

La activación del aprendizaje a partir de la experiencia del asombro: el sublime cognitivo

Activating Learning from the Experience of Wonder: The Cognitive Sublime

Sara Battista
Universidad de Murcia
lcpiazzacapri.battista@gmail.com

Enviado: 26 agosto 2022 | **Aceptado:** 4 julio 2023

Resumen

Este ensayo busca definir una vertiente de la categoría estética de lo sublime: lo sublime *cognitivo*. La finalidad es presentarla en el ámbito de la educación infantil, como una experiencia que genera una nueva relación con el mundo a partir de la emoción del asombro ante la realidad. Desde esta perspectiva pedagógica, este estudio se centra especialmente en los espacios ficticios de los juegos y de los cuentos infantiles, en tanto que, en ellos, el aprendizaje se lleva a cabo a través de la actividad creativa de la imaginación.

Palabras clave: Sublime, emoción estética, aprendizaje, imaginación, sublime cognitivo.

Abstract

This essay seeks to define one aspect of the aesthetic category of the sublime: the *cognitive* sublime. The aim is to present it in the field of early childhood education, as an experience that generates a new relationship with the world based on the emotion of astonishment in the face of reality. From this pedagogical perspective, this study focuses especially on the fictitious spaces of children's games and stories, insofar as, in them, learning takes place through the creative activity of the imagination.

Keywords: Sublime, aesthetic emotion, learning, imagination, cognitive sublime.

Introducción

En este trabajo investigaremos el potencial pedagógico de la reacción emocional que, en la infancia, provoca la categoría estética de lo sublime. Intentaremos mostrar cómo el asombro es una emoción clave para desencadenar procesos de aprendizaje a través del impulso de la imaginación. De este modo, buscamos describir el camino por el cual, partiendo de una experiencia estética, se llega a una experiencia cognitiva. Además de la estética, nos apoyaremos en la psicología constructivista y la reciente investigación neuroestética para delimitar lo que podemos definir como «sublime cognitivo».

En las raíces de lo sublime: Burke, Kant y Leopardi

Para Burke, uno de los filósofos de lo sublime en la estética del siglo XVIII, lo sublime es un placer negativo, el «deleite» (71-72). Entre sus fuentes, 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, lo que genera en el individuo una emoción compleja como la del asombro, mezclada con la excitación, el terror, la desorientación y la maravilla (96). En 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 (71).

Por su parte, Immanuel Kant describe lo sublime como un impedimento momentáneo, en el que el humano 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 solo existe en la medida en que puede ser pensado por el ser humano que lleva en sí mismo las ideas de la razón, que dominan absolutamente todo objeto (305-306). Es decir, en la experiencia estética de lo sublime se despierta nuestra facultad de seres humanos pensantes, portadores de racionalidad y moralidad, por encima del estado de naturaleza.

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

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. Solo a través de la «comprensión estética» del objeto, el ser humano es capaz de retirarse de un sentimiento angustioso y renacer

con más autoestima. Por un lado, en la experiencia de lo sublime se siente desasosiego 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 y redescubre su propia autonomía. Para Kant las dos facultades encuentran un acuerdo en un «juego libre» entre las partes, casi un acuerdo en el desacuerdo (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 al concepto de 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; la imaginación media entre ellas. Si bien no se puede conocer, lo sublime se puede pensar. 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.

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.

Con todo, debemos subrayar que, en la interpretación de Kant, donde lo sublime no está en el objeto, sino que se trata de una experiencia mental, la imaginación interviene allí donde no llega el entendimiento, impulsando la búsqueda de sentido o haciendo avanzar al pensamiento mismo. Más tarde, siguiendo al mismo Kant, otro importante autor, el poeta Giacomo Leopardi, destaca especialmente en su definición de lo sublime ese impulso que la imaginación presta al pensamiento, y reconoce, de manera todavía más clara, la contribución cognitiva de la imaginación en el proceso que va de la emoción del asombro a la producción de sentido.

En el Romanticismo, Giacomo Leopardi definió la experiencia de lo sublime como un proceso psicológico particular de evocación de lo infinito en la imaginación, a partir de la experiencia de lo indefinido. Para Leopardi, si la razón es incapaz de imaginar la idea de lo sublime, o la idea de infinito, es la imaginación la que interviene como vínculo entre la emoción y el conocimiento, dejando el pensamiento abierto a la posibilidad del asombro.

En línea con Kant, la contribución de Leopardi nos acerca, pues, a la determinación de la contribución cognitiva de la experiencia de lo sublime, pero enfatiza aún más el papel de la imaginación. Según Leopardi, el sujeto, ante las imágenes

interiores de la infinidad espacial, siente desconcierto. Es así como cuando hay un intento de investigación lógica, esta fracasa necesariamente porque el infinito del que habla Leopardi es una dimensión espacio-temporal que no existe en sí misma, «es un producto de nuestra imaginación» (Leopardi 2.735). El pensamiento, en este punto, parece impotente, pero es precisamente desde esta negatividad que se hace posible el sentimiento de lo sublime. De hecho, la sensación de aniquilación puede generar un sentimiento estético de placer que es posible gracias al poder de la razón, que se reaviva al pensar en un sustrato vinculado a la imaginación, donde el sujeto encuentra así su destino. La actividad de la imaginación es la única forma de percibir la sublimidad que se deriva de la idea de infinito, que es en sí misma inalcanzable, produciendo esperanza e ilusiones (38).

En Leopardi, la actividad de los poetas antiguos se describe de forma similar. La imaginación opera en estos poetas que crean poemas con palabras e imágenes indefinidas, y opera en el público lector que se complace con estas imágenes y palabras.¹ Es más, partiendo de su afirmación de que la felicidad es una ilusión y solo era posible para los antiguos y las y los niños, casi se puede decir que en el mundo moderno ser feliz solo es posible para los niños y los poetas. Los antiguos habrían vivido en una condición más feliz porque eran inconscientes, mientras que para las personas modernas eso sería imposible al no ser capaces de dejar de lado su racionalidad. En cambio, poetas y las y los niños sí pueden hacerlo y, dada su capacidad imaginativa y su propia sensibilidad, pueden comprender la realidad. 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 le permite aprender sobre la realidad a partir de emociones, como la del asombro, promoviendo, en este caso, el aprendizaje. El juego, herramienta fundamental en la educación infantil que da la posibilidad de experimentar el placer del conocimiento a través de la imaginación, es sustituido para la persona adulta por la poesía, que acerca al humano al infinito a través de las ilusiones que proporciona la imaginación.

Así podemos insistir que Leopardi, tras centrarse en el sujeto, como Kant, asigna un papel protagonista a la imaginación, que interviene como brújula cuando la idea 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 y, concretamente en la infancia, el aprendizaje.

Imaginemos entonces a un niño que observa un cielo estrellado: de primeras, permanece en silenciosa contemplación. Después, 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.

1 La poesía moderna, en cambio, nace del conocimiento, es decir, de la verdad, mientras que la esencia de la poesía es ser generada por la falsedad, y lo aleja de las ilusiones (Leopardi 550-552).

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. Desde ya en una etapa muy temprana, 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.

En este punto podemos decir que, gracias a la aportación de Burke, rescatamos 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, con 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.

Finalmente, Leopardi, aunque está de acuerdo con Kant en cuanto al papel que juega el pensamiento en lo sublime, destaca 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; todo lo cual lo ejemplifica además en la infancia. Equiparando la imaginación de las y los niños con la creación poética de los antiguos, alimentadas por emociones como el asombro y la maravilla, Leopardi subraya cómo se da lugar a una fuerza creativa capaz de ampliar los horizontes de la razón, que por sí sola fracasaría en su intención cognitiva. Efectivamente, en su proceso de aprendizaje, las y los niños, que hacen un gran uso de su imaginación, actúan 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 desde el principio como cognitiva.

Psicología constructivista y sublime cognitivo

Pero no solo desde la tradición estética, sino que también con la psicología constructivista es posible argumentar 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, concretamente durante la infancia.

Es decir, pretendemos ahora mostrar cómo los postulados de esta influyente corriente teórica permiten explicar que una experiencia que puede ser considerada aterradora o negativa, como lo es lo sublime, puede desencadenar una reacción entre emociones conflictivas, que lleva a una resolución productiva desde la perspectiva de la cognición. En particular, veremos cómo esta operación de elaboración de sentido en nuestra mente impulsa el aprendizaje desde la emoción mediante la imaginación. Comprenderemos mejor cómo la experiencia estética de lo sublime, aparentemente negativa, puede tener también efectos pedagógicos positivos en la niñez.

Según el constructivismo, las emociones no existen como categorías naturales y, por tanto, solo pueden ser reconocidas cuando son construidas por la mente humana. Esto es, las emociones no se consideran los elementos básicos percibidos en las experiencias subjetivas, sino que los encuentros con los demás, los intercambios y los medios de comunicación y los contextos desempeñan un papel importante en la construcción del conocimiento.

Las emociones complican y diversifican el comportamiento humano, que depende de cómo el individuo interpreta su relación con el entorno. Dentro del constructivismo y, en particular, según Lev Semënovič Vygotsky,² el comportamiento es el proceso de interacción entre el organismo y el entorno. Su planteamiento nos interesa puesto que Vygotsky se ocupó de la construcción de significados a partir de la experiencia estética e indagó en su aspecto psicológico, pero también dio un valioso apoyo a las teorías sobre el aprendizaje y la importancia del entorno en el desarrollo infantil, abriendo así también un importante giro desde una esfera puramente cognitiva a otra pedagógica.

La emoción, como los procesos cognitivos, además de tener una naturaleza biológica, también tiene una naturaleza psicológica. Aparece a nivel interpsicológico durante el desarrollo del individuo como un proceso psíquico elemental, no voluntario, determinado por la maduración orgánica del sujeto y por la experiencia con los demás.

Según este enfoque, el desarrollo mental, que se produce durante la infancia, no es una maduración biológica debida a determinantes internos del sistema nervioso, sino un proceso complejo que se sirve de la interacción entre el organismo y el entorno. En este proceso, un individuo en una situación problemática recurre a la creatividad, que surge como respuesta a la necesidad de adaptarse al entorno (Vygotsky, *Immaginazione e creatività* 20). La creatividad se identifica aquí como un proceso de reestructuración en la base del pensamiento y consta de dos aspectos: una actividad en la que reproducimos conductas con la ayuda de la memoria, y una actividad combinatoria o creativa, en la que generamos nuevas imágenes y acciones a partir de los elementos que hemos almacenado.³

Vygotsky aborda el tema de la creatividad tanto para comprender los mecanismos del fenómeno como para definir una intervención educativa y formativa que conduzca al fortalecimiento de las capacidades creativas. Desde la primera infancia vemos la manifestación de los procesos creativos por etapas, desde las formas más elementales hasta las más complejas, de las que el juego es una expresión directa. Cuando juega, el niño

2 Psicólogo soviético considerado padre de la llamada «corriente histórico-cultural», para la cual es el entorno cultural el que permite el desarrollo cognitivo (Mecacci 317).

3 Podríamos llamar a este tipo de creatividad «combinatoria», siguiendo la terminología de Margaret Boden, quien identifica tres formas de creatividad: combinatoria, exploratoria y transformadora. La primera deriva de la combinación de ideas conocidas a partir de la 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, generando ideas que antes hubieran sido imposibles (348-349).

experimenta la realidad a través de la imaginación, que está influida por la emoción, pero también es cierto que la imaginación influye en la emoción. Todas las imágenes y pensamientos relacionados con una experiencia lúdica concreta están dominados por la emoción que se siente en ese momento y vuelven a ser un símbolo de esta.

Además, Vygotsky 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 (*Il processo cognitivo* 127). 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 relevante porque, como veremos, nos permite comprender los mecanismos que subyacen al aprendizaje a través de dos importantes herramientas como las fábulas y el juego.

En primer lugar, la ficción en la que se basa la fábula, a través del mecanismo de la identificación, se muestra capaz de modificar las actitudes del público 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. Esto 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 et al. 10). De hecho, los individuos, como hemos visto en la teoría de la zona de desarrollo próximo, no aprenden solo por el aprendizaje directo, sino también por el contacto u observación de la experiencia de otros, especialmente si los modelos son agentes sociales significativos, como los miembros de la familia, las y los compañeros o los personajes de las fábulas.

En segundo lugar, la otra herramienta a la que recurren los y las niñas es el juego. Para dominar de alguna manera la realidad, a través de una exteriorización de sus emociones, recurren al juego que, como la escucha de los cuentos, contribuye al desarrollo de la creatividad. En el juego, todos los objetos incorporan un aspecto particular de la personalidad inconsciente del niño, que se basa en sus experiencias concretas para crear.

Por lo dicho anteriormente, de las diversas obras artísticas consideradas sublimes, como en las fábulas de tipo poético,⁴ los relatos cortos y las tragedias –que Vygotsky analiza en *Psicología del arte*– tomaremos los primeros como ejemplo, ya que son fundamentales para demostrar nuestra hipótesis, especialmente en lo que se refiere al proceso de aprendizaje del niño, porque dan lugar a un proceso mayéutico que le permite crear su propia visión del mundo que le rodea.

4 Vygotsky distingue la fábula poética de la fábula prosaica, argumentando que mientras el segundo tipo de fábula utiliza el lenguaje prosaico de la lógica, el primero pertenece a la poesía y está sujeto a las mismas leyes de la psicología del arte. Este tipo de poesía es el objeto de análisis del psicólogo ruso: tomando en consideración las fábulas de Krylov, sostiene que en ellas se crea un mecanismo por el cual el lector es llevado a no juzgar el hecho que se narra, sino que se vuelve sensible a toda la sugestión poética. El lector, además, se siente atraído por el fuerte contraste entre las dos direcciones opuestas en las que se desarrolla el relato, que estimulan dos fuerzas emocionales contrapuestas de las que surge la experiencia catártica (Vygotsky, *Psicología dell'arte* 154).

El psicólogo ruso afirma también que el acto de creación es un proceso comparable al «acto catastrófico del parto» (*Psicología pedagógica* 43), donde la emoción, no menos que el pensamiento, es un fundamento indispensable. Es la consecuencia de la anulación de las emociones estéticas conflictivas en el acto de catarsis. En las fábulas poéticas, de hecho, el contenido emocional en la reacción estética se desarrolla en dos direcciones opuestas, pero convergen hacia un único punto final, donde llega lo que Vygotsky llama un «cortocircuito» emocional, que conduce a una clarificación del sentimiento y del estado afectivo (*Psicología dell'arte* 293-294). Según lo explica, hay dos elementos antitéticos, la forma y el contenido, cuya oposición daría lugar al efecto catártico. Más concretamente, 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 nos lleva a actuar, 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 deflagración que inicia un impulso cognitivo, que es precisamente el de la imaginación (293-295). El autor toma como ejemplo la fábula de Krylov «El lobo y el cordero»,⁵ cuya 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 (Vygotsky, *Psicología dell'arte* 200-201). 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, y culmina en el momento de la catástrofe. El significado psicológico de la fábula se encuentra precisamente en este contraste emocional, que es esencial para la reacción estética de catarsis.

Para Vygotsky, si la imaginación puede ser estimulada por la producción artística, que es un complejo de signos estéticos destinados a provocar la emoción en el ser humano, es necesario analizar estos elementos para intentar rastrear las emociones correspondientes. Esto resulta útil, porque permite entender cómo se puede construir el mecanismo que lleva de la percepción de la emoción estética a la cognición en una obra literaria y, en consecuencia, cómo se puede utilizar para promover el aprendizaje del niño. Para ello, utilizaremos otro ejemplo de un cuento popular tradicional, «Caperucita Roja», de los hermanos Grimm), en el que podemos destacar un aspecto vinculado a la experiencia estética que podríamos definir como lo sublime.⁶ En el final,

5 Un lobo vio a un cordero bebiendo de un arroyo y decidió comérselo, acusándolo de enturbiar las aguas. El cordero respondió que eso no era posible, ya que él también bebía agua del arroyo. El lobo acusó al cordero de ser grosero y mentiroso, por lo que quiso comérselo y acabó arrastrándolo al bosque oscuro (Krylov s. p.).

6 No en todos los cuentos de hadas, pero sí en muchos de ellos, encontramos una dimensión de miedo vinculada a acontecimientos aterradores que estimulan en la o el niño una dimensión emocional mixta de miedo y placer, como la

el público lector experimenta la emoción del horror ante el asesinato de la abuela, y que se supera en la resolución positiva del cuento con la llegada del leñador, que abre la barriga del lobo de la que saltan, para su asombro, la abuela y la nieta. La emoción del asombro del o de la niña es como en un «nacimiento» de la fantasía que ve surgir a la niña y a la abuela, y extrae de ello un significado que aclara los aspectos interiores 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 revelan continuamente la dimensión del mal, lo que capta la atención del niño y le permite aclarar sus emociones. Esto es, le permite acercarse a los problemas que le preocupan 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; al contrario, se evoca para ayudar a estructurar la construcción de sentido en la o el niño al que se dirigen los cuentos. Ahora bien, si en el sublime dinámico kantiano el miedo daba lugar a una fase inicial de vértigo y pérdida del sujeto, a la que seguía un fortalecimiento del sujeto (Kant 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.⁷ Podemos decir, además, que en lo sublime de Caperucita Roja encontramos no solo el aspecto experiencial dinámico, sino también la dimensión cognitiva, destinada a conmover al público 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 y la maravilla. Todo lo que en los cuentos está relacionado con lo fantástico y lo maravilloso responde a los rasgos característicos de la mentalidad infantil.

En coherencia con lo ya dicho, la imaginación, al construir la definición de un objeto que es por naturaleza indefinido, supera el obstáculo epistemológico que representa la contradicción entre lo finito y lo infinito. Lo posible se vuelve real, el sueño, el *epos* y la lírica adquieren la dimensión y el estatuto de la experiencia, lo inexpresable se describe, asistiendo a lo que podríamos llamar una epifanía de lo sublime cognitivo en lo cotidiano.

de lo sublime. Con respecto a Caperucita Roja se puede hablar de miedo, porque el lobo se había comido a la abuela, pero en el final feliz surge placer al ver a la abuela emerger del vientre del lobo, como un renacimiento, un producto de la imaginación, que ayuda a la o el niño a entender.

7 Mientras que lo sublime «dinámico» se refiere a la comparación con el poder de la naturaleza, por ejemplo, el océano tormentoso (Kant 267), lo sublime «matemático» es todo lo que forma parte de la naturaleza como grandeza, en comparación con la cual todo lo demás es pequeño (301).

Este concepto supone la capacidad de reordenar lo que la razón ha dejado desordenado, de organizar lo que los sentidos solo han aprendido en la confusión, de regular lo que la imaginación sola podría liberar improductivamente. El misterio se revela solo a través de las emociones sentidas por una relación de implicación con el objeto, por una forma de representación del movimiento íntimo del sujeto en el acto cognitivo del aprendizaje.

Lecciones desde la neuroestética

Para completar nuestra exposición del «sublime cognitivo» podemos buscar apoyo también en la neuroestética, disciplina que trata de identificar los mecanismos neuronales que intervienen en la percepción estética de las obras de arte, con el fin de proporcionar una base empírica a las teorías que estamos tratando de demostrar. En efecto, la posibilidad de entender con qué mecanismos trabaja nuestro cerebro nos puede permitir apreciar mejor la experiencia estética de lo sublime en particular y a propósito de obras de arte como los cuentos infantiles.

En concreto, Semir Zeki hizo una importante contribución al descubrimiento de las áreas visuales del cerebro y su especialización funcional. Sus investigaciones sobre la conexión entre la función cerebral y la percepción de obras de arte lo llevaron, junto al neurocientífico Tomohiro Ishizu, a buscar pruebas neurobiológicas del placer derivado de lo sublime (Ishizu y Zeki 1).

Utilizando la Resonancia Magnética Funcional, los dos científicos localizaron con precisión la actividad cerebral de un grupo de personas voluntarias durante la percepción de imágenes relacionadas con la experiencia de la belleza y lo sublime. Demostraron que la experiencia de lo sublime activa zonas profundas del cerebro, como los ganglios basales, el hipocampo y el cerebelo, sin activar estructuras cerebrales profundas asociadas a la percepción de estímulos emocionales, como la amígdala y la ínsula. Mientras que, por otra parte, correlaciona con la experiencia de la belleza la actividad en el cuerpo del núcleo caudado y en la corteza orbito-frontal medial (Ishizu y Zeki 7-8). Las conclusiones de la investigación llevan a afirmar que la actividad de todas las áreas cerebrales mencionadas, incluso las consideradas con funciones principalmente sensoriales, puede ser modulada por experiencias como la de lo sublime que tienen un fuerte componente emocional y cognitivo al mismo tiempo.

De acuerdo con nuestra discusión sobre los autores clásicos, el análisis de Zeki ofrece, por un lado, la confirmación de las intuiciones de Burke, partiendo del hecho de que las experiencias de lo bello y lo sublime se construyen sobre mecanismos neuronales radicalmente diferentes. Por un lado, 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; por otro lado, corrobora nuestra hipótesis de la existencia de un potencial pedagógico en una experiencia estética que impulsa el

conocimiento: sublime cognitivo, en la que a través del desencadenamiento de la emoción de asombro se activan mecanismos mentales de placer, que actúan como motor de aprendizaje.

Según el enfoque neurocientífico, la emoción, hija del cuerpo, es fundamental para nuestra cognición. Antonio Damasio, neurocientífico portugués que ha realizado importantes estudios sobre la relación entre el cuerpo y la mente, señala la extrema importancia de esta conexión, pasando, sin embargo, por las emociones.⁸ 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. Esto refuerza desde un punto de vista neurocientífico lo que ya hemos afirmado anteriormente con la teoría de la psicología constructivista, a saber, que el entorno tiene una influencia decisiva en la cognición y el aprendizaje (308).

Por lo tanto, podemos decir que, desde el punto de vista neurocientífico, la mente, y con ella el cerebro, desde las primeras etapas de la vida, se adapta al entorno que la rodea y activa mecanismos cognitivos, como ya hemos demostrado desde el punto de vista psicológico. Esto es fundamental para demostrar cómo de una categoría estética –como lo sublime– se pasa, a través de la emoción, a la cognición. Por tanto, las emociones desempeñan un papel fundamental en este proceso, ya que guían la acción.

Dado que la acción modifica el cerebro a través de la plasticidad, las emociones son un elemento clave para dirigir la formación de los mapas neuronales. Los seres humanos son capaces reaccionar a los estímulos en relación con las emociones, sin las cuales todas las experiencias son cualitativamente indistintas. Las emociones no son simplemente reacciones corporales automáticas. Los seres humanos pueden asociar el recuerdo de los estados emocionales con la memoria, que es la base del aprendizaje, lo que permite un control mucho más refinado del comportamiento que las reacciones espontáneas (Damasio 202).

Primero tenemos las emociones, como mecanismo para producir reacciones ante un objeto o acontecimiento, luego el mecanismo para producir un mapa cerebral, luego una imagen mental. Damasio utiliza con frecuencia el término «imagen mental» como una herramienta que nos permite representar la realidad en nuestra mente (239).

Como ya sostenía Vygotsky sobre la imaginación, las imágenes mentales nos permiten conocer la realidad superando los límites de lo contingente y proyectándonos hacia mundos posibles. Ahora, con Damasio, las imágenes mentales resultan estar correlacionadas con configuraciones neuronales y corresponden a objetos y eventos externos al cerebro y no a imágenes pasivas de espejo, réplicas, que reflejan la realidad.

8 En *El error de Descartes* el propio Damasio entrega una definición de la emoción y subraya la conexión entre la mente y el cuerpo: «La emoción es el resultado de la combinación de un proceso evaluativo mental simple o complejo con respuestas disposicionales a ese proceso, dirigidas en su mayoría al cuerpo, lo que da lugar a un estado emocional del cuerpo, pero también del propio cerebro» (202).

Habría que seguir investigando estas imágenes para ver si su naturaleza se corresponde con el encanto que sentimos al leer, ver o escuchar algo. El encanto que nace del asombro y se realiza mediante una síntesis inesperada de la realidad, procediendo a una elección cognitiva, basada en lo que nuestra atención prefiere; nuestra capacidad creativa hace el resto. Así, el vasto territorio de las imágenes mentales, en el que opera la imaginación, se convierte en primordial para la formación del pensamiento y, por tanto, para la cognición.

De la emoción estética al aprendizaje

Llegados a este punto, habiendo trazado a través de tres fuentes distintas pero complementarias un puente entre las emociones estéticas y el aprendizaje, intentaremos explicar, además, con respecto a las primeras, que no estamos ante fenómenos oscuros o misteriosos, tal y como han sido tratadas a veces por la estética tradicional.⁹ Una experiencia estética implica una relación cognitiva al tiempo que afectiva con el objeto, lo que genera respuestas emocionales de placer o displacer. Aun cuando suelen adscribirse al mundo que presenta una obra de arte, esos estados emotivos no son exclusivos del ámbito artístico ni son tan distintos de los sentimientos cotidianos. Naturalizar en este sentido la experiencia estética puede ser útil a la hora de entender cómo conceptos aparentemente distantes como las emociones estéticas y el aprendizaje pueden relacionarse, pasando por la dimensión emocional del asombro. Podemos ver esta relación primeramente en referencia a las emociones estéticas en general, aunque luego, para concluir nuestro argumento, habrá que atender a la particularidad de lo sublime.

Pero, recordemos antes que nada que, según decíamos, para Leopardi la forma artística de la poesía no está tan alejada del juego. Mientras que, por un lado, la persona adulta al hacer poesía se entrega al juego y utiliza la imaginación abstracta para alcanzar al infinito, el niño, por otro lado, busca un principio de placer en la realidad, utilizando una imaginación simbólica. Sin embargo, la imaginación que utiliza el niño mientras juega para aprender es la misma facultad que permite al ser humano acceder al infinito y en ella reside la experiencia estética del sujeto, aunque la percepción de lo infinito solo es ficticia y se deba a las ilusiones necesarias para ser feliz (38).

Por lo dicho antes, casi podemos afirmar que la experiencia estética del sujeto, si bien no nos permite conocer la realidad, sí nos permite abordarla, proporcionando a través de la imaginación las herramientas para investigarla, que es entonces el principal objetivo del aprendizaje.

⁹ Véase la definición de «estética», en Carchia y D'Angelo: «La dimensión estética, en su aparente alogicidad, se presentó como un hecho irreductible, un dato ante el que la razón dogmática tradicional estaba obligada a capitular. En el fenómeno del gusto se anunciaba una subjetividad abandonada a su suerte, a su más íntima libertad» (97).

Ahora bien, que de suyo la experiencia estética está también en la vida ordinaria, ha dado ya lugar a toda una tendencia en el pensamiento filosófico más reciente que busca corregir la falta de interés de la teoría estética tradicional, centrada en el arte o la naturaleza.¹⁰ En consonancia con esa tendencia a acercar lo estético a lo cotidiano, Paolo D'Angelo sostiene que efectivamente existe un cierto tipo de experiencia estética que interactúa con nuestra experiencia de la vida y da importancia y un papel específico a los objetos y actividades de la vida cotidiana, como la educación (42). Es más, sostiene que, al distinguir nuestras actitudes hacia la obra de arte, la naturaleza o los objetos de la vida cotidiana, corremos el riesgo de hacer del arte algo puramente autorreferencial. Asimismo, en lo que respecta al aspecto emocional de la experiencia estética, los sentimientos que experimentamos en el arte, aunque respondan a una ficción, nos permiten entrar en situaciones que no hemos experimentado en la vida real, ampliando nuestro espectro de experiencias posibles. El filósofo italiano habla de una «duplicación de la experiencia» que tiene lugar en la experiencia estética del arte, permitiéndonos crear una anticipación e intensificación de esta, con la posibilidad de mantener una reserva de experiencia posible, aunque no sea realmente experimentada. La estética se convierte en una «organización libre de la experiencia», dice D'Angelo, y continúa explicando que parte de la experiencia estética puede equipararse a una actividad lúdica, como los juegos en los que «se pretende...», mientras que, otras veces, acentuando su carácter libre o de invención, frente a los puros datos del sentido, se aborda como una actividad de la imaginación (45-46).

La teoría de Leopardi y la de D'Angelo podrían estar cerca en la importancia que se le da a la imaginación en la experiencia estética y en su conexión con el aprendizaje, a pesar de que en D'Angelo no encontramos este trasfondo nihilista que se deja ver en las alusiones de Leopardi a las ilusiones que el ser humano necesita para ser feliz. D'Angelo, sostiene, de hecho, que en la experiencia estética la imaginación, en su libre juego kantiano con el intelecto, dota al sujeto de una herramienta más poderosa que le permite anticipar y duplicar la realidad y, «aunque no proporciona un conocimiento real, participa plenamente en nuestra forma de estar en el mundo y de organizarlo» (47).

La imaginación juega además 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 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

10 «La percepción de que la estética cotidiana es una nueva frontera del discurso estético debe situarse en el contexto de la estética angloamericana de finales del siglo xx. Es decir, se estableció como una reacción contra lo que se consideraba una restricción indebida del alcance de la estética. Su objetivo es prestar la debida atención a la totalidad de la polifacética vida estética de las personas, incluidos los diversos ingredientes de la vida cotidiana» (Saito s. p.).

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, las que permiten estados emocionales reales incluso ante imágenes ficticias (Boruah 99-100). Por eso, el juicio sobre la existencia y la imaginación no están en conflicto entre sí; al contrario, son compatibles e interdependientes. Y se demuestra, además, que los procesos de pensamiento implicados en la experiencia de una determinada emoción ficticia se guían por los mismos criterios de evaluación que rigen la emoción ordinaria. No obstante, las creencias ordinarias y las representaciones de la imaginación tienen dos tareas diferentes: mientras las primeras representan el mundo tal y como es, las segundas representan cómo podría ser. Los individuos las etiquetan como distintas de las creencias ordinarias, separándolas del estado real; lo mismo ocurre con las metas, que los individuos toman prestadas de las representaciones ficticias del objeto estético (Consoli, «Un modello cognitivo» 13).

Ahora bien, el niño imagina como el adulto, aunque de forma inconsciente, pero la estructura del proceso no cambia. Lo utiliza, como hemos dicho muchas veces, de forma lúdica. En la actividad lúdica, las y los niños ejercitan su facultad imaginativa y, mientras juegan, representan. Esta actitud de *make-believe*, según el término de Kendal Walton, consiste en dejarse absorber conscientemente por el mundo de la ficción, sin perder el sentido de la realidad (25). De hecho, solo a través del juego los y las niñas perfeccionan las habilidades que les permitirán comprender las obras de arte como personas adultas, a través de su imaginación, aceptando las verdades ficticias y buscando la coherencia incluso donde parece imposible. Las obras de arte de ficción deben su posibilidad de existir a las experiencias que cultivamos desde la infancia con nuestra imaginación. La ficción es capaz de producir una comprensión profunda de la realidad, aumentando nuestro conocimiento de esta. Imaginar es, pues, una actividad de naturaleza eminentemente cognitiva.

En última instancia, 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, «L'immaginazione al lavoro» 116).

Estas tesis sobre la imaginación corroboran lo que ya hemos afirmado desde el punto de vista psicológico sobre su función cognitiva. Así, 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.

Esto es, hemos podido investigar cómo influyen las emociones en la experiencia desde la perspectiva de un modelo cognitivo y emocional integrado, que investiga el fenómeno sin perder de vista su complejidad, combinando la dimensión emocional ordinaria con la estética. Así hemos aclarado que las emociones estéticas no

son momentos misteriosos que tengan lugar solo en el arte, apartado de la vida. Y ahora, una vez analizados los mecanismos que subyacen a este proceso, volvemos a dirigir nuestra investigación a la experiencia estética de lo sublime en particular y, operando de la misma manera, partiremos de la emoción ordinaria que subyace, a saber, el asombro.

Para el psicólogo Paul J. Silvia, el interés y la confusión son, como la sorpresa y el asombro, «emociones causadas por las creencias de la gente sobre sus propios pensamientos y conocimiento, y estas emociones surgen de objetivos asociados con el aprendizaje» (76). Naturalmente, la emoción del asombro es la que más nos interesa, ya que en su acepción de asombro estético conecta con nuestra idea de lo sublime cognitivo.

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. 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, al tiempo que es, aristotélicamente hablando, la chispa que desencadena el pensamiento y el motor del conocimiento. Sin embargo, existe un tipo especial de asombro, denominado «asombro estético», que se considera la respuesta estética primordial ante un estímulo sublime. Vladimir Konečni la describe como una emoción acompañada de un estado de emoción tangible, que se manifiesta a través de una alteración física como el escalofrío (36).

Esta emoción particular vinculada al asombro estético se denomina en inglés *awe* (Keltner y Haidt 308). 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.

Esto es lo que sostiene Piaget en su teoría pedagógica, según la cual el desarrollo cognitivo está estrechamente vinculado a la capacidad de adaptación al entorno social y físico (*La nascita dell'intelligenza* 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.

Estos dos procesos 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. Haidt y Keltner proponen algunos indicadores para definir el estado de *awe* y establecen un paralelismo entre el concepto de *awe* y el de sublime. Los dos indicadores que se identifican para detectar la presencia del *awe* son la experimentación de un sentimiento de inmensidad, que se asocia con la necesidad de una reubicación del yo, es decir, el concepto piagetiano de acomodación. La vastedad de lo sublime 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 (301-303).

Haidt y Kelter hablan en este sentido de reubicación del sujeto, de acomodación, un proceso a través del cual remodelamos nuestras estructuras mentales incapaces de asimilar una nueva experiencia. En particular, seleccionan dos aspectos del pensamiento de Burke que son particularmente consistentes con el estado de asombro, 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 304).

Entonces el individuo –y podríamos añadir, el niño–, gracias a la modificación de los esquemas cognitivos provocada por el proceso de acomodación, se apropia cognitivamente de la realidad que tiene delante.

En conclusión, en estos párrafos finales, 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 místico, sino que se acercan a las emociones que el individuo experimenta también en la vida cotidiana. Así, la experiencia estética de lo sublime, a través del empuje emocional, mueve al niño a investigar la realidad que lo 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.

Conclusiones

A través de este ensayo hemos presentado 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.

Para explicar esta acepción de lo sublime, y tras un breve excursus sobre el concepto en clásicos como Burke, Kant y Leopardi, hemos buscado el apoyo de la investigación

en la teoría psicológica constructivista de Vygotsky y la base empírica proporcionada por la reciente investigación neuroestética.

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, pero que, aunque se vea en situaciones aterradoras o espantosas, no bloquea la acción cognitiva, al contrario, en este nuevo sentido justifica la voluntad y el esfuerzo de aprendizaje.

Gracias a esta emoción estética, nos vemos empujados fuera de nuestros límites personales y abandonamos las certezas cristalinas que nos impiden abrazar el mundo en su totalidad. Hay mucho que aprender de los y las niñas 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 al ser humano más allá del sentimiento de pequeñez hacia algo mucho más grande que su propio yo, y lo hace 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 de lo sublime cognitivo, como hemos esbozado, podremos ayudar a las y los niños a reconocer el impulso de investigar la realidad, el asombro que, 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 las y 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 a la otra persona 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 personas adultas.

Así, lo sublime cognitivo puede 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.

Agradecimientos

Quiero agradecer sinceramente a la profesora Matilde Carrasco Barranco, quien me transmitió su amor por la investigación y me mostró las herramientas para afrontar este viaje a través del conocimiento.

Referencias

- Boden, Margaret. «Creativity and Artificial Intelligence». *Artificial Intelligence*, vol. 103, n° 1 y 2, 1998, pp. 347-356. [https://doi.org/10.1016/S0004-3702\(98\)00055-1](https://doi.org/10.1016/S0004-3702(98)00055-1)
- Boruah Bijoy H. *Fiction and Emotion. A Study in Aesthetics and the Philosophy of Mind*. Clarendon Press, 1988.
- Burke, Edmund. *Inchiesta sul bello e il sublime*, trad. Sertoli y Miglietta. Aesthetica, 1985.
- Carchia, Gianni y Paolo D'Angelo. *Dizionario di estetica*. Laterza, 1999.
- Consoli, Gianluca. «L'immaginazione al lavoro. Che cosa e come conosciamo dal romanzo». *Enthimema*, vol. 5, 2011, pp. 102-116. <https://riviste.unimi.it/index.php/enthimema/article/view/1756>
- . «Un modello cognitivo delle emozioni estetiche». *Lebenswelt*, vol. 2, 2012, pp. 1-26. <https://riviste.unimi.it/index.php/Lebenswelt/article/view/2657>
- . «Finzione e cognizione sociale». *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia*, vol. 9, 2018, pp. 33-44. <https://www.rifp.it/ojs/index.php/rifp/article/view/rifp.2018.0003>
- Damasio, Antonio. *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*, trad. Macaluso. Adelphi, 2008.
- D'Angelo, Paolo. «Tre modi (più uno) d'intendere l'estetica». *Aesthetica Preprint, Supplementa*, 2010, pp. 25-48.
- Grimm, Jacob Ludwig y Karl Wilhelm. *Cappuccetto Rosso*, 1812. https://www.grimm-stories.com/it/grimm_fiabe/cappuccetto_rosso
- Ishizu Tomohiro y Semir Zeki. «A Neurobiological Enquiry into the Origins of our Experience of the Sublime and Beautiful». *Frontiers in Human Neuroscience* vol. 8, 2014, pp.1-10. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00891>
- Kant, Immanuel. *Critica della facoltà di Giudizio*, trad. Amoroso. RCS Libri SpA, 2012.
- Keltner Dacher y Jonathan Haidt. «Approaching Awe, a Moral, Spiritual, and Aesthetic. *Cognition and Emotion*, vol. 17, 2003, pp. 297-314.
- Konečni, Vladimir J. «The Aesthetic Trinity: Awe, being Moved, Thrills». *Bulletin of Psychology and the Arts*, vol. 5, 2005, pp. 27-44.
- Krylov, Ivan Andreyevich. *Favole*. Alexey Komarov Internet Library, 1920. <https://ilibrary.ru/text/2175/p.13/index.html>
- Kumschick I. y otros «Reading and Feeling: The Effects of a Literature-Based Intervention Designed to Increase Emotional Competence in Second and Third Graders». *Frontiers in Psychology*, vol. 5, 2014, pp. 1-11. Doi: 10.3389/fpsyg.2014.01448

- Leopardi, Giacomo. *Zibaldone*. Einaudi, 2010.
- Mecacci, Luciano. *Psicologia. Teorie e scuole di pensiero*. Il Sole 24 ore, 2009.
- Piaget Jean. *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, trad. Mennillo. La Nuova Italia, 1973.
- . *La formazione del simbolo nel bambino*, trad. Piazza. La Nuova Italia, 1972.
- Saito, Yuriko. «Aesthetics of the Everyday». *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, 2021. <https://plato.stanford.edu/archives/spr2021/entries/aesthetics-of-everyday/>
- Silvia, Paul J. «Confusion and Interest: The Role of Knowledge Emotions in Aesthetic Experience. Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts». *American Psychological Association*, vol. 4, 2010, pp.75-80. <https://doi.org/10.1037/a0017081>
- Vygotsky, Lev Semënovič. *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, trad. Villa. Editori Riuniti, 1972.
- . *Psicologia dell'arte*, trad. Villa. Editori Riuniti, 1972.
- . *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*, trad. Veggetti. Giunti, 1974.
- . *Il processo cognitivo*, trad. Ranchetti. Universale Scientifica Boringhieri, 1987.
- . *Psicologia pedagogica*, trad. Veggetti. Gardolo-Erickson, 2006.
- . *Il gioco in occidente*, trad. Cambi y Staccioli. Armando Editore, 2007.
- Walton, Kendall Lewis. *Mimesi come far finta*, trad. Nani. Mimesis, 2011.
- Zeki, Semir. «Artistic Creativity and the Brain». *Science*, vol. 293, 2001, pp. 51-52.
- . *La visione dall'interno. Arte e cervello*, trad. Pagli y De Vivo. Bollati Boringhieri, 2003.