 Etica & Politica / Ethics & Politics, XXV, 2023, 3, pp. 173-198
ISSN: 1825-5167

LOS EFECTOS ÉTICOS DE LA ESCRITURA CREATIVA
UN MODELO DE IMPLEMENTACIÓN CRÍTICA DE EJERCICIOS LITERARIOS PARA ESTÍMULO DE LA EMPATÍA[1]

JUAN PABLO PINO-POSADA
Escuela de Artes y Humanidades
Universidad EAFIT, Colombia
jppinop@eafit.edu.co

MATILDA LARA-VIANA
Escuela de Artes y Humanidades
Universidad EAFIT, Colombia
malarav@eafit.edu.co

LUISA MONTOYA-VÉLEZ
Escuela de Artes y Humanidades
Universidad EAFIT, Colombia
lfmontoyav@eafit.edu.co

ABSTRACT
Concerning the ethical effects of literature, the work coming from literary studies, both in its traditional theoretical bent as well as in its attempt at empirical validation, has privileged the processes of reception on the readers side, making it a focal point of its interest, and has concentrated less on the consequences that the act of writing itself has on its actors. It is worth stating that the pole of production has been an object of inquiry of special interest to the subgenre of poetics, autobiographical writings and authorial roles and has been overlooked as a space of individual ethical transformation. This space has instead been the object of interest of disciplines such as psychology, pedagogy and memory studies.

[1] El presente artículo hace parte de la investigación "Literatura, vida buena y convivencia: diseño e implementación de un modelo de recepción literaria para fomento de la empatía y la imaginación narrativa", financiada por la Universidad EAFIT (2022-2023).

The present methodological article aims to offer elements of theoretical rumination and information compiled with qualitative research tools that allows a deepening in the comprehension of the nexus between creative writing and the increase of empathy. Strictly speaking, it corroborates the thesis that creative writing can in fact contribute to the development of empathy of its actors, at least in what pertains to (with its limitation, of course) their self-perception; and it postulates that in the vast catalog of writing tools that stimulate its practice, there are a kind of exercises that are more effective than others. This article also ventures in a model of critical implementation of the aforementioned writing exercises that may be used as a didactic sequence in formative spaces.

KEYWORDS
Creative writing, aesthetics of creation, empathy, ethics of fiction, didactic sequence

Es increíble el comienzo de Baba O'Riley,
La decisión de Pete Townshend de tirar
ese largo manto de sintetizadores
que ninguna radio iba a soportar.
Eso hace un poeta fuerte. Como Leónidas
cuando construye su poema épico
con dos huevos fritos, una hamaca
y una casita del mal tiempo. Cambia el ritmo,
la respiración del día. Y es la casita
del buen tiempo. Una técnica que sirve para escribir
debe servir también para vivir
[...]
Fabían Casas, "Técnicas"

1. INTRODUCCIÓN

Si se piensa en la expulsión platónica de los poetas o en su posterior inclusión cívica por parte de Aristóteles, cabe decir que, desde sus comienzos, la reflexión teórica sobre la literatura ha estado permeada por la problematización de los efectos éticos de las obras literarias en quienes las cultivan. El espectro de posiciones abarca desde las voces que defienden de manera entusiasta el papel edificante de la lectura hasta las posturas escépticas que constatan la desconexión, a veces espeluznante, entre mejoramiento moral y dedicación a las artes. En las últimas décadas, sin embargo, se ha ido fraguando un consenso en torno a la existencia de una correlación entre el desarrollo de la empatía y la recepción de piezas literarias. Las obras de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum son a este respecto representativas, pero también, más recientemente, investigaciones empíricas en literatura, como las sistematizadas por Suzanne Keen o Frank Hakemulder, han otorgado soporte experimental y diferenciado al vínculo entre ética y estética.

En lo que concierne a los efectos éticos de la exposición a piezas literarias, los trabajos en el ámbito de los estudios literarios, tanto en su tradicional vertiente teórica como en la de los intentos de validación empírica, han privilegiado como centro de interés los procesos de recepción por parte del lector y se han concentrado menos en las consecuencias que para los sujetos tiene el ejercicio escritural mismo. El polo de la producción, valga decir, ha sido objeto de indagación sobre todo a partir del subgénero de las poéticas —como se lo conoce a partir de Paul Valéry o T. S. Eliot—, de las escrituras autobiográficas —como lo testimonian las cartas de Flaubert a Colet o los diarios de Kafka— y de los roles autorales —según se escenifican en figuras como la del escritor maldito o del poeta visionario—, pero ha sido desatendido en tanto escenario de transformación ética individual. Dicho escenario ha sido más bien centro de interés de disciplinas como la psicología, la pedagogía y los estudios de la memoria.

El presente artículo metodológico quiere ofrecer elementos de reflexión teórico-práctica e información compilada con herramientas de investigación cualitativa que permitan profundizar en la comprensión del nexo entre la escritura creativa y el incremento de la empatía. De manera concreta, contrasta la tesis de que la escritura creativa puede en efecto contribuir al desarrollo de la empatía por parte de los sujetos, por lo menos para el ámbito (restringido, claro está) de su autopercepción, y propone que, en el amplio catálogo de herramientas de activación escritural, hay un tipo de ejercicios más efectivo que otros. El artículo se aventura además con un modelo de implementación crítica de dichos ejercicios susceptible de ser utilizado como secuencia didáctica en espacios formativos guiados bajo el modelo de competencias.

A continuación, se hará un recorrido teórico por el concepto de empatía entendida sobre todo como imaginación narrativa y, en particular, abordada en conexión con prácticas de recepción y producción literarias (apartado 2). Cabe anticipar que la activación y ejercitación de la empatía es el efecto ético paradigmático en el que se concentrará la siguiente exposición. Bajo efecto ético, en sentido general, entendemos las transformaciones en las sensibilidades y disposiciones de los sujetos para con otros sujetos, de acuerdo con la percepción de sí mismos que los participantes declaran en los autorreportes. Después, se presentará la experiencia de investigación semillerista en la que se recopiló la información sistematizada en el presente artículo y se reflexionará sobre los hallazgos metodológicos y en general práctico-teóricos (apartados 3 y 4). Finalmente, se expondrá el modelo de intervención pedagógica resultado del análisis y sistematización del proceso investigativo (apartado 5) y se plantearán algunas conclusiones (apartado 6).

2. MARCO TEÓRICO: LA EMPATÍA Y LA ESCRITURA CREATIVA

Después del auge del postestructuralismo en la década de los ochenta y de los noventa del siglo pasado, con su radical cuestionamiento de la figura del sujeto y en general de los constructos extralingüísticos, se ha renovado en décadas recientes el interés por los aspectos éticos de las prácticas literarias, aspectos ciertamente desatendidos o puestos en tela de juicio por los experimentos literarios y teóricos de la posmodernidad. El nuevo acento ético se constata en el uso nada escaso de la retórica académico-propagandística del *turn* (cf. Davis & Womack 2001; Arizti & Martínez-Falquina 2009; Garber, Hanssen & Walkowitz 2013). El giro ético, entendido como el desplazamiento —no tanto novedoso cuanto más bien pendular— de problematizaciones formales hacia preguntas que interrogan tratamientos literarios de las cuestiones morales, así como los efectos y las responsabilidades originados en la lectura y escritura de piezas literarias, ha reactivado, entre otros, el debate sobre los nexos entre empatía y literatura.

La ya citada Martha Nussbaum, una de las participantes más representativas de este debate, insiste a lo largo de su obra en la idea de que la literatura y en general las artes son imprescindibles en la formación cívico-moral de los sujetos porque mediante ellas se entrena la facultad de imaginar al otro; esto es, se entrena la empatía. Nussbaum nombra esta facultad mediante diversos calificativos —imaginación literaria, empática, compasiva, metafórica, receptiva, cívica (cf., respectivamente, 1997 [1995], p. 15, 18, 20, 65; 2019 [1997], p. 117, p. 121)—, pero la definición más clara apela al adjetivo "narrativa": la *imaginación narrativa* es "la capacidad de pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, de interpretar con inteligencia el relato de esa persona y de entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona" (2010, p. 132). Para Nussbaum, la imaginación narrativa se ejercita en la recepción crítica y sensible de historias ficcionales. Este ejercicio constante de internarse en las circunstancias de los personajes y experimentar preocupación por su destino estimula una vinculación compasiva que se extrapola a la interacción moral y fortalece, de esa manera, una forma de vivir en comunidad en la que los ciudadanos reconozcan necesidades y vulnerabilidades propias y ajenas (Nussbaum, 2005, p. 135).

Ahora bien, tradicionalmente, dicha adscripción de efectos éticos-sociales ha contado con detractores.[2] Dentro de las posturas escépticas más difundidas se encuentran las de quienes cuestionan la eficacia del proyecto humanista ante la

[2] Belén Altuna (2022) clasifica las posturas en entusiastas, escépticas y moderadas. Ella misma se sitúa entre estos últimos, en la medida en que considera que, en el contexto pedagógico adecuado, "leer novelas nos hace mejores" en el sentido discreto de que permite cultivar la humanidad y no en el sentido ambicioso de ocasionar un desarrollo moral postconvencional.

evidencia histórica de la barbarie europea del siglo XX. Son célebres las reflexiones de George Steiner en torno al fracaso del humanismo ilustrado cuando se constata la connivencia de la alta cultura con las prácticas de exterminio nazi: "las librerías, los museos, los teatros, las universidades, los centros de investigación [...] pueden prosperar junto a los campos de concentración" (2013 [1971], p. 104). Otras voces no se detienen tanto en registrar que las artes en general y la literatura en particular *no pueden* forjar actitudes y conductas humanitaristas sino que declaran abiertamente que *no deben.* Estas voces, en la estela histórica del arte por el arte, de la crítica a la literatura comprometida y de la despolitización de productos culturales, reivindican la autonomía del campo artístico y la independencia que autores, obras y lectores han de salvaguardar respecto de aspiraciones heterónomas procedentes de convenciones morales epocales o aparatos ideológicos de turno. Finalmente, un tercer grupo, muy atento a los datos que arrojan los experimentos controlados, aboga por tratamientos más diferenciados. Es posible —dice, por ejemplo, Suzanne Keen— que, ciertamente, durante la lectura y la escritura de piezas literarias se experimente empatía; de ello no se deriva, sin embargo, que tal experiencia se traduzca en un comportamiento prosocial efectivo (2007, pp. xxiii, 16 y ss.). Incluso cabe la posibilidad, como piensa Gregory Currie, de que la experiencia empática vicaria en la exposición a la literatura exima al sujeto de dar cabida a la empatía factual, en el proceso de autoexención ética conocido como "moral self-licensing" (2020, pp. 211 y ss.).

Con todo, no es aventurado afirmar que la balanza en los acercamientos contemporáneos teóricos y empíricos se inclina en favor de una reivindicación de los efectos éticamente deseables de las prácticas de lectura y escritura literarias. Steven Pinker sintetiza esta tendencia en su amplio recorrido histórico por el declive de la violencia humana (2012 [2011]). Uno de los hitos de este declive lo constituye la revolución humanitaria en torno a la Ilustración de los siglos XVII y XVIII, momento en el que diversas formas de crueldad entre congéneres y con los animales empiezan a cuestionarse. Pinker considera que la causa exógena que originó el incremento de la sensibilidad al sufrimiento de los otros fue el desarrollo de la escritura y la alfabetización, pues gracias al acceso a las prácticas e ideas de otras personas y de otras culturas se ocasionó la puesta en perspectiva y por tanto la crítica de las costumbres en el pequeño mundo del clan propio (2012, p. 258). Dentro del nuevo material de lectura producido y consumido hubo abundante literatura de ficción, en contacto con la cual fue posible familiarizarse con otros puntos de vista, con el modo como los otros ficcionales vivían sus experiencias, lo cual creó un escenario de despliegue potencial de la empatía.

Pinker es escéptico ante "la locura actual de la empatía" y la hiperinflación de su uso (p. 779), pero, tras precisar la noción de empatía en términos de preocupación

solidaria o solidaridad —"alinear el bienestar de otra entidad con el propio, partiendo del conocimiento de sus placeres y dolores"— se apoya en evidencia empírica para afirmar que la ficción y los ejercicios de adopción de perspectivas que ocasiona incrementa la solidaridad de las personas (p. 779). Ahora bien, añade Pinker, dicho incremento no es la panacea. En el proceso de reducción de violencia lo que se ha ampliado no es tanto el círculo de solidaridad cuanto el círculo de derechos, de ahí que las metas habrían de ser normas y políticas que se interioricen por parte de los sujetos y que inserten la empatía en marcos ético-políticos de acción (p. 799). Esto quiere decir que los efectos éticos de la literatura han de entenderse en su limitación. La crítica de Steiner procede quizá de una expectativa excesiva respecto de los efectos éticos. Comportamientos de individuos y de sociedades enteras son multicausados. Además, hay que pensar que ante la barbarie nazi ni siquiera los poderes materiales y militares de alcance global pudieron obrar a tiempo.

En cuanto a la objeción esteticista, vale decir que a menudo se profiere desde los temores por la injerencia de morales prescriptivas en la experiencia estética. Pero a la misma defensa de la autonomía artística la moviliza el cometido ético de conquistar espacios para experiencias de emancipación. De hecho, la teoría de la recepción literaria ha conceptualizado el impulso moral de lo estético a partir de la diferencia entre una moral normativa y una moral exploratoria (la propiamente *estética*), esto es, a partir de la diferencia entre una experiencia que hace de la obra un dispositivo de afianzamiento de doctrinas heterónomas y preceptos establecidos y, por otra parte, una experiencia que más bien atiende al modo como la obra desenmascara y cuestiona autoridades y tradiciones sobreentendidas (Jauss 2012 [1994] y, más recientemente, Luque Sánchez 2020). Interesante es que justamente tal operación de exhibición y cuestionamiento se lleva a cabo con herramientas formales, es decir, estéticas. Jauss mismo lo muestra en su lectura de la incidencia social que tuvo el recurso estilístico de Flaubert en *Madame Bovary:* el empleo del estilo libre indirecto habría desestabilizado la posición habitual del lector y habría contribuido así a la progresiva impugnación del tabú del adulterio (2013 [1970], pp. 213 ss.). Una actualización cognitivista de esta suerte de sintonía entre ética y estética la ofrecen Emy Koopman y Frank Hakemulder. Estos autores entienden que tanto la reflexividad como la empatía se refuerzan recíprocamente como respuesta del lector que se expone a las narraciones y que una de las estrategias para ocasionar la reflexividad viene dada precisamente por el empleo de recursos de desautomatización y relieve formal *(foregrounding),* esto es, recursos de literariedad (2015).[3]

[3] Dicen los autores: "literary and fictional narratives [a diferencia de narrativas en sentido amplio] may evoke the type of aesthetic distance (stillness) that leads to a suspension of judgment, adding to a stronger experience of role-taking and narrative empathy" (2015, p. 103).

Ahora bien, ¿qué decir más específicamente de quienes escriben? En principio, las habilidades empáticas de adopción de perspectiva que se ejercitan en la experiencia de recepción son también objeto de entrenamiento en los procesos estrictamente creativos. Cabe añadir incluso que se experimentan más intensamente. Fenómenos e imaginarios autorales como la inspiración o la heteronimia dan cuenta de la hospitalidad con la que la subjetividad creadora se relaciona con las alteridades ficcionales: "Nadie fue tantos hombres como aquel hombre", fabula Borges a propósito de Shakespeare (1974, p. 803); "I am large, I contain multitudes", dice, por su parte, un conocido verso de Whitman (1991, p. 168). Keen llama a esta relación de los escritores con sus creaciones "empatía autoral" (2007, pp. 121 ss). Además de testimonios de dramaturgos y novelistas que dan cuenta de la intensa presencia, por fuera de la obra, de los caracteres ficcionales —Luigi Pirandello decía que los tocaba y oía respirar, Iris Murdoch les hablaba de lo que habían estado haciendo a sus interlocutores—, Keen acude a mediciones que detectan en la vida real de autores de ficción mejorías en "their abilities to feel with others as a result of their long practice with imagined beings" (p. 125).

Sin embargo, se puede constatar que los efectos de la escritura creativa no se reducen al entrenamiento de la empatía. En escenarios más controlados de experimentación pedagógica y de intervención cultural se ha observado que la articulación escrita en general y la escritura creativa en particular producen una serie de efectos, de diverso grado de implicación ética, que, a grandes rasgos, pueden clasificarse en los dos grandes ámbitos, referidos a continuación, de lo terapéutico y lo cognitivo.

Dentro de los procesos psicoterapéuticos, la escritura creativa puede concebirse como una técnica para el avance y despliegue de la terapia —como cuando se aconseja al paciente que escriba sus sueños— pero también como un recurso que, si se ejercita habitualmente, puede tener efectos terapéuticos de transformación de la subjetividad. Se utiliza sobre todo en la arteterapia o terapia poética, así como en las terapias cognitivas —en las que se busca, a grandes rasgos y a partir de diversas técnicas, la resignificación y revaloración de esquemas mentales para generar cambios en la percepción— y en las terapias de estimulación cognitiva —en las que se ejercitan las funciones neurocognitivas para la prevención y el tratamiento de la demencia— (Marco y Aguilar, 2020; Hovey et al., 2018). En la terapia narrativa familiar (White y Epston, 1993) se utiliza la escritura epistolar como técnica de comunicación entre paciente y terapeuta para recalcar *insights* importantes de la terapia —"una vida dominada por la culpa es una sentencia a cadena perpetua" (p. 142)— o como una vía para que el paciente exteriorice aquello que desea resignificar y cambiar de sí mismo —"yo, Tom Jones, eximo a mi hermana Mary de la responsabilidad de ser como una madre para

mí" (p. 102)—. Este enfoque encuentra en la escritura un vehículo de liberación de emociones y pensamientos que permite al individuo adquirir nuevas perspectivas de su situación (sea o no patológica) y resignificarla. Ha sido particularmente útil en el área de la salud mental del público general, de niños con trastornos neurocognitivos (González Moreno, 2020) y adultos mayores (Herros Sánchez y Jarvio Fernández, 2022). Sin embargo, también se han encontrado efectos positivos en los cuidados paliativos, el tratamiento del dolor crónico y el cáncer (Pousa et al., 2020).

Por su parte, los efectos cognitivos de la escritura creativa son múltiples y, probablemente, los más estudiados, razón por la cual no valga la pena insistir aquí en ellos. La composición escrita, concebida como un conjunto de procesos cognitivos y metacognitivos que involucran la planificación, la traducción de pensamientos a lenguaje, la revisión (Flower y Hayes, 1981), la movilización de la memoria de trabajo, la motivación, las emociones, la interpretación y la reflexión (Brown, 1987; Cassany, 1999), tiene un impacto positivo sobre el aprendizaje, la toma de decisiones, la resolución de problemas (Flavell, 1979), el pensamiento crítico (Kuhn, 1999) e, incluso, la calidad de la escritura misma (Zimmerman & Reisemberg, 1997). Tal impacto, semejante al que concierne a la transformación terapéutica, cabría subsumirlo bajo el fenómeno amplio de los efectos éticos siempre y cuando se quiera poner de relieve aspectos generales de formación del carácter. En el presente artículo queremos privilegiar no obstante la distinción analítica en virtud de la cual se reserva la dimensión ética de la producción escrita para las transformaciones en las sensibilidades y disposiciones de los sujetos para con otros sujetos.

En el marco, pues, de estos hallazgos teóricos, se planteó una investigación por parte del Semillero de Investigación en Narrativa y Hermenéutica Literaria de la Universidad EAFIT (Medellín, Colombia) que tuvo como objetivo general determinar, en la población misma de los semilleristas, si, en efecto, la escritura creativa tiene consecuencias éticas en quienes la practican, esto es, concretamente, si incrementan su empatía. La información recopilada en los ejercicios escriturales y en los sucesivos escenarios de análisis y reflexión del equipo de investigación semillerista constituyeron el insumo a partir del cual, con el debido encuadre teórico, los autores del presente artículo diseñamos la secuencia didáctica de escritura creativa para entrenamiento de la empatía, diseño que se presentará a continuación, previa exposición de la experiencia semillerista, de sus momentos y de sus resultados.

3. EXPERIENCIA INVESTIGATIVA SEMILLERISTA Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La experiencia semillerista se enmarcó dentro de la metodología de investigación-creación, una práctica conducida de forma metódica que permite reconciliar la creación artística con las formas tradicionales de generación de conocimiento y en la que la investigación se produce *dentro* del acto creativo mismo, tomando "como objeto a la experiencia estética del propio investigador-creador" (Borgdorff, 2006; Asprilla, 2013; Hernández Salgar, 2014, citados en Colciencias, 2021, pp. 197). Para su ejecución se tomó como referencia un modelo de investigación-creación en literatura formalizado de manera específica para operaciones de recepción literaria (Pino-Posada & Jaramillo-Appleby, 2022) y se procedió en consecuencia con una metodología de trabajo dividida en tres momentos, los cuales se corresponden con algunas de las modalidades de la investigación-creación: 1) investigación *para* la creación, 2) investigación *desde* la creación y 3) reflexión. A continuación, se describe de forma detallada el proceso.

3.1. Fase 1: Investigación para la creación

Luego de una revisión bibliográfica exhaustiva se seleccionaron una serie de manuales y libros teóricos sobre escritura creativa, dentro de los cuales cabe destacar títulos como *Escribir ficción: guía práctica de la famosa escuela de escritores de Nueva York,* de Gotham Writer's Wokshop (2012 [2003]); *Ejercicios de estilo*, de Raymond Queneau (2006 [1947]); o *Ejercicios de escritura. 20 grandes autores & 70 ejercicios de escritura*, de John Gillard (2019 [2015]). Todos sistematizan listas detalladas de secuencias para ejercitar la escritura creativa, de las cuales escogimos más de cincuenta ejercicios que clasificamos según apuntaran con mayor o menor precisión a la ejercitación simultánea de la empatía. Para ello, y en apoyo de Nussbaum, nos servimos de las características definitorias de las respuestas empáticas conceptualizadas por Martin Hoffman (2000), quien habla de respuestas afectivas que son primordialmente pasivas e inconscientes —tales como la imitación motora de gestos o la actuación de patrones inconscientes producto de estímulos ya conocidos— y respuestas lingüístico-cognitivas superiores —tales como la asociación lingüística y la adopción de perspectiva—. Estas dos últimas, la empatía por asociación lingüística y la adopción de perspectiva se relacionan con la imaginación narrativa de Martha Nussbaum en cuanto que, según la autora, intervienen procesos cognitivos superiores como pensar hipotéticamente (*cómo sería estar en el lugar de otra persona*) e interpretar narraciones. Pero también, como elemento adicional, entender emociones. La experimentación creativa con el lenguaje posibilita, por un lado, afinar el oído

lingüístico —acudir al significado de una palabra, pensar cómo narrar sucesos en el tiempo o cómo expresar una emoción— y, por otro lado, esa agudeza se alcanza sobre la base de que, quien escribe, se ve interpelado todo el tiempo por la pregunta ¿cómo lo diría tal o cual personaje?, pregunta que, a todas luces, activa la toma de perspectiva imaginativa, activación tanto más aguda si la situación representada contiene una peculiar carga emotiva.

A partir de lo anterior, los criterios de selección y posterior clasificación de los ejercicios de escritura creativa se perfilaron en 1) roles y perspectivas, 2) temas y situaciones y 3) técnicas discursivas. En la primera categoría caben todos aquellos ejercicios en los que el autor debe narrar asumiendo un rol o perspectiva que le resulta ajeno o distante. En los ejercicios del segundo grupo se enfatiza en la experimentación con un tema o situación crítica, de peculiar carga emocional (como una ruptura amorosa o la pérdida de un ser querido). En los del tercer grupo, finalmente, la premisa principal es acudir a ciertos procedimientos de estilo (como imitar el dialecto de una población) y a formatos concretos como el monólogo, las cartas o la elaboración de un retrato.

3.2. Fase 2: Creación para la investigación

Después de haber hecho la selección y taxonomía de ejercicios de escritura creativa, los semilleristas intervinieron el enunciado de cada ejercicio (lo reescribieron) con el propósito de acentuar la respuesta empática y de otorgar homogeneidad y claridad a la composición enunciativa. Reformulados, estos ejercicios quedaron con la siguiente estructura: a) título del ejercicio, b) planteamiento del ejercicio, c) extensión del ejercicio y d) referente de la reescritura.

Categoría	Ejercicios reescritos
Roles y perspectivas	*Visiones paralelas:* reescriba una misma situación desde la perspectiva de un médico, un matemático y un artista plástico. Piense, ¿en qué detalles se detendría cada uno? ¿Cuáles serían las palabras que utilizaría para relatarlo? ¿Cuál sería su opinión de la situación? Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Queneau, 2006).
	Padres opuestos: escriba lo que le pasa a una madre que trata de amamantar por primera vez a su bebé, o a un padre que trata de darle por primera vez el biberón. Se le aconseja escribir desde la perspectiva

	del rol opuesto al suyo. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Shua, 2017).
	Antagonistas: relate una discusión entre un cliente y un vendedor en un almacén. Primero, nárrela desde el punto de vista del cliente, luego avance desde la perspectiva del vendedor y, finalmente, desde lo observado por un testigo. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Gotham Writer's Workshop, 2012).
	Objetos parlantes: narre una acción de su vida cotidiana desde la perspectiva del objeto que la acompaña. Por ejemplo, relate la preparación de un café desde la perspectiva del pocillo en que se sirve. Trate de describir con detalle todo lo que ocurre desde los ojos de este objeto. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Giraldo, 2018).
	Amor-odio: describa las acciones de un personaje desde la perspectiva de una persona que lo odia y luego desde los ojos de una persona que está enamorada de él. Haga uso de abundantes juicios de valor y trate de llevar al extremo del odio y del amor las descripciones del personaje. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Carreño, 2012).
	Alteridades conflictivas: narre un día en la vida de una persona que, según usted, altere de algún modo la convivencia. Relate un día completo de su vida cotidiana, desde que se despierta hasta que se acuesta a dormir. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Gotham Writer's Workshop, 2012).
Temas y situaciones	*La mala noticia:* escriba un pasaje en primera persona desde el punto de vista de alguien que está a punto de dar una noticia difícil. ¿Qué tan rápida o lenta es su respiración? ¿Transpira o su piel permanece intacta a las emociones? Trate de identificar todas las emociones y sensaciones que

	abarcan a este personaje. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Gotham Writer's Workshop, 2012).
	Tabú: escoja un tema que sea tabú en su cultura y nárrelo desde una postura políticamente incorrecta. Persiga la transgresión y las emociones conflictivas. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Gil, 2020).
	Lecho de muerte: escriba un monólogo en el que un terrorista y asesino a sueldo repasa su vida en su lecho de muerte. El monólogo deberá dirigirse a un tú que es el propio personaje arrepentido de sus fechorías. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Carreño, 2012).
Técnicas discursivas	*Sociolecto*: escriba un relato en la primera persona del plural (nosotros). En él, relate una situación en la que se evidencie el dialecto y las formas que toma el uso del lenguaje cotidiano de una región, grupo o lugar específico. Incluya sus reglas, vestimenta, símbolos, etc. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Gil 2020 y Queneau 2006).
	Autorretrato: descríbase a sí mismo como si fuese a ser retratado por otro. Le recomendamos colocarse frente a un espejo y describir con curiosidad todo lo que observa: sus gestos, expresiones y detalles de cualquier tipo. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Kohan, 2013).
	Carta al padre: escríbale una carta a su padre contándole algo que nunca ha podido decirle. Intente narrar un secreto difícil de contar y explore las emociones que esto despierta en usted. Desarróllelo en máximo una cuartilla (reescrito sobre la base de Kohan, 2013).
	Flujo de conciencia: narre el flujo de conciencia de una madre que, tras la condena de su hijo a cadena perpetua, lo ve caminar hacia la prisión. Desarróllelo en primera persona y en máximo una cuartilla

	(reescrito sobre la base de Gotham Writer's Workshop, 2012).

Tabla 1. Corpus de ejercicios de escritura creativa detonantes de empatía

La implementación de los ejercicios de escritura empática se hizo en dos momentos. En primer lugar, se acudió al formato del fanzine para experimentar con la escritura breve y solo teniendo de base la instrucción del ejercicio *Alteridades conflictivas*. En segundo lugar, se formalizaron los encuentros de tal suerte que semanalmente se aplicaba un ejercicio de escritura empática distinto. A continuación, se describen cada uno de estos momentos.

A partir de la instrucción del ejercicio *Alteridades conflictivas,* cada semillerista debió elegir entre a) una alteridad conflictiva cercana y conocida (por ejemplo, un familiar, un amigo, un vecino o un colega concretos) y b) una alteridad conflictiva arquetípica (del tipo asesinos o maltratadores de animales), de tal suerte que pudieran experimentar con la imaginación cómo sería un día en la vida de esa persona y narrarlo en el formato del fanzine. Antes de empezar el ejercicio y con el fin de rastrear el grado y tipo de cambio en la percepción de los participantes como resultado de la escritura empática, aplicamos un instrumento de diagnóstico tipo cuestionario (línea base) en el que se les pidió a los semilleristas que describieran a la alteridad conflictiva elegida para el ejercicio y luego respondieran una serie de preguntas en torno a si sentían empatía por esa persona, si compartirían escenarios del día a día con ella, si la ayudarían a solucionar un problema de la vida cotidiana y si estarían dispuestos a discutir sus diferencias con ella. Cada pregunta se evaluó en una escala tipo Likert de respuesta ("sí", "probablemente sí", "me es indiferente", "probablemente no" y "no"). Este mismo cuestionario fue implementado después del ejercicio (línea de salida), con unas preguntas añadidas que interrogaban por las transformaciones perceptuales que identificó el participante. Con los ejercicios resultantes creamos un video explicativo para que otros replicaran el experimento, el cual se difundió a través de la plataforma YouTube (Literatura en EAFIT, 2022).

Luego de la experimentación con los fanzines, en un segundo momento aplicamos los ejercicios de escritura empática restantes, de modo que las sesiones semanales del semillero se convirtieron en un taller de escritura creativa. Cada semillerista debía experimentar con al menos tres de los ejercicios planteados y luego socializar los resultados con el resto del grupo. Para estimar los efectos de los ejercicios de escritura en la empatía, cada semillerista respondió el *Toronto Empathy Questionnaire* antes de la experimentación con los ejercicios de escritura y, una vez finalizada esta fase,

debió responderlo de nuevo (véase *infra*: "4. Análisis de resultados"). Los resultados del desarrollo de estos ejercicios se materializaron en un libro digital titulado *Le odio con afecto: experimentos de escritura creativa e imaginación narrativa* que se encuentra en proceso de publicación.

3.3. Fase 3: Reflexión

Para cerrar el ciclo creativo e investigativo los semilleristas se embarcaron en una última fase de reflexión sobre el proceso de investigación llevado a cabo durante un año. El diálogo reflexivo estuvo guiado por cuatro preguntas concretas: a) ¿cree que la empatía es importante?, ¿por qué?, b) ¿cree que la escritura creativa puede impactar positivamente en la empatía?, ¿por qué?, c) ¿cree que estos talleres de escritura creativa impactaron positivamente en su empatía?, ¿cómo?, y d) ¿qué fue lo que más y menos le gustó de los talleres de escritura para la empatía?

Las reflexiones a las que llegó el grupo contemplan, en lo concerniente a la empatía, su importancia para el reconocimiento de la otredad, la superación del egoísmo, la solución de conflictos y el desarrollo de una convivencia menos conflictiva. A propósito de estos hallazgos, uno de los participantes afirmó: "Sí, la empatía es importante, porque es el combustible de lógicas sociales en las que es más factible disipar conflictos en tanto nos permitimos reconocer a los otros en su individualidad a través de las emociones que les suscita su entorno" (participante anónimo).

Sobre la escritura creativa se reconocieron conexiones potenciales entre el oficio autoral que, de entrada, exige una toma de perspectiva imaginativa distinta a la propia y la ampliación de la imaginación y la comprensión de la otredad, en la medida en que se le otorga una humanidad compleja y multicausada que redunda en una mayor empatía para quien se embarca en narrarla. A propósito, afirma un participante: "La escritura creativa permite observar una situación desde perspectivas distintas. Indagar en los sentimientos, pensamientos y situaciones a las que individuos en contextos completamente diferentes a los propios se podrían enfrentar. Así, la escritura creativa permite acercarse a la empatía" (participante anónimo).

ANÁLISIS DE RESULTADOS DEL TALLER DE FANZINES Y TALLER DE ESCRITURA

El número de participantes osciló entre 9 y 11. De las respuestas de los participantes en el cuestionario aplicado antes y después de la experimentación con los fanzines, se identifican tres tipos de hallazgos: a) sobre las alteridades conflictivas y la convivencia,

b) sobre las transformaciones de los participantes y c) sobre la metodología y recepción del ejercicio.

Sobre las *alteridades conflictivas* resaltan las palabras con las que cada uno de los semilleristas describió a la alteridad escogida y dentro de las cuales cabe destacar las de mayor frecuencia de aparición: "tristeza", "ira", "rabia", "impotencia", "maltratador" y "poder". Cabe destacar la conexión que establecen entre lo conflictivo y la moralidad, pues la razón principal por la que se consideran conflictivas las alteridades seleccionadas es porque sus conductas son calificadas como moralmente incorrectas (por ejemplo: asesinar, maltratar, abandonar a los hijos, practicar el matoneo con compañeros). Lo anterior tiene resonancias directas con el modo como fue planteado el ejercicio, pues lo conflictivo de la alteridad debía circunscribirse a una alteración indeseada en la buena convivencia. Por último, vale la pena mencionar que los participantes que escogieron alteridades conflictivas de su cotidianidad expresaron una compenetración más profunda con el ejercicio que las personas que escogieron alteridades arquetípicas.

En lo que concierne a las *transformaciones de los participantes* nos resulta llamativo el hecho de que, al inicio del encuentro, la mayoría de las personas respondieron en el cuestionario aplicado previamente al ejercicio que "no" o "probablemente no" sentirían empatía por el individuo conflictivo, ni tampoco compartirían escenarios del día a día con esa persona ni le ayudarían a solucionar un problema. Sin embargo, después de elaborado el ejercicio, la mayoría respondió que "probablemente sí" a estas mismas preguntas, lo cual indica un grado de transformación, al menos, en la dimensión perceptual. Por otro lado, la mayoría de las personas, tanto al inicio como al final del encuentro, respondieron "probablemente sí" o "sí" a discutir y llegar a acuerdos sobre sus diferencias con esta persona.

Sobre la *metodología y recepción del ejercicio* llama la atención que el número de respuestas del cuestionario en el establecimiento de la línea base es superior al del establecimiento en la línea de salida. Por lo tanto, se requiere mayor atención en la finalización de la actividad. Además, la mayoría de los participantes evalúan como enriquecedor el ejercicio y manifiestan un cambio positivo de percepción del otro conflictivo tras su elaboración. Finalmente, en las preguntas abiertas resalta la importancia del preguntarse por el otro y situarse en su papel para la mejor comprensión de sus acciones y emociones:

> Creo que la transformación más importante fue la humanización de esta alteridad conflictiva. Hasta entonces, no había imaginado nunca que, al igual que yo, un maltratador de animales desayuna, trabaja, tiene una familia, etc. Considero que el ejercicio es un potente detonante de empatía porque nos hace ver que, a pesar de las diferencias, somos, esencialmente, iguales (participante anónimo).

> Al emplear el mecanismo de "ponerme es sus zapatos" empecé a imaginar lo que implicaría la cotidianidad desde sí, a partir de las cosas que he conocido de ella; primero me generó una especie de lástima, de tristeza, por el estado en el que sé que vive y que habita sus espacios. Después hubo un chispazo de empatía al entender que no todas las cosas de su forma de ser son "porque sí", sino porque vienen como el resultado de cargas de antes, de decisiones mal tomadas, de indecisiones que le pesan. El ejercicio fue beneficioso en el sentido que me permitió indagar un poco más allá de la fachada de ella, y al ponerme en sus zapatos logré distinguir algo de las otras emociones que la acompañan en su cotidianidad (participante anónimo).

Para los ejercicios de escritura posteriores al fanzine se aplicó el *Toronto Empathy Questionnaire,* cuyos resultados pueden ser interpretados a la luz de los promedios generales. Los resultados posibles se encuentran en una escala de 0 a 64 y, en general, se entiende como positivo un resultado igual o superior a 45 puntos. Por ejemplo, el promedio para hombres, según el estudio realizado por la Universidad de Toronto, es entre 43.46 y 44.45, mientras que el promedio para mujeres es entre 44.62 y 48.93 (Spreng et al., 2009). El promedio grupal del semillero al iniciar fue de 49,3 puntos y el promedio grupal final fue de 52,8. Se observa un aumento de 3,5 puntos. Si bien no se puede establecer una relación de causalidad, se constata una correlación entre el ejercicio de empatía por medio de la escritura creativa y el aumento del promedio grupal en el test.

Estos resultados permiten concluir que ambos ejercicios fueron exitosos, pues lograron su objetivo de detonar empatía en los participantes. El énfasis, en ambos casos, se encuentra en la transformación de la percepción de las alteridades conflictivas y la comprensión más profunda de la subjetividad. Se reconoce una correlación entre los resultados y el desarrollo de los ejercicios de escritura creativa y se concluye, por lo tanto, que la escritura puede ser detonante de empatía y, en ese sentido, puede ser aplicada como una herramienta para la vida buena y la convivencia.

Con todo y que los objetivos del proyecto semillerista se cumplieron, hay algunos aspectos propios del rigor investigativo que es preciso mencionar como puntos que podrían afinarse en futuras investigaciones. El semillero se entiende como un espacio de experimentación para la formación en habilidades investigativas. Este, en concreto, se ha constituido en un laboratorio ético-literario para el fortalecimiento de una línea de investigación en literatura aplicada. Con el propósito de incorporar, reflexivamente, mayor rigor cualitativo en futuras investigaciones de literatura aplicada y, en concreto, en la integración de los enfoques de investigación-creación, conviene declarar que en la presente experiencia semillerista no se cumplieron todos los pasos propios de un diseño cualitativo de investigación. Por ejemplo, para versiones futuras, el cuestionario implementado en la fase de creación de los fanzines puede probarse y afinarse antes de aplicarlo con la población de estudio. No obstante, para el análisis y tratamiento de

los datos recolectados, se siguieron, para el caso del test, los estándares del *Toronto Empathy Questionnaire* y, para el cuestionario, se siguieron los pasos propios del método hermenéutico atendiendo a las precomprensiones e intuiciones de los participantes, quienes también eran los investigadores del proyecto, y se las contrastó en un proceso iterativo de análisis y reflexión. Atendiendo a todo esto, se identifica como importante la información cualitativa y reflexiva alcanzada, los hallazgos teóricos conquistados y, particularmente, el establecimiento del suelo empírico sobre el cual formalizamos la secuencia didáctica que se expondrá a continuación.

MODELO: LA SECUENCIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR LA EMPATÍA

3.4. La secuencia didáctica en el modelo por competencias

Sobre la base de la experiencia semillerista formularemos a continuación una propuesta metodológica susceptible de implementarse en espacios de aprendizaje, especialmente de educación superior. Se trata de una propuesta enmarcada en el modelo de formación por competencias, que, como es sabido, representa una alternativa al paradigma de la educación tradicional enfocada en transmisión de contenidos y procura, en contrapartida, un énfasis en socioformación y en el desarrollo integral de saberes por medio del trabajo en torno a problemas situados (Beneitone *et al* 2007, Vargas Leyva 2008).

La propuesta consiste en una secuencia didáctica que aspira a modelar la experiencia pedagógica en virtud de la cual se quiere contribuir a la convivencia social mediante el entrenamiento de la competencia moral que llamamos *imaginación narrativa*. Las secuencias didácticas son "conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos" (Tobón, Pimienta y García, 2010, p. 20). Su construcción debe contemplar la detección de un problema en el contexto, el cual se puede formular, primero, como problema general —hecho por el docente— y dividirse, luego, en problemas específicos —hecho por los participantes— (Tobón et al. 2010); debe considerar la planeación de las actividades; estipular los recursos para su ejecución; diseñar la evaluación de la secuencia; e incorporar, en el momento decisivo de cierre, el proceso metacognitivo que garantiza la integralidad del proceso de formación.

Ahora bien, todo diseño ha de preguntarse de qué manera está estructurada la competencia elegida y si es posible que sus subelementos se correspondan con los momentos del proceso formativo. Mediante una operación analítica, la estructuración

da lugar a las unidades de la competencia que se abordarán secuencialmente en la praxis didáctica. Para nuestro caso, si *imaginación narrativa* es la capacidad de imaginar cómo sería estar en el lugar del otro y de comprender e interpretar críticamente las circunstancias y el mundo interior que relata ese otro, las unidades de la competencia pueden enlistarse de la siguiente forma: a) actitud receptiva para entender las circunstancias del otro, b) identificación y comprensión empática de las circunstancias ajenas y c) evaluación crítica y autorreflexión.[4]

3.5. Imaginación narrativa mediante escritura creativa: la secuencia didáctica

La estrategia adoptada para el planteamiento de las actividades en esta secuencia es la realización de proyectos. En términos generales, se quiere que los participantes escriban periódicamente textos creativos, partiendo del corpus de ejercicios que afianzan una dimensión específica de la imaginación narrativa. En la Tabla 2 toma cuerpo la propuesta de secuencia didáctica para movilizar la imaginación narrativa.

Nombre de la secuencia didáctica: Escritura creativa e imaginación narrativa	
Problema significativo del contexto: Nuestra sociedad colombiana, profundamente enemistada y desarticulada, desconoce al otro y no le da acogida.[5] Esta falta de lazos empáticos dificulta la convivencia. De acuerdo con ello, ¿cómo puede contribuir la escritura creativa al desarrollo de la imaginación narrativa y en consecuencia a la convivencia social?	
Competencia: Imaginación narrativa	
Unidades de competencia	**Actividades**
a) Actitud receptiva para entender las circunstancias del otro	**Momento I: Apertura**

[4] Según Nussbaum (2005 [1997]), otro de los elementos fundamentales para el ejercicio de la imaginación narrativa es la capacidad de juicio o evaluación moral, esto es, la capacidad de evaluar objetivamente las situaciones presentes —inicialmente en la obra literaria y progresivamente en la vida cotidiana— y emitir juicios críticos y responsables. Si bien consideramos este aspecto como fundamental, su desarrollo escapa a las posibilidades de la secuencia didáctica propuesta en este artículo, la cual se abstiene de incorporar problematizaciones y elaboraciones conceptuales metaéticas. Existen cursos de ética que se sirven de la recepción literaria para dichos fines, cf. p. ej. Brokerhof et al (2023) y Sucher.

[5] Nos servimos de las categóricas declaraciones del reciente informe de la Comisión de la Verdad: "la doctrina del enemigo interno se ha inscrito en la cultura consciente e inconscientemente y nos impide convivir en la diferencia" (Colombia. Comisión de la Verdad, 2022, p. 565).

	i) Sondeo de saberes previos y establecimiento de una base común de conceptos (empatía, convivencia y escritura creativa). ii) Establecimiento de problemas específicos iii) Exposición de la secuencia
b) Identificación y comprensión empática de las circunstancias ajenas	**Momento II: Temas y situaciones** i) Análisis de referentes y planteamiento del ejercicio ii) Ejecución del ejercicio iii) Socialización y metacognición
	Momento III: Técnicas discursivas i) Análisis de referentes y planteamiento del ejercicio ii) Ejecución del ejercicio iii) Socialización y metacognición
	Momento IV: Roles y perspectivas i) Análisis de referentes y planteamiento del ejercicio ii) Ejecución del ejercicio iii) Socialización y metacognición
c) Evaluación crítica y autorreflexión	**Momento V: Evaluación y cierre** i) Conversación dirigida ii) Cuestionario iii) Cierre

Tabla 2. Secuencia didáctica para formar la imaginación narrativa

Esta secuencia contempla cinco momentos. Tanto su extensión como la duración de los encuentros mismos queda a discreción del moderador; no obstante, se sugiere un espacio de por lo menos dos horas para cada momento. El paso a paso detallado supera los límites de este artículo. Sin embargo, a continuación, se explica lo esencial para llevar a cabo la secuencia.

En el primer momento se propone hacer un reconocimiento del grupo y sus saberes previos en torno a la empatía, la convivencia y la escritura creativa. El objetivo es establecer una base conceptual común para el resto de las actividades. Además, en este primer momento el moderador tendrá la oportunidad de exponer al grupo la secuencia, sus unidades y el problema significativo del contexto, lo que dará paso a la identificación de problemas específicos situados, momento en el que será posible que los participantes evalúen el estado de sus propias capacidades morales para tener buena convivencia. Esta es una sesión introductoria, de reconocimiento y planteamiento de acuerdos de trabajo y bases comunes.

La segunda unidad está compuesta por tres momentos. Esta es la unidad en que los participantes ejercitarán su imaginación narrativa por medio de los ejercicios de escritura creativa. Se propone un mínimo de tres momentos para tener la oportunidad de desarrollar un ejercicio de cada categoría (temas y situaciones, técnicas discursivas, roles y perspectivas). El moderador podrá escoger ejercicios del corpus expuesto en este artículo (Tabla 1) o remitirse a las fuentes primarias teniendo en cuenta que los ejercicios se deben emparentar con las capacidades morales enunciadas en las unidades de la competencia.

Estos momentos se componen de tres partes. Inicialmente, se sugiere hacer una lectura en voz alta de una obra literaria corta que tenga relación con el ejercicio escogido para dar un referente de escritura a los participantes. Posteriormente, tendrá lugar la escritura individual en la que desarrollarán el ejercicio de la sesión. Finalmente, se procederá a la socialización y metacognición en la que los participantes leerán en voz alta sus textos y participarán de una conversación dirigida.

El ejercicio de metacognición, estipulado para este momento, es una forma de explorar los niveles alcanzados o que se pueden alcanzar en términos de desarrollo de la competencia: "La metacognición es la esencia de la evaluación de las competencias, porque es la clave para que no se quede en un proceso de verificación de logros y aspectos a mejorar, sino que sirve como instrumento de mejora en sí mismo" (Tobón et al. 2010, p. 82). De modo que, al mismo tiempo que se entrena una actitud crítica en los participantes, se recogen las evidencias de la secuencia con las que se podría operar en el momento de evaluación y cierre. Algunas preguntas que pueden guiar la conversación son las siguientes: ¿qué reflexiones te dejan las narraciones de los otros participantes?, ¿qué dificultades se presentaron al momento de escribir?, ¿qué te permitió descubrir del otro o de ti el ejercicio?

Finalmente, tendrá lugar la evaluación y cierre de la secuencia. Se sugiere entablar una conversación dirigida por el moderador en la que se recojan, con ánimo reflexivo, los pasos del proceso. Esta meditación tiene la función de evaluar cualitativamente la secuencia y el desempeño en ella, así como darle paso al cuestionario final. Este último

deberá estar compuesto por preguntas que apunten a la identificación de constantes en el desarrollo de las competencias de los participantes y debe dar cuenta de la capacidad de estos para evaluar de forma crítica y autorreflexiva su propio proceso; capacidad que se ha venido entrenando durante la segunda unidad durante los ejercicios de metacognición. Podrán tener lugar en este punto preguntas del tipo ¿qué aprendiste?, ¿qué fase te pareció la más importante?, o ¿hay algo que todavía después de los ejercicios valores negativamente?, y ¿cómo crees que puede aplicarse lo aquí aprendido en la vida cotidiana?

Es importante recordar que el énfasis de los ejercicios creativos es la activación y ejercitación de una habilidad ética más que la apropiación y perfeccionamiento de destrezas estéticas. Por lo tanto, recomendamos que la evaluación y retroalimentación del proceso se dirija hacia consideraciones de tipo autorreflexivo y no tanto a comentarios estilísticos. Ahora bien, ello no quiere decir que la corrección técnica y la implementación eficaz de estrategias literario-compositivas no pueda repercutir éticamente. De hecho, los ya citados Koopman y Hakemulder (2015) abogan por un modelo de recepción que entiende la desautomatización y la complejidad formal como un mecanismo contributivo de la empatía.

Por último, no sobra recordar el espíritu colaborativo, conversacional y desjerarquizado del aprendizaje por competencias para permitir su despliegue durante el desarrollo de la secuencia.

CONCLUSIONES

i. En términos generales, la recepción y producción de piezas literarias ejercita las habilidades empáticas de los individuos. Aunque el consenso al respecto no es universal, sí es posible constatar en la bibliografía especializada, tanto en la que se circunscribe a planteamientos teóricos como en la que acude a evidencia empírica, que la tendencia predominante aboga por una correlación entre exposición a la literatura y activación de procesos empáticos cognitivos y emocionales. Además, es posible afirmar que dicha activación se produce de modo más acentuado en ámbitos vinculados con la práctica de escritura creativa, en lo que se conoce como "empatía autoral" (Keen, 2007). La información recopilada y analizada en la experiencia investigativa semillerista refrenda estos hallazgos.

Ahora bien, esto no quiere decir que los lectores y productores de literatura sean automáticamente mejores sujetos morales. Conviene no magnificar el papel de la literatura en el estímulo de la empatía, así como conviene no magnificar el papel de la empatía en el comportamiento moral efectivo de las personas. Antoine Compagnon (2008 [2007]), sensible a la reflexión sobre la utilidad de la literatura, aboga por una

postura menos enfática que no caiga en exclusivismos e invoca una suerte de abierto pluralismo a la hora de celebrar los productos culturales que contribuyen a la imaginación moral: "¿Es verosímil que *sólo* la literatura, *sólo* la lectura, *sólo* la novela me proporcionen aquello de lo que los demás discursos, las imágenes y los sonidos, serían incapaces?" (p. 68). Otro tanto ocurre con los ingredientes para la convivencia: la misma Martha Nussbaum (2005 [1997]) y el mismo Steven Pinker (2012 [2011]) sitúan la empatía, respectivamente, junto a otras capacidades y otros "ángeles que llevamos dentro".

El presente artículo quiso considerar los efectos éticos de la escritura creativa dentro de sus límites y en ese sentido procuró tomarlos en serio de manera crítica, esto es, alerta a tentaciones románticas o a sesgos ideológicos. De ahí también que, sin menoscabo de las acotaciones ya mencionadas, reconozca el potencial de los ejercicios literario-creativos para desencadenar transformaciones deseables en la compleja e imbricada subjetividad de los individuos, deseables de acuerdo con el horizonte normativo de la convivencia hospitalaria y la vida buena de los colectivos sociales.

ii. En relación con el tipo de ejercicios que se implementaron en la investigación, vale decir que un hallazgo significativo consiste en que la movilización emocional y cognitiva necesaria para la toma de perspectiva es más intensa y por tanto de mayor implicación cuando el sujeto imaginado ostenta rasgos específicos en vez de ser asimilado a esquemas arquetípicos y abstractos. Se trata de una confirmación de la teorización ético-literaria en torno a la ventaja de las narraciones por sobre el razonamiento moral a la hora de captar y transmitir *lo particular* de personajes y situaciones (Nussbaum, 2005 [1992]), rasgo nada despreciable, pues cabe pensar que dentro de las habilidades sociales muy bien se cuenta la percepción de lo singular y en ese sentido la sensibilidad para individualizar las alteridades.

Por otra parte, consideramos que la sistematización de ejercicios de acuerdo con criterios perspectivísticos, temático-situacionales y lingüístico-discursivos hace más visible la condición compleja de la respuesta empática cuando hablamos de imaginación narrativa. Normalmente el mecanismo que se pone de relieve a la hora de explicar la operación cognitiva y emocional que se estimula en la exposición al texto literario es el mecanismo de la toma de perspectiva. Visibilizar también el mecanismo de simulación de situaciones y temas emocionalmente densos y, sobre todo, el mecanismo polifónico de modular otras voces, registros o lenguajes es una ganancia en la diferenciación de las herramientas. Aquí yace una especificidad de la literatura como arte verbal que no se encuentra tan presente en el trato con otras narraciones ni, en general, con otras prácticas humanas y que la convierten en una fuente privilegiada de autoexperimentación dialógica. Quien escribe no solo se figura cómo sería estar en el lugar de otra persona sino también *qué y cómo lo diría* esa persona.

Como tercero, en conexión con la distinción entre moral exploratoria (estética) y moral prescriptiva, tematizada más arriba, vale decir que con ciertos ejercicios de escritura creativa la misma respuesta empática puede tantear sus propios límites morales. El ejercicio implementado en el fanzine, esto es, el de las *alteridades conflictivas*, sometió en no pocas ocasiones al ejercitante a una tensión entre apertura empática y su propia sensibilidad moral (o, para decirlo con Charles Taylor, sus "valoraciones fuertes" [1989]). En la línea ilustrada que aboga por el autoconocimiento, no es irrelevante que los sujetos acudan a la mediación literaria para tematizar tabúes y reconocer lo ominoso de la propia subjetividad.

iii. El presente artículo también se propuso enfrentar afirmativamente la posibilidad de hacer operativos los anteriores hallazgos para el desarrollo de competencias más localizadas y más involucradas con problemas propios de un entorno espacio-temporal definido. La figura propuesta fue la de la secuencia didáctica. Esta secuencia, llamada "Escritura creativa e imaginación narrativa", busca ejercitar la competencia empática y solidaria como respuesta a una realidad social colombiana que identificamos necesitada de mayor cohesión social y de menor indiferencia respecto del otro. La institución literaria goza aún de prestigio social, escenarios de recepción (festivales literarios y clubes de lectura) y de creación (talleres de creación y programas de escritura creativa) abundan hoy en día y en ese sentido la posibilidad de guiar procesos de apertura moral cuenta con el beneficio de prácticas, espacios y rituales existentes.

La secuencia propuesta es un modelo flexible susceptible de adaptarse a necesidades diversas, pues plantea un esquema en el que el mediador tendrá margen de acción en términos de duración de las sesiones, extensión total de la intervención, selección del material y evaluación. Por otro lado, al ser construida en el marco del enfoque pedagógico por competencias, esta secuencia permitirá a los participantes desenvolverse en un entorno de aprendizaje horizontal en el que ejercitará su empatía al tiempo que hará uso de su propia voz.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Altuna, B. (2022). ¿Pero leer novelas nos hace mejores? Ficción literaria y desarrollo moral. *Co-Herencia,* 19(36), 239–267.

Arizti, B., & Martínez-Falquina, S. (Eds.). (2009). *On the Turn: The Ethics of Fiction in Contemporary Narrative in English*. Cambridge Scholars Publishing.

Beneitone, P. *et al.* (Eds.) (2007). *Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe final - Proyecto Tuning - América Latina. 2004-2007.* Universidad de Deusto / Universidad de Groningen

Borges, J. L. (1974). *Obras completas: 1923-1972.* Emecé.

Brokerhof, I. M., Sucher, S. J., Mathijs Bal, P., Hakemulder, F., Jansen, P. G. W., y Solinger, O. M. (2023). Developing moral muscle in a literature-based business ethics course. *Academy of Managment Learning & Educations,* 22(1), 63-87. https://doi.org/10.5465/amle.2020.0072

Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Erlbaum.

Carreño, P. (2012). *El arte de narrar: taller de escritura narrativa.* Tirant Humanidades.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura.* Paidós.

Compagnon, A. (2008 [2007]). *¿Para qué sirve la literatura?* (M. Arranz, Trad.). Acantilado.

Currie, G. (2020). *Imagining and knowing: The shape of fiction.* Oxford University Press.

Davis, T. F., & Womack, K. (Eds.). (2001). *Mapping the ethical turn: A reader in ethics, culture, and literary theory.* Univ. Press of Virginia.

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias). (2021). *Modelo de Medición de Grupos de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación y de Reconocimiento de Investigadores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación.* https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/convocatoria/anexo_1_-_documento_conceptual_2021.pdf

Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist,* 34(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication,* 32, 365-387.

Garber, M., Hanssen, B., & Walkowitz, R. L. (Eds.). (2013). *The Turn to Ethics.* Taylor and Francis.

Gil, B. (2020). *Reto Bradbury. Cuadernos para escritores.* Páginas de Espuma.

Gillard, J. (2019 [2015]). *Escritura creativa* (L. Estefanía, Trad.). Factotum.

Giraldo, E. (Ed.) (2018). *Control de cambios. Ejercicios de escritura creativa.* Editorial EAFIT.

González Moreno, C. X. (2020). Desarrollo de la imaginación narrativa creadora en un niño con trastorno del espectro autista. *Summa Psicológica UST,* 17(2), 149-165. doi: 10.18774/0719-448.x2020.17.462

Gotham Writer's Workshop. (2012 [2003]). *Escribir ficción: Guía práctica de la famosa Escuela de Escritores de Nueva York.* Alba.

Herros Sánchez, I. G., y Jarvio Fernández, A. O. (2022). Fomento de lectura y escritura en adultos mayores. *Liminar,* 20(1), 1-14. https://doi.org/10.29043/liminar.v20i1.895

Hoffman, M. (2000). *Empathy and Moral Development. Implications for Caring and Justice.* Cambridge University Press.

Hovey, R. B., Khayat, V. C., y Feig, E. (2018). Cathartic Poetry: Healing Through Narrative. *The Permanente Journal*, 22, 17-196. https://doi.org/10.7812/TPP/17-196

Jauss, H. R. (2013 [1970]). *La historia de la literatura como provocación* (J. Godó Costa & J. L. Gil Aristu, Trads.). Gredos.

Keen, S. (2007). *Empathy and the novel.* Oxford University Press.

Kohan, S. A. (2013). *La escritura terapéutica: Claves para escribir la vida y la creación literaria.* Alba.

Koopman, E. M. y Hakemulder, F. (2015). Effects of Literature on Empathy and Self Reflection: A Theoretical-Empirical Framework. *Journal of Literary Theory.* 9(1). https://doi.org/10.1515/jlt-2015-0005

Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-46. http://doi.org/10.3102/0013189X028002016

Literatura en EAFIT. (2022). Semillero SIN-H: Experimentos de imaginación narrativa. [Archivo de Vídeo]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Rn7NNuXw9ws&t=8s

Luque Sánchez, P. (2020). *Las cosas como son y otras fantasías: moral, imaginación y arte narrativo.* Anagrama.

Marco, V., & Aguilar Calpe, M. A. (2020). *Escritura creativa para activar la mente: Ejercicios que agilizan las funciones cerebrales y favorecen la salud mental.* Almuzara.

Nussbaum, M. C. (1997 [1995]). *Justicia poética: La imaginación literaria y la vida pública* (C. Gardini, Trad.). Andrés Bello.

Nussbaum, M. C. (2005 [1992]). *El conocimiento del amor: Ensayos sobre filosofía y literatura* (R. Orsi Portalo & J. M. Inarejos Ortiz, Trads.). Antonio Machado.

Nussbaum, M. C. (2005 [1997]). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (J. Pailaya, Trad.). Paidós.

Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (M. V. Rodil, Trad.). Katz.

Pinker, S. (2012 [2011]). *Los ángeles que llevamos dentro: El declive de la violencia y sus implicaciones* (J. Soler Chic, Trad.). Espasa.

Pino-Posada, J. P., & Jaramillo-Appleby, V. (2022). Recepción creativa de obras literarias: un modelo de investigación-creación a partir de la cuentística de Alice Munro. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 432-450. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a08

Pousa, V., Pereda, M., y Paniagua, I.M. (2020). Lectura grupoanalítica de un taller de escritura creativa: la escritura como vehículo de interconexión. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 40(138), 55-66. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352020000200004

Queneau, R. (2006 [1947]). *Ejercicios de estilo* (A. Fernández Ferrer, Trad.). Cátedra

Shua, A. (2017). *Cómo escribir un microrrelato.* Alba.

Spreng, R. N., McKinnon, M. C., Mar, R. A., y Levine, B. (2009). The Toronto Empathy Questionnaire: scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of personality assessment*, 91(1), 62–71. https://doi.org/10.1080/00223890802484381

Steiner, G. (2013 [1971]). *En el castillo de Barba Azul* (A. L. Bixló, Trad.). Gedisa.

Sucher, S. (2007). *Teaching the Moral Leader.* Routledge.

Taylor, Ch. (2006). *Las fuentes del yo* (A. Lizón, Trad.). Paidós.

Tobón Tobón, S., Pimienta Prieto, J. H., & García Fraile, J. A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Pearson Educación de México.

Vargas Leyva, M. R. (2008). *Diseño curricular por competencias*. ANFEI.

Zimmerman, B. J., & Reisemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

White, M. & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos* (O. Castillo, M. Beyebach & C. Sánchez, Trads). Paidós.

Whitman, W. (1991). *Hojas de hierba* (J. L. Borges, Trad.). Lumen.