

LECTURA Y ESCRITURA CREATIVA: HERRAMIENTAS PARA EL DESARROLLO EMOCIONAL DE LOS ADOLESCENTES, UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Gabriela Carrasquilla

Profesora de Departamento de Lenguas Extranjeras.
Gimnasio Campestre

Correspondencia para la autora:

gcarrasquilla@campestre.edu.co,

David Martínez

Profesor del departamento de Pastoral.
Gimnasio Campestre

Correspondencia para el autor:

dmartinez@campestre.edu.co

Beatriz Williamson


Profesora del departamento de
Ciencias Sociales. Gimnasio Campestre

Correspondencia para la autora:

bwilliamson@campestre.edu.co

Recibido: 15 de septiembre de 2021

Aceptado: 8 de octubre de 2021



Lectura y escritura creativa en el desarrollo emocional de adolescentes



Fotografía: <https://freepik.com>

RESUMEN

La presente revisión bibliográfica tiene como objetivo crear un marco de referencia para aproximarse a la expresión de las emociones en la adolescencia por medio de la lectura y la escritura creativa como vehículos de manifestación afectiva y a través de distintas disciplinas como la psicología, la filosofía, la antropología y la neurolingüística. Los textos seleccionados se agruparon bajo los siguientes conceptos: las emociones, la lectura y las emociones, la educación, la adolescencia y la escritura. Dichos conceptos pretenden dar una perspectiva sobre las ventajas emocionales de la lectura y escritura creativa en la adolescencia.

Palabras clave: lectura, adolescencia, emociones, educación, escritura creativa.

SUMMARY

The purpose of the bibliographic review included herein is to create a reference framework to address the expressing of emotions during adolescence through reading and creative writing, which act as vehicles with which to reveal them; through different disciplines such as psychology, philosophy, anthropology and neurolinguistics. The selected texts grouped based on the following concepts: emotions, reading and emotions, education, adolescence and writing. These concepts are intended to give a perspective on the emotional benefits of reading and creative writing in adolescence.

Key words: Reading, adolescence, emotions, education, creative writing.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge de la inquietud por analizar las potencialidades de la escritura creativa desde distintas perspectivas (filosofía, psicología, antropología, literatura y neurolingüística) y responde a un interés compartido en relación con la dificultad de entender y expresar las emociones, en particular durante la adolescencia. Dicha inquietud nace de la propia experiencia, así como de una preocupación común por la falta de espacios para que los estudiantes se expresen de manera creativa y a través de la escritura, puesto que no encuentran formas de expresión que les permita, en alguna medida, manejar sus emociones. Como profesores nos inquietan la soledad y el hermetismo, propios de la generación de nativos del Internet, lo que se ha incrementado en los tiempos que vivimos, caracterizados por un encierro alargado y obligatorio a causa de la pandemia.

La percepción generalizada sobre cómo las emociones y el desarrollo afectivo, en contextos como el Gimnasio Campestre, es que estos están relegados más a espacios extracurriculares que a espacios académicos. Sin embargo, creemos que los ejercicios de lectura y escritura creativa pueden desarrollar en los estudiantes

formas alternativas de identificar, expresar y manejar sus emociones, contribuyendo así, no sólo al desarrollo académico o de competencias cognitivas, sino al afectivo. Lo anterior, además, les permite identificar contextos ajenos al propio, convirtiéndose en aprendices que difunden habilidades emocionales, como la empatía, que les permiten ser mejores ciudadanos.

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario cuestionar diversos conceptos o aspectos, tales como la *emocionalidad adolescente*; qué se entiende como *acto de creación*; la *relación entre potencia y acto creador*; el concepto de *catarsis a través de la narrativa y del relato*, e inquirir sobre *qué es un relato y cuál es su fuerza*, en particular en cuanto a la narración de sí y la construcción de identidades. Esto, en el entendido que la escritura tiene sus propias especificidades respecto a otros actos de creación. Por consiguiente, a partir de los resultados encontrados, se espera construir una propuesta teórica sustentada sobre los beneficios del desarrollo de la creatividad en los adolescentes a través de la lectura y la escritura, en relación con sus procesos afectivos y emocionales.

En otras palabras, el objetivo principal consistió en identificar una serie de aproximaciones teóricas sobre las potencialidades de la lectura y la escritura creativa desde distintas perspectivas, tomando como punto de partida el giro afectivo como una nueva forma de repensar la realidad social y reconfigurar la producción de conocimiento. Quienes participamos en este proyecto creemos que este punto es crucial para entender la relación positiva entre la emocionalidad adolescente y la escritura creativa; no en vano, los estudios sobre el afecto y la emoción llevan poco a poco a la academia a centrarse en ello. Para alcanzar el objetivo planteado, se hizo una revisión bibliográfica sobre los siguientes temas: escritura creativa, lectura, creatividad, expresión, emocionalidad, sujeto creador, teoría de los afectos, adolescencia, narrativa, relato y catarsis. Así, a partir de los resultados encontrados, se espera dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿De qué manera los espacios de lectura y escritura creativa contribuyen al desarrollo afectivo y emocional de los adolescentes?



MÉTODO

Esta investigación es una revisión bibliográfica de tipo cualitativo, donde se trabajaron unos términos específicos identificados en diferentes fuentes, que dan cuenta del estado del arte en los conceptos de análisis seleccionados: las emociones; la lectura y las emociones; la educación; la adolescencia y la escritura. Adicionalmente, a partir de lo anterior se establecieron relaciones entre la lectura y la escritura creativa que dan cuenta de la importancia de incluirlas en contextos como el Gimnasio Campestre y que sirven como insumo para la creación de una metodología en un futuro cercano.

Las emociones: este concepto reúne las ideas y teorías centrales acerca de las concepciones del mundo afectivo humano. Los referentes aquí dispuestos dan una base teórica para la construcción de un concepto de afecto y emoción lo suficientemente consistente como para ser usado en investigaciones futuras en el tema.

La lectura y las emociones: se refiere al ejercicio de confrontación personal con una obra literaria de carácter narrativo en donde el lector puede llegar a experimentar las

emociones de los personajes, vinculando de manera imaginativa a la vida de una persona diferente. Los autores seleccionados reconocen a la lectura como un acto comunitario que favorece la empatía y la formación de juicios morales basados en el sujeto real y no sólo en conceptos o teorías.

La educación: este concepto se aproxima al término alejándose de las concepciones centradas en lo cognitivo y la productividad, para abordar al individuo desde sus particularidades y sus potencialidades de autonomía y construcción de identidad. Los referentes consultados permiten identificar en la educación una tarea de formación de ciudadanos para un mundo plural, a través de componentes como la emocionalidad, la imaginación y la creatividad lingüística.

La adolescencia: este concepto se aproxima a esta etapa de la vida desde una dinámica de dominación por parte del adulto que no permite al adolescente descubrirse, re-crearse, entenderse. Los referentes explorados permiten acercarse a la adolescencia como un puente entre la infancia y la adultez, en donde es necesario alejarse de las dinámicas de dominación que resultan como obstáculos para el autoconocimiento.

La escritura: este concepto reúne teorías multidisciplinares acerca de los beneficios de la escritura, que pueden resumirse, como bien lo dice uno de los referentes, en una *iniciativa de salud*. Es a través de la escritura que nos conocemos, que entendemos, que nos alejamos de verdades impuestas, características de dinámicas que nos alejan de nuestra individualidad.

Teniendo esto en cuenta, se revisaron textos desde perspectivas psicológicas, filosóficas, antropológicas y neurolingüísticas con el fin de crear un marco teórico multidisciplinar que logre visibilizar el estado del arte en relación a la pregunta de investigación. Se revisaron los textos *Crítica y clínica*, de Gilles Deleuze; *El giro afectivo*, de Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez; *My Creative Method*, de Francis Ponge, *On Keeping a Notebook*, de Joan Didion; *El fuego y el relato*, de Giorgio Agamben; *El recreo de la infancia*, de Eduardo S. Bustelo; *Justicia poé-*

tica y Paisajes del pensamiento, de Martha Nussbaum; *Los cimientos de la casa imaginaria*, de Yolanda Reyes; y finalmente, *¿Construir lectores? y ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?*, de Michèle Petit. Además, se tomó en cuenta la charla de Ángela Calvo, titulada *La textura emocional de la democracia*. Con los textos seleccionados y agrupados bajo los conceptos establecidos se obtuvo el material necesario para llegar a conclusiones con respecto a los beneficios de la escritura creativa en la adolescencia.

LAS EMOCIONES

Es conveniente subrayar que, para estudiar y comprender las emociones, es necesario entender cómo estas han ido cambiando la forma en que se construye el conocimiento, así como la manera de estudiar dicha construcción. En este punto, el artículo *El giro afectivo*, de Alí Lara y Giazú Enciso Domínguez (2013), es crucial para explicar la emocionalidad desde las teorías del afecto. Las autoras definen el giro afectivo principalmente mediante dos urgencias teóricas: la primera es el interés por la *emocionalización* de la vida pública; y la segunda es el esfuerzo por profundizar en dicha emocionalidad para reconfigurar la producción de conocimiento (se concentra en lo que se siente). A partir de este punto, comienzan entonces a configurar los cambios en la concepción del afecto desde la academia y el giro que esto ocasiona.

Para explicar esta propuesta, exponen en primer lugar las distintas influencias teóricas que alimentan los estudios contemporáneos del afecto, así como las influencias actuales, tales como la geografía cultural. Lara y Enciso Domínguez siguen el devenir de Deleuze y exponen los planteamientos de Brian Massumi en *The Autonomy of Affect* (1995, en Lara y Enciso Domínguez, 2013), quien enfatiza en el afecto por su intensidad y potencialidad, tanto real como virtual: cuando las cosas se mueven, las cosas sienten. Adicionalmente, las autoras comparten con Deleuze la idea de que el afecto es diferente a la emoción; es un “significado corpóreo que perfora la interpretación social, confundiendo su lógica y luchando contra sus expectativas” (Deleuze, 1986, citado en Lara y Enciso Domínguez, 2013:103).

De igual manera, según Cough y Halley (en Lara y Enciso Domínguez, 2013, p.104), el afecto debe ser entendido como un fenómeno que no depende de la conciencia humana o de la comunicación lingüística, ya que tiene la capacidad de influir y ser influenciado. Consecuentemente, las autoras plantean que el afecto es entendido desde el psicoanálisis como un fenómeno pre-consciente y sugiere que éste se transmite a través de la escritura en los estudios culturales. En otras palabras, “el afecto y la emoción son parte de un mismo proceso de experiencia, en el que la construcción del sentido es crucial” (2013, p.107).

Una característica del giro afectivo es que el nuevo lector social tiene diferentes caras: el afecto y la emoción. Por un lado, las autoras dicen que el afecto es una “fuerza o intensidad que puede desmentir el movimiento del sujeto que está siempre en un proceso de devenir” (2013, p.108). Por otro lado, la emoción se entiende como los “patrones de respuesta corpóreo cerebrales que son culturalmente reconocibles y proporcionan cierta unidad, estabilidad y coherencia a las dimensiones sentidas de nuestros encuentros racionales” (2013, p.18).

Es conveniente subrayar que, para estudiar y comprender las emociones, es necesario entender cómo estas han ido cambiando la forma en que se construye el conocimiento, así como la manera de estudiar dicha construcción.

En definitiva, los estudios del afecto y el giro afectivo permiten abordar el estudio de la vida social desde un marco diverso y de muchas posibilidades, ya que “la vida pública de los afectos y sus posibilidades dan cuenta de los cambios en la estructura social (...) [y] la vida subjetiva y la experiencia individual y corporal (...) son una forma de explicar la relación entre el individuo y los procesos sociales” (Lara y Enciso Domínguez, 2013:115). Por consiguiente, tratar de comprender las emociones dentro del giro afectivo es una nueva forma de entender al ser humano dentro de la esfera de lo público.

Asimismo, en el texto *El fuego y el relato*, Giorgio Agamben (2016) intenta responder a la pregunta ¿qué es el acto de creación? Para hacerlo, cita a Deleuze quién en una conferencia dictada en París en 1987, se refiere a la creación como un acto de resistencia a la muerte sobre todas las cosas, pero también como un acto de resistencia al paradigma de la información. Para Agamben, lo fundamental de la teoría de Deleuze sobre la creación y la resistencia es que “resistir” significa liberar una potencia de vida que había sido aprisionada u ofendida. Por lo anterior, se evidencia que la escritura es ante todo un acto de resistencia desde la emoción; y como aclara Agamben, no se puede comprender la resistencia solamente como oposición a una fuerza externa, sino que debe estar acompañada también de la liberación de una potencia o, si se quiere, “compulsión” como diría Didion. Resistir, del latín *sisto*, significa etimológicamente “detener, mantener inmóvil o detenerse” (Agamben, 2016, p.39). Este poder que suspende largamente difundido, no es la perfección formal, sino precisamente lo contrario, la conservación de la potencia en el acto. Todas las cosas desean perseverar en su ser y se esfuerzan en hacerlo; pero, al mismo tiempo, resisten a ese deseo, y al menos por un instante, lo vuelven inoperante y lo contemplan.

En este sentido, se entiende también que el acto de creación, en este caso el relato, pretende detenerse y, por más de que las emociones busquen siempre anidarse dentro, el acto de creación es una resistencia a este deseo, en la medida en que expulsa a las emociones fuera.

LA LECTURA Y LAS EMOCIONES

Martha Nussbaum es un referente contemporáneo del abordaje de las emociones desde una perspectiva filosófica. Su interés principal es sustentar que las emociones tienen un componente cognitivo que incluye información acerca de la percepción que el sujeto tiene de sí mismo y de los demás en términos de valía. Es decir, las emociones contienen juicios de valor con los que el individuo evalúa los fenómenos según la sensación de beneficio o perjuicio que le generen. Por esta razón, estas se pueden entender como vehículos de conocimiento sobre lo que cada sujeto reconoce como valioso para su bienestar ya sea en términos éticos, políticos, afectivos, religiosos, etc. (Nussbaum, 2008, p. 45). De ahí que las emociones tengan un papel relevante en la formación y el aprendizaje de los juicios éticos y políticos con los que las personas se relacionan con el mundo circundante.

La formación afectiva y emocional de las personas tiene un momento decisivo en la infancia, a partir del cual comienza el desarrollo del entramado emocional de cada individuo a través de múltiples experiencias, ya sean de manera intencionada o no.

En palabras de Nussbaum, 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 entender los sentimientos, los deseos y las expectativas que podría tener esa persona” (2010, p. 132).

La base de este último planteamiento es que las emociones tienen una estructura narrativa y por lo tanto se explicitan con mayor facilidad en la experiencia de relatos e historias. Las obras de arte narrativas de diferentes tipos (musicales, visuales o literarias) proporcionan un paisaje de emociones identificables por el espectador y éste, a su vez, a través de la imaginación, puede sentir las y asociarlas a las suyas propias. Esto permite dar un paso importante de alteridad, pues al imaginar la experiencia y las emociones de los demás se estará, potencialmente, en la capacidad de comprender al otro y de establecer lazos de conexión con su mundo, hasta el punto de “tener cierta paciencia e incluso sentir alegría con relación a las vidas de otros seres imperfectos” (Nussbaum, 2008, p. 273).

Uno de los grandes aportes de tipo de ejercicios es el potencial de generar empatía en los individuos, puesto que se establecen puentes que conectan aquello que siente una persona con lo que pueda llegar a sentir otra. Aunque se podrían mencionar más beneficios en cuanto al desarrollo emocional de un individuo a partir de la narrativa, Nussbaum señala dos ámbitos en donde el impacto de la imaginación narrativa sería mayor en consideración al grupo que beneficia: justicia y política. En el primer caso, dicha habilidad permitiría guiar a los jueces en sus juicios; en el segundo, los políticos podrían medir la calidad de vida de la ciudadanía al ponerse en su lugar

e identificarse con las emociones que la mayoría pueda llegar a sentir. Esto se logra debido a que, por lo general, una novela se centra en lo cotidiano, en la vida ordinaria, en el ser humano real, mientras que las ciencias como la economía o las ciencias jurídicas muchas veces se enfocan en los conceptos que propios de la disciplina. Al tomar decisiones sobre la vida de otras personas, se debería tener en cuenta de manera especial la vida particular de los sujetos más que las teorías que existan respecto de la situación sobre la cual se decide.

Por otro lado, en *Justicia poética*, Nussbaum propone que la lectura de narraciones a través de novelas es la experiencia por excelencia para desarrollar la imaginación narrativa y de esta manera vincularse con las emociones propuestas por el autor en la obra. En estas narraciones se pone de manifiesto cómo la contingencia del ser humano juega un papel importante en la consecución de las aspiraciones generales humanas. En esta confrontación el lector es interpelado al reconocer en su vida las mismas dinámicas entre los modelos fijos y permanentes de las prescripciones sociales y morales con las formas particulares de la vida como individuo. Esta habilidad consiste en “ver en las cosas perceptibles y cercanas cosas que no están ante nuestros ojos” (Nussbaum, 1997, p. 65). De esta manera es posible darles una mayor significación de tal modo que la interpretación que se hace del mundo pueda ser más generosa, pues se tienen en cuenta las particularidades de sus componentes y se pueden valorar como bienes en sí mismos.

Finalmente, no podemos hablar de la lectura sin explorar cómo aprendemos a leer. Yolanda Reyes, educadora, fonoaudióloga e investigadora en pedagogía de la lectura desde la primera infancia, aborda el campo de la lectura como algo imprescindible para la niñez; esta pro-



porciona las herramientas para que los niños se conviertan en adultos emocionalmente estables con la autonomía para tomar mejores decisiones. En *Los cimientos de la casa imaginaria*, Reyes introduce el concepto de la *casa imaginada*; a través de este, busca explicar cómo la lectura ayuda a construir la psiquis de los niños. Tras décadas de dar de leer a los más pequeños, Reyes ha constatado cómo su vida psíquica (en toda su riqueza cognitiva y emocional) depende de la calidad de su nutrición lingüística y literaria, y cómo la lectura se constituye en una herramienta educativa esencial que determina el curso de sus vidas (Reyes, 2007:26).

En este sentido, la autora sostiene que

a pesar de los discursos y de las campañas en torno al fomento de la lectura, parece que no hemos documentado con suficiente rigor en qué consiste su poder. Aún hablamos más de decodificación que de interpretación, más de dispositivos inmutables que de procesos psíquicos, como si no pudiéramos incorporar lo que nos dice la investigación en neurociencias, psicología, pedagogía y lenguaje. Nuestros currículos siguen reduciendo el problema de la lectura a la enumeración de cuatro habilidades básicas: escuchar, hablar, leer, escribir, en un sentido instrumental, olvidando que el lenguaje es la herramienta básica para pensar, sentir, armarse por dentro y seguir construyendo el mundo al lado de los otros. Al igual que analfabetos funcionales, parece que no pudiéramos extrapolar las teorías al campo de “las aplicaciones pedagógicas” y, aunque hoy compartimos un saber que no teníamos claro hace 20 años, seguimos enseñando a leer y a escribir con antiguos paradigmas. Es como si, sabiendo lo que hoy se sabe en medicina, los médicos siguieran curando la neumonía sin antibióticos. (Reyes, 2007, p.28).

Sin embargo, para Reyes es cierto que la relación con el lenguaje se transforma durante los primeros años y evoluciona hacia una comunicación cada vez más sofisticada, en la que se pueden identificar ciertos hitos. El primero, la habitación en penumbra, que se refiere a la lectura que ocurre cuando todavía se está en el vientre de la madre. El

segundo, la voz y la madre poesía; si bien hemos afirmado que es posible rastrear operaciones de construcción de significado desde la vida intrauterina, también es evidente que el momento del parto plantea un desafío para la comunicación de ese nuevo ser, ahora separado de su madre. El llanto es el primer texto que aporta el bebé y que la mamá debe aprender a leer (Reyes, 2007, p.31).



Fotografía: <https://freepik.com>

LA EDUCACIÓN

En febrero de 2019, la profesora y filósofa Ángela Calvo, dictó una conferencia en la Universidad de Ibagué, titulada *La textura emocional de la democracia*. En ella, Calvo habló principalmente sobre la crisis que experimenta la educación en la actualidad pues la educación esta de espaldas a su tarea fundamental que es la formación de ciudadanos para un mundo plural y abierto a la diferencia. La autora considera que esta crisis está vinculada al modelo de desarrollo para la productividad, que descarta las habilidades necesarias para mantener las democracias vivas. Si esta crisis continúa, la educación continuará produciendo sujetos sin alma, incapaces de tener tres capacidades fundamentales: la capacidad de pensar por sí mismos, la capacidad de construir una posición crítica a partir de la apertura a otra cultura y a otros escenarios de vida posibles y la capacidad de entender a otras personas como personas plenas que sufren y logran al mismo tiempo (Calvo, 2019).

Para Calvo, la importancia de las emociones en la educación parte de reconocernos vulnerables. Hoy en día tendemos a emplear la palabra vulnerabilidad de manera muy laxa. No se trata de una condición específica de algunas personas, sino de una condición existencial. Todos aquellos que necesitamos el aprecio y el apoyo de los otros para tener una vida que valga la pena ser vivida, somos vulnerables, y esos somos todos. Hemos sido educados para considerar que la vulnerabilidad es sinónimo de debilidad y que, por lo tanto, si se siente hay que ocultarla por temor a que los demás se aprovechen de eso. Sin embargo, el ocultamiento de lo humano fomenta una sociedad narcisista donde la lógica que prima es la lógica del mercado. En este estado los humanos apelamos a lógicas como la denigración para proteger al “Yo” afectado.

En dicha conferencia, Calvo se refiere al filósofo coreano Byung-Chul Han, y a la idea de que como sociedad pasamos de la cultura del “tú debes” a la cultura del “tú puedes”. En ese sentido, los jóvenes se están volviendo sus propios esclavizadores y en esa medida, no existe acto de resistencia posible contra la producción para la que están siendo educados, lo que desemboca en la enfermedad del siglo XXI: la depre-

sión. La exigencia, dice Calvo, de estar mostrándome y que rindo, es precaria porque también me impide ver al otro como un colaborador y me aleja del mundo empático. El otro se vuelve siempre un enemigo potencial y además imaginado, porque no podemos interactuar con él, poniéndonos como sociedad de cara a una patología social.

Por otro lado, Michèle Petit, antropóloga francesa, ha centrado su investigación alrededor de la lectura y su función en la construcción de identidad. En la conferencia *¿Construir lectores?* (2000), la autora plantea la forma en que la lectura ayuda al individuo a construirse, a descubrirse, a hacerse un poco más autores de sus vidas y sujetos de sus destinos. Con la lectura se pueden elaborar espacios de libertad para darle sentido a la vida; por ende, la lectura produce sentido y las frases de un libro pueden influir el rumbo de una vida. La lectura se convierte en una experiencia íntima e irremplazable. A esto se le suman el deseo de saber, la exigencia poética, la necesidad de relatos y la necesidad de simbolizar nuestra experiencia. Todo esto constituye nuestra especificidad humana.

Teniendo esto en cuenta, la lectura produce sentido si se puede acceder a ella. Sin embargo, para muchos la lectura no está a su alcance por diferentes factores como la falta de escolaridad, la ausencia física de libros, porque leer puede ser imposible o arriesgado, o porque puede entrar en conflicto con los valores o las pautas de vida del individuo, entre otros. Al abordar la lectura desde un punto de vista antropológico, hay muchos determinismos sociales que llevan a que los individuos, en nuestro caso los adolescentes, tengan miedo a la lectura especialmente en ambientes menos favorecidos. Sin embargo, el amor por la lectura también se transmite de una generación a otra es, como dice la autora, una historia de familias.

En este punto podemos ver entonces como, para Petit (2000), la lectura genera autonomía, especialmente en los jóvenes. Esto es un punto decisivo para los niños y para los adolescentes que, desde muy temprano, han querido diferenciarse de sus pares. La lectura se vuelve así una historia de rebeldes. Para que los jóvenes se interesen por esta es indispensable ayudarlos a comprender que, entre todas esas obras

literarias, habrá seguramente algunas que sabrán decirles algún particular. De esta manera la lectura crea espacios de libertad y descubrimiento. Por esta razón, obligar a los niños y jóvenes a leer lleva a que ellos creen que leen para satisfacer a los adultos y generan resistencia a los libros.



Fotografía: <https://freepik.com>

LA ADOLESCENCIA

En su libro *El recreo de la infancia*, enmarca la infancia y la adolescencia actuales dentro de lo que él llama *biopolítica*. Para el autor, la biopolítica define el acceso a la vida y a las formas de su permanencia, que se desarrolla como una forma de dominación, ya que vivimos en una sociedad de control, con mecanismos y dispositivos de dominación distribuidos y difundidos en la sociedad; es el “análisis de las relaciones sociales como relaciones de dominación” (Bustelo, 2007, p.5). Así, los ciudadanos internalizan pautas y códigos de integración y exclusión, como comportamientos aprendidos desde la infancia y la adolescencia. De esta manera, resulta clave comprender el control que la biopolítica y el biopoder ejercen sobre el ser humano, para entender el desarrollo de la emocionalidad en los adolescentes, así como su forma de expresarla, o el porqué de no hacerlo.

Para Bustelo el punto de control de la biopolítica es la subjetividad y esta determina muchas cosas, como las relaciones familiares y las condiciones de acceso a la fuerza laboral, también condiciona la individualización y la heteronomía en el proceso educativo, en los mercados de consumo y regula el comportamiento a través de la ley. Para explicar esta forma de dominación es necesario comprender la manera en que la biopolítica va dando forma al comportamiento de los ciudadanos desde su nacimiento, específicamente mediante tres dispositivos: la vida, la infancia y la pobreza, y la legitimidad.

Para Bustelo, el primer dispositivo de control de la biopolítica es el poder directo que ésta ejerce sobre la vida, más específicamente como negación de esta o como una política de expansión de la muerte. Para explicar esto mejor, el autor utiliza la definición de la vida que brinda Agamben (citado en Bustelo, 2007, p.26) como *niño sacer*, entendiendo *sacer* como alguien insacristable, pero a quien cualquiera puede matar de manera impune, ya que la vida del niño ha sido definida como contrapartida de un poder que puede eliminarla. Así, los niños sacer mueren de hambre, de enfermedades curables, son víctimas de la guerra y hasta son reclutados para ir a ella, convirtiéndose en el primer mecanismo de control y dominación sobre la infancia y la adolescencia.

El segundo dispositivo de la biopolítica de la infancia es la vida sobreviviente de los niños y niñas que sobreviven al primer dispositivo. Para Bustelo (2007, p.30), la situación de pobreza en la infancia y la adolescencia debe ser entendida como una relación social. En ella hay un elemento de control político sobre nuestras vidas, más allá de la justicia o la policía, definido por la nutrición, los sistemas de salud y la educación. A los pobres se les excluye al imposibilitar el acceso a estos servicios o al brindarlos con muy bajos niveles de calidad. En este sentido, hay política social cuando se interrumpe la dominación de los ricos, ya que se rompe con la relación de dominación y hay una discontinuidad en la lógica de las apropiaciones: “la política existe cuando el orden natural es interrumpido por la institución de una parte de los que no tienen parte” (Bustelo, 2007:30).

Entender este dispositivo de control es esencial para comprender el desarrollo de la infancia y la adolescencia y su estrecha relación con los procesos económicos de concentración de ingresos; con la riqueza como poder: inculcan en los niños y adolescentes que se debe trabajar para adquirir riqueza, que a su vez es trabajar por y para la reproducción de dicho dispositivo de control y dominación. De esta manera, la desigualdad de las relaciones sociales afecta profundamente la situación de la infancia y la adolescencia, pues la biopolítica se transforma en un ente regulador de vida; define quiénes sí y quienes no permanecen en ella, reglamenta estas condiciones de permanencia (Bustelo, 2007, p.34).

Finalmente, es necesario entender la legitimidad como el tercer dispositivo de control de la biopolítica. A través de la construcción de la legitimidad se le da control a los que sobreviven por medio de la construcción de una visión hegemónica de la infancia y la adolescencia. Bustelo (2007) afirma que dicha legitimación normaliza la visión particular de una relación social, al mismo tiempo que la oculta; controla la vida desde su inicio y en su propia interioridad. Para ahondar en esta explicación, el autor utiliza el planteamiento de Habermas (2002, citado en Bustelo, 2007, p. 35) acerca de cómo “la ideología desactiva la forma comunicativa del lenguaje para servir a los intereses del poder”. A ello se le suma que las formas de comunicación son sistemáticamente distorsionadas, llevando al desarrollo de la normatividad y la imparcialidad como dispositivos de control y dominación, lo que niega la posibilidad de un *otro*, de un *afuera*.

De esta manera, el proceso educativo resulta fundamental para ubicar a niños y adolescentes por fuera de la relación biopolítica de control. Es necesario “pensar nuevos dispositivos pedagógicos pensados en una hermenéutica de la infancia” (Bustelo, 2007, p.186). Esto es un punto crucial, puesto que hoy en día la escuela debe ser un espacio no heterónimo y un dispositivo mayor en el desarrollo de una subjetividad no consumista, que pueda desarrollarse fuera de los mecanismos de control y dominación de la biopolítica. Consecuentemente, para que la infancia y la adolescencia puedan ser sostenidas políticamente, Bustelo propone la necesidad de pensar en el re-creo de la infancia; pensar la infancia en su dimensión creadora. En esta dimensión los niños y adolescentes se sienten libres, “se diluye la negatividad del mundo derrotada por la alegría” (2007, p.187); en este espacio, niños y adolescentes buscan re-crearse a modo emancipador de la biopolítica de control. De esta manera, el acto creativo se diferencia de la invención, es diacrónico, y la creación presupone la autonomía de la infancia y la adolescencia, y la autonomía de la sociedad.

Por otro lado, en el texto *¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura?* (2014), la antropóloga parte de la idea de que la adolescencia es una edad de crisis de reconocimiento, lo que hace esencial

la elaboración del sentido, la posibilidad de construir otro espacio, otro tiempo, otro lenguaje, para, de este modo, dejar a los adolescentes cierto margen de maniobra que les permita simbolizar una verdad inferior, secreta, que les dé la opción de darle forma su experiencia y descubrirse y, algunas veces, poder reparar alguna cosa rota en su interior (Petit, 2014, p. 157).

En otras palabras, la adolescencia suma emociones, deseos, impulsos, miedo, incompreensión y soledad; es un mundo interior extraño que casi siempre se percibe como hostil y excluyente. El adolescente hoy en día se desenvuelve en el contexto de una crisis de civilización, como lo propone la autora. Han desaparecido los marcos de referencia tradicionales en los cuales se desarrollaba la vida, por lo que el sentido ya no se deduce de un sistema general totalizante; cada uno debe construir el sentido de su existencia, su identidad y su estatus. Esto ha llevado a que cada vez más los adolescentes presenten comportamientos

destructivos y peligrosos tanto para ellos mismos como para quienes los rodean. Entonces, ¿qué papel juega la lectura en especial de obras literarias en la transformación de estos comportamientos destructivos y en la construcción de identidad?

La lectura orienta a los adolescentes más hacia el pensamiento y menos hacia los actos de violencia. La lectura de obras literarias permite a los adolescentes poner una distancia frente al mundo que los rodea y los ayuda a descubrirse, a darse sentido. “Un libro o una biblioteca permiten ante todo la creación de un espacio situado más allá de cualquier margen de maniobra o de lo que cualquier territorio personal parece permitir” (Petit, 2014: 160). Así, esto puede abrir espacios donde las relaciones sean menos violentas. La lectura no sólo es un lugar de huida, algo para escaparse. También es un sentido de calma sin conflictos donde el adolescente se percibe como autónomo, diferente a sus pares y capaz de tener un pensamiento independiente. De esta manera, la lectura permite pasar a otra realidad articulada pues con la obra literaria puedo decir lo que antes era indecible. Mediante la escritura el autor transforma en acción una situación experimental con frecuencia y es allí donde el lector se reencuentra en estas palabras y se apropia de la lengua. “Los escritores son creadores de sentido y se toman el tiempo necesario para darle significación a una experiencia de orden individual o colectivo” (Petit, 2014: 162). Esto permite a los lectores tomar distancia y construir otro punto de vista.

La lectura no debe ser entonces un trabajo obligatorio, no debe ser un gesto de compromiso o de sumisión. Forzar la lectura produce resistencia y esto ha llevado a que los adolescentes rechacen la lectura de manera sistemática. Al facilitar el acceso a obras literarias se fomenta la construcción de sentido y se permite acceder a formas de auto reparación y autogestión. Por ello, la lectura no debe ser impuesta, sino que como maestros debemos llevar a los estudiantes a querer leer por voluntad propia, a querer buscar en la lectura esos espacios de construcción de sentido.



Fotografía de //freepik.com

LA ESCRITURA

En su libro *Crítica y Clínica*, Gilles Deleuze (1996) ve la literatura como una iniciativa de salud, donde el escritor es el médico de sí mismo y del mundo, entendiendo el mundo como un conjunto de síntomas con los que la enfermedad se confunde con el hombre. Esto lleva a que la escritura sea inseparable del devenir, donde los devenires se enlazan unos a otros, o existen juntos en varios niveles. En palabras del autor, “devenir no es alcanzar su forma, sino encontrar la zona de vecindad, de indiscernibilidad o de indiferenciación tal que ya no quepa distinguirse” (Deleuze, 1996:5) de algo concreto. De esta manera, la escritura no es contar los recuerdos propios, sino que “la sintaxis es el conjunto de caminos indirectos creados en cada ocasión para poder manifestar la vida en las cosas” (Deleuze, 1996:6).

Es así como el autor ve cómo la literatura y la escritura dejan al descubierto lo que aparentemente se encuentra bajo lo que las personas muestran ante los demás:

La literatura sigue el camino inverso, y se plantea únicamente descubriendo bajo las personas aparentes la potencia de

un impersonal que en modo alguno es una generalidad, sino una singularidad en su expresión más elevada: un hombre, una mujer, un animal, un vientre, un niño (...) La literatura sólo empieza cuando nace en nuestro interior una tercera persona que nos desposee del poder de decir Yo (Deleuze, 1996, pp. 7-8).

Otro planteamiento interesante que se observa en la obra de Deleuze tiene que ver con la influencia de la literatura en la lengua, ya que como dice Proust (citado en Deleuze, 199, p.12), “traza (...) una especie de lengua extranjera, que no es otra lengua (...) sino un devenir-otro de la lengua, una disminución de esa lengua mayor, un delirio que se impone, una línea mágica que escapa del sistema dominante”.

La escritura puede verse entonces, como un proceso de sanación, como una iniciativa de salud, que es el resultado de la unión inseparable de ésta con los devenires. Así, “más próximo al médico que al enfermo, el escritor hace un diagnóstico, pero es el diagnóstico del mundo; sigue paso a paso la enfermedad, pero es la enfermedad genérica del hombre; evalúa las posibilidades de una salud, pero es el nacimiento eventual de un hombre nuevo” (1996, p.85).

De esta manera, la literatura también puede ser vista como un delirio y el delirio es una forma de resistir frente a lo que intenta apagarnos, aplastarnos. El objetivo último de la literatura es, en palabras del propio Deleuze (1996, p.11) “poner de manifiesto en el delirio esta creación de una salud, o esta invención de un pueblo, es decir una posibilidad de vida”.

Asimismo, Joan Didion, escritora estadounidense nacida en 1934, escribe en su novela *El álbum blanco* (1979, p. 11): “Nos contamos historias a nosotros mismos para vivir.” En este sentido, se entiende la escritura no sólo como una forma de expresarse, sino también como una herramienta para sobrellevar la vida. En su ensayo literario, *Sobre llevar un cuaderno de notas* (1966), Didion se refiere a la importancia de la escritura como una herramienta de memoria

El impulso de apuntar cosas resulta peculiarmente compulsivo, inexplicable para quienes no lo comparten y útil solo de forma accidental, solo de forma secundaria, de esa misma forma en que todas las compulsiones intentan justificarse a sí mismas. Supongo que es algo que ya empieza, o no, desde la cuna. (...). La gente que toma notas en cuadernos íntimos es una especie distinta, gente solitaria y reticente que siempre está cambiando la disposición de las cosas, insatisfechos ansiosos, niños que al parecer sufrieron al nacer cierto presentimiento de pérdida.

Como se puede entender a partir de esta cita, para Didion la escritura es una pulsión vital, “una compulsión” en sus palabras. Además, se refiere a la escritura como un motor de la gente insatisfecha que intenta cambiar la disposición de las cosas y en ese sentido se refiere también a lo que delata la escritura de nosotros mismos y para nosotros mismos: “Pero nuestros cuadernos nos delatan, porque por muy diligentemente que anotemos lo que vemos a nuestro alrededor, el común denominador de todo lo que vemos es siempre, de forma transparente y desvergonzada, el implacable «yo»” (Didion, 1966).

Finalmente, la idea de escribir a diario, de llevar un cuaderno, de obedecer a la compulsión es para Didion un acto de memoria. “Nos olvidamos demasiado deprisa de las cosas que nos creíamos incapaces de olvidar. Nos olvidamos de los amores y de las traiciones por igual, nos olvidamos de lo que susurramos y de lo que gritamos, nos olvidamos de quiénes éramos.” En ese sentido, y para efectos de la presente investigación, es pertinente analizar la escritura como lo hace Didion, pues la memoria, además de otras cosas, es esencialmente un acto reparador.

De la misma manera, y de la mano de la idea de “compulsión” que presenta Didion, Francis Ponge, ensayista y poeta nacido en Francia en 1899, en su texto *My Creative Method* (1995), expone la escritura como una forma de pensar, alejándose de la idea socrática de que el pensamiento son ideas. A partir de esto, se propone definir su método creativo de escritura del ensayo literario y cómo este se diferencia de los textos académicos, tan enraizados en el pensamiento socrático y alejados de las emociones.

Para el autor, el ensayo literario es esencialmente una reflexión poética a partir de definiciones y no de ideas. Definir, dice, tiene que ver con abstraerse, con delimitar algo a partir de sensaciones físicas corpóreas pues allí, en esas sensaciones, está el germen de las definiciones. Ponge plantea la tensión existente en torno al tema de la reflexión de la verdad filosófica y la verdad poética; propone que el poeta sabe lo que dice porque no lo puede decir de otra manera. En ese sentido, el ensayo literario es una reflexión poética que, a pesar de alejarse del pensamiento socrático, permite identificar una voz ensayística a partir de las sensaciones.

En este sentido, el método de Francis Ponge, así como su análisis sobre la escritura, se acercan a la idea de que escribir, aprender a hacerlo, puede suceder alejado del mundo académico de las ideas y enraizarse en el universo de las emociones que, como expresa Didion, responden a una compulsión.



Fotografía: <https://freepik.com>

CONCLUSIONES

Es necesario resaltar que la educación ha sido susceptible a girar en torno a un modelo de desarrollo para la productividad que resulta conveniente a una ideología de corte utilitarista, en donde se sobrevaloran las habilidades con las que los sujetos podrán ser competitivos en el mercado. Por esta razón, el individuo se concibe en función de las dinámicas de oferta y demanda de productos y servicios. Esto ha generado que el otro sea considerado como la competencia y, en parte, como una amenaza dentro del sistema de productividad, lo que genera distanciamiento y falta de empatía en las relaciones sociales. En este contexto se promueven dispositivos de control, a través de ideologías que normalizan la visión particular de una relación social y que distorsionan la forma comunicativa del lenguaje para legitimizar el poder de unos sobre otros. En muchas ocasiones, estas relaciones de dominación son promovidas desde la escuela, e influyen en el desarrollo y la formación de la emocionalidad a partir de pautas y códigos aprendidos en la infancia y la adolescencia.

Frente a este panorama, las nuevas iniciativas encontradas en los autores consultados proponen alejar la educación de las dinámicas mercantilistas para convertirla en un vehículo de emancipación, resistencia y re-creación que permita a los aprendices, en la infancia y la adolescencia, construir una nueva relación consigo mismos y con los demás, basada en la autodeterminación. Este acto de creación permite la liberación de una potencia de vida aprisionada que resalta la subjetividad de los individuos y, por lo tanto, todo el entramado emocional. De esta manera, la lectura y la escritura pasan de ser medios para propagar ideologías de dominación a ser actos de resistencia frente a ellas.

En la búsqueda y consulta de referencias acerca de los beneficios del ejercicio de lectura se pueden ver puntos en común acerca del aporte que éste hace a la formación de la vida psíquica del individuo, en especial en lo que tiene que ver con la exploración e identificación de las emociones y la construcción de identidad. Por esta razón, más allá de la decodificación de símbolos, la lectura permite el desarrollo del pensamiento, de los sentimientos y la construcción del mundo. Todo esto cobra un realce mayor en el contexto escolar, puesto que la lectura en

la infancia y la adolescencia permite un mayor un mayor impacto, no sólo en las habilidades cognitivas y psíquicas ya mencionadas, sino en el ámbito social y moral; al participar imaginativamente de la vida de otros, el estudiante puede llegar a entender y ser empático con las decisiones de lo demás y sus situaciones particulares.

En este punto se tienen elementos importantes de fundamentación para una propuesta didáctica que lleve a desarrollar de manera explícita la lectura y la escritura creativa en programas que busquen ir más allá del desarrollo de competencias cognitivas, permitiendo el abordaje de la vida psíquica y moral de los estudiantes adolescentes. Un estudiante podrá hacer un proceso de exploración de sí a través de ejercicios de lectura y escritura que lo llevan a reconocerse como autor de su vida en medio de la vida de otros, a quienes ha aprendido a conocer puesto que imaginativamente se ha puesto en sus lugares particulares.

En resumen, esta revisión bibliográfica es un buen inicio para poder entender la escritura creativa como un recurso para expresar las emociones en la adolescencia, desde la psicología, la filosofía, la antropología y la literatura. Podemos decir que es indispensable no separar el afecto y la emocionalidad al buscar herramientas adecuadas para que los adolescentes puedan expresar sus emociones. Tanto la lectura como la escritura son actos de resistencia desde la emoción, dándole aún más trascendencia a impulsar la escritura y la literatura como vehículos de expresión adolescente.

Sin embargo, hoy en día la educación no tiene como prioridad brindar estos espacios. En este punto la necesidad de re-crear la infancia desempeña un papel muy importante como un espacio imprescindible para poder expresar la emocionalidad adolescente que se encuentra controlada y subyugada dentro de las formas de dominación y control de la biopolítica; permitir que esto ocurra puede llevar a que se cuestionen dichos mecanismos de dominación y control y, por ende, se cuestione el orden social, político y económico actual. Es necesario abrir espacios de lectura y escritura creativa en la educación reinante, pues la escuela debe ser un espacio heterogéneo, en el sentido de que permita el desarrollo y la expresión de estas subjetividades emocionales que creemos son vitales para el desarrollo y crecimiento adecuado de los adolescentes.



LISTA DE REFERENCIAS

Agamben, G. (2016). *El fuego y el relato*. Sexto Piso.

Bustelo, E. S. (2007). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.

Calvo, Á. (febrero de 2019). La textura emocional de la democracia [Conferencia] Universidad de Ibagué. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=QcEZOAbiUU&t=1144s>

Deleuze, G. (1996). *Crítica y clínica*. Editorial Anagrama.

Didion, Joan. (1966). Sobre tener un cuaderno de notas. Recuperado de: <https://malsalvaje.com/2018/11/06/sobre-tener-un-cuaderno-de-notas-ensayo-de-joan-didion/>. Abril 16, 2020.

Didion, Joan. (1979). *The White Album*. Simon & Schuster. pp 11. (Traducido al español por las autoras de la presente investigación.)

Didion, Joan. (1966). Sobre tener un cuaderno de notas. Recuperado de: <https://malsalvaje.com/2018/11/06/sobre-tener-un-cuaderno-de-notas-ensayo-de-joan-didion/>. Abril 16, 2020.

Lara, A. y Enciso Domínguez, G. (noviembre 2013). El giro afectivo. *Athenea Digital* 13(3).

Nussbaum, Martha (1997). *Justicia poética*. Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, Martha (2008). *Paisajes del pensamiento*. Paidós.

Petit, M. (1 de mayo de 2000). ¿Construir lectores? [Conferencia] Mesa redonda "Estrategias para la construcción de lectores", Congreso Internacional de Editores de Buenos Aires.

Petit, M. (2014). ¿Por qué incentivar a los adolescentes para que lean literatura? *Enunciación*, 19(1), 161-171. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.1.a13>

Ponge, F. (1995). *The Nature of Things*. Red Dust. (Traducido al español por las autoras de la presente investigación.)

Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.