciones, es la matriz de construcción y regulación de significados, que subyace a la activación/percepción de las propias emociones. Es fundamental entender, por tanto, que el enfoque constructivista parte del supuesto de que las emociones no son contenidos mentales básicos, sino compuestos psíquicos formados de un tipo distinto a los mentales, que juntos constituyen lo que llamamos las diferentes categorías emocionales.⁹ Según esta teoría, por tanto, puede decirse que las emociones no existen como categorías naturales, sino que son esencialmente respuestas aprendidas social y culturalmente que sirven para regular las interacciones sociales entre los individuos. De esta manera, las emociones solo pueden ser reconocidas en la medida que son construidas por la mente humana. Esto es, las emociones no se derivan de las experiencias subjetivas, sino que los

⁹ Que las emociones son contenidos mentales básicos es el punto de partida del enfoque de las emociones básicas de Paul Ekman. El autor sostiene que las emociones evolucionaron debido a su valor adaptativo para hacer frente a las tareas básicas de la vida. Los factores innatos desempeñan un papel por las características que comparten. Así pues, cada emoción nos empuja en una dirección que, en el curso de la evolución, ha dado mejores resultados para la consecución de un objetivo (Ekman 1999,46). Por el contrario, según el constructivismo, las emociones no son procesos naturales innatos, sino productos culturales y sociales. Por lo tanto, cada cultura tiene sus propias configuraciones de emociones, ya que se derivan de las prácticas sociales y de compartir sistemas de creencias y valores específicos. Las emociones son esencialmente un tipo de código adquirido a través de la educación (De Monte y otros 2020, 269).

encuentros con los demás, los intercambios y los medios de comunicación y los contextos desempeñan un papel importante en la construcción del conocimiento.

Podemos encontrar apoyo para esta teoría en lo que afirma el psicólogo y profesor de la Universidad de Massachusetts J.R. Averill, que afirma que la emoción no debe entenderse y explicarse como un fenómeno natural, sino como un fenómeno social. Sus reflexiones se inscriben en el marco de la teoría de las emociones, en la vertiente del construccionismo social, que atribuye funciones sociales a las emociones, en virtud de las cuales deberían considerarse acciones o roles, en lugar de pasiones (Scarantino de Susa 2021).

Como explica Martin Aranguren, para Averill, cada cultura, presenta sus propias configuraciones de emociones resultantes de las prácticas sociales y del hecho de compartir creencias y valores comunes, que a su vez reflejan los guiones culturales de una comunidad específica, o lo que es lo mismo, el conjunto de respuestas y comportamientos que el individuo debe adoptar en una situación determinada relacionada con ese contexto específico (Aranguren 2017, 3).

Para Averill, las emociones pueden explicarse globalmente como fenómenos sociales, sin necesidad de referencias a orígenes genéticos.¹⁰ Por ejemplo, la ira no debe entenderse como una emoción básica, es decir, una respuesta vinculada a la activación de patrones neuronales ya existentes y destinada a salvaguardar la supervivencia del

¹⁰ “Esto no significa que las emociones sean sólo productos culturales, a menos que se apruebe inconscientemente, o no, la vieja dicotomía que sitúa a la cultura en oposición irreconciliable con la naturaleza. Significa más bien que las influencias culturales contribuyen, junto con otros factores como los procesos fisiológicos y cognitivos, a la hora de determinar fenómenos emocionales concretos” (Aranguren 2017, 3).

individuo, sino más bien como un patrón de comportamiento vinculado al papel que el individuo asume en determinadas circunstancias cuando otro individuo viola sus derechos (Averill 1980, 307). El autor estadounidense define la emoción como “un síndrome socialmente construido” o “roles sociales transitorios”, en el sentido de que estaría compuesta por varios elementos que tienden a repetirse juntos en una secuencia habitual.¹¹ Aun reconociendo que la emoción es un fenómeno complejo y cuenta con distintos componentes, los sistemas de valoración se consideran procesos cognitivos aprendidos desde la infancia, por lo que no consisten tanto en reconocer automáticamente el valor biológico de determinados estímulos, sino en atribuirles determinados significados basados en sistemas de valores y normas morales aprendidos y, por tanto, de naturaleza social. En otras palabras, constituyen el aspecto energético activador de las rutinas de comportamiento moldeadas por el aprendizaje. El aprendizaje constituye un factor indispensable para que las emociones, como todas las formas de comportamiento social, puedan adquirirse a través de la experiencia (Averill 1980, 326).

Vistas así, las emociones complican y diversifican el comportamiento humano, que depende de cómo el individuo interpreta su relación con el entorno. La interpretación constructivista encaja con la concepción filosófica que las emociones se dirigen intencionadamente hacia sus objetos dándose cuenta de que son una especie de conciencia del mundo (Vendrell 2018, 2). En particular, como vimos en la discusión de

¹¹ “Un síndrome puede definirse como un conjunto de respuestas que coexisten de forma sistemática. Los dos elementos clave de esta definición son 'conjunto' y 'sistemático'. La noción de conjunto implica que un síndrome consiste en una variedad de elementos diferentes; en otras palabras, un síndrome no es una respuesta unitaria o invariable. Pero no todos los conjuntos de elementos pueden formar un síndrome. Los elementos también deben estar interrelacionados de tal manera que formen un sistema coherente. En este sentido, los síndromes también podrían definirse como sistemas de comportamiento, en contraposición a reacciones específicas” (Averill 1980, 307).

Vendrell sobre las emociones, el constructivismo encaja con la teoría de la cognición incorporada, de la que hablamos anteriormente. Aquí, la intencionalidad de las emociones está vinculada al papel de los cambios corporales durante una acción emocional, que no se limita a las sensaciones corporales, sino que constituye un elemento esencial de las emociones inseparable de su función cognitiva de la realidad (Vendrell 2018, 9).

Además, dentro del constructivismo nos interesa especialmente la investigación desarrollada por Lev Semënovič Vygotskij,¹² quien se ocupó de la construcción de significados a partir de la experiencia estética. De hecho, hay en su trabajo un campo de investigación muy fértil constituido por el estudio de la psicología del arte y la creatividad. Pero Vygotskij no solo indagó en los aspectos psicológicos de la experiencia estética, sino que también dio un valioso apoyo a las teorías sobre el aprendizaje y la importancia del entorno en el desarrollo infantil, conectando el ámbito de la teoría del conocimiento con el pedagógico.

Así, Vygotskij identifica algunos criterios y factores fundamentales para el funcionamiento de la creatividad, definiéndola como la cualidad de todo individuo en una situación problemática, que surge como respuesta a la necesidad de adaptarse al entorno (Vygotskij 1930, 17). Se identifica como un proceso de reestructuración en la base del pensamiento y se compone de dos aspectos: una actividad reproductiva, con la que reproducimos conductas gracias a la ayuda de la memoria (gracias a la plasticidad de nuestra mente guardamos huellas de los estímulos que ha recibido y con ellas

¹² Psicólogo soviético considerado padre de la llamada “corriente histórico-cultural”, para la cual es el entorno cultural el que permite el desarrollo cognitivo (Mecacci 2009, 317).

repetimos el estímulo recibido); una actividad combinatoria o creativa, en la que generamos nuevas imágenes y acciones a partir de los elementos que hemos almacenado.¹³

El psicólogo ruso aborda el tema de la creatividad tanto con el objetivo de comprender los mecanismos del fenómeno como para definir una intervención educativa y formativa que conduzca al fortalecimiento de las capacidades creativas. De hecho, desarrollar la creatividad significa intervenir sobre la sociedad, haciendo de ella una sociedad más libre para todos, ya que gracias a ella se pueden conseguir relaciones sociales más gratificantes y establecer formas de convivencia más adecuadas para satisfacer las auténticas necesidades de la persona. Desde la primera infancia asistimos a la manifestación de los procesos creativos por etapas, comenzando por las formas más elementales hasta las más complejas.

De hecho, el deseo de crear se expresa a través de la imaginación y el juego. El proceso de creación es evidente en el juego del niño, que transforma la realidad a través de la capacidad combinatoria que es inherente a la imaginación. “El juego del niño no es el recuerdo simple de lo vivido, sino la transformación creadora de las impresiones vividas, la combinación y organización de estas impresiones para la formación de una nueva realidad que responda a las exigencias e inclinaciones del propio niño” (Vygotskij 1930, 7). Hay que criticar la concepción vulgar, que distingue claramente la fantasía de la realidad, con la consecuencia de juzgar la imaginación como “todo lo que

¹³ Podríamos llamar a este tipo de creatividad “combinatoria”, siguiendo la terminología de Margaret Boden. Boden identifica tres formas de creatividad: combinatoria, exploratoria y transformadora. La primera deriva de la combinación de ideas o conceptos conocidos, entre los que se evidencia un cierto tipo de vínculo, a partir del cual se generan combinaciones significativas. La segunda implica la generación de nuevas ideas mediante la exploración de espacios conceptuales estructurados. La tercera, en cambio, se refiere a la transformación del espacio conceptual aceptado, alterándolo o modificándolo y generando ideas que antes hubieran sido imposibles (Boden 1998, 348-349).

no es real, a lo que no concuerda con la realidad y lo que, de esta forma, no puede tener ningún significado práctico serio” (Vygotskij 1930, 6). Según Vygotskij, existen cuatro tipos de relaciones entre la imaginación y la realidad, que ponen de manifiesto la función vital e insustituible del proceso creativo:

“1) La imaginación no se crea de la nada. Toda creación de la imaginación se compone siempre de elementos tomados de la realidad y ya insertados en la experiencia pasada del individuo. 2) La imaginación ayuda a comprender la realidad. Esta forma de conexión es posible gracias a la experiencia social. En este sentido la imaginación asume una fuerza de gran importancia en el comportamiento y desarrollo del hombre, y se convierte en un medio para dilatar su experiencia. 3) La tercera forma de relación es la emocional, que es doble. De hecho, por un lado, cada emoción busca plasmarse en imágenes conocidas que le correspondan, por otro lado, la imaginación tiene un efecto de despertar nuestras reacciones emocionales internas. 4) La última está constituida por la posibilidad de una construcción de la imaginación que represente algo efectivamente nuevo, que realmente empiece a existir en el mundo, como las invenciones tecnológicas o la producción artística” (Vygotskij 1930, 9-12).

En cuanto a las posibles aplicaciones en el campo de la teoría que voy a intentar demostrar hay que reservar un interés particular al tercer tipo de relación, que se llama emocional, de la que se pueden distinguir dos aspectos diferentes: la imaginación está influida por la emoción, pero también es cierto que la imaginación influye en la emoción (Vygotskij 1930, 12). Por lo tanto, todas las imágenes y pensamientos relacionados con una experiencia concreta están dominados por la emoción sentida en ese momento y representan de nuevo su símbolo.

La fantasía influye en nuestros sentimientos y, aunque sus elaboraciones no concuerden con la realidad, todos los sentimientos que provoca son reales, es decir, experimentados realmente por el hombre. Para comprender mejor este concepto, utilicemos un ejemplo utilizado por el propio autor:

“Imaginémonos un caso muy simple de ilusión: Al entrar en una habitación oscura el niño se crea la ilusión de que el abrigo que está colgado es alguien que está parado, un extraño, un delincuente que ha penetrado en la casa. La imagen del delincuente creada por la fantasía del niño no es real, pero el miedo experimentado por él, su temor, son verdaderamente reales, son vivencias para el niño. Algo similar ocurre con toda estructura fantástica y precisamente esta ley psicológica permite explicar por qué ejercen tan fuerte acción sobre nosotros las obras artísticas creadas por la fantasía de sus autores” (Vygotskij 1930, 12).

Las alegrías y las penas que experimentan los personajes de ficción, continúa Vygotskij, nos afectan, aunque sepamos que no son hechos reales, sino productos de la fantasía. Esto ocurre porque las emociones de los hechos narrados las experimentamos en la realidad con profundidad y seriedad. El autor afirma que el sentimiento, no menos que el pensamiento, es un fundamento indispensable para el acto de creación, comparable al “acto catastrófico del parto que es producto de una larga maduración interna y del desarrollo del feto” (Vygotskij 1930, 15). Es un proceso que parte de las percepciones externas e internas, es decir, de lo que el niño ve y siente, que constituyen la base de la experiencia de la realidad para la creación futura. El proceso de creación consistirá en la acumulación de material, que se transformará mediante mecanismos de asociación y disociación basados en las impresiones percibidas

(Vygotskij 1930, 15).

Además, el autor ruso afirma que la creación es una consecuencia de la cancelación de las emociones estéticas conflictivas en el acto que cabe calificar de catarsis. Es así que se establece en Vygotskij un paralelismo entre la función de la obra de arte y el juego del niño para Freud, al que también aludíamos antes al hablar de Leopardi. Freud es relevante aquí, ya que su teoría explica cómo la catarsis puede ser experimentada no sólo por el espectador, sino también por el artista. El psicólogo ruso en *Psicología del Arte* (1925) habla de la teoría de Freud, según la cual los adultos que, por convención social, ya no pueden jugar, encuentran en la expresión artística las sensaciones, los estímulos y las funciones de la actividad lúdica que practicaban de niños.¹⁴ (Freud 1907, 376).

Por otra parte, podemos ver que, en Vygotskij, la similitud con el juego del niño es especialmente evidente en la representación teatral. El juego de dramatización para niños se basa en el deseo de escenificar la propia experiencia con acciones. Las impresiones del entorno son captadas y materializadas por el niño de forma imitativa. Virtudes como el heroísmo, la valentía y el sacrificio, que siente en un nivel inconsciente, le impulsan a crear situaciones y ambientes con el poder del instinto y la imaginación que la vida no le proporciona. El niño encarna y pone en práctica todas las fantasías, que no se quedan en la esfera de las ilusiones como para el adulto

¹⁴ Freud estudió la personalidad del artista, en *El poeta y la fantasía* (1907), y se preguntó de dónde sacaba el artista el material para crear su obra, encontrando al parecer una respuesta en la fantasía y el juego infantil. Los deseos insatisfechos se convierten en las fuerzas motrices de la fantasía que, por lo tanto, tiene el mismo significado dinámico que los sueños y puede relacionarse con la patología mental; el poeta es capaz de utilizarla de forma integrada, es capaz de expresar y comunicar un contenido que luego será objeto de fruición. “El individuo crece y deja de jugar, y parece renunciar al placer que le producía el juego. Pero quien conoce la vida interior del hombre, sabe que no hay nada más difícil que la renuncia a un placer ya saboreado” (Freud 1907, 376).

(Vygotskij 1930, 41).

Ahora bien, Vygotsky reconoce los supuestos, pero critica abiertamente las conclusiones de la interpretación psicoanalítica del arte. Acepta la visión de la obra de arte como expresión de un conflicto interno y, al menos en parte, también la equiparación del producto artístico con los sueños, el juego y la neurosis (Vygotskij 1925, 101). Todavía, la investigación psicoanalítica se ve invalidada por el intento de reducir siempre toda manifestación de la psique únicamente al deseo sexual, eliminando cualquier perspectiva histórica y social sobre la propia obra de arte, a la que sólo se le reconoce una función terapéutica. Para el autor ruso, no se puede pasar por alto el hecho de que, aparte de los estímulos iniciales, el arte desempeña un importante papel social. De hecho, el arte nunca puede explicarse plenamente desde el punto limitado de una vida individual, sino que requiere un enfoque más amplio relativo a la suma total de la vida del individuo (Vygotskij 1925, 116).

Sin embargo, independientemente de cuál sea el alcance del fenómeno artístico, es decir, si se limita al individuo o se extiende a la esfera social, Vygotskij quiere aclarar qué es la catarsis y, en particular, cómo pueden surgir sentimientos positivos a partir de emociones negativas o de miedo, como las representadas en las tragedias.

Ciertamente, Freud explicaba este fenómeno creyendo que el espectador podía identificarse con el papel del héroe en el teatro, para luego evocar y experimentar un conflicto con aspectos negativos y peligrosos desde una posición de seguridad, resultante de la conciencia de ver un espectáculo y luego no correr los riesgos extremos

que implicarían enfrentar las mismas situaciones en la realidad.¹⁵ Casi podríamos aventurarnos a decir que esta visión protegida del espectador ante la representación teatral de ciertas experiencias sublimes en la tragedia, podría aproximarse al concepto burkeano de lo sublime, entendido como un sentimiento mixto de placer y temor posibilitado por la lejanía real del riesgo, ya que el espectador se encuentra en una posición de seguridad respecto al peligro que se representa en escena.

Sin embargo, Vygotskij, haciendo referencia al principio de antítesis en nuestros movimientos expresivos esbozado por Charles Darwin, identifica este efecto catárquico en una especie de anulación que las emociones conflictivas, presentes en la obra de arte, provocarían al chocar unas con otras.¹⁶

Según este enfoque, por tanto, el fruto de la reacción estética dentro de las obras de arte sublimes surge del contraste entre emociones opuestas. Los dos elementos antitéticos, para Vygotskij, serían la forma y el contenido de algunas obras de arte, y de la contraposición de estos dos elementos surgiría el efecto catártico. Este efecto puede ser creado *ad hoc* por quienes componen una obra de arte, en particular una obra literaria. Más adelante veremos cómo cree que ese efecto puede construirse en obras literarias como los dramas y los cuentos de hadas, de especial significación para

¹⁵ “El espectador sabe que comportarse así como un héroe le acarrearía dolor, sufrimiento y graves aprensiones, que casi anularían su disfrute; también sabe que sólo tiene una vida y que tal vez sucumba en una de esas luchas contra la adversidad. Por lo tanto, su disfrute se basa en la ilusión, es decir, en el alivio del sufrimiento, debido a la certeza de que, en primer lugar, la persona que se agita y sufre allí en el escenario es otra persona y que, en segundo y último lugar, se trata sólo de un juego del que no puede salir ningún daño para su seguridad personal” (Freud, 1905).

¹⁶ “Aquí llegamos a nuestro segundo principio, el principio de la antítesis. Las condiciones del alma [...] dan lugar a ciertos movimientos habituales, que originalmente eran realmente útiles, y pueden seguir siéndolo. Ahora veremos que cuando se produce un estado mental totalmente invertido, se manifiesta una tendencia energética e involuntaria a los movimientos que se invierten de la misma manera, aunque nunca han servido de nada” (Darwin 1872, 146).

el aprendizaje en la infancia. El psicólogo ruso describe cómo en ellos la emoción estética suscita una reacción de fuerzas de orientación opuesta, que destruye las emociones y conduce a una descarga de energía nerviosa que no encuentra expresión en el sentido motor, sino que exige de nuestra facultad imaginativa un esfuerzo que da lugar a una nueva cognición (Vygotskij 1925, 260). En esta transformación de las emociones antitéticas, en la carga “explosiva” de su autodestrucción, consiste la catarsis de la reacción estética (Vygotskij 1965, 293-295). En las obras literarias con un fin catártico que analizaremos en breve, veremos como la fuerza de lo positivo y lo negativo contenidos en la emoción estética en su encuentro producen una aniquilación que inicia un impulso cognitivo, precisamente el de la imaginación. Vygotskij, a través de la imaginación, sienta las bases cognitivas de la emoción estética y, en nuestra opinión, de esa peculiar emoción estética relacionada con la experiencia de lo sublime.

3. Conclusiones

Siendo el propósito de esta tesis defender de manera más precisa la existencia de un puente entre la emoción estética de lo sublime y el aprendizaje, ha sido nuestro objetivo en este capítulo explicar cómo la conexión entre lo uno y lo otro encuentra apoyo en distintas aproximaciones que se han realizado desde la reflexión filosófica histórica y contemporánea sobre la categoría de lo sublime, la neuroestética y la psicología constructivista. De este modo, tras un breve recordatorio del origen de la categoría, los enfoques analizados muestran que la reacción a nivel emocional

provocada por lo sublime interactúa con los procesos de creación de significado en general, permitiéndonos hablar de un “sublime cognitivo”. El camino trazado describe la experiencia estética de lo sublime como un estado emocional de asombro que, además de informar sobre aspectos del mundo, moviliza nuestra imaginación hacia la búsqueda de sentido, constituyendo un factor que puede ser muy relevante para impulsar el aprendizaje. Por ello, pensamos, esta capacidad del sublime cognitivo debe ser tomada en cuenta en el diseño de estrategias pedagógicas para la educación infantil, tal y como desarrollaremos más tarde.

Partiendo pues de la filosofía, pero contando también con la base empírica de la neuroestética, y el apoyo del constructivismo psicológico de Vygotskij, hemos presentado la dimensión cognitiva en la experiencia estética de lo sublime, que consiste en la búsqueda de sentido a partir del impulso de la imaginación que desencadena el asombro. Pensamos que la experiencia de lo sublime procura una nueva relación con el mundo dado el pathos que se genera inmediatamente por la emoción de asombro ante una realidad inabarcable. Este asombro es especialmente intenso, desencadenando el proceso cognitivo. En efecto, esta emoción particular nos permite no dejarnos aniquilar por lo que es inmensamente grande, sino que mueve la imaginación, a intentar alcanzar la meta, lo cual, según nuestra hipótesis genera aprendizaje.

CAPÍTULO II. EMOCIONES PARA APRENDER: ASOMBRO, IMAGINACIÓN Y SIGNIFICADO EN LA FICCIÓN Y LOS JUEGOS

En este nuevo capítulo, para avanzar también en la conexión de lo sublime con el aprendizaje y el conocimiento, continuaremos con el análisis de la naturaleza de las emociones, poniendo el foco en la emoción estética y en particular en el intenso asombro que protagoniza la experiencia de lo sublime. Con el mismo objetivo de asentar a idea de un sublime cognitivo, atenderemos a la experiencia estética de lo sublime en la ficción. Dado nuestro interés por la niñez, nos ocuparemos en concreto de ficciones “infantiles” como los cuentos de hadas y otras herramientas educativas que podemos calificar de “fccionales”, como los juegos o los videojuegos. En estos ámbitos, buscamos explorar los mecanismos que vinculan la experiencia estética de lo sublime con el aprendizaje, centrándonos cada vez más en la infancia, con vistas a desarrollar estrategias pedagógicas en las escuelas.

4. De la emoción estética al aprendizaje: lo asombroso

Como mencionamos en el capítulo primero, no existe consenso sobre la definición de las emociones, pero creemos que las teorías la cognición encarnada constituyen un enfoque adecuado al reunir aspectos clave del cognitivismo y de las “teorías del sentir”. Estos enfoques interpretan las emociones como un medio de conocer el mundo, sin ser excesivamente intelectualistas, es decir, implicando al cuerpo. Pensamos que esto tiene una importancia fundamental para la forma en que los niños se acercan a la realidad que les rodea porque, entre otras cosas, su idea del mundo aún no está

totalmente desarrollada.

Para profundizar en el análisis de la emoción estética del asombro que protagoniza la experiencia de lo sublime, volvemos a las teorías de la cognición encarnada, en particular, al enfoque que han desarrollado los filósofos Giovanna Colombetti y Evan Thompson. Vendrell clasificaba a estos autores también en el marco de estas teorías junto a Goldie y Damasio. Con este último, hemos visto que las emociones son una forma de percepción de las reacciones corporales que nos proporcionan información sobre el mundo. A través del estudio de la conexión entre el cerebro y las reacciones emocionales, Damasio ofrece una posible validación empírica de lo que los enfoques filosóficos han buscado establecer también. En el caso de Goldie, integra el aspecto corporal de la emoción con su intencionalidad a través de su concepto de “sentimiento hacia”, por el que la emoción está ligada especialmente al contenido al que se dirige. Colombetti y Thompson siguen así esta línea esforzándose por armonizar la dimensión corporal con la cognitiva, pero haciendo su particular aportación, con la teoría de las 4E de la cognición (“embodied”, “embedded”, “extended” y “enactive”), que explicaremos a continuación.

4.1 Enactivismo

Los propios autores definen el suyo como un enfoque enactivista, es decir, una teoría según la cual la cognición surge de una interacción dinámica entre un organismo que actúa de forma autónoma y su entorno. Como explican los autores:

“El término ‘enfoque enactivo’ y el concepto relacionado de enacción fueron

introducidos por Varela et al. (1991) para reunir varias ideas interrelacionadas en una sola expresión. La primera idea es que los seres vivos son agentes autónomos que generan y mantienen su propia identidad y al hacerlo producen su propio dominio cognitivo. [...] La segunda idea es que el sistema nervioso no procesa la información en un sentido computacionalista; [...] La tercera idea es que la cognición es una forma de acción encarnada. Las estructuras y procesos cognitivos surgen de configuraciones recurrentes de percepción y acción. [...] La cuarta idea es que el entorno de un ser cognitivo no es un ámbito preestablecido y completamente externo al organismo” (Colombetti y Thompson 2008, 7).

En lugar de aislar nuestra experiencia vivida en esquemas internos, como legado de una representación internalista de la mente, el enfoque enactivista considera la experiencia como un elemento en continua transformación, que a su vez moldea y es moldeado por su entorno.

Este enfoque propone pues un concepto de “mente encarnada”, que significa que la cognición depende del tipo de experiencias que se derivan de la posesión de un cuerpo con determinadas capacidades sensoriomotoras y que, precisamente a partir de ellas, los individuos están insertos en un determinado contexto que comprende aspectos biológicos, psicológicos y culturales. El mundo, pues, no está preconstituido, sino que se hace ejecutivo (*enacted*) por la capacidad del sujeto de actuar en el mundo en el que está situado (*embedded*). La mente encarnada es entonces también ampliada (*extended*) (Shapiro y Spaulding 2021).

Según Colombetti y Thompson, por un lado, la mente humana no está encerrada en la cabeza, sino que está encarnada en todo el organismo y situada en el mundo. El sentido y la experiencia se producen por las relaciones entre el cerebro, el cuerpo y el mundo. Por otro lado, el cuerpo es un “cuerpo experimentado”, es decir, no es una

estructura objetiva e impersonal, sino un sujeto corpóreo de la experiencia (Colombetti y Thompson 2008, 7-8).

La experiencia de la evaluación y la comprensión son experiencias corporales; la evaluación y la emoción son “constitutivamente interdependientes”. No están simplemente vinculadas, sino que forman un “estado integrado evaluativo-emocional y autoorganizado. La emoción es un tipo de evaluación, y la evaluación forma parte de la emoción” (Colombetti & Thompson 2008, 9). Las emociones informan del mundo sin dejar de ser corporales o sentidas. Decíamos que combinar el componente cognitivo de las emociones, sin un exceso de intelectualismo, hace que las teorías de la cognición encarnada se presenten como un enfoque adecuado de las emociones que ayuda a comprender cómo interactúa el sujeto con su entorno para comprender. El entorno resulta ser un dominio de relaciones producidas por la actividad del yo cognitivo y la forma en que se acopla con él (Colombetti y Thompson 2008, 7).

Podemos decir que el hecho de que el componente cognitivo de la emoción se sienta realmente y, además, se sitúe en un contexto es muy importante para comprender cómo actúan las emociones en la infancia, ya que los niños no tienen una visión construida del mundo. Es la experiencia, que se experimenta a través de la emoción encarnada, la que permite al niño desarrollar los mecanismos mentales que luego modificarán su concepción de la propia experiencia en un círculo virtuoso que posibilita el conocimiento. De hecho, el niño no tiene esquemas mentales ya constituidos, sino que aprende a través de las capacidades sensomotoras a interactuar con el contexto, llegando a explicar con la imaginación lo que no puede explicar con el razonamiento lógico-deductivo típico de los adultos.

Si nos fijamos en concreto en la experiencia estética de lo sublime, nuestra tesis está siendo que el sublime cognitivo radica más allá de informar del mundo al generar un impulso hacia el aprendizaje que puede ser particularmente valioso en la infancia. Pensamos que el impulso proviene del asombro producido en la experiencia estética de lo infinitamente grande o lo misterioso que, partiendo de una base emocional, conduce, a través de la imaginación, a la producción de sentido. Veamos entonces con más detalle cómo, siendo una emoción encarnada, ese asombro funciona.

Cuando un niño experimenta lo sublime siente una emoción de asombro que le informa de lo infinitamente grande. Es visible el miedo, que se expresa en temblores, sus ojos pueden abrirse de par en par, puede sentirse paralizado, al mismo tiempo puede sentir una excitación, una mezcla de emociones típica de la experiencia de lo sublime que desencadena su capacidad imaginativa de modo que le permite superar un posible bloqueo y ser capaz de producir sentido. Así, si, por un lado, el niño modifica el contexto para apropiárselo, por otro, es modificado por el contexto a través de la posibilidad de aprender de su propia experiencia. Ocurre, por ejemplo, al inicio del curso escolar cuando siente cierto miedo.

La emoción que experimenta el niño se caracteriza por reacciones físicas como el temblor, la agitación y la actividad desordenada que no le llega a paralizar pues, al mismo tiempo, la evaluación cognitiva que desencadena la emoción, le proporciona la conciencia de qué tipo de peligro se trata. Ciertamente, no se enfrenta, por ejemplo, a un animal feroz, por lo que el miedo del primer día de clase es valorado por el niño, con la ayuda de su memoria emocional, como diferente del peligro real que representaría el animal. En este caso, el miedo se reconoce y gestiona precisamente por el factor de la

distancia estética que implica la experiencia de lo sublime. Este tipo de miedo no provoca la huida o la evitación, sino que empuja al niño a comprender que las situaciones nuevas, en las que predomina lo desconocido o la sensación de desconcierto, deben afrontarse porque forman parte de la evolución natural de la experiencia vital en edad escolar. De este modo, el niño asocia ese miedo concreto con un acontecimiento desconocido, pero no realmente peligroso y aprende a enfrentarse a otros “primeros días de clase” en el futuro.

4.2 Asombro estético

Hemos hablado del miedo que puede sentir un niño al enfrentarse a los primeros días de clase. El miedo es una emoción que puede paralizar a quien la padece, pero pensamos que, cuando es provocada por lo sublime, sus efectos son bien distintos, también por lo que se ha dicho antes, de que la amenaza no puede ser tal que nos aniquile. De hecho, lo sublime designa una emoción estética que causa miedo ante lo grande o asombroso, implicando cierta distancia estética o contemplativa. En otras palabras, en este tipo de experiencia nos enfrentamos a una grandeza que podría aniquilarnos, pero la distancia que presupone nos permite disfrutarla contemplándola estéticamente. Por tanto, tenemos que atender entonces a ese tipo particular de emoción: el asombro estético que provoca lo sublime.

Antes, explicaremos qué entendemos por emociones estéticas en general, y luego caracterizaremos de forma más precisa el asombro estético que surge de la experiencia de lo sublime. Argumentaremos que el asombro ante lo infinitamente grande o lo

misterioso conecta especialmente su base emocional con el impulso imaginativo hacia el conocimiento Y por eso, según nuestra hipótesis, lo sublime es una experiencia estética que hace que de forma especial el niño pase del estado emocional de asombro a la búsqueda del aprendizaje.

a) Emociones estéticas

No todas las emociones son estéticas. Lo que llamamos emociones estéticas serían aquellas que responden a un tipo particular de experiencia. En adelante, defenderemos que una experiencia estética implica una relación cognitiva y a la vez afectiva con el objeto, generando respuestas emocionales de placer o displacer que son valiosas por sí mismas. Ahora, siguiendo con el esquema marcado por la idea de una cognición encarnada, como el resto, las emociones estéticas responden a un objeto formal, informando sobre el mundo. En el caso de lo sublime, están provocadas por las características del objeto formal de lo grande e inabarcable. Pero son estéticas si, como decimos, responden a un tipo particular de experiencia que, además, incluye una respuesta afectiva. En lo sublime, la distancia que elimina o reduce la realidad del peligro permite que, parafraseando a Burke, el horror se torne finalmente delicioso. Pensamos pues que la naturaleza cognitivo-afectiva de la experiencia estética hace de ella una experiencia de apreciación, es decir, que implica una evaluación, positiva o negativa, de placer o displacer. De la misma manera, vamos a defender la dimensión evaluativa de las emociones estéticas, lo que no implica que siempre deba pensarse según el modelo del juicio crítico, típico de la evaluación del arte. El asunto es, sin

embargo, objeto de debate.

Siguiendo el resumen que hace Hans Maes, profesor de la Universidad de Kent, encontramos posiciones que difieren respecto al carácter evaluativo de las emociones estéticas y su contexto propio. Según lo pone Maes, algunos autores, como Joerg Fingerhut y Jesse Prinz (2020), entienden que ciertamente las emociones estéticas son evaluativas. Ahora bien, estas emociones solo surgirían en contextos artísticos y serían la base para evaluar las obras (Maes 2023). Así lo resumen:

“Para calificarla de estética, una emoción debe superar una prueba intuitiva: si una obra suscita esa emoción, la obra es buena (o mala) en ese sentido, *ceteris paribus*” (Fingerhut y Prinz 2020, 229).

Pero si Fingerhut y Prinz sitúan las emociones estéticas en contextos artísticos, Maes señala que hay otros autores como Emily Brady y Arto Haapala, para quienes las emociones estéticas no se dan solo en el arte. Son estéticas, dicen, porque parecen crear “un contexto estético propio” o “invitan a que consideraciones estéticas entren en juego” y no sólo en contextos estéticos bien definidos, sino también en las situaciones cotidianas que las originan (Maes 2023). De acuerdo con situar las emociones estéticas más allá del arte, Maes piensa, sin embargo, que las emociones, por sí solas, no generan un contexto estético, más bien dependen de eso. Por esta razón, recurre a Jerrold Levinson (2017, 28) para explicar que una experiencia estética ocurre solo cuando valoramos nuestra percepción del objeto por sí misma.

Nuestra posición se alinea con Maes, pues pensamos igualmente que las emociones estéticas responden a un tipo particular de experiencia evaluativa, que se da más allá

del arte; lo sublime, por ejemplo, es muy significativo en nuestras respuestas estéticas al entorno natural. Y en eso tendrían efectivamente razón Brady y Haapala pero, si recordamos nuestro ejemplo de un niño en su primer día de colegio, el niño siente miedo ante lo grande, una situación que le abrumba, aunque percibe el objeto formal de la emoción en una cierta distancia contemplativa que le permite al final responder positivamente. El miedo por sí solo no genera su contexto estético. Es al saberse a salvo de un peligro real e inminente como se genera un contexto propio para el disfrute de lo sublime. Como Brady y Haapala también dicen “este sentimiento rayano en el miedo es el punto en el que el desagrado deja paso al placer por un objeto” (Brady y Haapala 2003). La emoción que siente no es tanto de miedo ante un peligro cierto sino de un determinado asombro, que le permitirá transformar esa experiencia potencialmente aterradora en una experiencia productiva que conduce a la creación de sentido.

En defensa de Brady y Haapala, se puede decir que es verdad también que de alguna manera en la definición misma de lo sublime como dual (agradable horror) se implica siempre un contexto estético donde solo es posible experimentar el miedo con agrado, pero no ocurre así con el resto de las emociones que se puedan calificar de estéticas y que pueden surgir, como ellos insisten, en cualquier ámbito. A pesar de lo cual, la vinculación de las emociones estéticas únicamente al campo del arte, como es la posición de Fingerhut y Prinz es todavía muy frecuente. Maes discute así también la influyente posición de Jenefer Robinson (2020 citado por Vendrell), que comparte este aspecto. Pero también en otras tradiciones filosóficas, por ejemplo, el profesor de la Universidad de Berlín Helmut Leder, defiende que experiencia estética se da en la

comprensión y el dominio de la obra de arte y es un proceso cognitivo acompañado de estados afectivos continuamente actualizados que se evalúan, dando lugar a la emoción estética (Leder y otros 2004, 493). Cuanta más competencia estética se adquiere, más gratificantes pueden ser las experiencias estéticas por su propio valor intrínseco. La emoción estética depende del éxito subjetivo del procesamiento de la información y suele describirse como placer, pero también puede ser negativa en el caso de un procesamiento experimentado como insatisfactorio por el sujeto (Leder y otros 2004, 502). La teoría de Leder excluye además un valor instrumental de las experiencias estéticas, al tiempo que propone un refinamiento de la apreciación estética a medida que se experimenta a través del arte (Leder y otros 2004, 492).

No obstante, nuestra posición, como decimos, es distinta y se resume en afirmar el carácter evaluativo de las emociones estéticas, emociones que se producen en contextos no exclusivamente artísticos. La emoción será estética cuando responda a un tipo de experiencia que ofrece un valor intrínseco, autónomo. Así lo entiende igualmente el filósofo estadounidense Robert Stecker (2019, 30). El empirismo estético de Stecker hace también que la experiencia y, por tanto, la respuesta emocional que produzca responda a las características del objeto. Y, como Leder, admite experiencias estéticas negativas. Es más, Stecker considera que, para dar cuenta de la compleja afectividad de la experiencia estética, la terminología placer/displacer es estrecha y prefiere hablar de estados de satisfacción/insatisfacción. Para apoyar este cambio conceptual, nos hace reflexionar sobre *Guernica*, el conocido cuadro de Picasso. Esta obra nos enfrenta a la violencia y la destrucción provocadas por la guerra, que nos permite comprender una experiencia común a toda la humanidad. La comprensión que

proporciona *Guernica* es estética, se hace a través de la experiencia de la configuración de la propia obra y se trata de una experiencia auténtica que, aunque no puede calificarse placentera, pueda no obstante calificarse de satisfactoria y valiosa por sí misma. Por otra parte, el valor estético, autónomo, no quita que la obra pueda contar además con valor instrumental, si se la considera útil para ciertas causas, pongamos, el antibelicismo. En efecto, para Stecker, valor estético e instrumental son distintos pero compatibles (Stecker 2019, 30-32). Por eso, prefiere abandonar también el término “desinterés”, que siguiendo el planteamiento kantiano suele *oponer* lo bello a lo útil, y plantear el requisito de la autonomía como valor intrínseco por contraste, pero sin conflicto, con lo instrumental. Lo relevante para preservar la autonomía del valor estético es que el origen del disfrute (o del disgusto/dolor) no sea la perspectiva de la ventaja, aunque la tenga.

En todo caso, a diferencia de quienes analizan la experiencia estética propiamente en el arte, el filósofo estadounidense argumenta que el valor estético se encuentra no sólo en las obras de arte, sino “casi en todas partes”, en los objetos naturales o en muchas cosas cotidianas, “como nuestra ropa y otros objetos publicitarios” (Stecker 2006, 1). Como dice Stecker, independientemente de cuál sea su objeto, artístico o no, cosas como las obras de arte, la naturaleza y similares, solo tienen valor estético “en virtud de su capacidad de proporcionar experiencias estéticamente valiosas” (Stecker 2019, 19). En efecto, asociada típicamente al arte, la experiencia estética no sólo se da en el arte, sino en la vida.

En definitiva, como Stecker, sostenemos que la experiencia estética tiene valor por sí misma, no por su valor instrumental. Lo que, sin embargo, no excluye que de hecho

pueda ser útil o beneficiosa. Entonces la experiencia estética, en su forma mínima, es la experiencia de prestar atención de esa forma discriminada que hemos descrito a las propiedades de las cosas (Stecker 2006, 4). Y, en resumen, podemos decir también que las emociones estéticas, y en particular la de lo sublime, suponen una experiencia evaluativa que implica un juicio de valor intrínseco, sin merma de disfrutar de posibles beneficios que son instrumentalmente valiosos. Defendiendo, además, junto a otros de los autores citados, que no es solo propia del arte; así, la naturaleza de la experiencia estética resulta todavía menos oscura y distante de la experiencia cotidiana. Naturalizar en este sentido la experiencia estética puede ser útil también a la hora de entender cómo conceptos aparentemente distantes como las emociones estéticas y el aprendizaje de los niños pueden relacionarse, pasando por la dimensión emocional del asombro en la experiencia estética.

b) Variedades del asombro

Las experiencias de asombro pueden entonces provenir del arte, pero también de contextos cotidianos. Incluso sin la mediación del arte, los objetos o las experiencias cotidianas pueden ser vistos de forma que despierten fascinación y asombro, tal y como ha defendido Thomas Leddy (Leddy y Pérez-Henao 2020, 399). De hecho, hasta lo más ordinario, como un jardín bien cuidado, puede convertirse en extraordinario, porque al contemplarlo experimentamos placer estético (Leddy y Pérez-Henao 2020, 401); o al mirar los dibujos de tiza de un niño en la calle, que definitivamente no son arte, podemos experimentar una reacción emocionalmente intensa; o incluso en el momento

en que vamos a tirar la basura, podemos detenernos a contemplar el cielo estrellado y vivir estéticamente un momento de la vida cotidiana, porque estamos en una experiencia inmersiva de asombro (Leddy y Pérez-Henao 2020, 419).¹⁷

Así, las dimensiones de lo asombroso y lo cotidiano resultan no ser, en absoluto, opuestas. De hecho, el asombro puede contribuir a crear “el equivalente a una obra maestra” en la vida cotidiana, “lo que Dewey (2005) domina como ‘una experiencia’”, porque amplía la posibilidad de experimentar la vida en su totalidad, realzando e intensificando el presente (Leddy y Pérez-Henao 2020, 418). Aunque el concepto de asombro para Leddy no es necesariamente estético, su idea es que el asombro confiere a los objetos y actividades de lo ordinario un significado estético, permitiendo la experiencia estética del mismo modo, en el arte, en la vida cotidiana y en la naturaleza (Leddy y Pérez-Henao 2020, 415, 399). Así pues, apelando en buena medida al asombro, Thomas Leddy describe la experiencia estética en la vida cotidiana como lo extraordinario en lo ordinario.

Ahora bien, si hasta ahora hemos hablado del asombro como la emoción que responde a lo sublime, el planteamiento de Leddy nos obliga a matizar que podemos entender el asombro de formas e intensidades distintas.

¹⁷ M^a Jesús Godoy ha defendido que la experiencia de lo sublime se da en lo cotidiano pero su enfoque difiere del de Thomas Leddy y recurre a la estética de lo cotidiano de otros autores como Yuriko Saito o Arto Haapala. La discusión se enmarca en las diferencias sobre la definición de cotidianidad que alejan la concepción de Leddy, “débil” por su continuidad con los planteamientos de la estética tradicional y aunque típicamente se haya centrado en el arte, y la concepción más rupturista o “fuerte” de los otros autores (Godoy 2019). El debate es complejo y no podemos ocuparnos de él. Además, pensamos que el enfoque de Leddy no limita el carácter extraordinario de los objetos y actividades de la vida diaria a lo sublime, sino que cubre el campo de la estética de la vida cotidiana, tal y como él la contempla, ciertamente según esa concepción débil de la misma. De ahí que posteriormente intentemos discriminar el peculiar asombro de lo sublime. En todo caso, Godoy quiere demostrar que la experiencia de lo sublime tiene su sitio en la vida cotidiana y esa tesis es también la relevante para nuestra investigación.

El psicólogo Paul J. Silvia sostiene que el asombro, junto con la sorpresa, el interés y la confusión, pertenecen a la familia de las emociones de conocimiento. Según Silvia, para analizar el “tentacular mundo de las emociones”, es mucho más funcional clasificarlas en familias. De esta manera describe este tipo concreto de familia de emociones:

“Las emociones de conocimiento están causadas por las creencias de las personas sobre sus pensamientos y conocimientos, y estas emociones derivan de las metas asociadas al aprendizaje. Al igual que las personas tienen metas asociadas al logro y la seguridad, las personas tienen metas asociadas al conocimiento, el pensamiento y la comprensión” (Silvia 2010b, 76).

Por supuesto, de las emociones mencionadas, es la emoción de asombro la que más nos interesa. El asombro se despierta en nosotros cuando nos sorprende un acontecimiento inesperado. A menudo conduce a la desorientación, al no saber cómo reaccionar ante el acontecimiento que lo ha producido, con la consiguiente desestructuración de las relaciones habituales entre el sujeto y el entorno vital, lo que exige una nueva forma de estructuración. Implica una inversión, es decir, un cambio drástico y repentino en el orden estructural de un fenómeno, un golpe de efecto.

La inversión también afecta, en el plano subjetivo, a las estructuras de conocimiento que uno se ha dado habitualmente con respecto a ese fenómeno. En otras palabras, se produce una ruptura de la linealidad de las expectativas hacia una perspectiva capaz de acoger el acontecimiento causa del asombro. Por lo tanto, podemos referirnos al asombro como una emoción que tiene que ver con la expectativa y que señala al mismo tiempo su decepción, cuando desestima las experiencias habituales del pasado y las

previsiones de un futuro coherente con él. Pero, estrechamente asociado a esta función deconstructiva, el asombro tiene también el potencial de indagar en la realidad y construir de forma diferente, siendo, aristotélicamente hablando, la chispa que desencadena el pensamiento y el motor del conocimiento.

No obstante, nuestra idea es argumentar la particularidad del asombro que se produce en la experiencia estética de lo sublime. Como los límites no son siempre nítidos, una buena estrategia es realizar contrastes entre distintos tipos de emociones estéticas. Es lo que hacen los ya mencionados Joerg Fingerhut y Jesse Prinz.

En el mismo artículo que comentaba Maes anteriormente, los autores describen las características de las emociones estéticas. Su enfoque se inscribe también en el marco de la emoción encarnada y, de acuerdo con ello, sostienen que las emociones estéticas tienen dos características típicas de la encarnación, que permiten distinguir una emoción de otra (Fingerhut y Prinz 2020, 228). La primera como ya hemos visto con Damasio sobre los “marcadores somáticos” (1994, 245), se refiere al hecho de que las emociones tienen “perfiles somáticos”, es decir, patrones de cambio que afectan a una serie de aspectos fisiológicos (sistemas cardiovascular, respiratorio, digestivo, endocrino y musculoesquelético, como la postura o las expresiones faciales) u órganos como las cuerdas vocales y la piel. La segunda se refiere al concepto de “acción cognitiva”, es decir, al hecho de que “las emociones nos disponen a actuar de formas específicas”, produciendo comportamientos expresivos, como las vocalizaciones, y acciones como la respuesta de huida, lucha o congelación (Fingerhut y Prinz 2020, 228). Esta segunda característica nos interesa especialmente porque nos permite comprender cómo el impulso de aprender puede ser generado por la emoción de

asombro estético que produce lo sublime. De hecho, es exactamente lo que ocurre en la infancia, cuando el niño se enfrenta a una experiencia de lo sublime, vemos que sus ojos se abren de par en par, su cuerpo se pone rígido, su piel se estremece, eso es un comportamiento expresivo que conducirá a la acción que, en nuestro caso, no será huir sino el impulso de aprender.

Del mismo modo que, según Silvia el asombro pertenece a la familia de las emociones del conocimiento, el asombro estético para Fingerhut y Prinz también tiene su propia cepa, cuyo matiz de significado es muy sutil. Se trata de una familia particular de emociones que ellos denominan “*emotions of amazement*”, que literalmente podemos traducir al castellano por “emociones del asombro”, bajo cuyo paraguas podemos sin embargo encontrar “tipos” como la maravilla, lo sublime y el muy cercano *awe* que suele traducirse igualmente por “asombro” pero que, en respuesta a estos análisis que lo sitúan en la tipología misma del “asombro” (*amazement*), no traduciremos de manera que, en lo que sigue, emplearemos el término inglés *awe*, intentando dar cuenta de su especificidad en relación con lo sublime (Fingerhut y Prinz 2020, 233).

Empecemos con el análisis de la maravilla. Los dos filósofos creen que la maravilla tiene tres componentes sub-emocionales: cognitivo, perceptivo y espiritual (Fingerhut y Prinz 2018, 116). En el nivel cognitivo, la maravilla implica evaluaciones de perplejidad, porque las cosas maravillosas estimulan nuestra comprensión, pero no encajan inmediatamente en nuestros esquemas conceptuales. A nivel perceptivo, las cosas maravillosas implican y fascinan a nuestros sentidos. Espiritualmente, las cosas maravillosas inspiran cierta reverencia porque las miramos con admiración. Estas pueden ser intimidantes, por lo que puede haber cierta ambivalencia, pero la

maravilla se valora como una emoción altamente positiva (Fingerhut y Prinz 2018, 116).

Esa positividad es más ambivalente en el *awe* que Fingerhut y Prinz definen como un “primo cercano” de la maravilla (2020, 234) ya que el *awe* puede considerarse una experiencia de intensa maravilla, pero, como lo sublime, mezcla los componentes positivos de la maravilla con otros negativos. Efectivamente, el *awe* y lo sublime se asemejan mucho. El *awe* nos hace sentir al mismo tiempo pequeños y poderosos, porque formamos parte de algo más grande que nosotros mismos (Fingerhut y Prinz 2020, 234). Sin embargo, según los autores, existen algunas diferencias. El *awe* tiene una connotación más positiva que lo sublime, es decir, está menos asociado al miedo y al peligro. Sus respuestas corporales, como los ojos muy abiertos y la respiración detenida, son similares a las de lo sublime, pero las tendencias a la acción pueden ser diferentes: en el *awe* habrá un aspecto de receptividad, una especie de apertura, mientras que en lo sublime una respuesta defensiva como la congelación (Fingerhut y Prinz 2020, 234).

Sin embargo, esta distinción entre el *awe* y lo sublime puede parecer demasiado tajante si pensamos en la reacción del sujeto ante situaciones sublimes. En nuestra opinión no podemos distinguir simplemente entre un asombro, de un lado, reactivo (*awe*) y, de otro, pasivo (sublime). Pensemos, por ejemplo, en lo que sugiere el historiador del arte Valeriano Bozal cuando, en relación a lo sublime, comenta la contemplación de la inmensidad del paisaje en los cuadros de Friedrich. En ellos, dice, encontramos una representación de la grandeza de la naturaleza que va más allá de la anécdota contada y nos resulta aún más evidente porque refleja un paisaje cotidiano

que nos pertenece, pero que “encierra sin embargo una ley superior” (Bozal 1997, 89). Explica Bozal que lo sublime se da en el encuentro entre el hombre y la naturaleza (tanto la grandeza de los mares o las montañas, como la tempestad o las tormentas) como una confrontación entre lo que es grande no de forma absoluta, sino en relación con el hombre que “se refleja en ello como en un espejo”, logrando encontrar en sí mismo al final lo que es absolutamente grande (Bozal 1997, 87-88). De ahí la relación de lo sublime con la grandeza moral.

Pero esto significa que, en el encuentro con lo sublime, no se solo combina lo positivo y lo negativo, sino que además no nos deja quietos, no nos “congela”. Lo sublime nos hace sentir pequeños, pero también refleja la grandeza natural y espiritual que hay en nosotros y nos *anima*. De manera que pensamos que efectivamente el *awe* y lo sublime están muy relacionados, pero no se diferencian en el sentido que apuntan Fingerhut y Prinz.

Si consideramos la teoría de Vladimir Konečni, profesor de la Universidad de San Diego que trabaja en la relación entre la psicología y la estética, podemos decir que el *awe* se considera la respuesta estética primordial, es decir, fundamental o primaria, ante un estímulo sublime (Konečni 2005, 27). Por tanto, podemos decir que, en Konečni, el *awe*, más que oponerse a lo sublime, forma parte de ello, constituye parte de su respuesta emocional. En su artículo “The Aesthetic Trinity: Awe, Being Moved, Thrills” (2005), Konečni señala específicamente que el *awe* estético se puede identificar, junto al emocionarse y sentirse “tocado” hasta la excitación y el estremecimiento o el escalofrío, como una de las respuestas humanas “primarias y prototípicas” de lo sublime (Konečni 2005, 27-28).

En este sentido, Konečni contesta también el planteamiento que han hecho los psicólogos Dacher Keltner y Jonathan Haidt. Ellos analizaron la etimología del término *awe* y lo definieron como un “temor mezclado con veneración”, que evoca la actitud de una mente sumisa a la reverencia profunda en presencia de la autoridad suprema, de la grandeza moral, o de sublimidad, o de sacralidad misteriosa. Frente a ello, Konečni argumenta en su artículo que al considerar el *awe* en su sentido estético como una “familia” de emociones mixtas, es decir, morales y espirituales, Keltner y Haidt, lo convierten en una emoción culturalmente elaborada (Konečni 2005, 31). De este modo, Keltner y Haidt consideran el *awe* estético como una extensión culturalmente elaborada de la versión primordial de la emoción y habrían profundizado en la noción de la sublimidad. En cambio, para el profesor de la universidad de San Diego, “el punto de vista actual es que el *awe* estético es una respuesta a lo sublime que es tan primordial como la conmoción y la excitación” (Konečni 2005, 31), que también se mezclan en él.

De hecho, Konečni describe la excitación como la respuesta más frecuente a los estímulos estéticos. Pero en lo sublime, esa excitación ocurre siempre a la par que el *awe* y la conmoción, a los que se le suele sumar el escalofrío. De manera que el *awe* estético, como la alegría y la pena, conmueve, y con la primera comparte la excitación. Pero el *awe* estético también se acerca al miedo, que produce igualmente escalofríos, aunque se diferencia de éste en que existencialmente no es tan “urgente”, pudiendo ser extinguido cognitivamente a voluntad. En otras palabras, dice Konečni, el estímulo sublime que produce el *awe* estético tiene por objeto algo que no interactúa, como las grandes montañas o el vasto océano, es “antisocial y no interactivo” (Konečni

2005, 27). Así pues, con la alegría comparte la excitación que, sin embargo, como el miedo, estremece. “Con todas las emociones fundamentales, comparte una fluctuación verdaderamente dramática en lo que psicológicamente desencadenan” (Konečni 2005, 36).

Por otra parte, aunque con Konečni rechazamos el planteamiento de Keltner y Haidt sobre el *awe* como una emoción no primordial, resultan interesantes las dos características que, según señalan, utilizamos para identificarlo: de un lado, la experimentación de un sentimiento de inmensidad y, de otro, la necesidad de una reubicación del yo. Cabe relacionar ambas cosas con el concepto piagetiano de acomodación,¹⁸ lo que permite subrayar las implicaciones cognitivas y pedagógicas del *awe* en el sublime en particular y, además, apuntalar nuestra tesis.

Tal y como lo desarrolló Piaget, el desarrollo cognitivo está estrechamente vinculado a la capacidad de adaptación al entorno social y físico (1936, 15). La adaptación se caracteriza por dos procesos: la asimilación y la acomodación, que se producen a lo largo del desarrollo. La primera consiste en la incorporación de un evento u objeto a un patrón conductual o cognitivo ya adquirido. La segunda es la modificación de la estructura cognitiva o del patrón de comportamiento para dar cabida a nuevos objetos o acontecimientos que antes eran desconocidos (Piaget 1936, 16). Pues bien, la

¹⁸ En *El nacimiento de la inteligencia en el niño* (1936), Piaget aclara el papel de la asimilación y la acomodación en el proceso de adaptación al entorno y la organización de las estructuras mentales de la siguiente manera: “La adaptación se produce cuando el organismo cambia en función del entorno y este cambio variación tiene el efecto de aumentar los intercambios entre el medio ambiente y el organismo a favor de preservación de este último”. En particular, se produce una relación de asimilación cuando “el funcionamiento del organismo no destruye, sino que conserva el ciclo de la organización y coordina los datos del entorno para incorporarlos al ciclo. Supongamos, pues, que se produce una variación en el entorno [...] o bien el organismo no se adapta en absoluto, y el ciclo se rompe, o bien se produce la adaptación, lo que significa que el ciclo organizado se ha modificado cerrándose sobre sí mismo. [...] Si llamamos a este resultado de las presiones ejercidas por el medio ambiente acomodación [...] podemos decir, por tanto, que la adaptación es un equilibrio entre asimilación y acomodación” (14-16).

vastedad en el *awe* se refiere a lo que se experimenta como algo más amplio que los límites naturales de la experiencia individual, una emoción más profunda, que nos pide que nos enfrentemos a un objeto distinto capaz de desafiar nuestros esquemas cognitivos (Haidt y Kelter 2003, 301-303).

A través del análisis del *awe* en su aspecto filosófico, los psicólogos afirman que éste se siente particularmente durante la observación de la naturaleza y en el arte, y que el primer tratado sistémico sobre la emoción similar al *awe* se remonta al sublime en Burke (Haidt y Kelter 2003, 300). En particular, los autores seleccionan dos aspectos del pensamiento de Burke que son particularmente consistentes con el estado de *awe*, a saber, la noción de que cualquier cosa terrible y amenazante puede desencadenar la experiencia de lo sublime, y el hecho de que el terror está siempre asociado con un elemento de oscuridad, que inicialmente impide una correcta comprensión y evaluación de lo que se observa (Haidt y Kelter 2003, 304). Los dos psicólogos sostienen que el *awe* y lo sublime son similares, pero hacen hincapié en el elemento de amenaza y oscuridad típico de lo sublime. Por tanto, podemos decir que para ellos la diferencia entre el *awe* y el asombro provocado por lo sublime es el grado de intensidad debido a que lo sublime tiene por objeto lo infinitamente grande y contiene en sí mismo el aspecto oscuro y terrorífico. En nuestro caso, sin embargo, nos inclinamos por el enfoque de Konečni que sitúa al *awe* formando parte de lo sublime, lo cual es coherente con los resultados de los análisis de la neuroestética de Ishizu y Zeki, que constataban el carácter compuesto de lo sublime, al que calificaban de un complejo cognitivo-emocional. Pero aún podemos individuar en el *awe* los indicadores de vastedad y acomodación que, argumentan Keltner y Haidt, y entonces podríamos

aventurarnos a aplicar también a lo sublime esos mismos indicadores.

De hecho, pensamos que, en lo sublime, los dos procesos de asimilación y acomodación se alternan para buscar un equilibrio o una forma de control sobre el mundo exterior. Cuando una nueva información no es inmediatamente interpretable según los esquemas existentes, como la experiencia estética de lo sublime, el sujeto entra en un estado de desequilibrio, que equiparamos con el asombro, y trata de encontrar un nuevo equilibrio modificando sus esquemas cognitivos, mediante la acomodación, incorporando el conocimiento recién adquirido. La acomodación es un proceso a través del cual remodelamos nuestras estructuras mentales incapaces de asimilar una nueva experiencia para aprender algo nuevo. Esto es muy importante en la experiencia del niño que se enfrenta a experiencias sublimes que no le paralizan, sino que le permiten cambiar sus esquemas mentales para aprender.

Para concluir entonces, siguiendo el hilo del argumento que hemos desarrollado, podemos decir que el *awe* es una respuesta primordial que se da ante lo sublime, y no se opone a ello, sino que forma parte de una experiencia estética que es compleja. De esta manera, no todo asombro es sublime. Podemos decir que Leddy habla sobre todo de “maravilla”, en el sentido que diferencian Fingerhut y Prinz, para referirse al asombro en la mayoría de las experiencias estéticas de la vida cotidiana que él destaca, pero el asombro de lo sublime es diferente e implica, como reconocen ellos, cierto elemento emocional negativo. No implica, sin embargo, una actitud pasiva, como han argumentado Fingerhut y Prinz, sino que provoca una reacción que no bloquea al sujeto, más bien le empuja a superar el obstáculo cuya grandeza experimenta. Es por ello por lo que nos hemos apoyado en Konečni para seguir afirmando, en línea con las

conclusiones de la neuroestética, que lo sublime es una experiencia compleja que implica una reacción primordial de asombro que nos hace sentir la necesidad de una reubicación del yo ante lo inmenso, enlazando con el concepto piagetiano de acomodación que a su vez explica el impulso hacia el aprendizaje.

Finalmente, volviendo a la descripción inicial de Silvia del asombro como perteneciente a la familia de las emociones del conocimiento, también Fingerhut y Prinz analizan las emociones de asombro como un tipo de emociones estéticas de contemplación o reflexión, que están asociadas al procesamiento de la información, denominadas “emociones epistémicas” o “emociones de conocimiento” (Fingerhut y Prinz 2020, 232). Las emociones epistémicas apoyan las tendencias a la acción relacionadas con el procesamiento posterior de la información. Implican al cuerpo del mismo modo que las emociones que producen acciones cognitivas. Son procesos que se relacionan con una mayor experiencia de competencia en respuesta a situaciones difíciles y pueden aumentar la posibilidad de desarrollar estrategias mentales y de comportamiento para manejar situaciones problemáticas (Fingerhut y Prinz 2020, 232).

Según nuestra teoría, este valor cognitivo, como lo explicamos con respecto a la acomodación, está contenido en la experiencia estética de lo sublime, que permite al niño superar un posible bloqueo debido a situaciones inmensamente grandes o misteriosas (típicas de su objeto), haciéndolo capaz de producir respuestas cognitivamente apropiadas. Así, volviendo a nuestro análisis de la infancia, el perfil somático del niño que se enfrenta a una experiencia sublime se caracteriza por reacciones como el miedo, el temblor y la mirada perdida, que, sin embargo, en nuestro

caso, no paraliza ni impulsa a huir, sino que produce un impulso de aprendizaje, empujando a la imaginación a ir más allá del objeto que tenemos delante. De hecho, gracias a la intervención de la imaginación podrá encontrar las soluciones cognitivas adecuadas cuando se enfrente a lo grande o misterioso, es decir, al objeto formal de lo sublime. El sublime puede hacernos sentir pequeños, pero por otro lado estimula el placer del conocimiento mediante la intervención de su base cognitiva, la imaginación, que lleva, sobre todo en la infancia, a formular soluciones cognitivas productoras de aprendizaje.

Finalmente, lo sublime, como hemos visto, requiere distancia estética, porque su grandeza puede aniquilarnos. Pero esa distancia se materializa en el trabajo de nuestra imaginación que es el motor que desencadena la posibilidad de ir más allá de nuestros esquemas cognitivos, que pueden ser limitados, empujando para saber más y produciendo, así, una experiencia pedagógicamente valiosa en la infancia. Este proceso, como veremos en la sección siguiente, encuentra un espacio muy adecuado en obras de ficción.

4.3 Estética, ficción y conocimiento

La ficción es un tipo de representación en la que el contenido, a diferencia de la creencia, se propone como imaginario. La imaginación es una actitud en la que el contenido propositivo de una representación es simplemente pensado, sin ningún juicio de verdad o falsedad sobre él. Una creencia implica un compromiso con la verdad de su contenido, mientras que un contenido imaginado no (Alcaraz y Pérez-Carreño 2018).

Con todo, la ficción, y con ella la representación no se opone al conocimiento; una idea que tiene orígenes antiguos. Ya Aristóteles consideraba que la naturaleza imitada por el arte mostraba la realidad a todos los efectos. En tanto que una mimesis de la misma en la que reconociésemos que “éste es aquel”, sólo podía producir conocimiento.¹⁹ Según Aristóteles, el ser humano tiene una aptitud instintiva para la imitación, cuya finalidad es adquirir conocimientos; actividad que, a su vez, provoca placer. De este modo, la representación artística genera en quienes la disfrutan placer; un placer derivado del conocimiento. El hombre se complace en ver u oír imitaciones porque, al verlas e interpretarlas, aprende y con ese aprendizaje disfruta. Dado que todos los hombres aspiran por naturaleza al conocimiento, el arte es valorado como imitación que nos permite alcanzar una forma de conocimiento (Vale 2014, 92).

La ficción puede describir hechos y objetos existentes, y afirmar verdades sobre ellos, pero la verdad del arte debe definirse independientemente de lo realmente existente. En sentido estricto, la verdad corresponde a cosas y estados de cosas que existen realmente, y ocasiona la creencia. Aristóteles hablaba entonces de verosimilitud, lo posible y creíble como fruto de una trama coherente y necesaria, pero sin compromiso con la verdad histórica. Lo verosímil implica que las cosas pudieran en efecto ser así y que así nos las imaginemos. De este modo la imaginación, se dirige a lo ficticio: “imaginar apunta a lo ficticio como la creencia apunta a lo verdadero”, dice Kendall Walton (1990, 64), uno de los más influyentes teóricos de la mimesis y de la ficción.

¹⁹ Como resume Vale, el planteamiento aristotélico veía la poesía como una imitación de las personas y sus acciones que, como la historia, nos cuenta lo particular, pero no de las cosas que han sucedido, sino que la poesía nos habla de cosas que pueden ocurrir, dándonos así acceso a lo universal (Vale 2004, 92-93).

En su célebre obra *Mimesis as Make-Believe*, Walton entiende la ficción como un juego de la imaginación en el que se invita a “hacer como que se cree” algo o “*make-believe*” (la expresión ha sido tan exitosa que no suele traducirse y, en esa línea, mantendremos también aquí el original inglés). En la introducción al libro, Walton ofrece una primera delimitación del *make-believe*: se presenta como un aspecto destacado de la actividad humana en su conjunto, como un rasgo que no pertenece específicamente al arte, sino que caracteriza universalmente el abigarrado complejo en el que se articula el mundo humano (Walton 1990, 23). Y, en lo esencial, Walton defiende la idea de que la ficción tiene una relación íntima con la imaginación “según la cual toda representación mimética funciona como un ‘prop’ o desencadenante en un juego de ‘make-believe’, imaginativo, de ‘hacer como que se cree’ o ‘hacer como si...’”. Como señalan M^a José Alcaraz y Francisca Pérez Carreño en su exposición de las ideas de Walton, en esto consistiría justamente la esencia de la representación mimética: en su capacidad para generar un juego imaginativo o, dicho de otro modo, para generar verdades ficcionales.²⁰ De manera que incluso un objeto que no ha sido producido con la intención de que desempeñe una función representacional puede llegar a desempeñarla si comienza a ser usado como un *prop* dentro de uno de estos juegos imaginativos (Alcaraz y Pérez Carreño 2018).²¹ Walton marca de este modo distancia con respecto a la teoría de la ficción de Searle, quien diferencia entre las obras de ficción y obras que no son de ficción según la fuerza ilocutiva con la que el autor

²⁰ Ellas ponen el ejemplo de cuando empezamos a ver figuras en las nubes. Éstas se convierten en *props*, es decir, en representaciones que generan verdades ficcionales o contenidos verdaderos dentro de una experiencia imaginativa.

²¹ “Así”, dicen las autoras, “obras que no han sido producidas con la intención de ser ficción, como los mitos o la *Biblia*, pueden llegar a ser ficción si de hecho llegan a funcionar como *props* imaginativos en el sentido definido por Walton”.

produce la obra.²² Walton subraya que no es necesario que algo haya sido producido intencionadamente para que funcione como un *prop*. Lo que realmente interesa es la función desencadenante de algo que funciona como *prop* dentro de ese juego, determinando lo que es posible y verdadero dentro de él (Alcaraz y Pérez-Carreño 2018).

Walton evalúa los beneficios de “fingir que se cree” como esencialmente cognitivos en términos de “sugerir posibilidades, revelar líneas prometedoras de pensamiento y experimentación, inspirar visiones del futuro, aclarar y fijar ideas” (Walton 1990, 124). El autor también observa cómo la ficcionalidad, ya sea en las obras de ficción modernas, en los mitos y leyendas antiguas e incluso en los relatos históricos, es capaz de producir una profunda comprensión de la realidad, de los demás y, sobre todo, de uno mismo (Walton 1990, 124). En este proceso de simulación, decimos, el papel de la imaginación es fundamental, porque proporciona a la mente estímulos, nos permite representar la situación en la que nos encontraríamos y razonar a partir de estos estados mentales

“como si fueran nuestros estados genuinos, es decir, como si fueran nuestras percepciones y creencias reales, llegando a las mismas conclusiones a las que llegaríamos si estuviéramos realmente en esa situación. En otras palabras, la imaginación nos permite predecir cómo responderíamos a esa situación, anticipar nuestras emociones, nuestros pensamientos y, especialmente, nuestras decisiones” (Tagliafico 2013, 2).

²²Como lo pone Zucchi, “Al producir una obra de ficción, el autor realiza un acto ilocutivo particular, diferente del acto ilocutivo realizado por que produce una obra que no es de ficción” (Zucchi 2014).

Para Walton, imaginar es una actividad de naturaleza eminentemente cognitiva. Se trata, en opinión del autor, de un ejercicio extraordinariamente importante que responde a la profunda necesidad humana de adaptarse y comprender nuestro entorno.

Las proposiciones ficticias son proposiciones creadas por la imaginación, por lo que una verdad ficticia se basa en el hecho de que hay una imposición de imaginar una cosa determinada en un contexto específico (Walton 1990, 62). Originar verdades ficticias significa, por tanto, prescribir condicionalmente para imaginar proposiciones. La ficcionalidad se describe como una propiedad de las proposiciones análoga a la creencia (Walton 1990, 58). Mientras que la creencia corresponde a cosas y estados de cosas que existen realmente y tiene la verdad como término de referencia, la ficción, en cambio, se dirige a la imaginación (Walton 1990, 64).

Imaginar es una actividad eminentemente cognitiva que, además, puede ser guiada por reglas. De hecho, los *props* desempeñan un papel esencial a la hora de limitar la arbitrariedad individual y dirigir de forma objetiva y universal la imaginación de los usuarios. Están representados tanto por los objetos que los niños utilizan mientras juegan como por los personajes de una novela, ya que, en determinadas situaciones y en contextos sociales precisos, impulsan la creación de realidades ficticias y principios generadores. El propósito de la ficción no es, por tanto, hacernos creer que una proposición sobre el mundo real es verdadera y, por tanto, debe ser creída, sino que una determinada proposición es ficticia y, por tanto, debe ser imaginada (Walton 1990, 60-64).

Podemos decir entonces que el valor cognitivo de la ficción se desarrolla en función de las capacidades cognitivas que puede generar el ejercicio de la imaginación, no de la verdad. Como tal, influirá en nosotros, al igual que cualquier otro proceso que nos modifique, nos habrá permitido reordenar las posibilidades de relación entre las propiedades de nuestra realidad.

La experiencia imaginativa, de hecho, es una experiencia que deja una huella que no es ficticia. Igualmente, podemos decir que estos procesos que interiorizamos parecen tener cierta relevancia para nuestras posibilidades de experimentar, de aprender. Es interesante observar que esta actividad, al ser un proceso que producimos, genera un cambio en la forma de razonar. Estos principios, estas reglas, no tienen que explicitarse cada vez, una vez aprendidos, interiorizados, se convierten en una actividad impresa en nuestros mecanismos cognitivos.

Aunque no restringe el *make-believe* al arte, Walton defiende que las obras de arte de ficción deben su capacidad de existir a las experiencias que cultivamos desde la infancia a través de nuestra imaginación. Como decíamos antes partiendo de Aristóteles, la ficción es capaz de producir una comprensión profunda de la realidad, aumentando nuestro conocimiento de la misma.

El *make-believe* está también presente en la infancia. Precisamente Walton sostiene que las primeras aproximaciones a la ficción se encuentran en los juegos infantiles que los niños escenifican con la ayuda de objetos que se convierten en otra cosa, como una escoba que puede convertirse en un caballo o un montón de barro en un pastel. Los juegos de los niños sirven a fines que van mucho más allá de entretenerlos, ya que

desempeñan un papel muy profundo en nuestros esfuerzos por adaptarnos a nuestro entorno (Walton 1990, 32).

Los juegos de los niños se consideran una forma de hacer accesible al significado lo que ocurre a su alrededor. Ellos utilizan la experiencia del mundo que tienen, encontrando su propio papel en la situación a partir del cual buscar, a través de la imaginación, un significado sencillo y a su alcance.

Tras investigar estos diversos aspectos de la ficción, podemos avanzar la hipótesis de que ésta estimula nuestras capacidades creativas al hacernos capaces de reaccionar ante lo incierto avanzando soluciones ficcionales, que ponen en marcha nuestra capacidad imaginativa. La imaginación es precisamente lo que se estimula en la experiencia de lo sublime mediante la emoción del asombro, de modo que el sujeto no queda encadenado ante lo infinitamente grande o lo misterioso, sino que es capaz de producir vías cognitivas para interpretar la realidad, produciendo conocimiento.

5. Lo sublime cognitivo en las obras literarias

Teniendo en cuenta lo anterior, analizaremos ahora cómo opera, de forma particular, el sublime cognitivo en la ficción, y en especial la dirigida a los niños. Para ello, recurriremos de nuevo al trabajo de Vygotskij porque pensamos que ofrece claves interesantes para entender cómo se puede construir el mecanismo que lleva de la emoción estética de lo sublime al conocimiento, en géneros literarios como la tragedia y, para nuestros intereses, sobre todo, la fábula o los cuentos de hadas. Según el autor, estos géneros se basan en la construcción de significado a través de una emoción

estética mixta, como la de lo sublime, con el fin para nosotros de utilizarla para promover el aprendizaje del niño.

Mientras en la primera parte de su *Psicología del Arte*, reconocemos un *pars destruens* de las diversas teorías psicológicas sobre el arte, en la segunda parte encontramos el intento de construir una nueva línea teórica, que pretende sentar las bases de una psicología de la experiencia estética. Según el autor ruso, el arte une cognición y emoción, ya que las emociones no se producen separadamente de los procesos de la actividad psicológica, sino que están estructural y profundamente ligadas a ellos, argumentando que el arte es una función del pensamiento, que él denomina “emocional” (del Río y Álvarez, 2007,18). Pues bien, en ciertas obras literarias donde se experimenta lo sublime que consiste, como hemos analizado anteriormente, en una experiencia compleja en la que se combinan aspectos positivos y negativos, el contenido emocional en la reacción estética se desarrolla en estas dos direcciones opuestas, pero convergiendo hacia un único punto final, produciendo lo que Vygotskij llama un “cortocircuito”, esto es, la anulación de las emociones estéticas conflictivas en un acto de catarsis (Vygotskij 1925, 181-182). Según lo explica Vygotskij, en las obras de arte que persigan cierta catarsis, las emociones opuestas convergen en una descarga de energía nerviosa, que no nos llevan a actuar directamente pero tampoco nos deja quietos, sino que exige de nuestra facultad imaginativa un esfuerzo que da lugar a una nueva cognición. En esta transformación de emociones antitéticas en la carga “explosiva” de su autodestrucción, reside la catarsis de la reacción estética. Así, en las obras literarias con finalidad catártica, la fuerza de lo positivo y lo negativo contenidos en la emoción estética se encuentran y producen una aniquilación que

inicia un impulso cognitivo, que es precisamente el de la imaginación (Vygotzskij, 1965, 260).

En resumen, hemos dicho que para Vygotzsky, las emociones opuestas que provoca el arte se transforman mediante la catarsis en una activación de nuestra imaginación. Si partimos del hecho de que para el psicólogo ruso el arte está asociado a emociones mixtas, entonces podemos afirmar que, ante todo, la reacción estética provocada por lo sublime, que por su naturaleza se caracteriza por emociones mixtas como lo positivo y lo negativo, conducirá a una respuesta de aniquilación de los opuestos con la consiguiente intensificación de la actividad de la imaginación y por lo tanto a una respuesta cognitiva. Es este paso el que hemos identificado como fundamental para apoyar nuestra tesis sobre la existencia de lo sublime cognitivo, que conduce a una respuesta de activación cognitiva a través de la imaginación, generadora de aprendizaje en los niños.

5.1 Tragedia y cuentos

Para entender este concepto veamos cómo se expresa en el análisis de obras teatrales, como la tragedia *Hamlet*, por ejemplo, que el psicólogo soviético aborda en *Psicología del arte*. Lo cito aquí no tanto con la intención de dar cuenta del análisis crítico de la tragedia, sino de la conclusión a la que llega el autor sobre la reacción que despierta en el espectador, en concreto, el comportamiento de Hamlet al consumir su venganza. La emoción de asombro en el espectador es el resultado de una reacción intensa, que despierta emociones contradictorias. Por un lado, se siente placer ante la oportunidad

de Amleto de vengar a su padre, por otro, horror ante un asesinato. De hecho, la dimensión emocional permite al espectador recorrer, a través un mecanismo de identificación con el personaje, esas emociones positivas y negativas al mismo tiempo, y tener una experiencia, podríamos añadir, de lo sublime. El espectador experimenta una reacción que se libera en el córtex cerebral. “Las emociones que el arte suscita son emociones inteligentes. En vez de manifestarse en forma de ataque o de un temblor en los puños, suelen liberarse en imágenes de fantasía” (Vygotskij, 1925, 261). Es lo que Vygotskij denomina catarsis, un cortocircuito de los estímulos y una transformación de las emociones, que se produce por las funciones superiores. Las emociones son gestionadas por la corteza cerebral, y transformadas en imágenes de fantasía.²³ Consideramos esta reacción fundamental en la experiencia de lo sublime cognitivo, donde el asombro generado por la aniquilación de dos emociones opuestas conduce a una activación de la imaginación, produciendo significado.

Como venimos defendiendo, en la construcción de la definición de un objeto por naturaleza indefinido como inmensamente grande de lo sublime, la imaginación supera el obstáculo epistemológico y empuja la producción de sentido y, por tanto, en el aprendizaje.

Este proceso se ve aún más claramente en las obras destinadas a la literatura infantil,

²³ Para explicar mejor el concepto de catarsis en Vygotskij recurriremos a una nota en la que del Río y Álvarez aclaran esta diferencia comparándola con la catarsis para Freud y Aristóteles: “Vygotski marca sus distancias con Aristóteles y con Freud en el significado que atribuye a la catarsis. El concepto de catarsis en Aristóteles afirma Vygotski, se ha hecho ininteligible debido a los muchos intentos de interpretación. En todo caso, la catarsis tal como la concibe Vygotski no se limitaría, como para Freud, a una liberación de las emociones reprimidas; tampoco, como para Aristóteles, a una liberación terapéutica y curativa –médico-religiosa– de las impurezas: el rito de purificación tan central en todas las religiones indoeuropeas. Ambas cosas se producen, pero como efecto de un proceso nuevo que supera las emociones anteriores y las transforma: de hecho, se produce la construcción de unos sentimientos de nuevo tipo que sustituyen a los anteriores” (del Río y Álvarez 2007, 35).

como los cuentos de hadas. El autor analiza como ejemplo la fábula de Krylov “El lobo y el cordero”. El argumento de la fábula de Krylov es el siguiente: en un día caluroso, el cordero vino a beber del arroyo. Entonces el lobo lo vio y decidió comérselo. Pero para darle un poco de legitimidad a su decisión, acusó al cordero de enturbiar sus aguas. El cordero explicó que eso no podía ser, ya que él mismo bebía el agua del arroyo. Entonces el lobo se enfadó y acusó al cordero de grosero y otros comportamientos falsos. Al final, el lobo culpó al cordero de ser la razón por la que quiere comérselo y arrastra al cordero al bosque oscuro (Krylov 1920). La narración se desarrolla en dos direcciones opuestas, no siendo la simple historia del fuerte que vence al débil, es decir, el lobo que mata al cordero (Vygotzskij 1925, 156-157). De hecho, el cordero responde a todas las falsas acusaciones de su enemigo, demostrando que es mucho más fuerte en términos de dialéctica. El aspecto de la contradicción, que implica directamente las emociones del lector, debido a la antítesis entre el comportamiento de un personaje y el desenlace que determina, provoca una expectativa impulsada por la imaginación, que oscila entre la salvación y el drama, culminando en el momento de la catástrofe. El significado psicológico de la fábula se encuentra precisamente en este contraste emocional debido al deseo de salvación del animal y el peligro percibido de muerte inminente, que es esencial para la reacción estética que hemos identificado como la de lo sublime.

Por nuestra parte, añadiremos el ejemplo de una fábula de la tradición popular, “Caperucita Roja” (1812), en el que podemos destacar un aspecto vinculado a la experiencia estética, que podríamos definir como lo sublime. En el final de la conocida historia, el lector experimenta con horror el asesinato de la abuela, emoción que, sin

embargo, se supera en la resolución positiva del cuento. En la versión de los hermanos Grimm, el miedo lleva a la transformación, al renacimiento en un final feliz con la llegada del leñador, quien dispara al lobo y abre la barriga del animal, de la que saltan, para su asombro, la abuela y la nieta. El asombro es del leñador y del lector (concretamente, el niño) que, como en un “parto” de la fantasía, ve salir a la niña y a la abuela, extrayendo de ello un significado que aclara los aspectos interiores opresivos y aterradores, presentándole una solución. Ningún final feliz llega tan repentinamente, detrás está la reelaboración creativa de la imaginación, que pasa por la aniquilación de las emociones antitéticas de lo sublime en la catarsis.

De hecho, los cuentos de hadas no ofrecen una versión edulcorada de la realidad, sino que atraviesan continuamente la dimensión del mal, captando la atención del niño y permitiéndole aclarar sus emociones. Esto es, le permiten acercarse a los problemas que le perturban e identificar una dirección para afrontar el tumulto de sus sentimientos. La experiencia de lo sublime desempeña un papel central para hacer que los cuentos de hadas sean atractivos y educativos, poniendo al niño en contacto directo con la naturaleza problemática de la vida, emocionándolo y asustándolo. Sin embargo, este estado anímico caótico que suscitan no es un fin en sí mismo, sino que, por el contrario, se evoca para contribuir a la estructuración de la construcción de sentido en el niño, a quien se dirigen los cuentos.

Ahora bien, si en el sublime dinámico kantiano el miedo da lugar a una primera fase de vértigo y pérdida del sujeto, a la que sigue un fortalecimiento del sujeto (Kant 1790, 305-306), aquí lo podríamos comparar con la conciencia de que la lucha contra las dificultades de la vida es parte intrínseca de la existencia humana y el heroísmo se

presenta como un valor ganador para mostrar al niño cómo afrontar la complejidad de su mundo interior y las dificultades de la vida. Podemos decir, además, que en lo sublime de Caperucita Roja encontramos no sólo el aspecto dinámico, sino también la dimensión cognitiva destinada a conmover al espectador, que aprende a través de la función productiva de la imaginación a ir más allá del dato inmediato, existencial, y comienza a descubrir su ser en el mundo. El niño aprende a través del asombro. Los cuentos de hadas conservan un enorme potencial que no debe olvidarse: su función es contribuir a la civilización de las presiones caóticas del inconsciente (Bettelheim 2005, 150-151). Desde esta perspectiva, tejen las ambigüedades del ser humano, construyen, por tanto, narrativas de importancia fundamental para apoyar ese proceso tan delicado que llevará al niño a buscar el sentido de su existencia.

5.2 El valor pedagógico de los cuentos

Ahora, para entrar en el aspecto más directamente enfocado a la pedagogía de nuestra tesis, trataremos de analizar los cuentos de hadas desde este punto de vista, como herramientas educativas. Podemos decir que, por medio de la imaginación, los cuentos de hadas reproducen actividades de la vida ordinaria en situaciones ficticias. Los protagonistas, como flores, animales, estrellas, planetas o monstruos, se convierten en personajes del mundo real en que actúan. Dependiendo de la reacción emocional del niño, se puede ver si el cuento específico ha tenido éxito en su función estimulante, comunicándose directamente con el subconsciente del niño, que se siente comprendido

en sus miedos o deseos, proporcionando herramientas interpretativas que comunican emociones.

Según Bruno Bettelheim, psiquiatra y gran conocedor del mundo infantil, un cuento de hadas involucra al niño y ejerce un impacto psicológico por ser ante todo una obra de arte, que encanta al niño por su forma literaria, así como por su significado más profundo y final (Bettelheim 2005, 18). Además, la narración de los cuentos, al ser una de las herramientas educativas más eficaces junto a los juegos (y, entre las formas literarias, la que mejor expresa y se adapta a las necesidades de los niños), permite profundizar a través de revelaciones sencillas y directas. Los cuentos presentan los hechos de forma implícita y simbólica, sin recurrir a complicadas explicaciones o razonamientos lógicos complejos. Esto abre una dimensión del pensamiento, que se ajusta perfectamente al mundo cognitivo del niño, donde la imaginación y el asombro rigen la dimensión espacio-temporal y causal entre los acontecimientos. Así, el niño se encuentra con animales que hablan, objetos animados o transformaciones y hechizos que, en ciertas fábulas, le confrontan con el misterio y la inmensidad de lo sublime, provocándole un asombro que, movido por la imaginación, le lleva a comprender muchos aspectos de la realidad y que, precisamente por su condición infantil, antes desconocía.

Podemos decir que las fábulas que encierran lo sublime se convierten en una herramienta educativa que puede ser utilizada por el adulto para dirigir el aprendizaje del niño desde una percepción inicial a nivel emocional hasta una construcción de significado en torno a una situación o un objeto y sus características. Gracias a ellas se pueden entender las relaciones interpersonales de la vida social, partiendo de lo más

sencillo y aprendiendo a distinguir el bien del mal en el comportamiento. En ellos se utilizan símbolos y metáforas para enseñar algunos de los valores más preciados de la vida. De hecho, al poner de manifiesto los comportamientos de engaño, se destacan los métodos para hacer frente a este tipo de acciones malignas. Un personaje malo enriquece la historia con patetismo y la hace satisfactoria, porque normalmente la justicia vence al mal y una fuerza sobrenatural interviene para dar la vuelta a la situación, evitando la ruina, alabando al final la sinceridad y la honestidad y castigando al mal. Los personajes virtuosos siempre son capaces de superar los obstáculos y cambiar su destino. Por lo tanto, es fundamental para la educación de los niños la adopción de una ideología seria, una clara delimitación entre el bien y el mal y la comprensión de los fuertes sentimientos de amor y odio.

El niño, ante la oscuridad de ciertas emociones, como las provocadas por lo sublime, no debe permanecer en la oscuridad sobre lo que le molesta, segregando en el inconsciente preocupaciones y ansiedades a las que no da nombre (Bettelheim 2005, 150-151). El cuento de hadas es el género literario que mejor trata los problemas del crecimiento, porque no suprime los conflictos reales, ni siquiera los internos, sino que comunica al niño que es necesario luchar contra las mayores dificultades para superar los obstáculos. La trama no es compleja, sino que está estructurada de tal manera que expresa un dilema existencial de forma clara y concisa, para que el niño pueda captarlo en su forma más esencial. Los personajes no pueden ser ambivalentes, ya sea que se les considere malos o buenos, o tontos o inteligentes, o hermosos o feos (Bettelheim 2005, 15). Esto permite al niño identificar exactamente la diferencia entre

un personaje y otro y decidir a qué personalidad le gustaría parecerse, provocando en él el interés que estimula la imaginación.

Justo ante la experiencia sublime de ciertos cuentos de hadas, la imaginación, como hemos explicado, actúa como puente entre el desencadenante emocional y el proceso cognitivo.

El interés, como las otras emociones de conocimiento a las que pertenece como hemos visto el asombro, está causado por las creencias que los individuos tienen sobre sus pensamientos y conocimientos y se deriva de los objetivos asociados al aprendizaje. Podemos decir que la condición de sentirse transportado con el texto de ficción, que se produce cuando el espectador se identifica emocionalmente con el personaje entrando en la experiencia de lo sublime, como hemos argumentado en Hamlet, o en Caperucita Roja, impulsa los mecanismos que subyacen al aprendizaje.

Cuando un lector se ve transportado a la historia, se encuentra en un estado de inmersión y absorción en el que todas sus facultades mentales se centran en la representación ficticia. El transporte reduce la resistencia del receptor a la persuasión, crea conexiones con los personajes, activando una fuerte implicación emocional en la historia y refuerza la percepción y la credibilidad de la narrativa de ficción. Si partimos de la base de que la emoción estética provoca un distanciamiento contemplativo, también puede decirse lo mismo de la lectura, que en su estructura de ficción conduce a una especie de distanciamiento de la realidad, o incluso a una impresión de suspensión del tiempo, despertando emociones que hemos visto que pertenecen a la familia de las emociones cognitivas, como el asombro producido por el sublime.

De hecho, la ficción en la que se basa la fábula, a través del mecanismo de la identificación, se muestra capaz de modificar las actitudes del lector. Por lo tanto, como simulación de experiencias, la fábula puede empujar el aprendizaje en la cognición social, en particular en el desarrollo de habilidades sociales y en el cambio de actitudes. Esa puede promover la educación teórica de la competencia emocional, así como las habilidades de relación social a través de la presentación de una forma emocionalmente enfocada (Kumschick y otros 2014, 10).

Ahora bien, los individuos aprenden no sólo a través del aprendizaje directo, sino también del contacto u observación de la experiencia de otros, especialmente si los modelos son agentes sociales significativos, como los miembros de la familia, los compañeros o los personajes de las historias, como los de un cuento, un relato o una obra de teatro.

Además, Vygotskij nos proporciona otra gran aportación desde el punto de vista pedagógico, cuando identifica una “zona de desarrollo próximo”, una especie de puente entre las capacidades de desarrollo actuales del niño y las potenciales, que se obtienen mediante la interacción con una persona más experimentada (Vygotskij 1934, p.127).

El niño puede, gracias a su potencial, adquirir nuevos conocimientos cuando entra en contacto con personas más competentes. La zona de desarrollo próximo constituye un espacio de interacción, una zona de aprendizaje en la que aumentan las capacidades cognitivas del niño y se pueden desarrollar nuevas formas de conocimiento. Esto es importante para nuestro tema porque nos permite comprender los mecanismos que subyacen al aprendizaje a través de importantes herramientas como las fábulas, que hemos analizado, y el juego, que trataremos en la siguiente sección.

En la relación de aprendizaje entre el niño y el adulto competente o acompañante desempeña un papel extraordinariamente importante el aprendizaje por imitación, entendido no sólo como pasividad repetitiva, sino como la puesta en marcha de mecanismos autónomos sobre la base de un modelo conductual ganador propuesto. La interacción con “el tutor”, podríamos decir para simplificar, ayuda al niño a crecer, guiando su participación en actividades significativas, ayudándole a adaptar sus conocimientos a nuevas situaciones. El tutor permite la interiorización de los procedimientos adquiridos en la interacción social para que el niño pueda activarlos de forma autónoma, es decir, integrarlos en el desarrollo y hacerlos parte de él. La enseñanza se hace efectiva cuando se sitúa en la zona de desarrollo próximo del alumno individual, interviniendo eficazmente en el desarrollo de aquellas capacidades del niño que ya están presentes como funciones simples, pero que necesitan ser desarrolladas, para que el sujeto sea capaz de utilizar sus capacidades de forma autónoma. En este proceso, el profesor desempeña el importante papel de mediador de las actividades de aprendizaje de sus alumnos, moviéndose dentro de la zona de desarrollo próximo, pero al mismo tiempo trabajando para ampliarla gracias al apoyo social y a la mediación que ofrecen los sistemas simbólicos o las herramientas de la cultura, como hemos visto en el caso de obras literarias de especial interés para el niño como los cuentos de hadas o las historias de ficción.

Después de estos dos análisis, sobre la importancia de la fábula en el aprendizaje, podemos afirmar que el uso de esta herramienta pedagógica desencadena en el niño emociones cognitivas, que son tanto la base del proceso cognitivo como la fuente de energía que lo alimenta. La mecha de este proceso, como sabemos, está representada

por la emoción de asombro ante la realidad que nos rodea, que es particularmente visible en los ojos de un niño que observa el mundo a través de la lente de lo sublime cognitivo, permitiéndole a través de ella comprender la realidad, produciendo el aprendizaje.

Aislar el mecanismo y reproducirlo en una obra literaria es como reconocer un principio presente en la naturaleza y reproducirlo en un laboratorio, corresponde a reconocer su validez empírica. Por lo tanto, si en una obra literaria, que es ficción, somos capaces de evocar el asombro de un niño y canalizarlo hacia una experiencia de aprendizaje, esto es posible porque incluso en la experiencia cotidiana esta elaboración “mayéutica” se produce inconscientemente.

6. Sublimidad en la ficción de los juegos infantiles

En este apartado examinaremos otros tipos de narrativa, como los juegos infantiles, que también generan el asombro que conduce a la experiencia sublime, ayudando al niño en la construcción del sentido de la realidad que le rodea, gracias a la intervención productiva de la imaginación, contribuyendo asimismo a generar el aprendizaje.

Para apoyar esta hipótesis, nos basaremos en la teoría de Jean Piaget, ya mencionada arriba en relación con la distinción entre asimilación y acomodación. De hecho, el pedagogo suizo atribuye una importancia fundamental al juego en el desarrollo cognitivo de los niños. Ellos se interesan mucho por la realidad que les rodea, tienen un deseo de conocimiento y de participar en la vida social de los adultos, un deseo que

a menudo se ve frustrado debido a su edad y a sus límites de conocimiento, experiencia y capacidades. Sin embargo, de este modo se crea una contradicción, un desequilibrio, entre el deseo del niño y la realidad objetiva. El mundo de adultos tiene aspectos, intereses o normas externos a él, y no puede satisfacer sus necesidades emocionales e intelectuales adaptándose, como podría hacer un adulto (Piaget 1969, 61).

Por otra parte, para Piaget, existe un ámbito de actividad en el que la motivación no es la adaptación a la realidad, sino la asimilación de lo real al yo sin limitaciones ni sanciones, en busca de libertad. “Eso es el juego, que transforma lo real mediante la asimilación más o menos pura a las necesidades del yo” (Piaget 1969, 61). El proceso de asimilación, por el que el niño replica modelos de comprensión ya adquiridos para integrar sus conocimientos con las nuevas experiencias, y el proceso de acomodación, por el que se estructura esta recepción, están presentes en el juego de forma complementaria, trabajando juntos en busca del equilibrio (Piaget 1969, 61). Piaget identifica tres estadios de la conducta lúdica: uno primario, en el que tenemos juegos de ejercicios simples, otro siguiente, en el que aparecen los juegos simbólicos, y otro posterior en el que los juegos son de reglas.²⁴ Nuestra investigación se centrará en el

²⁴ Así es como Piaget define las tres formas de juego: “Existen tres categorías principales de juego [...] La forma primaria del juego, la única que está representada en el nivel sensoriomotor, pero que se conserva parcialmente con posterioridad, es el ‘juego de ejercicio’, que no conlleva ningún simbolismo ni ninguna técnica específicamente lúdica, sino que consiste en repetir, por gusto, actividades adquiridas en otra situación con un fin de adaptación. Por ejemplo, el niño que ha descubierto por azar la posibilidad de balancear un objeto suspendido comienza reproduciendo el resultado para adaptarse y para comprenderlo, lo que no es un juego, y luego, una vez hecho esto, utiliza esa conducta por simple ‘placer funcional’ (Karl BÜHLER [1918]), o por el placer de ser la causa y para afirmar un saber nuevo adquirido (lo que hace también el adulto con un nuevo automóvil o un nuevo aparato de televisión). Después viene el juego simbólico [...] que tiene su apogeo entre los 2-3 y los 5-6 años. En tercer lugar, aparecen los juegos de reglas (canicas, rayuela, etc.), que se transmiten socialmente de niño a niño y por tanto aumentan de importancia con el progreso de la vida social del niño. Finalmente, a partir del juego simbólico, se desarrollan juegos de construcción, impregnados todavía al comienzo de simbolismo lúdico, pero que tienden después a constituir verdaderas adaptaciones (construcciones mecánicas, etc.) o soluciones de problemas y creaciones inteligentes” (Piaget 1969, 61-62).

juego simbólico.

Lo que caracteriza al juego simbólico es la introducción, frente a los juegos motores más banales, de la actuación “como si”, la cual sanciona el nacimiento de la ficción, formada por un componente imitativo y otro imaginativo (Piaget 1969, 62). En el juego simbólico, la ficción surge de la simbolización de objetos o acciones cotidianas.

Citaremos un ejemplo abordado por Piaget: “Una niña que había planteado diversas preguntas sobre el mecanismo de las campanas observando en un viejo campanario del pueblo durante las vacaciones, se mantiene inmóvil y de pie al lado de la mesa de su padre haciendo un ruido ensordecedor. 'Me molestas un poco, sabes, estás viendo que estoy trabajando'. 'No me hables' responde la pequeña, 'soy una iglesia’” (Piaget 1966, 62). Con el juego simbólico se refuerza el paso de la representación en la acción a la representación en el pensamiento.

Podemos decir que el niño desea ser libre y pone en práctica mediante el juego simbólico el proceso de asimilación de la realidad, pero, gracias a la modificación de los esquemas cognitivos provocada por el proceso de acomodación, se apropia cognitivamente de la realidad que tiene delante.

Según nuestra hipótesis, el juego, en particular el simbólico, estimula sobre todo el asombro, suscitando en ocasiones en el niño la experiencia de lo sublime que pone en marcha la producción de sentido mediante el proceso de asimilación y posterior acomodación, generando aprendizaje. En efecto, el niño establece un marco lúdico en el que los actos que realiza adquieren un significado distinto del que tendrían en la vida cotidiana, porque interviene la imaginación, creando un horizonte de sentido, es decir,

una experiencia de aprendizaje.

Por otro lado, también podemos analizar el juego desde la perspectiva de Bruno Bettelheim, a quien ya citábamos en el apartado anterior, quien en sus obras trató tanto los cuentos de hadas como el juego desde un punto de vista psicológico. Bettelheim consideró el juego como otro medio privilegiado para acceder al inconsciente del niño, ayudándole a comprender las cosas y representando una herramienta insustituible a través de la cual aprende a dominar las emociones. Esto es especialmente evidente en ciertos tipos particulares de juegos, como los de ficción. Un ejemplo que utiliza el autor es el de una niña de cuatro años que, al tener dificultades para aceptar la llegada de un hermanito, reacciona mediante la regresión jugando a ser un bebé y comportándose como tal. Había vuelto a gatear y pretendía alimentarse con el biberón (Bettelheim 1987, 211). El juego es, pues, en este caso, una expresión de malestar. Pero a medida que avanza el embarazo de la madre, la niña deja de fingir que es un bebé y pasa a desempeñar el papel de madre. A través del juego de ficción, declara que está preparada para el cambio que está a punto de producirse en la estructura familiar. El juego es, por tanto, terapéutico y permite al niño superar de forma muy personal una situación que le provocaba ansiedad. Al imitar a su madre, se puso en su lugar e intentó compartir sus sentimientos y preocupaciones (Bettelheim 1987, 212).

Así, el juego permite resolver problemas, activando respuestas emocionales que de otro modo tendrían dificultades para encontrar otras vías de expresión, y preparar a los niños para las tareas que les esperan en el futuro. Su increíble poder se debe a que es “una actividad agradable y libremente elegida” (Bettelheim 1987, 215). En el juego, el

niño es libre y puede moverse libremente, puede abarcar tanto la mente como el cuerpo. El juego y la libertad son conceptos relacionados. De hecho, es precisamente la libertad, propia del juego, la que tiende un puente entre el modo del inconsciente y la realidad. Sirve para distinguir el caos interior de la realidad, armonizando el inconsciente con el mundo exterior a través de él (Bettelheim 1987, 226).

No es de extrañar que, a través del juego, el niño adquiera el dominio de la realidad. En el juego, de hecho, los niños poseen un dominio sobre los acontecimientos externos que en la realidad no les corresponde en absoluto. El juego es desde este punto de vista una necesidad, además de un disfrute, que el psicólogo denomina “placer de la función”, es decir, el placer de sentir que el cuerpo y la mente están en funcionamiento (Bettelheim 1987, 214).

También desde el punto de vista de Bettelheim, algunos tipos particulares de juego a través de la posibilidad que ofrece de comprender las emociones del niño, le ayuda en el momento en que se genera la emoción de asombro ante el misterio o la inmensa grandeza de lo sublime. Ejerciendo su libertad a través de la imaginación el niño puede superar un posible bloqueo, activando una experiencia cognitiva.

En resumen, siguiendo a Piaget y a Bettelheim, casi podríamos decir que determinados tipos de juego, como los juegos de ficción (que generan la experiencia del sublime cognitivo) contribuyen al descubrimiento de uno mismo y del mundo. A través del juego, los niños adquieren la capacidad de analizar y transformar la realidad, acercándola a sus necesidades y expectativas. El papel de la imaginación en el juego del niño se convertirá en la capacidad del adulto de suponer para encontrar respuestas

a un problema (Carruthers 2002, 229). Existe pues una profunda conexión entre los juegos de ficción tanto con el pensamiento creativo como con la resolución de problemas, ya que comparten la misma base cognitiva, es decir, la capacidad de generar una suposición inicial o escenarios imaginarios y de razonamiento dentro de ese marco (Carruthers 2002, 229). Los supuestos son una herramienta crucial para el pensamiento práctico y teórico; los seres humanos, como agentes prácticos, siempre razonan a partir de suposiciones y como “buscadores de conocimiento”, las suposiciones desempeñan un papel crucial en su trabajo. “Sin la capacidad de asumir, ni la ciencia ni la innovación tecnológica serían posibles” (Carruthers 2002, 237). Pero como hilo conductor de este proceso siempre encontramos la imaginación, que da el impulso para generar ideas nuevas. Y esta capacidad no nos viene de la nada, sino que se desarrolla a través de la práctica frecuente del juego de ficción, que ayuda a “construir una disposición consistente para generar nuevas suposiciones que sean relevantes e interesantes” (Carruthers 2002, 242). La función del juego de ficción es practicar el pensamiento imaginativo que opera ya en los juegos de los niños y que luego se manifestará en las actividades creativas de los adultos (Carruthers 2002, 229). Por este motivo, será útil utilizar el juego como herramienta educativa en una didáctica que tenga en cuenta la experiencia estética del niño, como la de lo sublime, que moviliza la imaginación a partir de la experiencia emocional del asombro, transformándola en una experiencia de aprendizaje.

6.1 El asombro en el videojuego y la experiencia sublime

Una forma particular de juego es el juego virtual, es decir, los videojuegos, que están entre las actividades favoritas de los niños de hoy. Mediante el análisis del proceso psicológico subyacente al funcionamiento del videojuego, comprenderemos cómo pueden utilizarse como herramientas educativas al mismo nivel que los juegos tradicionales, en concreto, a través de la experiencia estética de lo sublime que, como vamos a defender, contienen.

La tesis de que los videojuegos contienen una experiencia de sublimidad es argumentada por Daniel Vella, profesor del Instituto de Juegos Digitales de la Universidad de Malta, cuya docencia e investigación se centran en temas como la fenomenología de los videojuegos y la filosofía estética. Según el autor, practicando ciertos tipos de videojuegos, el jugador se encuentra inmerso en un mundo virtual donde lo que le sucede ficticiamente al avatar también le sucede (ficticiamente) a él. Vella se refiere a esos videojuegos en los que el borrado de la fijeza de los límites da lugar a una experiencia estética parecida a lo que Kant dijo sobre un objeto estético que, “siendo demasiado grande para ser percibido desde cualquier perspectiva, genera un sentimiento de lo sublime” (Vella 2015). Al igual que el proceso de acomodación en el aprendizaje permite al niño modificar sus estructuras cognitivas para dominar un concepto desconocido, el “proceso de compromiso lúdico puede enmarcarse como un impulso hacia el dominio, definido, más específicamente, como la capacidad de enmarcar una comprensión completa del sistema de juego y las posibilidades de rendimiento dentro de él” (Vella 2015). Esto es importante a efectos de nuestra investigación porque, como ya hemos visto anteriormente, como ocurre en ciertos

juegos, en algunos videojuegos también se establece un mecanismo de comprensión de la realidad que provoca el aprendizaje. Veamos ahora, mediante un análisis más detallado de los videojuegos, cómo se produce este proceso y su relación con el sublime cognitivo.

En su artículo de 2015, Vella destaca una experiencia sublime particular, que denomina “sublime lúdico”. Con este término quiere definir el proceso que hay detrás de ciertos tipos de videojuegos, “donde se puede liberar un espacio estético” (Vella 2015). El jugador se enfrenta al misterio que no permite conocer y comprender plenamente el sistema de juego, revelando los límites del pensamiento que lucha por una comprensión estable y sistemática del mundo virtual. En esta brecha insalvable entre la experiencia del juego y su comprensión podemos identificar la dinámica inherente a lo sublime lúdico (Vella 2015).

Podemos decir que, en el videojuego, tenemos al menos, si nos fijamos bien, dos dimensiones que pueden desencadenar una propia del sentimiento de lo sublime cómo la reacción de desconcierto: la espacial y la temporal. La complejidad espacial de un videojuego emerge en el jugador desde el momento en que relaciona un mundo virtual que simula el real en cuanto a su complejidad y vastedad, un indicador fundamental para desencadenar la reacción de la emoción de *awe* (Haidt y Kelter 2003, 303). En recientes estudios sobre el complejo fenómeno del videojuego, se argumenta que estamos ante una anulación de la fijeza de los límites que traduce el mundo del videojuego como un objeto equiparable al objeto kantiano que, siendo demasiado grande para ser percibido desde cualquier perspectiva, genera un sentimiento de lo sublime (Vella 2015). Jugar a perderse, más que perderse realmente, asombra, fascina

y aterroriza, permitiendo experimentar el peligro, pero manteniéndolo a distancia mediante la simulación de la realidad virtual, flanqueando así el miedo inevitable con una sensación de euforia espontánea y encantada, volviendo de esta manera a la distancia estética defendida por Burke como condición de lo sublime.

La otra dimensión a la que nos referimos en el videojuego es la duración, la extensión repentina e incalculable de la concepción de la duración que tiene lugar en la mente del usuario a nivel potencial, que provoca una especie de vértigo.²⁵ Al igual que el desconcierto en la complejidad lleva al niño a un espacio en el que puede perderse realmente, en el que su capacidad de discernimiento y orientación se ve minimizada y humillada, también hay una extensión de la temporalidad que le envuelve realmente, que dilata sus posibilidades hasta el infinito. La experiencia de desconcierto en función del tiempo también puede superarse en el momento en que el usuario consigue dominar el mundo del juego, es decir, logra completarlo. Al principio, el niño experimenta una angustia de desconocimiento, luego de dominio y finalmente de automatización, es decir, un aprendizaje de la dinámica precisa (Perron 2012, 99). Este aprendizaje genera una capacidad que le permite superar su propio desconcierto y miedo, permitiéndole así experimentar claramente el sentimiento de lo sublime, superando su propio límite experiencial. En cuanto el niño adquiere un dominio del misterio, es decir, una “comprensión cósmica”, la experiencia de lo sublime se desvanece, al haber adquirido el conocimiento de la dinámica del juego (Vella 2015).

En nuestra opinión, se puede decir que el concepto de “comprensión cósmica” podría

²⁵ El concepto de vértigo en el juego es analizado por Roger Caillois. “Se trata ante todo de una destrucción momentánea de la estabilidad de la percepción, ‘una especie de espasmo, trance o desconcierto que anula la realidad con una precipitación vertiginosa’” (Caillois 1994, 40).

ser una ventana abierta por el mecanismo de lo sublime cognitivo, que hace que el niño se enfrente a una realidad que pasa de ser nueva y alienante a la de la familiaridad, propia del aprendizaje. Cada nuevo acontecimiento genera una fase de recopilación de información sensorial y de identificación de posibles signos de peligro, seguida de un intento de reevaluar y revisar los esquemas cognitivos preexistentes. En los videojuegos, es el contexto ficticio, desprovisto de las consecuencias del estado que provoca la emoción, lo que puede permitir al jugador disfrutar de los estados emocionales de miedo y temor, pero también utilizar estas emociones para dar forma a la respuesta cognitiva en el mundo ficticio del juego (Tavinor 2009, 138).

Declarándose de acuerdo con Kendall Walton, Grant Tavinor en su obra *The art of videogames* (2009) sostiene que, al igual que en el mundo de la ficción, los *props* actúan como soportes para desencadenar procesos de make-believe, “los videojuegos nos llevan, guiados por los accesorios digitales, a imaginar o 'hacer creer' que ciertas cosas son verdaderas” (Tavinor 2009, 136). El *prop* de los videojuegos no sólo representa mundos imaginativos y narrativos vívidos, sino también mundos que responden de diversas maneras a la interacción del jugador, que al manipularlos genera un nuevo acontecimiento ficticio en el mundo del videojuego. Para Tavinor es la imaginación la que provoca la emoción. La emoción surge de forma natural a partir de un compromiso imaginado en un escenario hipotético, debido al vínculo natural entre la imaginación y la emoción, y se incorpora posteriormente y de forma inconsciente a nuestro mundo de juego. Las ficciones surgen de nuestro diseño de accesorios para apoyar episodios imaginativos vívidos e interesantes y despertar nuestras emociones explotando esta conexión entre la imaginación y la emoción (Tavinor 2009, 138).

En última instancia, podemos afirmar que el tipo de conocimiento que hemos tratado hasta ahora se produce a través de la ejemplificación imaginativa, mediante la cual una experiencia ficcional específica funciona como una hipótesis de renovación del conocimiento previo, generalmente aplicable más allá de la propia ficción (Consoli 2011, 116). La imaginación juega un papel muy importante a la hora de acercar las emociones estéticas a la realidad. De hecho, la imaginación proporciona la posibilidad de llenar la ausencia de los objetos formales de los que depende y, al mismo tiempo, es el instrumento a través del cual se pueden crear dichos objetos desde una actitud de la mente que contrasta con la de la propia creencia. Estas dos actitudes son compatibles y están interconectadas (Boruah 1988, 98). Se puede decir que la imaginación, al crear una imagen ficticia, trabaja de acuerdo con las creencias evaluativas sobre ciertos aspectos destacados de ese objeto. Y al imaginar la existencia de ese objeto se piensa correlativamente en su idea. Así, no son los criterios de existencia, sino las creencias evaluativas combinadas con la capacidad imaginativa del sujeto, los que permiten estados emocionales reales incluso ante imágenes ficticias (Boruah 1988, 99-100).

Podemos decir que la facultad de la imaginación, gracias al impulso emocional del asombro, interviene donde falla la comprensión racional, moviendo la mente a investigar una realidad que a veces puede parecer oscura o misteriosa, pero que, en cambio, con el apoyo de mecanismos lúdicos o de ficción puede ser comprendida. Los sucesos desconocidos o inesperados son procesados por nuestra mente, que busca soluciones adentrándose en los mundos posibles de la fantasía, hasta encontrar respuestas que modifican nuestras estructuras cognitivas, dando lugar al proceso de aprendizaje.

7. Conclusiones

Con el objetivo de profundizar en el proceso que vincula lo sublime con el aprendizaje y la comprensión del mundo hemos comenzado en este segundo capítulo por indagar en la naturaleza de las emociones para entender mejor su funcionamiento. Hemos podido investigar cómo influyen las emociones en la experiencia desde la perspectiva de un modelo que integra lo corporal y lo cognitivo. Este modelo investiga el fenómeno sin perder de vista su complejidad, acercando la esfera emocional a la cognitiva. Ahora bien, dentro de las emociones, hemos buscado identificar qué caracteriza a las que llamamos estéticas. Para ello, hemos partido de una caracterización básica y naturalizada de la experiencia estética como la que implica una relación cognitiva y afectiva con el objeto, que genera respuestas emocionales de placer o desagrado que tienen un valor en sí mismas y que se pueden tener en la vida cotidiana.

Además, hemos argumentado que las emociones ordinarias no son tan distintas en su fenomenología de las emociones estéticas. También, hemos descrito las emociones que concurren en lo sublime, analizando varios tipos de asombro y especificando el que caracteriza a esta experiencia estética. En particular hemos dicho que el asombro de lo sublime provoca una reacción que no bloquea al sujeto, sino que le impulsa a superar el obstáculo, que parece inmensamente grande o misterioso. Por este motivo, nos basamos en la teoría de Konečni que demuestra que lo sublime es una experiencia compleja y que implica una reacción primordial de asombro que nos hace sentir la necesidad de una reubicación del yo frente a su objeto. Al mismo tiempo utilizamos la

teoría piagetiana de la asimilación y la acomodación para explicar el impulso hacia el aprendizaje que implica la experiencia de lo sublime.

Por otra parte, puesto que lo sublime se aprecia porque se contempla estéticamente y la distancia se encarna en el trabajo de nuestra imaginación, encuentra un lugar muy apropiado en las obras de ficción. Desde ahí, hemos abordado la relación que, no obstante, existe entre la ficción y el conocimiento, y hemos intentado demostrar, encontrando apoyo en la teoría de Walton, el aprendizaje que puede generar el ejercicio de la imaginación, derivado de la ficción y, en concreto, a través de la dimensión emocional del asombro.

En el ámbito de la ficción, hemos dedicado un amplio espacio a describir cómo se produce la transición en las obras sublimes de una emoción estética, como la del asombro, a la actividad cognitiva mediante la teoría de Vygotskij. Este autor reconoce el efecto catártico nacido del contraste entre emociones opuestas como resultado de la reacción estética a las obras de arte. Refiriéndonos al carácter mixto de las emociones en el arte para Vygotskij, hemos aislado el aspecto que consideramos sublime en determinados géneros como los cuentos de hadas o las tragedias. De esta manera, hemos analizado especialmente los cuentos de hadas, en los que el asombro de lo sublime activa la capacidad imaginativa, que opera en sentido cognitivo dando al niño la posibilidad de aprender sobre un mundo ficticio que, sin embargo, refleja la vida real. En particular hemos dado cuenta de cómo las fabulas tienen la capacidad de evocar el asombro en el niño a través de una experiencia de sublimidad cognitiva canalizándola en una experiencia de aprendizaje. De este modo, pueden utilizarse como herramienta educativa para buscar nuevas estrategias pedagógicas en las

escuelas.

De hecho, los cuentos de hadas captan la atención del niño y lo enfrentan a diferentes preguntas o problemas, que desencadenan un torbellino de emociones. La experiencia de lo sublime desempeña un papel central para hacer que las fábulas sean atractivas y educativas, poniendo al niño en contacto directo con la naturaleza problemática de la vida, excitándolo y asustándolo al mismo tiempo en una emoción de profundo asombro que, a través de la intervención de la imaginación, conduce a la solución de sus preguntas, empujándolo hacia posibles respuestas y construyendo de esta manera significado. En efecto, este estado de ánimo caótico no es un fin en sí mismo, sino que, por el contrario, se evoca para contribuir a la estructuración de la construcción de sentido en el niño, al que se dirigen los cuentos de hadas para crear una respuesta de aprendizaje.

Posteriormente, buscando apoyo en la teoría de Piaget, analizamos también el juego, y en particular el simbólico como herramienta educativa para sondear el proceso que subyace a la experiencia de lo sublime. Hemos visto cómo ante el objeto de lo sublime, es decir, el misterio o lo grande, el niño pondrá en marcha el proceso de asimilación ejercitando su capacidad de comprensión de la realidad a través de la imaginación, seguido de una acomodación de sus esquemas cognitivos, produciéndose el aprendizaje.

Por otro lado, a través de la teoría de Bettelheim, abordamos el juego desde un punto de vista psicológico y, refiriéndonos en particular a los juegos de ficción, vimos que, al generar una experiencia de lo sublime cognitivo, los juegos representan una

herramienta insustituible para dominar las propias emociones y ayudar al niño a comprender el mundo.

Finalmente, hemos hecho especial hincapié en la conexión entre el asombro en los videojuegos y la experiencia de lo sublime, considerando ciertos tipos de videojuegos, al igual que los cuentos y los juegos más tradicionales, como una herramienta educativa. Siguiendo a Vella, hemos descubierto que, de hecho, lo que se desencadena en la realidad virtual tras un acontecimiento inesperado es una reacción de desorientación y vértigo que el autor identifica con lo sublime. La “realidad ficticia” del videojuego rompe la linealidad y la previsibilidad del mundo real y, al no saber cómo reaccionar ante el acontecimiento, lo cual provoca una deconstrucción de las relaciones habituales entre el sujeto y el entorno vital, se requiere una nueva forma de acomodación, que como hemos visto produce un aprendizaje. Así hemos podido destacar la importancia de la imaginación, que corrobora lo que ya hemos afirmado desde el punto de vista psicológico sobre su función cognitiva. De hecho, la imaginación puede considerarse una piedra angular de la teoría que pretendemos demostrar, permitiendo que el mundo de las emociones ordinarias y el de las emociones estéticas, se unan, actuando como un prisma a través del cual observar la realidad para comprender mejor la amplitud de su espectro y la multiplicidad de sus aspectos. Esto supone un reto cognitivo que nos place superar.

En conclusión, en este apartado final, hemos intentado explicar cómo un acontecimiento epifánico, como el encuentro con lo sublime, puede poner en marcha en el individuo, pero especialmente en el niño, emociones estéticas como el asombro, que no permanecen en la esfera de lo misterioso, sino que se acercan a las emociones que el

individuo experimenta en la vida cotidiana a través de la ficción, como las fábulas, el juego infantil y su forma más moderna, el videojuego. Así, la experiencia estética de lo sublime ante lo grande, a través del empuje emocional, mueve al niño a investigar la realidad que le rodea, recurriendo a la facultad imaginativa allí donde no llega la comprensión racional. Asombrarse es abrir la mente al conocimiento, un conocimiento que explota mecanismos ficticios o lúdicos para encontrar soluciones o respuestas a una realidad que está en proceso de devenir, produciendo aprendizaje. El asombro ligado a lo sublime, el *awe*, es una emoción especialmente adecuada a este fin.

En este punto de nuestra discusión hemos sentado las bases para la construcción de un puente que vincule la experiencia estética de lo sublime con la producción de sentido y, en consecuencia, con el aprendizaje. Es lo que hemos llamado el sublime cognitivo.

Queríamos mostrar que, gracias a la fuerza motriz de la imaginación, es posible superar el bloqueo resultante de la emoción de asombro desencadenada por el encuentro con situaciones negativas o aterradoras y volverlo productivo. El asombro es particularmente visible en los ojos de un niño que observa el mundo a través de la lente de lo sublime y que, aunque se vea en situaciones aterradoras o espantosas, no bloquea la acción cognitiva, al contrario, moviliza la voluntad y el esfuerzo de aprendizaje. Gracias a esta emoción estética, nos vemos empujados fuera de nuestros límites personales, abandonando las certezas cristalinas que nos impiden abrazar el mundo en su totalidad. Hay mucho que aprender de los niños en este sentido, que no tienen ninguna dificultad para sentir el asombro, de hecho, se ven impulsados en todas sus acciones por él.

Lo sublime cognitivo lleva más allá del sentimiento de pequeñez hacia algo mucho más grande que su propio yo, haciéndolo sentir menos centrado en su vida cotidiana, logrando desplazar su interés personal hacia un interés universal y colectivo. El asombro del niño puede constituir un gran punto de partida para diseñar mejores estrategias pedagógicas en las escuelas. Utilizando la experiencia estética de lo sublime cognitivo, según la hemos esbozado, podremos ayudar al niño a reconocer el impulso de investigar la realidad, el asombro, el cual, luego, bajo la égida cognitiva de la imaginación, se convierte en interés y amor hacia el mundo.

Precisamente al mirar el mundo con ojos de niño, como si observáramos por primera vez con atención todo lo que nos rodea, el individuo puede convertirse en el Demiurgo de su propio asombro, gracias a la experiencia de lo sublime cognitivo, que nos permite modelarlo y dirigirlo, con la ayuda de la imaginación, hacia fines gnoseológicos y pedagógicos. Deberíamos entonces atender a los procesos puestos en marcha por los niños; tomarnos tiempo para nosotros mismos y para ellos con el fin de observar y reflexionar sobre los significados de sus acciones y potenciarlos. Al fin y al cabo, la escucha es un aspecto fundamental de la relación educativa; es la savia que da vida a la capacidad de comprender al otro. Cuando la utilizamos, descubrimos que escuchar no es oír con los oídos, sino escuchar al otro empáticamente. Escuchar las emociones, como la del asombro y la maravilla del niño, da dignidad a sus fantásticas hipótesis, aunque parezcan alejadas de nuestra lógica de adultos.

Así, lo sublime cognitivo puede también impedir que demos todo por sentado al seguir la dinámica de nuestra propia lógica, tanto en nuestras relaciones con el entorno como con las personas que nos rodean. Revitalizar y dar forma a nuestro sentido del

asombro, a través de lo sublime cognitivo, significa dejar ir la creatividad, mantener vivo el deseo de conocer, sin quedarse quieto mientras el mundo fluye a nuestro alrededor.

CAPÍTULO III. SUBLIME COGNITIVO Y EDUCACIÓN INFANTIL

En el capítulo primero trazamos un camino que nos llevó a vincular el concepto de lo sublime con el de aprendizaje, sentando las bases para la identificación de la experiencia de lo sublime que denominamos cognitivo. Como hemos argumentado, esto puede permitir al individuo y en particular al niño, en el que se centra nuestra investigación, partir de la emoción de asombro y elaborar ideas, superando los bloqueos emocionales iniciales.

Así, en una segunda parte, hemos intentado mostrar que la experiencia estética de lo sublime cognitivo, a través de la pulsión emocional del asombro (*awe*), actúa como estímulo y empuja al niño a superar el obstáculo que representa lo desconocido, investigando la realidad con la ayuda de la facultad imaginativa, allí donde no llega el entendimiento racional. Podemos decir que, al experimentar la emoción del asombro, la mente es capaz de procesar el conocimiento, explotando mecanismos ficticios o lúdicos para encontrar soluciones o respuestas a una realidad en constante cambio, desencadenando así un proceso de aprendizaje.

Ahora bien, si, como también hemos defendido, las emociones estéticas, que surgen en la experiencia estética no son ajenas a la vida cotidiana, no debería extrañar hablar tampoco de experiencia estética en la vida del niño. Incluso un autor romántico, como Leopardi, señalaba la niñez como paradigma de imaginación y creatividad estéticas. Llegados a este punto intentaremos explorar la experiencia estética en la infancia y, a partir de ahí, los aspectos de nuestra investigación más claramente orientados a lo que podrían ser estrategias didácticas aprovechando el procedimiento por el que lo

sublime, a través de la emoción del asombro, interviene en el aprendizaje.

En nuestra opinión, los autores que analizaremos en este capítulo final, con sus aportaciones pedagógicas, confirman que se puede establecer una relación entre la experiencia de lo sublime y el aprendizaje así como que existen estrategias que utilizan determinados tipos de narrativa como ciertos cuentos, juegos o videojuegos (si hablamos de experiencias más modernas), como herramientas para dirigir al niño hacia el conocimiento a través de la experiencia de lo sublime cognitivo, construido *ad hoc* en la escuela gracias a estas mismas herramientas.

El niño podrá dominar su emoción de asombro y canalizarla, gracias a estas herramientas que desencadenan lo sublime cognitivo e invocan la intervención de la imaginación, hacia formas concretas de conocimiento, que le llevarán a aprender.

En concreto, hablamos de tres autores que destacan en este ámbito y cuyas teorías analizaremos: John Dewey, María Montessori y Loris Malaguzzi.

8. La experiencia estética en la infancia

La profesora finlandesa Pauline von Bonsdorff, especialista en la estética en relación con la infancia, sostiene que, si el arte se considera un asunto serio reservado a los adultos con gran capacidad cognitiva y experiencia, los niños sólo pueden aparecer como seres menos competentes y experimentados en este campo. Pero, si se considera que el arte, y en particular la estética, es una dimensión de la sociedad que influye en la experiencia humana del mundo, entonces parece que los niños no sólo son

estéticamente activos, sino que en muchos aspectos son incluso más activos que los adultos (Von Bonsdorff 2009, 61).

Ahora bien, Von Bonsdorff sostiene, de hecho, que existe un tipo particular de estética, que denomina “estética de la infancia”, la cual se entiende como un modo de “pensamiento encarnado, en el que intervienen los sentidos, las emociones, los valores, la imaginación”, una ventana abierta de nuestra mente a los fenómenos de nuestro mundo vivo. La estética de la infancia tiene como objeto la vida de los niños, con especial referencia a su agencia expresiva, su comunicación y su actuación (2018, 128-129).

La autora utiliza el término “agencia estética” para referirse a un tipo de experiencia estética que es a la vez activa y pasiva, al mismo tiempo es un “hacer y padecer”, lo que como menciona y como desarrollaremos más adelante, nos remite a la función de la estética plasmada en la experiencia cotidiana de John Dewey (Von Bonsdorff 2018, 129).²⁶

Las características de la agencia estética son la co-creación, la multimodalidad y la socialidad. De hecho, los niños se involucran e interactúan con las obras a través de la participación y la co-creación, utilizando la imaginación y el juego, realizando acciones y encarnando personajes. Las historias se desarrollan e integran en su juego, al igual que los elementos de su mundo real. La multimodalidad, por su parte, se refiere a que se utilizan diferentes medios de expresión de forma simultánea, de esta forma los niños “practican la imaginación” creando y explorando diferentes mundos posibles.

²⁶ Compárese con Dewey (1934, 20-21).

Además, continúa, la agencia estética es social, porque los niños se convierten en agentes sociales y no en meros sujetos de diferentes influencias (Von Bonsdorff 2018, 129). Su conclusión, en sintonía con lo que hemos defendido anteriormente, es que el niño entiende el mundo a través del juego y la imaginación, que son formas de dar sentido al mundo y crear el yo, son “prácticas y modalidades ontológica y existencialmente relevantes” (Von Bonsdorff 2018, 130).

De esta manera, Von Bonsdorff argumenta que el juego es la forma de compartir la imaginación. A través de ella se crean significados, estructuras y relaciones intersubjetivas, a menudo simultáneamente en el mundo ficticio del juego y en el mundo real. En el juego se crea un yo intersubjetivo y social, cuando no “incluso encarnado” (Von Bonsdorff 2018, 130). La imaginación, a su vez, crea una dimensión que se denomina “práctica mimética” en la que se introducen posibles elementos de otro mundo, distinto del real. “Es una forma de agencia en la que el niño hace algo en lugar de estar simplemente sujeto a la imaginación” (Von Bonsdorff 2018, 130). La agencia del niño se expresa a través del juego, que puede entenderse como un momento de co-creación, es decir, de creación social de elementos nuevos e imaginarios compartidos. En ella, las negociaciones sobre mundos imaginarios y narrativas son constantes. Reconocer la agencia estética de los niños es reconocer su creatividad estética y mimética, como recurso personal y comunitario (Von Bonsdorff 2018, 136).

La investigación de Von Bonsdorff confirma pues lo que apuntábamos en el capítulo anterior: el juego y la imaginación se consideran herramientas indispensables de la agencia del niño, que al interactuar con el mundo crea una experiencia estética, que es a su vez una experiencia de aprendizaje. Nuestra idea es que el sublime cognitivo lo es

de una manera especialmente importante.

Pasamos ahora a explorar las bases para desarrollar estrategias educativas que se pudiesen seguir de nuestra investigación apoyándonos en los planteamientos de John Dewey, María Montessori y Loris Malaguzzi. De hecho, tanto John Dewey, como María Montessori y Loris Malaguzzi ofrecen propuestas educativas concretas. Ellas nos servirán entonces para seguir mostrando cómo y de qué manera la experiencia de lo sublime puede provocar en el niño reacciones no de miedo, con el consiguiente bloqueo y evasión, sino de apertura e interés y deseo de conocimiento.

9. Estética, sublimidad cognitiva y educación en John Dewey

Comencemos con el enfoque de John Dewey en su libro *El arte como experiencia* (1934), en el que describe la experiencia estética como parte de un proceso de interacción dinámica con el entorno y la adaptación del ser humano y de todos los organismos vivos (1934, 20). De nuevo, como hemos visto antes, durante las experiencias ficticias o lúdicas en las que el sujeto (en particular el niño) está en contacto con lo sublime, hablamos de una adaptación del individuo a la realidad exterior, lo que conduce a la comprensión. Según el filósofo estadounidense, concretamente, el proceso vital se perfila como un desarrollo rítmico basado en la alternancia de momentos de desequilibrio y momentos de equilibrio entre el organismo y el entorno. Él sostiene que hay una reacción adaptativa del organismo al entorno tras una ruptura o contraste que genera una acomodación pasiva o una adaptación fructífera, donde en este último caso se restablece un orden armónico que favorece el

desarrollo integral de la vida del organismo (Dewey 1934, 20-21). Este tipo de relación ordenada entre organismo y entorno contiene en sí misma “los gérmenes de una perfección afín a lo estético” (Dewey 1934, 21). La connotación cualitativa de la relación entre organismo y entorno en el ser humano es propiamente una cualidad estética, en la medida en que se cruza con experiencias previas que hacen que la relación con el mundo tenga sentido (Dewey 1934, 26).

Dewey sienta las bases para la revalorización del papel de la experiencia, es decir, del momento fáctico de la experiencia estética como el momento fundamental en el que el conocimiento abstracto y teórico se ponen a prueba en la practicidad y la acción, en el que todo adquiere su sentido en relación con el sujeto que lo experimenta.²⁷ En consecuencia, se produce una revalorización de la experiencia de lo cotidiano, es decir, de las experiencias que acompañan y conforman nuestra existencia diaria. La perspectiva pragmatista inaugurada por Dewey radica, por tanto, en centrar la atención en la experiencia, reconociendo en ella el momento central para entender la

²⁷ Dewey fundó una estética pragmatista que, al rechazar cualquier tipo de dualismo, sostenía que el conocimiento no puede separarse del mundo que debe conocer. “Fue uno de los primeros fundadores del pragmatismo estadounidense [...] la filosofía debe ser vista como una actividad emprendida por organismos interdependientes en entornos. Este punto de vista, de adaptación activa, llevó a Dewey a criticar la tendencia de las filosofías tradicionales a abstraer y cosificar conceptos derivados de contextos vivos. Al igual que otros pragmatistas clásicos, Dewey centró la crítica en los dualismos tradicionales de la metafísica y la epistemología (por ejemplo, mente/cuerpo, naturaleza/cultura, yo/sociedad y razón/emoción) y luego reconstruyó sus elementos como partes de continuidades más amplias. Por ejemplo, el pensamiento humano no es un fenómeno que esté radicalmente fuera de (o externo a) el mundo que pretende conocer; conocer no es un intento puramente racional de escapar de la ilusión para descubrir lo que en última instancia es 'real' o 'verdadero'. Más bien, el conocimiento humano es una de las formas en que los organismos con capacidades evolucionadas de pensamiento y lenguaje se enfrentan a los problemas. Las mentes, por tanto, no observan pasivamente el mundo, sino que se adaptan, experimentan e innovan activamente; las ideas y las teorías no son puntos de apoyo racionales que nos lleven más allá de la cultura, sino que funcionan experimentalmente dentro de ella y se evalúan sobre bases situadas y pragmáticas. El conocimiento tampoco es el ejercicio de una 'chispa divina' por parte de los mortales, ya que si bien el conocimiento (o la investigación, por utilizar el término de Dewey) incluye elementos calculadores o racionales, en última instancia está informado por el cuerpo y las emociones del animal que lo utiliza para hacer frente a la situación” (Hildebrand, 2021).

acción humana. Estos son los fundamentos establecidos por Dewey en el siglo pasado, que siguen siendo relevantes hoy en día para corroborar lo que ya hemos afirmado en el capítulo anterior, respecto a la concepción estética de Stecker (2006, 1). Siguiendo su teoría, argumentamos, de hecho, que la estética no está relegada al arte y no tiene un valor elitista del que disfrutaban unos pocos, sino que está presente en las experiencias de la vida cotidiana de todas las personas. Por otro lado, con la teoría de Leddy argumentábamos que es posible experimentar el asombro estético en experiencias cotidianas, como cortar el césped o tomar una taza de té (Leddy y Pérez-Henao 2020, 401). Este concepto está presente en la estética de Dewey, cuando argumenta que hay placer estético en las personas que, con participación emocional, bajo el impulso de la imaginación, se dedican a sus obras, como “quien observa el placer de la mujer de la casa en cuidar sus plantas, y el interés absorto de su marido en cuidar el lecho de verdor frente a la casa” (Dewey 1934, 9). Así, en los tres filósofos podemos ver una afinidad con la idea de que lo estético se manifiesta en el horizonte de lo cotidiano porque hay una conexión fructífera entre la vida cotidiana y la experiencia estética en todas sus potencialidades latentes, a las que se les puede reconocer un valor en sí mismas.²⁸ Casi podemos decir que la experiencia estética consiste en interrumpir el flujo pasivo de la existencia, en crear momentos significativos en el desarrollo cotidiano de los acontecimientos.

²⁸ Dewey es una de las fuentes de la más reciente estética de la vida cotidiana. Como afirma Yuriko Saito, una de sus principales representantes: “Casi todos los autores de la estética cotidiana se inspiran en la obra de John Dewey *El arte como experiencia*, publicada por primera vez en 1934. En particular, su análisis de 'experiencia' demuestra que la experiencia estética es posible en todos los aspectos de la vida cotidiana, desde comer o resolver un problema matemático hasta tener una entrevista de trabajo. Al situar lo estético en el carácter de una experiencia más que en un tipo específico de objeto o situación, Dewey allana el camino para que los defensores de la estética cotidiana exploren diversos aspectos de la vida estética de las personas sin una frontera preconfigurada” (Saito 2021).

Dewey, además, sostiene que hay una especie de conciencia del sujeto, una interpenetración del sujeto con el mundo, un continuo reequilibrio entre el sujeto y su entorno en una adaptación ininterrumpida a los estímulos que el entorno trata de imponer al sujeto. “Como satisfacción de un organismo en sus luchas y éxitos en un mundo de cosas, la experiencia es arte en germen. Incluso en sus formas rudimentarias contiene la promesa de esa percepción placentera que es la experiencia estética” (Dewey 1934, 26). Para que haya verdadera experiencia debe haber un significado que dé intensidad, unidad a la acción misma, que dé una “conclusión completa y satisfactoria” (Dewey 1934, 69).

En particular, para definir el carácter estético de la experiencia, Dewey recurre al acto de expresión (1934, 71). La experiencia comienza con un impulso, entendido como el movimiento de todo el organismo. La exteriorización de un impulso no es una expresión. Para que haya expresión debe haber emoción. Esta emoción es la que conduce a la experiencia estética. El filósofo estadounidense define etimológicamente el acto de expresión como un acto de compresión o expresión y recurre a un símil sencillo pero eficaz para describirlo, que es el siguiente: “el zumo se exprime cuando la uva, que es la materia prima, se aplasta en la barrica de vino. Pero el mero vertido de la materia prima no es expresión. Mediante la interacción con algo externo, como la trituradora o el pie del hombre, se obtiene el jugo. Para exprimir el jugo se requiere tanto la trituradora como las uvas, y para constituir una expresión de emoción se requieren tanto los objetos circundantes y resistentes como las emociones e impulsos internos” (Dewey 1934, 78).

Así, el acto de expresión se origina en un impulso orgánico, que surge de un

desequilibrio momentáneo en la relación del organismo con el entorno, y requiere una reconfiguración de esa relación en dirección a un nuevo equilibrio que permita su satisfacción. El impulso no encuentra una satisfacción inmediata, sino que encuentra una resistencia del entorno que no induce una mera extrusión energética, sino una colisión, una resistencia, una interrupción, con las condiciones objetivas por las que se transforma en emoción (Dewey 1934, 338). Para convertirse en expresión y no detenerse en el mero arrebató, la emoción requiere a su vez una transformación que tiene lugar a través de la fusión con el material objetivo que se reelabora en la dirección de un uso ordenado dirigido a su realización objetiva (Dewey 1934, 93). La experiencia intelectual y la experiencia estética no pueden distinguirse, porque la primera completa a la segunda y le da sentido (Dewey 1934, 49). La razón no puede alcanzar su propia certeza, sino que debe apoyarse en la imaginación, en la “encarnación de las ideas en sensaciones cargadas de emoción” (Dewey 1934, 43). De hecho, la imaginación arroja luz sobre las posibilidades de una experiencia más completa y satisfactoria contenida en la realidad actual, es decir, revela posibilidades que contrastan con las condiciones actuales, pero que son realmente realizables, y, en consecuencia, hace que las personas sean conscientes de los elementos constitutivos de la realidad, un requisito previo indispensable para cambiar sus condiciones (Dewey 1934, 319-321). Además, la cualidad imaginativa de la experiencia estética es dominante, porque permite la realización de significados más amplios y profundos que los anclados en la realidad del *hic et nunc*, mediante expresiones que se proyectan más allá de ella (Dewey 1934, 320).

Seguendo la teoría del filósofo estadounidense, podemos afirmar que una experiencia

dotada de calidad estética sólo es posible en un mundo en el que el ser humano pierde y restablece el equilibrio con su entorno. La experiencia estética de lo sublime representa precisamente la probable pérdida, el posible dolor, pero también la conmoción necesaria para restablecer la conexión entre sujeto y entorno. En la experiencia de lo sublime cognitivo, que representa el momento en que se pasa del extrañamiento emocional del asombro a la construcción de sentido mediante el impulso de la imaginación, se procede desde la vibración del choque a la recuperación del equilibrio en el sentido. Sin este choque, que es de naturaleza emocional porque provoca asombro, el sujeto no puede recuperar el equilibrio con el entorno. Este equilibrio no es sólo la satisfacción de la interacción entre el sujeto y el entorno, su adaptación mutua, sino que es también un nuevo comienzo, una nueva fase rítmica de conflicto y resolución, que se expresa plenamente en la dimensión cognitiva de lo sublime. Se trata de una continuidad cognitiva como superación de los contrastes, de las diferencias, incluso del dolor, sabiendo que sólo estando en este vado, que es placentero y doloroso a la vez, será posible tener una experiencia estética que también es intelectual, donde la imaginación abre la posibilidad de crear nuevos significados y nuevas ideas, dando lugar a una experiencia de aprendizaje.

Dewey habla de un “milagro del intelecto” cuando verifica en la experiencia una unión que es estética, que da origen a un nuevo concepto o idea, un evento similar a la formación de un nuevo objeto, pero sin ninguna unión física, sino a través de la fuerza de la emoción, que es su motor y cemento (Dewey 1934, 53). Lo que queremos es comparar esta experiencia estética con la que se produce en lo sublime cognitivo, que, con un mecanismo similar, en cuya base está el elemento emocional del asombro, a

través de la reelaboración de un intelecto impulsado por la imaginación, crea nuevos significados, generando así un aprendizaje.

Además, según el filósofo estadounidense, el hecho educativo, que naturalmente trae consigo un desequilibrio, se afirma en un trazo de continuidad entre el pasado y el presente, en lo que se denomina un *continuum experimental* (Dewey 1938, 14). Si bien este concepto de continuidad implica la importancia de la herencia formativa del pasado, también implica en cada momento una conquista personal, una tensión por parte del sujeto que aprende en la experiencia (Dewey 1938, 21). No todas las experiencias son educativas, de hecho “hay experiencias deseducativas. Cualquier experiencia que tenga la apariencia de detener o engañar el desarrollo de la experiencia posterior es deseducativa” (Dewey 1938, 12). Para que esto no ocurra, la condición necesaria es que haya calidad en la experiencia. Para Dewey, la tarea del educador es ser capaz de organizar y proponer el entorno educativo de manera que las experiencias no sólo sean inmediatamente placenteras, sino que sirvan para promover futuras experiencias (Dewey 1938, 12-13). De hecho, según el principio de continuidad perseguido por Dewey, toda experiencia no es un fin en sí misma, sino que recibe algo de las que la preceden y modifica de algún modo la calidad de las que le seguirán. Por ello, el filósofo considera fundamental, en una educación basada en la experiencia, poder elegir el tipo de experiencias que surgen y que vivirán positiva y creativamente en las experiencias futuras. Una experiencia de este tipo se convierte así en formativa y educativa, pudiendo modificar e influir en la calidad posterior, en las habilidades intelectuales, en la emocionalidad y en las formas de responder al entorno que nos rodea, preparando al niño para experiencias futuras más amplias y profundas y

contribuyendo así al crecimiento, continuidad y reconstrucción de la experiencia. El educador tiene un papel fundamental porque es responsable de participar activamente en el proceso de crecimiento del niño, de comprender las actitudes y necesidades del alumno y de reconocer las condiciones para fomentar experiencias valiosas que conduzcan al crecimiento del niño (Dewey 1938, 14).

Dewey se pronuncia en contra del sistema educativo tradicional, basado en la transmisión de conocimientos a las nuevas generaciones, información del pasado que se aprende en los libros y manuales sólo a través de nociones teóricas, y mediante normas y reglas impuestas desde arriba (Dewey 1938, 5). El profesor-educador que, de hecho, es el medio para comunicar habilidades y conocimientos, pone al alumno en contacto con materiales y experiencias. La escuela tradicional, con este modo pasivo y desapegado, limita al alumno, por lo que no promueve el progreso intelectual y moral. En las escuelas progresistas, basadas en el ejemplo de la escuela laboratorio de Chicago fundada por Dewey, se desarrolla un nuevo método; no se aprende de los libros, sino de las experiencias que cada niño realiza al interactuar con su entorno y sus materiales.²⁹ De este modo, el alumno, que es “el sol en torno al cual giran los instrumentos de la educación” (Dewey 1899, 55), goza de mayor libertad, de modo que puede desarrollar no sólo el conocimiento, sino también la expresión y la cultura de la individualidad.

En resumen, con el apoyo de la teoría estética de Dewey, hemos podido dar un paso

²⁹ Tras sus estudios universitarios, profundamente influenciado por la tradición neohegeliana, Dewey comenzó a construir las premisas de su interpretación del pragmatismo instrumentalista, con claras referencias al evolucionismo, fundando en ese momento con G.H. Mead lo que se llamaría la “Escuela de Chicago”. Dewey inició el movimiento de la “educación progresista”, que influyó profundamente tanto en las políticas educativas como en las instituciones educativas de su época, llevándolas a un giro explícitamente democrático que llegaría a conocerse como “activismo” (Cappa 2020, 7).

más en la vinculación de la experiencia estética de lo sublime cognitivo con el aprendizaje, trasladándola ya al diseño de estrategias educativas más concretas. Hemos argumentado que, en la experiencia cotidiana vivida íntimamente por el sujeto a nivel emocional, que el autor define como estética, se produce un cambio profundo en el individuo sujeto al encuentro con la realidad. Esta se convierte en el mensajero de acontecimientos inesperados que provocan desconcierto, el cual, sin embargo, es superado gracias al apoyo de la imaginación que empujará a la persona a adaptarse a la nueva realidad, haciéndose más consciente, porque le ayudará a encontrar nuevas respuestas y nuevos significados. La experiencia de lo sublime cognitivo se convierte así en educativa, capaz de modificar e influir posteriormente en nuestra capacidad de respuesta al entorno. Siguiendo el método de activismo propuesto por Dewey, el niño en concreto estará preparado para experiencias más difíciles y complejas en el futuro, y así podrá comprender e interactuar con la realidad en previsión de su desarrollo cognitivo.

Ahora, sin embargo, pasaremos de un sistema filosófico-pedagógico como el de Dewey a uno más específicamente pedagógico, el de María Montessori, y profundizaremos en las implicaciones de la experiencia del sublime cognitivo para un posible sistema, como el que propone el mismo método Montessori, a la hora de dejar abierta al niño la posibilidad de conocer el mundo a través del asombro creando nuevos senderos para el pensamiento.

10. Lo sublime cognitivo en el método de María Montessori

El Método Montessori es un método de enseñanza que lleva el nombre de su creadora y

la persona que lo popularizó: la médica y pedagoga italiana María Montessori. El Método se ha desarrollado desde principios del siglo XX en diversas partes del mundo.³⁰ Con todo, no se trataba, ni es, porque sigue contando con mucha aceptación a día de hoy, solo un método para la educación de los niños, sino de “un método que contenía y transmitía los principios de un crecimiento natural y correcto del ser humano” (Pesci 2018, 6).

El método parte, por un lado, de una idea de la cognición encarnada, en una línea similar a la descrita en apartados anteriores cuando hablábamos de la naturaleza de la emoción y su papel en el aprendizaje y la comprensión del mundo. Según Montessori, el niño, al manipular la realidad que le rodea, es capaz de construir conocimiento, un saber que nunca es puramente abstracto, sino el resultado de la interacción del niño con el entorno, de la mente con el cuerpo. Por otro lado, al establecer una comparación entre el planteamiento más filosófico de Dewey con el concreto de Montessori, podemos comprender mejor cómo la mente del niño puede adquirir experiencia trabajando sobre la realidad que le rodea, concretando su manipulación, a través de la estructuración práctica de un método pedagógico, que implica el uso de determinados materiales educativos.

De hecho, Montessori concibió y creó un tipo particular de material, que forma parte de su método. Aún hoy en día en las escuelas que emplean el método Montessori se utiliza material fruto del ingenio y el trabajo de la fundadora, que ella misma define

³⁰ Al concebir su método, Montessori distinguió cuatro niveles diferentes de desarrollo infantil, que constituyen lo que ella denominó el “ritmo constructivo de la vida”: el primer periodo, la infancia, va del nacimiento a los 6 años; el segundo, la niñez, va de los 6 a los 12 años; el tercero, la adolescencia, va de los 12 a los 18 años; y el cuarto, la juventud o madurez, abarca el periodo de los 18 a los 24 años, en el que el niño se convierte gradualmente en adulto tanto física como psicológicamente (Grazzini 1996, 95).

así:

“Los objetos no son una ayuda para el profesor que tiene que explicar, es decir, no son medios de enseñanza. Pero son una ayuda para el niño que los elige, se los apropia, los utiliza, y según sus propias tendencias y necesidades, según el impulso del interés. Así, los objetos se convierten en ‘medios de desarrollo’. Los objetos y no la enseñanza del maestro son lo principal: y es el niño quien los utiliza, él, el niño, es la entidad activa y no el maestro” (Montessori 1948a, 164-165).

Según María Montessori, los niños tienen una forma mental diferente a la de los adultos, que ella denomina “mente absorbente”, dotada de mayor poder y sensibilidad, facultades que les permiten crear. “La mente del niño toma cosas del entorno y las incorpora a sí misma. Y esto no ocurre por herencia, sino por la potencialidad creativa del niño” (Montessori 1949, 80). De hecho, los niños no son incapaces de entender la abstracción o el concepto de infinito, pero según la intuición de la autora, puede ser la falta de un objeto real, capaz de traducir lo abstracto en concreto, lo que hace que la abstracción sea inaccesible para ellos.³¹ Para superar estas dificultades, los materiales Montessori están entonces diseñados poniendo la estética al servicio de su funcionalidad. Así que lo importante es no es sólo el objeto, el material, sino especialmente cómo éste modifica el entorno con el objetivo de permitir a los niños comprender la realidad y, por tanto, aprender.

Estéticamente los materiales son muy atractivos, resultado de un trabajo de diseño

³¹Para conocer el material véase el vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=DchJqG04zig>

que incluye, una especial atención a su aspecto exterior.³² No es fácil entender la funcionalidad y la belleza de estos materiales si uno nunca ha entrado en una escuela Montessori, o si nunca los ha visto. Este tipo particular de escuela es un “paisaje físico” cuidadosamente compuesto y organizado, donde los “materiales y el mobiliario Montessori son los grandes protagonistas, junto con el niño que trabaja en ellos: sus cualidades estéticas están entre las primeras que llaman la atención del niño, en el gran concierto de la voz de las cosas” (Martino 2018, 20). Al trabajar con materiales de desarrollo, el niño aprende mediante la manipulación y el control de objetos cuya transformabilidad está programada y se revela dentro de la relación entre el cuerpo del niño y el material de desarrollo (Martino 2028, 24). Se trata de materializar la idea abstracta, presentándola en la forma adecuada para su comprensión, la de los objetos tangibles. El material Montessori ejerce una atracción permanente sobre el niño, la atracción ayuda a la manipulación del material para dar forma a las ideas abstractas. Son objetos muy sencillos de diseño en madera, que se van formando poco a poco, desde la torre rosa que sirve para entender el concepto de tamaño hasta el cubo binomio y trinomio, que los niños no se cansan de desmontar y montar.³³

Si observamos a los niños que utilizan el material, nos damos cuenta de que trabajan haciéndose preguntas para explorar el mundo y a sí mismos. Los niños repiten un

³² En el curso de las reflexiones e investigaciones sobre el ambiente Montessori realizadas por la Fondazione Montessori Italia, surgió una interpretación, la realizada por el diseñador y académico italiano Giovanni Anceschi, que une el pensamiento de María Montessori con el Diseño. Al igual que el diseño se aprende a través de ejercicios prácticos de composición, el niño aprende a través de ejercicios sobre materiales diseñados para un propósito de aprendizaje específico (Martino 2018, 21-23).

³³ Para comprender la finalidad educativa de la torre rosa véase el vídeo: <https://youtu.be/WrJTSG0oErs?si=PET5JyxnRArgmUJD>
Para comprender la finalidad educativa del cubo del binomio véase el vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=eYvPgIK5FwA>

ejercicio sin cansarse, manifestando lo que Montessori llama “la polarización de la atención”. Montessori describe el fenómeno de la polarización de la atención de la siguiente manera:

“Y siempre que se producía tal polarización de la atención, el niño comenzaba a transformarse por completo, a volverse más tranquilo, casi más inteligente y más expansivo: mostraba cualidades interiores extraordinarias, que recordaban a los fenómenos más elevados de la conciencia, como los de la conversión. Parecía como si, en una solución saturada, se hubiera formado un punto de cristalización, en torno al cual toda la masa caótica y fluctuante se reuniera en un cristal de forma maravillosa. Asimismo, una vez producido el fenómeno de la polarización de la atención, todo lo desordenado y fluctuante que existía en la conciencia del niño parecía organizarse en una creación interior, cuyos sorprendentes caracteres se reproducían en cada individuo” (Montessori 1916, 62-63).

Montessori utiliza la expresión “polarización de la expresión” para denotar la concentración total que implica a los niños y que se produce en unas condiciones ambientales determinadas. También en nuestra opinión, el término polarización, tomado de la física y entendido como orientación hacia una dirección, ilustra de forma muy significativa y reforzada la focalización de la atención propia de una experiencia estética. Montessori identifica en la polarización de la atención una concentración constructiva, que es una de las condiciones necesarias para el desarrollo y la organización psíquica. Casi podríamos calificar esta concentración intensa como una experiencia de inmersión, muy cercana a la experiencia estética del asombro, descrita en los capítulos anteriores. El niño que aprende se encuentra en una experiencia de

suspensión, de profundo asombro, una experiencia que involucra su mente y su cuerpo.³⁴

Dicho esto, ahora podemos volver a nuestro argumento sobre lo sublime cognitivo y el papel que puede jugar en el aprendizaje de los niños. Podemos ejemplificar ese proceso diciendo que el niño al que, por ejemplo, se le presenta la magnitud infinita de los números experimenta un asombro inicial, el cual le lleva a detenerse y permanecer en silencio, una quietud contemplativa que puede conducir inicialmente a una sensación de desconcierto, propia de la experiencia de lo sublime.³⁵ En un segundo momento, gracias a la activación del pensamiento y la imaginación, en una fase de máxima concentración utilizando el material Montessori, el niño es capaz de construir una imagen concreta en su mente de lo que al principio aparecía como abstracto, construyendo el concepto, es decir, produciendo el aprendizaje. Montessori sostenía que para comprobar si un niño había comprendido un concepto, era necesario ver si había sido capaz de formarse una imagen del mismo en su mente (Montessori 1948c, 29).

³⁴ Siguiendo la teoría de Kevin Rathunde, profesor de la Universidad de Utah, cuyas investigaciones se centran en experiencias como el flujo y el interés, Montessori promueve el aprendizaje a través de experiencias intrínsecamente motivadas de inmersión profunda y concentración, conectando el yo y el mundo (Rathunde 2015,18). Preparar el espíritu, formar el carácter, impregnarse de asombro o grandeza, están íntimamente relacionados con el flujo, es decir, con las experiencias de inmersión (Rathunde 2015, 25).

³⁵ Por ejemplo, el material para construir el sistema métrico consiste en cuentas sueltas y palitos con diez cuentas ensartadas y fijadas en un alambre. Con diez palos unidos, se hacen cuadrados de perlas para formar un único objeto que es el “cuadrado de los cien”. Luego están los cubos que se hacen apilando diez cuadrados uno encima de otro y fijándolos para formar un único objeto, “el cubo de mil”. El objetivo es ayudar al niño a comprender el valor de la unidad, de la decena, de la centena y del millar, a asimilar la lógica de la numeración. Este material, en forma de mil, puede incluso desmontarse y reconstruirse. Se presta a muchas combinaciones. Se puede construir, por ejemplo, una larguísima hilera de perlas, la “Cadena de las Cien”, atando juntas diez varas de diez perlas cada una; uniendo diez cadenas de cien mediante cortas cadenas plegables, se forma la “Cadena de las Mil”. Para visualizar un ejemplo de construcción de una cadena numérica véase: <https://www.youtube.com/watch?v=xUzCHnZ3Efo>

Además, podríamos argumentar, siguiendo la teoría de Mario Valle, que se ocupa de la visualización científica, es decir, de traducir los datos numéricos en imágenes, que el objetivo de los materiales Montessori es precisamente hacer visibles las abstracciones para que los sentidos entiendan (Valle 2013). Al igual que el científico parte de su idea, de un modelo mental, de cómo debe funcionar un determinado fenómeno, luego lo visualiza y afina este modelo suyo hasta transformar esos números en conocimiento, lo mismo hace el niño, manteniéndose en el ámbito de nuestro ejemplo, para la recta numérica, es decir, materializando un concepto muy difícil, como es el de la infinidad de los números. Crea, no sólo con su cabeza, sino también con sus manos una configuración, porque para construir una imagen mental de la línea numérica, uno necesita verla y tocarla (Valle 2021).

Podríamos decir que, gracias al apoyo del material, elemento básico del método Montessori, el niño no se pierde en el miedo y la grandeza del misterio, sino que alcanza a obtener y dominar los conceptos a través de la mediación con lo infinito y lo abstracto, descubriendo e investigando la realidad que le rodea. Como hemos dicho antes refiriéndonos a Kant, lo sublime nos causa pavor porque nuestra imaginación no puede darle forma. Montessori presenta la posibilidad de comprender este tipo de misterio, que podría asustar al niño, dándole forma. La manipulación de los materiales ayuda a dar forma a lo que en principio puede causar pavor, pero es ese impulso y voluntad de superación el que conduce a enfrentar e investigar y, por tanto, al conocimiento. Es un proceso cognitivo que se mantiene vivo gracias al interés y la concentración. Montessori no pone límites al conocimiento del niño, al que considera que para comprometerlo “debemos ofrecerle grandes cosas: para empezar, ofrezcámosle

el Mundo” (Montessori 1948b, 56).

Desde este punto de vista, las disciplinas, que se enseñan en escuelas infantiles y primarias como las matemáticas, ciencias, historia, geografía, ya no pueden percibirse como compartimentos estancos, sino que están interconectadas en la unidad del conocimiento. Cada disciplina aumenta las otras en lo básico, organizadas y coherentes entre sí. Montessori los entiende como un continuo a cuestionar, dentro de la visión cósmica más amplia de la educación. La educación cósmica Montessori, de hecho, va más allá de una visión estrecha de las disciplinas, es un continuo. El estudio del cosmos es el objeto de la educación cósmica, pero también el planteamiento de la propia educación, destinado a estimular en el niño una visión unitaria del conocimiento, activando el estudio de un único particular y reconduciéndolo después a la visión general.³⁶

En el capítulo anterior cuando, siguiendo la teoría de Vella, hablábamos de la categoría de lo sublime lúdico, afirmábamos que el dominio del misterio, que se produce tras un extrañamiento inicial, es lo que genera la “comprensión cósmica”, es decir, la comprensión que acontece cuando el niño es capaz de entender la dinámica del juego (Vella, 2015). Podemos casi decir que la educación que curiosamente también María Montessori denomina “cósmica” presenta la posibilidad de comprender el misterio que rodea al niño de forma lúdica: al manipular los materiales el niño

³⁶ “Las estrellas, la Tierra, las rocas, todas las formas de vida forman un todo único y están en estrecha relación entre sí, y esta relación es tan íntima que no podemos entender una roca sin comprender al menos algo del gran Sol. Lo que sea que tratemos, un átomo, una célula, no podemos explicarlo si no conocemos el inmenso Universo. ¿Qué mejor respuesta podríamos dar a estos sedientos de conocimiento? Incluso surge la duda de que el propio universo no sea suficiente” (Montessori 1948c, 20-21).

comienza a “manipular” el mundo, adquiriendo dominio y por tanto conocimiento. La educación, según Montessori, es el encuentro con el mundo que despierta en el niño un profundo sentido de maravilla, pero también de asombro, así como, sin excluirlo, un profundo sentido de integración y pertenencia en relación con tanta belleza y variedad en el universo. De hecho, la pedagoga italiana sostenía que: “si toda la idea del Universo se presenta al niño de la manera correcta, hará más que despertar su interés, pues despertará en él admiración y asombro, es decir, un sentimiento más elevado que el mero interés y más rico que la satisfacción” (Montessori 1948c, 29). En nuestra opinión, esto se ajusta a la experiencia de lo sublime.

Además, en línea con lo expuesto en los capítulos anteriores, María Montessori considera tanto el juego como los cuentos de hadas como importantes herramientas educativas. En particular, la autora elabora el concepto de “Fábulas cósmicas” (Montessori 1948c, 29). Éstas son medios que inician al niño en una investigación exploratoria y cognitiva de la realidad y se convierten en estímulos para la curiosidad y la imaginación, en la medida en que representan una ventana abierta al mundo con la posibilidad de que el niño emprenda su propio viaje de conocimiento. Él niño, por tanto, como usuario de la fábula o del juego, tiene la oportunidad de comprenderse a sí mismo y al mundo que le rodea a través de la escucha de una narración o de una manipulación lúdica, que le revelará indirectamente sus preguntas interiores y, al mismo tiempo, también las soluciones, que comprenderá en un primer momento a nivel emocional y luego traducirá, con el apoyo de la imaginación, en experiencia cognitiva.

En correspondencia, lo que se pide a los maestros es que eliminen los obstáculos para

que se produzca una relación entre el sujeto y el mundo, mediante la preparación indirecta de un entorno que sea a la vez protector y creativo. Por lo tanto, el entorno lleva al niño a la construcción de sus propias habilidades, destrezas y conocimientos que pueden ser utilizados no sólo dentro de la escuela, sino también transferidos fuera de ella. Esta profunda conexión entre el sujeto y su entorno conlleva el cuidado del medio ambiente como labor principal del educador.

Montessori utiliza la expresión “la voz de las cosas”, las cosas que llaman, manifestando el poder inherente del mundo tanto en términos de contenido del que surgen las preguntas como en términos de lenguaje e indagación (Montessori 1948a, 93). Corresponde al educador permitir al niño experimentar el mundo, mirarlo, investigarlo y estudiarlo. El niño tendrá así la oportunidad de experimentar lo sublime cognitivo en el método Montessori, que trae consigo el asombro y da la bienvenida a la duda, no permitiendo que uno se conforme con las cosas tal y como parecen, sino incitando a través de preguntas a crear nuevos procesos de pensamiento. Un pensamiento que surge de la experiencia inmersiva, que permite superar la desorientación que puede provocar lo abstracto, gracias a la posibilidad creativa del material. Un material que es la herramienta de un método que permite manipular la abstracción, el misterio, hasta la posibilidad de que el niño configure conceptos, dando lugar a una nueva forma de aprendizaje.

11. Loris Malaguzzi: lo sublime cognitivo y el asombro de conocer

“Al contrario, hay cien / El niño / está hecho de cien / El niño tiene / cien lenguas / cien manos / cien pensamientos / cien formas de pensar / de jugar y de hablar / siempre hay cien / formas de escuchar / las maravillas de amar / cien alegrías / de cantar y de comprender / cien mundos / por descubrir / cien mundos / por inventar / cien mundos / por soñar / El niño tiene cien lenguas / (y luego cien) / pero le han robado noventa y nueve / La escuela y la cultura / separan la cabeza del cuerpo. Se le dice: / que piense sin manos / que haga sin cabeza / que escuche y no hable / que entienda sin alegría / que ame y se maraville / sólo en Pascua y en Navidad. / Le dicen: / que el juego y el trabajo / la realidad y la fantasía / la ciencia y la imaginación / el cielo y la tierra / la razón y el sueño / son cosas que no van juntas. / Y le dicen / que los cien no existen. / El niño dice: / al contrario, los cien existen.”³⁷

Hemos visto cómo el método Montessori representa un sistema educativo que se basa en la experiencia práctica del niño y que, a través de materiales estructurados, crea un entorno favorable al niño para aprender y, especialmente, aprender jugando. La educación cósmica que propugna ofrece la posibilidad de dejar de lado el conocimiento de tipo transmisivo y llevar adelante la idea de que es en la interacción del sujeto con la experiencia de donde surge la posibilidad de aprender. Loris Malaguzzi, profesor y pedagogo, se posiciona en una línea similar y señala que de la experiencia nacen y se desarrollan todos los lenguajes expresivos, cognitivos, comunicativos, que se constituyen en reciprocidad y de los que “el niño es sujeto constructor y coautor, participando en las variaciones históricas y culturales” (Malaguzzi 1987, 27). Aunque fue un gran conocedor de María Montessori y en algunos aspectos, como el que acabamos de mencionar de la centralidad del niño en la educación, está en

³⁷ Los cien lenguajes de los niños es un poema que se ha convertido en algo tan emblemático de la pedagogía de Malaguzzi que figura en la página web de la fundación Reggio Children (Cagliari y otros 2018, 40).

consonancia con sus principios educativos, se distancia de ella al no defender un método definido en minuciosos detalles operativos como hacía la pedagoga de Chiaravalle. No obstante, consideramos la contribución de Malaguzzi muy importante por cuanto muestra asimismo la relevancia del sublime cognitivo en su manera de concebir la educación de los niños.

Loris Malaguzzi, fundó en Italia, tras la Segunda Guerra Mundial, el Enfoque de Reggio Emilia, un planteamiento pedagógico que se extendió por varias partes del mundo, gracias también a una exposición itinerante que llevaba el nombre de su conocido poema, citado en el encabezamiento, *Los cien lenguajes de los niños*,³⁸ que se convirtió en su manifiesto pedagógico. Según Malaguzzi, los cien lenguajes son las infinitas posibilidades que tienen los niños de responder a sus experiencias, a sus múltiples interpretaciones de la realidad.

Podemos decir que entender el significado de los cien lenguajes de la infancia, que representan el corazón del sistema pedagógico de Malaguzzi, se traduce en comprender que todos los niños tienen la capacidad de construir su propio pensamiento, en constante interacción con los diferentes sujetos que conforman su sociedad, a través de cien formas de ver, cien caminos diferentes, cien potenciales diferentes, cien capacidades de expresión diferentes.

La expresión para el pedagogo de Reggio Emilia, por un lado, se utiliza en su

³⁸ La exposición se tituló primero “El ojo si la pared” y luego “Las cien lenguas de los niños”. Basada en algunos de los proyectos más significativos de las escuelas, fue, según Malaguzzi, “una exhibición de lo que es posible” (citado por Vecchi, 2010, p. 27). “Expuesta por primera vez en 1981 en Reggio Emilia, en otoño de ese mismo año viajó a Suecia, atrayendo a miles de visitantes al Moderna Museet de Estocolmo y estableciendo una estrecha relación entre Reggio Emilia y varios educadores suecos, que ha continuado hasta nuestros días” (Cagliari y otros 2018, 330).

significado etimológico a partir de la palabra latina “exprimo”, que significa sacar, hacer salir, pronunciar, representar, pintar, describir, esculpir o traducir, por otro lado, recoge la idea de experiencia de John Dewey, de cuyas ideas Malaguzzi se considera, en parte, heredero (Hoyuelos 2006, 141).

Como ya hemos visto en las páginas anteriores, para Dewey, el arte es una experiencia. Para definir el carácter estético de la experiencia, Dewey habla de un acto de expresión, que parte del impulso, entendido como el movimiento de todo el organismo y que conduce a la emoción (1934, 71).

Siguiendo con la comparación con Dewey, como hace Alfredo Hoyuelos,³⁹ según Malaguzzi, para que haya una verdadera experiencia, debe haber un significado que dé intensidad, unidad a la propia acción. En este sentido, el entorno desempeña un papel importante, porque detiene el simple impulso y lo transforma en reflexión, lo que da lugar a la experiencia como significado. “Esta detención, este frenado, este desequilibrio transforma la energía en acción reflexiva. Y lo vivido se detiene y se recrea en un acto expresivo” (Hoyuelos 2006, 143).

Estamos de acuerdo con Hoyuelos cuando dice que el pedagogo italiano consideraba que todos los componentes de una determinada comunidad educativa son creadores de un conocimiento subjetivo, que no deriva de forma mecánica y directa de los procesos de enseñanza, es decir, no debiendo entenderse como una mera transferencia de conocimientos del profesor al alumno. En consecuencia, el crecimiento del niño no es

³⁹ Hoyuelos, amigo y biógrafo de Loris Malaguzzi, es un estudioso y un gran conocedor de su pensamiento. Sus estudios más significativos sobre la figura de Malaguzzi están recogidos en su libro *La estética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi* (2019) y han sido muy útiles para sistematizar un pensamiento pedagógico acorde con nuestra hipótesis sobre lo sublime cognitivo. De ahí que, en lo que sigue, nos apoyamos en ellos para reconstruir el enfoque de este último autor.

un proceso lineal, sino que los momentos de linealidad se alternan con los de ruptura y diálogo con lo insólito, lo aleatorio. Los niños tienen gusto por investigar lo desconocido, están perceptivamente expectantes ante las diferencias, las discrepancias y los asombros.

Hoyuelos sostiene que hay una profunda dimensión estética en el planteamiento pedagógico propuesto por Loris Malaguzzi, una estética que “busca el origen de las cosas a través de laberintos de símbolos y alegorías”, que se mueve entre lo bello y lo siniestro, entre la luz y la sombra, porque lleva consigo la duda, que alimenta el conocimiento (Hoyuelos 2006, 32-34). De hecho, cuando el autor habla de la “estética del conocer” en Malaguzzi, reconoce como medio de conocimiento, no sólo la razón, sino también la fascinación de la seducción propia de la estética. El pedagogo italiano sostenía que era importante dejarse seducir por una estética del conocimiento de lo nuevo, interesarse por lo que nos rodea y por lo que aún no conocemos, porque le gustaba mirar, como hacen los niños, el mundo con las “gafas de lo insólito” (Hoyuelos 2006, 34-35).

De ahí que sea precisamente en los ojos del niño donde se pueda leer el asombro hacia el mundo, hacia el que siente tanto alienación como deseo de investigarlo. No se trata de la maravilla sino del asombro, subraya Hoyuelos, porque mientras la primera puede crear preguntas triviales, el asombro surge en el niño cuando se da cuenta de que está ante lo incierto, lo que representa un pequeño abismo y provoca una sensación de vértigo. Describe, en nuestra opinión, la experiencia del sublime cognitivo.

Merece la pena entonces detenerse en este punto, porque encaja perfectamente con lo que pretendemos demostrar con respecto nuestra defensa del papel de lo sublime cognitivo en el aprendizaje de los niños. No es arriesgado decir que, en la visión pedagógica que propone Malaguzzi, el niño ante el misterio vive una experiencia estética de lo sublime que podríamos definir como cognitiva, porque le lleva a superar el asombro inicial y se transforma en una experiencia de conocimiento. A través del asombro estético somos capaces de superar el extrañamiento inicial y desvelar con nuevos ojos la diversidad de lo real. Siguiendo la estela del análisis realizado por Hoyuelos, este proceso se ve favorecido por tres factores: un entorno dedicado y estructurado que permita al niño expresar su potencial, lo que Malaguzzi define como atelier, un maestro que se define Atelierista, y el poder de la escucha. El niño se encuentra gracias a estos recursos en condiciones de superar la fase inicial de extrañamiento típica de lo sublime y de expresar sus descubrimientos cognitivos, no sólo a través del lenguaje verbal, sino a través de sus cien lenguajes, que son las herramientas que dan voz al niño, porque tiene el privilegio de manifestarse en una pluralidad de lenguajes (Malaguzzi 1987, 26).

Ahora bien, veamos más de cerca el primer factor, el atelier. Según Malaguzzi, debe ser un entorno amable, un lugar agradable para los niños, los trabajadores y las familias. El Atelier es un espacio capaz de acoger, lejos de la concepción de la escuela como un lugar de sufrimiento, de exámenes, es decir una “especie de curriculum del calvario”, sino que es agradable y alegre, donde los niños pueden experimentar con sus lenguajes y aprender jugando, adquiriendo su identidad y autonomía (Hoyuelos 2006, 49-50). Es un lugar impertinente, que se aleja de la aburrida didáctica tradicional,

entendida como transferencia nocionista, como “una pseudo-cultura de la cabeza-contenedor”, sino que fomenta la capacidad de búsqueda e investigación,⁴⁰ el arte combinatorio entre los lenguajes verbales y no verbales, defendiendo al niño de la verborrea y promoviendo la creatividad.

Con Hoyuelos afirmamos que, de este modo, se rompen los antiguos patrones pedagógicos unidireccionales. El atelierista, identificado como el segundo factor educativo, tiene la tarea de obstaculizar la normalización de la rutina educativa en el sistema escolar. Es muy importante entender que el atelierista no forma parte de un ámbito específico de la educación artística, sino que junto con el atelier interviene en el sistema escolar con el objetivo de escandalizarlo, es decir, de provocar una ruptura para superar la linealidad de la didáctica tradicional, que no deja espacio para la creatividad del niño y sus cien lenguajes.

En cuanto tercer factor, es decir, la escucha, es lo que en la experiencia de lo sublime cognitivo favorece el paso de lo desconocido a lo conocido, representando un modo ético de ser y relacionarse con los niños para transformar una experiencia estética en una experiencia de conocimiento. Siguiendo lo que sostiene Malaguzzi, es necesario que el adulto escuche, adquiriendo una competencia, es decir la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de comprender el punto de vista del otro (Rinaldi 2019, 252). “Al igual que la flor o la hoja saben escuchar al sol” para crecer y desarrollarse, la relación entre

⁴⁰ Malaguzzi define el proceso de investigación/aprendizaje que tiene lugar en la escuela: “Si hablamos de una escuela de investigación: el niño está constantemente buscando e investigando. Sobre todo, trata de evitar el aburrimiento, que en mi opinión es un virus terrible en los niños. Es decir, que seamos capaces de producir iniciativas vitales y, sobre todo, que los adultos sepamos sentirnos felices en este juego, que es un juego difícil pero fascinante, no hay otro igual, es lo que nos mantiene fuertes, en la medida en que podemos serlo hoy, incluyendo el sentimiento de asombro y maravilla que contiene en su interior, en la profesionalidad de quienes trabajan, como ya lo son dentro de la naturaleza y tarea de crecimiento que el niño afronta cada día” (Malaguzzi 1993, 118).

el adulto y el niño se sitúa en esta disposición para favorecer el desarrollo del niño y dar voz a sus cien lenguajes. Sin ella, el niño no podría desarrollar su identidad y pertenencia al mundo (Rinaldi 2019, 252).

Estamos de acuerdo con Hoyuelos cuando afirma que, para el pedagogo de Reggio Emilia, las cien lenguas representan esa pluralidad de idiomas que encarna la capacidad comunicativa de los niños, distinta de la competencia gramatical o verbal. De hecho, la comunicación del niño no está hecha sólo de palabras, sino de ojos, cuerpo y mano. Sobre las formas de comunicar

“Malaguzzi decía que en la escuela se necesitan cien idiomas porque el niño está hecho de cien, cien formas de ver, cien formas de comunicarse, y nosotros sólo usamos una. Y dejamos fuera las miradas, los gestos, las sonrisas, las posturas, los silencios y el poder comunicativo de las formas, los colores y sus ritmos”
(Cabanellas y Eslava, citado por Hoyuelos 2006, 54).

Así la expresión eficaz consiste en una “comunicación matizada y articulada de las emociones”, utilizando técnicas convencionales, recreadas, transferidas o inventadas (Hoyuelos 2006, 145). Para Hoyuelos estas son las técnicas que se utilizan en el atelier, un espacio inventado por el pedagogo de Reggio Emilia para potenciar la experiencia y la acción concreta con materiales y objetos. Un lugar donde un centenar de lenguajes pueden emanciparse, mezclarse y reconstruirse a través de la seducción estética del conocimiento. Malaguzzi argumentó que los niños necesitan dar sentido a lo que hacen, son productores de significado, y cuando encuentran el significado sienten alegría, una emoción mezclada con un estremecimiento, como la emoción de escuchar música. Es como desafiar a la muerte para cumplir un deseo (Malaguzzi, citado por

Hoyuelos 2006, 243-245).

Retomando el hilo de nuestro discurso sobre lo sublime cognitivo, podemos decir que el niño impulsado por el deseo de conocer la realidad que le rodea asume la incertidumbre del misterio y desafía el miedo que la experiencia de lo sublime puede dar inicialmente, acercándose a una experiencia de riesgo o, si queremos usar las palabras de Malaguzzi, de posible “muerte”. Posteriormente, el asombro, gracias a condiciones favorables como el atelier, el atelierista y la escucha, se convierte en la energía necesaria para transformar la experiencia en conocimiento, que se expresa en las múltiples posibilidades del lenguaje que hemos comentado en este apartado.

Por último, para ejemplificar lo dicho hasta ahora, me gustaría referirme a “El asombro de saber”, el título de la segunda exposición itinerante que comenzó en Reggio Emilia en 2008 y recorrió el mundo. “La exposición ha despertado fuertes sentimientos y emociones: asombro y admiración, curiosidad y maravilla, decepción y frustración por el estado actual de la educación, pero también mucha esperanza y optimismo, porque una visión de lo posible es todavía posible en Reggio Emilia”.⁴¹

Retomando el concepto expresado al principio del párrafo de una estética que se mueve entre la luz y la sombra, en esta exposición encontramos el atelier “Rayo de luz”⁴² que

⁴¹ Del informe de la exposición del personal de la *Boulder Journey School* en Gambetti y otros (2010, 9).

⁴² En la página web de la Fundación Reggio Children podemos leer una descripción: “La luz y sus fenómenos son puertas abiertas al descubrimiento y al conocimiento del mundo. Pueden explorarse tanto en la gama ‘clásica’ de la luz visible, que puede descomponerse en colores, como en el espectro invisible, como los rayos infrarrojos y ultravioletas. En particular, se investigan los fenómenos en los que el rayo de luz se descompone, se refracta, se refleja, se difracta, se propaga y se emite. De esta idea surge el iluminatòrio: un contexto organizado en torno a un concepto o un problema cognitivo, que ofrece diferentes herramientas, materiales, preguntas, encuentros y accesos. Elementos que no apuntan a una única solución, sino que permiten diferentes caminos, favoreciendo en particular la interacción y la construcción del aprendizaje en grupo. A través de diferentes lenguajes -discurso, dibujo, sonido, construcciones, composiciones visuales- el Atelier Reggio di Luce ofrece un enfoque activo de la ciencia,

se hace eco de la creada en el Centro Internacional Loris Malaguzzi en 2005, destinada a investigar los fenómenos de la luz a través de juegos de reflexión y proyección con diversas herramientas y materiales. Al encontrarse con la luz, los niños se enfrentan a los fenómenos de la naturaleza con estrategias tanto afectivas como cognitivas. “Los primeros resortes cognitivos son el asombro y la curiosidad. Los entornos pueden multiplicar este asombro identificando, amplificando y haciendo espectaculares ciertos fenómenos” (Gambetti y otros 2010, 5).

De hecho, la luz es uno de los elementos de exploración y descubrimiento más intrigantes para los niños. El uso de efectos de luz y sombra, tanto en el interior como en el exterior, anima a los niños a ser conscientes de sus movimientos y del uso del espacio. Los niños se dan cuenta de que la luz puede cambiar, crear sombras, reflejarse y tener fuentes directas como el sol o la luz de una linterna. Los simples momentos de exploración de la luz pueden convertirse en exploraciones científicas, artísticas y lingüísticas.

Pero las sombras también son un poderoso estímulo para fomentar el pensamiento y establecer conexiones en el aprendizaje. Intentemos explicar por qué tomando un ejemplo de mi vida personal, que puede apoyar la tesis sobre lo sublime cognitivo que estamos tratando de demostrar. En la exposición me llamó la atención una imagen de dinosaurios proyectada como sombras en una pared. Me ha hecho recordar lo que he practicado jugando con mi hijo, al que siempre le han gustado estos gigantes desde muy pequeño. Podríamos aventurarnos a considerar nuestros juegos de sombras como

con el que construir y verificar hipótesis y teorías. Un lugar de investigación, difusión y educación donde la imaginación, lo fantástico y lo narrativo son formas orgánicas de explicación e interpretación a las más científicas y racionales”.

un ejemplo de experiencia cognitiva sublime, pero tratemos de explicar la afirmación anterior, que puede parecer algo pretenciosa. Una de las muchas veces que jugamos, llevaba en la mano un T-rex de juguete. Mi hijo lo miró con la boca abierta, sorprendido por lo que estaba viendo. Sus ojos se movían escudriñando la sombra, como si quisiera distinguir aquellas partes de su cuerpo que no se veían y que la propia sombra o su proyección ocultaban. Tras su asombro inicial, empezó a tener dudas, a preguntarse por la nariz, el hocico o los ojos del animal, que no eran del todo visibles. Al mover la mano, intentaba comprobar el ritmo del movimiento, que establecía entre lento y rápido, buscando la confirmación de si esa sombra era también la suya. Luego fue más lento para comprobar cómo la sombra también se movía al unísono. De este modo, sólo intentaba distinguir entre su propio yo y el otro, representado por el dinosaurio, en busca de su propia identidad.

Como decíamos antes sobre el juego simbólico, éste permite al niño investigar y apropiarse de la realidad que le rodea. Además, volviendo a la teoría que intentamos demostrar sobre el aprendizaje del niño a través de lo sublime cognitivo, él reflexiona y cuestiona así su propia identidad con curiosidad y asombro. En este juego de sombras frente al misterio de su propio ser en relación con el otro de sí mismo (que es el dinosaurio, pero que entonces no es más que mundo), el niño puede asustarse porque siente una pérdida momentánea de sí mismo, puede encontrarse frente a un pequeño abismo y sentirse mareado. Pero a través de la escucha del adulto atelierista, que acoge y tranquiliza, en un lugar agradable y estructurado como el atelier, en ambiente distendido y lúdico, podrá hacer preguntas y formular su hipótesis sobre lo que ha entendido del fenómeno y expresar lo que ha aprendido. Sabrá cómo distinguirse del

mundo y aprenderá a conocerlo, es decir, a construir el sentido en una de sus cien formas posibles, haciendo posible el aprendizaje.

12. Conclusiones

En este capítulo final, hemos intentado mostrar que, tanto la filosofía de Dewey como la pedagogía de Montessori y Malaguzzi apuntan a la idea de un sublime cognitivo cuando vinculan ciertas experiencias estéticas de asombro con el impulso a aprender que buscan promover a través de métodos y ambientes educativos alternativos, particularmente lúdicos e interactivos con el entorno.

Hemos empezado manifestando la necesidad de atender a la experiencia estética en la infancia, algo poco estudiado quizá, por la tradicional asociación del fenómeno con experiencias más serias o adultas, como las que se vinculan al arte y, no tanto, a la vida cotidiana. A través de la contribución de la profesora Von Bonsdorff, hemos podido acercarnos a la experiencia estética de los niños para hacer ver, además, que la estética es una dimensión que influye en la experiencia humana del mundo desde el principio de nuestras vidas. Esto nos devuelve asimismo la idea de que los niños, con su agencia estética, no son sujetos pasivos, esponjas que absorben lo que les viene de fuera, sino que construyen su propio conocimiento del mundo, y emplean para ello, además, todos los sentidos.

La centralidad de la experiencia estética en la infancia y, en particular, de la experiencia del sublime cognitivo que produce el asombro por lo que no se conoce y desconcierta de entrada, conduce a la necesidad de aprovechar su potencial para el aprendizaje a través de estrategias pedagógicas más concretas. Es lo que, pensamos,

está en el fondo de las propuestas de Dewey, Montessori y Malaguzzi. Sus propuestas pedagógicas, a nuestro juicio, contienen la experiencia estética de lo sublime cognitivo, en la que el niño, experimentando el elemento emocional del asombro, crea nuevos significados a través de la guía de la imaginación, generando así aprendizaje.

De esta manera, queremos resaltar el *leitmotiv* que para nosotros vincula las tres teorías: una idea de aprendizaje estético, lúdico, donde la experiencia de lo sublime cognitivo vehicula emocionalmente el asombro. Así hemos intentado penetrar en las intrincadas mallas de sus respectivos pensamientos para encontrar ese hilo de Ariadna que saca a la luz el tipo de experiencia que etiqueta el concepto de lo sublime cognitivo.

CONCLUSIONES FINALES

El objetivo principal de la tesis que presentamos era doble. De un lado, buscábamos poner de manifiesto a través de la noción de “sublime cognitivo” el potencial de conocimiento que encierra la experiencia estética de lo sublime, como impulsora de la creación de sentido y, con ello, del aprendizaje. Y, por otro lado, queríamos plantear que la centralidad que el sublime cognitivo ocupa en la experiencia estética de los niños en particular reclamaba un aprovechamiento de su potencial para el aprendizaje a través del diseño de estrategias y entornos pedagógicos concretos.

Para cumplir con este objetivo, comenzamos por examinar la categoría estética de lo sublime como aquella que encierra emociones contradictorias, de un lado, de dolor y desconcierto ante lo grande, inabarcable e incomprensible y, de otro, placer por la superación de su momento negativo mediante el impulso que otorga a la capacidad de pensar a través del ensanchamiento de la imaginación. Hemos mostrado que la formulación de la experiencia de lo sublime en la reflexión tanto de filósofos clásicos como contemporáneos recoge esta dimensión cognitiva fundamental. Y finalizábamos la primera parte de esta tesis demostrando cómo el planteamiento filosófico era congruente con el elaborado en otras áreas de estudio como la neuroestética y la psicología constructivista. Todos estos enfoques nos dibujaban la experiencia de lo sublime como la que permite establecer una nueva relación con el mundo mediante la reacción de asombro ante una realidad inconmensurable. Este asombro cataliza el

proceso cognitivo e impulsa a no dejarse abrumar por la inmensidad, sino a mover la imaginación hacia la búsqueda de sentido y hemos argumentado que esto puede generar aprendizaje.

Con todo, no hemos olvidado el papel determinante de las emociones en la experiencia estética y, concretamente, en la de lo sublime. Para afinar su contribución al impulso por dar sentido a las cosas y por aprender, teníamos entonces que determinar la naturaleza y contribución de las emociones contenidas en la experiencia de lo sublime. De ahí que continuáramos nuestro análisis, en primer lugar, defendiendo una teoría enactivista (o de la encarnación) de las emociones como el enfoque más plausible y que mejor se ajusta a nuestra tesis. En particular, recurrimos a la teoría de Colombetti y Thompson, que, como hemos podido ver, sostiene que la mente humana no está separada en sus aspectos cognitivos del cuerpo, sino que está encarnada en todo el organismo y situada en el mundo. Así, pudimos argumentar que las emociones tienen una naturaleza dual, tanto corporal como mental, estableciendo una conexión entre la experiencia emocional y la construcción de significado. Esto nos sirvió como puerta principal para vincular asimismo la experiencia emocional del asombro en lo sublime cognitivo con la del aprendizaje.

Por otra parte, también debíamos mirar más de cerca a los estados emocionales que constituyen la experiencia estética de lo sublime, en su mezcla emociones contradictorias de placer y terror. El sublime surge cuando se percibe algo extraordinario, poderoso o imponente, pero, al mismo tiempo, que se experimenta una especie de inquietud o temor ante la grandeza que nos hace sentir diminutos, nos sentimos fuertes, porque participamos en algo más grande que nosotros. Lo sublime

genera el asombro y aunque a veces se habla indistintamente de asombro, y se le equipara al de la maravilla, consideramos que la peculiaridad del asombro de lo sublime se percibe en su contraste también con otras experiencias cercanas como ésta. Aclarar esas diferencias ha sido, por lo tanto, objeto de nuestro análisis y hemos recurrido al término inglés *awe* para marcar el asombro propio de lo sublime. Porque, en efecto, aunque *awe* se suele traducir por asombro, no todo lo asombroso es sublime sino aquel que es fruto del desbordamiento propio de la experiencia de la grandeza del objeto y que, a diferencia de la maravilla, incorpora un momento negativo o de dolor.

Tras analizar la relación entre el *awe* y lo sublime, hemos concluido que lo primero está incluido en lo segundo, como una respuesta estética apropiada a los estímulos evocados por lo sublime y que éste se manifiesta como una experiencia emocional compleja. Ante la grandeza de lo sublime, el *awe* hace que el sujeto se asombre porque se siente pequeño pero poderoso al mismo tiempo, formando parte de algo más grande que él mismo. De ahí que descartáramos la distinción entre *awe* y sublime realizada por Fingerhut y Prinz, según la cual el *awe* tiene, como la maravilla, una connotación más positiva y está menos asociado al miedo y al peligro. El *awe* del sublime sí lo está. También rechazábamos su idea de diferenciar entonces una cosa de otra porque entienden que, aunque las respuestas corporales puedan ser similares, las tendencias a la acción difieren: el *awe* hace que el sujeto se sienta más receptivo y abierto, mientras que lo sublime es más propenso a respuestas defensivas como la congelación. A nuestro juicio, el sublime no paraliza, sino que impulsa a ir más allá de nuestra inicial limitación. Por eso, nos hemos alineado con el planteamiento de Konečni, para quien el *awe* no se opone a lo sublime, sino que constituye la respuesta estética

primordial ante su estímulo, en línea con lo defendido además por la investigación neuroestética que hemos asimismo analizado. El asombro o *awe* forma parte de la respuesta emocional a lo sublime. Además, el carácter primordial del *awe* propio del sublime no lo convierte en una emoción elaborada culturalmente, como sostienen Keltner y Haidt, sino en algo tan primario como pueden serlo la conmoción y la excitación o el miedo, que también se mezclan en él. Para ellos, la disparidad entre el *awe* y el asombro generado por lo sublime radica en el nivel de intensidad, ya que lo sublime abarca lo infinitamente grande y encierra en sí mismo un aspecto oscuro y aterrador. En nuestro caso, sin embargo, hemos favorecido la perspectiva de Konečni que integra el estupor como parte de lo sublime, lo cual concuerda con los hallazgos de los análisis de neuroestética de Ishizu y Zeki, que reconocen la naturaleza compuesta de lo sublime, describiéndolo como un complejo cognitivo-emocional.

Además, era para nosotros muy importante destacar que el ámbito de la experiencia estética se extiende más allá del arte y también, como ha sido clave en la idea de lo sublime, de la naturaleza. La expansión que la reflexión estética reciente ha hecho hacia la vida cotidiana es reveladora y facilita nuestro argumento al demostrar que la experiencia estética, incluyendo lo sublime, se da igualmente en entornos cotidianos y respecto a todo tipo de objetos que, sin ser arte o naturaleza, muevan al *awe*. Las emociones estéticas se distinguen pues por su origen en un tipo de experiencia autónoma, por cuanto es valiosa por sí misma sin que esto contradiga su posible valor instrumental pero que, en todo caso, puede darse en cualquier parte. Es posible situar así la experiencia estética de lo sublime en contextos cotidianos como el educativo.

Pero antes de pasar directamente a este contexto, nos quedaba por atender a la

presencia del sublime cognitivo en el marco de la experiencia estética que originan posibles herramientas pedagógicas como los cuentos infantiles y los juegos. Así es, si bien la ficción es marco privilegiado para la experiencia estética, como analizábamos con Walton, otros análisis nos han ayudado a explorar el rol del sublime cognitivo en ficciones próximas a los niños como los cuentos de hadas y las fábulas, los juegos y, más recientemente, los videojuegos. Empleando el análisis de teóricos como Vygotskij, con quien profundizamos en el primer tipo de ficciones, Piaget y Bettelheim respecto al segundo y Tavinor para el tercero, hemos intentado mostrar que estas ficciones reproducen la experiencia de lo sublime cognitivo y, de esta manera, ayudan al niño a comprender el mundo que le rodea. Como hemos visto, esas ficciones activan el proceso de asombro-imaginación-aprendizaje-comprensión, que hemos descrito como típico de lo sublime cognitivo. Este proceso permite al niño superar el posible bloqueo ante el objeto de lo sublime, como lo misterioso o lo que le desborda, llevándole a comprender la realidad, generando aprendizaje.

Estas ficciones que contienen la experiencia del sublime cognitivo nos parecen entonces capaces de vehicular el papel de la imaginación ante la reacción emocional del asombro que impulsa el aprendizaje. Por eso, las consideramos importantes herramientas educativas que, además, pueden formar parte de estrategias innovadoras en el mundo escolar del tipo de las que analizamos al final de nuestra tesis.

En esos sistemas pedagógicos analizados, los de Dewey, Montessori y Malaguzzi, encontramos implícito el empleo de la experiencia del sublime cognitivo. Pues, efectivamente, estos sistemas vinculan ciertas experiencias estéticas de asombro al

impulso de aprender, que buscan especialmente a través de métodos que hacen que el niño sea protagonista al conocer el entorno, interactuando con él.

Aunque se mueve en un terreno más filosófico que el de los otros dos autores, pedagogos de profesión, Dewey promulgó una educación (inter)activa en línea con su concepción de la experiencia, y de la experiencia estética como paradigma. Nos hemos centrado en el hecho de que, en su visión de la educación, la emoción del asombro juega además un papel relevante. En su asombro, el niño no queda paralizado por el choque con el entorno, sino que esa emoción puede transformarse en expresión. Este mecanismo que parte de una base emocional, como el asombro, y conduce a una producción de sentido, lo hemos identificado como sublime cognitivo.

Estos son los fundamentos desde los que antes habíamos partido para mostrar cómo una experiencia estética, como lo sublime cognitivo en el niño, puede transformarse en una experiencia de aprendizaje. Pero hemos seguido encontrando apoyo asimismo en elementos de los sistemas pedagógicos de Montessori y Malaguzzi.

En concreto, en el método propuesto por Montessori, al igual que en el activismo pedagógico de Dewey, tenemos un niño que parte de la experiencia y la exploración del mundo que le rodea, comenzando por la emoción del asombro. El uso de este método fomenta y satisface la iniciativa del niño mediante el uso de materiales didácticos diseñados específicamente para satisfacer sus necesidades de conocimiento del mundo.

Ahora bien, hemos visto asimismo que el concepto de experiencia estética en Montessori se traduce efectivamente en una experiencia de lo sublime cognitivo, que resuelve el misterio que lleva al niño a la abstracción, pasando de un estado místico de

contemplación estética a una construcción conceptual, hecha tangible por el soporte de los materiales. Gracias a ellos, el niño es capaz de responder a las preguntas que le inquietan y fascinan al mismo tiempo. Mediante el descubrimiento, posibilitado por el uso de materiales, él manipula la experiencia, haciéndola suya, pasando así de una experiencia estética, como lo sublime cognitivo, a una experiencia de aprendizaje. El adulto prepara los entornos para que todo sea apto para el niño, pero éste debe adquirir su propia visión del mundo y lograr su autonomía. Los entornos de trabajo son de gran importancia para este método y se basan en los principios de simplicidad, belleza y orden, y el cuidado de estos entornos es fundamental.

Asimismo, en el planteamiento de Malaguzzi, identificamos una actitud del niño hacia el descubrimiento del mundo, una disposición al asombro que motiva la investigación, siempre a caballo entre la dimensión estética y la pedagógica, porque en el pedagogo de Reggio Emilia estas dos dimensiones van de la mano. También en este caso, hemos comprobado que la experiencia estética de lo sublime cognitivo empuja al niño a superar el extrañamiento inicial debido a la emoción del asombro, gracias a un entorno adecuado y al atelierista que se sitúa en la dimensión de la escucha. Malaguzzi pretendía que los niños fueran protagonistas de su propio aprendizaje en un entorno de confianza entre los niños y los adultos. La experiencia cognitiva sublime del aprendizaje de los niños puede ser una experiencia enriquecedora y deslumbrante, donde el elemento estético se injerta en la experiencia de la vida cotidiana del niño, que es de crecimiento y aprendizaje. El niño pasa por una experiencia que lo transforma, aumenta su interés por el universo, no contentándose con aceptar un conocimiento de tipo nocional, sino buscando uno menos abstracto y más vivo.

Por lo tanto, partiendo de Dewey, de quien hemos tomado los fundamentos filosóficos, hemos podido esbozar una teoría que se va definiendo, a través de la aportación de Montessori y Malaguzzi, en un sentido más sistemáticamente pedagógico. Asimismo, podemos decir que los tres modelos educativos, que aún hoy se utilizan en las escuelas como modelos innovadores frente a la educación tradicional, tienen muchas similitudes entre sí: en primer lugar, el elemento estético, como amplificador cognitivo, que es el que ayuda a dar valor a las cosas, impregnando la realidad de la posibilidad de asombro. Una realidad que debe ser investigada, porque para Dewey, como para Montessori y Malaguzzi, no se puede parar en la evidencia, sino que educar significa investigar.

En nuestra opinión, el niño, con la lupa de lo sublime cognitivo, es capaz de explorar el mundo y buscar el significado más profundo de las cosas. Y cuando lo encuentra, asistimos a una epifanía cognitiva, a un descubrimiento, que deja escalofríos en la espina dorsal, como dice Malaguzzi. El enfoque común que comparten los tres es ayudar a la mente del niño en sus diversos procesos de desarrollo, apoyar sus diversas energías y fortalecer sus diversas facultades. El niño está dotado de grandes poderes psicológicos y de una gran sensibilidad, que le ayudan en su proceso de construcción del conocimiento, que puede ser un camino hacia el éxito de la independencia, sólo tenemos que ayudar, como educadores, a que el niño actúe, quiera y piense por sí mismo.

En segundo lugar, la figura del maestro es un modelo común también para los tres autores, en la medida en que no es el que infunde el conocimiento desde arriba, sino el que proporciona un espacio que pone al niño en las mejores condiciones para

expresarse, de modo que pueda tener las herramientas a su alcance para aprender y crecer.

El último elemento común entre los tres es la importancia del entorno educativo, ya sea físico o social, es el contexto educativo, ya que cada objeto, cada palabra, cada gesto, cada relación humana se entreteje y se entrelaza con los demás, convirtiéndose en una presencia vital. Ya en Dewey, una experiencia debe conducir a ciertas conexiones con el entorno que la rodea, las cuales, al producir significado, se transforman en conocimiento. Así, en el pensamiento de Montessori, el entorno educativo, cuando está libre de condiciones de represión o inhibición del potencial de los niños, representa uno de los factores más importantes para hacer del niño un constructor de sí mismo y de su propio aprendizaje. En el enfoque de Malaguzzi, el cuidado del contexto de las relaciones es un canal fértil para llevar al niño de ser un objeto de educación a ser un sujeto consciente, constructor junto a la comunidad de sus cien posibilidades de expresión y, por tanto, de aprendizaje.

En conclusión, podemos afirmar que lo que hemos querido demostrar tomando como soporte estas tres teorías es que la experiencia de lo sublime cognitivo, que hemos analizado en capítulos anteriores de este trabajo, es efectivamente una experiencia que genera una nueva relación con el mundo basada en la emoción del asombro ante la realidad con un potencial pedagógico claro. Hemos identificado en detalle cómo, a partir de una forma inicial de caos emocional, puede originarse el orden, la respuesta cognitiva al misterio, pasando por una dimensión estética, la de lo sublime cognitivo. El caos es sin duda un espacio de posibilidad y creatividad. Las emociones caóticas de los niños son los inicios del pensamiento con sus dimensiones lógico-matemáticas,

lingüísticas, espaciales, dinámicas, mezcladas entre sí, afectadas por la fascinación de la paradoja que puede aportar lo sublime. La incertidumbre de lo sublime y su vértigo emocional, puede transformarse, sin embargo, en la certeza de un nuevo sentido, que sigue en continua transformación, al igual que una nueva vida está en transformación mientras crece y construye su ser en el mundo día a día. Los sistemas pedagógicos de Dewey, Montessori y Malaguzzi cuentan con ello.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Alcaraz, M.J. y Pérez Carreño F. (2018): “Teorías de ficción”, en *Enciclopedia de la Sociedad-Española-de-Filosofía-Analítica*, disponible en <http://www.sefaweb.es/ficcio n-teorias-de/>.
- Aranguren, M. (2017): “Reconstructing the social constructionist view of emotions: from language to culture, including nonhuman culture”, en *Journal for the Theory of Social Behaviour*, vol. 47, pp. 244-260, doi:10.1111/jtsb.12132.
- Arcangeli M. y otros, (2020): “Awe and the Experience of the Sublime: A Complex Relationship”, en *Front. Psychol.* Vol. 11, pp 1-5, doi: 10.3389/fpsyg.2020.01340
- Baillie, J. (1953[1747]): *An Essay on the Sublime*, Los Angeles, University of California Press, disponible en <http://sublime.nancyholt.com/Baillie/index.html>
- Bettelheim, B. (1998 [1987]): *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano, disponible en https://books.google.it/books?id=Z2dXqi1kQ60C&pg=PA5&hl=it&source=gb_s_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false.
- Bettelheim, B. (2005 [1976]): *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli.
- Boruah, B. H. (1988): *Fiction and Emotion. A Study in Aesthetics and the Philosophy of Mind*, Oxford, Clarendon Press.
- Bozal, V. (1997): *Historia de las Ideas Estéticas*, vol. 2, Madrid, Historia 16.
- Brady, E., & Haapala, A. (2003): “Melancholy as an Aesthetic Emotion”, en *Contemporary-Aesthetics*-(Journal-Archive), vol. 1, disponible en https://digitalcommons.risd.edu/liberalarts_contempaesthetics/vol1/iss1/6/
- Brady, E. (1998): “Imagination and the Aesthetic Appreciation of Nature”, en *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, vol. 56, n. 2, pp.139-147, Wiley, disponible en <http://www.jstor.org/stable/432252>
- Brady, E. (2018): *The Sublime in Modern Philosophy: Aesthetics, Ethics, and Nature*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1992 [1990]): *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Caillois R. (1994): *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*. Milano, Bompiani.

- Burke, E. (1985 [1757]): *Inchiesta sul bello e il sublime*, Palermo, Aesthetica.
- Cagliari, P. y otros (2018): *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia*, Madrid, Ediciones Morata.
- Cappa, F. (1938 [2020]): “Introduzione”, en Dewey, J. *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina editore, pp.7-22.
- Carruthers, P. (2002): “Human Creativity: Its Cognitive Basis, its Evolution, and its Connections with Childhood Pretence”, en *British Journal for the Philosophy of Science*, The University of Chicago, vol. 53, pp. 225-249, disponible en <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1093/bjps/53.2.225>.
- Cisotto, L. (2005): *Psicopedagogia e didattica*, Roma, Carocci.
- Carchia G. “Estetica”, en G. Carchia, P. D’Angelo, *Dizionario di estetica*, Roma-Bari, Laterza,1999.
- Colombetti, G. & Thompson, E. (2008): “The feeling body: Towards an enactive approach to emotion”, en *Developmental Perspectives on Embodiment and Consciousness*, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 1-22, disponible en <https://philpapers.org/rec/COLTFB>.
- Contini, G. (1988): *Antologia Leopardiana*, Firenze, Sansoni.
- Consoli, G. (2011): “L’immaginazione al lavoro. Che cosa e come conosciamo dal romanzo”, en *Enthimema*, vol. 5, pp. 102-116, disponible en <https://riviste.unimi.it/index.php/enthymema/article/view/1756>.
- Consoli, G. (2012): “Un modello cognitivo delle emozioni estetiche”, en *Lebenswelt*, pp. 1-26, disponible en <https://riviste.unimi.it/index.php/Lebenswelt/article/view/2657>.
- Consoli, G. (2018): “Finzione e cognizione sociale”, en *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, Mimesis, vol. 9, n. 1, pp. 33-44, doi: 10.4453/rifp.2018.0003
- Damasio, Antonio R. (2008 [1994]): *L’errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, Milano, Adelphi.
- Damasio, A. (1999): *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, London, Heinemann.
- Darwin, C. (2005 [1872]): *L’espressione delle emozioni nell’uomo e negli animali*, disponible en <https://www.sapili.org/italiano/lespressione-dei-sentimenti-nelluomo-e-negli-animali-carlo-darwin>.

Deleuze, G. (1979 [1963]): *La filosofía crítica de Kant*, Bologna, Cappelli.

Del Río y Álvarez (2007): *La tragedia de Hamlet, príncipe de Dinamarca*, de W. Shakespeare y *Psicología del arte*, Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

Dennis, J. (2005[1704]): *The Grounds of Criticism in Poetry*, London, George Straban, disponible en <http://sublime.nancyholt.com/Dennis/index.html>

Dewey, J. (1934 [1967]): *Arte come Esperienza*, Firenze, la nuova Italia.

Dewey, J. (1938 [2020]): *Esperienza e educazione*, Milano, Raffaello Cortina editore.

Dewey J. (2007[1899]): *School and society*, New York, Cosimo classics.

Dutton, D. (2010): *El Instinto Del Arte*, Ediciones Paidós.

Edelman, G. M. (2007): *Seconda natura. Scienza del cervello e conoscenza umana*. Milano, Cortina.

Ekman, P. (1999): “*Facial Expressions*”, in *Handbook of Cognition and Emotion*, San Francisco, John Wiley & Sons Ltd. University of California.

Elizalde L. y otros, *Lo sublime contemporáneo*, México: Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2020.

Freud, S. (1985 [1905]): “Personaggi psicopatici sulla scena”, en *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri, disponible en <http://www.plays.it/ipod/atti-dello-psicodramma-4/personaggi-psicopatici-sulla-scena-di-sigmund-freud>

Freud, S. (1985 [1907]): “Il poeta e la fantasia”, en *Opere*, Torino, Bollati Boringhieri.

Fingerhut, J., & Prinz, J. J. (2018): “Wonder, appreciation, and the value of art”, in *Progress in Brain Research*, Elsevier, vol. 237, pp. 107-128, disponible en <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0079612318300049>.

Fingerhut J. y Prinz J.J., (2020): “Aesthetic Emotions Reconsidered”, en *The Monist*, Oxford University Press, vol. 2, pp 223-239, doi: 10.1093/monist/onz037.

Gambetti A y otros, (2010): *Lo Stupore del Conoscere, i cento linguaggi dei bambini*, Rechild, Grafitalia.

Gatti, A. (2015): “John Baillie e la genesi moderna del sublime”, en *Studi di Estetica*, n. 27, Mimesis, pp.69-88, disponible en <http://journals.mimesisedizioni.it/index.php/studi-di-estetica/article/view/407/704>.

Godoy, M.J. (2019) “Lo sublime en la anti-sublime estética de lo cotidiano”, en *Claridades. Revista de filosofía* vol. 11, pp. 33-56.

- Goldie P. (2000): *The Emotions: A Philosophical Exploration*, Oxford University Press.
- Grazzini C. (1996): “I quattro piani dello sviluppo. Il ritmo costruttivo della vita”, en *Quaderno montessori*, vol. 51, pp. 93-105, Opera Montessori.
- Green, M. (2021): “Speech Acts”, in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford University-Press, disponible en <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/speech-acts/>.
- Grimm, J. L. y W. K. *Cappuccetto Rosso*, 1812, disponible en https://www.grimmstories.com/it/grimm_fiabe/cappuccetto_rosso.
- Hildebrand, D. (2021): “John Dewey”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford -University-Press, disponible en <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/dewey/>.
- Hoyuelos, A. (2006): *La estética en el pensamiento y la obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona, Octaedro.
- Ishizu T, Zeki S. (2014): “A neurobiological enquiry into the origins of our experience of the sublime and beautiful”, en *Frontiers in Human Neuroscience*, vol. 8, pp. 1-10, disponible en <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00891>.
- Kant, I. (2012[1790]): *Critica della capacità di Giudizio*, Milano, RCS Libri S.p.A.
- Kant, I. (2000 [1781]): *Critica della ragion pura*, Analitica trascendentale, Libro II, Appendice, Torino, Adelphi.
- Keltner y Haidt, (2003): “Approaching awe, a moral, spiritual, and aesthetic emotion”, en *Cognition and Emotion*, vol. 17, pp. 297–314, Routledge.
- Konečni, V.J. (2005): “The aesthetic trinity: awe, being moved, thrills”, en *Bullettin of Psychology and the Arts*, American Psychological Association, vol. 5, pp. 27–44.
- Kumschick I. y otros (2014): “Reading and Feeling: the effects of a literature-based intervention designed to increase emotional competence in second and third graders”, en *Frontiers in Psychology*, vol 5, pp. 1-11, doi=10.3389/fpsyg.2014.01448.
- Lakoff, G. y Núñez, R. E. (2000): *Where Mathematics Comes From: How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*, New York, Basic Books, A Member of the Perseus-Books-Group, -disponible-en-https://pages.ucsd.edu/~rnunez/COGS252_Readings/Preface_Intro.PDF.

- Leddy, T. y Pérez-Henao, H. (2020): “La experiencia del asombro: una aproximación expansiva a la estética cotidiana”, en *Revista KEPES*, Editorial Universidad de Caldas, vol. 17, pp. 397-425, disponible en <https://doi.org/10.17151/kepes.2020.17.22.15>
- Leder, Belke, Oeberst, & Augustin (2004): “A model of aesthetic appreciation and aesthetic judgments”, en *British Journal of Psychology*, vol. 95, pp. 489–508, disponible en <https://bpspsychub.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1348/0007126042369811>
- Leopardi, G. (2010 [1898]): *Zibaldone*, Torino, Einaudi.
- Lombardo, G. (2015): “Longino e il sublime antico”, *Studi di Estetica*, Mimesis edizioni, vol. 1, pp. 37-44, disponible en <https://journals.mimesisedizioni.it/index.php/studi-di-estetica/article/download/405/700>.
- Longino, D. (2015[I siglo d.c.]): *Del Sublime*, Tipografia di Alvisopoli.
- Lupi, A. (2016): “Il ruolo del gioco infantile nel pensiero di Maria Montessori e nelle scuole a metodo”, en *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Universidad de Santiago de Compostela, vol. 5, 114–123, disponible en <http://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4920>
- Maes, H. (2023): “Aesthetic Melancholy”, en *Contemporary Aesthetics*, vol. 21. Barrington, USA, <https://contempaesthetics.org/2023/06/20/aesthetic-melancholy/>
- Malaguzzi, L. (2012[1993]): “Entre la espera y la esperanza”, en *RELAdeI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Universidad de Santiago de Compostela, vol. 1, pp.117-124
- Malaguzzi, L. (2020[1981/1987]): *Taccuini I. Commentari per un codice di lettura della mostra. L'occhio se salta il muro. I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Martino, S. (2018): “Design e Montessori: due pedagogie in dialogo Intervista a Giovanni Anceschi”, en *Momo*, vol. 16, pp.20-31, Fondazione Montessori Italia, disponible en <https://www.fondazionemontessori.it/portfolio/momo-16/>
- Mastandrea, S. (2011): “Il ruolo delle emozioni nell’esperienza estetica”, in *Rivista di*

- estetica*, Open Edition Lodel, vol. 48, pp. 95-111, disponibile en <https://journals.openedition.org/estetica/1539>.
- Matte Blanco, I. (1981 [1975]): *L'inconscio come insiemi infiniti: saggio sulla biologica*, Torino, Einaudi.
- Mecacci, L. (2009): *Psicologia, Teorie e scuole di pensiero*, vol. 2, Il Sole 24 ore.
- Montessori, M. (2014[1916]): *L'autoeducazione: nelle scuole elementari*, Garzanti, Milano.
- Montessori, M. (2007[1948a]): *La scoperta del bambino*, Milano, Garzanti.
- Montessori, M. (2016[1948b]): *Dall'infanzia all'adolescenza*, Roma, Franco Angeli.
- Montessori M. (2007[1948c]): *Come educare il potenziale umano*, Milano, Garzanti.
- Montessori, M. (1949): *La formazione dell'uomo*, Milano, Garzanti.
- Mulligan, K. y Sherer, K. (2012): "Toward a Working Definition of Emotion", en *Emotion Review*, vol. 4, pp.345–357, doi:10.1177/1754073912445818.
- Pearsall, P. (2007): *Awe: the delights and dangers of our eleventh emotion*, Deerfield Beach, Fl., Health Communications.
- Perron, B. (2012): *Silent Hill: The Terror Engine*, Digitalculturebooks, University of Michigan Press.
- Pesci, F. (2018): "I materiali di sviluppo e il nuovo atteggiamento pedagogico montessoriano", en *Momo*, vol. 16, pp-5-10, Fondazione Montessori Italia, disponibile en <https://www.fondazionemontessori.it/portfolio/momo-16/>
- Piaget J. (2003 [1936]): *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Barcelona, Editorial Crítica.
- Piaget J. y Inhelder B. (2015 [1969]): *La psicología del niño*, Madrid, Ed. Morata.
- Pinto, R. (2020): "Un'idea di Leopardi", en *Academia.edu*, pp.1-27, disponibile en https://www.academia.edu/39294347/Una_idea_di_Leopardi.
- Prete A. (1998): *Finitudine e Infinito. Su Leopardi*, Milano, Feltrinelli.
- Rathunde, K. (2015): "Creating a Context for Flow: The Importance of Personal Insight and Experience", en *The NAMTA Journal*, Association Montessori International, vol. 40, pp,15-27 disponibile en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077078.pdf>
- Rimé, B. (2005 [2008]): *La dimensione sociale delle emozioni*, Bologna, Il Mulino.

- Rinaldi, C. (2019): *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender: discurso e intervenciones 1984-2016*, Madrid, Ediciones Morata.
- Saito, Y. (2021): “Aesthetics of the Everyday”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford University Press, disponible en <https://plato.stanford.edu/entries/aesthetics-of-everyday/>
- Scarantino, A. y de Sousa R. (2021): “Emotion”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford University Press, disponible en <https://plato.stanford.edu/archives/sum2021/entries/emozione/>.
- Scherer, K. R. (2005): “What are emotions? And how can they be measured?”, en *Social Science Information*, Sage Journal, vol. 44, pp.625-729, disponible en <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0539018405058216>.
- Shapiro, L. y Spaulding, S. (2021): “Embodied Cognition”, en *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Stanford University Press, disponible en <https://plato.stanford.edu/cgi-bin/encyclopedia/archinfo.cgi?entry=embodied-cognition>.
- Silvia, P.J. (2010a): “Looking Past Pleasure: Anger, Confusion, Disgust, Pride, Surprise, and Other Unusual Aesthetic Emotions”, en *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, vol. 3, pp. 48-51, doi:10.1037/a0014632.
- Silvia, P.J. (2010b): “Confusion and interest: The role of knowledge emotions in aesthetic experience. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, en *American Psychological Association*, vol. 4, pp.75–80, doi: <https://doi.org/10.1037/a0017081>.
- Stecker, R. (2006): “Aesthetic Experience and Aesthetic Value”, en *Philosophy Compass*, Wiley, vol. 1, pp 1-10, disponible en <https://compass.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1747-9991.2006.00007.x>.
- Stecker, R. (2019): *Intersections of Value*, Oxford, Oxford University Press.
- Tagliafico, D. (2013): “Nuove teorie dell'immaginazione” , en *Rivista di estetica*, Rosenberg & Sellier, pp. 109-134, disponible en <https://doi.org/10.4000/estetica.1571>
- Tavinor, G. (2009): *The Art of videogames*, Hoboken (USA), Wiley-Blackwell.
- Tronick, E. Z. (1998 [2010]): “Espansione diadica degli stati di coscienza e processo di cambiamento terapeutico”, en *Quaderno di Psicoterapia del Bambino e dell'Adolescente*, vol. 32, pp.1-8.
- Vale, G. (2014): “La rappresentazione oltre la realtà. Mimesis e conoscenza teoretica

- nella teoria poetica aristotelica”, en *Metábasis.it, Rivista semestrale di filosofia e comunicazione*, Mimesis, vol.17, pp.89-122, disponibile en https://www.metabasis.it/articoli/17/17_Vale.pdf
- Valle, M. (2013): “Montessori è moderna, parola di scienziato e di mamma insegnante”, en *Actas de la conferencia “Ayutami a fare da solo”*, Brescia, disponibile en <http://mariovalle.name/montessori/montessori-moderna-brescia.html>.
- Valle, M. (2021): “Un’altra matematica è possibile”, Creative Commons, disponibile en <http://mariovalle.name/montessori/un-altra-matematica-possibile.html>
- Vella, D. (2015): “No Mastery Without Mystery: Dark Souls and the Ludic Sublime”, en *Game Studies*, vol. 15, disponibile en <http://gamestudies.org/1501/articles/vella>.
- Vendrell Ferrán, I. (2018): “Emoción”, en *Enciclopedia de la Sociedad Española de Filosofía Analítica*, disponible en <http://www.sefaweb.es/emocion/>
- Vendrell, I. (2022): “Emotions and Sentiments: Two Distinct Forms of Affective Intentionality”, en *Phenomenology and Mind*, Open Edition Journal, n. 23, pp. 20-142, doi:10.17454/pam-2301.
- Vygotskij, L. S. (2006 [1926]): *Psicologia pedagogica*, Trento, Gardolo- Erickson.
- Vygotskij, L. S. (1999 [1930]): *Imaginación y creación en la edad infantil*, La Habana- Cuba, Editorial El pueblo y educación.
- Vygotskij, L.S. (1974 [1931]): *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, Giunti, Firenze.
- Vygotskij, L. S. (1987 [1934]): *Il processo cognitivo*, Torino, Universale Scientifica Boringhieri.
- Vygotskij, L. (2006 [1925]): *Psicologia del arte*, Barcellona, Spagna, Ediciones Paidós.
- Von Bonsdorff, P. (2009): “Aesthetics of Childhood, Phenomenology and Beyond”, en *Proceedings of the European Society for Aesthetics*, vol. 1, pp 60-76. European Society for Aesthetics, disponibile en <https://proceedings.eurosa.org/1/vonbonsdorff2009.pdf>
- Von Bonsdorff, P. (2018): “Children’s aesthetic agency: “The pleasures and power of imagination”, en Trevarthen y otros, en *The Child's Curriculum: Working with the Natural Voices of Young Children*, Oxford Academic Press, pp. 126-138.
- Walton, K. L. (2011 [1990]): *Mimesi come far finta*, Milano, Mimesis.
- Zeki, S. (2001): “Artistic Creativity and the Brain”, en *Science*, vol. 293, pp. 51-52,

disponibile en <https://www.science.org/doi/10.1126/science.1062331>

Zeki, S. (2003 [1999]): *La visione dall'interno. Arte e cervello*, Torino, Bollati Boringhieri.

Zoltán, C. (2015): “From the Rhetoric of Longinus to the Poetics of John Dennis: The Role of Terror in the Theories of the Sublime in the 18th Century”, en *Et al. - Critical Theory Online*, Department of Comparative Literature at the University of Szeged, disponibile en <http://etal.hu/en/archive/terrorism-and-aesthetics-2015/cora-from-the-rhetoric-of-longinus-to-the-poetics-of-john-dennis/>,

Zucchi, S. (2014): “La teoria della finzione di Searle”, *Appunti di Filosofia del linguaggio*, disponibile en <https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile/3-Teoriefinzione14.pdf>