

# ¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la educación literaria desde el aula universitaria

## To create literature or theorize it? A pedagogical experience in dramatic writing. Contributions to literary education from the university classroom

Ricardo Antonio Sánchez Lara<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad Católica Silva Henríquez, email: rsanchezl@ucsh.cl  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3223-6555>

**Resumen:** El presente trabajo muestra una experiencia pedagógica implementada en una universidad privada de Santiago de Chile. La problematización responde a la necesidad de tensionar el rol de la literatura en la educación formal y la capacidad transformadora a través de su potencial creativo. El objetivo general es analizar el proceso didáctico de la cátedra relacionándolo con los productos artísticos que los estudiantes crearon, en contexto de un proyecto de escritura dramática, sustentado en la Educación Literaria como paradigma emergente.

**Palabras clave:** Educación Literaria, escritura creativa, escritura dramática.

**Abstract:** This research presents an educational experience that was developed in a private university in Santiago of Chile. The problematic issues respond to the need of tense the role of the literature in the formal education and the transforming capacity through its creative potential. The general objective is to analyze the didactic process of the lecture connecting the artistic products that students created, in a dramatic writing project context, supported by The Literary Education as an emerging paradigm.

**Key words:** Literary Education, creative writing, dramatic writing.

**Recepción:** 18 de septiembre de 2019

**Aceptación:** 09 de enero de 2020

**Forma de citar:** Sánchez Lara, R. (2020). ¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la educación literaria desde el aula universitaria. *Voces De La Educación*, 5(9), 129-141.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

## **¿Crear literatura o teorizarla? Una experiencia pedagógica en escritura dramática. Aportes a la Educación Literaria desde el aula universitaria**

### **1-. Introducción**

La literatura es, actualmente, un campo controversial en el discurso pedagógico, esto debido al debate didáctico sobre el sentido de su enseñanza (Alzate, 2000), la historicidad de su tratamiento (Mansilla, 2003), las posibilidades metodológicas para facilitar su comprensión (Colomer, 2010), el valor curricular que recibe en Chile (Rueda y Sánchez, 2013) y la hiperbolización teórica de su enunciación en aula (Castany y Pérez, 2010).

Las tensiones señaladas requieren de posiciones paradigmáticas que faculten develar el porqué y para qué del texto literario en el aparato formal de educación primaria, secundaria y superior; perspectivas individuales o institucionales que determinan su peso específico en cuanto a tratamiento, diseño y evaluación. De esta manera, instalarse en el rol pedagógico de “enseñar literatura” supone situarse en una controversia no solo curricular, didáctica y evaluativa, sino, además, ideológica.

El presente trabajo da cuenta de una experiencia en la cual se problematizó el sentido del texto literario en educación superior, específicamente en un curso de Escritura Dramática impartido en una universidad privada de Santiago de Chile (Universidad Adolfo Ibáñez), en contexto del *minor* de escritura creativa perteneciente a la Facultad de Artes Liberales, dirigido a 19 estudiantes de diversas carreras (Derecho, Periodismo, Psicología e Ingeniería). El objetivo central es analizar el proceso didáctico de la cátedra, relacionándolo con los productos artísticos que los mismos estudiantes crearon. Así, en las siguientes páginas, se realizará una descripción del diseño programático del curso y se expondrá algunos pasajes de las ficciones, todo en contexto conceptual de la Educación Literaria como paradigma emergente. La metodología de trabajo será, fundamentalmente, análisis documental de las obras.

### **2-. Antecedentes teóricos**

#### **2.1-. El caso de la Educación Literaria**

Como antes se dijo, todo acto pedagógico implica la toma de postura respecto a algún paradigma que oriente el diseño, la evaluación y el discurso didáctico. Lo anterior orilla una problemática ideológica, filosófica, política y cultural: ¿Quién decide el saber a enseñar, por qué y para qué hacerlo? ¿Qué representaciones de verdad y validez permiten la elaboración curricular? La acción didáctica contiene dispositivos que acumulan, conservan y reproducen representaciones de verdad para construir otro discurso sociocultural; por lo tanto, puede asegurarse que el discurso didáctico no solo es constructor de saber y cultura, sino, además, de identidad (da Silva, 1999).

Por tal razón, en esta experiencia se optó por asumir el rol cultural de la Educación Literaria, es decir, no situarse en el hecho literario como un objeto instruccional, sino, más bien, como un discurso elaborable, ergo, creacional.

Entendemos la Educación Literaria como un paradigma emergente de la Didáctica de literatura que pretende centrarse en la interacción entre lector y obra, dando protagonismo al aprendizaje autónomo “desde”, “con” y “para” la literatura, a través de la reducción del peso conceptual “de” y “sobre” discursos literarios. Al decir de Mendoza (2006), la Educación Literaria es la vertiente más crítica de la didáctica disciplinar, pues se focaliza en el aprendizaje por medio de prácticas lectoescritoras que combinan tanto la creación como la interpretación mediada. En ese escenario, la lectura adquiere sentido interpretativo y la escritura, por su parte, fines críticos e imaginativos.

Autores como Rodari (1983), Colomer (1991, 2010), Pampillo (1998), Alvarado (1998) y Frugoni (2006), han propuesto, en Educación Literaria, la posibilidad de escribir a partir de modelos retóricos, es decir, valiéndose de recursos que ofrezcan los géneros para activar, desde ellos, una lógica de taller en aula que favorezca el aprendizaje creativo, interactivo y metacognitivo. La suma de estas visiones permite la integración del sujeto en procesos imaginativos que lo implican en el descubrimiento, tanto de su mundo interior como del referencial, debido a que toda vez que se escribe se realiza una dialéctica entre identidad, cosmovisión, percepción cultural, herramientas de lengua, experiencias lectoras, expectativas, deseos y pasiones personales. Según Torres (2010)

Hablar de la educación literaria es incluir varios saberes, se torna interdisciplinaria e incorpora diferentes dimensiones: educación ética: la literatura proyecta los valores de una sociedad; educación estética: la literatura contribuye a formar la sensibilidad artística; educación cultural: la literatura es uno de los grandes exponentes del saber humano; educación lingüística: la literatura desarrolla la competencia lingüística y comunicativa (p.2206).

## **2.2.- La escritura creativa en Educación literaria: el taller como premisa**

Bourdieu (1995) señala que siempre se forma parte de una metáfora de creación no creada, vale decir, se posee capacidad creativa, aunque mayoritariamente ésta no sea activada por los aparatos formales de educación. Si se entiende la imaginación como la facultad de crear imágenes no presentes o no experimentadas por medio de la verbalización de códigos de realidad (Egan, 1999) se asume, entonces, que el lenguaje es un medio referencial y ficcional que permite aprehender el mundo, comunicarlo y crearlo. Esta forma de comprender la práctica comunicativa, en contexto de Educación Literaria, comporta un paradigma crítico en el cual la generación de saber responde a la dialéctica del sujeto enfrentado a su mundo para modificarlo a través de símbolos y signos (Habermas, 1965).

El sentido didáctico del curso pretendió situarse en la escritura creativa como forma de aprendizaje literario, asumiendo que la creación es una habilidad que encierra procesos cognitivos complejos, tales como: sintetizar, evaluar, relacionar, aplicar, jerarquizar e interpretar. Así las cosas, entender la sala de clases universitaria como un laboratorio de creaciones estéticas conmina a cambiar el sentido del marco técnico-conceptual: no se enseña para saber literatura, sino que, por el contrario, se enseña para producir saberes literarios.

El proceso cognitivo del estudiante que escribe ficciones involucra la activación de pensamiento complejo y crítico, en tanto toma decisiones, evalúa propósitos comunicativos, organiza recursos estéticos, interactúa en torno a visiones disímiles de mundo, genera saberes fuera del canon y se hace consciente del aprendizaje, ya que, es él quien elabora contenidos y contenidos. Alonso (2002) afirma que la práctica discursiva de la escritura creativa supone una tríada actitudinal, conceptual y procedimental que no es frecuente en educación formal, y que, más bien, responde a criterios de taller.

En tal medida, el curso se fundamentó en la premisa de instalar un taller de creación al servicio del aprendizaje literario, ya que siempre éste es una experiencia pedagógica de aprendizaje interactivo, social y reflexivo; en él no hay saberes incuestionables ni “verdades” producidas fuera de las emergentes en la práctica escritural de los participantes: “un taller es un grupo de aprendizaje cuyos integrantes son protagonistas y participantes; es un lugar donde no se transmite un saber ni hay quién lo detente: los saberes se producen allí mediante la práctica y la reflexión sobre la práctica” (Pampillo, 1998, p.27).

### **3-. Descripción de la experiencia pedagógica**

Considerando como antecedentes la Educación Literaria y la escritura creativa, el curso se elaboró como un taller basado en proyectos de escritura dramática (Camps, 1995). La primera acción consistió en mostrar dos líneas de trabajo, una holística de libertad creativa (de la Parra, 1995) y otra procesual con estructuras definidas (Seger, 1991 y Field, 1996). En la primera, el texto dramático se entiende como un proceso libre de encadenación de acciones soportadas en imágenes y tensiones permanentes, donde no es menester planificar la obra, sino que, por defecto, permitir que las ideas avancen según la necesidad dramática de los personajes. La segunda línea entrega directrices para la elaboración de superestructuras de acción, paradigmas de secuencias y planificación de hechos a partir de la definición de un conflicto.

Una vez tomada la decisión del sistema de trabajo, los estudiantes fueron expuestos a ejercicios formativos en los que se utilizó la fórmula de escritura por consignas retóricas (Alvarado, 1998, Colomer, 2010). En ellos se propuso conceptos tales como: didascalias, variaciones lingüísticas, catalizadores, relaciones intertextuales, puntos de giro, monólogos,

categorías de lo fantástico en literatura, tipos de conflictos y clímax. Simultáneamente, se realizó ejercicios de análisis de textos dramáticos, a fin de modelar y otorgar ideas que permitan enfrentar el proyecto de escritura.

### **3.1.- Fases del proyecto de escritura dramática**

Con una base conceptual, procedimental y formativa, se presentó el proyecto de escritura del curso y sus distintas fases. En primer lugar, los estudiantes elaboraron un guión colectivo que debía tener mínimos retóricos (didascalias, puntos de giro, categoría de lo fantástico en literatura y un paradigma basal: inicio-conflicto-clímax y desenlace). Posteriormente, escogieron un personaje del trabajo colectivo y lo perfilaron en cuanto a su identidad, creando una caracterización física, psicológica, social, afectiva, biográfica y cultural. Una vez diseñado el perfil, identificaron un hito biográfico y a partir de él (fuerza catalizadora) elaboraron un segundo guión, esta vez individual. Finalmente, el personaje y su conflicto fueron profundizados en la elaboración de un monólogo.

En suma, las fases del proyecto de escritura pueden ser resumidas del siguiente modo: a- guión colectivo, b- perfilación identitaria, c- guión individual y d- monólogo. Es pertinente señalar que cada producto fue presentado públicamente y trabajado en clases durante la alternancia metodológica de lecturas y ejercicios de escritura formativa.

A continuación, se expondrá y analizará algunos pasajes y tópicos de los trabajos, con finalidad de ponerlos en diálogo con la fundamentación didáctica del curso. Para efectos de este texto, no se considerará el monólogo, pues, fue evaluado de manera oral (lectura intencionada) a modo de examen durante el cierre de semestre.

## **4.- Análisis de los productos.**

### **4.1.- Trabajo N°1: Guión colectivo: Los recursos aplicados**

En la primera etapa del trabajo se les pidió aplicar distintos recursos centrados en la escritura de textos dramáticos de forma colectiva. Se evaluó coherencia entre lo presentado en clases (lectura de reseñas en ciclos de tertulias literarias) y el desarrollo de los guiones, en los cuales, recursos como didascalias, puntos de giro, fuerzas y paradigma basal, fueron el centro de la ficción.

En relación con las didascalias (indicios de acotaciones), tanto intra como extradramáticas, el 100% de los estudiantes las utilizó para la elaboración retórica, en el caso de los puntos de giro, es decir, cambios de tensión dramática o variación temática sorpresiva, la totalidad los trabajó tanto en el estado inicial como en el clímax. Veamos el siguiente cuadro.

Cuadro N°1-. Recursos utilizados: didascalias y puntos de giro.

Didascalias extra-dramáticas	Punto de giro
(Cuando dan las 19:00 entra Lucía, mira a su alrededor buscando a su amiga. Sin embargo aún no llega. Camina desconfiada y se sienta en la barra. El cantinero, un hombre alto, musculoso y completamente tatuado, se acerca a ella).	Cantinero: (irritado) ¿Me estás tomando el pelo? hace dos días estabas acá, tomando un mojito, con un <i>jeans</i> negro, roto, y una polera a rayas. Lucía: por enésima vez, te dije que jamás estuve acá (Lucía, discretamente se revisa. Debajo de su chaqueta lleva puesta la polera a rayas. Se la ve muy sorprendida por el acierto del cantinero)
Comentario: Su utilización es para situarnos en el contexto de la obra y en la presentación de los personajes.	Comentario: Se evidencia que ella desconoce por qué se encuentra ahí, por lo cual, genera un quiebre en la trama de la obra.
Didascalias intra-dramáticas	Punto de giro
Catalina: Tú no me conoces...no sabes cómo soy. Puede que sea igual a todo el mundo (recostándose en su asiento). Martín: Sé que no eres así, solo lo sé (mira fijamente a Catalina).	Vin: Da lo mismo lo que digas ya. Incluso si te creyera, ya juré vengar a mis padres con la sangre de su asesino. Incluso si fueras mi hermana... simplemente no mereces vivir (sonríe endemoniadamente). Ágape: (Asustada) Vin, te lo pido...(sollozos.) ¡POR FAV.....!
Comentario: Las didascalias presentes se refieren a los movimientos que deben ejecutar los personajes.	Comentario: Vin debe matar a su hermana, ya que mató a sus padres, lo que cambia el sentido de la trama.

Fuente: Elaboración propia a partir de obras creadas por estudiantes.

#### 4.2-. Trabajo N°2: perfilación identitaria

En segunda instancia, se les pidió crear el perfil de un personaje que debía evidenciar aspectos físicos, sociales, psicológicos, teatrales y biográficos. Según Arrau (1961), en las múltiples dimensiones del personaje dramático se advierte detalles como: edad, color de piel, anormalidad, costumbres, creencias, representaciones sociales, características lingüísticas, entre otras.

El análisis de coherencia entre identidad del personaje (perfilación hecha en segundo trabajo) y las acciones del mismo, expresadas en el guión, permite establecer lo que sigue:

Cuadro N°2-. Coherencia entre perfil y acciones del personaje

Obra: “La maldición de Elvira”	
Referencia de perfilación	Acción en coherencia con perfil
Rasgos psicológico de Elvira: temperamento frágil, se enoja con facilidad.	Cristián: ¿Mamá? ¡Hola, vieja! Oye, te llamo para decirte que no voy a poder ir al cumpleaños del papá... Tengo demasiadas cosas que hacer de la pega y me va a ser imposible ir, perdón... Pero te prometo que lo voy a llamar, ¿dale?. Elvira: ¡Pucha, qué lata! ¡Deberías haber terminado tus cosas antes para poder ir, pues, Cristián...! ¡Siempre tan irresponsable y flojo, por Dios!
Obra: “El esclavo del Blues”	
Referencia de perfilación	Acción en coherencia con perfil
Rasgos Físicos de John: Color de piel, tez negra.	Capataz: (Gritando exaltadamente) ¡Negros inservibles! Levántense que el campo no espera a nadie. ¡Vamos, arriba! Dysee, ¿Dónde está mi café? ¡Negra de mierda! (golpea a Dysee con una patada) John Smith: (Asustado) Tía Dysee, ¿te duele? Déjame ayudarte.
Obra: “Un día en la vida de Ignacio Vásquez”	
Referencia de perfilación	Acción en coherencia con perfil
Hitos biográficos de Ignacio: aspectos que lo marcaron negativamente, las golpizas del padre.	Ignacio: Pero gorda, es solo un poquito de presión, para que aprendan a trabajar bien. Catalina: ¡Qué gorda ni que nada! ya hemos hablado acerca de esto, hay formas y formas de decir las cosas. Tu hija tiene 10 años solamente. No porque a ti te hayan sacado la cresta cuando tenías su edad, tienes que hacerle lo mismo. Si no quieres que crezca resentida contigo y el mundo, más te vale ir a disculparte ahora con ella.

Fuente: Elaboración propia a partir de obras creadas por estudiantes.

### 4.3-. Trabajo N°3: Guión Individual

En esta fase se intencionó aplicar recursos como: didascalias, tipos de conflicto, catalizador, puntos de giro, categorías de lo fantástico, fuerzas A (protagónica), B (antagónica) y OD (objeto deseado); posteriormente, se pidió una reseña para observar la coherencia entre lo propuesto y el guión.

En cuanto a las tensiones utilizadas surgen conflictos relacionales, cósmicos, sociales e internos, tal como se aprecia en el siguiente cuadro, elaborado a partir de las reseñas expuestas por los autores.

Cuadro N°3-. Recursos utilizados: Tensión dramática y tipos de conflictos

Obra: “Misión fallida”, tipo de conflicto: “social”.	
Tensión dramática	Explicación de tipo de conflicto
[En la escena predomina el silencio, a excepción del sonido ambiental y las pisadas de los soldados] Tomas: (Haciendo señas con la mano para que el resto de la compañía se detenga) Hemos llegado. Bruno: Según las coordenadas los prisioneros debieran estar en el ala este del edificio.	Se debe a que la obra se inserta en un conflicto bélico, donde están prisioneros algunos soldados, por lo cual, hay un problema entre dos naciones y la liberación de esos rehén.
Obra: “Desamparo: distintas realidades”, tipo de conflicto: “relacional”.	
Tensión dramática	Explicación de tipo de conflicto
Úrsula: ¡Primo querido! Kurt: ¡Cariño, qué gusto me da verte! Úrsula: No imaginas cuánto te he extrañado. Kurt: ¿A qué se debe tu visita? Úrsula: Quería saber cómo has estado luego de... Kurt: (Nervioso, interrumpe) ¡Gracias por tu preocupación, querida, pero pudiste haber llamado! Úrsula: (Ríe) Tú sabes muy bien que esto no funciona así. Kurt: (Resignado) Está bien, adelante.	Se centra en la preocupación por parte de Úrsula sobre la situación de su primo y su incapacidad para reconocer la verdad respecto a la muerte de su esposa.
Obra: “La salida fácil”, tipo de conflicto: “interno”.	
Tensión dramática	Explicación de tipo de conflicto
Voz: ¿Qué haces ahí? Pareces idiota...oye, contéstame. Thomas: Cállate. Voz: ¿¡Pero qué haces ahí?! Llevas una hora sentado, sin hacer nada. Thomas: (Rechina los dientes molesto) Estoy pintando. Voz: (Ríe) Pintando dices, pero no has movido el pincel ni un milímetro. Thomas: Tengo que imitar una pintura. Tengo hasta la media noche para entregarla.	La voz representa la conciencia del personaje, es decir, muestra las debilidades o miedos que van surgiendo en él, ya que lucha con su existencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de obras creadas por estudiantes.



Por su parte, los puntos de giro aparecen como revelaciones de los personajes, entregas de objetos significativos que marcarán la vida de los sujetos, consumo de drogas o alguna verdad inevitable. Revítese el siguiente cuadro:

Cuadro N°4-. Puntos de giro

Punto de giro en obra dramática	Comentario
<p>Phil: (Con voz ronca) Pensé que me darías el trabajo de matarte (Ríe secamente). ¿La trajiste?</p> <p>Thomas: (En voz baja) Si no hago desaparecer mis problemas, ellos me desaparecerán a mí.</p> <p>Phil: ¿Qué?</p> <p>(A las 00.00 se escucha un disparo que resuena por todo el callejón)</p>	<p>Thomas, personaje protagonista del fragmento, para terminar con todos los problemas por el pago de su droga, decide matar a Phil, así quiebra la realidad de la obra, ya que el otro personaje estaba dispuesto a realizarlo, sin embargo, se llevó una sorpresa de Thomas que lo realiza inmediatamente cuando se juntaron.</p>
<p>Enrique (con cierta ternura): Paty, tú siempre tendrás una cama en mi casa. Dios sabe que mis padres jamás me perdonarían un divorcio. Pero, ¿tú quieres vivir conmigo? Cómo puedo decir esto... No me gusta el sexo, jamás me ha gustado, al menos no de la forma tradicional, créeme que no eres tú el problema. Pero creo que tú y yo sabemos cuál es... (Mirando hacia El Negro).</p> <p>Cristián (horrorizado por la dirección que está tomando la discusión): ¡¿QUÉ?!</p> <p>Patricia: ¡Mi amor! No sabes cuántos años he esperado a que me dijeras esto... Podemos hacerlo funcionar, de eso no tengas dudas. El Negro tiene amigos muy locos.</p>	<p>El punto que se evidencia en el fragmento es la declaración de Enrique, dando a entender que es homosexual y aunque está casado con una mujer, quiere seguir aparentando frente a los demás, principalmente con sus padres, por eso, es que su esposa, Patricia, le plantea la idea de los amigos de El negro, otro personaje de la historia, quien es una especie de objeto sexual.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de obras creadas por estudiantes.

Finalmente, y en términos generales, las obras presentaron fuerzas dramáticas correspondientes a personajes que se pueden considerar humanos; la función OD, en la totalidad de las obras, se centra en mejorar su condición como individuos o las relaciones familiares, no ser como los padres y quedar tranquilos tras la ejecución de alguna venganza. Respecto a las temáticas desarrolladas en los guiones, destacan: la relación de pareja que se genera por el alto consumo de marihuana, en el texto “*Enrique*”; recuperar la relación

madre e hijo, (“*La maldición de Elvira*”), conflicto familiar por el temperamento del protagonista, (“*Un día en la vida de Ignacio Vásquez*”) y la venganza hacia un jefe, en la obra “*Una venganza de mierda*”.

## 5-. Conclusiones

El objetivo central del trabajo fue analizar el proceso didáctico de la cátedra relacionándolo con los productos artísticos que los mismos estudiantes crearon. De esta manera, y tras haber realizado una descripción del diseño programático del curso, expuesto algunos pasajes de los textos y analizado los documentos (obras) junto con sus categorías emergentes, puede concluirse que:

La opción didáctica de asumir la literatura como un objeto de arte más que como un contenido curricular, permitió a los estudiantes la manifestación creativa de identificarse como escritores y “vivir” un proyecto de escritura que evidenció líneas de coherencia y desarrollo de múltiples temas que pulsaban por ser expresados.

En segundo lugar, puede colegirse que, en efecto, el desarrollo de un proyecto de escritura permitió a los estudiantes moverse en diversas habilidades de pensamiento superior, ya que debieron tomar decisiones estéticas y recursivas, evaluar propósitos y textualizar en virtud de dichas finalidades; generar conocimientos desde la experiencia de escribir ficciones, interactuar con los pares como editores y críticos literarios; finalmente, concebirse agentes culturales durante el desarrollo del proyecto.

Por otro lado, se establece como conclusión que las fases didácticas compuestas por: delimitación de dos paradigmas de escritura (el libre y el estructurado), ejercitación formativa, interacción en torno a textos creados por ellos y escritura en función de proyecto; fases de una didáctica de taller, en definitiva, permitieron abordar contenidos de teoría literaria quitando la carga expositiva y traspasando la responsabilidad de co-producir saberes, comprender y problematizar constructos teóricos.

En cuanto a los productos estéticos creados por los estudiantes, puede afirmarse que en su totalidad evidencian trabajo recursivo y aplicación de construcciones teóricas, así como también amplitud de temas y confrontaciones críticas con la realidad: parodias a crisis políticas, revelación discursiva al canon de temáticas religiosas, familiares y sexuales, apertura hacia otros mundos ficcionales posibles y relativización del “estatus social”.

En suma, y aun cuando se asume que todo análisis del proceso creativo de los estudiantes es siempre parcial, puede asegurarse que, afrontar la literatura desde su potencial creativo más que desde su peso teórico, abre espacios didácticos y expresivos que es necesario devolver a las aulas, tanto universitarias como secundarias, y que, en esa línea, la Educación Literaria está posibilitando el derrumbe de mitologías pedagógicas en torno a

temas considerados “clásicos”, como por ejemplo, el discurso literario y el quehacer de su componente conceptual.

Lejos de establecer respuestas, nuestro deseo fundamental es ampliar y agudizar el planteamiento inicial, abrir nuevas líneas de trabajo e insistir en el carácter problematizador: ¿Queremos crear o teorizar la literatura? ¿Deseamos formar lectores y escritores o esperar que los estudiantes solo respondan, de memoria y en coro, el nombre del único gran amor de don Quijote de la Mancha?

## 6. Referencias bibliográficas

- Alonso, F. (2002). Didáctica de la Escritura Creativa .Tarbiya, *Revista de Investigación e innovación educativa*, 28. Disponible en: <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7321>
- Alvarado, M. (1988). *Talleres de escritura*. Buenos Aires. Editorial Libros del Quirquincho.
- Alvarado, M. (1998). *Gramática de la invención*. Escritura e invención en la escuela. Los CBC y la enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Manantial.
- Alvarado, M. (2001). *Entre líneas*. Buenos Aires. Ediciones Manantial.
- Alzate, M. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista Ciencias Humanas*, 23. Disponible en: <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/alzate.htm>
- Arrau, S. (1961). *Estudio del personaje teatral*. Lima: T.U. de San Marcos.
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Editorial Anagrama.
- Camps, A. (1995). *Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela*, 5. Dedicado a: La lengua escrita en el aula, pp.21-28.
- Castany, B y Pérez, P (2010) De la burbuja teórica a la literatura real: la literatura en peligro de Tzvetan Todorov, *Cartaphilus* 7-8 (2010), 101-111 *Revista de Investigación y Crítica Estética*. ISSN:1887-5238
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *CLyE*, N°9, pp.18-31.
- Colomer, T. (2010). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Disponible en <http://www.biblioteca.org.ar/libros/155187.pdf>
- Da silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a teorías del currículo*. Belo Horizonte. Auténtica Editorial.
- De la Parra, M. (1995). *Cartas a un joven dramaturgo*. Santiago: Dolmen ediciones.

- Egan, K.(1999). *Fantasía e imaginación: su poder en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Field, S. (1996). *El manual del guionista*. Madrid: PLOT Ediciones.
- Frugoni, S.(2006). *Imaginación y Escritura*. Buenos Aires: Libros el Zorzal.
- Habermas, J. (1965). *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus.
- Mansilla, S. (2003). *La enseñanza de la literatura como práctica de liberación*. Santiago: Cuarto Propio.
- Mendoza, A. (2006). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Pampillo, G.(1988). *Nuevas propuestas para el taller de escritura*. Editorial Libros del Quirquincho.
- Rodari,G. (1988). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Madrid: Editorial del Bronce.
- Rueda, J. y Sánchez, J. (2013). Educación literaria: Hacia una didáctica. *Foro Educativo*. 21, 2013.pp. 31-49.
- Sejer, L. (1994).*Cómo convertir un buen guión en un guión excelente*. Madrid: Ediciones RIALP.
- Torres, M. (2010). La educación literaria y el lector competente: la renovación del canon en la didáctica de la literatura. *Primer Congreso Internacional de Educación*. Disponible en: [http://cie.uach.mx/cd/docs/area\\_09/a9p5.pdf](http://cie.uach.mx/cd/docs/area_09/a9p5.pdf)

***Ricardo Sánchez Lara***. Chileno. Profesor de Lengua y Literatura. Magíster en Educación. Universidad Católica Silva Henríquez. Centro de Estudios de Aprendizaje basado en la Comunidad. Núcleo de Prácticas Lectoras y Escritura Académica.