

**LENGUAJE, COGNICIÓN Y PRÁCTICA DEL  
RAZONAMIENTO ‘COMO SÍ’:  
UNA REHABILITACIÓN EN CLAVE COGNITIVISTA  
ACERCA DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN\***

**LANGUAGE, COGNITION AND THE PRACTICE OF REASONING  
'AS IF': A COGNITIVIST REHABILITATION OF LITERATURE IN  
EDUCATION**

*Recibido: 05 septiembre 2023 \* Aprobado: 11 marzo 2024*

ANDREA COGHI

*Universidad Autónoma del Estado de México*

*Estado de México, México*

*acoghitec@gmail.com*

**Resumen**

El presente texto pretende sugerir nuevas perspectivas que justifiquen un renovado interés en la integración de la lectura ficcional y literaria en los contextos educativos. Para alcanzar este objetivo se comentan y se comparan una serie de contribuciones de la filosofía contemporánea, en particular en sus

vertientes cognitivistas, las cuales tienen el potencial de integrar el estudio de la literatura y de sus experiencias más directas, como los son la lectura extensiva y el análisis textual, con la aplicación de estrategias interpretativas y de comprensión para todos los niveles educativos. Después de un análisis contrastivo de una parte de las visiones sobre

---

\*Este trabajo es producto del proyecto *La literatura como apoyo cognitivo en la enseñanza transversal: recomendaciones operativas y reflexiones estéticas para la educación en general a partir de la teoría literaria y de las ciencias del lenguaje*, en el marco de la "Convocatoria Estancias Posdoctorales por México 2022 (1)" apoyada por Conahcyt y bajo la dirección del Dr. Davide Eugenio Daturi de la Universidad Autónoma del Estado de México.

Año 10, número 19, abril 2024-septiembre 2024  
ISSN: 2448-5764

Revista Digital A&H\*  
<https://revistas.upaep.mx>



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

el estado del arte del estudio de la literatura en nuestros tiempos, se considerarán los principios básicos relacionados con la experiencia literaria en su utilidad para definir algunas recomendaciones operativas, al establecer una relación entre las teorías del estudio de la literatura y su propensión a indicar aspectos relevantes en el uso de los textos literarios en los procesos de formación.

*Palabras clave: Teoría de la literatura, Filosofía cognitivista, ficción, educación.*

### **Abstract**

This text aims to suggest new perspectives that justify a renewed interest in the integration of fictional and literary reading in educational contexts. In order to reach this goal it comments and compares a series of contributions in contemporary philosophy, in

particular those related to its cognitivist branches, that has potential to integrate the study of literature and its most direct experiences, as extensive reading and text analysis, with applications in all educational levels. After a contrastive analysis of some points of view on the state of the art of the study literature in our time, some basic principles related to the literary experience will be considered, for their usefulness in defining some operational recommendations, establishing a relationship between theory of the study of literature and their tendency to indicate relevant features in the use of a literary texts in training.

*Keywords: Theory of literature, Cognitivism, Fiction reading, Education.*

## INTRODUCCIÓN

La discusión sobre el estado presente y el próximo futuro de prácticas tales como la lectura recreativa y el estudio formal de la literatura representa un tema prolífico que ha generado en los últimos años una gran cantidad de contribuciones. En los textos producidos por investigadores académicos, se han analizado temas tan heterogéneos como los son la construcción de una historiografía literaria, la idea de canon en nuestros tiempos, la historia de la teoría literaria en relación con la evolución de los medios y varios puntos de vista divergentes en el intento de definir una estética literaria. Pero, sobre todo, en la mayoría de ellos se ha subrayado la relevancia cultural, histórica y colectiva, que se suele otorgar a este sector de las humanidades y se han ofrecido soluciones para el estado de crisis de los estudios humanísticos y en particular del estudio de la literatura identificado por muchos de los que escribieron sobre el tema.

En un periodo de rápidos cambios para los medios de comunicación, los propósitos de la gran cantidad de textos sobre el tema han sido los de mantener e implementar la atención de los sistemas escolares hacia las prácticas de empleo de la literatura consideradas didácticamente útiles: la lectura

extensiva, la constante reconsideración cultural de la escritura artística, el análisis textual, la comprensión de las macroestructuras y de las técnicas lingüísticas en las grandes obras y la construcción de interpretaciones de significados en pasajes literarios o en los supuestos mensajes generales de las obras. En algunos casos estos estudios han argumentado y soportado una serie de defensas de un rol especial que la literatura podría tomar en la educación en general, a beneficio no sólo de los que trabajan en la docencia de las humanidades, sino de todos los operadores de la enseñanza que podrían utilizar el material literario y diseñar métodos de análisis en las actividades de la enseñanza en todos los niveles educativos, desde los estudios básicos hasta la educación superior.

El presente ensayo, en su primer apartado, cita algunos de los estudios que contienen puntos de vista sobre el estado contemporáneo de los estudios humanísticos. Una vez definidas estas posturas, se describen algunas recomendaciones sobre los dos ejes de la defensa genérica de la literatura que sirven de invitación a su uso y estudio en la didáctica. Sucesivamente, a través del análisis más detallado de algunas perspectivas teóricas, en la segunda mitad de este texto se observa brevemente la necesidad de considerar la conciencia lingüística como base de esta atención transversal, así como se recomiendan, de manera más privilegiada, dos acercamientos específicos que justificarían las propuestas aplicativas sugeridas en la primera parte. Se trata, por un lado, de la síntesis de algunas contribuciones de aquella parte de la lingüística cognitiva que considera la literatura como espejo de la mente y que recomienda el estudio de la proyección esquemática y metafórica como verdadero centro del acercamiento a la obra literaria y, por el otro, las consideraciones de naturaleza antropológica sobre la propiedad del imaginario. Esta sería la dimensión específica del pensamiento humano que, además de ser esencial en cualquier cultura y tiempo, representa una modalidad funcional dotada de un valor especial, porque relaciona la creación literaria con nuestra mente y su actitud hacia el pensamiento abstracto.

Al presentar estas opiniones y al exponer los conceptos específicos que vinculan la comprensión literaria con otras formas de cognición y conceptualización, se sugerirá en algunos párrafos finales del presente artículo, un acercamiento al texto literario que puede servir como base para el diseño de actividades que integren el uso de la literatura en la educación. Esto con la finalidad de integrar

el resumen del estado de la cuestión contenido en el presente ensayo con elementos puntuales, para que los operadores experimenten en primera persona las oportunidades ofrecidas por una didáctica consciente de la importancia de la experiencia literaria y de su facultad por resumir mucho de la esencia humana.

## LA CRÍTICA SOBRE EL ESTADO DE LA LITERATURA EN LA EDUCACIÓN

Varios de los autores citados en las páginas siguientes, debido a sus propuestas sobre la utilidad de la literatura y la importancia de mantener vivos sus estudios, arrancan sus comentarios a partir de la identificación de un estado general de crisis de los estudios humanísticos relacionado con la pérdida de la centralidad de su atención precisamente sobre el material literario. Este, por ejemplo, es el llamado de J. Hillis Miller (2016), quien, en *Literature Matters* (la última de una gran cantidad de obras de su autoría en defensa de los estudios del texto literario) observa cómo es que el amplio espectro de los estudios culturales está suplantando el estudio de la literatura en sus modos analíticos típicos, como consecuencia también del surgimiento de nuevas tecnologías que cambian la relación con la lectoescritura tradicional.

La consecuencia, según Miller (2016), es también un alejamiento general entre la cultura de la lectura literaria y la sociedad misma, ya que “la convicción de que todos deberíamos leer literatura porque encarna el *ethos* de nuestros ciudadanos ha desvanecido casi por completo” (p. 20). En línea con la necesidad de encontrar una nueva perspectiva que justifique la experiencia de la lectura y del contacto con la ficción, Miller subraya a lo largo de *Literature Matters* algunas propiedades especiales del texto literario y, a lo largo del presente trabajo, se examinarán estas propiedades con el objetivo de conectar las ideas de este autor con otras propuestas de rehabilitación de la lectura de obras artísticas en lenguajes naturales.

Ya en los finales del siglo XX, Mark Turner, un autor conocido entre los pioneros de la parte del campo cognitivista y atento a la importancia de la literatura, dedicó una parte sustancial de uno de sus textos a la crítica del sistema didáctico e investigativo académico anglosajón, en el que el análisis literario se había vuelto algo deplorablemente alejado de su centro absoluto; es decir el estudio de la lengua misma. En *Reading Minds*, Turner (1991) lamenta cuanto, en los Estados Unidos y en Gran

Bretaña, en las facultades de inglés —término con el que un anglófono indica tanto el estudio de su propia lengua como el de la tradición literaria que le otorga un prestigio histórico— es más fácil encontrar estudiantes expertos de psicología o filosofía política que del propio inglés (Turner, 199..). Los aspectos generales de la educación literaria que, para este profesor norteamericano deberían de ser rescatados, así como las finalidades que justificarían la operación, encuentran ciertas divergencias con respecto a las observaciones de Miller. Este último celebra propiedades de los estudios literarios como el pensamiento crítico y la comprensión de varias facetas de la esencia humana a través del empleo de actitudes hacia la literatura relacionadas con varias perspectivas teóricas, puesto que sus recomendaciones llegan a involucrar posturas y métodos analíticos radicalmente diversos como lo son los de Jacques Derrida, Wolfgang Iser, Paul de Man y Jean-Luc Nancy.

Al contrario, en Turner los ejes centrales de su justificación están, por un lado, en una especie de obligación moral que un experto en humanidades debería tener hacia su dominio del patrimonio cultural que se encuentra en torno a la literatura y a la lengua misma; por el otro, el segundo eje se encuentra en la estrecha relación entre los patrones funcionales de la mente humana y la construcción literaria que el mismo experto debería ser capaz de reconocer. Cabe recordar, además que el dominio cultural, que Turner llama *cultural literacy* —literacidad o alfabetismo cultural— no es para él un conocimiento mnemónico o cuantitativo, sino que corresponde más a la habilidad de reconocer los mecanismos proyectivos de expresiones, los cuales se encuentran con frecuencia en la lengua cotidiana y en la literatura, así como lo explica en su extensa crítica al programa educativo propuesto por Hirsch (Turner, 1991, pp.

Existe una convergencia general entre las observaciones de Turner y Miller que se puede encontrar en dos aspectos: 1) en el hecho de que ninguno de los dos intenta defender la literatura recordando su supuesta capacidad de transmitir valores éticos y 2) en que para ambos la literatura podría y debería ser considerada a menudo como un fin en sí mismo, sin justificaciones basadas en su utilidad práctica. Sin embargo, esta última consideración del valor independiente de la literatura no impide a ninguno de los dos teóricos el reconocimiento de propiedades extrínsecas del estudio

literario, como la posibilidad de fomentar el desarrollo de habilidades y actitudes específicas, como se verá más adelante.

El carácter de posibilidad de considerar las relaciones interdisciplinarias como una práctica superflua aunque no descartada permite intentar una conciliación entre la visión de estos dos autores con la perspectiva del filósofo francés Jean-Marie Schaeffer (2013), quien recuerda que:

se tiende a reducir la ‘cultura literaria’ a una de las representaciones instituidas, según la cual ‘La Literatura’ aparece como una realidad autónoma y cerrada sobre sí misma. Esta visión canónica ha sido implementada por el modelo educativo segregacionista del siglo XIX y continúa dando sobrada forma a nuestras representaciones actuales de la literatura ( p. 15).

Pero lo que este autor considera más importante es que la literatura como objeto de interés público sigue manteniendo su rol de entretenimiento y tradición en la sociedad —por lo menos en su país o continente—, así como, utilizando las palabras presentes en una reseña a uno de sus textos, no hay que olvidar que en la reflexión estética de Schaeffer “lo verdaderamente en crisis es una noción de literatura, histórica y cuestionable como tantas otras, pero una noción que por más de un siglo ha legitimado los estudios literarios en su caracterización de saber erudito” (Velázquez Soto, 2013, p. 15). La literatura tiene una pérdida de prestigio como material cultural aún manteniendo un importante número de lectores y estudiosos, mientras que el mundo académico se aleja del texto literario y de su estudio específico, sea este último intrínseco —o segregacionista como lo llama el escritor francés— o extrínseco y transdisciplinario. Sin embargo, en el cuadro descrito por Schaeffer no se encuentra una verdadera propuesta de solución o de cambio de perspectiva.

Finalmente, hay que registrar aquí también posiciones menos pesimistas sobre el tema del presente y el futuro de los estudios culturales. En su comentario sobre el momento histórico de los estudios literarios, en el libro *Hacia una historia de la lectura y la pedagogía literaria en América Latina*, Juan Poblete, un profesor que radica en Estados Unidos y dedica una atención especial a la relación de los países de Centroamérica y Sudamérica con la lectura y el estudio literario, encuentra el cuadro general como un simple estado de la evolución natural de los modos de estudio y uso de la experiencia literaria. Probablemente condicionado por el optimismo que circula en torno al creciente éxito y auge del sector de estudios latinoamericanos en las universidades

norteamericanas, este investigador logra aislar un solo elemento de tensión entre el mundo contemporáneo y el prestigio social y académico del material literario. Esta tensión —más un interesante momento de pasaje que una verdadera crisis del medio literario y de su estudio— se expresa bien en una propuesta de Karin Littau contenida en su *Theories of Reading* (Littau, 2006). Littau, según describe Poblete (2018),

propone una conexión entre lo que llama las condiciones ‘socio-fisiológicas’ de la modernidad y la vida urbana y las formas de percepción y experiencia estimuladas por la lectura de novelas, el cine y el hipertexto. En este contexto, los conceptos principales que emergen son la distracción, la estimulación múltiple y el completo involucramiento del cuerpo (p. 26).

Además, el problema parece ser tan limitado y bien identificado que permite a Littau dibujar un camino fácil hacia la solución, es decir, a través de “la recuperación de la tríada clásica *delectare* (deleitar) *docere* (instruir) y *movere* (mover) para esbozar una revisión de la historia de la literatura” y rescatar lo mejor de la experiencia estética de la literatura (Littau, 2006, p. 100 en Poblete, 2018, p. 27).

El diagnóstico formulado por Littau, y suscrito por Poblete, parece ser en general bastante reductivo comparado con el estado de dificultad de la literatura descrito por Turner y aún más por aquello identificado por Miller; además la propuesta de una solución a través de la implementación de una estética integradora de los aspectos pedagógicos, de entretenimiento y de estímulo de emociones suena como un programa interesante, aunque su realización práctica no encuentra una completa justificación de sus modos de aplicación, ni en el texto de Littau ni en el de Poblete.

Independientemente de cual sea la mejor de estas lecturas del cuadro de la crisis, lo que emerge de las recomendaciones de estos autores es que sería útil para el rescate de la literatura en nuestros tiempos concentrar los esfuerzos en describir y justificar los valores propios de la lectura literaria y relacionarlos con la práctica de la educación literaria. Esta operación implica, en primer lugar, un estudio y una formulación conceptual de los aspectos cognitivos, estéticos y experienciales de la lectura y el análisis de los textos literarios, con el aporte fundamental de las disciplinas tradicionalmente asociadas con la literatura (como lo son la filosofía y las teorías del lenguaje y del discurso literario) y con la posibilidad de otras contribuciones de disciplinas más indirectamente

relacionadas (como, por ejemplo, la psicología o las disciplinas sociales). En segundo lugar, puede ser importante justificar la recuperación de una atención literaria en nuestros sistemas educativos y en su rol general en la sociedad a través de la profundización sobre los aspectos que se pueden demostrar ‘técnicamente productivos’, es decir los procedimientos analíticos vinculados con prácticas y objetivos didácticos específicos.

Después de describir una parte del estado de la cuestión, los apartados siguientes del presente estudio, en su estructura informativa no aspiran a completar las dos operaciones aquí arriba citadas, sino que se limitan a señalar las bases del enorme potencial que la literatura tiene para integrar el aprendizaje en general, esbozan algunos elementos significativos de la práctica de la lectura ficcional para su uso didáctico y, al mismo tiempo, sugieren algunos aspectos que un docente podría tomar en cuenta al experimentar nuevas formas de integración entre literatura y enseñanza.

## LOS VALORES LINGÜÍSTICOS Y COGNITIVOS DE LA LITERATURA EN CONTEXTOS MULTIDISCIPLINARIO

La primera razón que debería justificar la validez del estudio de la literatura en un programa didáctico de cualquier nivel educativo es la práctica y el desarrollo de lo que algunos estudios —en particular en la enseñanza de lenguas extranjeras— describen como ‘conciencia lingüística’. Por ‘conciencia lingüística’ (conocida en lengua inglesa con el nombre de *language awareness*) se entiende el conjunto de las habilidades de reconocimiento y uso de las estructuras lingüísticas, incluyendo el reconocimiento de las partes del discurso y las reglas léxicas y estructurales: no se trata solo del conocimiento formal y teórico de estos elementos sino de verdaderas habilidades analíticas y de reproducción de estructuras que constituyen el andamio de una actitud crítica hacia el lenguaje. Este tipo de actitud hacia el examen de las estructuras permite una consideración completa de los elementos a la base de la comprensión y observa los aspectos constitutivos de la lengua, facilitando la producción de muestras similares a través del uso de una correcta terminología metalingüística para describir los tipos de oraciones y de relaciones de los elementos en ellas.

Por lo general, estas habilidades se asocian con el aprendizaje básico de la lectoescritura (Vélez-Sabando y Macías-Loor, 2022) o con el aprendizaje de lenguas extranjeras (Altun, 2023), sin embargo, su implementación a través de la experiencia de la lectura extensiva individual y la práctica del análisis textual en un contexto escolar tiene una utilidad bastante intuitiva incluso en la primera lengua y en la educación superior. Por eso puede sorprender el hecho de que el tema de la confluencia entre las prácticas de uso de la literatura y el desarrollo de las habilidades de la conciencia lingüística no haya sido tratado en investigaciones que sean suficientemente específicas como para indicar sugerencias sobre dinámicas que las relacionen de una manera efectiva con la didáctica en general. Además, como una justificación más de la utilidad que se está defendiendo aquí, vale la pena subrayar la posibilidad del uso de estas prácticas con alguna expansión de los clásicos temas de las habilidades léxicas y estructurales a través de elementos significativos, como las habilidades de redacción y el correcto uso de la puntuación.

Para contextualizar más el concepto en la actividad docente y señalar una idea de la entidad práctica de la recomendación contenida en el párrafo anterior, se recomienda aquí una solución operativa de este tipo, en la que se lleva a cabo un análisis de un texto literario de particular claridad y profundidad. A través de dicho análisis es posible explicar el uso correcto de nexos gramaticales (por ejemplos temporales, causales, consecutivos y subordinantes) y en una práctica sucesiva de redacción se pueden obtener ejemplos similares por parte del alumnado. Esta práctica, si bien puede requerir cierto esfuerzo para su preparación en el caso de los docentes menos competentes en la labor con el lenguaje y el material literario, se demuestra útil para varios niveles de desarrollo, incluyendo algunos muy simplificados, con fragmentos de diversa extensión y con una implementación dirigida hacia la mejora de las habilidades de redacción de textos. Por esta razón, una práctica de este tipo sería benéfica en todos los grados escolares y podría apoyar en cualquier curso o asignatura que requiera un momento de redacción: virtualmente cualquier contexto didáctico podría entrar en esta categoría.

Sin considerar aún las profundizaciones propias de algunos aspectos antropológicos de la configuración literaria y aquellas sugeridas por el estudio cognitivista, existe una propiedad más que opera en el empleo de la literatura en las prácticas didácticas en cualquier nivel educativo y sobre

cualquier tema procedente de estudios igualmente de marca cognitivista, aunque de naturaleza más genérica y divulgativa. En su libro *How we Learn* (2018) Stanislas Dehaene explica cómo es que el primer proceso que constituye la base de un momento de aprendizaje, así como de un uso intenso de las facultades cerebrales, es el proceso del ‘poner atención’. Éste se articula de manera más específica en los tres procesos de ‘alerta’, donde identificamos cuándo poner atención, ‘orientación’, en el que identificamos hacia qué poner atención, y el de ‘atención ejecutiva’ en el que decidimos cómo procesar la información, seleccionando la parte relevante para los objetivos que queremos perseguir (Dehaene, 2018).

Para describir estos procesos Dehaene cita unos experimentos neurológicos y funcionales que involucran la lectura de nuevos sistemas gráficos: sin descalificar el valor explicativo de estas ejemplificaciones muy puntuales, es de interés para el presente artículo recordar cómo es que todas las ocasiones de lectura extensiva y en particular aquellas que involucran largos momentos de inmersión en la abstracción solicitada por el texto, constituyen un momento de práctica y posible desarrollo de estas habilidades de aprendizaje y concentración. No es casual que un libro como *Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain* de Marianne Wolf (2008) describa los procesos de aprendizaje y desarrollo de las habilidades de lectura indicando a menudo, implícita y explícitamente, la manera en la que la lectura extensiva literaria es el ejemplo más paradigmático de experiencia de la lectura. Es por esto que Poblete (2018) utiliza un pasaje de Wolf (2008) para indicar las propiedades de la experiencia literaria en cuanto a que se involucran y se refuerzan

la capacidad para establecer nuevas conexiones entre estructuras ya existentes, la capacidad de constituir áreas de una exquisita y precisa especialización para reconocer patrones en la información; y la capacidad de aprender a usar y conectar información de esas áreas de manera automática” (p. 22).

Junto con estos potenciales, fácilmente reconocibles, de la práctica en el uso de la experiencia literaria, existen otras aristas del estudio de la literatura que arrojan una luz especial sobre el valor de la experiencia literaria en el desarrollo de las capacidades de razonamiento e interacción con el aprendizaje, aunque estas requieren reflexiones más profundamente relacionadas con estudios específicos.

## LA ABSTRACCIÓN Y LA HIPÓTESIS EN LA FICCIÓN LITERARIA Y EN LA MENTE

El mismo texto de Dehaene (2018) citado anteriormente indica, entre sus siete definiciones del aprendizaje, las facultades humanas de “explorar el espacio de las posibilidades” (p. 16) y de “proyectar hipótesis a priori” (p. 24). Mientras que la primera facultad se refiere a la creación de patrones que incluyan un cierto componente de casualidad en la exploración de las posibles soluciones a un problema, la segunda hace referencia a la capacidad del cerebro humano para crear patrones de reconocimiento —esquemas cognitivos sobre cómo reconocemos cada vez mejor la manera en la que la realidad interactúa con nosotros— a partir de la habilidad genética de clasificación, pero incluyendo en la proyección la integración de lo que aún no conoce en formas de hipótesis sobre el posible funcionamiento del mundo.

Estas facultades se vinculan fácilmente con la descripción de la habilidad de abstracción que Dehaene cita algunas páginas después: “a posibilidad de comprender y formular conceptos abstractos es, según este investigador del aprendizaje y del cerebro humano, uno de los rasgos principales que distinguen nuestra mente de la mayoría de las redes neuronales artificiales” (p. 28). Para producir estas abstracciones la mente del ser humano une categorías, visiones, percepciones, experiencias sensoriales o imaginadas que crean nuevas posibilidades virtuales y que permiten escoger aquellas que son válidas o incluso muy plausibles. A diferencia de las máquinas, la abstracción en la mente humana recurre al mismo tiempo a todos los datos de su experiencia: si bien una computadora puede ser desarrollada para construir patrones de abstracción en un área particular de la comprensión, “nuestro cerebro aplica esta habilidad de abstracción a todos los aspectos de nuestras vidas cotidianas” (p. 29).

Un ejemplo de estudio de la relación entre esta capacidad de abstracción y la manera en la que esta se pone en marcha en la experiencia literaria —incluyendo todas las dinámicas que van de la creación artística del autor a la lectura y recreación de un significado del texto por parte del lector— se encuentra en el segundo capítulo del texto *Literature Matters* (2016) en el que H. Miller comenta el libro *The Fictive and the Imaginary* (1993) de Wolfgang Iser. Quince años antes, Iser había definido

su teoría de la respuesta lectora a través de la descripción de la dinámica entre las propiedades del texto y las estrategias con las que un lector cualquiera —el lector implícito que se encuentra a la base de sus formulaciones— construye su versión del significado de un texto literario.

En *The Fictive and the Imaginary* el autor describe en clave antropológica los caracteres profundamente humanos de la construcción de los discursos de ficción. En esta obra, más que en las anteriores, la importancia de la interacción con lo que no existe en la realidad cobra vida en el mundo de la mente y logra ser transmitido de una mente a otra: la importancia de estas observaciones hace que el discurso de Iser no sea ficticio, en el sentido de vacío de referencia con la realidad cotidiana, sino que se demuestre, como comenta Miller, “un intento sobrio y moderado por definir lo fictivo y su rol en la vida humana. Los instrumentos de Iser para hacerlo son una multitud de términos conceptuales abstractos” (1993).

El término que Iser emplea más frecuentemente y con mayor profundidad es el concepto de imaginario. Empezando por este concepto, Miller (2016) reelabora algunos pasajes de Iser para definir el imaginario como el potencial sin caracteres e inactivo de los seres humanos para producir los sueños, las fantasías, las proyecciones, los sueños despiertos y otras imaginaciones, así como para activar las ficciones y describe la materialización de lo imaginario de la siguiente manera:

La función esencial del ‘como sí’ fictivo es de dar forma a lo difuso [diffuseness] del imaginario: “Nuestra travesía siguiente a nuevos horizontes traduce el imaginario a una experiencia — una experiencia que está moldeada por el grado de determinación provista al imaginario por el ‘como sí’ fictivo” (Iser, 1993, p. 17)”. (p. 39)

El concepto de ‘como sí’ desarrollado en la ficción describe unas dinámicas de creación de mundos, situaciones, actos y eventos hipotéticos e imaginados que crean una forma de comunicación entre la obra y el lector. Las observaciones de Miller e Iser sobre esta forma de intercambio de experiencias irreales que se vuelven concretas en la mente de sus receptores —en un complejo juego entre entendimiento común y reconfiguraciones personales— se mueven entre la filosofía de la literatura y los intentos de unas expansiones antropológicas, ya que el filósofo alemán reconoce los aspectos característicamente humanos y al mismo tiempo culturales del fenómeno. Sin embargo, no es difícil ver cómo es que esta capacidad de abstracción corresponde

con la realización de las facultades de la mente estudiadas por el cognitivismo en ejemplificaciones de los mecanismos de aprendizaje y práctica que se remontan a las primeras obras sobre el proceso de aprendizaje de Jean Piaget y John Dewey (Kolb, 1984) hasta libros más recientes como la investigación de Dehaene (2018).

Además de estos acercamientos de la teoría de la literatura y del cognitivismo, cabe recordar, por un lado, que también en el ámbito filosófico la relación que la literatura tiene con los conceptos de verdad en general y con el contexto ficcional es un tema concerniente a muchas investigaciones recientes (Barbero, 2017 y Barbero, Ferraris y Voltolini, 2013) y por el otro que en estas mismas obras está a menudo presente una forma de diálogo del método filosófico con los aspectos cognitivos, tanto los estudiados en nuestros tiempos como la simulación, la hipótesis, la virtualidad y toda la dimensión que se puede definir como el mundo del ‘como sí’.

En el marco de esta descripción general de las áreas interesadas al diálogo entre el mundo del aprendizaje y los caracteres de la literatura se hace necesario abarcar un último aspecto problemático. ¿Las dimensiones imaginarias y ficticias hasta aquí observadas operan de una manera especial por alguna razón intrínseca a la experiencia literaria, como lo es su carácter lingüístico, o son solo una manifestación más de la interacción con el mundo de la imaginación, como la ficción multimedial, la realidad virtual y los soportes videolúdicos? Será con el siguiente apartado que se intentará responder a esta pregunta describiendo una propiedad más de una rama específica de los estudios cognitivos.

## PROYECCIÓN Y METÁFORA SEGÚN LA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

En el marco de la lingüística cognitiva se encuentra una serie de libros que describen la profunda relación que la mente humana tiene con la literatura: según esta perspectiva la literatura se muestra mucho más como un producto significativo de la mente porque logra ser una especie de espejo de las propiedades de nuestro cerebro, no solo por la tendencia a solicitar la abstracción y la atención activa, sino por los modos de síntesis y recreación de realidades posibles o conceptuales que se activan en su interior. La teoría que obras como *Metaphors we Live by* (Lakoff y Johnson, 1980),

*More than Cool Reason* (Lakoff y Turner, 1989) y *The Literary Mind* (Turner, 1996) construyen progresivamente —así como *Reading Minds* (Turner, 1991) y *The Way we Think* (Fauconnier y Turner, 2002) expanden en varios sentidos entre los cuales se encuentran solicitudes de aplicación a los contextos educativos— describe la manera en la que los textos literarios representan mejor que cualquier otra obra humana la estructura funcional de la mente. Según sus autores, en particular Turner, en todas las formas de literatura existen mecanismos narrativos que permiten, en fase de análisis, el reconocimiento de un orden (estático) y de un dinamismo (operativo) de una serie de planos imaginarios en la mente del lector que se vuelven convergentes gracias a señalamientos del texto mismo.

En otras palabras, el objeto de estudio del análisis literario, según esta línea conceptual de matriz cognitiva, puede legítimamente ser la manera en la que la obra, en cada una de sus partes, exhorta constantemente al receptor para que este desarrolle en su mente las interacciones entre los elementos y los fenómenos conocidos o imaginados por medio de las facultades naturales humanas de creación y comprensión de este tipo de convergencias: lo que Turner y Fauconnier (2002) llaman los espacios mentales. Los fenómenos para que estas formas de comunicación entre texto y lector se verifiquen son inspirados en el mundo material del cuerpo (Fauconnier y Turner, 2002, Carrillo Quiroga, 2022) y al mismo tiempo conforman mecanismos retóricos y cognitivos y serían, de manera especial, los recursos de la metáfora y de la parábola (o proyección).

Turner (1991) observa cómo es que el estudio de estos recursos en cualquier forma de producción literaria —incluyendo las figuras del lenguaje común y los proverbios presentes en toda cultura— serían de enorme beneficio para entender el lazo entre los estudios de la mente, tan frecuentes en nuestros tiempos, así como para fomentar un renovado interés hacia la literatura en nuestras instituciones, incluso a través de actividades didácticas enfocadas en el reconocimiento de los mecanismos proyectivos solicitados por los textos.

El estudio propuesto dejaría entonces de considerar la literatura como material cultural desvinculado de nuestros tiempos o la lengua como repositorio pasivo de aposiciones de conceptos (Turner, 1991). Al contrario, se propone en ello que los sistemas educativos encuentren el centro de la atención sobre a literatura en la manera en la que la lengua es la fuerza activadora de las

dinámicas a través de las que podemos construir varias oposiciones y clasificaciones conceptuales. Por ejemplo, el reconocimiento de categorías esenciales como lo genérico y lo específico, lo frecuente y lo circunstancial, la parte y el todo, los eventos —sin agente— y los actos —con un agente voluntario reconocible— y las cosas con sus atributos típicos (Lakoff y Turner, 1989). En la comprensión alusiva de las relaciones que operan en el material literario, en la comunicación lingüística general y en todas las manifestaciones del lenguaje, desde las más cultas hasta aquellas más populares se encuentra una importante área de posible desarrollo de una didáctica lingüístico-literaria que se relaciona con propiedades cada vez más exploradas de la mente humana.

Una vez considerada la propuesta epistemológica y didáctica de esta parte de la lingüística, citada también por las vertientes más experimentales como las creciente neuroestéticas (Stockwell, 2020 y Badía Fumaz, 2021) es posible regresar a la pregunta final del apartado anterior y comparar un estudio de los temas de la ficción en general con aquellos relacionados con el lenguaje, como lo son todas las formas literarias. Seguramente las ficciones de tipo sensorial representadas por los soportes audiovisuales, multimediales, de los videojuegos y de las realidades virtuales obedecen a una parte relevante del entrenamiento finalizado en la práctica de la interacción con las facultades imaginativas que se describieron con el nombre de ‘como sí fictivo’. Sin embargo, la operación de creación de una proyección personal ofrecida por la experiencia con un texto literario tiene dos atributos especiales que los nuevos medios no ofrecen:

- implican un proceso de recreación de toda la experiencia en la mente del lector, incluyendo las asociaciones sensoriales y las extensiones a nivel personal del potencial experiencial provisto por el texto;
- constituyen una interacción texto-lector de naturaleza prevalentemente lingüística y, gracias a las numerosas observaciones provistas por los estudios de la literatura, se prestan para un análisis de las dinámicas que permiten al lector un reconocimiento de los procesos detrás de su vivencia personal.

Un último ejemplo de la convergencia entre todas las facultades espontáneas de las que todos disponemos frente a la literatura, las cuales, se recuerda aquí, se activan gracias a las sollicitaciones de la estructura del texto, se encuentra descrita por H. Miller (2016), quien, en otro capítulo del

texto ya citado, señala que al leer una obra literaria “es imposible decir con certidumbre si estamos leyendo el lenguaje propio del personaje o el lenguaje del narrador” (p.64) y por esta razón “un don de la ironía es una necesidad para la buena lectura de la literatura impresa” (p.64). La ironía textual involucrada por Miller parece ser finalmente la misma facultad con la que podemos considerar la literatura como algo poco serio, no siempre tan importante, a menudo opcional y, a la vez, algo tan sumamente humano que necesita ser conservado, protegido y defendido con determinación.

## CONCLUSIÓN

Se ha intentado comprobar a través de este ensayo que si los autores citados y el autor del ensayo mismo sostienen una validez general del estudio de la literatura, esto no ha sido para defender una postura ideológica específica, relacionada con un valor tradicional de los estudios literarios. Prueba de esto podría ser el hecho de que en ningún momento Schaeffer, Miller o Turner o este ensayo en general intentan abogar por el estudio de un tipo de obras, de un estilo, de un conjunto de autores o de un canon específico. Lo que se quiere defender aquí es la utilidad de la lectura literaria y de su análisis en toda experiencia didáctica por razones operativas de naturaleza práctica y cognitivamente útiles. Si existe un marco ideológico común entre estas propuestas y los sistemas educativos de nuestros tiempos, éste es, casi seguramente, el de los valores de convivencia de la sociedad democrática entre el siglo XX y el XXI, contexto en el que escribieron estos autores y en el que probablemente vive el lector de estas páginas. La búsqueda de una mejor educación y el desarrollo del pensamiento crítico del público —de lectores y de estudiantes— son objetivos comunes que mantienen su validez y que, justificados por valores comunes, permiten cierta confluencia de intenciones.

En este contexto, una serie de habilidades de pensamiento crítico bien desarrolladas, según Miller, permiten más fácilmente la individuación de los posibles engaños y falacias de ciertos discursos publicitarios o políticos. Por tanto, la solución de este problema remite directamente a la literatura ya que, según este autor, “aprender a leer literatura ‘retóricamente’ es un entrenamiento primario sobre cómo reconocer estas mentiras y distorsiones. Esto ocurre en parte porque mucha de la literatura trata temáticamente de personajes imaginarios que se equivocan en sus lecturas de los demás” (Miller, 2016, p. 28). En la mayoría de sus consideraciones sobre la literatura Miller es

capaz de identificar tendencias temáticas que justifican el estudio de obras específicas o dirige nuestra atención a aquellos aspectos que habría que investigar a través del estudio comparativo de porciones de la producción literaria. Por esto sus intuiciones como teórico de la literatura enriquecen a menudo, y de manera muy puntual, las perspectivas con las que nos podemos acercar al material y al fenómeno literario.

En suma, en estas páginas se observaron las propiedades conceptuales de abstracción y de proyección de lo ficcional, los patrones lingüísticos estructurales y metafóricos y otras relaciones directas entre el potencial humano para crear configuraciones imaginarias y para dar espacio a las dinámicas típicas de la experiencia literaria en toda experiencia educativa. La enorme importancia de estos vínculos y el aspecto emergente de los estudios sobre estos fenómenos permitió arrojar luz sobre las cualidades dinámicas de la literatura que son capaces de representar nuestra mente y sobre algunas de sus dinámicas más interesantes.

Es por esta razón que se ha defendido el valor cognitivo de la lectura literaria y de las expansiones analíticas en todo sector didáctico —incluyendo la lectura personal o las actividades en contexto de autoaprendizaje y autoformación—, aún en nuestros tiempos. Estas experiencias de integración entre el saber lingüístico, la reflexión crítica y la estructura literaria se configurarían como un modo privilegiado de explorar y entender las facultades humanas de lo fictivo, del imaginario y de la proyección lingüística. Gracias a estas prácticas es posible experimentar, en nuestros tiempos tan interesados por los *modus operandi* de una máquina pensante, las capacidades creativas y abstractas que nos caracterizan como especie, y de ahí profundizar en la experiencia del estudio metacognitivo.

## REFERENCIAS

- Altun, M. (2023). "The Use of Literature in Language Teaching: An Effective Way to Improve Language Skills" en *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*. enero 2023, Vol.10, No.1. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v10i1p195>
- Badía Fumaz, R. (2021). Sobre la recepción literaria: estética de la recepción y poética cognitiva en *De Signis* Julio - Diciembre 2021.
- Barbero, C. (2017). Aprender de la imaginación. *HYBRIS Revista de Filosofía*, Vol. 8 N° Especial. Sep. 2017, 129-141.
- Barbero, C., Ferraris, M. y Voltolini, A. (Eds.). (2013). *From Fictionalism to Realism*. Cambridge Scholars Publishing.
- Carrillo Quiroga, P. (2022). La neuroestética. Investigaciones de la neurociencia cognitiva sobre la percepción de las artes visuales. *Anales del instituto de investigaciones estéticas*. No. 120 Abril 2022-Oct-2022.
- Dehaene, S. (2020). *How We Learn: Why Brains Learn Better Than Any Machine*. for Now. Viking.
- Fauconnier, G. y Turner, M. (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending And The Mind's Hidden Complexities*. BasicBooks.
- Iser, W. (1993). *The Fictive and the Imaginary: Charting Literary Anthropology*. Johns Hopkins University Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Turner, M. (1989). *More than Cool Reason: a Field Guide to Poetic Metaphor*. The University of Chicago Press.
- Littau, K. (2006). *Theories of Reading. Book, Bodies and Bilbiomania*. Polity Press.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Prentice Hall.
- Miller, J. H. (2016). *Literature Matters*. Open Humanities Press.

Scheaffer, J.M. (2013). *Pequeña ecología de los estudios literarios. ¿por qué y cómo estudiar literatura?* Fondo de Cultura Económica (FCE).

Stockwell, P. (2020). *Cognitive Poetics*. Taylor and Francis.

Turner, M. (1991). *Reading Minds. The Study of English in the Age of Cognitive Science*. Princeton University Press.

Turner, M. (1996). *The Literary Mind. The Origins of Thought and Language*. Oxford University Press.

Velázquez Soto, A. O. (2013). De cuando el concepto sustituye al objeto. En *Seminario de Estudios sobre Narrativa Latinoamericana Contemporánea*. 27 Noviembre, 2013. <https://www.senalc.com/2013/11/27/de-cuando-el-concepto-sustituye-al-objeto/>

Vélez-Sabando, F.C. y Macías-Loor, M.A. (2022). La conciencia lingüística en el aprendizaje de la lectoescritura. *Revista Científica Multidisciplinaria Arbitrada Yachasun* Vol. 6 Núm. 10, 85-97. <https://doi.org/10.46296/yc.v6i10edespab.0166>

Wolf, M. (2008). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain*. Harper Collins.