



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Lenguas y Letras

*El contraste entre la problemática de identidad y  
alteridad en estudiantes de LLM-I de la UAQ mediante el  
análisis de tres obras de teatro en la materia de  
Literatura Norteamericana*

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestro en Enseñanza en Estudios literarios

Presenta:

Germán Francisco González Valdez

Dirigido por:

Dr. Victor Francisco Grovas Hajj

Querétaro, Qro. Mayo de 2021



Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Lenguas y Letras

Maestría en Enseñanza en Estudios literarios

*El contraste entre la problemática de identidad y alteridad en estudiantes de LLM-I de la UAQ mediante el análisis de tres obras de teatro en la materia de Literatura Norteamericana*

Tesis

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de  
Maestro en Enseñanza de Estudios Literarios

Presenta

Germán Francisco González Valdez

Dirigido por:

Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj

Sinodales:

Dr. Víctor Francisco Grovas Hajj

Dra. Carmen Dolores Carrillo Juárez

Dr. Gerardo Argüelles Fernández

Dra. Araceli Rodríguez López

Dr. José Enrique Brito Miranda

Centro Universitario, Querétaro, Qro. Mayo de 2021.

México



# Universidad Autónoma de Querétaro

## Declaración de autenticidad

### Declaro que:

1. Este trabajo de investigación en formato de tesis titulado *El contraste entre la problemática de identidad y alteridad en estudiantes de LLM-I de la UAQ mediante el análisis de tres obras de teatro en la materia de Literatura Norteamericana*, que se presenta para la obtención del título del Programa Educativo Maestría en Enseñanza de Estudios Literarios, es original y forma parte del resultado de mi trabajo personal. Por lo mismo, no ha sido copiado de otro trabajo de investigación.
2. En el caso de ideas, fórmulas, citas completas, materiales gráficos o audiovisuales diversos, obtenidos de tesis, obras, artículos, informes, memorias, en versión digital o impresa, se menciona de forma clara y exacta su origen o autor en el cuerpo del texto, figuras, cuadros, tablas u otros elementos que tenga derechos de autor.
3. El trabajo de investigación que se expone, considerado para su evaluación, no ha sido publicado por otro autor. Asimismo, esta tesis no ha sido presentada anteriormente en su totalidad para obtener algún grado académico o título en otra Institución. De acuerdo a los requisitos de titulación del Programa de Posgrado, algunas partes de este trabajo podrían haberse presentado únicamente en eventos académicos o en publicaciones científicas o de divulgación (libros o revistas).
4. Soy consciente de que, si no se respetaran los derechos de autor y se cometiera plagio, este trabajo podría ser objeto de sanciones universitarias y/o legales, por lo que asumo cualquier responsabilidad que pudiera derivarse de irregularidades en la tesis, así como de los derechos sobre la obra presentada.
5. Si se identificara falsificación, plagio, fraude, o que el trabajo de investigación hubiese sido publicado previamente por otro autor, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se originen, responsabilizándome por todas las cargas económicas o legales que se derivaran de ello, sometiéndome a las normas establecidas y vigentes de la Universidad Autónoma de Querétaro.

Autor

Germán Francisco González Valdez

Nombre y firma

Fecha

28 de enero de 2021

dd/mm/aa

Agradezco, en primer lugar, al Dr. Víctor Grovas la compañía, la guía teórica y la invitación a la reflexión de todo lo abordado en esta investigación. Sin usted, esta investigación sería muy diferente, al igual que mis clases frente a grupo.

A mi sínodo, en primer lugar, por su dedicación y por contagiarnos el entusiasmo por el conocimiento y por la reflexión en sus clases. Les agradezco, también, por todos los comentarios y observaciones a esta investigación, que la nutrieron y le dieron forma.

Todo viaje es más ameno con amigos, y este no fue la excepción. Primeramente, agradezco a mis amigos en Teatro Contacto, por permitirme hacer teatro y ayudarme a mejorar mi técnica y cambiar mi perspectiva hacia el arte performativo: gracias por mostrarme que sin el trabajo colaborativo no hay nada; sin ustedes, este proyecto no se hubiera llevado a cabo desde esta perspectiva. A mis amigos y compañeros de la MEEL, con quienes compartí la experiencia del posgrado, y que hicieron el proceso de escritura y clases más enriquecedor, tanto en lo presencial como en la virtualidad. A Cecilia Muñoz: ¡mailoooooooooob! Sin tu ayuda, ni esta investigación ni mi desempeño frente a grupo serían igual. Gracias por las risas, por la reflexión, y por las ganas de seguir trabajando en esto que hacemos. A Víctor Estrada: por escuchar como pocos saben, y también por dejarme ser parte de tu vida; thanks a lot, wild dog!. Y a todos aquellos que me acompañaron siempre, y que si me detuviera a nombrar, tomarían una porción significativa de este apartado. Gracias.

Agradezco de igual forma a la Facultad de Lenguas y Letras, y a la Universidad Autónoma de Querétaro, por las facilidades brindadas para la culminación de este programa de estudios.

Y por último, pero no por eso menos importante: a mi familia. No creo que alguna vez pueda pagarles todo lo que han hecho por mí, por los sacrificios realizados, por las facilidades que me proporcionaron a lo largo de mi trayectoria académica, que me permiten realizar mis actividades profesionales y académicas al día de hoy y por todo su apoyo incondicional: mis padres, Laura y Rogelio, y mis tíos, Car y Beto.

## Contenido

<b>1 INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>2 LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS Y LA DIDÁCTICA TEATRAL: SU PERTINENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.</b>	<b>3</b>
<b>2.1 CONSIDERACIONES PSICOPEDAGÓGICAS</b>	<b>5</b>
2.1.1 COGNITIVISMO: PIAGET Y LA PSICOGENÉTICA	5
2.1.2 CULTURALISMO: VYGOTSKY Y LA ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO, LA CULTURA Y LA COGNICIÓN <i>SITUADA</i>	10
<b>2.2 CONSIDERACIONES EN LA PEDAGOGÍA DE LA LITERATURA: COMO VEHÍCULO COMUNICATIVO, O FIN ÚLTIMO DE LA ENSEÑANZA.</b>	<b>14</b>
<b>2.3 LA DIDÁCTICA TEATRAL DE BRECHT Y BOAL: LA RELEVANCIA PEDAGÓGICA EN ESTA INTERVENCIÓN</b>	<b>24</b>
<b>3 LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS DRAMÁTICOS EN LA INTERVENCIÓN Y SU RELACIÓN CON LA <i>ALTERIDAD</i>.</b>	<b>28</b>
<b>3.1 LOS AUTORES, LAS OBRAS Y SUS CONTEXTOS. CRITERIOS DE SELECCIÓN.</b>	<b>30</b>
<b>3.2 LA ALTERIDAD Y LA INTERPRETACIÓN DE LOS TEXTOS</b>	<b>47</b>
3.2.1 TEÓRICOS DRAMÁTICOS Y SU RELACIÓN CON EL ANÁLISIS DE LOS TEXTOS.	49
3.2.2 COTEJO DE LOS CONCEPTOS DE ALTERIDAD E IDENTIDAD EN RELACIÓN CON LAS OBRAS.	55
<b>4 OBSERVACIONES DE LOS PRODUCTOS DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>59</b>
<b>4.1 LITERATURA NORTEAMERICANA: DESARROLLO Y ATRIBUTOS DE LOS ESTUDIANTES.</b>	<b>59</b>
4.1.1 EL DISEÑO DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	62
4.1.2 EL OBJETO MUESTRA DE LA ACTIVIDAD: LOS ESTUDIANTES	71
<b>4.2 EL ANÁLISIS DE LA OBRA.</b>	<b>81</b>
4.2.1 LOS VIDEOS ENTREGADOS POR LOS ESTUDIANTES: ANÁLISIS DE LOS VIDEOS Y EL PROCESO DE REALIZACIÓN A TRAVÉS DE UN CUESTIONARIO.	84
4.2.2 <i>IDENTIDAD Y ALTERIDAD</i> EN LOS VIDEOS PRESENTADOS POR LOS ESTUDIANTES.	89
4.2.3 LAS IMPRESIONES DE LOS ESTUDIANTES: LAS RESPUESTAS A LOS CUESTIONARIOS.	90
<b>5 CONCLUSIONES</b>	<b>97</b>
<b>6 ANEXOS</b>	<b>101</b>
<b>6.1 SECUENCIAS Y DINÁMICAS DIDÁCTICAS</b>	<b>101</b>

6.1.1	ANEXO 1: PROGRAMA DE LITERATURA EUROPEA 2017	101
6.1.2	ANEXO 2: RÚBRICA DE EVALUACIÓN 2017	102
6.1.3	ANEXO 3: INSTRUCCIONES PARA PRESENTACIONES 2017	103
6.1.4	ANEXO 4: ACTIVIDAD DIDÁCTICA 2020	104
6.1.5	ANEXO 5: PROGRAMA DE CLASE LITERATURA NORTEAMERICANA 2020	106
6.1.6	ANEXO 6: ACTUALIZACIÓN CALENDARIO DE CLASE LIT. NORTEAMERICANA 2020	113
6.1.7	ANEXO 7: LOS VIDEOS DE LOS ESTUDIANTES	116
6.1.8	ANEXO 8: CUESTIONARIO 1 – O’NEILL, ALTERIDAD E IDENTIDAD	116
6.1.9	ANEXO 9: CUESTIONARIO FINAL	117
<b>6.2</b>	<b>RESPUESTAS A LAS SECUENCIAS Y DINÁMICAS</b>	<b>118</b>
6.2.1	ANEXO 10: CUESTIONARIO PAOLA AYALA	118
6.2.2	ANEXO 11: CUESTIONARIO HEFZI GUZMÁN	120
6.2.3	ANEXO 12: CUESTIONARIO ABIGAIL GUERRERO	122
6.2.4	ANEXO 13: CUESTIONARIO MELINA ZÚÑIGA	124
6.2.5	ANEXO 14: LUISA SUÁREZ, PRIMER CORREO	126
6.2.6	ANEXO 15: LUISA SUÁREZ, SEGUNDO CORREO	127
6.2.7	ANEXO 16: CUESTIONARIO LUISA SUÁREZ	128
6.2.8	ANEXO 17: ALTERIDAD E IDENTIDAD, PRIMER CUESTIONARIO	130
6.2.9	ANEXO 18: ALTERIDAD E IDENTIDAD: CUESTIONARIO FINAL	134
6.2.10	ANEXO 19: CUESTIONARIO FINAL: PREGUNTA DOS	135
6.2.11	ANEXO 20: CUESTIONARIO FINAL: PREGUNTA CINCO	138
6.2.12	ANEXO 21: CUESTIONARIO FINAL: PREGUNTA 1C	141
<b>7</b>	<b>REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>144</b>
<b>7.1</b>	<b>CAPÍTULO 2: LOS PARADIGMAS EDUCATIVOS Y LA DIDÁCTICA TEATRAL: SU PERTINENCIA EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA.</b>	<b>144</b>
<b>7.2</b>	<b>CAPÍTULO 3: LA SELECCIÓN DE LOS TEXTOS DRAMÁTICOS EN LA INTERVENCIÓN Y SU RELACIÓN CON LA ALTERIDAD.</b>	<b>145</b>
<b>7.3</b>	<b>CAPÍTULO 4: OBSERVACIONES DE LOS PRODUCTOS DE LA INTERVENCIÓN</b>	<b>147</b>

## Resumen

Esta investigación es un acercamiento a la *identidad* y la *alteridad* desde el punto de vista de la enseñanza de la literatura y de textos estadounidenses. Se trabaja desde las ideas propuestas por Jean Piaget y Lev Vygotsky que constituyen el *constructivismo* y su pertinencia en la adquisición de conocimiento en el área de literatura. Como complemento al acercamiento pedagógico, se revisan ideas de los didácticos teatrales Bertolt Brecht y Augusto Boal: las ideas de estos dos hombres de teatro, el *teatro épico*, *el distanciamiento*, y el *teatro del oprimido*, funcionan como referentes para que el estudiante realice un análisis crítico del texto dramático a partir de distintos referentes en la historia del teatro, a la vez que materializa la relevancia de los conceptos de *alteridad e identidad* a partir de una actividad didáctica teatral.

Palabras clave: identidad; alteridad; didáctica teatral; constructivismo; enseñanza de la literatura

## Abstract

This research proposes an approach to the notion of *identity* and *otherness* from the perspective of literary teaching and American texts. The pedagogical support of this research relies on Jean Piaget and Lev Vygotsky's contributions to *constructivism* and its implications in the teaching of literature and knowledge acquisition in this subject. Complementing this pedagogical approach, the ideas of Bertolt Brecht and Augusto Boal are visited: these men's proposals in *epic theatre*, *alienation*, and the *theatre of the oppressed* function as referents for the student to make a critical analysis of the dramatic text through references and allusions to plays in the history of theater, while they prove the relevance of *identity* and *otherness* by means of a theater dynamic.

Key Words: identity; otherness; theatre didactics; constructivism; literary teaching

# 1 Introducción

Este documento recepcional es el producto de lo observado al trabajar en la materia de Literatura Norteamericana los textos propuestos en el plan de estudios de dicha materia en la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro. Estos textos son una trilogía del autor Eugene O’Neill: *Mourning Becomes Electra*, compuesta por “Homecoming,” “The Hunted,” y “The Haunted.” El objetivo de este trabajo es demostrar que el trabajo multimedia de los estudiantes a partir de estos textos dramáticos conducirá a la reflexión significativa de los conceptos de *identidad* y *alteridad* en el análisis textual y la relación de los mismos con su propio contexto tras haberlos trabajado a lo largo de un semestre. De igual manera, se demostrará la relevancia de estos mismos conceptos dentro de obras teatrales del periodo clásico e isabelino, a las cuales el estudiante tuvo acceso en semestres anteriores. Estos textos servirán como fundamentos para que el estudiante se familiarice con los términos de *identidad* y *alteridad* al tiempo que sirven como referencias para el desarrollo y el análisis de los textos de autores norteamericanos.

En el primer capítulo, se desarrolla la teoría educativa del *constructivismo*, con Jean Piaget y Lev Vygotsky, sobre la cual se fundamenta esta actividad didáctica y se exploran los elementos que ayudan a su perfeccionamiento desde la *didáctica teatral*, con autores como Bertolt Brecht, Augusto Boal, y Peter Brook. Se explora la relación de las teorías de estos autores con la *identidad* y la *alteridad*, que son los conceptos fundamentales de esta investigación, así como la relación con perspectivas de la enseñanza de la literatura y la teoría del *constructivismo*.

En el segundo capítulo se exponen lecturas de las obras teatrales de tres distintos periodos de la historia de la humanidad desde la *identidad* y la *alteridad*. Las obras seleccionadas son *Lysistrata*, de Aristófanes, en el periodo clásico; *Titus Andronicus*, de William Shakespeare, en el renacimiento inglés y sus alusiones al mundo clásico; y el teatro moderno estadounidense de Eugene O'Neill y la trilogía *Mourning Becomes Electra*. Este capítulo explora los criterios considerados para la selección de los textos, de los cuales destacan las alusiones al mundo clásico en las obras tanto de Shakespeare y O'Neill y la vigencia de los temas y tropos del texto literario, como la violencia, la diferencia de género y el *motif* del *chivo expiatorio*, y su relevancia en nuestros tiempos.

De igual forma, en el tercer capítulo se hará la revisión e interpretación de los productos finales que los estudiantes generaron en la materia donde se aplicó esta actividad didáctica. Dentro de este análisis, se incluyen suposiciones acerca de los estudiantes, que abarcan aspectos generacionales, e incluso su apropiación de las definiciones de *identidad* y *alteridad*, así como análisis de cuestionarios aplicados a los estudiantes a lo largo de un semestre de trabajo. En este capítulo también se explora, aunque de forma breve, la relevancia de los tropos y los temas literarios explorados en el capítulo dos en el desarrollo de los textos de autores estadounidense. Se busca también demostrar en este capítulo que los productos audiovisuales de los estudiantes denotan una contextualización a los problemas actuales a través de los conceptos de *identidad* y *alteridad*.

## 2 Los paradigmas educativos y la didáctica teatral: su pertinencia en la enseñanza de la literatura.

El objetivo de este capítulo es discutir las consideraciones pedagógicas que se tomaron en cuenta para determinar la naturaleza de la intervención misma y la actividad didáctica, así como la relevancia de las herramientas teatrales en la pedagogía para lograr esta participación dentro de un cuerpo social dentro y fuera del ámbito educativo. Esta reflexión está aplicada en la clase Literatura Norteamericana, a través de un acercamiento a *identidad y alteridad* a nivel conceptual, un reconocimiento de un *yo social*<sup>1</sup> en el estudiante para que al estar en contacto con tres textos dramáticos de Eugene O'Neill, haciendo alusiones a otros dos textos dramáticos de distintos autores, contextos históricos y géneros dramáticos<sup>2</sup> (Aristófanes, William Shakespeare), pueda potenciar su capacidad de empatía hacia *el otro*. Este ejercicio didáctico tiene su origen en diversos autores que han ahondado en la pedagogía y la enseñanza de la literatura misma. Se abordan de igual manera en este capítulo, de forma muy breve, los distintos paradigmas educativos que han llevado a la enseñanza de la literatura al lugar donde nos encontramos. También, brevemente, se desarrolla la didáctica teatral tomando en consideración la relevancia de una percepción del teatro como un instrumento de transformación social.

En primera instancia, se desarrolla un marco teórico titulado “Consideraciones psicopedagógicas” para la justificación y la fundamentación pedagógica de esta investigación. Se consideran dos teorías que son la base para el fundamento pedagógico del constructivismo: la

---

<sup>1</sup> En esta investigación se interpreta *yo social* desde las consideraciones de Emile Durkheim y la reproducción social.

<sup>2</sup> Aristófanes en la farsa y su obra *Lysistrata*, y Shakespeare en la tragedia clásica y su obra *Titus Andronicus*.

psicogenética de Jean Piaget, el culturalismo de Lev Vygotsky. Se exponen los principales atributos de cada una y cómo contribuyen al surgimiento de la teoría de aprendizaje significativo con David Ausubel en el siglo XX. De inmediato, se desarrollan distintos acercamientos a la docencia de la pedagogía literaria a partir de la discusión de distintos acercamientos a ellos: desde el modelo de competencias, la perspectiva del constructivismo como un elemento de metacognición en el proceso de aprendizaje consciente en el estudiante y de la literatura y su goce estético como fin último del acto pedagógico de la literatura. También se desarrollan las consideraciones pedagógicas de la didáctica teatral y los aportes de Bertolt Brecht a partir de su propuesta escénica del *distanciamiento*, los de Augusto Boal y el *teatro del oprimido* y su alusión a Paulo Freire con la *pedagogía del oprimido*, y Peter Brook y las consideraciones pedagógicas de su propuesta del *espacio vacío*. La relevancia de estos teóricos teatrales para esta investigación yace en la percepción que tienen Brecht y Boal del teatro como un medio en el cual el espectador deja de ser tal, y se convierte en un agente de cambio, un *actor*; por otro lado, Peter Brook habla de la percepción que se tiene del teatro de acuerdo a la percepción del mismo desde el tiempo en que se refiera al teatro, por lo que se revisa su pertinencia desde el aspecto canónico de los autores y las obras que se proponen.

## 2.1 Consideraciones psicopedagógicas

### 2.1.1 Cognitivismo: Piaget y la psicogenética

El texto *Seis estudios de psicología* reúne seis ensayos relacionados con la teoría constructivista psicogenética propuesta por Jean Piaget durante la mitad del siglo XX. Uno de los aportes de Piaget a la psicología moderna, y a la pedagogía, es el estudio de la relación y el desarrollo de los aspectos *lógico* y *psicológico* de los individuos. Para los fines de esta investigación, se analizarán de forma breve la introducción a la primera parte de este texto compilatorio, “El desarrollo mental del niño,” donde Piaget establece y define los términos que utilizará a lo largo de su investigación.

En la introducción a esta primera parte, Piaget proporciona una definición de *desarrollo*: “El desarrollo es [...] una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior” (Piaget, 1991, p. 11). Piaget entiende el *desarrollo* como equilibrio de una edificación mental que se solidifica.

El desarrollo mental es una construcción continua, comparable al levantamiento de un gran edificio que, a cada elemento que se le añade, se hace más sólido, o mejor aún, al montaje de un mecanismo delicado cuyas sucesivas fases de ajustamiento contribuyen a una flexibilidad y una movilidad de las piezas tanto mayores cuanto más estable va siendo el equilibrio (Piaget, 1991, p. 12)

Esta solidificación surge de necesidades fisiológicas, afectivas e intelectuales que varían de un nivel mental a otro según la edad y el desarrollo intelectual del individuo. Toda necesidad se asimila con respecto de las estructuras previas del individuo, y reajusta las estructuras al mundo

exterior “hasta el extremo de modificar o invertir totalmente la posición inicial del sujeto en relación a ellas” (Piaget, 1991, p. 22). Esta respuesta al exterior es una relación entre la psicogenética de Piaget con la teoría de la alteridad: identifica un *sujeto* con el que el niño se relaciona. En esta misma postura, Piaget habla del desarrollo psíquico del niño, en cuyo desarrollo aparece primero la conciencia de sí mismo, y que desde sus necesidades individuales, surge la necesidad de relacionarse con la realidad exterior y aquellos que lo habitan para poder satisfacer la necesidad de construcción de conocimiento:

Asimilar mentalmente es incorporar un objeto a la actividad del sujeto y esta relación de incorporación entre el objeto y el yo no es otra cosa que el interés en el sentido más estricto de la expresión (Piaget, 1991, p. 49).

Piaget identifica seis etapas de desarrollo del individuo, de las cuales, solo se exploran dos para el propósito de la investigación<sup>3</sup>: 1) De las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales de cooperación; y 2) De las operaciones abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

---

<sup>3</sup> Piaget propone las siguientes etapas: 1) De reflejos o ajustes, 2) De costumbres motrices, 3) De inteligencia sensoriomotriz, 4) De inteligencia intuitiva, 5) De las operaciones intelectuales concretas, y 6) de las operaciones abstractas. Las etapas que se exploran son las dos últimas; no se ahonda en las anteriores porque no sean importantes, sino por estar relacionadas a las operaciones preoperatorias, que son aquellas relacionadas con la seriación, la clasificación, la “construcción del número,” el tiempo y la velocidad. Por la edad de los participantes de esta propuesta pedagógica, ya habrán superado su estadía en dicha etapa, encontrándose en las etapas abstractas, tal como propone Piaget.

Se revisa también la parte psicológica para poder establecer la relación que hay entre Piaget y la alteridad. Por esto mismo, es importante mencionar que entre los dos y siete años se presenta el desarrollo del pensamiento que permitiría al niño sensibilizarse al *otro*; en esta etapa preoperacional surgen las emociones de simpatía y antipatía, que es una valoración del *otro* a partir de los intereses del niño: se muestra simpatía al compartir estos “valores,” como lo define Piaget, y una antipatía al percibirse una ausencia de valores o gustos en común.

Relacionado con alteridad, esta última parte también se desarrolla fuera del individuo a nivel comunitario.

Piaget ubica la etapa enumerada como uno, operaciones intelectuales concretas, desde los siete hasta los doce años del infante. En esta etapa, destaca que el niño es capaz de realizar trabajo cooperativo de forma efectiva, sin confundir “su propio punto de vista con el de los demás” (Piaget, 1991, p. 55). El niño en este rango de edad piensa antes de actuar, pues es parte de una interacción social, según apunta Piaget; trasciende del “egocentrismo” intelectual y social hacia una inteligencia emocional que permite “la coordinación de los diversos puntos de vista entre sí, puntos de vista correspondientes tanto a distintos individuos como aquellos que corresponden a percepciones o intuiciones sucesivas de un mismo individuo” (Piaget, 1991, p. 58). En el aspecto emocional los niños han logrado adquirir una conciencia del *otro*, y por consecuencia, Piaget compara este hecho con el logro obtenido en el proceso de pensamiento.

En este proceso, hay una corrección de las estructuras anteriores, que lleva hacia la asimilación, o estructuración, racional que le permite pensar en el origen de las cosas como “dadas,” y no “surgidas<sup>4</sup>.” Piaget también identifica el desarrollo de la noción de tiempo, velocidad, y espacio, que dan lugar al desarrollo de las operaciones racionales. La definición de operación para Piaget es “una acción cualquiera cuyo origen siempre es motriz, perceptivo o intuitivo” (Piaget, 1991, p. 67). A esto, Piaget añade que ya hay un desarrollo y entendimiento lógico, en el que ya nada es espontáneo,<sup>5</sup> y que surge a partir de la organización de sistemas operaciones que obedecen a las leyes de conjunto comunes<sup>6</sup> que pueden *componerse* (como la

---

<sup>4</sup> Piaget ejemplifica esta parte con la explicación que se da al niño a partir del origen de los astros, la naturaleza de la pregunta lleva a decir que “el sol ha nacido porque hemos nacido nosotros.” Explica también que estas estructuras ya no se asocian como un proceso biológico de crecimiento, “han crecido porque hemos crecido nosotros,” sino de transmutación *externa*. Piaget explica que el niño avanza de los 7 a los 9 años a través de un atomismo innato, y que ejemplifica a través de experimentos relativos con la densidad y el peso del agua azucarada y la harina, o la dilatación de un grano de maíz expuesto al calor.

<sup>5</sup> Ejemplifica con la distinción entre la longitud de dos varas y la secuencia numérica.

<sup>6</sup> Estas las ejemplifica Piaget como las 4 operaciones aritméticas básicas: suma y resta, y multiplicación y división.

suma y su resultado), *revertirse* (si un conjunto se puede sumar, se puede restar), y *nulificarse* o *igualarse* (como  $+1-1=0$ ).

En el nivel afectivo, el efecto que tiene esta etapa operatoria es la aparición de nuevos sentimientos morales, de los cuales Piaget destaca el *respeto mutuo*. Una vez superado el egocentrismo de la primera infancia, ahora aparece un valor personal asignado que no se limita a acciones particulares, sino por un acuerdo explícito. Aparece también un sentimiento de justicia, que Piaget explica desde el desarrollo de la primera infancia como en juicio verbal: “los niños [...] se muestran muy severos en sus ideas de castigo: siempre creen justo el castigo más fuerte y no matizan las sanciones en función de la intención, sino en relación con la propia materialidad de los actos” (Piaget, 1991, p. 72).

Por otro lado, en esta segunda infancia “los niños sostienen con una particular convicción la idea de una justicia distributiva basada en una estricta igualdad y la de una justicia retributiva que tenga en cuenta las intenciones y las circunstancias de cada uno más que la materialidad de las acciones” (Piaget, 1991, p. 72-73). En términos de alteridad, ya hay un reconocimiento del *otro* que ha vuelto al niño sensible fuera de su individualidad. Igualmente, este reconocimiento lo lleva a simpatizar con *el otro* como iguales<sup>7</sup>. Dentro de la aparición de estos sentimientos, hay otras operaciones como el *interés*, que es un elemento que Piaget identifica en la primera infancia, de los dos a los siete años, esta motivación sigue presente durante todo el desarrollo, y para Piaget, el *interés* se presenta como energía, o fuerza interna, que se regula según la dificultad de la tarea.

En la etapa de adolescencia, cuando se mueve de la etapa concreta a la abstracta, Piaget enuncia que esta abstracción hace que el individuo tenga *interés* por todos los problemas inactuales

---

<sup>7</sup> Piaget establece que hay un respeto unilateral dentro de esta nueva escala de valores, que es resultado del equilibrio que hay en la cooperación.

y del futuro de forma introspectiva. “La mayoría de ellos incluso hablan muy poco de sus propias producciones y se limitan a rumiarlas de forma íntima y secreta. Pero todos ellos tienen teorías o sistemas que transforman el mundo de una u otra forma” (Piaget, 1991, p. 83).

Sin embargo, esta transición es compleja, puesto que se pierde la representación real/material de los objetos y se recurre al lenguaje en su totalidad para poder relacionarse con el exterior sin que haya una consecuencia a esa manipulación del lenguaje:

Si pueden manipular los objetos razonan sin ninguna dificultad, mientras que los mismos razonamientos, en apariencia, pero exigidos en el plano del lenguaje y de los enunciados verbales, constituyen, he hecho, otros razonamientos mucho más difíciles, debido a que están relacionados con simples hipótesis sin realidad efectiva (Piaget, 1991, pp. 84–85).

El trascender a esta nueva etapa abstracta de forma exitosa permite al adolescente “trazar a su antojo reflexiones y teorías” (Piaget, 1991, p. 86). En el ámbito de la enseñanza literaria, se considera necesario que los estudiantes hayan superado la etapa concreta para poder ser sensibles al texto literario; al ser sensibles a este fenómeno, se supone que también hay una sensibilización hacia el *otro*. En el aspecto afectivo, el individuo realiza su inserción exitosa en la sociedad adulta al tener este libre pensamiento que dará forma a su personalidad.

En el desarrollo de esta intervención pedagógica, el trabajo en equipo supone una parte fundamental: pensado como una relación entre alteridades que comparten y rechazan valores, el trabajo colaborativo supone una conciliación entre *otredades* donde se habrá usado la experiencia individual para resolver o superar un obstáculo cuya resolución supone a su vez un objetivo en común donde las estructuras ya construidas por el individuo son puestas a prueba para construir conocimiento. Al haber superado la etapa concreta, y encontrándose en una etapa abstracta, se supone que ya hay una inserción en la sociedad adulta, y así en el ámbito escolar. Esta inserción

es también una necesidad que surge del contacto entre alteridades en el salón de clases, con individuos con experiencias de vida y contextos sociales y económicos distintos. Esta interacción es a su vez una mediación entre el individuo y *el otro* donde se busca un reconocimiento a través de la simpatía. El conocimiento adquirido en las estructuras previas, del que ya se tiene control, permite al individuo construir nuevo conocimiento para mediar con las alteridades y no se le excluya de su vida en sociedad, sea dentro o fuera del ámbito escolar.

Una consideración importante en el cognitivismo es el lugar que tiene el contexto exterior en el desarrollo del sujeto y su adquisición/construcción de conocimiento, y se puede nombrar el contexto exterior como el contexto sociocultural. Lev Vygotsky continúa explorando la construcción de conocimiento a partir de los procesos psicológicos y la relevancia del contexto sociocultural en esa construcción.

### 2.1.2 Culturalismo: Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo, la cultura y la cognición *situada*

Tras los aportes de Piaget a la psicología evolutiva y el desarrollo del pensamiento en el infante y las etapas de infancia, el bielorruso Lev Vygotsky incorpora al constructivismo su teoría de la Zona de Desarrollo Próximo. En su teoría, Vygotsky establece su percepción del lenguaje en un marco materialista<sup>8</sup>. Establece esto repasando lo propuesto por William Stern como un acercamiento esencialista hacia el lenguaje, por medio de las primeras palabras de un infante no

---

<sup>8</sup>Se entenderá el concepto *materialismo* a partir de la exploración del término que realiza Louis Althusser del *materialismo histórico* y el *materialismo dialéctico* (Althusser, 1967, pp. 12–13). Althusser diferencia estos materialismos por el *objeto* de ambos: del primero es el de los modos de producción, su constitución, su funcionamiento y sus transformaciones; del segundo es la intervención de las diferentes prácticas (económicas, políticas e ideológicas) en la producción del conocimiento. Ambos materialismos devienen en el conocimiento del ser humano y cómo está ligado a la historia.

como un *direccionador*, como propone Vygotsky, sino como un condensado de información que engloba frases completas. Ante esta postura, Vygotsky apunta que, en las palabras de los infantes, en estos *direccionadores*, hay un comportamiento más allá de la emisión de sonido, que carece de significado para el emisor: “no es sólo la palabra ‘mamá’ la que significa ‘mamá, ponme en la silla’ sino todo el comportamiento del niño en ese momento (querer llegar hasta la silla, intentar asirse a ella, etc.)” (Vygotsky, 2013, p. 29).

El acercamiento de Vygotsky considera los elementos que hay alrededor de esta palabra emitida por el infante, primordialmente, lenguaje corporal y su interacción con los objetos. En este aspecto, autores contemporáneos como Frida Diaz-Barriga y Gerardo Hernández Rojas enuncian que la teoría sociocultural de Vygotsky percibe la educación como una actividad social, y que también apoya a la teoría curricular. En este respecto, Diaz-Barriga y Hernández Rojas apuntan en su libro *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* que el socioculturalismo deviene en una práctica docente enfocada en la *cognición situada*. Este enfoque enfatiza la relevancia de la actividad social y del contexto en el proceso de aprendizaje, dado que el aprendizaje escolar “consiste [...] en un proceso de aculturación, donde los alumnos pasan a formar parte de una comunidad o cultura de aprendices y practicantes de determinados saberes que se consideran relevantes en dicha comunidad” (Barriga, 2010, p. 36).

Es gracias a Vygotsky que se piensa en el conocimiento humano como una actividad social por la relación que hay entre el individuo y los elementos que le rodean y que son específicos a cierta cultura o sociedad. En este respecto, se propone que todo proceso de enseñanza se haga llegar al estudiante mediante *prácticas auténticas* que sean significativas y relevantes en su cultura mediante la interacción social. En aspectos de alteridad se puede decir que esta práctica pedagógica supone una sensibilización al exterior de los estudiantes: una relación necesaria con el contexto

donde se interactúa con alteridades pertenecientes a un grupo identitario<sup>9</sup> con valores, e incluso aversiones, compartidos.

Díaz-Barriga y Hernández Rojas apuntan que la *cognición situada* se vale del modelo propuesto por Vygotsky de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Vygotsky sugiere que todo individuo tiene experiencias previas con respecto al aprendizaje escolar<sup>10</sup> (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 43). Vygotsky identifica dos niveles evolutivos, el nivel *real* y el de *desarrollo potencial*. El primer nivel se refiere a la capacidad mental que permite a cualquier individuo realizar distintas actividades por sí solo; el segundo nivel se refiere a aquellas actividades que el individuo es capaz de hacer con ayuda, o desde la imitación. Carrera y Mazzarella añaden que este segundo nivel es, en realidad, el indicador más remarcable del desarrollo mental de los individuos, puesto que supone un reto a las estructuras ya resueltas y estructuradas y las adapta a este nuevo conocimiento<sup>11</sup>: “La Zona de Desarrollo Próximo define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración” (Carrera & Mazzarella, 2001, p. 43).

La *cognición situada*, explican Díaz-Barriga y Hernández Rojas, es situada porque, precisamente, se proponen escenarios con una relevancia motivacional para el estudiante<sup>12</sup>, puesto que el conocimiento, y su aplicación práctica en sociedad, son relevantes para el desarrollo de su *yo social* en una cultura específica. De igual forma, la *cognición situada* en el ámbito educativo supone una *educación para la vida*, puesto que es una práctica docente “comprometida con el

---

<sup>9</sup> Esta relación entre alteridades de un grupo identitario se discute en el siguiente capítulo con el tropo del *chivo expiatorio* y la obra *Titus Andronicus*.

<sup>10</sup> Considerando las aportaciones de Piaget, se asume que toda *necesidad* debe ser resuelta, este aprendizaje no se reduce al ámbito escolar formal, sino también al informal, antes del primer contacto con la escuela formal.

<sup>11</sup> Siguiendo el modelo piagetiano de desarrollo y construcción de estructuras.

<sup>12</sup> Piaget también considera el papel que tiene la motivación en el proceso de aprendizaje, o como él lo propone, en la satisfacción de necesidades.

desarrollo o facultamiento de la persona total y con su formación social” (Barriga, 2010, p. 37). De esta forma, el ideal educativo es una conciencia del *otro* en los estudiantes para lograr un ambiente de cooperación mediante el individuo potencia sus habilidades mentales a la vez que se vuelve relevante, no únicamente en el aula, sino también fuera del salón de clases.

En este sentido, la literatura, al ser un producto cultural que responde a un contexto histórico social y sociocultural, supone un elemento fundamental en este acercamiento a la enseñanza constructivista. Los textos literarios seleccionados para la intervención de esta investigación son obras de tres autores de distintos contextos históricos; el siguiente capítulo ahonda en las consideraciones de selección de los textos y el aspecto literario de la intervención. La *cognición situada*, al estar fundamentada en la ZDP propuesta por Vygotsky, interviene en el momento de interpretación de las obras: los estudiantes tienen una experiencia (de lectura) previa con el autor de William Shakespeare, y la obra *Titus Andronicus*, particularmente (Cfr. Cap. 3). Este caso hace suponer que los estudiantes tendrán un referente cuando la obra se mencione en el análisis de los elementos de *identidad* y *alteridad*; de igual forma, al haber analizado el texto con anterioridad, tendrán una opinión de la obra, así como del autor.

A partir de esto, los estudiantes resignificarán las obras de Eugene O’Neill a su contexto sociocultural inmediato y se percatarán de la relevancia del autor en el contexto actual (Cfr. Cap. 2); además de también vincularlas con la relevancia literaria y curricular de las obras, también podrán volverlas relevantes en su futura práctica profesional.

Sin embargo, la enseñanza de la literatura es un campo que ha estado en constante cambio pedagógica y didácticamente. En el siguiente apartado se exponen y se problematizan los distintos acercamientos que ha tenido esta rama de la enseñanza desde la década de los 60s del siglo pasado.

## 2.2 Consideraciones en la pedagogía de la literatura: como vehículo comunicativo, o fin último de la enseñanza.

Con respecto de la pedagogía y enseñanza de la literatura, desde los años 60s ha habido una preocupación entorno a este tema. Teresa Colomer historiza brevemente la enseñanza de la literatura en su artículo “La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación” y problematiza estos distintos acercamientos con los discursos pedagógicos y los empata con los discursos teóricos literarios. Su primera problematización radica en la susceptibilidad de la literatura a los cambios de producción cultural y de cohesión social: el modelo de enseñanza literaria responde al papel que la sociedad le atribuye a la literatura. Cada cambio ha resaltado distintas características a potencializar en cuanto a su enseñanza, ya sea como patrimonio histórico cultural y actividad de elocución, como la cúspide de la capacidad expresiva, como acceso a un placer y a la cultura, como un texto casi científico y como un medio para llegar a una competencia interpretativa y de valoración del mundo.

Según Colomer, hasta el siglo XIX, la percepción de la literatura como vehículo de comunicación y recreación fue el más inmediato.

La retórica educaba en el dominio del texto y del discurso, mientras que la lectura de los clásicos griegos y latinos suministraba, tanto los referentes morales y discursivos compartidos, como las posibilidades expresivas y aún las citas a utilizar en la construcción del texto (Colomer, 1996, pp. 1-2).

El siglo XIX también se caracterizó por asignar a la literatura un valor acorde con “la confluencia del romanticismo, el positivismo y la construcción de los estados nacionales” (Colomer, pp. 5-6)

generando un modelo didáctico utilizado hasta la fecha: el historicista. Fragmentos a modo de antología con ejercicios explicativos en todos los niveles educativos.

Alfonso Reyes señala que la antología, al recopilar piezas pequeñas, es manejable, y “dejan sentir y abarcar mejor el carácter general de una tradición” (Reyes, 2016, p. 138). Otro apunte de Reyes hacia las antologías yace en la tendencia de las mismas; las divide en dos: histórica o científica, y de la libre afición. La primera tendencia es la de mayor relevancia para este análisis: la antología científica puede entenderse como un elemento de creación crítica hacia una tradición, un género, o lo que sea que se esté antologando<sup>13</sup>. Siguiendo esta interpretación, la antología como recurso didáctico es un texto manejable, tanto para el docente como para el estudiante, que permitiría al último tener acceso a un género, a una corriente literaria, etc.

Por otra parte, Juan Domingo Vera Vélez, tomando a Alfonso Reyes como referencia, complementa que la antología es “una construcción discursiva que aspira a ser leído como un libro,” “un conjunto nuevo [de textos] que arranca y finaliza en la lectura” (Méndez & Domingo, 2005, p. 3). Esta lectura comienza desde el momento de la selección de textos y su final, en el caso la didáctica, es la lectura de la antología por los estudiantes. Vera Vélez a su vez propone que la antología cuestiona al canon, a la vez que funge como un canon en sí mismo, con consideraciones de selección y relaciones de poder, e incluso institucionales (Méndez & Domingo, p. 6).

Colomer también identifica el ámbito de enseñanza cultural y lingüística que predominó en la década de los 60s, y los distintos ejes que entorpecieron la enseñanza de la literatura a través de este acercamiento, entre ellos la cualidad historicista que se le dio a la enseñanza literaria. Esta perspectiva vuelve el contexto histórico una sucesión de eventos aislada, simplificada y ajena al

---

<sup>13</sup> Es preciso mencionar que la antología es un material didáctico utilizado en la clase de literatura. Dentro de la historia de la enseñanza de la literatura, la antología eleva a autores por encima de otros, así como a las obras de los autores que se antologuen. De esta forma, se pondera la lectura de algunos textos por encima de otros.

tiempo presente. Entre otras problemáticas, Colomer también identifica la programación de aprendizajes: el acercamiento al texto informativo como si fuera uno literario para poder probar el funcionamiento literario. Consiguiente a esta problemática estuvo también en la parte del dominio del discurso literario por la agrupación de géneros literarios, que si bien facilita la enseñanza de la literatura, no es infalible, pues también se pueden agrupar por relaciones intertextuales, elementos retóricos o evolución histórica. Además de este último, Colomer menciona que se debe buscar impulsar el contacto del estudiante con el texto a la vez que se establece un vínculo emocional entre el lector, sus conocimientos previos y el texto que tiene enfrente<sup>14</sup>.

En los 70s se establecieron objetivos lingüísticos y literarios dentro de los programas de estudios para llegar a la propuesta de la escritura literaria, pero para esto se debía dominar el lenguaje en los rubros de representación de la realidad y el efecto comunicativo y estético. El público juvenil fue el objetivo de este cambio y la creación de la ficción juvenil y el recurso de los libros infantiles. También el dominio de las convenciones que rigen la competencia literaria para llegar a un dominio e interpretación con mayor profundidad. La educación literaria debería conseguir que los estudiantes se familiaricen con el funcionamiento comunicativo del texto literario y su papel en la sociedad, que nuevamente, es susceptible a los cambios sociales.

Bajo una mirada crítica, una aportación importante de Colomer yace en que se debe conceptualizar la literatura como un vehículo de comunicación y reconocimiento social. No niega que la literatura es un patrimonio cultural que debe compartirse, pero tampoco niega el aspecto historicista; Colomer propone que la intertextualidad debe volverse una *competencia comunicativa*

---

<sup>14</sup> Si bien Colomer no es explícita en que esta perspectiva tiene su fundamento en el socioconstructivismo, en su explicación menciona distintos aspectos que constituyen el paradigma educativo propuesto por Vygotsky.

*cultural*, que va a servir para construir imágenes en el imaginario colectivo, a través del lenguaje, los elementos que conforman una sociedad (nacional o extranjera).

Otro aspecto que también es pertinente considerar, acompañando la percepción de Colomer de la literatura como una competencia comunicativa, es la percepción de María Victoria Alzate Piedrahita con respecto del fenómeno literario en el artículo “Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin.” Ella propone dos acercamientos a la didáctica literaria, uno de carácter comunicativo y otro de goce estético.

En el primer acercamiento, como Colomer lo hace, no propone volver del texto literario un vehículo para la enseñanza gramatical.

Una didáctica de la literatura supeditada o subordinada a la didáctica de la lengua, o en ocasiones, a la de la lengua materna, está asociado al distanciamiento de la idea dominante según la cual la enseñanza de la lengua giraba alrededor de la gramática concebida como la descripción del funcionamiento de la lengua (Piedrahita, 2000, p. 2).

Alzate añade que la intención primordial ahora de la enseñanza de la lengua es “lograr individuos que sean competentes comunicativamente.” Sin embargo, utilizar el texto literario como recurso didáctico deberá responder a distintas exigencias, puesto que la literatura no explica el funcionamiento de la lengua. Dichas exigencias son: el sistema mismo de la lengua y su funcionamiento en contexto; los mecanismos de adquisición del lenguaje, considerando la edad de los estudiantes; el contexto sociocultural de los mismos y las técnicas pedagógicas que favorezcan la adquisición y el desarrollo del mismo lenguaje. Estas exigencias conjugadas llevan a una competencia comunicativa, según Alzate, pero no llevan al estudiante por completo a la experiencia literaria.

El segundo acercamiento identifica como un problema lo que Colomer menciona brevemente en su artículo: la literatura como objeto de conocimiento; qué se enseña y qué no; los estudiantes y su contexto sociocultural; el lugar de la teoría literaria y su función en los estudios literarios; y finalmente, el docente y su postura ante los anteriores. En este punto, Alzate enuncia que el texto literario no deja de ser un recurso didáctico en los estudios literarios, y con respecto a esta declaración, cuestiona al texto literario como un elemento sociocultural con sus propios fundamentos (*sui generis*) y su validez en el aula por las siguientes razones: la literatura es pesada; no resiste la prueba de la masificación; y porque el cuestionar la enseñanza literaria, se cuestiona a la literatura misma, puesto que “se pone en tela de juicio un modelo de cultura humanista y de una concepción kantiana del arte que se contrapone al prestigio de las ciencias exactas y a los argumentos económicos que éstas generan” (Piedrahita, 2000, p. 5). Si bien no cuestiona la validez de la enseñanza literaria, remarca que este último acercamiento busca abrir la experiencia literaria al estudiante, donde el papel del funcionamiento de la lengua sea secundario, pero a su vez, funja como un conocimiento ya adquirido que busca aumentar a partir de la literatura.

El papel del docente de literatura es fundamental para Alzate, pues declara que es su deber motivar al estudiante, a la vez que tiene conocimiento del campo y preparación científica en el terreno de la historia y teoría literaria, así como de metodologías de enseñanza;

Incluso [...] a estas competencias, se le debe agregar, la idea de un *profesor carismático*: un profesor que supone un ejemplo de compromiso con la literatura, un testimonio de placer que no niega, sino que refuerza reacciones de pasión y en ocasiones de rechazo a la literatura (Piedrahita, 2000, p. 7).

Ante esta postura, Alzate también analiza el lugar de la hipermedia en la enseñanza de la literatura a partir de las actitudes del docente. La hipermedia es de igual forma un recurso didáctico que provee al estudiante de una experiencia sensorial *complementaria* a la experiencia literaria que dinamiza los actos de lectura al añadir sonidos e imágenes.

De igual forma, la transmedia ha estado presente por un largo tiempo, y en el contexto del siglo XXI ha tomado su propio lugar dentro de la sociedad. El estudiante de este contexto está más familiarizado con el lenguaje (audio)visual, e incluso Alzate menciona el conflicto entre imagen y palabra, donde la primera amenaza a la segunda. Al considerar la influencia de la imagen, o en este caso, de la transmedia, el estudiante sustituirá la experiencia literaria por la de la transmedia. Esta decisión, según Alzate, radica en la influencia del docente. El estudiante va a estar motivado por “la imagen de sus profesores, por el entusiasmo y por las decepciones que proyecta” (Piedrahita, 2000, p. 7). Si el docente no logra motivar apropiadamente a los estudiantes, se pierde la motivación que el docente pueda infundir en el estudiantado, y sustituyen la experiencia literaria por resúmenes, fichas, o películas.

Por otro lado, Alicia Montero, Luz Marina Zambrano y Carlos Zerpa discuten el proceso de lectura y su comprensión desde la teoría constructivista. Estos autores proponen que los principios constructivistas son los más idóneos para analizar y construir el proceso de lectura y la comprensión, en general, no únicamente literario: mediante este acercamiento habrá una mejor asimilación de contenidos y una independencia en la construcción de conocimiento. A través de una exposición breve de los fundamentos constructivistas y las teorías psicogenética piagetiana y de aprendizaje significativo de Ausubel, los autores proponen que los docentes trabajen desde la *teoría de andamiaje* y *zona de desarrollo próximo* para que el estudiante sea capaz de abordar un conocimiento nuevo desde estos dos ejes. Para poder lograr esto, el docente debe volver al estudiante un agente en su proceso de aprendizaje realizando conexiones entre sus saberes.

El problema que estos autores identifican a partir de la base pedagógica del constructivismo en el campo de estudio literario es que, en su mayoría, el contenido de las clases es en su mayoría “repetitivo.”

La clave no se encuentra en si el aprendizaje escolar ha de conceder prioridad a los contenidos o a los procesos, contrariamente a lo que sugiere la polémica usual, sino en asegurarse de que sea significativo. La distinción entre aprendizaje significativo y aprendizaje repetitivo, afecta al vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno (Montero et al., 2013, p. 11).

Preocuparse por la metacognición de la lectura no es importante si el contenido que se presenta al estudiante no es relevante o no tiene relación con su conocimiento previo. Por eso, a partir de esta aproximación, Montero et al proponen que el constructivismo contribuye a la construcción de sentido y conocimiento en la lectura, volviéndose una *lectura significativa*.

El constructivismo se debe entender como un marco explicativo que parte de la concepción social y socializadora de la educación, el integrar todo un conjunto de aportaciones de diversas teorías que tienen como denominador común lo que se constituye como principios del constructivismo.

El rol de los estudiantes es primordial para la teoría constructivista. Tiene una relación estrecha con el contexto de los estudiantes, asimismo con la labor del docente como un facilitador, o tutor, que ya no es el protagonista del proceso educativo. Es relevante reiterar que esta teoría vuelve al estudiante el *protagonista de su aprendizaje*, y tiene una participación más activa en el aula, y ya no únicamente de forma física, sino cognitivamente. Dado que la participación por parte del estudiante es más activa, el llamado “contenido de relleno” no existe, puesto que cada estudiante decidirá qué conocimiento le es relevante, y cuál ya había sido adquirido con anterioridad, y cómo lo utiliza para la construcción *significativa y comprensiva* de su conocimiento.

Ante el panorama constructivista, aparece el modelo de educación basado en competencias. Este modelo surge a partir de las exigencias socioeconómicas de la globalización y la exigencia de

rendimiento y la necesidad de incrementar las habilidades de un individuo a través de procesos de capacitación, aprendizaje y desarrollo en forma permanente. En el artículo “El enfoque de las competencias laborales: Historia, definiciones y generación de un modelo de competencias para las organizaciones y las personas” Rogelio Díaz y Victor Hugo Arancibia presentan en 3 puntos los fundamentos del modelo educativo basado en competencias, que resumidos, son: 1) lograr un alto nivel de rendimiento de un individuo para mejorar la relación entre el desarrollo socio económico y la capacidad de las personas para construirlo; 2) certificar las competencias para poder garantizar la efectividad de un individuo para poderse integrar en el mercado laboral y sus demandas; y 3) la resiliencia del individuo ante el cambio a través del aprendizaje permanente y la actualización de las demandas socio económicas (Díaz & Arancibia, 2011, pp. 207–208).

Bajo este modelo educativo, es importante rescatar la condición humana del individuo. Julio César Arboleda señala lo siguiente en su artículo “La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora:”

El enfoque por competencias, paradigma educativo del mundo global, alienta, a lo sumo, el desarrollo de potenciales ciudadanos que precisan las relaciones sociales de mercado y no justamente las que demanda una vida más humana, con la cual en gran medida riñe. El ciudadano del mundo global no es educado (no puede ser competente) para contradecir sino para reproducir el orden existente (Arboleda, 2014, p. 9)

Desde esta perspectiva, el modelo educativo basado en competencias es un modelo instrumentalista que capacita al individuo para que se le explote en este mercado laboral. El artículo de Montero et al hace referencia una sola vez al texto narrativo al mencionar que

el proceso de lectura se lleva a cabo cuando el lector utiliza un tipo de estrategias de metacognición [...] que le permitirá (al lector) pensar sobre su actuación como tal, proponerse un objetivo de lectura, planificar los pasos que ha de dar para alcanzar dicho objetivo y supervisar como evaluador este proceso para modificarlo de ser necesario (Montero et al., 2013, p. 14).

Y continúan afirmando que las perspectivas de Marielsa Ortíz

presentan las estrategias cognitivas de lectura y las define como “operaciones mentales que ejecutan los lectores al construir el sentido de un texto, las cuales se ponen en marcha desde antes de comenzar a leer porque se adaptan al propósito de lectura y al tipo de discurso: narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo, conversacional” (Montero et al., 2013, p. 14).

Además de esta única mención al texto narrativo en el artículo, enuncian que el docente debe:

crear actividades de clase que incluyan técnicas, recursos y materiales de vanguardia que tomen en cuenta los adelantos tecnológicos, y los aprendizajes derivados de los descubrimientos de la neurociencia, del superaprendizaje, la programación neurolingüística (Montero et al., 2013, p. 23).

Esta postura es en extremo instrumentalista. Como se mencionó con anterioridad, el fenómeno literario no resiste la prueba de la masificación, y tampoco resistiría un modelo instrumentalista cuyo acercamiento a la lectura decanta en lectores que, en el mejor de los casos, son analfabetas funcionales.

Tras presentar su postura, Arboleda explora autores que vuelven la mirada sobre el hombre concreto para “reconocerlo en su igual condición humana y encontrar su justa medida, no solo para pensar, sino también de actuar y entender la relación con el otro de modo singular” (Arboleda, 2014, p. 12). De igual forma, la pedagogía de la alteridad establece una función de reconocimiento del *Otro* por parte del docente, siendo el estudiante ese *Otro*. Tal perspectiva volvería al estudiante, al igual que en el constructivismo, el protagonista del fenómeno educativo. Asimismo, como lo indica Arboleda, la pedagogía de la alteridad “se propugna por el desarrollo de potenciales o competencias ciudadanas, de ahí la solidaridad con el otro, el cooperativismo, la empatía, entre otros” (Arboleda, 2014, p. 13).

Con respecto a esta postura, Enrique Rodríguez apunta el modelo educativo basado en competencias hacia la experiencia literaria, específicamente. La idea central de su artículo es la apreciación del texto literario como un tejido con distintos sentidos que requiere de un tratamiento pedagógico distinto al del texto no poético: debe haber una contextualización y ejercicio de intertextualidad que permita al lector identificar las diferentes fuentes (histórica, sociológica, cultural, artística, científica y personal) que alimentan al texto literario; el texto literario es un evento poético de creación y configuración textual. Oculta una polivalencia de interpretaciones que deberían ser apreciadas por el lector.

A partir de esta perspectiva, la pedagogía de la literatura se debe enfocar en la experiencia estética para que la lectura se vuelva una experiencia placentera para el desarrollo de la competencia lectora, crítica, analítica y creativa con perspectiva individual y social, puesto que la literatura es concebida bajo una concepción comunicativa y recreativa, pues hay un distanciamiento de la realidad de la literatura<sup>15</sup>, reduciendo el texto literario como un hecho o fenómeno estético, o como un producto cultural.

El ser humano percibe el mundo en la inmediatez de la cotidianidad. La capacidad modelizante de la literatura permite que el individuo reconecte con una perspectiva más honda de su realidad, dado que se debería enseñar a leer desde la experiencia propia del estudiante. Mediante la lectura literal, inferencial (entre líneas, considerando la polivalencia de significados e interpretaciones y los propósitos y la perspectiva del autor) y crítica intertextual (la perspectiva propia) se plantea provocar la reflexión y el análisis literario.

---

<sup>15</sup> Se debe entender la *realidad de la literatura* desde la perspectiva del *materialismo histórico*, como un discurso enmarcado por modelos económicos, políticos, y sociales. Esta perspectiva vuelve al texto literario como un objeto histórico, social y cultural con implicaciones en cada una de estas esferas.

## 2.3 La didáctica teatral de Brecht y Boal: la relevancia pedagógica en esta intervención

La lectura es un proceso individual en el cual únicamente el lector sabe su progreso y su comprensión del texto. En esta propuesta, se busca que el proceso de interiorización trascienda hacia la esfera social del estudiante; una forma de hacerlo es a través de la propuesta de Bertolt Brecht. Este teórico alemán está directamente asociado al teatro didáctico. En su ensayo “Sobre una dramática no aristotélica,” antologado en *Escritos sobre teatro*, propone el *teatro épico*. Gruber<sup>16</sup> menciona que el término *no aristotélico* es difícil de entender; primero lo identifica como un ejercicio casi historiográfico por parte de Brecht de estilos teatrales y respuestas de la audiencia al fenómeno teatral. Gruber apunta de igual forma que lo *no aristotélico* no es un ataque a *La poética*, sino un rechazo de todo elemento estético del fenómeno teatral que produzca una *identificación*. Para Brecht, la *identificación* es la base de la poética aristotélica.

La *identificación aristotélica* produce un efecto “narcótico,” “hipnótico” o “arrebataador” que busca que el espectador se identifique con los elementos de la pieza teatral y supone una *imitación*:

El teatro contemporáneo parte del supuesto de que la transmisión de una obra de arte teatral sólo puede llevarse a cabo cuando el espectador se identifica con los personajes de la pieza. no conoce otra vía de transmisión de una obra de arte, y reduce el desarrollo de su técnica al perfeccionamiento de los métodos por los que puede obtenerse esa identificación (Brecht, 2004, p. 131).

El *teatro épico* es esta forma de teatro didáctico que no busca la *identificación* del espectador con la trama o los personajes, sino el *distanciamiento* y la desnaturalización de los actos cotidianos

---

<sup>16</sup> Gruber, W. E. (1987). “Non-Aristotelian” Theater: Brecht’s and Plato’s Theories of Artistic Imitation. *Comparative Drama*, 21(3), 199–213. <https://doi.org/10.1353/cdr.1987.0007>

que se muestran en la ficción del drama y que procura al espectador de una actitud crítica ante la representación (Brecht, 2004, p. 131).

Esta perspectiva se traduce de igual forma hacia el actor, el ejecutante de la acción:

La relación del actor con su público debería ser la más libre y la más directa. El actor simplemente tiene que comunicar y presentar algo al público, y a partir de eso la actitud del que comunica y presenta debería subyacer a todo [...] Imitar a otra persona, pero sin llegar al punto de pretender que él es esa persona, sin la intención de que se olviden de él. Su persona queda así a salvo como una persona corriente, diferente a otras, con sus propios rasgos, una persona que por eso es igual a todas las demás que la están mirando (Brecht, 2004, p. 141).

Este acercamiento deja entrever que el actor debe trabajar el texto desde el *distanciamiento*, permitiéndole ver el texto como un individuo crítico de la situación que se presenta, a la vez que no provoca la identificación. Asimismo, Brecht apunta que el *distanciamiento* no es una técnica fría: “distanciar a un personaje no significa alejarle de la esfera de lo amable” (Brecht, 2004, p. 161). Por el contrario, el actor debe realizar la preparación de personaje fuera de lo impulsivo, o de lo esperado, y debe hacerlo siempre mirando hacia atrás: “el poner todo en el pasado sitúa al actor en un punto que le permite mirar hacia atrás sobre la frase.” De igual forma, Brecht propone que el actor debe provocar al espectador a ver las acciones en escena como “procesos históricos únicos, efímeros y relacionados con determinadas épocas<sup>17</sup> [...] (El actor) ha de distanciar de nosotros esos procesos<sup>18</sup> y a esas personas” (Brecht, 2004, p. 132).

En conjunto, el *teatro épico* supone una experiencia de *alteridad* hacia el espectador, que ya no está observando desde afuera sin una conciencia o reconocimiento del *otro*: si bien la

---

<sup>17</sup> Cabe señalar que el trabajo de Bertolt Brecht está estrecha y explícitamente enmarcado en el contexto del materialismo dialéctico e histórico, discutido en la nota 6.

<sup>18</sup> Los procesos a los que alude Brecht son aquellos que consideramos “naturales” y que no cuestionamos. Para Brecht, el distanciar esto que es “natural,” o asimilado a nuestro entorno inmediato, debe llamar la atención del espectador y volverse cuestionable.

*imitación aristotélica* supone también un ejercicio de *alteridad*, el reconocimiento *identitario* en la historia de la obra o sus personajes a través del actor, impide al espectador tener una actitud crítica que le permita reconocer y validar al actor como una *alteridad* que representa un texto con personajes y diálogos con una relevancia fuera del escenario, lo que permite al espectador colocarse a la distancia y reconocerse como una *alteridad* para los demás, al tiempo que reconoce la situación de la obra y sus personajes como acciones que trascienden el fenómeno escénico y están presentes en su realidad inmediata.

La relevancia de la teoría de Brecht en esta propuesta didáctica yace también en el acercamiento que hace hacia el texto como un *texto literario*.

Esta propuesta de intervención apela al uso del cuerpo para dar seguimiento a la comprensión que el participante de la intervención tiene con respecto de las ideas que se presentan en los textos y en sus posibilidades interpretativas y de procesamiento de los conceptos de *alteridad e identidad*. Augusto Boal propone en parte de su preparación teatral “‘deshacer’ las estructuras musculares de los participantes [...] desmontarlas, verificarlas, analizarlas. No para que desaparezcan, pero sí para que se vuelvan conscientes” (Boal, 1985, p. 27). Propone también que a través de juegos el participante utilizará su cuerpo como un recurso expresivo. Esta propuesta se considera en la constitución de la intervención con ese mismo propósito: en lugar de utilizar el lenguaje escrito para evaluar y asesorar el avance y la comprensión lectora de los participantes, la expresión corporal y escénica se vuelve un elemento auxiliar en la adquisición y comprensión de los textos, sus personajes, sus situaciones, los autores de las obras, y del entorno mismo del estudiante (la *alteridad*), que se traduciría en una reinterpretación de su propio contexto, impactando también en su percepción subjetiva de su *yo individual* (la *identidad*).

Esta última idea del “hombre actor” es uno de los fundamentos de esta intervención. Esta idea se explora a finales del siglo XX por Augusto Boal en *Teatro del oprimido*, que discuto más adelante. Esta actuación no debe entenderse como la acción escénica, sino como la participación del individuo en su cotidianidad.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

### 3 La selección de los textos dramáticos en la intervención y su relación con la *alteridad*.

Este capítulo tiene la finalidad de analizar los textos seleccionados para la intervención y su polivalencia frente al análisis desde una teoría como la alteridad, que nos presentan la oportunidad de abordar temáticas relevantes con respecto del contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, como género, violencia, migración, problemas de socialización, adaptación a nuevos contextos, competencia lingüística, etc. Los textos seleccionados son *Lysistrata* de Aristófanes, *Titus Andronicus* de William Shakespeare y *Mourning Becomes Electra* de Eugene O'Neill. En este capítulo también se exponen los criterios de selección de las obras, como el periodo histórico al que pertenecen, la relevancia que tienen dentro del canon, intertextualidad y su presencia en los planes de estudio de la LLM-I en la UAQ.

En los tres textos hay una representación directa de conflictos culturales: la guerra del Peloponeso y la lucha entre los dos géneros: hombres y mujeres; la lucha del mundo “civilizado” contra el mundo “barbárico;” y el fin de la disputa entre dos visiones de una nación; hay una relación con la tradición clásica y latina de forma explícita, y también pertenecen a diferentes tiempos de la historia: Aristófanes está explícitamente ligado a la tradición clásica, no únicamente por ser una obra que se conserve de ese tiempo, sino también por la representación de la Atenas del 400 a. C. y la socialización que hace de ese mismo contexto y los problemas que estaban presentes en ese entonces. Aristófanes está presente en programas de estudio de la LLM-I, en uno: la materia es la de Literatura Clásica y Medieval del plan curricular actual de la licenciatura. Como

particularidad, el título de la materia fuerza a reducir significativamente los contenidos para poder cubrir tanto los textos clásicos greco romanos como los correspondientes a la tradición anglosajona, a la vez que también se deben cubrir los textos medievales de ambos contextos, reduciendo la presencia de Aristófanes a su obra *Las ranas*. *Lysistrata* presenta una opción más accesible a los estudiantes, tanto en temática como en lenguaje, y que a su vez puede motivarlos a seguir leyendo a este autor por su cuenta. Una consideración que se hace de *Lysistrata* para su mención en la clase de Literatura Norteamericana, yace en la situación que plantea la trama de la obra y en la caracterización de su personaje protagónico. La trama es paralela, en cierto modo, a los eventos suscitados el 8 de marzo de 2020 y la marcha feminista en distintas partes de Latinoamérica, y del mundo: la toma de los espacios públicos por las mujeres, e incluso, una semana después, en el caso de México, se tuvo que volver al espacio privado a causa de la pandemia derivada por el SARS-CoV-2 a ser víctima de la violencia física, sexual y psicológica.

William Shakespeare hace alusión directa a la tradición romana en *Titus Andronicus*. La recepción de esta obra en su época, señala Jacques Berthoud en su introducción a la edición de Penguin Classics, fue muy negativa: *Titus Andronicus* es la primera obra trágica de Shakespeare, y la más sangrienta y violenta del autor. Eran muy pocos los autores que estudiaban, o que preservaban el folio de la obra. De acuerdo a Berthoud, en el siglo XVI la obra tuvo un gran auge, y de igual manera en 1955 con la puesta en escena de Peter Brook, con Laurence Olivier y Anthony Quayle. La presencia de Shakespeare en la LLM-I es obligatoria. Con una materia que cubre brevemente el contexto de este autor y sus obras, no es raro tampoco que *Titus* sea ignorada en el plan de estudios para dar más peso a las obras más características y conocidas de Shakespeare, como *Hamlet*, *Romeo and Juliet*, *Macbeth*, por mencionar algunas. *Titus* supone una exploración del contexto isabelino en términos de sus filias y tabúes como sociedad, además de su entrada

tardía al modernismo, al tiempo que se exploran más construcciones psicológicas de los personajes de Shakespeare. La mención de la obra *Titus Andronicus* en la materia Literatura Norteamericana surgirá al exponer a los estudiantes al conflicto bélico de la segunda mitad del siglo XIX en Estados Unidos: la guerra de secesión. A través de la alusión al conflicto entre *alteridades* de los dos grupos *identitarios* del texto de Shakespeare, se explicarán y se desarrollarán las partes conocidas como la Unión y la Confederación como grupos *identitarios* y *alteridades* en choque.

La alusión al mundo clásico aparece directamente con Eugene O'Neill. *Mourning Becomes Electra* se estrenó en Broadway en 1932, y el mismo O'Neill aseguró que esta trilogía está basada directamente en *The Oresteia* por Esquilo. Es necesario considerar la importancia que O'Neill tiene para el canon dramático estadounidense: se le considera el padre del teatro moderno (o del realismo) en Estados Unidos; no obstante, se ve eclipsado por sus contemporáneos Arthur Miller y Tennessee Williams. La presencia que tiene dentro de los programas educativos de la LLM-I es casi nula; el plan de estudios de esta licenciatura establece un semestre para el estudio de la tradición literaria estadounidense, y en los programas de contenidos mínimos no aparece Eugene O'Neill. Cabe mencionar además que su representación en México ha sido salteada, como se menciona más adelante.

### 3.1 Los autores, las obras y sus contextos. Criterios de selección.

En su artículo "Interrogar el canon," Fernando Saucedo apunta que la validez del canon yace en la función social que tiene el canon: transmisión de valores estéticos, su papel clave en la generación de becas, premios literarios, etc. (Lastra, 2017, p. 2). Por otro lado, Harold Bloom menciona en su texto *El canon occidental* que el canon no escapa la noción de opinión y gusto

personal, así como el de relaciones de poder, y que al estar ligados a dichos elementos, hay una obligación de perpetuar dicho canon (Bloom, 2014, pp. 3-4). Esta concepción del canon y la noción de que es inmutable, tiene dos implicaciones en la labor docente: es un apoyo, como dice Bloom, para economizar tiempo a la hora de leer, ya sea por gusto o por motivos académicos (Bloom, 2014, pp. 8-9), y en este caso, a la hora de elaborar un programa de estudios. Uno de los principales criterios de selección de este corpus, es el de valoración de obras poco estudiadas de autores canónicos en los programas de estudios en el área de literatura del plan curricular de la LLM-I. A su vez, también la pertinencia para la intervención al momento de presentar estos textos a un público sin formación en literatura. Igualmente, se discuten de forma breve los retos que suponen los textos a todos los participantes de la intervención, en términos de la familiaridad con las obras, los temas tratados por los autores y el idioma de recepción. En los siguientes párrafos se presenta una reseña de la recepción de los textos del corpus a través del tiempo, a la vez que se explican los elementos particulares de cada obra para su selección para esta intervención.

En el caso particular de Aristófanes, durante varios años hubo un distanciamiento de su obra; de pasar desapercibido a volver a tener un lugar dentro del canon, esta evolución de la recepción de sus textos, está desarrollada a partir de los tres primeros capítulos del *Brill's Companion to the Reception of Aristophanes*. Niall W. Slater, haciendo un ejercicio historiográfico de la recepción del autor en el periodo clásico, menciona en el primer capítulo que después de la muerte de Aristófanes, sus obras dejaron de representarse, mientras que las de Sófocles y Eurípides continuaron representándose en el siglo IV (Slater en Walsh, 2016, p. 16). Menciona también que la recepción de sus obras fue en la forma escrita; en la obra *Las ranas*, el personaje de Dionisio lee *Andrómeda*, de Eurípides. Con esto prueba que la tradición escrita ya estaba instaurada y tuvo un papel relevante dentro de la recepción de Aristófanes. En su olvido y canonización en el periodo

clásico, Slater menciona que sí hubo representación de Aristófanes y sus contemporáneos, pero no hay más detalles de dichas representaciones (Slater en Walsh. 3, 20–21).

Charles Platter, en el segundo capítulo, aborda en un apartado la política y la ideología de Aristófanes, y menciona que hay una disputa frente la postura ideológica de las comedias: de este último enunciado, Platter menciona que las obras de Aristófanes no se consideraban didácticas, sino mero entretenimiento, que favorecían a los intereses de las clases altas, y que no hay ninguna postura política, pero Platter propone, citando a David Konstan, que la ideología de Aristófanes es compleja y subjetiva por la inestabilidad social de su época: inequidad de clase, género, etc., y que su humor no se sustenta en el comentario personal, sino en volver absurdas las actitudes y los roles sociales aceptados por la gente del Peloponeso (Platter en Walsh, 2016, pp. 28–32). En la intervención pensada para esta investigación, se espera que los participantes no formados en literatura provengan de diversos contextos, al igual que los estudiantes de licenciatura. Aunado a esta pluralidad de contextos, contextualizar a Aristófanes como este autor que vivió durante un tiempo inestable para las polis de la Grecia antigua que retrató los conflictos de su tiempo en su obra, haría posible la familiarización de los participantes, si bien no con el autor mismo, sí con la inestabilidad política que Aristófanes retrata. A través del tratamiento de estas situaciones, los participantes podrían ver de forma crítica las situaciones y problemas que los rodean, a partir de un ejercicio de *distanciamiento* de la obra<sup>19</sup> y de su propia situación fuera de la dinámica generada en la intervención, como se discute más adelante.

Por último, James Robson, en el tercer capítulo, “Aristophanes, Gender, and Sexuality,” analiza tres elementos de *Lysistrata*: la recepción y el cambio del lenguaje sexualizado y obsceno

---

<sup>19</sup> Así como en el capítulo anterior, se retoma aquí el término *distanciamiento* propuesto por Bertolt Brecht y su relevancia en el análisis de estas obras.

de Aristófanes<sup>20</sup>; las distintas adaptaciones y sus puestas en escena a través de los años, y cómo exploran y explotan el sexo y la sexualidad femenina y el legado de la obra misma y cómo ha influenciado al feminismo para tomar una postura pacifista y anti-totalitaria. En el primer punto, Robson menciona que las traducciones de la época Victoriana omitían todo rastro de obscenidad y mal gusto, que se mantuvo todavía con la traducción de B. B. Rogers en el siglo XX<sup>21</sup>; si bien las traducciones eventuales fueron más abiertas al usar un lenguaje más obsceno, Robson menciona que incluso al momento de la publicación del libro, en 2016, había todavía un rechazo a este tipo de traducciones en un cierto grupo de académicos. En este mismo punto, Robson menciona que la traducción de Jeffrey Henderson del año 1996, es más directa en su traducción al inglés, y que incluso intenta reproducir los registros lingüísticos de Aristófanes usando el equivalente en inglés más cercano (Walsh, 2016, p. 48).

Otro reto que supone la intervención, además de la formación literaria de los participantes, es el acercamiento que se va a tener a los textos. Los participantes de licenciatura recibieron los tres textos en inglés. El acercamiento a los textos en inglés puede considerarse una ventaja: los estudiantes estarán en contacto con la fuente primaria de los textos, sean Shakespeare u O'Neill; sin embargo, al hablar de las contrapartes clásicas, difícilmente se puede tener una lectura de la fuente primaria en su idioma original. Si esta actividad se llevara a cabo con *Lysistrata*, el lenguaje “obsceno” supondría una desventaja: por los diferentes contextos, el uso del doble sentido puede incomodar a alguno de los participantes, al punto de rechazar por completo la obra. El que este “problema” surgiera, propone una oportunidad de exponer al participante a la *alteridad*. El rechazo

---

<sup>20</sup> “[...] the changing treatment of Aristophanes sexualized and obscene language.” (Walsh, 2016, p. 45)

<sup>21</sup> Robson menciona una observación de Alan H. Sommerstein, quien dice que las traducciones de Rogers de Aristófanes aparecieron en 1902, y Robson retoma diciendo que esas traducciones fueron consideradas como las mejores por la mayor parte del siglo XX, aunque en 1896 apareció en Gran Bretaña la primera traducción en utilizar un lenguaje más sugestivo, hecha por Samuel Smith e ilustrada por Aubrey Beardsley (Walsh, 2016, pp. 45–46).

al *otro*, por su forma de expresión y uso del lenguaje, retomando a William Gudykunst y su propuesta en su texto *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*<sup>22</sup>, menciona que la comunicación entre miembros de un mismo grupo (*identitarios*) es igual, o incluso más compleja que la comunicación con un *extranjero*<sup>23</sup>.

En el segundo punto, respecto a la exploración del sexo y la sexualidad femenina en escena, apunta que hubo un gran auge en la representación de *Lysistrata* a principios del siglo XX en Grecia, en el Teatro Municipal Pireo en Atenas, donde se prohibió a las mujeres asistir a las representaciones, y el elenco de las obras, *La asamblea de las mujeres*, *Lysistrata* y *Las Tesmoforias*<sup>24</sup>, con un elenco exclusivamente de varones<sup>25</sup>, donde *Lysistrata* es la primera en romper el pacto de huelga. En Estados Unidos, en 1930 se estrena la producción en Broadway de *Lysistrata* dirigida por Bel Geddes, que a su vez estaba inspirada en una producción musical Rusa de gran popularidad dirigida por Nemirovich-Danchenko. Esta producción estadounidense reinterpretó a los personajes femeninos de la obra como mujeres frívolas y renuentes a aceptar la propuesta de *Lysistrata*, e históricas a la hora de hacer el juramento<sup>26</sup>. En 1955, Universal Studios produjo la película musical *The Second Greatest Sex*, recontextualizando el espacio de la obra de Aristófanes al “salvaje oeste”<sup>27</sup> de finales del siglo XIX. Robson apunta más adaptaciones y

---

<sup>22</sup> Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. McGraw-Hill.

<sup>23</sup> Igual que con Brecht y el *distanciamiento*, Gudykunst se discute más adelante en el texto.

<sup>24</sup> Cada una estrenada en 1904, 1905 y 1914, respectivamente.

<sup>25</sup> Estas representaciones eran protagonizadas por travestis famosos de la época y eran parte de un espectáculo de estilo cabaret que había sido inspirado por el cabaret francés (Walsh, 2016, p. 51).

<sup>26</sup> En cuanto a la recepción de la obra por la audiencia, Robson no apunta nada, pero para EE.UU., menciona que tanto en Nueva York, Filadelfia y Los Ángeles hubo una censura parcial del texto, e incluso, en Los Ángeles, una función fue interrumpida y los 53 miembros del elenco fueron arrestados (Walsh, 2016, p. 53).

<sup>27</sup> Del original en inglés “Wild West.” La propia readaptación al contexto del “cowboy” en Estados Unidos representa un contexto muy similar al del original de Aristófanes y una alteridad: el espacio natural de la frontera (the American frontier) explorado por el hombre, que busca dominarlo y que se reconozca su autoridad, que es recurrente en la literatura estadounidense desde Theodore Roosevelt en *The Winning of the West* (1888), asignando

readaptaciones, no solo de *Lysistrata*, sino de más trabajos de Aristófanes hasta 1977, pero concluye que no importa lo progresista o conservadora que sea la adaptación, la obra es polémica por sí misma, e insinúa como Kotzamani, a quien se menciona más adelante, que la obra es fácil de adaptar y contextualizar. Esta universalidad y facilidad de adaptación de la que se habla, es la que vuelve la obra relevante, más allá del lenguaje de los personajes; el superar este aspecto lingüístico y dar prioridad a estos parámetros de la sexualidad femenina y su representación a través del tiempo permitirá a los participantes de la intervención percatarse de la relevancia que tiene una obra como *Lysistrata* en el contexto actual.

Históricamente, el desarrollo de las obras de Aristófanes coincidió con la Guerra del Peloponeso, y esta cercanía influye en el carácter pacifista de sus trabajos. No se tienen datos concretos del lugar de nacimiento de Aristófanes, pero se piensa que fue ateniense; la mayor parte de su obra aborda la vida filosófica, social y literaria de la Atenas del siglo 5 a.C. (*Aristophanes | Biography, Plays, & Facts*, n.d.). Si se piensa la importancia que la guerra tenía para los griegos y cómo se ve reflejada en las distintas obras que se conservan de ese periodo al día hoy, hay una construcción de *identidad* en esta actividad. En *The Libation Bearers*, la segunda obra de la trilogía *La orestiada* de Esquilo, Orestes y Electra deciden vengar la muerte de su padre; lo hacen después de discutir que hubiera sido más honorable que Agamenón muriera durante el asedio a Troya porque esto hubiera conllevado un valor cívico; consideran que sufrió una muerte deshonrosa porque murió a manos de una mujer.

Para la selección de este texto, se consideró la sencillez del lenguaje. Sin afán de subestimar a los estudiantes, el lenguaje explícito usado por Aristófanes, que se considera vulgar, y los juegos

---

el espacio privado a la mujer: el cuidado del hogar y de los hijos; de la firma en que Annie Proulx insinúa en el cuento "Brokeback Mountain" (1997).

de palabras, que con su doble sentido nos refieren a un elemento particular de la *identidad mexicana: el albur*, vuelve la obra amena a los estudiantes y capta su atención. No es imposible para los estudiantes entender la trama de las tragedias de Sófocles, Eurípides o Esquilo, pero sí complicado. Si bien las tramas son igualmente atractivas, el presentar un texto con lenguaje sencillo y accesible al estudiante, propiciará que después, el tono de la tragedia sea más accesible al de esta farsa<sup>28</sup>. De igual forma, el papel que toma la mujer en esta farsa remite a un problema que estaba presente entre los atenienses del 400 a. C., como también el uso de los espacios públicos y privados y la asociación de lo masculino a lo público y lo femenino a lo privado<sup>29</sup>.

Con relación a esta última idea, Marina Kotzamani se dio a la tarea de dar seguimiento al proyecto iniciado por Kathryn Blume y Sharron Bower: *The Lysistrata Project 2003*<sup>30</sup>. El contexto en el que se utilizará la obra es en una universidad pública y en una biblioteca de Querétaro, México; Kotzamani considera las dificultades de recepción de la obra en el contexto de Medio Oriente: la participación mayoritaria de hombres en el proyecto, las distorsiones culturales, género e identidad, pasando por la espectacularización del sexo y del poder.

---

<sup>28</sup> Si bien se clasifican los textos de Aristófanes como comedias, los elementos que se despliegan en *Lysistrata*, como lo grotesco y la ambigüedad del lenguaje usado en un doble sentido, nos remite a la farsa. La Dra. Marina Kotzamani también define *Lysistrata* como una farsa en sus distintas interpretaciones en el teatro árabe (Kolk, 2005, pp. 235–238).

<sup>29</sup> Este último aspecto es pertinente presentarlo a los estudiantes en vista del fenómeno de machismo y violencia de género que todavía están presentes en la sociedad queretana, al igual que la lucha de la mujer por hacerse visible en el espacio público y que su presencia no se minimice al espacio privado.

<sup>30</sup> Este proyecto es una iniciativa que promovía la lectura de la obra de Aristófanes en 2003 a causa de la intervención de Estados Unidos en Irak liderado por las actrices Kathryn Blume and Sharron Bower. Kotzamani consideró que la obra presenta una facilidad de adaptación a las preocupaciones culturales que trascienden el tiempo y el espacio. A la par, Kotzamani llevó a cabo un proyecto que involucró a escritores y dramaturgos árabes con respecto a la recepción y representación de *Lysistrata* en el contexto de Medio Oriente. Una de las preguntas rectoras de Kotzamani para el proyecto era “¿qué significa representar *Lysistrata* para una audiencia árabe?”

Kotzamani observó que la participación de hombres fue mayoritaria, “in spite of [her] efforts to get women to participate in the project<sup>31</sup> (Kolk, 2005, p. 236).” En su primer apartado, que ella nombra “reframing,” menciona que uno de los elementos más difíciles de recontextualizar dentro de Medio Oriente es el propio tema de la guerra:

[The] participants point out that the Peloponnesian war was a conflict between parties of equal power, who also shared common culture and values. How does one employ *Lysistrata*'s war to depict war in the age of the media, or war waged by a superpower against tiny nations, guerrilla warfare, situations of occupation and clashes of political, ethnic and religious backgrounds? A strong concern is also whether it would be appropriate to have the weak party in a war taking the peace initiative.<sup>32</sup>

Esta última observación toma valía dentro de la exploración de *identidad y alteridad*. Hay una postura por parte de los participantes en este proyecto: hay un reconocimiento de distintas *alteridades*: en primer lugar, se puede inferir la de los Estados Unidos, como un extranjero con superioridad; si bien esta superioridad puede estar relacionada con el avance tecnológico o de armamento, está en relación con la misma *alteridad* de este grupo *identitario*, incapaz de hacer frente al ejército enemigo. Esta relación también está presente, en distinto grado en el texto *Titus Andronicus* de Shakespeare: los romanos se consideran superiores moral y éticamente, y también por el conocimiento de guerra. Siendo una prisionera de guerra, Tamora se ve forzada a reconocer esa *identidad* superior en Titus en su ruego al mismo para que perdone la vida de su primogénito, también traído ante los romanos: “Stay, Roman brethren! Gracious conqueror,[...] Sweet mercy is

---

<sup>31</sup> “[...] a pesar de [sus]esfuerzos por lograr que las mujeres participaran en el proyecto.”

<sup>32</sup> “[Los] participantes señalan que la guerra del Peloponeso era un conflicto entre dos partes con igualdad de poder, que además compartían una cultura y valores iguales. ¿Por qué utilizar la guerra de *Lysistrata* para representar la guerra en la era mediática, una guerra declarada por una superpotencia a pequeñas naciones, guerrillas, tensión por la ocupación y diferencias con un trasfondo político, étnico y religioso? Una preocupación fuerte es si acaso es apropiado para el contendiente débil en una guerra iniciar una iniciativa de paz” (Walsh, 2016, p. 217)

nobility's true badge:/ Thrice noble Titus, spare my first-born son” (Shakespeare & Berthoud, 2005, pp. ii–iii).

Desde esta perspectiva, el contexto en Medio Oriente de la ocupación israelí en Palestina, un montaje fallido de *Romeo y Julieta*, o que los personajes femeninos de *Lysistrata* pudieran representarse como estadounidenses<sup>33</sup>, la obra volvía el conflicto palestino-israelí en un ridículo político.

William Shakespeare es piedra angular del canon en inglés. En su libro *The Western Canon*, Harold Bloom dedica el segundo capítulo a Shakespeare, y un estudio completo en *Shakespeare: The Invention of the Human*. En el primero, Bloom establece que Shakespeare es el centro del canon occidental; desde la representación de sus personajes hasta su universalidad, Shakespeare delimita la literatura occidental (Bloom, 2014, pp. 2, 17, 47). En el segundo, comenta que James Joyce y T. S. Eliot hubieran preferido a Dante sobre Shakespeare, pero además de la presencia que tiene en el canon, resulta también de gran importancia la presencia cultural y mediática que tiene<sup>34</sup>. Bloom establece que es más fácil acceder a Shakespeare que a Dante, por lo anterior: todos conocen al Bardo de una forma u otra (Bloom, 1998, p. 3).

Adriana Menassé sugiere en “Shakespeare para el siglo XXI” que hay una transgresión del orden natural en sus tragedias; con esta transgresión, sugiere que “los dioses no han de encontrar sosiego hasta no ver el orden fundamental restituido” (Menassé, 2017, p. 13). También propone

---

<sup>33</sup> Un participante egipcio visualiza a las mujeres protestantes como estadounidenses intentando detener a Estados Unidos de declarar la guerra al mundo, porque buscan un beneficio económico propio. Kotzamani retoma su postura con respecto a la farsa en *Lysistrata* en esta parte.

<sup>34</sup> William Shakespeare aparece en un especial de “Treehouse of Horror” de Los Simpson como zombie; en otro episodio, Bart Simpson protagoniza *Romeo y Julieta* en una presentación escolar y en otro protagoniza *Hamlet* junto a otros personajes de la serie, con Homero Simpson como el fallecido Rey Hamlet; a su vez, Homero Simpson, en otro episodio, enuncia el famoso soliloquio de Macbeth en el quinto acto, “Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow;” de igual forma, la presencia de Shakespeare en la pantalla grande va desde el *Hamlet* de Mel Gibson, pasando por el titánico *Hamlet* de Kenneth Branagh, hasta su versión animada de Disney, *The Lion King*.

que un elemento relevante en la importancia de Shakespeare en el siglo XXI yace en la búsqueda por restablecer el orden. Señala que es a través de Shakespeare que nos vemos completos; a través de sus personajes es que encontramos una razón para seguir adelante y encontrar un sentido a nuestras propias vidas.

A la luz de esta interpretación, cabe resaltar la importancia que tenía para los griegos el *orden natural y divino*. Jeremy Ingalls señala esto en su análisis de la estructura de *La Ilíada*, de Homero<sup>35</sup>. Ingalls muestra que el conflicto del poema es el resultado del *exceso*, y la intervención de los dioses en este asunto terrenal ocurre para restaurar la armonía existente antes de “the passion of Wrath<sup>36</sup>.” La ira (excesiva) de Aquiles hacia Agamenón perturba la armonía universal (Ingalls, 1947), y hace que las cosas sean trágicas para los aqueos y los troyanos.

Con esta interpretación vemos que hay una necesidad de leer, representar e investigar a Shakespeare, no solo porque es parte del canon occidental, sino también por su retrato de la condición humana: la necesidad de definirnos, vernos completos y en paz con nosotros mismos. En la práctica docente, esta necesidad se vuelve un elemento para lograr una empatía con los estudiantes: compartimos las mismas preocupaciones y tenemos los mismos problemas, en distintos grados, evidentemente, pero no escapamos nuestra condición humana. Ver estas obras y a sus personajes interactuando en estas situaciones, es ver a la distancia nuestro lugar en el mundo. Estas experiencias nos conectan con *el Otro*. La perspectiva de alteridad de Shakespeare se vuelve valiosa, puesto que nos conecta a todos, y puede romper esa barrera que nos separa.

De esta misma forma, dentro del currículum de un programa de licenciatura que incluye formación literaria, y en inglés, es imperativo estudiar a William Shakespeare. Podrán olvidarse

---

<sup>35</sup> Ingalls, J. (1947). Structural Unity of the "Iliad". *The Classical Journal*, 42(7), 399-406.

<sup>36</sup> El término se traduciría como “la pasión de la ira.”

de la Biblia<sup>37</sup>, pero no de Shakespeare. Elegir *Titus Andronicus* sobre cualquier otra obra para esta intervención, es considerar la obra como un despliegue de *alteridad* con situaciones que son relevantes al contexto actual, a su vez que se reevalúa su lugar en el canon<sup>38</sup>. Siendo una de las primeras obras de Shakespeare, también vemos la afición de la audiencia isabelina hacia la violencia y la catarsis hecha a través de la misma por medio de la ficción.

Si bien la obra no tiene la reputación de *Hamlet*, o de *Macbeth*, *Titus Andronicus* presenta la confrontación violenta entre dos culturas: los romanos y los godos. La obra explora el tema de identidad a partir de esta confrontación, al tiempo que también pone en perspectiva los alcances de los personajes para ejercer y soportar la violencia. Al principio de la obra, se presenta un conjunto de valores que los identitarios romanos, Titus, sus hijos, el emperador Saturnino, consideran como loables y dignos de una Roma civilizada, como *sacrificial piety, constancy, civility and militarism*, que son los mismos que llevan al desenlace trágico de la obra<sup>39</sup>. Titus es un hombre ejemplar para los romanos, y es tanta la fe que tienen en él, que empieza a dudar de su capacidad de defender la ciudad; habiendo pasado los últimos diez años luchando contra los enemigos de Roma y su vida entera siguiendo las tradiciones romanas para mantener la identidad, y es lo que lo lleva a su destrucción. Es la representación de un hombre bueno dominado por circunstancias externas que lo llevan a perder el control.

---

<sup>37</sup> Bloom enfatiza también la universalidad de la Biblia para la cultura occidental y que, igual que Shakespeare, es casi ubicua; el elemento en común que comparten Shakespeare y la Biblia es la universalidad y la presencia en el inconsciente social.

<sup>38</sup> Bloom discute en su prefacio a *The Western Canon* que si la originalidad es un criterio para la construcción del canon, daría lo mismo leer a Shakespeare o a Marlowe para tener una idea de la literatura dramática del periodo isabelino (Bloom, 2014, pp. 9, 34). Así mismo, en su estudio de Shakespeare, dice que leer, e incluso ver una representación de Shakespeare, es “permitir a la cognición desentenderse (move outward) de lo que lee, oye y ve [y llevarlo] a cualquier contexto relevante que se sugiera” (Bloom, 1998, p. 8). Esto significa una oportunidad de abordamiento significativo en el salón de clases con los estudiantes, que entenderían el texto según su conocimiento previo y lo transforman en aprendizaje significativo.

<sup>39</sup> Brecken Hancock identifica estas características como las características más importantes en Titus que llevan a su tragedia.

De manera casi irónica, la violencia que la obra presenta, canibalismo, mutilación, violaciones (tanto de la ley como del cuerpo), se lleva a cabo para evitar la violencia, pero es la que conlleva el uso de más violencia tanto por parte de los romanos como de los godos. Tamora es otro ejemplo de una identidad construida a través del *Otro*: ella es la extranjera, la reina de un pueblo salvaje y bárbaro a los ojos de los romanos.

Richard Kearney, en su estudio *Strangers, Gods and Monsters: Interpreting Otherness*<sup>40</sup>, analiza dos figuras que han constituido a occidente desde tiempos inmemoriales: el *chivo expiatorio* (en adelante referido como *scapegoat*)<sup>41</sup> y el *monstruo*. Kearney traza la figura del *scapegoat* hasta la práctica de sacrificio humano en las civilizaciones clásicas, pero enfatiza la práctica judeocristiana descrita en el libro del Leviticus, particularmente de las instrucciones que Jehová da a Moisés para expiar las culpas del pueblo judío<sup>42</sup>.

También menciona que la elección de la cabra como el animal que expiaría a los judíos no es al azar: es por las características demoniacas asociadas a lo monstruoso, como los cuernos, las pezuñas, las barbas, el hocico, que eventualmente fueron incorporadas también al arte sacro medieval. Junto con esta incorporación, las cabras no fueron los únicos *scapegoats* que serían

---

<sup>40</sup> Kearney, R. (2005). *Strangers, Gods and Monsters: Interpreting Otherness*. Taylor and Francis. <http://qut.eblib.com.au/patron/FullRecord.aspx?p=242094>

<sup>41</sup> Se tomó la decisión de utilizar el término en inglés por la brevedad y por cuestiones idiomáticas: el término *chivo* tiene una denotación más popular que el de *cabra*, aunque en la práctica son el mismo animal. Se usará *macho cabrío* para referirse al animal implícito en el término *scapegoat* en adelante.

<sup>42</sup> El ritual es elaborado y consiste en elegir dos machos cabríos para ofrendar a Jehová, el sagrado, y a Azazel, el profano. Al primer macho, se le asesinaba en el tabernáculo y se ofrendaba su sangre para purificar a los israelíes, mientras que al segundo macho, el ejecutante del ritual de expiación tocaba su cabeza y confesaba la culpa y los pecados del pueblo israelí hacia la cabeza de la cabra y se le liberaba en el desierto, “[and] the goat shall bear on itself all their iniquities to an uninhabited land; and he shall release the goat in the wilderness” (Leviticus 16:22, The New King James Version). Entre todos los detalles que acompañan el ritual, sale a relucir el de la limpieza: el ejecutante hubo de lavarse antes de incluso utilizar la ropa designada para el sacrificio, y se escogía un buey para su propia alma, para volver a asearse y proceder con el ritual del *scapegoat*. Incluso después de liberar a la cabra en el desierto, el ejecutante debía volver a asearse para concluir el ritual de expiación, que consistía en quemar las pieles, las entrañas y la sangre de los animales sacrificados anteriormente, para volver a asearse y reintegrarse en el ahora expiado pueblo israelí.

tomados culturalmente para expiar la culpa de un pueblo: la figura expiatoria se giró hacia el ser humano<sup>43</sup>. Tamora y los godos son este *scapegoat*.

Kearney explica que un *grupo identitario* atribuye al *extranjero* los motivos de agresión, violencia y culpa dentro de ese colectivo, volviendo esta relación como necesaria para una mejor coexistencia dentro del colectivo<sup>44</sup>, restaurando la armonía en la comunidad canalizando todos estos aspectos negativos a un *extranjero* (ya sea colectivo o individual) y no en el *grupo identitario*, lo que hace esta relación como necesaria en la sociedad.

Tzvetan Todorov en *La conquista de América: El problema del otro* nos presenta una postura de imposición frente al otro: las subjetividades se imponen a otras, y mediante los signos hay un discurso sobre de otro (el de los españoles por encima del de los indígenas). Encuentra tres distintas relaciones ante estas posturas, que tipifica como 1) *axiológico*, como un juicio de valor (bueno o malo); 2) *praxeológico*, como la relación de acercamiento o distanciamiento en relación al otro, (me identifico con o rechazo al otro, me impongo sobre de él); y 3) *epistémico*, como el reconocer o ignorar la identidad con el otro (Todorov, 1987, p. 195). Esta relación entre *alteridades* que propone Todorov está presente en el tropo del *scapegoat*: hay un juicio de valor donde, en este caso, se etiqueta al *otro* como nocivo para un *grupo identitario*, y este último se autodenomina como superior desde este mismo juicio; sustentado en esta misma noción de superioridad, en la

---

<sup>43</sup> En la Biblia, el primer libro de Samuel presenta a los filisteos como este *Otro* que está en conflicto con el pueblo israelí: la batalla que toma lugar en este mismo pasaje entre David y Goliat es, en esencia, este mismo ritual: David, el pastor, es el ejecutante del sacrificio de expiación: Goliat es el primer macho cabrío que se sacrifica a nombre del pueblo israelí para purificarlos, y tras la victoria de David sobre Goliat, la huida de los filisteos representan al segundo macho cabrío que se envía al desierto con todos los pecados del pueblo israelí.

<sup>44</sup> El original dice: “Most societies are based on the ritual sacrifice of a maligned other. The foundational consensus needed for social coexistence is provided by a collective projection wherein some victimized outsider becomes the alleged carrier of all the aggression, guilt and violence that sets one neighbour against another within the tribe.” (Kearney, 2005, pp. 104–105)

cual los valores *identitarios* se vuelven superiores, los del *otro* son rechazados, y se somete al *otro* ante los *identitarios* (Todorov, 195).

En el caso particular de *Titus Andronicus*, los godos son el *scapegoat* de los romanos. Son aquello que impide a la sociedad tener un avance hacia un estado de mayor civilización, la representación de la barbarie y todo lo que, como sociedad, ya han superado. De igual forma, utilizan el lenguaje para denotar superioridad ante los godos. Lavinia, la hija de Titus, se impone ante Tamora en el segundo acto y la insulta, enfatizando su salvajismo por haberla encontrado con Aaron, el moro. Tras ser insultada, Tamora insta a sus hijos, Chiron y Demetrius, a violar a Lavinia. Mediante la violencia, reafirma su discurso, y siendo que ella es también una mujer noble, y basándose en la construcción de su identidad a través de los romanos, la violencia que ella ejerce está justificada, dado que su alteridad responde a los estándares romanos, como menciona Gudykunst, además de que tiene el poder de su lado, ahora que está casada con un emperador romano. Sin embargo, el discurso de Tamora, la reina de los godos, flaquea ante el de Lavinia, la hija del emperador romano. Para ella imponer su discurso frente al de los romanos, ordena también a sus hijos mutilen sus manos y corten su lengua, para que no pueda hablar o escribir lo sucedido.

Otro elemento que vuelve relevante el texto para la intervención es el referente al mito clásico de Tántalo: junto con esto, se puede hacer una reflexión crítica, desde la ficción, sobre los sacrificios humanos en el mundo griego. El sacrificio es común a varias culturas para obtener la energía de otros: que la energía fluya o continúe. Además, Shakespeare toma como inspiración el estilo *gore* de sus contemporáneos, precisamente por lo novicio e inexperimentado que era al momento de escribir la obra, hasta el punto de refinarse texto con texto<sup>45</sup>.

---

<sup>45</sup> Dentro de la relevancia que tiene la obra, hasta el pasado 16 de noviembre del 2019, se representó en la Ciudad de México en el Teatro Helénico, adaptada y dirigida por Angélica Rogel, y estelarizada por Mauricio García Lozano y Nailea Norvind como Titus y Tamora, respectivamente. Es importante rescatar la afirmación de Bloom: “Los lectores comunes [...] difícilmente pueden leer a Dante; pero pueden asistir a [una obra de] Shakespeare” (Bloom,

Otro elemento relevante de esta obra en particular, es la posibilidad de una nueva lectura relacionada con el rol de Tamora, la reina de los godos. Algo muy particular para el tiempo de Shakespeare y sus personajes es la construcción dramática: aunque algunos están basados en arquetipos, no son personajes bidimensionales, particularmente los villanos. Si bien son terribles, el desarrollo psicológico añadido por Shakespeare en los monólogos, les da una cualidad admirable, no despreciable, lo que llevaría a una discusión en clase con los chicos referente a estos personajes: ¿son meramente producto literario o existen fuera de la ficción? En el mejor de los casos, los estudiantes podrían reinterpretar a Tamora no como la villana, sino como la víctima de un conflicto en el que ella, al tener este poder, es quien debe pagar por los juicios erróneos de Titus y los romanos, cuya única opción fue responder a esta violencia mediante la misma violencia, que es la razón que los romanos entienden y esperan de ella, precisamente por ser la reina de los godos.

El tercer texto que se escoge es *Mourning Becomes Electra* de Eugene O'Neill. O'Neill es un estandarte del teatro norteamericano<sup>46</sup>. En Estados Unidos, la "Eugene O'Neill Society" y la "Eugene O'Neill Foundation," dos ONG, se dedican al estudio del autor y la representación de sus obras. La historia de este autor es peculiar en varios aspectos, sobre todo en las obras que escribió y los géneros con los que experimentó. O'Neill fue criado en el seno de una familia inmersa en el teatro, nada más y nada menos que en Nueva York, y en Broadway; su padre, James O'Neill, influyó mucho en el trabajo de O'Neill. En *El teatro norteamericano: una síntesis*<sup>47</sup>, Alfredo Michel Modenessi señala que las obras de O'Neill tienen una conexión fuerte con su propia vida y el contexto que lo rodeaba. Su padre estaba inclinado a la escena declamatoria, mientras que

---

1998, p. 3). La obra tiene relevancia, y aún se representa, lo que vuelve pertinente releer *Titus* y acercar el texto a una nueva generación

<sup>46</sup> Dentro del contexto mexicano, hubo representaciones de las obras de O'Neill a finales de los 20s y los 30s, y de nuevo hasta los 80s, pero hasta el día de hoy, en México no se ha vuelto a representar.

<sup>47</sup> Modenessi, A. M. (2018). *El teatro norteamericano: Una síntesis*. Universidad Nacional Autónoma de México.

O'Neill se oponía a este tipo de teatro. Modenessi señala de igual forma que el teatro de O'Neill está fundamentado en la ruptura con la tradición (representada por su padre).

Dotó de identidad al teatro americano dándole peso a temas y resaltando valores que el teatro representado por su padre no consideraba, como el de la identidad de una nación. Si bien estos temas también fueron tratados por Arthur Miller y Tennessee Williams, no fueron los primeros en incorporarlos a sus obras. Un tema muy explorado en la literatura norteamericana<sup>48</sup> del siglo XX es el de *la tragedia del hombre común*, que daría lugar a la *tragedia familiar*<sup>49</sup> en Estados Unidos<sup>50</sup>: su exploración en el género viene por la influencia de Henrik Ibsen. Chen Lihua menciona en su artículo "Ibsen's Influence on Eugene O'Neill's Family Tragedy"<sup>51</sup> que la creencia de Ibsen para hacer buen teatro residía en hacer la situación más asequible al espectador, y ejemplifica con *Casa de muñecas*. De igual forma, menciona que O'Neill "copia" la fórmula para escribir *Long Day's Journey into Night*. La fructuosa carrera de O'Neill, con aciertos y desaciertos,

---

<sup>48</sup> Curiosamente, la década de los 50s fue una década donde el tema de identidad toma una relevancia distinta a la que tenía al final del siglo XIX; hay guerras (la de Korea, en Vietnam, los estragos de la Segunda Guerra Mundial, la Guerra Fría), el Civil Rights Movement, el McCarthyism. Por un lado, en teatro está Tennessee Williams y *A Streetcar Named Desire*, intentando darle identidad a una América posguerra a través de Blanche DuBois, hija de hacendados con una posición económica y social alta venida a menos por su afición a la bebida, el juego y los hombres, y Stanley Kowalski, hijo de inmigrantes polacos, veterano de guerra con una posición económica y social baja y esposo de la hermana de Blanche. Mientras que en narrativa y ficción están J. D. Salinger y sus *Nine Stories* y *The Catcher in the Rye*; los afroamericanos Richard Wright con *Eight Men*, y Eudora Welty con sus poemas e historias cortas.

<sup>49</sup> La *tragedia familiar* (*family tragedy*), a la usanza estadounidense, se refiere al conflicto en el seno familiar, que a su vez, se utiliza para evidenciar en una menor escala los problemas de la sociedad del momento.

<sup>50</sup> El tema y el género fueron explorados también, evidentemente, por Tennessee Williams y Arthur Miller, y es en el último en es más evidente. Sin embargo, tanto Williams como Miller empezaron a ver el éxito de sus trabajos hasta los años 40s y 50s, con las obras *The Glass Menagerie* (1945), *Cat on a Hot Tin Roof* (1955), *Talk to Me Like the Rain and Let Me Listen* (1958) de Williams, y *All My Sons* (1947), *Death of a Salesman* (1948) y *The Crucible* (1952) de Miller.

<sup>51</sup> Lihua, C. (2005). *Ibsen's Influence on Eugene O'Neill's Family Tragedy*. 4.

“estableció un estándar de éxito elevado” que llevó a una re-exploración del teatro norteamericano a nivel comercial y artístico<sup>52</sup> (Modenessi, 2018, p. 127).

Entre los elementos recurrentes en la obra de O’Neill, Modenessi nombra el de “obsesión familiar.” Como se mencionó anteriormente, el trabajo de O’Neill es semi biográfico, que se ve reflejado en *Long Day’s Journey into Night*, así como en *Mourning Becomes Electra*, donde en el primer texto retrata a un padre dominante, calculador, y a su madre con un problema de adicción a los narcóticos. Esta representación familiar es un elemento clave, no solo en esta obra, sino también en las seleccionadas de Shakespeare, y en menor medida, con Aristófanes. Dentro de esta intervención, uno de los contextos inmediatos para los estudiantes está presente en el seno familiar. Considerando la conexión que hay entre la obra de O’Neill y su vida personal, la temática de sus obras abordan el lugar del individuo dentro de la sociedad; específicamente hablando de *Mourning Becomes Electra*, el seno familiar es una representación a pequeña escala de la sociedad, con figuras de autoridad marcadas y conformadas por las identidades de cada miembro de dicha microsociedad; de igual forma, estas identidades individuales, al ser enfrentadas por las mismas figuras de autoridad, suponen una lucha de alteridades que intentan imponerse por encima de las otras. Este conflicto entre alteridades puede identificarse en la relación que los O’Neill, padre e hijo, tenían con respecto al teatro.

Si bien hay apreciaciones que señalan a una influencia más directa de Shakespeare en esta obra particular<sup>53</sup>, el mismo O’Neill especificó que *Mourning* fue modelada directamente sobre

---

<sup>52</sup> Modenessi también apunta que O’Neill fue el puente entre el *show business* y el arte. Esta relación, como menciono en el capítulo anterior, está presente en la visión teatral de Peter Brook en *El espacio vacío*.

<sup>53</sup> En “More Shakespeare and Less Aeschylus in Eugene O’Neill’s ‘Mourning Becomes Electra,’” Frenz y Horst señalan que las alusiones de O’Neill a Hamlet, de Shakespeare, son más evidentes que las de Orestes y Electra a los personajes de la trilogía de O’Neill: el asesinato del rey Hamlet y Ezra Mannon, el conflicto madre-hija es casi la única alusión al mito de Electra, según Frenz y Horst (Frenz & Mueller, 1966, pp. 1, 3, 8, 14).

Esquilo. Es sobre esta misma trilogía que O'Neill busca contextualizar su obra, y el primer paralelismo entre Esquilo y el autor estadounidense está en el momento histórico que O'Neill escoge para el desarrollo de la trama de *Mourning Becomes Electra*: el fin de la guerra de secesión en Estados Unidos: 1865. Doris Alexander, en su análisis de la trilogía, apunta que este evento fratricida supone un trasfondo apropiado para un drama de amor familiar y odio asesino que, a su vez, era una fachada a la persistente lucha de la guerra (Bloom, 2007, p. 32)<sup>54</sup>. Es un momento de búsqueda de identidad para la nación americana en ese momento: la Confederación, una aristocracia americana, derrotada, y para los recién liberados esclavos que iban al norte buscando definir su identidad.

Si bien O'Neill no abunda en estas consideraciones en ningún momento, sí aborda la particular de la construcción de *identidad* a partir del *otro*. Una de las consideraciones para seleccionar este autor y esta obra en particular es, en primer lugar, la conexión directa con la tragedia clásica: *The Oresteia* de Esquilo.

### 3.2 La alteridad y la interpretación de los textos

Cuando se habla de *alteridad*, la primera idea que hay que considerar es la del *Otro*. Richard Kearney, en su introducción a *Strangers, Gods and Monsters: Interpreting Otherness*<sup>55</sup>, menciona que estas tres entidades, los extraños (o extranjeros), los dioses y los monstruos, pero particularmente los extranjeros, suponen una experiencia límite para las personas que intentan identificarse como identitarios *sobre* y *contra* el otro (over and against others). Tomando esta

---

<sup>54</sup> Del original en inglés: “the fratricidal Civil War, which fit ‘a drama of murderous family love and hate’ and provided a detached ‘mask’ for the timeless struggle beneath.”

<sup>55</sup> Kearney, R. (2005). *Strangers, Gods and Monsters: Interpreting Otherness*. Taylor and Francis. <http://qut.eblib.com.au/patron/FullRecord.aspx?p=242094>

consideración, el Otro es una *experiencia* de encuentro y de identidad. Esta construcción ha estado presente a través de la historia de la humanidad, como también remarca Kearney, en los griegos y los “bárbaros,” romanos y etruscos, y en el imaginario ficticio en Teseo y el minotauro y Ahab y la ballena blanca.

Para hacer más clara la idea entre *identitario* y *extranjero*, en este mismo texto, Kearney nos dice que la relación que tenemos con el Otro es muy estrecha, dado que a través de esta “diferenciación” nos identificamos como parte de un colectivo que puede aceptar y rechazar al Otro; establece que en realidad es una interdependencia entre el binomio *identitario* y *extranjero*. Todorov en *La conquista de América: El problema del otro* nos presenta una postura de imposición frente al *Otro*: las subjetividades se imponen a otras, y mediante los signos hay un discurso sobre de otro (el de los españoles por encima del de los indígenas) (Todorov, 1987, pp. 15; 18). Con esta consideración podemos hablar de la idea de imposición de discursos en cada una de las obras seleccionadas.

Aunado a esto, también es importante hablar de la noción que hay de lo extranjero en las tres obras: los conceptos de *extraños cercanos*, *extraños lejanos*, *extraños cercanos lejanos* y *extraños lejanos cercanos*. Nuestra construcción de identidad no solo está dada por la cercanía o identificación que tenemos con aquellos que consideramos iguales, también es influenciada por los que son diferentes a nosotros: cómo vemos al extranjero, al de otra identidad refleja en nosotros una identidad propia de una otredad. Esta consideración también la hace Víctor Grovas en su introducción a *El otro en nosotros: El extranjero en el teatro de Rodolfo Usigli*. Las nociones de extranjeros como cercanos o lejanos están referidos de Georg Simmel en *Excursión sobre el extranjero*, y Grovas expande su interpretación con las nociones propuestas por Todorov en la introducción a *La conquista de América: El problema del otro* (Grovas Hajj, 2001, pp. 16–18).

William Gudykunst aborda la comunicación intercultural a través de los conceptos de *understanding* y *awareness*. En *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*<sup>56</sup> establece que la cultura misma es un modo de comunicación; de igual forma, la cultura determina cómo nos comunicamos, pues se nos educa bajo ciertos estándares. Gudykunst también propone que, para tener un *entendimiento multicultural (multicultural understanding)*, más allá de tirar los límites geográficos y políticos, debemos entender los patrones de comunicación del Otro. También se pregunta por qué tenemos problemas comunicando y entendiendo al individuo de nuestra propia cultura, e incluso, con aquellos que dentro de nuestra cultura tenemos una interacción diaria y que aún así consideramos ajenos a nosotros.

### 3.2.1 Teóricos dramáticos y su relación con el análisis de los textos.

Para poder entender la relación de las obras seleccionadas entre sí, es preciso analizarlas bajo las posibilidades que las propuestas de los teóricos teatrales tienen en sus acercamientos al fenómeno escénico; de esta forma, hay que reflexionar también que estos teóricos pensaban también en las reacciones y el horizonte de expectativas del espectador. Con eso en mente, este análisis refiere a las expectativas puestas en los autores por parte de la audiencia y su interpretación en escena.

#### ■ Bertolt Brecht y el distanciamiento en el análisis.

Siendo Brecht un teórico con una perspectiva marxista, es importante destacar que sus ideas tienen una repercusión en la función social del teatro: debe haber confrontación y distanciamiento. El

---

<sup>56</sup> Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. McGraw-Hill.

teatro tiene una responsabilidad social con la clase obrera y con el momento histórico correspondiente. La principal característica de esta propuesta es la de eliminar de la puesta en escena el sentimentalismo que inducía al enajenamiento social en la sociedad, y por el contrario, generar mediante el fenómeno teatral con plena conciencia, intentando racionalizar lo presentado en el escenario. Este distanciamiento debería impedir al espectador hacer *pathos* con la ficción y confundirla con la realidad: contradice el drama aristotélico. El espectador debe reconocer como histórica la situación presentada en el texto y homologarla con una situación histórica, actual o pasada, para que el mundo se transforme.

Con *Lysistrata*, hay dos momentos históricos en los que se puede enmarcar el texto, uno del contexto de la obra y otro al actual: la guerra del Peloponeso y las protestas feministas en América Latina. Si los estudiantes pueden ver la conexión que estos dos eventos tienen con su contexto, lo más probable es que haya una resignificación de la obra. La noción de inmutabilidad propuesta en el teatro “épico” de Brecht escapa del espectador: el espectador puede cambiar y puede transformar la realidad a su alrededor.

Respecto a *Titus Andronicus* y Shakespeare, empatar el teatro épico de Brecht no es difícil: la primera noción que debemos tomar en cuenta es que el contexto social de Shakespeare siempre tiene algún referente histórico real. En el caso de *Titus*, la roma de la que habla sí existió, mas los hechos que la obra retrata no necesariamente pudieron haber tomado lugar; Shakespeare sí pudo haber acudido al *Gesta Romanorum* para tomar nombres, e incluso volver algunas situaciones paralelas y ficcionalizarlas o atemporalizarlas, como hace Ibsen en *Emperador y Galileo*<sup>57</sup>. El referente actual para esta tragedia puede ser el de la lucha contra el crimen organizado en nuestro

---

<sup>57</sup> Ibsen en *Emperador y Galileo*, una de sus obras más ambiciosas, recurre a la ficcionalización para lograr el efecto dramático que requiere el texto.

país. El pensar en estos eventos, ficticio y real, como pares puede contextualizar al estudiante en la situación actual del país y cómo se retratan los valores a través de los dos personajes protagónicos, Titus y Tamora, como los referentes a estas construcciones binarias del bien y el mal; si bien este paralelismo puede estar más alejado de la temática de la obra y puede ser malinterpretado fácilmente, es importante hacerle saber a los estudiantes que sí puede haber esta inmediatez con algún otro hecho actual.

La obra de O'Neill es la que tiene una mayor dificultad para empatarla con la propuesta de Brecht: el texto refiere directamente a Esquilo y *The Oresteia*. Cuando se contrastan estas dos obras, se ven paralelismos, pero el único referente al que se puede acudir en cuanto a *teatro épico* se refiere es el de la guerra de secesión. Si bien parece que en O'Neill no hay una postura política, o que se refiera a algún problema de índole social que se pueda describir a partir de los eventos que aborda en la obra, un acercamiento al texto desde el análisis del seno familiar, como se propuso con anterioridad, vuelve el texto *Mourning Becomes Electra* significativo para su análisis desde el *distanciamiento*. Un elemento que se puede abordar es el *gestus*: Brecht lo define como el “conjunto de gestos, mímica y expresiones que una o varias personas dirigen a otra persona o a varias” (Brecht, 2004, p. 281). Este *gestus* es una forma de alteridad, que Brecht describe a partir de un *efecto distanciador*; este distanciamiento producirá una actitud analítica y crítica frente a la representación (u obra de teatro). Para esto, “el actor [debe dar] a aquello que quiere mostrar el gesto claro del enseñar” (Brecht, 2004, pp. 131, 136). En el desarrollo de la trama, varias de las reacciones que O'Neill da a sus personajes se da a través de acotaciones únicamente; pero ese es un concepto que es más recurrente en la formación actoral, y no es el objetivo de esta investigación, dado que es un también trabajar el *gestus* implica un proceso más largo.

La relevancia de Augusto Boal y su propuesta del *teatro del oprimido* en la intervención.

Las dos primeras obras, *Lysistrata* y *Titus Andronicus*, ejemplifican un problema social que puede ser abordado desde la pedagogía de Boal. Tomando en cuenta que Augusto Boal a través de la *Poética del oprimido* busca volver al ser pasivo en sujeto actor transformador de la acción dramática; si bien para Boal el teatro no es revolucionario, sino el espacio donde se ensaya la revolución (Boal, 1985, pp. 17–18), rompiendo las barreras que extrañan al actor del espectador. Estas barreras divisorias entre espectador y audiencia es una alteridad: el actor versus el espectador y viceversa. Para Augusto Boal, lo más importante en su poética, es volver al espectador un actor, no entendido como el fenómeno escénico artístico, sino como un sujeto que se lanza a la acción.

Con la obra de Aristófanes tenemos la participación de las mujeres en la Acrópolis, y más que participación, la toma de la misma por la fuerza para el cese de la guerra mediante una huelga de sexo. Una alternativa que la obra propone para el conflicto bélico es esa, precisamente. Si lo homologamos con el hecho histórico que Brecht propone, otro paralelo para una alternativa a problemas sociales e interpersonales es el acto de protesta que se originó en Chile por la violencia de género que hay y que se extendió a distintos países en Latinoamérica. La propuesta que Boal hace, empatada con esta situación, utiliza distintas formas de expresión además del teatro o el fenómeno escénico: la música y la danza. En la clase de Literatura Norteamericana, varias de estas observaciones estuvieron presentes al momento de analizar y homologar el paralelismo entre la caracterización de los personajes femeninos de *Lysistrata* de Aristófanes y de “Los crisantemos,” de John Steinbeck. De igual forma, la referencia al acto de protesta en Chile se discutió con un cuento de Melville, “The Paradise of Bachelors and the Tartarus of Maids.”

Por otro lado, Shakespeare y O'Neill se ven favorecidos en este acercamiento: por su parte, *Titus* presenta una facilidad para la adaptación y *desmecanización* del cuerpo, dado que la violencia física es algo que permea la obra. Que los estudiantes puedan ver otras formas de moverse para representar esta parte de la obra también los puede ayudar a repensar el papel que tienen todos los personajes en la obra y las funciones que cumplen para el desarrollo de la trama.

Por su parte, *Mourning Becomes Electra* presenta de igual forma varias posibilidades para la representación corporal de los personajes: las similitudes que hace O'Neill entre madre e hija, padre e hijo, y la toma que hace Lavinia del lugar de madre al final de la trilogía. Los *leitmotifs* que O'Neill añade, bien pueden ser elaborados como *gestus* a lo largo de las obras: de la frivolidad hacia la "excentricidad" de Lavinia y la representación del cabello en ella y Christine, hasta la corporalidad rígida de los hombres Mannon. Ezra y Orin Mannon y Adam Brant.

### La propuesta de Peter Brook y su obra *El espacio vacío* y su relevancia en el análisis de los textos propuestos

De los cuatro tipos de teatro que Brook identifica, solo con tres me parece pertinente remitir el análisis: *deadly*, *holy* y *rough*<sup>58</sup>. El teatro *inmediato*<sup>59</sup> es el menos explorable desde el aspecto pedagógico. Si bien hay una carga lúdica en este tipo de actividades, el intentar recolectar datos desde estas impresiones enteramente subjetivas es arriesgado al arrojar los resultados; si algún

---

<sup>58</sup> En su libro *The Empty Space*, Brook identifica cuatro tipos de teatro: *Deadly* (mortal), *Holy* (sagrado), *Rough* (crudo), e *Immediate* (inmediato).

<sup>59</sup> El teatro *inmediato* es un teatro que crea una experiencia verdadera basada en el aquí y ahora de la representación al interactuar con el entorno. Es también un teatro "inconcluso," en el sentido que siempre busca renovación función tras función.

estudiante se siente obligado a responder que se emocionó o gustó de la actividad cuando no fue así, entonces no habría una correspondencia con el objetivo de esta intervención.

El análisis de los textos es pertinente desde la propuesta de Peter Brook: todas las obras, al escenificarse, pueden ser consideradas como *mortales*. La reputación de cada una de estas obras es bien sabida: son parte de un canon y además hay una expectativa por parte de los espectadores, sea buena o sea mala. En el contexto específico de los estudiantes, con Aristófanes, al ser una lectura de carácter obligatorio en un programa de estudios, la primera impresión va a ser negativa. El teatro *mortal* está influenciado por la reacción que el público tiene hacia lo que ve en escena, y su éxito también yace en la conexión que el actor haga con los espectadores y sus reacciones. Con Shakespeare sucede lo mismo. Siendo que tanto la obra de Aristófanes, así como la de *Titus* están en verso, se ha hecho una idea recurrente de que el diálogo en verso debe leerse y entonarse de manera distinta. Brook plantea que en uno de sus talleres dio a un participante un extracto de un monólogo del Rey Lear sin dar ningún tipo de contexto. La persona empezó a leer y no tuvo problema entonando, o dándole sentido a las palabras. Hizo lo mismo con otro participante, pero con un texto de *Ricardo III*, y le dio detalle del contexto de la obra y del personaje en ese punto del monólogo para que lo leyera de esa forma. Brook menciona que esta última participación fue desastrosa.

Por otra parte, con O'Neill hay una oportunidad de representación "épica" a través de la teoría de teatro didáctico de Brecht: el tono de la obra puede remitir al melodrama, una forma bien conocida en el contexto mexicano, y que haría el acercamiento al texto más sencillo; si bien también hay un factor académico y obligatorio en la obra, todo el desarrollo del drama y las situaciones de la tragedia familiar, vuelven la obra muy atractiva para una audiencia joven.

Con respecto al teatro *sagrado*, las tres obras presentan esta facilidad por atraer nuevo público al gusto por el texto dramático y por el teatro mismo. El tratamiento de los temas en los tres textos es un factor determinante. Los problemas del universo a los que Brook refiere es lo que hace que los estudiantes puedan verse reflejados directa o indirectamente en los textos.

El teatro *crudo* y su relación con los textos está presente en las tres obras. Con Aristófanes está la situación en la que se ven los hombres al tener que cesar la guerra para poder volver a tener sexo con sus esposas; que las mujeres puedan tomar decisiones sobre su cuerpo y que tenga una repercusión social es algo que nos hace voltear, como propone Brook, y que nos afectan directamente. Toda la violencia que se representa en Shakespeare y el conflicto entre romanos y godos y las prácticas barbáricas que cometen los personajes deberían hacernos voltear para poder concientizar nuestra realidad desde esa violencia en la ficción y cómo la significamos fuera de la ficción.

### 3.2.2 Cotejo de los conceptos de alteridad e identidad en relación con las obras.

██████ Lysistrata.

Los conceptos que se proponen utilizar de *alteridad* en el caso particular de *Lysistrata* se desarrollan en la mayoría de los personajes. Tanto en *Lysistrata* como en el resto de las mujeres que acuden a su llamado hay un reconocimiento de su situación como esposas de guerreros que únicamente las visitan en periodos cortos con varios meses de distancia entre un encuentro y otro. De igual forma, cuando Lysistrata propone a las mujeres renunciar al sexo con los hombres para cesar la guerra hay un rechazo por parte del resto de las mujeres: si bien las mujeres están conscientes de su situación y es el elemento que las identifica, evaden esta última para poder

disfrutar del acto sexual. El *Otro* en este rechazo se ha vuelto un *extranjero cercano*, dado que las mujeres comparten una afinidad social, pero al mismo tiempo, Lysistrata se vuelve una identidad *cercana lejana* para las mujeres, dado que no se identifican con esta proposición que ella les hace. Finalmente ella logra persuadirlas, volviéndolas partidarias de su causa: logró consensuar su discurso con el de las demás. Una consideración importante, que es difícil apreciar en una traducción, es el trabajo dialectal que Aristófanes hace con los personajes: una edición anotada en inglés, disponible en internet, enfatiza este detalle, que pasa desapercibido: los personajes vienen de diferentes polis. Esta consideración dialectal es también otro elemento que se puede trabajar desde la alteridad, tomando en cuenta que tanto en los estudiantes y en los demás participantes puede haber personas de distintos lugares de procedencia.

La postura que adoptan los hombres ante las mujeres cuando toman la Acrópolis es la de reconocimiento del extranjero como lejano: no hay una familiarización con la cultura de este extranjero; en este caso, el ámbito privado al que se confina a la mujer es desconocido para los hombres, que están inherentemente relacionados con el ámbito público: son *lejanas lejanas*, dado que no hay ni siquiera un reconocimiento con su realidad inmediata.

Concerniente a los conceptos de Gudykunst, sí hay, por parte de Lysistrata, *awareness* de un entendimiento multicultural: la comunicación que ella tiene con los hombres es distinta de la que tiene con las mujeres; sabe que debe dirigirse a ellos de una manera, e incluso sabe que la medida que adopta para el cese de la guerra tendrá un impacto en la forma en que los hombres se comunican con las mujeres: esta identidad está construida como un grupo dado a menos por un grupo mayoritario.

Desde el principio de la obra hay un reconocimiento de otredad por parte de los dos hijos del emperador recién fallecido: Bassianus y Saturninus. En sus monólogos introductorios sobre quién debería volverse César, este reconocimiento se hace presente para desacreditar al otro: uno reclama su lugar por derecho de primogénito; el otro, por sus atributos morales. Al entrar Titus y presentar su *noble quest* y su conquista sobre los godos y la captura de su reina, Tamora, está otro reconocimiento de otredad: los godos. A los ojos de los romanos, los godos son este extranjero *lejano cercano*, dado que son una cultura distinta, pero comparten una frontera común; de igual forma se repite esta percepción entre los godos sobre los romanos. Una manera de “subsano” y “reconciliar” estas otredades es mediante la imposición de discursos de los romanos: obligando a Tamora a casarse con Saturninus, la reina de los godos se somete al discurso romano al tiempo que encuentra en esa sumisión una forma de vengar la muerte de su primogénito, de destruir a su Otro.

Más adelante, en la violación y mutilación a Lavinia hay de igual forma una imposición de discurso: la violencia. Siguiendo la noción de Gudykunst, representa también una forma de lenguaje, que si bien no comunica mediante signos lo hace a través del cuerpo. El hecho de que Chiron y Demetrius violen y mutilen a Lavinia, la hija de Titus, representaría la ideología del dominado triunfando e imponiéndose, a través de la violencia, sobre la otredad *lejana cercana* que son los romanos. Sigue habiendo una imposición de discursos en estas violencias, que incluso se ve reflejada en las palabras que Lavinia utiliza previo a su violación para dirigirse a Tamora, donde ella se impone como una superior a ella tanto en el aspecto moral como en el de origen.

██████████ Mourning Becomes Electra

La obra presenta otredad desde el momento histórico en el que se enmarca: el final de la guerra de secesión; vuelve a estar presente la guerra como un contexto, pero no solo por la guerra civil estadounidense: es por la atmósfera que se crea de la familia Mannon a partir de los sirvientes. Dentro de la familia, Lavinia Mannon (Vinnie) es la primera que busca imponerse por sobre todos los discursos de los personajes, específicamente al de Christine Mannon, su madre: bajo la percepción de Vinnie, su madre le arrebató el amor que le corresponde: tanto el de su padre, como el de su prometido Adam Brant, que resulta ser el amante de su madre. En esta lente, tanto Christine como Adam Brant son representaciones del otro *cercano lejano*: si bien Vinnie y Christine comparten un lazo de familia, ninguna comparte con la otra una afinidad. En la parte final de la trilogía, es interesante que Vinnie siente la obligación de tomar el lugar de su madre: es una conciliación con una otredad *lejana*.

En otro aspecto de otredad, está Orin Mannon, el hermano de Vinnie, que busca “destruir” a Adam Brant, porque es una otredad *lejana*, dado que no comparten un contexto cultural más allá de haber peleado con las tropas de la Unión, pero comparten el amor/lujuria que sienten por Christine Mannon; también hay una *cercanía* con Adam Brant, porque es el hijo bastardo del padre de Ezra Mannon: comparten un vínculo sanguíneo. Con él, tenemos otra forma de otredad, que en su propia construcción de identidad, se percibe como un otro *lejano lejano*; esta última impresión viene del mismo vínculo sanguíneo que comparten.

Estos conceptos y consideraciones son las que van a regir la intervención. En el siguiente capítulo se retomarán también los elementos de la didáctica teatral para desarrollar los fundamentos metodológicos que constituirán la articulación didáctica de las tres obras y los teóricos teatrales.

## 4 Observaciones de los productos de la intervención

Este capítulo tiene como objetivo primordial precisar las características del grupo muestra, objeto de esta intervención, así como la descripción de la clase donde se llevó a cabo, y los productos audiovisuales que se entregaron como parte de la evaluación en la materia de Literatura Norteamericana. Se discute brevemente también el lugar que tuvieron los autores Aristófanes y William Shakespeare en la misma materia. Así mismo se discutirá la respuesta de los mismos ante el análisis de las obras que se hizo en la dinámica total del grupo. De igual forma se analizan dos cuestionarios que se aplicaron a los estudiantes después de haber entregado su video y de haber concluido el semestre, donde se pregunta a los estudiantes acerca del proceso creativo de sus videos y se proponen dos preguntas referentes a los conceptos de *identidad* y *alteridad* que se abordaron desde el principio de la clase.

### 4.1 Literatura Norteamericana: desarrollo y atributos de los estudiantes.

La clase mencionada anteriormente, Literatura Norteamericana, es una materia de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés que los estudiantes deben tomar en su quinto semestre. Esta licenciatura tiene dos grupos: matutino y vespertino, y con ambos grupos se llevó a cabo la actividad de intervención. Se inició la clase el 4 de agosto de 2020 con un total de 23 estudiantes,

17 inscritos en el turno matutino<sup>60</sup> y 6 en el turno vespertino. La actividad de intervención estuvo planeada para llevarse a cabo el 29 de octubre y se especificó a los estudiantes en el calendario para la clase, incluido en el programa (Anexo 4), pero por cuestiones relacionadas con fallas técnicas que impidieron que la clase se desarrollara en las sesiones del 29 de septiembre y 6 de octubre, se modificaron, y la actividad se llevó a cabo el 5 de noviembre<sup>61</sup> en una actualización al calendario de clase (Anexo 5).

En esta licenciatura no hay una materia donde se estudie de manera profunda el teatro clásico y la influencia que tuvo en el mundo teatral inglés del renacimiento hasta nuestros tiempos; en una materia de primer semestre, titulada Literatura Clásica y Medieval, se revisan diferentes textos clásicos (épicos, dramáticos y poéticos) de Homero, Esquilo, Dante, Geoffrey Chaucer, por mencionar algunos. Si bien Shakespeare se aborda someramente en una materia de segundo semestre titulada Literatura Europea Moderna, la materia de Literatura Norteamericana es una oportunidad para revisar la influencia clásica y Shakesperiana, en la cultura estadounidense. En el periodo Romántico de Estados Unidos hay una representación del periodo clásico, así como de los trabajos de Shakespeare, más específicamente en Edgar Allan Poe, cuyo ensayo *The Philosophy of Composition* es una poética que se asemeja a la de Aristóteles, tal como lo señala Alvin Holm<sup>62</sup>, que hace una lectura del poema de Poe “To Helen<sup>63</sup>” desde la arquitectura y su semblanza con la misma arquitectura griega, y Herman Melville, de quien se sabe leyó las obras de William

---

<sup>60</sup> Dos estudiantes de este turno recurieron la materia, por lo que sería la segunda vez que la cursan.

<sup>61</sup> La actividad se realizó el 10 de diciembre con los estudiantes del turno vespertino debido a un imprevisto entre horarios. La actividad de análisis sí se llevó a cabo el 5 de noviembre con los estudiantes del turno matutino.

<sup>62</sup> Holm, A. (2015). Edgar Allan Poe as a Classicist: An Architect's Reading of “To Helen”. *The Edgar Allan Poe Review*, 16(2), 238. <https://doi.org/10.5325/edgallpoerev.16.2.0238>

<sup>63</sup> Desde el nombre ya hay una alusión al personaje de la mitología griega, pero Holm apunta que la relación del poema con la arquitectura griega hace alusión a los términos *cyma recta* y *cyma reversa*, que, respectivamente, remiten a un movimiento de ascensión al cielo, y de una corona que se coloca en la base o en la punta de un edificio, marcando una horizontalidad que conecta al cielo con la tierra.

Shakespeare dos años antes de empezar a escribir *Moby Dick*, en 1848 por las cartas que intercambiaba con el autor Nathaniel Hawthorne.

En la primera sesión, donde se presentó el programa y se explicó la forma de trabajo, se indicó además en la metodología los dos ejes primordiales de interpretación de los textos que se leerían a lo largo del semestre: *identidad* y *alteridad*. Se trataron estos conceptos desde lo teórico, de la misma forma en que se abordan en el capítulo 2 de esta investigación. En estas sesiones, se plantearon dos preguntas a los estudiantes: ¿qué es *identidad*? Y ¿qué es *alteridad*? Las respuestas a la primera pregunta oscilaron entre “lo que nos identifica como individuos,” “características que nos vuelven únicos,” “lo que nos diferencia de los demás.” Respecto a la pregunta de *alteridad*, hubo dos respuestas<sup>64</sup>, que fueron “considerar al *otro* con respecto de uno,” y “reconocer que hay alguien más además de ti mismo.” Tras estas participaciones, se realizó la definición de ambos conceptos, la relación que tienen entre sí y con la literatura misma; de igual forma, se establecieron como ejes fundamentales de la interpretación de los textos que se abordarían en el semestre. Al establecer y definir estos dos conceptos, el estudiante está consciente del acercamiento que va a tener la clase con respecto al análisis de los textos, así como del paradigma de interpretación de las obras literarias.

La organización de este curso está enmarcada por las distintas corrientes literarias que están presentes en el canon estadounidense, siendo estas el Romanticismo, en el cual se incluye el periodo pre-independencia de las colonias inglesas<sup>65</sup>, así como el surgimiento del país tras su

---

<sup>64</sup> Estas respuestas las dieron las dos estudiantes que recursaban la materia, y que cursaron el semestre anterior una materia de teoría literaria donde se abordaron teorías de interpretación aplicadas a la literatura, entre las que destacaron *alteridad* y la relación que tiene con el concepto de *identidad*.

<sup>65</sup> Se revisaron tres versiones literarias de cosmogonía nativo americana: Cherokee, Chippewa y Hopi.

independencia en 1783<sup>66</sup>; el Realismo, donde también se incluye el Naturalismo; y el Modernismo, que se dividió en dos unidades: una dedicada a la dramaturgia y otra a la literatura afroamericana. Con autores representativos de cada corriente, como Poe, Melville, London, Stephen Crane, Fitzgerald, Hemingway, Tennessee Williams, Arthur Miller, Richard Wright, Eudora Welty, y el mismo O'Neill, se desarrollarían los conceptos de *identidad* y *alteridad*. En el caso particular de O'Neill, se abordaron los conceptos en la trilogía *Mourning Becomes Electra* a partir de la familia y el drama familiar, tal como se desarrolló en el capítulo anterior.

En la evaluación de la materia se incluye un rubro titulado "Presentations" en el que se considera la actividad de intervención de esta investigación. Los equipos para esta presentación se formaron con los estudiantes de ambos turnos. Los estudiantes del matutino organizaron el equipo base, al cual sus compañeros del turno vespertino se integrarían después; siendo únicamente seis estudiantes, y además organizados en pareja, se integraría una pareja a cada equipo del turno matutino para que pudieran intercambiar ideas, conocerse mejor, y participar activamente en la realización de este video.

#### 4.1.1 El diseño de los instrumentos de evaluación

Es necesario señalar dos factores que son parte significativa de esta intervención: el primero es que el diseño de la actividad didáctica que concierne a este documento está basado en actividades

---

<sup>66</sup> El curso también se desarrolló de forma cronológica, iniciando con un contexto del fenómeno histórico de la colonización inglesa en el territorio del ahora Jamestown, Virginia en 1607; mediante un acercamiento historiográfico que propiciara la identificación del concepto de *identidad*, se habló también de la *Migración del Mayflower* y su búsqueda de una autonomía de la colonia en Virginia, y su asentamiento en el territorio ahora conocido como Plymouth, Massachusetts. Al presentar las razones por las que ocurrió esta migración, se discutieron los elementos que refieren a la *identidad colectiva* de estos peregrinos: independencia religiosa, un nuevo comienzo en una tierra extranjera, etc.

didácticas de la misma índole llevadas a cabo en semestres anteriores<sup>67</sup> con las materias de Literatura Europea y Literatura Clásica y Medieval en el año 2018; el segundo es que los participantes de la intervención son estudiantes que tomaron el curso de Literatura Clásica y Medieval ese mismo año. Para empezar, se desarrollará la hoja de instrucciones para la actividad didáctica del primer semestre de 2018, titulada “Literatura Europea – Presentations”<sup>68</sup> (Cfr. Anexo 1).

Esta actividad didáctica ha tenido diferentes modificaciones para adecuarla a la materia donde se desarrolla y el número de obras a trabajar durante el semestre. Uno de los cambios más significativos que se pueden observar es el de la primera oración de esta primera hoja de instrucciones: “different works included in the syllabus.”

La primera instrucción se pensó para poder abordar un total de 15 obras de 8 autores<sup>69</sup> en 4 bloques distintos a lo largo de un semestre. Organizados en equipos, se asignaba a los estudiantes una obra<sup>70</sup> diferente para que realizaran la lectura y la adaptación de la misma. La finalidad de abordar estas obras en un principio era que mediante esta adaptación teatralizada, los estudiantes conocieran las obras. Dentro de las instrucciones también se indica que la duración de las presentaciones debe ser igual a una hora, para poder realizar un análisis de la obra basado tanto en la presentación de los estudiantes y el texto.

---

<sup>67</sup> Dichas actividades didácticas y los parámetros de evaluación se incluyen en el apartado de anexos.

<sup>68</sup> Todas las hojas de actividades están redactadas en inglés. Las materias donde se llevaron a cabo las actividades didácticas forman parte de un programa de la Facultad de Lenguas y Letras de la Universidad Autónoma de Querétaro, de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés.

<sup>69</sup> Las obras que se trabajaron desde la actividad son las siguientes: *La iliada* y *La odisea* de Homero, *La eneida* de Virgilio, *La orestiada* de Esquilo, *Tres obras de Tebas* de Sófocles, *Las metamorfosis* de Ovidio, “El infierno,” de *La divina comedia* de Dante Alighieri, *Los cuentos de Canterbury* de Geoffrey Chaucer, baladas anglosajonas y *Beowulf*, ambas de autor anónimo, así como *Los idilios del Rey* de Alfred Tennyson, que son la reinterpretación de las leyendas del Rey Arturo.

<sup>70</sup> En el caso de Esquilo y Sófocles, cada parte de las trilogías se asignaron a un equipo diferente.

Nunca se especifica un número de participantes en ninguna actividad. Esto tenía la finalidad de que los estudiantes trabajaran con mayor comodidad con aquellos compañeros con quienes tuvieran mayor afinidad. Al revisar y contrastar a los teóricos constructivistas, específicamente a Piaget, muestra que hay afinidades entre sujetos que los hacen empatizar entre ellos a partir de puntos de vista, opiniones, y juicios de valor éticos o morales (Cfr. Cap. 1). El que haya esta libertad en los estudiantes de decidir con quién trabajar supone también una experiencia de *alteridad*, donde se reconoce al *otro* como un igual.

También se incentivó el uso de máscaras, títeres y caracterización para llevar a cabo dichas presentaciones, y que utilizaran al menos uno de estos elementos en cualquiera de sus presentaciones. John Bell, en *Puppets, Masks, and Performing Objects*, establece que estos recursos teatrales son elementos que establecen una conexión con la tradición y el folclor, a la vez que el títere funge como un tropo literario, como en *Romeo y Julieta*, donde Romeo, tras matar a Tybalt, se llama a sí mismo como “Fortune’s fool” (Shakespeare, 2004, p. 125) puesto que está a merced de la fortuna, como el títere a su titiritero. De igual forma, Bell establece que estos recursos son precursores de los recursos multimedia (Bell, 2001, p. 5) que también se especifican en esta hoja de instrucciones.

Dentro de las consideraciones específicas, se presenta como primer punto que la presentación sea atractiva y entretenida para todos: se considera que los estudiantes pueden tener poca o ninguna experiencia en la adaptación o representación de los textos, lo que pudo resultar en presentaciones sin dinamismo que no fueran significativas para sus compañeros<sup>71</sup>. Por esto

---

<sup>71</sup> Si bien el objetivo era acercar a los estudiantes a las obras, las obras debían ser claras en términos de historia para que el objetivo se cumpliera. El que las obras fueran significativas en esta etapa del desarrollo de la actividad didáctica debe entenderse como el exponer a los estudiantes a la trama de las obras.

mismo, el segundo punto de las consideraciones específicas es enfocarse en los personajes principales, que, en un sentido burdo, es presentar de forma sintética la trama de la obra.

Algo que caracteriza esta primera actividad es el énfasis que se hace en el uso del espacio para la presentación. Los salones donde se llevó a cabo esta actividad didáctica son salones grandes, con capacidad para hasta 50 estudiantes. En la tercera consideración se especifica que por las dimensiones del aula, se debe cuidar el formato de presentación; en un espacio con un aforo de 50 personas, “finger puppets are not suitable.” De igual forma, el cuarto punto hace referencia al espacio de trabajo de los estudiantes, invitándolos a apropiarse del espacio que tenían a su disposición para el trabajo de presentación, sin descuidar la presentación del mismo, invitándolos también a limpiar el aula tras su presentación.

Una limitante que se impuso a los estudiantes fue la del uso de multimedia, específicamente del video. Dado que esta actividad se fundamenta en el uso del teatro, una de las ventajas que proveería el teatro a este primer diseño de la actividad didáctica y su acercamiento a las obras literarias, es la de la capacidad retentiva y la atención requerida del estudiante ante el fenómeno escénico: en palabras de Augusto Boal, el teatro es un lugar donde el *espectador* se vuelve un *actor*<sup>72</sup> que “transforma la acción dramática” (Boal, 1985, p. 25). Si bien el optar por una representación en video, o filmica, implica el mismo trabajo en términos de lectura y adaptación de la obra literaria, en términos de creación y materialización del producto final es distinto: puede incluso tomar más tiempo que el de un montaje escénico<sup>73</sup>. Otra razón por la cual se optó por la

---

<sup>72</sup> El estudiante *espectador* debe entenderse como aquel que únicamente recibe los contenidos de clase y no es un agente crítico de sus acciones, ni de su aprendizaje.

<sup>73</sup> Si bien esto es debatible, debe considerarse que para la materialización de un producto filmico debe haber un proceso de preproducción, producción y postproducción. Es en este último proceso, postproducción, donde se requiere de un proceso de selección de material y edición, primordialmente. Puede requerir equipos de cómputo o móviles de alta gama al que muy probablemente pocos estudiantes tienen acceso. Otro elemento que también debe considerarse es la compatibilidad del video con los programas de edición y con los dispositivos donde se piensa reproducir.

representación teatral fue por la falta de confianza en el factor tecnológico: sobrecalentamiento de proyectores, malfuncionamiento de computadoras, incompatibilidad entre dispositivos, etc.; el fenómeno teatral asegura en cierto nivel la presentación del producto final. Sucedió en más de una ocasión que los estudiantes esperaban a algún miembro de su equipo que no se había presentado aún para poder iniciar la representación; este es un impedimento natural del teatro, en contraste con el fenómeno cinematográfico. Incluso para asegurar una presentación exitosa, se sugirió a los estudiantes que todo debía estar montado antes de la presentación para que pudieran resolver cualquier falla técnica que pudieran tener con los elementos que ellos hubieran decidido utilizar: iluminación, escenografías, etc.

Finalmente, la evaluación de esta didáctica se divide en dos partes: los elementos e interpretación, o ejecución, y el acercamiento a la obra<sup>74</sup>. Aunado a este apartado de evaluación, se proporcionó a los estudiantes una rúbrica para clarificar cómo se iban a calificar estos dos puntos asignados con un 30 y 20 por ciento del valor de la actividad, que equivalía a un 50 por ciento de la nota final de los estudiantes. Esta rúbrica (Cfr. Anexo 2) se divide en 3 rubros: Acercamiento de la obra, dinamismo y volumen, y cada rubro comprende cuatro niveles de ejecución. Esta es una *rúbrica analítica*, de acuerdo a los parámetros que establecen Gatica Lara y Uribarren-Berrueta: se presenta ante los estudiantes un desglosado de los elementos esperados de ellos en la presentación y que en conjunto les asignan una calificación; la *rúbrica analítica* se caracteriza también por indicar el desempeño, las fortalezas y las debilidades de los estudiantes para permitirles mejorar en su trabajo, así como otorgar una retroalimentación detallada (Gatica-Lara

---

<sup>74</sup> Si bien es una traducción literal del término en inglés *approach to the work*, se debe entender como la ejecución de la adaptación de la obra, y no debe confundirse con la *interpretación de la obra*. Se usará la misma traducción de aquí en adelante.

& Jesús Uribarren-Berrueta, 2013). Los estudiantes debían entregar una copia de su rúbrica el día de su presentación para ser evaluados en su respectiva presentación.

En la segunda hoja de instrucciones, “Literatura Clásica y Medieval - Presentations” (Cfr. Anexo 3), únicamente hay un cambio: los trabajos que serán presentados. En este caso, únicamente se consideran las tres obras que comprenden *La orestiada* de Esquilo: “Agamenón,” “Las coéforas,” y “Las euménides.” Esta serie de tres presentaciones, se llevó a cabo en el segundo semestre de 2018; la materia, si bien es la misma, forma parte de una reestructuración a la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés. Por motivos de cambios y reorganización de los contenidos de la materia, solo se trabajó esta presentación en ese semestre. De igual forma, hay dos cambios en la evaluación: los elementos e interpretación, o ejecución, y el acercamiento a la obra equivalen cada uno el 50 por ciento, para poder asignar su calificación al 20 por ciento de la nota final. Se utilizó la misma rúbrica de evaluación para esta presentación.

El diseño de la actividad didáctica que, a su vez, funge como actividad de intervención pedagógica para la obtención de grado de este programa educativo, se llevó a cabo en este segundo semestre de 2020<sup>75</sup>. La hoja de actividad se titula “Literatura Norteamericana - First Presentation Assignment” (Cfr. Anexo 4).

Se puede pensar que ante una materia con el título Literatura Norteamericana se reducen las oportunidades para abordar la literatura clásica y a Shakespeare. Si bien puede ser el caso, el revisar los textos desde los temas que comparten, brinda una opción interesante que permite

---

<sup>75</sup> Originalmente, la intervención se iba a llevar a cabo el primer semestre de 2020 con dos grupos distintos: estudiantes del sexto semestre de la licenciatura mencionada anteriormente, y público interesado en un curso de divulgación literaria titulado “¿Desde cuándo tanto teatro?” en las instalaciones facilitadas por la red general de bibliotecas. Se había optado llevar a cabo la intervención en estos grupos para poder probar la respuesta de dos grupos diferentes ante esta propuesta: dentro del ámbito educativo formal y fuera del mismo, con participantes en los cuales puede ser visto como un requisito para acreditar una materia, y en otro donde hay un interés por acercarse a la formación literaria (y teatral, como es este caso).

referenciar a Shakespeare con Herman Melville y *Moby Dick*, o el trasfondo de la guerra de secesión estadounidense; o a la protagonista de la farsa de Aristófanes con el personaje femenino de la historia corta “The Chrysanthemums,” de John Steinbeck. El autor que hace una alusión evidente al mundo clásico y su herencia literaria es Eugene O’Neill en su trilogía *Mourning Becomes Electra*. Esta actividad se llevó a cabo en la materia dedicada a estudiar la tradición literaria de los Estados Unidos de América, que como parte de la formación de los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Modernas en Inglés, dedican un semestre a estudiar a los mayores exponentes del canon estadounidense, entre los cuales se encuentran los autores mencionados anteriormente.

La primera instrucción hace alusión a la organización de los equipos, de igual forma: equipos que los estudiantes forman por sí solos con sus compañeros con quienes tienen una afinidad. Sin embargo, hay una instrucción al final del primer párrafo que indica que debe haber un representante por equipo.

La razón primordial por la que las condiciones de aplicación de la intervención se modificaron fue la contingencia sanitaria que se vive en el mundo. Cuando la actividad se desarrolló en 2018, si los estudiantes tenían preguntas con respecto a su desempeño en la presentación, o incluso del texto, podían acercarse en conjunto a resolver las dudas: las limitantes tecnológicas de cada estudiante son distintas, como es el caso de aquellos que comparten computadora o dispositivo móvil porque toman clases en niveles de educación básica, por ejemplo. Se optó porque las inquietudes colectivas se hicieran a través de una sola persona, designada por los mismos integrantes de equipo, para que la comunicación fuera más sencilla y no supusiera un problema para los estudiantes. Terri A. Frederick señala que los estudiantes son asertivos en la selección de figura de autoridad entre iguales: su figura de autoridad ideal, según Frederick, es la

de comportamiento neutral (Fredrick, 2008, pp. 439, 444), y de esta forma, se asegura que las labores de los estudiantes estén repartidas de manera justa y equitativa.

La contingencia sanitaria también modificó el objetivo principal de la actividad, tal como se indica en la hoja de instrucciones: se asignó la producción de un video y no de una escenificación de la obra<sup>76</sup>. Dados los períodos excesivos que se pasan frente a algún dispositivo electrónico, se incitó al estudiante a reducir la duración de los videos. En el diseño de la actividad se consideró el tiempo que el resto de los estudiantes debían invertir para ver el trabajo de sus compañeros. Si bien no está estipulado en la hoja de actividades, se especificó al estudiante que no se haría una proyección de los videos en el tiempo asignado a la clase, pensando en las dificultades técnicas que podrían suscitarse de haber utilizado el tiempo de la clase para ver los videos de los estudiantes, y pudieran ser vistos de acuerdo al tiempo disponible que tuviera cada estudiante. Respecto a la duración de los videos, se mencionan dos redes sociales conocidas por el modo de presentación del contenido en ellas: Instagram y TikTok, que incentivan en su mayor parte videos con una duración entre quince segundos y un minuto.

Se añade una instrucción que hace alusión al acercamiento al texto, donde se invita a los estudiantes a interpretar la obra en la forma que mejor crea conveniente: de una manera exacta, sin limitarlos a experimentar con algún cambio de tono, exageración de los diálogos, o situaciones. Esta instrucción se incluyó pensando en cómo los estudiantes iban a recibir estas obras de acuerdo con sus contextos. Esta intervención busca que el estudiante llegue a apropiarse del texto literario para que a partir del montaje escénico<sup>77</sup> haya también un reconocimiento de la *identidad* y del *otro*.

---

<sup>76</sup> Es pertinente apuntar que por la contingencia sanitaria y el distanciamiento social, llevar a cabo ejercicios teatrales donde los estudiantes participaran entre sí era imposible.

<sup>77</sup> En este caso, sería a partir de la producción de un video.

Se sigue incentivando a utilizar distintos elementos, como la máscara y los títeres, pero se hace énfasis en utilizar objetos o materiales que los estudiantes tengan en sus casas para que no se expongan al contagio de COVID 19. Se especifica también que, de ser posible, los estudiantes pueden realizar sus videos mediante una animación *stop-motion*. De igual forma, se les aclara a los estudiantes que, de utilizar material audiovisual, no deben hacer uso excesivo de ello, por las políticas de protección de propiedad intelectual<sup>78</sup>, que al momento de cargar sus videos en alguna plataforma su producto final no fuera bloqueado, o en su defecto, eliminado. Se explican también las fechas y hora, tanto de entrega como de reunión para realizar el análisis de la obra, así como indicaciones para resolver dudas durante la semana que tenían para producir su video.

Se diseñó de igual forma un cuestionario que los estudiantes responderían de forma individual tras la entrega de sus videos (Cfr. Anexo 8). Dicho cuestionario se divide en dos partes y se diferencian por tener encabezados: la primera parte, “Regarding the video,” corresponde al producto que los estudiantes realizaron con sus compañeros de curso y de generación. Esta parte tiene 7 preguntas, de las cuales 3 corresponden al trabajo colaborativo de los estudiantes, y las 4 preguntas restantes que analizan su trabajo a nivel individual como una autoevaluación.

La segunda parte, “Regarding the play,” corresponde al sondeo previo al análisis de la obra, e incluye 3 preguntas. La primera pregunta se centra en la percepción de *alteridad* en la parte de la trilogía que escogieron, mientras que la segunda es la percepción de la *identidad* en esa misma obra. Por último, la tercera pregunta concierne a la relevancia de la obra en el año en curso, 2020, y para no sesgar a un único “sí” o “no,” también se pregunta “¿por qué?” para que el estudiante

---

<sup>78</sup> En el anexo 7, el video listado como “The Hunted” fue cargado a la plataforma de Google Classroom a través de Google Drive. Para facilitar el acceso al video desde un enlace directo a una sola plataforma, se cargó el video en YouTube; sin embargo, por políticas de la plataforma, todo contenido que utilice material protegido será bloqueado. Una parte de este video puede no mostrar audio, o incluso podría no reproducirse al intentar acceder a él desde el enlace.

pueda profundizar en las obras y sus indagaciones en los elementos que son relevantes y que demostrarían una resignificación de la obra. Como elemento final del cuestionario, se incluye una sección libre para comentarios generales. Las respuestas de los estudiantes se analizan y discuten más adelante.

Igualmente, los estudiantes respondieron otro cuestionario al final del curso con preguntas referentes a su lugar de origen y su estadía durante el semestre que cursaron, así como cualquier problemática que hayan tenido con relación a las clases que llevarán en el segundo semestre de 2020<sup>79</sup>.

#### 4.1.2 El objeto muestra de la actividad: los estudiantes

El rango de edad de los estudiantes matriculados en esta clase es de 20 a 26 años, siendo en su mayoría estudiantes de 20 años. La estudiante con mayor edad nació en 1994, lo que en términos generacionales, la define como *millennial*, que de acuerdo a Fernández-Paniagua<sup>80</sup> es la generación nacida entre 1983 y 1995, mientras que el resto de sus compañeros, de 20 a 24 años, pueden clasificarse como generación *Z*, o *centennials*, aquellos nacidos entre 1995 y 2016. A ambas generaciones se les conoce como *nativos digitales*, que como apunta Marc Prensky en su famoso artículo “Digital Natives, Digital Immigrants<sup>81</sup>,” toda su vida han tenido contacto con la tecnología digital: computadoras, videojuegos, celulares, etc., reciben información de forma rápida, y realizan múltiples tareas al mismo tiempo. Si bien se puede debatir los años que comprenden a cada

---

<sup>79</sup> Se incluye el cuestionario simple como Anexo 9.

<sup>80</sup> Fernández-Paniagua, A. M. del C. (2018). Millennials y Xennials: Cómo son estas generaciones tan parecidas. *Thinking for Innovation*. <https://www.iebschool.com/blog/millennials-xennials-generacion-marketing-digital/>

<sup>81</sup> Prensky, M. (s/f). *Digital Natives, Digital Immigrants*. 6.

generación, e incluso el término de *nativo digital* como generalización para estos estudiantes<sup>82</sup>, en seguida se exponen otras características de la generación predominante de estudiantes en esta clase: la generación Z.

En *Generation Z Goes to College*, Meghan Grace y Corey Seemiller distinguen las siguientes características de esta generación<sup>83</sup>: su infancia estuvo enmarcada por el internet, por lo que el acceso a la información y los sucesos del mundo les es fácil y casi natural; pueden realizar distintas actividades desde un solo dispositivo móvil, como jugar videojuegos, leer, hacer llamadas telefónicas y de video, y revisar un calendario; en un sentido moral, describen a los *centennials* como individuos con alto sentido de responsabilidad, leales, considerados, compasivos, de mente abierta, y con una preocupación “natural” por el *otro* (Seemiller & Grace, 2016, pp. 7–23). Por otro lado, Dulce Olvera en un artículo para SINEMBARGO, y basándose en datos del INEGI y el IMJUVE, señala los siguientes atributos en los que la generación *centennial* se ha desarrollado en México: el mundo al que se enfrentan es más adverso, enmarcado por la crisis climática, la violencia, desigualdades sistémicas en educación, salud y bienestar.

Tomando todo esto en consideración, se puede suponer que la respuesta por parte de los estudiantes será favorable hacia la actividad y hacia el análisis de los textos, no solo de Eugene O’Neill, sino de los textos que se abordarían durante el semestre.

---

<sup>82</sup> Meghan Grace y Corey Seemiller en el texto referenciado en el texto colocan a los *centennials* entre los años 1995 y 2010. De igual forma, Fernández-Paniagua comenta que la clasificación por generaciones es resultado de un ejercicio de mercadotecnia (Fernández-Paniagua, 2018).

<sup>83</sup> Es necesario decir que el contexto que estos autores analizan es el de la cultura estadounidense: señalan, por mencionar algunos, que es una generación marcada por la diversidad racial, así como el atentado del 11 de septiembre de 2001, y la caída de la bolsa de valores de 2008. Solo se mencionan algunas características, y se complementa con información pertinente al contexto mexicano de estos estudiantes.

Respecto al lugar de procedencia de los estudiantes, de los estudiantes que respondieron la encuesta<sup>84</sup>, 8 son originarios de la ciudad de Querétaro; 3 de la Ciudad de México; 4 del interior de la república, 1 de San José Iturbide, Guanajuato, 1 de Torreón, Coahuila, 1 de Coatzacoalcos, Veracruz, y 1 del estado de Hidalgo; 2 de ellos nacieron en los Estados Unidos, 1 en Phoenix, Arizona, y el estudiante restante no especificó, su respuesta es “The states.” De estos 17 estudiantes, solo uno vive solo, y el resto aún vive con sus padres al final del semestre.

Con respecto a su situación con la actual pandemia, 4 de ellos no residieron en Querétaro, regresando a Guanajuato, Hidalgo y Coatzacoalcos con sus padres. Una pregunta de este último cuestionario indaga en cualquier dificultad que los estudiantes hayan tenido en el semestre, de los cuales 10 estudiantes respondieron que sí tuvieron dificultades, y en la siguiente parte, varios de ellos respondieron que tuvieron dificultades del tipo técnico, como conexión inestable a internet y apagones; otros estudiantes respondieron que tuvieron problemas con la carga de trabajo, que al ser mucha los hacía retrasarse en algunas materias. Por otro lado, 3 estudiantes expusieron en sus respuestas que sus dificultades fueron de tipo emocional y/o psicológico: una estudiante experimentó problemas de depresión e insomnio, mientras que otra mencionó que no tenía motivación, y que la presión de las fechas de entrega la “motivaba” a realizar y entregar las tareas.

Estos mismos estudiantes cursaron la materia de Literatura Clásica y Medieval en 2018, impartida por quien suscribe esta investigación, haciéndolos partícipes de la actividad enlistada en Anexos como “Literatura Clásica y Medieval - Presentations.” Asimismo, estos estudiantes cursaron en el primer semestre de 2019 la materia Literatura Europea Moderna, con el Mtro. Ruy Nieves como titular de la materia para ambos grupos. Se asume de igual forma que al haber cursado ambas materias, y tras consultar con el titular de la materia correspondiente a Literatura Europea

---

<sup>84</sup> De los 23 estudiantes que se inscribieron en la materia, únicamente 17 respondieron la encuesta final.

Moderna, revisaron autores como John Milton, Jonathan Swift, y William Shakespeare, cubriendo de este último autor obras como *Romeo y Julieta*, *Hamlet*, *Sueño de Una Noche de Verano*, y *Titus Andronicus*.

El abordaje de los conceptos de *alteridad e identidad* vistos en la materia de Literatura Norteamericana fueron nuevos para estos estudiantes, sin embargo, se abordaron a partir de la obra de *Titus Andronicus*, que debería ser familiar a los estudiantes. Estas obras, *Titus Andronicus* y *Lysistrata*, de Aristófanes, se abordaron en dos sesiones específicas en el semestre: el 8 de septiembre en el calendario original de la clase (Cfr. Anexo 5) y el 22 de octubre en el calendario actualizado (Anexo 6). La primera sesión es de discusión de la obra *The Red Badge of Courage*, escrita por Stephen Crane, y la corriente literaria del Realismo y su desarrollo en la literatura estadounidense.

Esta novela sigue a Henry Fleming, un muchacho enlistado en el ejército de la Unión durante la Guerra de Secesión, que busca la gloria de la batalla, y que encuentra lo opuesto a la gloria. Traducida como *El rojo emblema del valor*, hace alusión a una herida de guerra. La novela tiene como trasfondo este conflicto bélico que tuvo lugar en Estados Unidos de 1861 a 1865, peleada por los estados del sur, conocidos como los confederados, y los estados del norte, la unión. Henry Fleming forma parte de este último ejército, y desde el principio se le presenta como un joven en conflicto con sus expectativas de la guerra: si bien ansía ir a batalla, el regimiento 304, donde él se encuentra, lleva semanas sin avanzar hacia el campo de batalla. De igual forma, el conflicto del protagonista yace en su debate interno entre la valentía y la cobardía: ¿qué hará en cuanto su regimiento llegue al campo de batalla? ¿Luchará o huirá? Incluso sondea a sus compañeros, y sus respuestas van desde el luchar o morir, o una respuesta incierta, pues tienen la misma duda que él. Conforme avanza la novela, el regimiento lucha en tres batallas, de las cuales,

Henry lucha en dos y huye de una por el miedo que lo embarga al verse frente a la batalla, lo que lo obliga a apartarse de los demás. En esta parte, el joven intenta justificar su acción de huida a partir de las reacciones naturales de una ardilla ante su presencia, puesto que representa una amenaza para el animalillo. La novela concluye con el regimiento 304 saliendo victorioso de una última batalla en la lluvia, con el sol saliendo mientras los soldados agotados se recuperan de la batalla, y Henry pensando “febrilmente en cielos tranquilos, verdes praderas, arroyuelos frescos, en medio de una eterna y suave paz<sup>85</sup>” (Crane, 2002, p. 125)

En esta sesión con los estudiantes, además de discutir y analizar la novela, se discutieron las distintas razones que pudieron haber ocasionado la guerra, como las diferencias políticas entre ambos lados; la más destacada es la abolición de la esclavitud. Se presentaron tres distintos textos legales emitidos por John C. Calhoun, James Henry Hammond y Henry Highland Garnet. Los dos primeros exponen razones económicas para justificar la esclavitud en los estados sureños, mientras que el último es un autor afroamericano que incita a los entonces esclavos a levantarse en armas para romper los lazos que los unen a un estado de miseria y abuso. Se presentaron de igual forma las primeras páginas de la autobiografía de Frederick Douglass, un autor afroamericano de quien se llegó a pensar que el texto era un trabajo de ficción de algún autor blanco bajo un seudónimo. Ante este contexto, los conceptos de *identidad* y *alteridad* se presentaron como parte del fenómeno bélico, así como una experiencia de *alteridad*. Dos partes en oposición, en este caso, la confederación versus la unión, cada una con rasgos identitarios percibidos desde su respectiva trinchera, así como los asignados por el enemigo. Como *alteridad*, la guerra no busca conciliar

---

<sup>85</sup> Del original: “with a lover’s thirst to images of tranquil skies, fresh meadows, cool brooks - an existence of soft and eternal peace.”

entre *otredades*, sino exterminarlas, y así, los *identitarios* ganadores impondrán sus valores sobre los otros *identitarios*.

Para clarificar el ejemplo mencionado anteriormente, se abordó la obra de William Shakespeare, *Titus Andronicus*. Como *alteridades*, están los godos y los romanos, donde al inicio de la obra, se menciona que Titus Andronicus partió a declarar la guerra a este pueblo de bárbaros y salvajes. Para clarificar el conflicto de *identidades*, se analizó de forma rápida el contraste entre los dos personajes protagónicos de la obra: Titus y Tamora. Predomina la cultura de los romanos en el desarrollo de la obra y en el personaje de Titus, y se contrasta con la de Tamora, la reina de los godos, volviéndola la villana por sus acciones violentas, que como se desarrolló en el capítulo anterior, son una violencia política y física a partir de que un grupo *identitario* (los romanos) que atribuye características “inherentes” a este pueblo extranjero. Cuando Titus derrota a los godos y trae a Tamora, sus hijos y su amante, Aaron como rehenes a ser humillados ante los romanos, probando así que la identidad romana es una llena de valor, determinación y benevolencia, puesto que a Tamora se le permite desposar a Titus, siendo ahora emperatriz de Roma.

Para la sesión del 22 de octubre, se discutieron trabajos de John Steinbeck: *Of Mice and Men*, *The Pearl*, y “The Chrysanthemums.” La obra con la cual se discutió la obra de Aristófanes, *Lysistrata*, fue con el cuento “The Chrysanthemums.” La historia nos muestra un matrimonio asentado en el Valle de Salinas, en California: Elisa y Henry Allen.

El narrador del cuento nos presenta a Elisa cuidando el jardín de su casa, mientras su esposo, Henry, trabaja en el rancho y vende unas cabezas de ganado. Poco tiempo después, un hombre<sup>86</sup> aparece en una carreta vieja ofreciendo sus servicios de hojalatería y reparación de “Pots,

---

<sup>86</sup> John Steinbeck no nombra a este personaje, y se refiere a él únicamente en la tercera persona. En la sinopsis del cuento en la edición de Nórdicalibros, se refieren a él como buhonero. Steinbeck, J. (2016). *Los Crisantemos*. Nordica.

pans, knives, sisors, lawn mores<sup>87</sup>.” Unos perros en el pórtico de la casa de Elisa ladran a la caravana del hombre, y entabla una breve conversación con ella; Elisa le dice que no tiene nada que pueda ser reparado, mientras ella sigue atendiendo su jardín. El hombre se percata de la atención que la protagonista presta a su jardín y le pregunta el tipo de flor que arregla: los crisantemos. Elisa se siente casi halagada por la pregunta y le explica al hombre el tipo de flor que son, los cuidados que requieren, su amor por el jardín y por los mismos crisantemos, y tras un comentario del hombre de una mujer que también cuida un jardín, Elisa le obsequia un crisantemo a la vez que busca unos sartenes para que el hombre repare. Tras pagar al hombre 50 centavos de dólar por haber reparado sus utensilios, el hombre parte, y ella entra a la casa a prepararse para ir a cenar con su esposo tras haber concretado la venta de las reses. De camino en el auto a Salinas, Elisa se percata de un pequeño montículo de tierra negra con una flor blanca, mientras el auto pasa junto a la carreta del hombre.

Los estudiantes que mostraron más interés en el cuento fueron aquellos inscritos en el turno vespertino. En esta sesión donde se analizaron tres textos de John Steinbeck, un elemento que salta a la discusión es la representación femenina en la obra de este autor, o en estos tres textos. En *Of Mice and Men*, esta representación es negativa: el único personaje femenino en la novela no tiene nombre<sup>88</sup> y es uno sexualizado en extremo<sup>89</sup>, al punto de ser percibido por el resto de los personajes, todos masculinos, como un problema, no solo para su esposo, sino para todos los

---

<sup>87</sup> “Ollas, sartenes, cuchillos, tijeras y podadoras.”

<sup>88</sup> Steinbeck solo se refiere a ella como “Curly’s wife:” “la esposa de Curly.”

<sup>89</sup> Candy, el hombre más viejo de los trabajadores, le dice a George “She got the eye,” que es una expresión en inglés que señala a una mujer promiscua, o que en el caso de la novela, a una mujer casada que coquetea o está interesada en otros hombres, además de su esposo; Steinbeck la describe con las siguientes palabras: “A girl was standing there looking in. She had full, rouged lips and wide-spaced eyes, heavily made up. Her fingernails were red. Her hair hung in little rolled clusters, like sausages” (Steinbeck, 2000, p. 31)

trabajadores<sup>90</sup>; en *The Pearl*, nuevamente resalta un solo personaje femenino: Juana, esposa de Kino y madre de Coyotito, que es todavía un bebé, se presenta únicamente como sumisa y que obedece a su marido<sup>91</sup>. Por el contrario, la descripción que hace Steinbeck de Elisa es una masculinizada: “[Elisa’s] figure looked blocked and heavy in her gardening costume, a man's black hat pulled low down over her eyes, clod-hopper shoes,” y un vestido estampado, “covered by a big corduroy apron with four big pockets to hold the snips” (Steinbeck, 2011, p. 1). Lejos de ser un personaje bidimensional, Elisa Allen es una mujer inteligente, que desafortunadamente ha sido relegada al terreno de la vida privada, el hogar, que solo procura el aspecto estético de la casa. Su esposo incluso insinúa que ella debería arreglar el huerto de manzanas para que crezcan tan grandes como sus crisantemos: “Some of those yellow chrysanthemums you had this year were ten inches across. I wish you'd work out in the orchard and raise some apples that big” (Steinbeck, 2011, p. 2).

La presencia del buhonero presenta a la Elisa inteligente, y deseosa de una vida fuera de la seguridad de su rancho en el Valle de Salinas: este hombre anónimo viaja de Seattle a San Diego cada año en busca del sustento diario reparando sartenes y ollas, y afilando tijeras. Este modo de vida representa una vida de aventura y emoción, así como de satisfacción sexual. Durante su conversación con el buhonero, Elisa se muestra agitada, sonrojada, y halagada por este hombre que no conoce una vez que él menciona las flores de su jardín, los crisantemos específicamente. Una vez que el hombre sigue su camino rumbo a San Diego, Elisa entra a la casa a ducharse y a

---

<sup>90</sup> George, uno de los personajes principales, advierte a Lenny no buscar problemas con la esposa de Curly, puesto que tendrían que huir como la última vez.

<sup>91</sup> En una parte de la novela, Steinbeck narra que Juana considera a Kino, su esposo, como un semidiós, que conoce las diferencias entre la mujer y el hombre, y que esas diferencias son una necesidad para Juana (Steinbeck, 2001, pp. 58–59).

prepararse para la salida con su esposo. En el siguiente pasaje del cuento se puede interpretar como una señal de insatisfacción sexual:

In the bathroom she tore off her soiled clothes and flung them into the corner. And then she scrubbed herself with a little block of pumice, legs and thighs, loins and chest and arms, until her skin was scratched and red. When she had dried herself she stood in front of a mirror in her bedroom and looked at her body. She tightened her stomach and threw out her chest. She turned and looked over her shoulder at her back (Steinbeck, 2011, p. 8).

Durante su conversación con el buhonero, Elisa se percató de la complexión del hombre, que Steinbeck describe como un hombre muy grande, con barba canosa, y manos callosas por el trabajo. De esta misma forma, el hombre menciona los crisantemos, y Elisa se desborda por explicarle al hombre cómo cuidarlos, cambiando su actitud rígida del principio por una más cándida: “The irritation and resistance melted from Elisa's face,” “her eyes grew alert and eager,” “Elisa ran excitedly along the geranium-bordered path to the back of the house” (Steinbeck, 2011, pp. 5, 6).

Esta vida de aventura la presenta a Elisa una posibilidad de emoción fuera de la vida privada:

“I've never lived as you do, but I know what you mean. When the night is dark—why, the stars are sharp-pointed, and there's quiet. Why, you rise up and up! Every pointed star gets driven into your body. It's like that. Hot and sharp and—lovely” (Steinbeck, 2011, p. 7)

Elisa también se dirige a él de forma insinuante: “I could show you what a woman might do,” (Steinbeck, 2011, p. 8) y aunque a simple vista podría parecer que no se da cuenta, el hombre no está interesado. Elisa continúa así hasta que el hombre se va. Una vez que ha salido del baño y explora su cuerpo, Henry, su esposo entra a la habitación y la ve transformada, con la suficiente

fuerza para someter a una vaquilla y devorarlo como una sandía<sup>92</sup>. El encuentro con el buhonero revitaliza su autoestima y le reafirma algo que ella daba por perdido: su poder.

En discusión con los estudiantes, se mencionó que este cuento es uno que habla de una mujer poderosa, no empoderada. La diferencia yace en que Elisa llega a la realización de que es capaz de enganchar a un hombre a través de su conversación, y que es dueña de su sexualidad. Esta autoexploración ante el espejo le muestra a *otra* Elisa Allen: en una experiencia de *alteridad*, Elisa descubre a una mujer que no recordaba, que no es la que ella reconoce como la *identitaria* de su cuerpo, ni como una mujer sexual: “She grew complete again. ‘I’m strong,’ she boasted. ‘I never knew before how strong’ (Steinbeck, 2011, p. 9) Se advirtió también a los estudiantes del problema que supondría confundir esta última característica como una forma sexualizada del personaje: Elisa Allen no es sexualizada por su esposo o por el buhonero, sin embargo podría parecer sexualizada por Steinbeck tras la descripción de cómo su busto sube y baja agitadamente mientras habla con el hombre, pero al analizarlo críticamente, Steinbeck tampoco sexualiza a su personaje, y al contrario, la caracteriza como poderosa. Esto es significativo para el desenlace del cuento, puesto que esta nueva “readquisición” de poder sexual e intelectual es breve.

No es sino hasta el final del cuento, cuando Elisa ve el montículo con la flor y la maceta junto al camino que se da cuenta que el hombre la manipuló para que Elisa lo empleara para reparar sus sartenes. Una vez terminado el trabajo, el hombre disponía a retirarse, y se olvidó del regalo de Elisa: “‘Mind,’ she called, ‘if you’re long in getting there, keep the sand damp.’/ ‘Sand, ma’am? .. Sand? Oh, sure. You mean around the chrysanthemums. Sure I will.’” (Steinbeck, 2011, p. 8).

La entrega que hizo Elisa de la flor de crisantemo se puede interpretar como un obsequio de

---

<sup>92</sup> Del original: “You look strong enough to break a calf over your knee, happy enough to eat it like a watermelon.”

fidelidad y de amor incondicional. Sin embargo, el hombre no lo toma como tal. Al final, Elisa se resigna a seguir viviendo como un objeto ornamental en su rancho en el Valle de Salinas.

*Lysistrata* se mencionó desde la caracterización que hace Steinbeck de Elisa, contrastada con la acción colectiva de las mujeres de las polis griegas representadas por Aristófanes: la toma del ágora, por el lugar que su sexualidad tiene para los hombres, que están en la guerra, apropiándose y desplegando su responsabilidad y lugar en la vida pública. Si bien la acción que llevaron a cabo Lysistrata y sus compañeras es un acto de transgresión, finalmente surte efecto. La relación entre Steinbeck y Aristófanes yace en cómo estos dos personajes femeninos se reconocen como individuos con poder, pero la diferencia también yace en esta apropiación del poder individual: Elisa se da cuenta que su poder sexual no sedujo al buhonero, y que su poder intelectual es reducido a un adorno.

De igual forma, en esta sesión se presentó a los estudiantes los parámetros para la actividad de presentaciones para *Mourning Becomes Electra* de Eugene O'Neill.

## 4.2 El análisis de la obra.

Tras realizar la entrega y contestar el cuestionario, hubo una discusión de las obras de Eugene O'Neill. Dicha actividad se llevó a cabo el 5 de noviembre del año 2020 en dos horarios diferentes: turno matutino y vespertino. Uno de los textos que se consultaron para el análisis de estas obras es una compilación de ensayos y artículos antologados por Harold Bloom para la colección "Bloom's Modern Critical Views" de Eugene O'Neill. Así como se explicó en el capítulo anterior, el artículo de Doris Alexander "*Mourning Becomes Electra*" mediante un acercamiento biográfico, expone quién era O'Neill, así como las circunstancias que lo llevaron a escribir esta trilogía. Menciona la necesidad de O'Neill de que la trilogía de Esquilo fuera "americanizada" y que los paralelismos

remitieran a la misma historia de los Estados Unidos: la guerra de secesión, y los antecedentes propios de la Nueva Inglaterra, con el puritanismo.

Este último punto se desarrolló para contextualizar a los estudiantes, no únicamente la obra y el lugar donde se llevan a cabo las acciones de los personajes, sino también para abordar una característica del género de la *pieza teatral*, con la disyuntiva de los puritanos, que condenaban el placer y al ser humano como un ente predeterminado al pecado y al castigo<sup>93</sup> y cómo supone las características necesarias para desarrollar *Mourning Becomes Electra*. Con este contexto ante los estudiantes, se plantea cómo difiere en ese aspecto el regreso a casa de Agamenón en *The Oresteia* y de Ezra Mannon en *Mourning*. Un elemento que es importante en Esquilo es el sacrificio de Agamenón a los dioses de su hija menor, Iphigenia, y Clytemnestra, la esposa de Agamenón, busca venganza. En la obra de O'Neill, y tal como lo apunta Alexander en su artículo, la insatisfacción y el rechazo de Christine Mannon, la Clytemnestra de O'Neill, se identifican en el ámbito sexual.

Otra perspectiva de *alteridad e identidad* dentro de la obra está en las acotaciones que O'Neill hace para la mansión de los Mannon. Un elemento que también formó parte de la discusión fue la descripción de la mansión a partir de los referentes populares que los estudiantes pudieran tener; esto supone una contextualización del conocimiento para la apropiación de la *alteridad* y la misma *identidad* de la forma en que Lev Vygotsky propone en el *aprendizaje situado* (Cfr. Cap. 1) Un referente inmediato de los estudiantes fueron las plantaciones encontradas en el sur de los Estados Unidos. Si bien la arquitectura de estas edificaciones muestra atributos neoclasicistas, como el uso de columnas y las grandes escalas, la ubicación de la acción en la trilogía dista de estar ubicada al sur de los Estados Unidos. Algunos de los estudiantes mostraron confusión ante

---

<sup>93</sup> El original dice: "New England, with its 'Puritan conviction of man born to sin and punishment,' was the "best possible dramatically for Greek plot of crime and retribution [...]"

esta afirmación, sin embargo, una forma de aclarar sus inquietudes estuvo en proponer preguntas referenciales al texto, tales como la descripción de la vestimenta que utiliza Peter Niles al comienzo de la primera obra en la trilogía, “Homecoming.” Esta pieza de información no la pudo proporcionar ninguno de los integrantes del equipo al que se le asignó la obra, lo que vuelve interesante también el análisis de su video, puesto que no muestran a Peter o a Hazel Niles en ningún momento del video. Este dato vuelve significativa la relación de estos personajes en términos de *identidad* para los estudiantes por la situación de la guerra en cuestión, como se definió en las páginas anteriores y el capítulo anterior (Cfr. Cap. 2): si bien O’Neill no especifica una fecha específica, se puede inferir en distintos momentos de la obra, que la guerra de secesión a concluido. El personaje en cuestión entra a escena portando su uniforme de soldado de la Unión. De igual forma, en las acotaciones, O’Neill describe la fachada de la casa como “a large building of the Greek temple type that was the vogue in the first half of the nineteenth century” (O’Neill, 1995, p. 260) esta asociación que hicieron en principio los estudiantes, no se descartó, únicamente se le redirigió.

Aunado a este análisis y aludiendo a la fachada griega de la casa de los Mannon, la descripción del rostro de Ezra Mannon. Incluso desde la perspectiva de Seth, Amos, Louisa, y Minnie, la fachada es justamente un tipo de máscara que oculta el pasado de los Mannon, que es el detonante de la acción dramática en la primera parte de la trilogía. O’Neill describe a Ezra Mannon de la siguiente manera: “One is immediately struck by the mask-like look of his face in repose, more pronounced in him than in the others” (O’Neill, p. 301). Esta caracterización puede remitirse a la tradición teatral griega, que apelaba al uso de máscaras en las representaciones. David Wiles establece en su estudio de la interpretación del teatro griego que la máscara vira la atención del espectador hacia la máscara, lo que vuelve al espectador un “proyector” de emociones hacia la

máscara. Wiles también enuncia que la máscara reconfigura el cuerpo del actor, puesto que este es el que le da vida a la máscara (Wiles, 2000, p. 110). Las relaciones máscara-actor y espectador-máscara establecen una relación de *alteridad*: de acuerdo a lo propuesto por Wiles, el colocarse una máscara es apropiarse de sus necesidades particulares para que pueda evocar y transmitir lo que se busca transmitir, o en el caso de la tragedia, evocar miedo. Por otro lado, el espectador ha de virar su atención hacia la máscara, que oculta el rostro del actor y lo establece como un elemento de la ficción representada en escena a partir de la corporalidad de la máscara, cuyo medio es el actor (Wiles, p. 110).

#### 4.2.1 Los videos entregados por los estudiantes: análisis de los videos y el proceso de realización a través de un cuestionario.

Los estudiantes entregaron sus videos a través de la plataforma Google Classroom el 3 de noviembre. Dichos materiales se describen a continuación<sup>94</sup>.

El primer video, “Homecoming,” tiene una duración de 6 minutos y 21 segundos. Se compone de una serie de imágenes que se asemejan al de un *storyboard*. A través de las imágenes también se presentan a los personajes. Las acciones de los personajes se indican con texto en la imagen, y las flechas señalan los movimientos y las mismas indicaciones. Las voces de los personajes aparecen como *voice over*, y aparecen en la imagen como leyendas en la imagen, sin tomar la forma de globos indicando qué personaje dice esas palabras. Los dibujos tienen una apariencia caricaturesca, así como la representación de las situaciones de la obra: tiende a haber una exageración, y los estudiantes jugaron con el lenguaje, dándole un toque pícaro y de doble

---

<sup>94</sup> Los enlaces que refieren al trabajo de los estudiantes se encuentran en los anexos (Anexo 7)

sentido, hasta donde lo permite el idioma inglés, a los diálogos de los personajes. El video establece el conflicto de la obra de forma clara, y es dinámico al presentar a cada uno de los personajes y sus historias.

Los miembros del equipo que escogió la segunda parte de la trilogía optaron por una forma muy peculiar y familiar del contexto mexicano para representar su obra: el programa televisivo de espectáculos. Utilizando una plataforma de videollamadas, familiar a la mayoría, los estudiantes se reunieron en una sala de esta conocida plataforma para representar ahí su obra. Los fondos virtuales escogidos por dos de los estudiantes refieren a un programa muy conocido de la televisión mexicana, y utilizando esto a su favor, realizaron su presentación de la obra “The Hunted,” segunda parte de la trilogía. Conforme avanza el video, la presentadora introduce los eventos de la obra como un chisme, y los demás participantes del programa reaccionan a la narración de los eventos, y los segmentos “televisivos” que representan puntos importantes del texto para los estudiantes se realizaron como *micro-videos* elaborados desde la plataforma de videos cortos TikTok. El video tiene una duración de 6 minutos y 37 segundos. En cuestiones del lenguaje, los estudiantes utilizaron un lenguaje con un registro adecuado para el formato con que eligieron. No hay ningún tipo de subtítulo sugerido en la pantalla como leyenda.

El tercer video, que corresponde a la última parte de la trilogía de O’Neill, “The Haunted,” es un video con una duración de 27 minutos y 46 segundos. Los estudiantes decidieron utilizar imágenes que hicieran alusión al contexto de la obra, en términos de “montaje” y “escenografía,” por así decirlo, y de celebridades populares para los personajes de las obras: Sir Ian McKellen y Gary Oldman en el papel de los sirvientes que abren la obra; Timotheé Chalamet y Natalia Dyer como Peter y Hazel, Julia Roberts y Charlie Heaton como Vinnie y Orin Manon. Algo que resalta de este video es el uso de las imágenes de estos artistas, y cómo se busca dinamismo en el video a

partir de presentar las imágenes de estos artistas en distintas poses que hagan alusión a sus diálogos. El video inicia con unas leyendas de texto rodeado en negro para distinguir los diálogos; sin embargo, a partir del minuto 6 con 17 segundos, desaparecen. Otra cosa que es notable en el video es que no hay cambio o movimiento de las imágenes, primordialmente por la forma en que los estudiantes decidieron representar a los personajes, lo que vuelve el video monótono y poco dinámico, sin embargo, una vez que se empieza a ver con atención, se vuelve comprensivo. Con respecto al lenguaje, los estudiantes decidieron utilizar la forma íntegra de los diálogos escritos por O'Neill para la obra.

Respecto a la realización de los videos, la primera parte del cuestionario que respondieron los estudiantes tras la entrega de sus videos (Anexo 8) indaga en el proceso creativo. De forma general, se analizarán únicamente los cuestionarios de las representantes de equipo<sup>95</sup>: Paola Ayala, Hefzi Guzmán y Melina Zúñiga. Estas tres estudiantes representaron en el mismo orden al equipo encargado de cada parte de la trilogía: Paola Ayala en "Homecoming," Hefzi en "The Hunted," y Melina Zúñiga en "The Haunted." Se analizan en conjunto las respuestas de las tres representantes.

El equipo que realizó la presentación de la primera parte de la trilogía, representado por Paola Ayala<sup>96</sup>, comenta en la primera pregunta que los estudiantes no objetaron con la idea de hacer una animación, puesto que la idea fue suya, y ella realizaría el trabajo "más difícil." Para Hefzi Guzmán<sup>97</sup> y su equipo no hubo problema; Abigail Guerrero<sup>98</sup>, integrante del equipo, comenta

---

<sup>95</sup> Las respuestas de los demás integrantes de los equipos coinciden de estudiante a estudiante, incluso con los estudiantes del turno vespertino, lo que denota que hubo un trabajo colaborativo coordinado. Se incluyen también los cuestionarios de los estudiantes que complementan las respuestas de sus representantes.

<sup>96</sup> Anexo 10

<sup>97</sup> Anexo 11

<sup>98</sup> Anexo 12

que ella propuso la readaptación del texto. Por otra parte, Melina Zúñiga<sup>99</sup> comenta que su equipo llegó a un acuerdo para el modo de trabajo, empezaron a trabajar, pero que tuvieron que reorganizarse y volver a empezar. Uno de los retos (pregunta 2) que los equipos de Hefzi Guzmán y Melina Zúñiga encontraron fue en la forma de organizarse a distancia: los chicos no responden pronto los mensajes, o no respondían para nada, haciendo difícil saber si estaban de acuerdo con las decisiones tomadas por los demás. A diferencia de estos equipos, el equipo de Paola Ayala menciona que su principal reto fue la falta de tiempo, pero en los comentarios finales, la representante menciona que no fue falta de tiempo, sino una mala administración del mismo; el resto de los miembros concuerdan en este último punto.

Respecto a la pregunta tres, Paola Ayala escribió que encontrar un buen programa de edición fue su mayor dificultad, mientras que Hefzi Guzmán dice que para ella fue muy fácil; por otro lado, Abigail Guerrero señala que su principal problema fue su horario de trabajo. Estudiantes en otros equipos señalaron que tuvieron dificultades con el acceso a internet, o incluso falta de dispositivos electrónicos para poder conectarse y trabajar adecuadamente; mientras que Melina Zúñiga dice no haber tenido suficiente tiempo para trabajar en la edición del video, pero aún así realizó la adaptación y el montaje de las imágenes. Con respecto a la dificultad del texto, tanto Hefzi Guzmán, Abigail Guerrero, y Melina Zúñiga consideraron que el texto fue muy fácil de comprender, y el comentario de Melina reafirma que la trilogía es un material que resulta atractivo para estas generaciones. Sin embargo, Paola, así como otros de sus compañeros de grupo, consideraron que el texto tiene un grado de complejidad superior a su competencia lingüística<sup>100</sup>.

---

<sup>99</sup> Anexo 13

<sup>100</sup> O'Neill trabaja el lenguaje de varios personajes a partir de dialectos, de forma que se puede inferir el estatus de los personajes. Este lenguaje representó un reto en distintos trabajos vistos a lo largo del semestre, como la novela de Crane, donde el dialecto denota los contextos de pobreza y analfabetismo de los personajes. Otra unidad donde esto probó ser un problema fue en la unidad dedicada a autores afroamericanos: el AAVE (por sus siglas en inglés, African American Vernacular English) forma una parte importante de los textos, puesto que es un elemento

La pregunta cinco aborda si hubo alguna dificultad con sus compañeros. La única representante que dice que no hubo dificultades es Paola, sin embargo, menciona que las grabaciones de algunos de sus compañeros tenían errores gramaticales. Por el contrario, Hefzi Guzmán, Abigail Guerrero y Melina Zúñiga mencionan algunos inconvenientes que tuvieron, como problemas de comunicación con una compañera, la actitud de un compañero que no mostró reacción alguna durante la realización del video, sin embargo, la situación que hubo con Melina fue diferente: ella comenta que sus compañeros del turno vespertino fueron difíciles al momento de trabajar.

Los estudiantes que trabajaron en el equipo de Melina fueron Kevin Guerra y Ana Luisa Suárez. La primera señal que hubo de malentendido fue un correo<sup>101</sup> de parte de Luisa Suárez explicando que sus compañeros no le habían enviado el trabajo que ella debía editar, a lo que se le respondió que consultara con sus compañeros qué podían hacer al respecto para completar el trabajo. Días después, a horas de haber entregado los videos, Luisa vuelve a enviar un correo<sup>102</sup> para disculparse por el producto final, por la duración y para explicar que ella y su compañero Kevin Guerra no tuvieron injerencia en las últimas decisiones hechas por el resto del equipo. Por su parte, Kevin Guerra señala que al parecer hubo problemas de comunicación y organización con los compañeros del matutino, y que fue estresante y difícil trabajar con ellos, como apuntó Melina Zúñiga.

---

identitario de los afroamericanos, y muy notable en autores y autoras como Langston Hughes, Zora Neale Hurston, y Alice Walker, y que a estos estudiantes, de contexto mexicano, aunque hayan sido nacidos en Estados Unidos, les es ajeno, probablemente, por la predominancia del inglés “estandarizado” e institucionalizado por la clase/raza dominante.

<sup>101</sup> Anexo 14

<sup>102</sup> Anexo 15

Al revisar el cuestionario entregado por Luisa Suárez<sup>103</sup>, en la pregunta cinco, menciona que fue estresante trabajar con sus compañeros del turno matutino, y en la siguiente pregunta menciona que entre unas de las dificultades que ella percibió al trabajar con sus compañeros fueron el tiempo para la organización, y el respeto al trabajo de los compañeros, que en este caso se refiere a la falta de respeto hacia el trabajo que ella y su compañero Kevin Guerra iban a realizar.

El resultado del trabajo de los estudiantes y su satisfacción con el mismo se discute en la pregunta 6, y salvo Melina Zúñiga, los demás representantes estuvieron satisfechos con el trabajo que entregaron; Melina Zúñiga incluso dice que pudieron haber entregado un trabajo más corto, e incluso más divertido, de forma similar al comentario de Luisa Suárez. La última pregunta discute la recepción del trabajo de sus compañeros en conjunto con el suyo: entregar un video puede parecer no tener propósito, pero proporcionar los videos a los grupos, permite a los estudiantes armar la trilogía y dar sentido al trabajo que hicieron en aislado de su parte de la trilogía<sup>104</sup>.

#### 4.2.2 *Identidad y Alteridad* en los videos presentados por los estudiantes.

Estos videos sí representan el concepto de *identidad*, principalmente en las formas que escogieron para el estilo del video. El primer video representa la *identidad* de los personajes desde el diseño de la vestimenta de los personajes: la vestimenta que remite a la utilizada en el siglo XIX en Estados Unidos. En el segundo video hay una apreciación de la *identidad* mexicana desde el formato que escogieron para materializar su video: el programa de espectáculos. De igual forma, los videos cortos que se encuentran en el video hacen también alusión a algún elemento que los

---

<sup>103</sup> Anexo 16

<sup>104</sup> No hay forma de demostrar que la lectura de la obra se hizo sin que los estudiantes consultaran resúmenes del resto de las obras.

estudiantes consideraron distinguía a los personajes el uno del otro, y que es apropiada al tono que decidieron utilizar en todo su video. Sin embargo, en el tercer video es más difícil identificar qué elementos hacen referencia a la identidad de los personajes, o de los estudiantes que escogieron representar a los personajes del modo que lo hicieron.

En cuanto a la *alteridad*, el conflicto entre los personajes está claramente definido, mostrando aversión entre los personajes, y la conciliación entre aquellos que unen fuerzas para lograr su cometido, tal como Vinnie y Orin.

Sin embargo, un elemento que O'Neill utiliza para hacer alusión a la *identidad* de los dos personajes femeninos, es el cabello de las mismas, que fue algo que no se abordó en ninguna de las obras. De igual forma, O'Neill enfatiza en las similitudes que hay entre los tres personajes masculinos que son parte del conflicto de la obra: Ezra y Orin Manon, y Peter Brant. Pareciera que la similitud entre la corporalidad de uno y otro, o los manierismos<sup>105</sup> no es algo que fuera percibido como importante por los estudiantes, dado que no está representado en ninguno de sus trabajos.

#### 4.2.3 Las impresiones de los estudiantes: las respuestas a los cuestionarios.

Como se menciona anteriormente, se aplicaron dos cuestionarios: uno tras la actividad, y otro al finalizar el semestre. La razón de esto yace en las respuestas que los estudiantes proporcionaron a la segunda parte del primer cuestionario: muestran deficiencias al momento de responder las

---

<sup>105</sup> Una edición traducida de la trilogía de O'Neill hace también referencia a la similitud en las tésituras de la voz. La edición consultada en el idioma original, así como la que fue proporcionada a los estudiantes para la realización de sus productos, no cuenta con la comparación de este elemento de las voces de los personajes. La edición revisada en español del texto de O'Neill fue publicada en 1987 por Hyspamérica Ediciones Argentina, S.A. para Ediciones Orbis, S. A, traducida por León Mirlas, y que forma parte de la colección "Biblioteca Personal Jorge Luis Borges."

preguntas; estas deficiencias se deben también a la ambigüedad de la tercera pregunta en la segunda parte de dicho cuestionario.

Las preguntas uno y dos se relacionan con los conceptos de *identidad* y *alteridad*. Indagan en la percepción de los estudiantes de dichos conceptos en la obra que trabajaron. Las respuestas a esta parte del cuestionario se encuentran en los Anexos como el número 17, y se dividen las respuestas por turno. De los 12 estudiantes del turno matutino que respondieron el cuestionario en el turno matutino, únicamente 5 respondieron esta segunda parte; los 6 estudiantes del turno vespertino sí respondieron la segunda parte. Las respuestas de la estudiante Daniela Vázquez saltan a la vista: respondió de forma negativa estas preguntas. Cabe resaltar su respuesta a la tercera pregunta, respecto a la relevancia de la obra como una respuesta que indica que sabe que tiene una relevancia, pero no sabe expresar de qué forma o qué tipo de tópicos acerca de la obra se pueden discutir o analizar.

Por otro lado, de Alondra Hernández llama la atención su segunda respuesta: Lavinia tomando el rol de madre. En la discusión en clase se mencionó que los personajes “reemplazan” a sus progenitores en sus roles. Esta acción de apropiación de la *identidad*, que aunque no es propia, es asumir la existencia del *Otro*, que en el contexto de la obra es una conciliación entre *alteridades*, que para Orin, al cometer suicidio denota una incapacidad de abrazar en su totalidad a ese *otro*, Ezra Mannon como padre para Lavinia, y Adam Brant como amante para Christine, en el lugar ahora ocupado por Lavinia.

La estudiante Monserrat Hernández no respondió la primera pregunta, pero en la segunda, hay una exploración breve de lo que se explica en el párrafo anterior y la apropiación de *identidades*. Se pueden interpretar dos cosas: la estudiante no tenía claro el concepto de *identidad*, o no supo cómo utilizarlo en este sondeo previo a la sesión de análisis. Otro elemento discutido

durante el análisis, fue la noción de *otredad* en la relación que los Mannon tienen con el jardinero Seth, y los pueblerinos Amos, Louisa y Minnie. Estos personajes fungen como coro, que alude al coro utilizado por Esquilo en *The Oresteia*, y a su vez representan los sentimientos colectivos del pueblo hacia los Mannon, que es un detalle que Sandra Martínez y Berenice Villanueva resaltan en su primera respuesta, pero Berenice logra profundizar más en su respuesta, apuntando también hacia la parte primitiva de las obras, y el rechazo a la *identidad sexual* por parte de Lavinia<sup>106</sup>, que es finalmente abrazada en las Islas del Mar del Sur, donde pudo conciliar con su *otredad* en el aspecto sexual<sup>107</sup>. Berenice también apunta que este encuentro en las Islas es una confirmación moral para Vinnie y Orin, su hermano de su lugar de procedencia, de su *identidad*; también identificó lo que fue para Vinnie el tomar el lugar de su madre.

Por su parte, los estudiantes del turno vespertino desarrollaron en su mayoría sus respuestas a estas preguntas, sin embargo los estudiantes que denotan una deficiencia en sus respuestas son Alfonso y Kevin. En primer lugar, las respuestas de Alfonso denotan una confusión al respecto de lo que implican estos dos términos. Alfonso aclara en la primera pregunta que no ve representada la noción de *alteridad* por su entendimiento del término; sin embargo, tampoco aclara qué es lo que entiende por *alteridad*, y su respuesta afirmando que los personajes pueden ser perfectamente reales, denota que muy probablemente su concepto de *alteridad* se refiere a que los personajes de

---

<sup>106</sup> El amante de Christine Mannon, Adam Brant, menciona en repetidas ocasiones el parecido que su amante guarda con su hija, Vinnie Mannon, y con su difunta madre, Marie Brantome. O'Neill dedicó esta obra a su esposa, de quien se sabe por cartas de O'Neill, guardaba mucho parecido a su nana, que a su vez, se parecía a su propia madre. El mismo O'Neill menciona en las acotaciones el cambio en la actitud y la corporalidad de Vinnie: "One is at once aware of an extraordinary change in her. Her body, formerly so thin and undeveloped, has filled out. Her movements have lost their squared-shouldered stiffness. She now bears a striking resemblance to her mother in every respect, even to being dressed in the green her mother had affected" (O'Neill, 1995, pp. 384–385).

<sup>107</sup> De acuerdo con el análisis realizado en el capítulo anterior, donde se alude a la ubicación de la acción en la obra como la Nueva Inglaterra de mediados del siglo XIX, las Islas del Mar del Sur deben interpretarse como la *otredad* permisiva y libre de prejuicios.

cualquier texto están modelados desde una representación real<sup>108</sup>. Para la pregunta dos, y su percepción de la *identidad*, muy probablemente se refiere a la capacidad empática con la acción del texto y de los personajes. Por su parte, Kevin Guerra no identificó *alteridad* en la tercera parte de la trilogía, “The Haunted,” pero sí *identidad*, y su respuesta refiere a la apropiación de la identidad ajena, como se desarrolló anteriormente.

Por otro lado, el resto de los compañeros de Kevin Guerra relacionan los conceptos en el mismo ámbito que sus compañeros del turno matutino, y añaden, como Fernanda Palacios, que en la primera parte de la obra hay una confrontación entre *otredades*: Christine y Vinnie, donde la primera intenta hacer ver a la segunda como una mala hija. Si bien esta conexión resulta acertada, su percepción de *identidad* puede ser menos acertada, y la relaciona con la caracterización que O’Neill hace de sus personajes, que tiene una conexión con la vida del autor<sup>109</sup>. Iván Chávez, por ejemplo, habla de la persuasión como elemento de *otredad*, que es acertado, dado que hay una conciliación de la *otredad*, donde una cede ante otra para cumplir con su voluntad; su segunda respuesta puede ser confusa, sin embargo puede referirse no a la identidad de Orin Mannon, sino a la asignada por él hacia su padre, como un padre negligente y sin amor hacia su hijo, y como el culpable de su debilidad de carácter<sup>110</sup>.

De la misma forma, Luisa menciona que todos los personajes tienen una perspectiva diferente del resto de los personajes, y encuentra en Hazel, la amiga de los Mannon jóvenes, un

---

<sup>108</sup> Esta interpretación es probable, dado que en la discusión de Shakespeare en la sesión de *The Red Badge of Courage* se mencionó de manera muy breve que los atributos de algunos villanos en las obras de Shakespeare son admirables y surge la pregunta respecto a si este tipo de representación es meramente un trabajo ficticio o si es también algo que encontramos fuera de la ficción, tal como se propuso en el capítulo anterior.

<sup>109</sup> Si bien era muy pronto para que Fernanda hiciera esa conexión, lo logró durante la sesión de análisis y comentó justamente que ahora observaba estos detalles y los relacionaba con su respuesta.

<sup>110</sup> En este caso, se atisba el tropo del *scapegoat* en la respuesta de Iván.

personaje que logra mantener una identidad a lo largo de “The Haunted<sup>111</sup>.” De igual forma, Valeria Zayas, que trabajó “Homecoming,” la primera parte de la obra, identifica la noción de *identidad* en Ezra Mannon y su regreso a casa: hay un distanciamiento de su *yo* anterior, incluso de su condición del corazón. En la segunda pregunta señala que Christine Mannon es un personaje que es consistente, y que define su carácter, aunque sea para su propio interés, pero lo hace.

La tercera y última pregunta refieren a la relevancia de la obra en 2020. En el diseño de este cuestionario, esta pregunta se redactó intencionalmente de tal manera que los estudiantes se sintieran con una cierta libertad, y no que hubiera una respuesta sugerida por la misma pregunta. Sin embargo, esto probó ser distinto al analizar las respuestas. Es necesario reiterar que del turno matutino únicamente 5 de 12 estudiantes respondieron esta parte del cuestionario, y contrario a lo esperado, en ninguna respuesta se encuentra aludida la presente pandemia, y mucho menos las dinámicas familiares. Hay respuestas que aluden a las sociedades prejuiciosas, temas de guerra, traición, etc., sin embargo, no profundizan en sus respuestas. Valeria, por ejemplo, menciona el valor y la relevancia de los temas de la tragedia griega en literatura, y cómo la producción literaria de una determinada época proporciona un vistazo al pasado, hablando del contexto de la guerra, específicamente.

El propósito de tener un segundo cuestionario<sup>112</sup> es monitorear el avance de los estudiantes y saber si desde el momento de la intervención y el análisis al finalizar el semestre, hubo algún cambio en la percepción y adquisición de los conceptos de *alteridad* e *identidad* con las discusiones y análisis del resto de los textos programados para la materia. Sin embargo, hubo

---

<sup>111</sup> De acuerdo a Doris Alexander, los personajes de Hazel y Peter Niles, que además de ser los respectivos pretendientes de Orestes y Electra en *The Oresteia*, son la contraparte ideal de Lavinia y Orin Mannon, y representan salud, amor, y la vida misma.

<sup>112</sup> El cuestionario simple se puede encontrar como Anexo 18.

estudiantes que respondieron este cuestionario, pero no respondieron el primer cuestionario, o la segunda parte, lo que hace difícil determinar si hubo una mejoría o si sigue habiendo confusiones<sup>113</sup>; enseguida se discuten las respuestas de los estudiantes<sup>114</sup>.

Llaman la atención las respuestas de Alondra, Kevin, Fernanda y Paloma con respecto a *alteridad*: Alondra parece tener una idea equívoca de la alteridad, sin embargo puede ser que no haya sabido expresar su definición de otra manera, pero está la noción del *otro*, en las distintas perspectivas; de Kevin resalta su respuesta breve, pero aun así acierta en la noción de *otredad* y diferencia; en el mismo ámbito que Alondra, Fernanda refiere a “ciertos temas,” que tampoco especifica, pero la mención de “otras personas” denota que hay un reconocimiento del *otro* a partir del conocimiento; Paloma, por otro lado, “no sabría decir.” Esta estudiante no respondió la segunda parte del primer cuestionario, haciendo evidente que no hubo una apropiación de este concepto. Llama la atención también que su respuesta a la pregunta 1 del cuestionario final y su explicación: la respuesta es afirmativa, pero al responder por qué, elude una explicación a la claridad de los conceptos, lo que puede significar que el concepto de *otredad* no fue aprendido.

Esta situación no es recurrente con sus compañeros, sin embargo, el caso de Kevin Guerra denota una confusión con lo que significa abordar los conceptos, y lo confunde con cumplir con un programa de estudios, lo que no es el caso. Por otro lado, el resto de sus compañeros mencionan que hubo una relación entre los textos, el análisis y la ejemplificación de los conceptos como parte de la producción literaria de los Estados Unidos.

---

<sup>113</sup> Atendiendo este detalle particular, el cuestionario se redactó en español para evitar cualquier tipo de confusión con las preguntas, haciendo que las respuestas fueran concisas y sin ambigüedad.

<sup>114</sup> Se incluyen como Anexo 19 todas las respuestas de los estudiantes, pero solo se discuten aquellas que sean pertinentes.

Este ejercicio de análisis permite corroborar que el trabajo de estos conceptos en la clase de Literatura Norteamericana expuso a los estudiantes a dichos conceptos: *identidad* y *alteridad*, y se establecen como elementos presentes en la literatura, que a su vez permiten leer y analizar los textos desde una perspectiva crítica hacia la producción literaria de cualquier lugar.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## 5 Conclusiones

Los resultados antes analizados denotan que problematizar los conceptos de *alteridad e identidad* con los estudiantes de la LLM-I en la materia de Literatura Norteamericana es un ejercicio necesario para el desempeño exitoso del estudiante y la asimilación de contenidos literarios<sup>115</sup>.

Una exploración pedagógica del *constructivismo* desde los conceptos de *identidad y alteridad*, evidencia la estrecha relación que hay entre el desarrollo del estudiante, su desempeño y el desarrollo del individuo en los aspectos personal e interpersonal. Es desde esta exploración de los conceptos propuestos por Jean Piaget que se puede entender la *identidad y la alteridad* como una *necesidad* inherente a la condición humana; siendo que este autor establece la construcción de conocimiento desde la interacción del individuo con otros iguales a él y su contexto como una *necesidad* a satisfacer, sale a la luz una condición centrada en el contexto del estudiante y su construcción de conocimiento *formal*: el *aprendizaje situado* y la propuesta de Lev Vygotsky. Su propuesta de la *Zona de Desarrollo Próximo* es nuevamente una relación entre *identidades y alteridades*, donde el individuo reconoce su capacidad individual para llevar a cabo una o varias acciones, a la vez que identifica aquellas acciones en las que necesita ayuda para poder concretar y satisfacer *necesidades*. Una necesidad a cubrir con los estudiantes de esta licenciatura en particular está ligada al reconocimiento del *otro* dentro y fuera del ámbito educativo.

De igual forma, la didáctica teatral prueba ser un complemento a estas propuestas pedagógicas desde una trinchera que puede no ser tan distinta a la de la enseñanza literaria. Desde la propuesta de Bertolt Brecht y el *teatro épico*, se visibiliza una necesidad de volver al espectador un ente crítico ante su contexto inmediato a través del teatro; por su parte, Augusto Boal y el *teatro*

---

<sup>115</sup> Esta última afirmación se hace a partir del trabajo en las didácticas teatrales llevadas a cabo en 2017 y 2018.

*del oprimido* supone un complemento a esta acción crítica propuesta por Brecht: el espectador debe ser capaz de *reaccionar* y *accionar* a lo que ve desplegado frente a él: esto significa que el individuo modela su contexto, a la vez que lo recibe de forma crítica. Sin embargo, algo que no se puede comprobar de forma determinada desde esta intervención es la capacidad crítica y modelante que tiene el estudiante realmente. Si bien algunos estudiantes demostraron a través de sus respuestas a los distintos cuestionarios que hubo una apropiación de los conceptos de *identidad* y *alteridad*, e incluso una mejor comprensión en el trabajo de clase a lo largo de un semestre, no se puede generalizar. Otro aspecto que cabe resaltar como parte de esta intervención, es la falta de participación de los estudiantes a responder los cuestionarios. Dado que no es el objetivo de esta investigación demostrar si el estudiante no participó de dichos cuestionarios por inseguridad o por apatía, se podría también inferir que su falta de participación estuviera ligada al acceso a dispositivos electrónicos. De igual forma, incluso en los estudiantes que respondieron los cuestionarios, se encuentran algunos cuyas respuestas no proporcionan la suficiente información para realizar un análisis apropiado: algunos estudiantes comprendieron los ejemplos proporcionados de *identidad* y *alteridad* en los textos, y otros estudiantes no lo comprendieron; esto vuelve importante el reestructurar la presentación de los conceptos para un mejor entendimiento de los mismos, así como una revisión y rediseño de los instrumentos en un futuro.

Por otra parte, algo que se puede comprobar en aquellos estudiantes que proporcionaron sus respuestas a los cuestionarios es que son capaces de responder qué es *identidad* y *alteridad*, en un sentido muy general. Estos atisbos llevan a pensar justamente en las experiencias que han tenido previamente en sus demás clases de literatura.

Esta intervención educativa está modelada a partir de una actividad llevada a cabo desde 2018, cuando los sujetos de estudio cursaban el primer semestre de la licenciatura. Este trabajo sí

demuestra que el haber tenido contacto con textos que están inspirados por, o hacen alusión a otros textos literarios, como es el caso con *The Oresteia* y la trilogía *Mourning Becomes Electra*, remiten al estudiante a un tiempo, a un texto, e incluso a un conocimiento. Sin embargo, también queda considerar la presencia y la claridad de los conceptos angulares de esta investigación: *identidad* y *alteridad*. Es necesario trabajar estos dos conceptos, no únicamente en la materia de Literatura Norteamericana en un quinto semestre, sino a lo largo de toda su formación en la licenciatura.

Uno de los retos más significativos que surgieron durante la realización de esta investigación fue el brote del virus COVID 19, que detonó una emergencia sanitaria a nivel mundial. La adaptación de la actividad didáctica teatral a una didáctica multimedia/audiovisual supuso, un cambio en la forma de trabajo. Desde la perspectiva de Brecht y Boal, el teatro es una actividad colectiva, así como de contacto físico donde se reacciona a estímulos externos, muchas veces dados desde los compañeros. Si bien la propuesta pedagógica del trabajo colaborativo desde el *constructivismo* puede llevarse a cabo desde la virtualidad, la propuesta a la que en un principio apeló esta investigación requiere de una interacción interpersonal entre los estudiantes.

El reto ahora para los estudiantes fue distinto: en lugar de escenificar una parte de la trilogía *Mourning Becomes Electra*, de Eugene O'Neill, los estudiantes tendrían que crear un material audiovisual con los recursos a su alcance. Bajo este supuesto, los estudiantes entregaron sus trabajos, y la calidad y el esfuerzo es evidente en todos. Sin embargo, algo que debe reiterarse es la claridad con la que los estudiantes aprehendieron los conceptos: si bien algunos partieron de referentes populares, como el programa de variedad o las grandes celebridades de Hollywood, otros optaron por una opción menos convencional, pero igual de creativa. El trabajo de los estudiantes denotó una comprensión de la historia de cada una de las obras. De esta forma se puede afirmar que el acercamiento a estos textos es posible a partir del trabajo colaborativo.

De todo lo anterior, puede concluirse también que la comprensión de los conceptos de *identidad* y *alteridad* pueden ser aprehendida y concretada desde la didáctica teatral fundamentada en la teoría constructivista. Igualmente, se concluye que la enseñanza de estos mismos conceptos, debe ser reiterativa y constante durante la formación del estudiante.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## 6 Anexos

### 6.1 Secuencias y dinámicas didácticas

#### 6.1.1 Anexo 1: Programa de Literatura Europea 2017

##### **Literatura Europea – Presentations Instructions:**

The students will be asked to make groups in order to present different works included in the syllabus. The size of each group will be determined according to the number of works you are presenting. Each presentation should be 1 hour long and presented at the beginning of the class. No more, no less. The students will be allowed to use masks, puppets, costumes, or anything else they want to use in order to make their presentations. The group should use at least one of the aforementioned elements at least once in their presentations. The presentations should be made taking the following into account:

- Your presentations should be attractive to all your audience, and amusing at the same time; we do not want your classmates, or the professor to fall asleep during your presentations.
- You should focus only on the main characters.
- Take into account the dimensions of the classroom: everyone should be able to see what you are doing; i.e. finger puppets are not suitable for a classroom.
- The classroom is the space you will be working in: when it comes to your presentations, you may arrange the space at your will. The only rule is to clean everything once you finish your presentation.
- You may use video to aid your presentations, but an hour long video will not be accepted as a presentation. Get creative.
- You may use multimedia (audio, video, lightning), but everything should be ready by the time the class starts. Everything should be tested beforehand so you should solve any problem before the time designated for presentations, not during.

**Evaluation:** since presentations make up a 50% of your total grade, the evaluation consists in the following:

Elements/performance 30%

Approach to the work 20%

6.1.2 Anexo 2: Rúbrica de evaluación 2017

**Rubric – Presentation evaluation**

**Work evaluated:**

<b>Approach to the work</b>	<p>50 – 47 EXCELLENT TO VERY GOOD: The work was completely understood; the team conveyed fully the work.</p> <p>46 – 42 GOOD TO AVERAGE: The work was somehow understood; the team conveyed the main points of the work.</p> <p>41 – 37 FAIR TO VERY POOR: The work was misty; the team did not manage to convey much to the group.</p> <p>36 – 30 POOR: The work was not understood; the team did not convey anything to the group.</p>	YOUR EVALUATION
<b>Dynamism</b>	<p>25 – 23 EXCELLENT TO VERY GOOD: The work was full of dynamism; it engaged the audience at all times.</p> <p>22 – 19 GOOD TO AVERAGE: The work was dynamic; it engaged the audience at most times.</p> <p>18 – 15 FAIR TO VERY POOR: The work lacked dynamism; it was hard to engage sometimes.</p> <p>14 – 9 POOR: The work was not dynamic; there was no engagement at all.</p>	YOUR EVALUATION
<b>Volume</b>	<p>25 – 23 EXCELLENT TO VERY GOOD: The volume was audible for everyone.</p> <p>22 – 19 GOOD TO AVERAGE: The volume was audible sometimes for everyone.</p> <p>18 – 15 FAIR TO VERY POOR: The volume was barely audible</p> <p>14 – 9 POOR: The volume was not audible.</p>	YOUR EVALUATION

### 6.1.3 Anexo 3: Instrucciones para presentaciones 2017

#### Literatura Clásica y Medieval – Presentations

##### Instructions:

The students will be asked to make groups in order to present Aeschylus' *The Oresteia*. The number of presentations corresponds to the number of plays *The Oresteia* comprises, which are three: "Agamemnon," "The Libation Bearers," and "The Euminides." Each presentation should be 1 hour long and presented at the beginning of the class. No more, no less. The students will be allowed to use masks, puppets, costumes, or anything else they want to use in order to make their presentations. The presentation should be made taking the following into account:

- ✓ It should be attractive to all your audience, and amusing at the same time; we do not want your classmates, or the professor to fall asleep during the presentation.
- ✓ You should focus only on the main characters.
- ✓ Take into account the dimensions of the classroom: everyone should be able to see what you are doing; i.e. finger puppets are not suitable for a classroom as big as classroom 1.
- ✓ The classroom is the space you will be working in: when it comes to your presentation, you may arrange the space at your will. The only rule is to clean everything once you finish your presentation.
- ✓ You may use video to aid your presentations, but an hour – long videowill not be accepted as a presentation. Get creative.
- ✓ You may use multimedia (audio, video, lighting), but everything should be ready by the time the class starts. Everything should be tested beforehand so you may solve any problem *before* the time designated for the presentation, not *during*.

**Evaluation:** presentations make up 20% of your total grade, so the evaluation consists in the following:

Elements/performance:	50%
Approach to the work:	50%

#### 6.1.4 Anexo 4: Actividad didáctica 2020

##### **Literatura Norteamericana - First Presentation Assignment.**

##### **Instructions:**

You have arranged groups in order to present Eugene O'Neill's *Mourning Becomes Electra*. The number of presentations corresponds to the number of plays *Mourning* comprises, which are three: "Homecoming," "The Hunted," and "The Haunted." Each group should be represented by a person of your choosing.

Due to SARS-CoV-2, these presentations will be different than usual: after reading the play of your choosing, each team must submit a video from your presentation. This video must be a reenactment of each play, which means you will not talk about the plot, but you will act it, instead. While there is no time-limit for the duration of your video, consider that you must see it along with the rest of your classmates' reenactment of their corresponding play so you get to know the plot and make sense of each part of the trilogy. Your video should be made taking the following into account:

- ✓ It should be brief; thinking you will publish it on TikTok, or Instagram, might help you ponder the length of your video.
- ✓ You may reinterpret the play (which means changing the tone, highlighting or even exaggerating the situations of the play, if you wish), or you may stick to the original text, without altering anything.
- ✓ You may use masks, puppets, costumes, or anything else you wish to use in order to make your video. If you are creative enough, you may even submit a stop-motion video.

*Get creative.*

- Work with what you have: use materials you have at home. Improvise! *Do not expose yourself going outside.*
- ✓ If you use multimedia, such as audio or video, make sure you do not rely only on preexisting material which you do not own to make the totality of your videos.

This presentation is to be **submitted by Nov. 3<sup>rd</sup> at 8:05** pm at the *latest*, so you can still watch your classmates videos for our **discussion on Nov. 5<sup>th</sup>**. The sessions on Oct. 27<sup>th</sup> and 29<sup>th</sup> will be dedicated to help you solve any problems you may encounter either with the plays, or your videos, as well. While they are not mandatory, I will be available to assist you via Zoom or WhatsApp.

The person representing each team will have to submit the video along with a Docs file stating the following:

- ✓ Team members (full names)
- ✓ Their roles in the making of the video other than acting (editing, script adaptor, etc.), were everybody to act.

## 6.1.5 Anexo 5: Programa de clase Literatura Norteamericana 2020

### North American Literature

Fall 2020 - Groups 1 & 2

Professor Germán Francisco González Valdez

[german.glez.v@gmail.com](mailto:german.glez.v@gmail.com)

Tuesdays and Thursdays

Group 1: 9:00 - 11:00

Group 2: 13:00 - 15:00

**An appointment is required for tutoring.**

**Objectives:** To provide the student with knowledge of the different literary movements developed in the United States. The successful student will be able to evaluate the significance of literature to the United States and how it creates an impression on the reader to perceive American culture and its relevance for the teaching and translation of the English language. The students will also learn to identify the different themes to this particular literature and their recurrence in the subsequent texts throughout the country's history that led to the building of a literary tradition: from the foundation of the country to the beginnings of the 21<sup>st</sup> century.

**Course policy:** Students will arrive on time and are allowed a five-minute margin of error. Quizzes may be taken at the beginning or throughout the class and the late or absent students may not make up the quiz. There will be no prior warning before a quiz is administered. Students should always be prepared. For all formal assignments the correct use of MLA format is expected. For doubts about MLA format, refer to me, or to the following websites:

- <https://owl.english.purdue.edu/owl/resource/747/01/>
- <http://www.mla.org/>

If a student misses class or does not understand a particular assignment it is his/her responsibility to contact the professor and obtain the necessary information.

Above all, the discussion of literature implies dialogue, and disrespect of your fellow classmates disrupts that free-flow of ideas and thus learning. Disagreements are inevitable; disrespect will not be tolerated.

**Virtual Format:** Due to the SARS-CoV-2 health contingency, the class will be held digitally on *Zoom* this semester. In order to avoid any type of difficulties that may arise from requiring you to “show up” to class as assigned, the class will be held as follows: Everyday sessions will not be required; depending on the length and difficulty of the works we will meet at least once a week in order to discuss the assignments and to delve into the works. These assignments will be uploaded to Google Classroom, where you will find the different assignments due for the class. On the first day of class, you will receive the password to access Classroom. As for the sessions in which we will meet, you will find the dates marked in a Class Calendar included with this syllabus, with the whole content of the semester.

It is also worth mentioning that for the agreed Zoom sessions, appropriate clothing is required, your webcams should be always turned on, and your microphones off, except when you are asked or choose to participate.

Technical difficulties are obviously no one’s fault, but it is **YOUR** responsibility to maintain communication with me by other means. As with any new territory, we may encounter difficulties and setbacks, which is why I would like to reiterate that the fastest and surest way to contact me is via cellphone and e-mail. A WhatsApp group will be created for the class: there I will make announcements regarding the class, and you may raise your questions. Please, feel free to chat with me whenever you have a question. I will get back to you, sometimes immediately, or after a while, since I teach and take other classes, too.

However, desperate texts and emails asking for help hours before the assignment/presentation is due will also not be answered. No one can help you that close to the assignment, not even me, you’ll just have to do your best and try not to procrastinate on the next assignment. I will provide you the link to the WhatsApp group on the first day of class.

Just because a class was cancelled does **NOT** mean that you do not have to continue with our syllabus, assignments, homework, preparation for presentations, etc. If you don’t know how to continue or what you should be working on, **ASK!** I’m just an email or chat away.

**Evaluation:**

Written Turn-Ins	20%
Video Turn-ins	20%
Quizzes	10%

Participation	10%
Presentations	20%
Infographic	20%

**Written Turn-Ins** refers to the activities assigned in Google Classroom regarding the texts assigned for the sessions. Your work may be turned-in via Classroom by 7:00 pm the day before our Zoom assigned session, at the latest. The assignment *must* be submitted as a Google Docs document so I can make corrections to the work. While these are not formal essays (no MLA format required), informal does **NOT** mean a sloppy mess of your opinions. Points will be taken off for incorrect grammar and unsubstantiated interpretations. If you choose to include information from any texts or sources not assigned in class I encourage you to do so; *but, you must cite them so I know what you are referring to*. **Were plagiarism to be detected, the student will be failed instantly.**

**Video Turn-Ins** is a complementary assignment to Written Turn-Ins, and will serve to continue working with speaking skills. This part of evaluation consists of a brief video of yourself explaining the Google Docs assignment submitted to Google Classroom. You may upload your video to either YouTube or Google Drive, and share it with me. While this is a complementary assignment to the Written Turn-Ins assignments, *it does not substitute them*: it will have to be turned-in along the assignment due that day by 7:00 pm the day before our Zoom assigned session, at the latest.

**Quizzes** will be taken at the beginning of the session and they will continue to be 3 to 5 questions regarding the reading (or readings) assigned for the session. Since we will not be seeing each other, the quizzes will be taken *orally*.

**Participation** refers to your contributions to the class's discussion regarding the works due for our Zoom sessions.

Along the semester we will have some **Presentations**. Said presentations will be regarding the works themselves, which will also give you the opportunity to boost your creativity. The presentations will have to talk about the plot of the works, and nothing more. Any other type of specifications will be given prior to the presentations.

By the end of the semester, you will turn-in an **infographic**. Your work here will be to evaluate, select, and assemble in said format the contents seen throughout the semester. In the following link you will find more information regarding infographics and how to make one. <https://venngage.com/blog/what-is-an-infographic/#2>

It is important that you know that in order to have the right to an evaluation, the student is required to fulfill at least with 80% of total attendance, and 80% of total assignments, according to Chapter V, Article 70 in Reglamento de Estudiantes de la Universidad Autónoma de Querétaro. The student who does not fulfill this requirement will not be evaluated. It is your right to be evaluated, but it is your obligation to show up to class.

**Class calendar:**

Number of Week	Texts to be read	Zoom Meeting
<b>1 Introduction &amp; Antecedents: The Birth of a Nation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Regarding Native American Cultures</li> <li>● The Mayflower Compact</li> <li>● Benjamin Franklin's autobiography</li> <li>● The Declaration of Independence</li> </ul>	<b>August 4<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup></b> On Thu. 6 <sup>th</sup> we will discuss Benjamin Franklin's autobiography and The Declaration of Independence.
<b>2 The Values of the Nation: American Romanticism</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ralph Waldo Emerson's <i>Self-Reliance</i></li> <li>● Excerpts from Henry David Thoreau's <i>Walden</i></li> <li>● Washington Irving               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "Rip Van Winkle"</li> <li>○ "The Legend of Sleepy Hollow"</li> </ul> </li> </ul>	<b>Thursday 13<sup>th</sup></b>
<b>3 Dark Romanticism: Poe &amp; Hawthorne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Edgar Allan Poe               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "Ligeia"</li> <li>○ "The Cask of Amontillado"</li> </ul> </li> <li>● Nathaniel Hawthorne               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "Young Goodman Brown"</li> <li>○ "The Celestial Railroad"</li> <li>○ "The Wives of the Dead"</li> </ul> </li> </ul>	<b>Thursday 20<sup>th</sup></b>
<b>4 Dark Romanticism: Herman Melville</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Herman Melville               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Moby Dick</i></li> <li>○ "Bartleby, the Scrivener"</li> </ul> </li> </ul>	<b>Thursday August 27<sup>th</sup> &amp; Tuesday September 1<sup>st</sup></b> On Thu. 27 <sup>th</sup> we will discuss Melville; on Tue. Sept. 1 <sup>st</sup> we will discuss Emily Dickinson.
<b>5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Stephen Crane's <i>The Red Badge of Courage</i></li> </ul>	<b>8<sup>th</sup> &amp; 10<sup>th</sup></b>

<b>Realism</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ambrose Bierce “An Occurrence at Owl Creek Bridge”</li> </ul>	On Tue. 8 <sup>th</sup> we will discuss <i>Realism</i> ; on Thu. 10 <sup>th</sup> we will discuss Walt Whitman.
<b>6 Naturalism</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Jack London <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Call of the Wild</i></li> <li>○ <i>White Fang</i></li> <li>○ “To Build a Fire”</li> </ul> </li> <li>● Theodore Dreiser <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “Free”</li> <li>○ “Nigger Jeff”</li> </ul> </li> </ul>	22 <sup>nd</sup>
<b>7 Local Color School</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Willa Cather’s short story</li> <li>● Sarah Orne Jewett’s “A White Heron”</li> <li>● Kate Chopin’s “The Story of an Hour”</li> </ul>	24 <sup>th</sup>
<b>8 Modernism: The Roaring Twenties</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● F. Scott Fitzgerald’s <i>The Great Gatsby</i></li> </ul>	29 <sup>th</sup>
<b>9 Modernism: Ernest Hemingway</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ernest Hemingway’s <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Old Man and the Sea</i></li> <li>○ “A Clean, Well-Lighted Place”</li> <li>○ “Hills Like White Elephants”</li> <li>○ “Indian Camp”</li> </ul> </li> </ul>	October 6 <sup>th</sup>
<b>10 Modernism: Southern Gothic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● William Faulkner <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “The Bear”</li> <li>○ “A Rose for Emily”</li> </ul> </li> <li>● Flannery O’Connor <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “A Good Man is Hard to Find”</li> <li>○ “The Life You Save May Be Your Own”</li> </ul> </li> </ul>	8 <sup>th</sup>
<b>11 Modernism: John</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● John Steinbeck <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Of Mice and Men</i></li> </ul> </li> </ul>	15 <sup>th</sup>

<b>Steinbeck</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Pearl</i></li> <li>○ “The Chrysanthemums”</li> </ul>	
<b>12 Drama in Modernism</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eugene O’Neill’s <i>Mourning Becomes Electra</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “Homecoming”</li> <li>○ “The Hunted”</li> <li>○ “The Haunted”</li> </ul> </li> <li>● Thornton Wilder’s <i>Our Town</i></li> </ul>	<b>27<sup>th</sup> &amp; 29<sup>th</sup></b> On Tue. 27 <sup>th</sup> we will have your presentations regarding O’Neill; on Thu. 29 <sup>th</sup> we will discuss Wilder’s <i>Our Town</i> . *There will not be assignments due for Wilder.
<b>13 Drama: Tennessee Williams</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tennessee Williams <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Glass Menagerie</i></li> <li>○ <i>A Streetcar Named Desire</i></li> <li>○ <i>Cat on a hot Tin Roof</i></li> </ul> </li> </ul>	<b>November 5<sup>th</sup></b>
<b>14 Drama: Arthur Miller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Arthur Miller <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>All My Sons</i></li> <li>○ <i>Death of a Salesman</i></li> <li>○ <i>The Crucible</i></li> </ul> </li> </ul>	<b>12<sup>th</sup></b>
<b>15 Modernism: J. D. Salinger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ray Bradbury’s <i>Fahrenheit 451</i></li> <li>● J. D. Salinger’s <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Catcher in the Rye</i></li> <li>○ “A Perfect Day for Banana-Fish”</li> <li>○ “Before the War with the Eskimos”</li> </ul> </li> </ul>	<b>17<sup>th</sup> &amp; 19<sup>th</sup></b> On Tue. 17 <sup>th</sup> we will discuss Bradbury; on Thu. 19 <sup>th</sup> we will discuss Salinger.
<b>16 The Beat Generation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Excerpts from Jack Kerouac’s <i>On the Road</i></li> <li>● Allen Ginsberg’s <i>Howl</i></li> <li>● William Burroughs’s preface to <i>Naked Lunch</i></li> </ul>	<b>24<sup>th</sup></b>

<p><b>17</b> <b>The Black Experience: From the Reconstruction Era to the Civil Rights Movement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Charles W. Chesnutt’s “Uncle Wellington’s Wives”</li> <li>● Adeline F. Ries’s “Mammy: A Story”</li> <li>● Eudora Welty’s “A Worn Path”</li> <li>● Richard Wright <ul style="list-style-type: none"> <li>○ “The Man Who Was Almost a Man”</li> <li>○ “The Man Who Saw the Flood”</li> <li>○ “A Big Black Good Man”</li> </ul> </li> </ul>	<p><b>26<sup>th</sup></b></p>
<p><b>18</b> <b>The Harlem Renaissance</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● James Baldwin’s <i>Go Tell It on the Mountain</i></li> <li>● Zora Neale Hurston’s <i>Their Eyes Were Watching God</i></li> <li>● Richard Wright’s <i>Uncle Tom’s Children</i></li> </ul>	<p><b>December 3<sup>rd</sup></b> Presentations due regarding The Harlem Renaissance.</p>
<p><b>19</b></p>	<p><b>8<sup>th</sup></b> <b>FINAL EVALUATION OF THE COURSE</b></p>	<p><b>15<sup>th</sup></b> <b>Final Essay Turn-In</b></p>

Dirección General de Bibliotecas de la UAO

6.1.6 Anexo 6: Actualización calendario de clase Lit. Norteamericana 2020

Updated Class Calendar

Number of Week	Texts to be read	Zoom Meeting
9 <b>Modernism: Ernest Hemingway</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ernest Hemingway's               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Old Man and the Sea</i></li> <li>○ "Indian Camp"</li> <li>○ "The Doctor and the Doctor's Wife"</li> <li>○ "Hills Like White Elephants"</li> <li>○ "In Another Country"</li> <li>○ "A Clean Well-Lighted Place"</li> </ul> </li> </ul>	October 8 <sup>th</sup>
10 <b>Modernism: Southern Gothic</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● William Faulkner               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "The Bear"</li> <li>○ "A Rose for Emily"</li> </ul> </li> <li>● Flannery O'Connor               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "A Good Man Is Hard to Find"</li> <li>○ "The Life You Save May Be Your Own"</li> </ul> </li> </ul>	15 <sup>th</sup>
11 <b>Modernism: John Steinbeck</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● John Steinbeck's               <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Of Mice and Men</i></li> <li>○ <i>The Pearl</i></li> <li>○ "The Chrysanthemums"</li> </ul> </li> </ul>	22 <sup>nd</sup>
12 <b>Drama in Modernism</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Eugene O'Neill's <i>Mourning Becomes Electra</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "Homecoming"</li> <li>○ "The Hunted"</li> <li>○ "The Haunted"</li> </ul> </li> <li>● Thornton Wilder's <i>Our Town</i></li> </ul>	27 <sup>th</sup> , 29 <sup>th</sup> , November 3 <sup>rd</sup> & 5 <sup>th</sup> , & 10 <sup>th</sup>  <b>If you need help with your presentations, I will be available on the 27<sup>th</sup> &amp; 29<sup>th</sup>; you should send your presentation on Nov. 3<sup>rd</sup> at the latest for all of us to watch it. We will discuss O'Neill on Nov. 5<sup>th</sup>; on the 10<sup>th</sup> we discuss Wilder.</b>

<b>13</b> <b>Drama: Tennessee Williams</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tennessee Williams <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Glass Menagerie</i></li> <li>○ <i>A Streetcar Named Desire</i></li> <li>○ <i>Cat on a Hot Tin Roof</i></li> </ul> </li> </ul>	<b>12<sup>th</sup></b>
<b>14</b> <b>Drama: Arthur Miller</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ray Bradbury's <i>Fahrenheit 451</i></li> <li>● Arthur Miller <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>All My Sons</i></li> <li>○ <i>Death of a Salesman</i></li> <li>○ <i>The Crucible</i></li> </ul> </li> </ul>	<b>17<sup>th</sup> &amp; 19<sup>th</sup></b>  <b>On Tue. 17<sup>th</sup> we will discuss Miller; on Thu. 19<sup>th</sup> we will discuss Bradbury</b>
<b>15</b> <b>Modernism: J. D. Salinger</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● J. D. Salinger's <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Catcher in the Rye</i></li> <li>○ "A Perfect Day for Bananafish"</li> <li>○ "Before the War with the Eskimos"</li> </ul> </li> </ul>	<b>26<sup>th</sup></b>
<b>16</b> <b>The Black Experience: From the Reconstruction Era to the Civil Rights Movement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Charles W. Chesnutt's "Uncle Wellington's Wives"</li> <li>● Adeline F. Ries's "Mammy: A Story"</li> <li>● Eudora Welty's "A Worn Path"</li> <li>● Richard Wright's <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "The Man Who Was Almost a Man"</li> <li>○ "The Man Who Saw the Flood"</li> <li>○ "A Big Black Good Man"</li> </ul> </li> </ul>	<b>26<sup>th</sup></b>
<b>17</b> <b>The Harlem Renaissance</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● James Baldwin's <i>Go Tell It on the Mountain</i></li> <li>● Zora Neale Hurston's <i>Their Eyes Were Watching God</i></li> <li>● Richard Wright's <i>Uncle Tom's Children</i></li> </ul>	<b>December 3<sup>rd</sup></b>

Course Final Evaluation: Dec. 8<sup>th</sup>

Final Infographic Turn-In: Dec. 15<sup>th</sup>

Updated updated class calendar

<p><b>12</b> <b>Drama in Modernism</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Thornton Wilder's <i>Our Town</i></li> </ul>	<p>12<sup>th</sup></p>
<p><b>13</b> <b>Drama: Tennessee Williams</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tennessee Williams             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Glass Menagerie</i></li> <li>○ <i>A Streetcar Named Desire</i></li> <li>○ <i>Cat on a Hot Tin Roof</i></li> </ul> </li> </ul>	<p>19<sup>th</sup></p>
<p><b>14</b> <b>Drama: Arthur Miller</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Arthur Miller             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>All My Sons</i></li> <li>○ <i>Death of a Salesman</i></li> <li>○ <i>The Crucible</i></li> </ul> </li> <li>● Ray Bradbury's <i>Fahrenheit 451</i></li> </ul>	<p>24<sup>th</sup> &amp; 26<sup>th</sup>   <b>On Tue. 24<sup>th</sup> we will discuss Miller; on Thu. 26<sup>th</sup> we will discuss Bradbury.</b></p>
<p><b>15</b> <b>Modernism: J. D. Salinger</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● J. D. Salinger's             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>The Catcher in the Rye</i></li> <li>○ "A Perfect Day for Bananafish"</li> <li>○ "Before the War with the Eskimos"</li> </ul> </li> </ul>	<p>December 3<sup>rd</sup></p>
<p><b>16</b> <b>The Black Experience &amp; The Harlem Renaissance: From the Reconstruction Era to the Civil Rights Movement</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Charles W. Chesnutt's "Uncle Wellington's Wives"</li> <li>● Adeline F. Ries's "Mammy: A Story"</li> <li>● Eudora Welty's "A Worn Path"</li> <li>● Richard Wright's             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ "The Man Who Was Almost a Man"</li> <li>○ "The Man Who Saw the Flood"</li> <li>○ "A Big Black Good Man"</li> </ul> </li> </ul>	<p>8<sup>th</sup></p>

Course Final Evaluation: Dec. 10<sup>th</sup>

Final Infographic Turn-In: Dec. 17<sup>th</sup>

### 6.1.7 Anexo 7: Los videos de los estudiantes

Homecoming - <https://youtu.be/aN16wjd9TyE>

The Hunted - <https://youtu.be/2P-Fuco5vEI>

The Haunted - <https://youtu.be/qSY3DaOPxRc>

### 6.1.8 Anexo 8: Cuestionario 1 – O’Neill, alteridad e identidad

Answer the following questionnaire in all honesty; your classmates won’t know what you wrote (unless you tell them).

Regarding the video:

1. How did you come to agree on the way you interpreted the work?
  - a. Was it hard for you to agree on the changes you made to the play? Why?
2. What were the challenges you (as a team) faced in the making of the video?
3. What were the challenges you (individually) faced in the making of the video?
4. Did the text suppose any difficulty? e.g., Was it hard to understand? Was it too simplistic?
5. Were there any difficulties with your classmates? Which ones?
6. Are you satisfied with the work you turned in?
7. After watching your classmates’ work, was there any part of the trilogy confusing? Why?

Regarding the play:

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?

Final comments: write anything you would like to express about your work as a team, your individual work, the play(s), or the activity.

## 6.1.9 Anexo 9: Cuestionario final

### Datos de los estudiantes – sample

#### Datos personales

1. Escribe tu nombre completo, empezando por apellidos y separándolos de tu(s) nombre(s) con una coma.
2. Escribe tu expediente.
3. ¿Cuántos años tienes?
4. ¿Eres de Querétaro?
  - a. Sí
  - b. No
5. Si respondiste "no," ¿de dónde eres?

#### Tu estadia durante la pandemia

1. Durante el semestre que está por concluir y la pandemia ¿residiste en Querétaro?
  - a. Sí
  - b. No
2. Si respondiste que no, ¿dónde residiste?
3. ¿En la actualidad vives con tus padres?
4. Si respondiste no, indica con quien vives (solo, con amigos, familia extendida, etc.).
  - a. Si respondiste "familia extendida", indica los miembros familiares con los que vives.

#### El semestre y tus clases

1. ¿Tuviste algún tipo de dificultad para poder cumplir con el trabajo de las distintas materias que cursaste este semestre?
  - a. Sí
  - b. No
2. Describe qué dificultad(es) tuviste:

## 6.2 Respuestas a las secuencias y dinámicas

### 6.2.1 Anexo 10: Cuestionario Paola Ayala<sup>116</sup>

Answer the following questionnaire in all honesty; your classmates won't know what you wrote (unless you tell them).

Regarding the video:

**1. How did you come to agree on the way you interpreted the work?**

As soon as the teacher told us we could use virtually any form of media I knew I wanted to make an animation. Since I had to do the hardest part (animation), my classmates didn't complain about the idea.

**a. Was it hard for you to agree on the changes you made to the play? Why?**

Not really, I think Xime, Enrique and Alfonso did a really good job making the script. They went for more of a comedic route, which I loved, so I added some comedy elements to the final animation, as well.

**2. What were the challenges you (as a team) faced in the making of the video?**

Lack of time, I wanted to polish the animation more but I couldn't take too long because we still had to do the editing and add the voice lines.

**3. What were the challenges you (individually) faced in the making of the video?**

I couldn't find a good, easy-to-use program that would let me record the animation while keeping the original high quality, so I had to use Windows' own 'gaming' recording program. Also, I wish I'd had more time to erase the text in the video and replace it with a more readable one, because I know my handwriting can be a bit hard to understand sometimes.

**4. Did the text suppose any difficulty? e.g., Was it hard to understand? Was it too simplistic?**

I thought it was moderate in difficulty. But I did have to look up some terms and things I didn't grasp the first time, or read some things several times to understand it better.

**5. Were there any difficulties with your classmates? Which ones?**

Not that I can think of, everyone sent their voice lines, worked on the script, and did their job. If anything, I wish my classmates had double-checked their voice lines because some of them didn't use proper grammar.

**6. Are you satisfied with the work you turned in?**

I think so, yes. Even though we were short on time, I think we did a good job.

**7. After watching your classmates' work, was there any part of the trilogy confusing? Why?**

---

<sup>116</sup> Se presenta la transcripción original de las respuestas de los estudiantes, sin rectificaciones de mi parte en los Anexos 10-17.

I thought the video for The Haunted was a bit harder to watch, mostly because it was really long. But other than that I liked the other videos.

Regarding the play:

**1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?**

Yes, there are parts where you can see the son, Orin, feel alienated by his family. And the way that the townspeople talk about the family.

**2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?**

Not that I recall.

**3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?**

I think it could be, it's always good to know about the classics and how they've affected modern media.

**Final comments: write anything you would like to express about your work as a team, your individual work, the play(s), or the activity.**

I think everyone did really well, I'd like to work with them again. Maybe with a bit of better time management next time.

## 6.2.2 Anexo 11: Cuestionario Hefzi Guzmán

### Anexo 11

Answer the following questionnaire in all honesty; your classmates won't know what you wrote (unless you tell them).

Regarding the video:

**1. How did you come to agree on the way you interpreted the work?**

- a. Was it hard for you to agree on the changes you made to the play? Why?

No, because we made a Zoom meeting to assign work to each of us.

**2. What were the challenges you (as a team) faced in the making of the video?**

Communication, sometimes the team members did answer our messages in the chat, so we didn't know if they agreed or disagreed about the work.

**3. What were the challenges you (individually) faced in the making of the video?**

For me was easy

**4. Did the text suppose any difficulty? e.g., Was it hard to understand? Was it too simplistic?**

It was very easy to understand.

**5. Were there any difficulties with your classmates? Which ones?**

I think Mariana, because at the beginning she was very uncommunicated with all the team, but at the end she did a really good job with the edition.

**6. Are you satisfied with the work you turned in?**

yes.

**7. After watching your classmates' work, was there any part of the trilogy confusing? Why?**

They were easy to understand. But maybe I would like to see them all acting.

Regarding the play:

**1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?**

Yes, in Christina's character.

**2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?**

May be in my part was more about Vinnie and Christina's conflict

**3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?**

Yes, you never escape from your neighbor's gossip.

**Final comments: write anything you would like to express about your work as a team, your individual work, the play(s), or the activity.**

I really enjoyed the activity, I really love acting.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

### 6.2.3 Anexo 12: Cuestionario Abigail Guerrero

Answer the following questionnaire in all honesty; your classmates won't know what you wrote (unless you tell them).

Regarding the video:

**1. How did you come to agree on the way you interpreted the work?**

**a. Was it hard for you to agree on the changes you made to the play? Why?**

I was the one that came up with the idea based on what my team discussed on how they wanted to interpret the play, it was not hard, we did a good job on the changes we decided on the play, we worked pretty well.

**2. What were the challenges you (as a team) faced in the making of the video?**

The distance played a big role, I believe this video would have come out a lot better if we had the chance to record this in person, also the fact some of my classmates were having problems with their internet connection.

**3. What were the challenges you (individually) faced in the making of the video?**

Because of my job I have not had the chance to connect to all our classes and to the meeting my classmates had to decide on how to work, so the lack of time for me was my main problem. After that I directed how we wanted the video to be and did the narration for our team.

**4. Did the text suppose any difficulty? e.g., Was it hard to understand? Was it too simplistic?**

No, it had the perfect level of difficulty for us.

**5. Were there any difficulties with your classmates? Which ones?**

The only thing I would see as a difficulty was that Ivan didn't engage in reacting when we were making the video, he helped with editing but didn't collaborate a lot when we were recording.

**6. Are you satisfied with the work you turned in?**

Yes.

**7. After watching your classmates' work, was there any part of the trilogy confusing? Why?**

The last video was a little long and sometimes it was kind of hard to follow the rhythm.

Regarding the play:

**1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?**

Yes, on the way the characters behave towards the situations they had to face.

**2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?**

On Christine and why she was married to Ezra and wanted a change on her life.

**3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?**

Yes, because those situations still happen nowadays and people can still entertain with these stories.

**Final comments: write anything you would like to express about your work as a team, your individual work, the play(s), or the activity.**

It was an entertaining activity, I really enjoyed it.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## 6.2.4 Anexo 13: Cuestionario Melina Zúñiga

Answer the following questionnaire in all honesty; your classmates won't know what you wrote (unless you tell them).

Regarding the video:

**1. How did you come to agree on the way you interpreted the work?**

We talked about it, we discussed what approach was better and then we started to work. Then, we had problems and we had to change everything.

**a. Was it hard for you to agree on the changes you made to the play? Why?**

Yes, it was hard to work as a team through WhatsApp, sometimes I would send a text and it would take my classmates a few hours to answer. We couldn't agree on the length, etc.

**2. What were the challenges you (as a team) faced in the making of the video?**

It was mostly lack of communication, but we also had problems editing the video and the audio

**3. What were the challenges you (individually) faced in the making of the video?**

I didn't have much time to work on the play, nonetheless I adapted the script and I edited most of the pictures we used, because we couldn't agree on so many things

**4. Did the text suppose any difficulty? e.g., Was it hard to understand? Was it too simplistic?**

It was great, I loved the trilogy. It was interesting and it was not hard to understand

**5. Were there any difficulties with your classmates? Which ones?**

My classmates from the afternoon shift were hard to work with, they didn't like our ideas, but they didn't propose any. They took a long time to answer our texts and we lost a lot of time.

**6. Are you satisfied with the work you turned in? Honestly, no. We could have done something so much better, shorter, funnier.**

**7. After watching your classmates' work, was there any part of the trilogy confusing? Why?**

Right now, I can't think of anything, but I'm pretty sure that later I will be able to think in many things

Regarding the play:

**1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where? Yes, in the way the other inhabitants of the town think of the family**

**2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?**

In the way Lavinia thinks on her last name, and the legacy of her family, before doing anything

**3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?**

Yes, I think people still act the way this family did. It could be adapted to the 21st century and it would work, because we (as a society) still care a lot about the way other people see us, we keep important things as secrets and we think first about ourselves and don't consider how our actions affect others.

**Final comments: write anything you would like to express about your work as a team, your individual work, the play(s), or the activity.**

I just want to say that we did our best and I know we could have done so much better. I don't want to invent excuses for our behavior or for the quality of the play we turned in, so please don't read my answers to the questions as such.

I also want to say that, despite everything, I had fun working with my classmates.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## 6.2.5 Anexo 14: Luisa Suárez, primer correo

1/8/2021

Gmail - Regarding "The Haunted" team work.



Germán González <german.glez.v@gmail.com>

---

### Regarding "The Haunted" team work.

3 messages

---

**ANA LUISA SUAREZ PADILLA** <asuares39@alumnos.uaq.mx>  
To: german.glez.v@gmail.com

Mon, Nov 2, 2020 at 9:37 PM

Hello teacher, I apologize for the time I'm sending this email. I am worried about my team work because I am the one in charge of editing the video and joining all of our individual work into the project. The thing is, by this time I have not received a very important piece of the project (the foundation of our video) so I cannot work or make any advance work at all. It is just one of my classmates who is missing (Monse) but as I said before it is the foundation for our video, although they send their respective parts late, the rest already did. It is indeed late and I think it's not fair for any of us to have our project paused and especially for the person that has to edit which takes time and it's a hard thing to do at night.

I will let you know if anything changes, thank you for your attention and I apologize about the time again.

---

**Germán González** <german.glez.v@gmail.com>  
To: ANA LUISA SUAREZ PADILLA <asuares39@alumnos.uaq.mx>

Mon, Nov 2, 2020 at 10:09 PM

Hi, Luisa, thanks for the update.

It is indeed hard to determine what to do, since, as you say, it is the foundation for the video. I know it would be unfair from me to suggest you to work with what you have, given the conditions, but discuss with the rest of the team if you can do something, were the worst to happen.

Do let me know if things change, and don't worry about the time.

[Quoted text hidden]

--

\*Este mensaje fue enviado intencionalmente sin acentos\*  
Germán González  
Licenciado en Lenguas Modernas - Inglés  
Facultad de Lenguas y Letras  
Universidad Autónoma de Querétaro

---

**ANA LUISA SUAREZ PADILLA** <asuares39@alumnos.uaq.mx>  
To: Germán González <german.glez.v@gmail.com>

Mon, Nov 2, 2020 at 11:13 PM

I think we got to an agreement and decided on a plan B, it is now matter of time to finish it with some new material we will create. In case there is any other issue I will let you know. Thank you so much for your understanding on this situation.

[Quoted text hidden]

## 6.2.6 Anexo 15: Luisa Suárez, segundo correo

1/8/2021

Gmail - The Haunted final result



Germán González <german.glez.v@gmail.com>

---

### The Haunted final result

6 messages

---

**ANA LUISA SUAREZ PADILLA** <asuarez39@alumnos.uaq.mx> Wed, Nov 4, 2020 at 8:26 PM  
To: Germán González <german.glez.v@gmail.com>

Hello teacher and sorry for writing again, this is the last time... I promise.

I just wanted to apologize for the final result and the video being 27 minutes long. I think it is obvious that neither Kevin nor me were aware of it being that long, that difficult to follow and the fact that some of our lines were deleted and replaced with the editor's voice without notice.

If there is any chance of doing anything extra to compensate such situation we will be willing to do so.

Nevertheless I will do anything I can for this nor to happen again in the future.

Thank you, sorry again and have a good night!

---

**Germán González** <german.glez.v@gmail.com> Wed, Nov 4, 2020 at 8:35 PM  
To: ANA LUISA SUAREZ PADILLA <asuarez39@alumnos.uaq.mx>

Hi, Luisa,

I'm just starting to watch the videos, and yes, I was surprised your classmates turned in a 27 mins. video. If needed, I'll think about a way to make up for you. I don't know if you have further evidence from the cuts made from your parts, and them asking you (or not) to not edit the video anymore so that I can help you both with this. I would thank you, too, if you could tell me if the rest of your classmates had any issues with their teams, or so, discretely, of course.

Also, non-related: I posted in Classroom that there's no class tomorrow, and I want to make sure all of you know, so I'd thank you if you could let them know about it, please. Also, we still have tutorías pendientes. Let me know when you have time and we'll get to it.

Thanks, Luisa, and it's no bother at all, really. Have a good night.

[Quoted text hidden]

--

**Germán González**  
Licenciado en Lenguas Modernas - Inglés  
Facultad de Lenguas y Letras  
Universidad Autónoma de Querétaro

---

**ANA LUISA SUAREZ PADILLA** <asuarez39@alumnos.uaq.mx> Wed, Nov 4, 2020 at 8:59 PM  
To: Germán González <german.glez.v@gmail.com>

There is evidence of that in our WhatsApp group, it is actually a voice note in case you need to have it with you for any further questions.

As far as I know, Valeria and Alfonso had no problems with their team but I don't really know anything about Iván and Fer's team at all.

Last but not least, my classmates are aware of the changes in our schedule for tomorrow, don't worry. I forgot about tutorías for a while, but I'm free to schedule a meeting anytime soon!

[Quoted text hidden]

---

**Germán González** <german.glez.v@gmail.com> Wed, Nov 4, 2020 at 9:08 PM  
To: ANA LUISA SUAREZ PADILLA <asuarez39@alumnos.uaq.mx>

Please, send me anything you consider necessary, and a transcript from the WhatsApp group, if necessary to get everything in context.

About tutorías, could you stay after class on Tuesday for the first tutoría?

<https://mail.google.com/mail/u/0?ik=5d37b5e63e&view=pt&search=all&permthid=thread-f%3A1682485523887498624&simpl=msg-f%3A1682485523887498624&...> 1/2

## 6.2.7 Anexo 16: Cuestionario Luisa Suárez

Answer the following questionnaire in all honesty; your classmates won't know what you wrote (unless you tell them).

Regarding the video:

**1. How did you come to agree on the way you interpreted the work?**

A classmate did a summary of the script, another one volunteered to record a video and the rest of us agreed on doing voice overs

**a. Was it hard for you to agree on the changes you made to the play? Why?**

A little bit, we couldn't decide on what to leave out to make it shorter yet understandable.

**2. What were the challenges you (as a team) faced in the making of the video?**

Communication and timing, getting things done on time to give the others the chance to work.

**3. What were the challenges you (individually) faced in the making of the video?**

Not having the right material to do my part (which was taken by someone else in the end) and trying to reach all of my teammates.

**4. Did the text suppose any difficulty? e.g., Was it hard to understand? Was it too simplistic?**

It was understandable yet a little hard to summarize but it was good.

**5. How did you feel working with your morning shift classmates?**

It was stressful to say the least. Working in teams is usually a challenge but this time was harder, maybe they have their own way of working as teams and it is extremely different to mine but it was frustrating and difficult.

**a. Were there any difficulties with them? Which ones?**

As I mentioned before, yes. Timing and respecting other people's work was the main difficulty, to have their individual work done on time was almost impossible and communication (only around 3 of them were online or willing to answer)

**6. Are you satisfied with the work you turned in?**

No. I am in fact embarrassed of the final result.

**7. After watching your classmates' work, was there any part of the trilogy confusing? Why?**

It was actually The Haunted, my team's video. It was extremely long, characters and their lines were not explicit so just by watching the video we cannot figure out what is going on.

Regarding the play:

**1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?**

Yes. Every character has their own way of seeing the rest and vice-versa, it is (for me) more obvious when reading “The Haunted”.

**2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?**

In my opinion it is Hazel who portrays this identity theme the best, it seems to me like a character who managed to build and maintain an identity and make it hers.

**3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?**

I would say so, since the themes on it are something we keep living, seeing and talking about.

**Final comments: write anything you would like to express about your work as a team, your individual work, the play(s), or the activity.**

As I have stated previously, our work as a team was a mess and I am embarrassed. I am not saying my individual work was perfect since I only had to record myself but I feel that I could not do anything else since my other role was taken ( I was supposed to be the editor but another classmate decided it was better if she did it so I couldn't help with that).

The play was great, I enjoyed reading and working with that, especially watching the other teams' videos (Homecoming was the best in my opinion) and the activity was a great idea to let our creativity flow, and try to share literary works in a different way.

## 6.2.8 Anexo 17: Alteridad e identidad, primer cuestionario

### Matutino

#### Alondra Hernández

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. I am not sure....
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. Yes, more evidently with character Levinia, and her taking over her mom's roll.
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. Just like the character in the play judge each other and justify and punish each other's actions we do so now.

#### Monserrat Hernández

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. I feel that all of them were lacking identity, they were just copying the same patterns of mother and son and father and daughter again and again.
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. I can see why it might have been relevant before, the dynamics of the families in that period were similar, in the sense of marriage without love but for the family name, war, lovers, but maybe it is not that significant now.

#### Sandra Martínez

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. Yes, in the way people of the town treated the family and how they were viewed as different.
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. How they think about their heritage.
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. I think that nowadays we can still find this postures within society (mostly in towns) how there are still some prejudices in society.

#### Daniela Vázquez

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. No
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. No
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. Yes, I think is important to analyse different topics about it.

#### Berenice Villanueva

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. I see it in the way the Mannons talked about the islands and the islanders that sense of being something exotic but savage, most of all how Brant and Lavinia talked about them, as something marvelous but at the same time them (Lavinia and Brant) being in higher position and in a better understanding of how the world is and what is right and what is wrong, in things such as the nudity in which instead of being seen as something part of a different culture they saw it as something they done because they didn't know the reality about the sin behind those actions.
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. I see it most of all in Lavinia who lost her identity and embraced the whole identity of her mother, not only in the way she looked, and not only on the desire of have everything her mom had, but also in the change of personality, etc she suffered.
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. I think it is, is like being able to see where came from a lot of recurrent dramatic situations in contemporary books, series and movies. Because even though we had a lot of greek tragedy elements, we had other elements, is probably one of the author who bring back this melodrama and themes in this way after all the shakespearean era. Also utilized a lot of elements that are never out fashion and had old well

### **Vespertino**

#### **Alfonso Cerero**

1. No, most of the characters can be perfectly real so I don't notice changes, unique aspects in it. For what I understood what otherness is I don't see that in the play.
2. Yes, we can identify with the characters in the play, for example, when the wife of the protagonist cheat on him and her daughter notice that or when the wife kills her husband in order to dispose of him.
3. Yes, because people nowadays can relate to certain extent to what characters are living and sensations that they feel.

#### **Iván Chávez**

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. Yes, in the way that some characters, specifically Christine, use and persuade others (i.e., Orin) in order to achieve their selfish desires, as if they were just a means to an end.
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. Yes. In the way Orin's personality has changed, and in the manner in which he resents his father for the way he treated him, even though Orin constantly regrets speaking ill of him.
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?

- a. Yes. These themes of war, betrayal, and justice, etc. are similar to many aspects of today's society, as there are still ongoing discussions about justice, rights, and moral as well as ethical duties.

### **Kevin Guerra**

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. no i didn't
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. yes when orin tells vinnie that they can see each other us mother and father meaning they think they are just like them and have no identity of their own
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. i don't think that the trilogy is relevant in 2020 because the topics are not so relative to 2020 as it was when they where publish

### **Fernanda Palacios**

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. Yes, in must of the reading but, where it is more common to see it was in the first book where Ezra comes back home and his wife tries to make Vennie look like if she were a bad daughter, speaking with nonsense when she tries to tell her father what her mother had been into.
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. I guess, every character had his own identity and wasn't related with the other ones so as my point of view the characterisation and the way the author managed the story was really good.
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. I think so, because some parts of the story are related to some things that are happening in recent years, like a daughter being in love of his father and even a wife being killed by his husband or otherwise.

### **Ana Luisa Suárez**

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. Yes. Every character has their own way of seeing the rest and vice-versa, it is (for me) more obvious when reading "The Haunted".
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. In my opinion it is Hazel who portraits this identity theme the best, it seems to me like a character who managed to build and maintain an identity and make it hers.
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. I would say so, since the themes on it are something we keep living, seeing and talking about.

### **Valeria Zayas**

1. Do you see the notion of *Otherness* in the play you worked with? Where?
  - a. Yes, sort of: Ezra when coming home. He is essentially different from he used to be, so he is kind of alienated from his past self.
2. Do you see the notion of *identity* in the play you worked with? Where?
  - a. Yes. In the character of Christine, (and a bit too, in Ezra when he wants to take back his life after the war). But with Christine, I think that in plotting to murder her husband Ezra, and trying to have some fulfillment with adultery, I think she is essentially defining a character who decides selfishly, but takes the plot of the story forward.
3. Do you think the trilogy is relevant in 2020? Why?
  - a. Yes. I think that it is relevant in the artistic/literary scope. I thought it was interesting because it reminisces from Greek tragedy. Not only that makes it important, but also the setting and the point in time make the play interesting to read, it gives further insight of what people created during the war in order to make sense of life.

## 6.2.9 Anexo 18: Alteridad e identidad: cuestionario final

### Cuestionario final – sample

#### Temas Selectos de Literatura II - Literatura Norteamericana

Las siguientes preguntas están relacionadas con el contenido de la clase y su relación con el abordaje teórico de los dos conceptos que rigieron el análisis de los textos: alteridad e identidad.

1. ¿Consideras que el abordaje de estos dos conceptos fue claro durante el semestre?
  - a. Sí
  - b. No
  - c. ¿Por qué?
2. Sin que hagas una búsqueda de la definición de estos términos, define en tus propias palabras qué es alteridad e identidad.
3. ¿Consideras que alguno de los textos o autores que abordamos durante el semestre no tiene relación con identidad y alteridad?
  - a. Sí
  - b. No
  - c. Si respondiste sí, ¿por qué?
4. ¿Consideras que las obras que abordamos durante el semestre son relevantes al día de hoy?
  - a. Sí
  - b. No
  - c. ¿Por qué? (Si respondiste que no, incluye las obras que consideras irrelevantes y describe por qué)

Piensa con respecto a *Mourning Becomes Electra*. ¿Qué relevancia crees que tenga esta obra con respecto del momento histórico que vivimos (la contingencia sanitaria a causa del COVID 19)?

## 6.2.10 Anexo 19: Cuestionario final: pregunta dos

### Respuestas a la pregunta dos del cuestionario final<sup>117</sup>

#### **Alondra Hernández**

Yo creo que la alteridad se podría interpretar como las distintas perspectivas con respecto a un tema o suceso en específico... el concepto de Identidad lo definiría como el rol que tú crees fungir en la sociedad, cómo te identificas en el mundo.

#### **Kevin Guerra**

alteridad ser distinto o diferente  
identidad es la persona y su ser

#### **Fernanda Palacios**

Alteridad para mi es como nosotros como seres humanos entendemos y nos dejamos llevar por el conocimiento de otras personas sobre ciertos temas y así relacionarnos con ellos.  
Y identidad es cada una de nuestras cualidades que nos hacen diferentes de los demás.

#### **Luisa Suárez**

Identidad es lo que nos caracteriza como eres y la alteridad es ver a los otros desde nosotros mismos, comprenderlos y poder ver a través de ellos.

#### **Alfonso Cerero**

Identidad es la auto percepción que tenemos de nosotros mismos y de otros, pero basándonos más en aspectos psicológicos, es decir, aspectos internos mas allá de la apariencia.

Alteridad es cuando nos ponemos en el lugar del otro, donde nuestra percepción puede cambiar a través de la percepción de otra persona.

#### **Valeria Zayas**

Identidad son los aspectos que forman parte de nuestro comportamiento y toma de decisiones: nacionalidad, género, idioma, experiencias, nuestra infancia, etc. Alteridad son los aspectos que nos diferencian unos de otros.

#### **Gabriela García**

---

<sup>117</sup> Se presenta la transcripción original de las respuestas de los estudiantes, sin rectificaciones de mi parte en los Anexos 19-21.

La alteridad es la capacidad para ponerte en el lugar del otro. La identidad es el conjunto de características que conforman a una persona estas pueden incluir personalidad, nacionalidad, rasgos, etnia y costumbres.

### **Paola Ayala**

Diría que la identidad es lo que usamos para reconocernos a nosotros mismos, mientras que la alteridad es lo que usamos para reconocer/identificar a los demás. Tal vez simplifiqué un poco los conceptos en mi mente pero así es como los describiría yo.

### **Melina Zúñiga**

La identidad es todo lo que nos hace ser nosotros. Es un conjunto de pensamientos, actitudes, creencias, costumbres y sentimientos que conforman nuestro ser.

La alteridad es la forma en la que percibimos a personas o comunidades que son diferentes a nosotros. Puede ser por sus creencias religiosas, su género o su sexualidad, que esas personas tengan una visión del mundo y experiencias distintas a las nuestras.

### **Abigail Guerrero**

La alteridad es la capacidad de ser algo distinto y la identidad es la relación con uno mismo.

### **Berenice Villanueva**

la alteridad es la representación e interpretación que la persona yo/nosotros puede tener de los otros/ellos, y la identidad son aquellas características que conforman y definen quien es alguien/ un grupo de alguien o un algo

### **Iván Chávez**

La alteridad es un concepto que implica la enajenación de las personas, principalmente, con respecto a su entorno social.

Asimismo, la identidad involucra los aspectos y valores con los cuales una persona se define a sí misma, y que con base en ellos, toma decisiones de vida.

### **Daniela Vázquez**

Alteridad: cuando una persona no es una misma o hay cambios en sí misma.

Identidad: las características que construyen a una persona.

### **Paloma Chaire**

Identidad es lo que hace a una persona ser el o ella misma y Alteridad no sabría decir

### **Sandra Martínez**

Alteridad es ponerse en los zapatos del otro.

Identidad es lo que nos define como personas (cualidades en conjunto que cada uno posee).

### **Monserrat Hernández**

Alteridad es ser consiente del otro, de lo que esta alrededor tuyo y aceptarlo precisamente por esas diferencias.

Identidad es el conjunto de características y experiencias que van definiendo a una persona desde su nacimiento. Lo que te hace decir "yo soy..."

### **Hefzi Guzmán**

La alteridad es el ponerse en el lugar del otro y la Identidad son todas las características que nos hacen un ser en la sociedad.

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ

## 6.2.11 Anexo 20: Cuestionario final: pregunta cinco

### **Respuestas a la pregunta cinco del cuestionario final:**

Piensa con respecto a "Mourning Becomes Electra." ¿Qué relevancia crees que tenga esta obra con respecto del momento histórico que vivimos (la contingencia sanitaria a causa del COVID 19)?

#### **Alondra Hernández**

No estoy realmente segura, pero lo que si se es que al igual que en la obra, hay caos, confusión, y frustración. Hay personas dejándose influenciar por otras y muchas personas están teniendo colapsos mentales. Se dice que nadie está exento del virus pero hay quienes no tienen que exponerse tanto como otros, parecido a cómo ven todos el caos de la familia Mannon "de fuera".

#### **Kevin Guerra**

que muchos sufren de stress o desesperacion

#### **Fernanda Palacios**

En mi opinión que cada persona está haciendo lo que puede para poder superar esta pandemia, incluso cuando hay demasiados problemas de por medio, como el desempleo y la falta de algunos establecimientos y medicamentos. Pero al final, todo se solucionará en cuanto lleguen las vacunas.

#### **Luisa Suárez**

De alguna manera tiene mucho que ver, el estar en un lugar de incertidumbre y lo condenados que estamos como humanos al error y caer en rendirnos por completo ante el hecho de sentirnos atrapados tanto literal como espiritualmente y cómo después de lo que se siente "peor", aún hay alguna esperanza encontrada ya sea en la espiritualidad, en uno mismo o incluso en religión.

#### **Alfonso Cerero**

Pues que por ejemplo la situación familiar, en el capítulo que le tocó a mi equipo leer, pueden ocurrir aun más con esta contingencia ya que lo reconocamos o no hay un punto quiebre en todas las familias. Y con esta contingencia el estar 24/7 con tu familia sin que cada uno pueda tener su espacio puede ocasionar problemas, no tanto como el nudo que se presentó en la obra pero con ciertas similitudes.

#### **Valeria Zayas**

Lo que yo podría tomar como relevante de la obra sería la tragedia que sucede en familia. Un aspecto que también considero relevante es que la obra es establecida en un momento histórico que desde el inicio permite hacer alusión a un estado emocional trágico o de pérdida.

### **Gabriela García**

Tal vez se pueda comparar a cuando Ezra regresa de la guerra y encuentra un mundo distinto. Toda su situación familiar y amorosa se ve afectada por esto y creo que podría verse relacionado un poco con lo que estamos viviendo ya que si no hemos visto a nuestros seres queridos nuestras relaciones pueden ser afectadas.

### **Paola Ayala**

Tal vez...que una reunión familiar terminó siendo letal? Los Mannon pasan la mayoría del tiempo mintiéndose unos a otros, parecido a cómo hoy en día las familias se mienten a sí mismas para poder seguir haciendo sus reuniones, sin darse cuenta que podrían estar matando a sus seres queridos indirectamente (directamente en caso de los Mannon), todo por no enfrentar a la realidad.

### **Melina Zúñiga**

En la obra, los personajes principales estaban atravesando alguna clase de crisis y estaban todos "atrapados" en una casa, pasaban todo su tiempo juntos y eso creaba aún más conflictos entre ellos. Siento que hace un año no hubiera podido imaginarme como se sentían. Ahora, todo el mundo está en crisis, ya sea por pérdidas familiares o problemas económicos, y hemos pasado 10 meses encerrados en nuestras casas. Así que, me es posible entender la desesperación que sentían los personajes.

### **Abigail Guerrero**

Pienso mucho en los roles de la familia, como la falta de una persona puede afectar a otros y como podemos empezar a llevar a cabo los roles que otras personas llevaban antes de nosotros (ya sea por una pérdida familiar o porque esta persona ya no está dentro de la familia).

### **Berenice Villanueva**

Probablemente en el sentido que los griegos con sus obras de comedia y drama que usaban para sentirse mejor con sus propios problemas al compararlos y al mismo tiempo aliviar tensión, ahora que estamos en pandemia muchos nos hemos visto obligados a encerrarnos con otras personas; implicando todo lo que puede implicar estar conviviendo todo el tiempo con un número muy limitado de personas, conflicto. Por lo que ver toda esta situación de rencor, venganza, culpa etc hace que te sientas aliviado de tener a tu familia y no a la de los Mannon.

### **Iván Chávez**

Los problemas intrafamiliares de los Mannon tienen aspectos paralelos con muchas problemáticas sociales en la actualidad. Como lo es el hecho de que, debido principalmente a la desigualdad que existe en México y en el mundo, las consecuencias socioeconómicas de la pandemia han afectado más drásticamente a unas personas que a otras. Esta exacerbación de los

problemas de desigualdad ha generado mayor tensión e inconformidad social, como se puede observar en las diferencias de opiniones sobre el manejo de la pandemia. Esta situación tiene similitudes con las discusiones de los Mannon, y, por ejemplo, con el rencor que siente Christine hacia su esposo y demás familia.

### **Daniela Vázquez**

No encuentro alguna relación que sea relevante entre la obra y la contingencia sanitaria.

### **Paloma Chaire**

Me gusto muchísimo esta obra, pues muestra un antes y después, cuando empezó la pandemia empezó un mundo totalmente diferente al que dejamos antes de dejar las clases presenciales

### **Sandra Martínez**

Yo creo que tiene que ver con qué en este momento de la pandemia nos sentimos atrapados y tenemos que lidiar con nuestros problemas de manera similar. Sobre todo la muerte y el duelo que se vive tanto en la obra como en este momento, muchos sentimientos que en este momento se intensifican más cuando antes pasaban por alto.

### **Montserrat Hernández**

Supongo que depende del punto de vista, por un lado ejercita la creatividad, recuerdo que cuando discutimos los trabajos de los equipos había varios puntos de vista sobre el tipo de relación que tenían algunos personajes y sobre algunas situaciones que parecían confusas, obras como esta incitan al dialogo y a compartir visiones.

Pero si hablamos del contenido, aun cuando es una obra ambientada hace varias décadas los eventos que se dan ahí no parecen tan lejanos, honestamente es una situación que podría escuchar que le paso a algún vecino o pariente.

### **Hefzi Guzmán**

Tal vez el contexto psicológico que ha provocado la pandemia a las personas, el creer que ha sido un suceso terrible

## 6.2.12 Anexo 21: Cuestionario final: pregunta 1c

Respuestas a la pregunta 1c del cuestionario final:

1. ¿Consideras que el abordaje de estos dos conceptos fue claro durante el semestre?
  - c. ¿Por qué?

### **Alondra Hernández**

Los conceptos fueran ejemplificados con no uno, con varios textos, y el análisis de ellos dándonos mejor entendimiento.

### **Kevin Guerra**

el profe cubrió todo los temas

### **Fernanda Palacios**

El profesor siempre fue muy preciso con la información y daba muy buenos ejemplos respecto a los temas abordados en clase

### **Luisa Suárez**

Se tocó el concepto de ambas y al mismo tiempo hablamos de ejemplos en trabajos literarios para poderlos relacionar con (por ejemplo) la personalidad de los personajes o la importancia de eso en un texto.

### **Alfonso Cerero**

Porque con los libros que utilizamos y leímos con estos concepto más la explicación de parte del profesor considero que se cubrieron adecuadamente ambos conceptos. Aunque al principio costó percibirlos en la lectura en la clase se pudieron clarificar aun más.

### **Valeria Zayas**

Porque a lo largo del curso tuvimos varias fuentes de donde poder analizar y aprehender las dos ideas: videos, lecturas, las sesiones más los trabajos que se nos asignó, donde también tuve la curiosidad e investigué por cuenta propia.

### **Gabriela García**

porque los temas aprendidos si se me quedaron como conocimiento

### **Paola Ayala**

Ambos conceptos están presentes en todos los textos que vimos. En cuanto a la identidad, vemos autores que nos describen características de su identidad como Benjamin Franklin, vemos autores que insertan partes de su identidad dentro de sus obras como Tennessee Williams y vemos autores que exploran la alteridad como Ernest Hemingway. No son los únicos, pero son los primeros que se me vienen a la mente.

### **Melina Zúñiga**

Las novelas, cuentos y obras que leímos representaban de una forma muy clara los conceptos de alteridad e identidad. Además, tuve la oportunidad de discutir estos conceptos en clase con mis compañeros y profesor, lo cual me ayudó a tener una idea más concisa de lo que representan dichos conceptos.

### **Abigail Guerrero**

Entiendo que son estos conceptos y como se aplican en los contenidos que fueron vistos en la materia.

### **Berenice Villanueva**

Por que primero nosotros ahondábamos el tema, después el maestro escuchaba nuestras opiniones al respecto, complementaba o corregía y después de eso abordábamos dudas que nos pudieran haber quedado después de todo eso

### **Iván Chávez**

Porque las lecturas realizadas en clase contenían situaciones en donde los personajes involucrados se veían conflictuados por problemáticas que estaban de alguna manera relacionadas a estos conceptos de alteridad e identidad.

### **Daniela Vázquez**

Porque en todas las obras ambos conceptos estuvieron presentes.

### **Paloma Chaire**

Porque leíamos las historias y en clase hacíamos un tipo de repaso

### **Sandra Martínez**

En los trabajos literarios vistos los autores se esmeraban en incluir tanto lo que se ve, como lo que no se ve. La literatura, alteridad e identidad convergen y es donde surge la noción de los

personajes para así humanizarlos y reconstruirlos entre lo propio y lo ajeno. Ayuda a comprender la existencia de las cosas y la manera en la que otros perciben el mundo.

### **Monserrat Hernández**

Me parece que a lo largo del semestre y con las distintas corrientes literarias pudimos ver ejemplos de autores y obras que enfocaban su atención en aspectos muy distintos en sus obras pero durante la clase, cuando el profesor nos hacía relacionar los trabajos es que te das cuenta del papel de estos conceptos en los trabajos, que personajes eran conscientes de ellos o quienes no, o que autores solo escribían pensando en estos aspectos.

### **Hefzi Guzmán**

Creo que la mejor forma de entender un concepto es por medio de ejemplos, las lecturas del semestre fueron ejemplos claros de ellos.

## 7 Referencias y bibliografía

### 7.1 Capítulo 2: Los paradigmas educativos y la didáctica teatral: su pertinencia en la enseñanza de la literatura.

Althusser, L., & Badiou, A. (1969). *Materialismo histórico y materialismo dialéctico*. Cuadernos de pasado y presente.

Arboleda, J. C. (2014). La pedagogía de la alteridad en la perspectiva de la comprensión edificadora. *Revista de educación y pensamiento*, 21, 1.

Boal, A. (1985). *Teatro del oprimido: Teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.

Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*: Barcelona: Alba.

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44.

Colomer, T. (1996). La didáctica de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación. Lomas, C., coord.: *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. ICE de la Universitat de Barcelona/Horsori. Barcelona.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (1998). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Díaz, R., & Arancibia, V. H. (2011). Enfoque de las Competencias Laborales: Historia, Definiciones y Generación de un Modelo de Competencias para las Organizaciones y las Personas. *Psykhe*, 11(2).

Gruber, W. E. (1987). “Non-Aristotelian” Theater: Brecht’s and Plato’s Theories of Artistic Imitation. *Comparative Drama*, 21(3), 199–213. <https://doi.org/10.1353/cdr.1987.0007>

Méndez, V., & Domingo, J. (2005). Sobre la forma antológica y el canon literario. *Página Web*: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero30/antcanon.html> Año.

Montero, A., Zambrano, L. M., & Zerpa, C. (2013). La comprensión lectora desde el constructivismo. *Cuadernos latinoamericanos*, 9-27.

Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología, ed. *Labor, Barcelona, 199*.

Piaget, J. (1992). Comentarios Críticos en Vigotsky (1934) Pensamiento y Lenguaje: Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas. *María Margarita Rotger, Trad. al cast.*, *Buenos Aires, Argentina, Ediciones Fausto, Apéndice*, 197-215.

Piedrahita, M. V. (2000). Dos perspectivas en la didáctica de la literatura: De la literatura como medio a la literatura como fin. *Revista de Ciencias Humanas. Volumen (23)*.

Reyes, A. (2016). *Obras completas, XIV: La experiencia literaria. Tres puntos de exegética literaria. Páginas adicionales*. México: Fondo de Cultura Económica.

## 7.2 Capítulo 3: La selección de los textos dramáticos en la intervención y su relación con la alteridad.

*Aristophanes | Biography, Plays, & Facts*. (n.d.). Encyclopedia Britannica. Retrieved November 29, 2019, from <https://www.britannica.com/biography/Aristophanes>

Bloom, H. (1998). *Shakespeare: The Invention of the Human*. New York: Riverhead Books.

Bloom, H. (2007). *Eugene O'Neill*. New York: Infobase Publishing.

Bloom, H. (2014). *The Western Canon*. New York: Houghton Mifflin Harcourt.

Boal, A. (1985). *Teatro del oprimido: Teoría y práctica*. México: Nueva Imagen.

Brecht, B. (2004). *Escritos sobre teatro*: Barcelona: Alba.

Brook, P. (1996). *The empty space: A book about the theatre: Deadly, holy, rough, immediate*. Simon and Schuster.

- Frenz, H., & Mueller, M. (1966). More Shakespeare and Less Aeschylus in Eugene O'Neill's "Mourning Becomes Electra." *American Literature*, 38(1), 85–100.
- Gudykunst, W. B., & Kim, Y. Y. (2003). *Communicating with Strangers: An Approach to Intercultural Communication*. McGraw-Hill.
- Hajj, V. G., & Grovas, V. (2001). *El otro en nosotros: El extranjero en el teatro de Rodolfo Usigli* (Vol. 269). México: Distribuciones Fontamara.
- Ingalls, J. (1947). Structural Unity of the "Iliad". *The Classical Journal*, 42(7), 399-406.
- Kearney, R. (2005). *Strangers, Gods and Monsters: Interpreting Otherness*. Taylor and Francis.  
<http://qut.eplib.com.au/patron/FullRecord.aspx?p=242094>
- Kolk, M., & Decreus, F. (2005). The Performance of the Comic in Arabic Theater: Cultural Heritage, Western Models, Post-colonial Hybridity, volume 23 number 3. *Ghent: Documenta*.
- Lastra, F. S. (2017). Interrogar el canon: El problema de la enseñanza universitaria de la literatura en México. *Estudios españoles latinoamericanos*, 10(1), 1–27.
- Lihua, C. (2005). Ibsen's Influence on Eugene O'Neill's Family Tragedy/INFLUENCE D'IBSEN SUR LA TRAGÉDIE FAMILIALE D'EUGENE O'NEILL. *Canadian Social Science*, 2(2), 97.
- Menassé, A. (2017). Shakespeare para el siglo XXI. *La Palabra y el Hombre, revista de la Universidad Veracruzana*, 0(42), 13–16.
- Modenessi, A. M. (2018). *El teatro norteamericano: una síntesis*. UNAM, Dirección General de Publicaciones y Fomento Editorial.
- Shakespeare, W., & Berthoud, J. (2005). *Titus Andronicus* (Edición: New Ed). Penguin.

Todorov, T. (1987). *La conquista de América: El problema del otro*. México: Siglo XXI.

Walsh, P. (Ed.). (2016). *Brill's companion to the reception of Aristophanes*. Boston: Brill.

### 7.3 Capítulo 4: Observaciones de los productos de la intervención

Bell, J. (2001). *Puppets, Masks, and Performing Objects*. London: MIT Press.

Crane, S. (2002). *The Red Badge of Courage*. Simon and Schuster.

Fernández-Paniagua, A. M. del C. (2018). Millennials y Xennials: Cómo son estas generaciones tan parecidas. *Thinking for Innovation*. <<<https://www.iebschool.com/blog/millennials-xennials-generacion-marketing-digital/>>>

Fredrick, T. A. (2008). Facilitating Better Teamwork: Analyzing the Challenges and Strategies of Classroom-Based Collaboration. *Business Communication Quarterly*, 71(4), 439–455.

Gatica-Lara, F., & Jesús Uribarren-Berrueta, T. del N. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61–65.

Holm, A. (2015). Edgar Allan Poe as a Classicist: An Architect's Reading of "To Helen". *The Edgar Allan Poe Review*, 16(2), 238. <https://doi.org/10.5325/edgallpoerev.16.2.0238>

O'Neill, E. (1988). *A Electra le sienta el luto* (León Mirilas). Ediciones Orbis, S. A. Argentina: Hyspamérica Ediciones Argentina, S.A.

O'Neill, E. (1995). *Three Plays: Desire Under The Elms, Strange Interlude, Mourning Becomes Electra* (Reissue edition). New York: Vintage.

Prensky, M. (2009). H. sapiens digital: From digital immigrants and digital natives to digital wisdom. *Innovate: journal of online education*, 5(3).

Seemiller, C., & Grace, M. (2016). *Generation Z Goes to College*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Shakespeare, W. (2004). *Romeo and Juliet*. New York: Simon and Schuster.

Steinbeck, J. (2000). *Of Mice and Men*. London: Penguin UK.

Steinbeck, J. (2001). *The Pearl*. New York: Penguin Books.

Steinbeck, J. (2011). *The Chrysanthemums*. PDF.

Steinbeck, J. (2016). *Los Crisantemos*. Nordica.

Wiles, D. (2000). *Greek Theatre Performance: An Introduction*. United Kingdom: Cambridge University Press

Dirección General de Bibliotecas de la UAQ