



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
MAESTRÍA EN DOCENCIA PARA LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS
CAMPO DE CONOCIMIENTO: ESPAÑOL

**PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA ENTRE LITERATURA UNIVERSAL Y
ÉTICA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE MAESTRO EN DOCENCIA PARA LA
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

PRESENTA:

VÍCTOR HUGO GONZÁLEZ TREJO

DRA. LILIAN ÁLVAREZ ARELLANO
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

DR. DAVID GARCÍA PÉREZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES FILOLÓGICAS

DRA. DIANA ALCALÁ MENDIZÁBAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MÉXICO, SEPTIEMBRE DE 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

PROPUESTA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA ENTRE LITERATURA
UNIVERSAL Y ÉTICA EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

Víctor Hugo González Trejo

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN, 6

CAPÍTULO UNO

1. MARCO TEÓRICO, 10

1.1. El enfoque transversal interdisciplinario, 10

1.2. La lectura de comprensión y la escritura de textos, 13

1.3. La enseñanza reflexiva de la literatura en el enfoque interdisciplinario, 18

1.4. El paradigma psicopedagógico: Aprendizaje significativo, 20

1.5. El entrecruce entre Literatura y Filosofía, 22

CAPITULO DOS

2. LECTURA INTERDISCIPLINARIA DE LA TRAGEDIA *ANTÍGONA*, 31

2.1. Panorama: *Antígona* de Sófocles, 31

2.1.1. La tragedia griega, 31

2.1.2. La representación de la tragedia, 36

2.1.3. Los trágicos atenienses, 39

2.1.4. La tragedia de Antígona, 43

2.2. Fragmentos seleccionados de *Antígona*, 46

CAPÍTULO TRES

3. LA PROPUESTA DIDÁCTICA, 60

3.1. Validación de la propuesta didáctica, 60

3.2. El trabajo interdisciplinario entre “Literatura Universal” y “Ética” en la Escuela Nacional Preparatoria, 62

CAPITULO CUATRO

4. LA SECUENCIA DIDÁCTICA, 70

4.1. Plan de la secuencia didáctica interdisciplinaria, 70

4.2. Los temas propuestos en la secuencia didáctica, 71

4.3. La aplicación de la secuencia didáctica, 74

4.4. Procedimiento de actividades de la secuencia didáctica, 75

4.5. Secuencia didáctica: “Implicaciones éticas en la tragedia *Antígona* de Sófocles” (Interdisciplinaria entre ‘Literatura Universal’ y ‘Ética’ en la ENP), 78

4.6. Evaluación de la secuencia didáctica, 83

CONCLUSIONES, 86

ANEXOS, 89

Anexo I. Glosario básico de conceptos éticos y filosóficos, 89

Anexo II. Rúbrica del mapa semántico-conceptual sobre conceptos éticos y filosóficos, 90

Anexo III. Cuadros comparativos de los personajes, 91

Anexo IV. Preguntas de la discusión plenaria, 93

Anexo V. Elaboración del comentario literario, 94

Anexo VI. Rúbrica de evaluación del comentario literario, 95

Anexo VII. Comentarios literarios realizados por alumnos, 96

FUENTES DE CONSULTA, 102

FUENTES ELECTRÓNICAS, 105

INTRODUCCIÓN

En las asignaturas de Lengua y Literatura, en la Educación Media Superior, es imprescindible que los alumnos mejoren la práctica de la lectura, la expresión escrita y la expresión oral, al ser habilidades básicas del enfoque comunicativo. En este nivel educativo, el objetivo principal es que los alumnos obtengan la capacidad de poner en práctica el razonamiento crítico y puedan reflexionar sobre su entorno sociocultural, además de apreciar los valores estéticos de los textos literarios. Por lo tanto, en el trabajo docente se requiere implementar recursos didácticos disponibles y funcionales que favorezcan el aprendizaje.

La presente propuesta didáctica se centra en la implementación del enfoque transversal interdisciplinario en el programa de estudios de la asignatura de “Literatura Universal” en relación con la asignatura de “Ética”; disciplinas que forman parte del 5° año del programa de estudios de la Escuela Nacional Preparatoria de la Universidad Nacional Autónoma de México. En esta propuesta se busca una aplicación de los contenidos y objetivos de manera innovadora y flexible para satisfacer las exigencias formativas en lectura y escritura de los estudiantes, en el contexto de los modelos educativos constructivista y sociocultural. El propósito principal es favorecer la comprensión de la problemática contemporánea mediante el desarrollo de la reflexión, el análisis e integración de valores morales. La propuesta didáctica que aquí presento se titula: *Propuesta didáctica interdisciplinaria entre Literatura Universal y Ética en la Escuela Nacional Preparatoria*.

La propuesta didáctica se integra dentro de uno de los “ejes transversales” que propone la Escuela Nacional Preparatoria en los planes y programas de estudio, específicamente el titulado: “Lectura y escritura de textos para aprender y pensar”,¹ con lo que se busca promover la formación activa del alumno en el trabajo interdisciplinario individual y colaborativo.

El enfoque interdisciplinario que se utiliza en la presente propuesta está basado en la organización transversal de los planes y programas de estudio que ofrece la ENP; es decir,

¹ ENP, Planes de estudio, 2016. Recuperado en septiembre de 2017, en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>

en la forma sistemática en que los temas y unidades de estudio están vinculados con los de otras disciplinas, particularmente en la misma área de conocimientos. En esta propuesta, la transversalidad interdisciplinaria contribuye al desarrollo personal del alumno, a la comprensión del contexto sociocultural, al respeto a los derechos humanos y a la formación de valores universales.

El proceso didáctico de la propuesta interdisciplinaria comprende en principio la lectura y el análisis de una obra literaria para propiciar la discusión grupal en relación con determinados temas literarios y filosóficos, específicamente aspectos éticos. La propuesta estará sustentada en el paradigma cognitivo, específicamente el aprendizaje significativo, el cual resulta ser un instrumento esencial en el contexto educativo actual: las sociedades de la información y el conocimiento.

La propuesta didáctica está centrada en la aplicación de una secuencia interdisciplinaria que se enfoca en la lectura y el análisis de *Antígona*, la obra trágica de Sófocles, en la que se propone que los alumnos participen activamente en la discusión de los temas planteados y en la elaboración de un producto escrito. En la secuencia interdisciplinaria se abordan temas de interés propios de la adolescencia, a través de los cuestionamientos de la filosofía y de los valores de la literatura: ¿Qué es el amor? ¿Qué es la vida? ¿Para qué adquirir valores éticos? ¿Qué sentido tiene la existencia? ¿Qué son el bien y la belleza? ¿Cómo entender la libertad? ¿Cuál es el sentido de la ley? ¿Qué es el hombre?, etcétera. Con la lectura, el análisis y la discusión interdisciplinaria de textos literarios se busca que los estudiantes adquieran los conocimientos y las competencias básicas del enfoque comunicativo: desarrollar la competencia lectora, adquirir las habilidades y destrezas de lectura de comprensión de textos complejos y redactar las ideas en forma clara y precisa. Finalmente, la lectura y la escritura de textos mediante el uso del enfoque interdisciplinario puede facilitar la lectura transformadora, estructurar el pensamiento y concretar de mejor manera el aprendizaje autónomo y permanente del estudiante de bachillerato del siglo XXI.

El proceso didáctico se inicia con la lectura analítica² de la tragedia *Antígona* de Sófocles, en la que se presentan diversos conflictos o dilemas éticos que se deben abordar en el salón de clases, además de apreciar los valores estéticos y literarios que contiene la obra. La lectura interdisciplinaria de *Antígona* sirve de medio didáctico para que el alumno logre obtener la construcción activa del conocimiento a partir del cuestionamiento de problemas vitales, valores y principios morales de la sociedad contemporánea.

En la presente propuesta se pone en práctica una secuencia interdisciplinaria, cuya duración comprende diez sesiones de 50 minutos dentro del aula, que comprende la lectura analítica del texto literario para la realización de una discusión plenaria de los temas y la elaboración de un comentario literario, en forma individual, que esté relacionado con uno de los temas propuestos en la secuencia didáctica.

La propuesta se inicia con la revisión de un marco teórico en el que muestro la importancia de implementar el enfoque transversal interdisciplinario en la Educación Media Superior, sustentado en el paradigma psicopedagógico cognitivo, específicamente en el aprendizaje significativo, en tanto que contribuye a la formación integral del alumno al vincular los nuevos conocimientos con su entorno sociocultural. Para alcanzar los aprendizajes esperados resulta esencial llevar a cabo la lectura de comprensión de la obra literaria y la escritura de distintos tipos de textos. En este planteamiento se busca implementar el método de la enseñanza reflexiva, en este caso en la literatura, en que se pone en práctica el aprendizaje constructivista y el trabajo colaborativo, con el propósito de que el estudiante incorpore en su formación escolar el pensamiento crítico con respecto a su propio contexto sociocultural. De ahí la importancia de poner en práctica el modelo interdisciplinario a partir del acercamiento de los estudiantes a la literatura en su vinculación con la filosofía y la ética.

El segundo capítulo de la presente propuesta comprende la realización de la lectura interdisciplinaria de *Antígona* a partir de los dilemas morales que tienen que enfrentar los protagonistas de la obra. Con la finalidad de aclarar el carácter del texto literario, se presenta un panorama general de la obra, el cual incluye el estudio del género trágico griego, los

² El programa de literatura universal sugiere que se realice una lectura analítica de las obras literarias, en la que el profesor lee, en el aula, la obra completa, deteniéndose en los fragmentos centrales para explicar y analizar su contenido y propiciar el diálogo con los alumnos.

creadores y las características generales de la trama. Posteriormente se presenta una síntesis de los fragmentos seleccionados de *Antígona*, los cuales serán analizados por los alumnos de manera colaborativa.

En el capítulo tercero se hace la validación de la propuesta didáctica, es decir, se demuestra que la aplicación de la secuencia cumple con los propósitos de aprendizaje del programa de estudios de “Literatura Universal”, con la finalidad de llevar a cabo el análisis interdisciplinario en relación con el programa de estudios de la asignatura de “Ética” en la Escuela Nacional Preparatoria.

En el capítulo cuarto y último se presenta la secuencia didáctica, se explica el motivo por el que se planeó, su estructura, los temas propuestos, su aplicación y la manera en que se pondrán en práctica las actividades de los alumnos. La secuencia didáctica tiene como título: “Implicaciones éticas en la tragedia *Antígona* de Sófocles (Interdisciplinariedad entre ‘Literatura Universal’ y ‘Ética’ en la ENP)”. Posteriormente, se realiza una evaluación de la secuencia, en la que se presentan los resultados de su implementación. Por último, el presente trabajo contiene siete anexos en los que se incluyen las estrategias didácticas, las rúbricas y los instrumentos de evaluación que se utilizan durante el proceso de enseñanza/aprendizaje.

CAPÍTULO UNO

1. MARCO TEÓRICO

1.1. EL ENFOQUE TRASVERSAL INTERDISCIPLINARIO

La propuesta didáctica interdisciplinaria entre “Literatura Universal” y “Ética” se pudo llevar a cabo a través de la implementación del trabajo transversal en los nuevos planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria, en su reforma curricular (2016), el cual tiene como objetivo principal conectar en forma equilibrada los propósitos de aprendizaje de asignaturas que comparten cuestionamientos en común. El trabajo transversal se concibe en el proceso didáctico como el instrumento que facilita la formación integral del estudiante, quien en su proceso cognitivo es capaz de adquirir conocimientos declarativos, medios didácticos, valores éticos, principios morales, que propician la integración de los saberes en distintos ámbitos: educativos, familiares, sociales. Para exponer de mejor manera el concepto de transversalidad, tomando en cuenta la comprensión del alumno, se comienza con el que ofrece el diccionario de la Real Academia Española: aquello “que se halla o se extiende atravesado de un lado a otro.”³ En los planes y programas de estudio la transversalidad se manifiesta como un sistema que hace posible la articulación de diferentes áreas, asignaturas, temas o aspectos, cuyo propósito central es la solución práctica de problemas concretos, mediante distintos puntos de vista, con la intención de favorecer la integración de los saberes.

El trabajo transversal comprende distintos enfoques, principalmente el interdisciplinario y el multidisciplinario o pluridisciplinario, y se fundamenta metodológicamente en la creación e implementación de “ejes transversales”, que tienen la propiedad de incluir distintas disciplinas, de un mismo o diferente nivel de estudios, ya sea en forma vertical u horizontal, dentro de objetivos comunes en los planes y programas de estudio de las instituciones

³ Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, 2001. Recuperado el 19 de octubre de 1918 en: <https://dle.rae.es/>

educativas. En la Escuela Nacional Preparatoria, los “ejes transversales”⁴ de los planes y programa de estudio son:

- 1.- Lectura y escritura de textos para aprender y pensar.
- 2.- Habilidades para la investigación y solución de problemas característicos del entorno actual.
- 3.- Comprensión de textos en lenguas extranjeras.
- 4.- Aprendizajes y construcción de conocimiento con Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- 5.- Formación en valores en congruencia con la coyuntura de los desafíos y transformaciones del mundo actual.⁵

Los “ejes transversales” ofrecen la posibilidad de aglutinar los campos del saber, el hacer y el ser, en la práctica docente. La importancia de los “ejes transversales” en la Educación Media Superior es constituyen una guía básica en la práctica docente y en la aplicación del enfoque interdisciplinario o pluridisciplinario, lo cual contribuye a que el alumno obtenga un aprendizaje objetivo, una formación permanente y el aprender a pensar por sí mismos, promoviendo de este modo que los estudiantes adquieran una actitud crítica frente a su entorno real.

En la presente propuesta interdisciplinaria se utiliza el enfoque transversal interdisciplinario para favorecer el aprendizaje significativo del alumno. Este enfoque pedagógico se encuentra en concordancia con los modelos constructivistas, en los que se busca “educar para la vida”, a través del trabajo colaborativos; por consiguiente, siguiendo este lineamiento, es necesario desarrollar un ambiente de aprendizaje dinámico, creativo, libre e innovador, que comprenda las tres competencias básicas del aprendizaje: saber conocer, saber hacer y saber ser. El paradigma constructivista se sustenta en el concepto de aprendizaje significativo, en que se parte de los conocimientos previos del estudiante con el

⁴ Los “ejes transversales” fueron propuestos en primera instancia para los Seminarios de Análisis de la Enseñanza (SADE), posteriormente fueron incorporados en los planes y programas de estudio de la ENP en 2016.

⁵ ENP, *Planes de estudio*, 2016. Recuperado en noviembre de 2017, en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/index.html>

objetivo de que construya, con la orientación del profesor, nuevos conocimientos, los cuales deben estar vinculados al contexto sociocultural en el que se desenvuelve, como lo plantea el pensador ruso Lev Vygotski⁶. En este marco, el papel del alumno siempre es activo; asimismo, en el trabajo transversal interdisciplinario se busca que los estudiantes participen de manera autónoma; es decir, que lean, discutan, escriban, sin que el docente intervenga demasiado, para que ellos puedan dar solución a los problemas que se plantean en el aula. Para cumplir estos propósitos se requiere de una planificación didáctica eficaz, estructurar los temas, unidades, asignaturas y áreas en forma lógica y coherente, en la que se promueva el intercambio de ideas, experiencias y propuestas con el fin de contribuir a la búsqueda de nuevas relaciones de conocimiento y a la renovación de las prácticas de la enseñanza.

La enseñanza y el aprendizaje interdisciplinario es una forma transversal de aprendizaje en la que participan dos disciplinas con el fin de tener distintos puntos de vista sobre un objeto de estudio. El trabajo interdisciplinario se concibe como una estrategia didáctica que enriquece la práctica docente; en su aplicación pueden intervenir temas, teorías y metodologías de otras disciplinas, que no necesariamente pertenecen a la misma área de conocimientos. En el ámbito escolar se cree que su aplicación es más factible en el área de ciencias experimentales; sin embargo, se puede llevar a cabo en todas las áreas del conocimiento que comprende el currículo de la Educación Media Superior.

El enfoque interdisciplinario facilita el desarrollo de la comprensión lectora del alumno, así como las habilidades de lectura, de escritura y de expresión oral, el desarrollo de su pensamiento crítico y la solución de problemas, a través de un cruce o intercambio de conceptos e ideas que están relacionadas con los temas propuestos, a partir de estrategias y materiales didácticos eficaces. En este contexto, la presente propuesta interdisciplinaria se sustenta en el desarrollo de la lectura, la escritura de textos críticos y la discusión de las ideas. La propuesta está situada en el enfoque transversal-interdisciplinario horizontal; es decir, en la correspondencia de dos asignaturas idóneas: “Literatura Universal” y “Ética”, que pertenecen al mismo nivel educativo, con el propósito de enriquecer el estudio de algún tema o una unidad en particular. La práctica docente del enfoque interdisciplinario debe ser

⁶ Vid., Lev S. Vygotski, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 2009 (Biblioteca de bolsillo).

dinámica y flexible para poder alcanzar los aprendizajes esperados; sin embargo, es importante reconocer que el trabajo interdisciplinario exige una mayor participación tanto del profesor como de los alumnos. En suma, en la práctica interdisciplinaria se busca enriquecer la comprensión lectora del alumno, a través del intercambio de conceptos e ideas entre las dos disciplinas que entran en juego: “Literatura Universal” y “Ética”, con el propósito de que el estudiante obtenga habilidades o competencias comunicativas mediante la comprensión del sentido de las obras literarias.

1.2. LA LECTURA DE COMPRENSIÓN Y LA ESCRITURA DE TEXTOS

De acuerdo con la propuesta didáctica, los alumnos escriben un comentario crítico, como resultado integrador del proceso de lectura; sin embargo, el primer paso es obtener una lectura de comprensión eficiente, con el fin de que los estudiantes puedan entender los aspectos esenciales de los textos escritos. Si la comprensión lectora, el alumno logra entablar un diálogo con el texto, podrá exponer, mediante argumentos claros y concisos, las ideas principales. La comprensión lectora es una de las principales habilidades comunicativas de la educación del siglo XXI, porque el objetivo es la transformación de los saberes, dentro de un proceso de lectura activo, dinámico y creativo, donde el alumno “aprende a hacer”, “aprende a pensar”, “aprende a escribir”, “aprende a ser”. En este caso, el alumno “aprende a hacer” una lectura transformadora que incide en la comprensión de su entorno sociocultural y afectivo, mediante el proceso de escritura, en el que se integran tales competencias.

En el enfoque constructivista, una “competencia” educativa implica, *grosso modo*, que el alumno aprenda a ser capaz de realizar una tarea o actividad determinada; es decir, que desarrolle contenidos procedimentales que se deben vincular a distintos ámbitos: educativo, social, profesional. La adquisición constructivista de habilidades y destrezas comunicativas (leer, escribir, hablar, escuchar) debe desarrollarse al conjunto de las competencias lectoras. Es importante que estudiantes y profesores reflexionen sobre el uso de estrategias lectoras para la realización de una auténtica lectura de comprensión y obtener de este modo los nuevos aprendizajes: “Leer para aprender”⁷.

⁷ Antonio González Fernández, *Estrategias de comprensión lectora*, Síntesis, Madrid, 2004 (Aplicación en el aula, 17), p. 16.

La actividad lectora constante proporciona al estudiante las competencias comunicativas necesarias para construir significados de manera individual y social. Por este motivo, las competencias comunicativas en la enseñanza de la lengua y la literatura deben entenderse, como sostiene Carlos Lomas, “como una oportunidad para identificar y evaluar los efectos subjetivos y culturales del hacer lingüístico y comunicativo de las palabras y de otros modos del discurso (audiovisuales e hipertextuales) fomentando así una conciencia crítica contra los usos (y abusos) del lenguaje.”⁸

En la conceptualización de la comprensión lectora debemos comenzar por definir a grandes rasgos qué es la lectura. Inicialmente, la lectura ha sido descrita como la forma en que se decodifican los signos lingüísticos; sin embargo, el desarrollo de la comprensión lectora se lleva a cabo dentro de un proceso gradual que consiste en “la capacidad para extraer el significado, tanto explícito como implícito, de un texto escrito”⁹, con la intención de comprender, disfrutar e interpretar los conocimientos que brinda la lectura. En suma, la comprensión lectora trata de desarrollar las habilidades comunicativas mediante la lectura de textos y la búsqueda constante de información. En este sentido, Frida Díaz Barriga afirma que “la comprensión de la lectura es una actividad estratégica porque el lector debe proceder de manera inteligente cuando lee, en función de propósitos y demandas contextuales; particularmente, debe aproximarse de esta forma inteligente y estratégica cuando lee para aprender de los textos y cuando realiza actividades de pensamiento complejo.”¹⁰ La comprensión lectora implica una actividad compleja que exige el dominio de destrezas lectoras y estrategias cognitivas, como son “los movimientos oculares, acceso al léxico, análisis sintáctico, procesamiento semántico, elaboración de inferencias y representación mental”¹¹. El objetivo de la comprensión lectora es la comprensión y la interpretación de textos escritos y que el lector aprenda a construir significados; por tanto, se requiere que el estudiante utilice estrategias lectoras eficaces, las cuales se ponen en juego antes, durante y después de la lectura de los textos.

⁸ Carlos Lomas, *Et al.*, *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Graó, Barcelona (Crítica y fundamentos, 49), p. 29.

⁹ *Idem.*

¹⁰ Frida Díaz Barriga, *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, Mc. Graw Hill. México, 2002, p. 232.

¹¹ Antonio González Fernández, *op. cit.*, p. 17.

Los programas de estudio en la Educación Media Superior sugieren que el alumno, durante el proceso de lectura, realice la búsqueda de palabras desconocidas para incrementar la adquisición léxica. Por ejemplo, en la reforma curricular de los planes y programas de estudio de la Escuela Nacional Preparatoria (2014-15) se implementa, en la asignatura de “Lengua Española”, la aplicación de la Gramática del texto y el Análisis del discurso. En esta asignatura, el estudiante debe realizar, con la mediación del docente, el análisis pragmático y lingüístico-textual de las obras leídas¹². El objetivo principal consiste en que el alumno sea capaz de comprender, en la lectura de las obras literarias, las unidades básicas de la comunicación textual: adecuación, coherencia, cohesión e intención del texto.

En los modelos educativos de corte constructivista, el propósito de la comprensión lectora consiste en desarrollar las competencias comunicativas, que son las capacidades cognitivas en la que el lector pueda elegir distintos recursos lingüísticos adecuados y coherentes. Por otro lado, la comprensión lectora está ligada a la ubicación del contexto sociocultural e individual del lector; en este caso, el estudiante puede establecer vínculos de significado con el entorno, plantear hipótesis, presuposiciones, inferencias del texto, producir nueva información a partir del texto analizado; de este modo, el alumno lector podrá realizar una interpretación general de la lectura. Para cumplir con estas metas, el profesor tiene que poner en práctica estrategias de lectura eficaces. La lectura de comprensión demanda, además del trabajo activo de los alumnos, individual y colaborativo, una enseñanza dinámica y motivacional por parte del docente, con la intención de que el alumno lector, en la comprensión lectora, identifique la relación que guarda el texto con su contexto situacional. En este marco, Carlos Lomas sostiene que:

Al aprender a leer, al aprender a entender y al aprender a escribir los alumnos y las alumnas aprenden también durante la infancia, la adolescencia y la juventud a usar el lenguaje escrito en su calidad (y en su cualidad) de herramienta de comunicación entre las personas y entre las culturas. De igual manera, al aprender a leer, a entender y a escribir, aprenden a orientar

¹² En la práctica docente no se alcanzan muchas veces los objetivos propuestos; sin embargo, solo algunos estudiantes pueden adquirir todas las habilidades comunicativas.

el pensamiento y a ir construyendo en ese proceso un conocimiento compartido y comunicable del mundo.¹³

Por ello, las tendencias constructivistas proponen el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lectura y la escritura, en el que se toma en cuenta el contexto real de las situaciones comunicativas y su manifestación en los distintos ámbitos: familiar, social, profesional. En este entorno, Lomas señala que:

Es necesario crear y transformar el aula en una comunidad de lectores implicados en la tarea de entender a través de continuos actos de lectura (reflexiva y compartida). Una tarea en la que la lectura no es sino una herramienta de comunicación entre las personas y de comprensión del mundo, un instrumento que nos ayuda a realizar las tareas, a acceder a mundos ocultos y a dialogar con otras opiniones, culturas y sentimientos. Ello nos obliga a ir construyendo una educación integradora, abierta, flexible y creativa y una sociedad democrática por las que circule ‘un leve aire emancipatorio’.¹⁴

En el caso de la lectura de comprensión interdisciplinaria, el estudiante debe poner en marcha la construcción de los aprendizajes, mediante la “socialización” de los temas y las actividades grupales propuestas. La práctica interdisciplinaria se centra en la lectura individual y colaborativa de los textos, en la que el profesor actúa como “mediador” entre el texto escrito y el lector. El propósito principal de la lectura de comprensión interdisciplinaria consiste en que el alumno sea capaz de adquirir y desarrollar habilidades, valores y actitudes, como la confianza en sí mismo, autonomía, libertad creativa y pensamiento crítico.¹⁵ De este modo, la lectura de comprensión interdisciplinaria favorece el desarrollo integral del estudiante, propiciando que obtenga los aprendizajes mediante la lectura y escritura de textos, críticos o creativos, con lo cual se impulsan a la vez las competencias comunicativas, la creatividad y la innovación.

Con respecto a la composición de textos escritos, el docente debe dar a conocer a los estudiantes los recursos didácticos y las fases de la escritura que se van a emplear. En la

¹³ Carlos Lomas, “Leer para entender y transformar el mundo” (Ponencia, en Seminario Internacional "La educación que queremos"), Madrid, 2003. Recuperado el 19 de noviembre de 2018 en <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/2478/3458/>

¹⁴ *Ibid.*, p. 66.

¹⁵ En la secuencia didáctica, el alumno comprende, dentro del proceso cognitivo, distintos conceptos éticos y filosóficos que identifica en la lectura del texto literario propuesto.

composición de textos, Frida Díaz Barriga señala que se debe destacar “la dimensión comunicativa del lenguaje oral y escrito, así como [...] la importancia mediacional semiótica de la escritura y de las comunidades discursivas, los contextos y las prácticas letradas.”¹⁶ De esta manera, la escritura de textos en la Educación Media Superior contribuye al desarrollo del aprendizaje y del razonamiento crítico de los estudiantes; por lo tanto, es necesario diseñar y poner en práctica estrategias lectoras funcionales que faciliten el trabajo de comprensión e interpretación de los alumnos. En los programas del Colegio de Literatura de la ENP se propone las siguientes estrategias en la escritura de textos: contextualización, elaboración, planificación, textualización, relectura.

- a) Contextualización. Interpretar las obras para producir un texto coherente en función de la situación comunicativa, identificar el enunciatario, la postura del enunciador y el hilo conductor que dará cohesión y unidad.
- b) Elaboración. Seleccionar la información pertinente y dar equilibrio entre ésta y el aporte de nuevas informaciones. Usar el registro, formal o informal, según el texto escrito elegido.
- c) Planificación. Considerar la estructura del texto, siguiendo un orden y una jerarquía.
- d) Textualización. Emplear marcas lingüísticas como signos de puntuación, párrafos, conectores textuales; revisar oraciones enunciativas, uso de la persona gramatical, tiempos y modos verbales, cohesión y coherencia.
- e) Relectura. Revisar adecuación, coherencia, cohesión y ortografía; reescribir el texto a partir de un borrador.¹⁷

En suma, el propósito central de la lectura de comprensión interdisciplinaria es que el alumno, en el proceso de lectura y escritura, sea capaz de adquirir y desarrollar habilidades y actitudes, tales como identidad, autonomía, libertad y pensamiento crítico. En cada etapa del proceso de escritura, el docente debe realizar un seguimiento del avance de los estudiantes, con la finalidad de la elaboración de producto escrito que integre todas las fases tanto lectura como de escritura.

¹⁶ Frida Díaz Barriga, *op. cit.*, p. 268.

¹⁷ ENP, Programa de estudios de “Literatura Universal”, 2017, p. 11. Recuperado el 19 de noviembre de 2018 en <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017.html>.

1.3. LA ENSEÑANZA REFLEXIVA DE LA LITERATURA EN EL ENFOQUE INTERDISCIPLINARIO

La propuesta interdisciplinaria tiene su base didáctica en la teoría de la enseñanza reflexiva y experiencial, cuyo iniciador fue el pedagogo John Dewey quien propuso una educación progresista y democrática basada en el pensamiento reflexivo y una enseñanza centrada en el alumno. Dewey, en *Democracia y educación* (1916),¹⁸ señala que la enseñanza debe ser reflexiva y estar orientada hacia la práctica reflexiva activa y eficaz (pragmatismo), mediante un aprendizaje experiencial, para que el estudiante logre adquirir una actitud científica reflexiva ante los fenómenos a los que se enfrenta. Dewey afirma que todo el proceso educativo se fundamenta en la experiencia. El modelo de educación que propone Dewey está basado en la experimentación, en la actividad reflexiva permanente y en el desarrollo del pensamiento crítico. La educación debe estar basada en la autodisciplina, en el autoaprendizaje y en la reconstrucción del conocimiento. Por lo tanto, los planes y programas de estudio deben contener asignaturas que promuevan el razonamiento y materias prácticas que favorezcan el desarrollo del conocimiento procedimental y empírico, además de habilidades de carácter ético y social. La enseñanza reflexiva está acompañada de la actividad (constructivista) del alumno, en la cual se adquieren nuevas ideas y aprendizajes, mediante la experiencia, la identificación de problemas, la reflexión y la reconstrucción del conocimiento. Por tales motivos, la enseñanza reflexiva contribuye de forma importante al trabajo interdisciplinario dentro del aula.

La teoría de la enseñanza reflexiva, como lo señala Frida Díaz Barriga,¹⁹ surge de las ideas de Dewey, sobre todo con las perspectivas pedagógicas de “aprender haciendo”, “reflexión sobre la acción” y “apoyo tutorial”, las cuales deben ser puestas en práctica en forma dinámica por el profesor. En este contexto, el docente es considerado como un agente profesional “práctico reflexivo”, dentro un marco de reflexión constante sobre su práctica educativa, en la cual el docente puede replantear o corregir el acto educativo cuando no se cumpla con los aprendizajes esperados. El proceso reflexivo involucra tanto a maestros como alumnos; los estudiantes participan también aportando ideas valiosas para interpretar de

¹⁸ Vid., John Dewey, *Democracia y educación*, Morata, México, 2004.

¹⁹ Frida Díaz Barriga, *Enseñanza situada. Vínculos entre la escuela y la vida*, McGraw Hill, México, 2006.

mejor modo la información. El docente debe realizar de manera práctica y reflexiva la reconstrucción del proceso enseñanza/aprendizaje, para lo cual es necesario que desarrolle las capacidades de sus estudiantes, en los aspectos cognitivo, ético y social.

Frida Díaz Barriga sostiene que “ya sea que hablemos del profesor o del alumno, se plantea una reflexión continua sobre la práctica o experiencia en condiciones reales, una actividad constructiva en torno a la problemática o reto que representa dicha experiencia y una actuación orientada a trascender dicha experiencia mediante su reconstrucción y el enfrentamiento de nuevas situaciones.”²⁰ Por lo tanto, en la enseñanza reflexiva se requiere que el profesor actualice constantemente sus conocimientos prácticos, desarrolle su creatividad y realice innovaciones didácticas adecuadas.

Para Díaz Barriga, un aspecto esencial de la enseñanza reflexiva, con respecto al docente, es el análisis crítico de los contenidos curriculares, con la intención de realizar ajustes durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, además del impulso de “competencias (individuales y sociales) de razonamiento lógico, juicios y actitudes de apertura. Para ello es necesario desarrollar procesos de construcción reflexiva del conocimiento, fundados en la experiencia cotidiana y en la comprensión de intereses, valores y funciones de los contenidos y prácticas de enseñanza.”²¹

Por otra parte, la enseñanza reflexiva facilita la lectura de textos literarios complejos que contienen un orden racional y coherente, porque motiva a los alumnos a pensar, a cuestionarse, con la finalidad de que encuentren el sentido pleno de la obra y obtengan de ellos una significación plena. Por lo tanto, la enseñanza de la literatura no debe reducirse a la mera exposición de la historia de la literatura en la Educación Media Superior, sobre todo si se limita al estudio superficial de una lista de autores y obras, lo que puede distanciar a los estudiantes de la lectura de textos literarios.

La enseñanza de la literatura debe ser parte medular en la Educación Media Superior, porque la lectura de textos literarios implica un esfuerzo intelectual por parte del estudiante, en el que alcanza a comprender e interpretar el sentido de la obra, además de construir

²⁰ *Ibid.*, p. 13.

²¹ *Ibid.*, p. 11.

significados. En este marco, la hermenéutica analógica²² resulta un instrumento eficaz en el proceso de lectura, análisis e interpretación de los textos literarios. Es decir, una lectura centrada en la comprensión del texto para realizar una correcta interpretación, acotada por la proporción, sin caer en los extremos, univocista (objetivista) y equivocista (relativista), sino ser concebida como un sistema jerárquico de relaciones significativas, en que la prudencia (*phronesis*) es fundamental, entendida como una virtud analógica o proporcional, así como la concibió Aristóteles.

La lectura interdisciplinaria de una obra literaria ofrece al estudiante la posibilidad de comprender desde otras perspectivas la realidad y la naturaleza humana, facilitar la interacción con los otros y la capacidad de razonamiento crítico. En la asignatura “Literatura Universal”, en la ENP, es preciso que la enseñanza de la Literatura se lleve a cabo de manera reflexiva, flexible e innovadora; se busca, además, que la lectura de textos literarios proporcione al estudiante emoción estética, gusto artístico, conocimientos, experiencias y valores éticos. Finalmente, la enseñanza reflexiva de la literatura proporciona al estudiante de Educación Media Superior la posibilidad de formar la personalidad, el pensamiento, la subjetividad, el impulso artístico. En efecto, la lectura de textos literarios ofrece a los jóvenes un horizonte de sentido, en los que el alumno puede construir significados a partir de sus experiencias y conocimientos, además de aprender a escribir textos con coherencia, cohesión y adecuación.

1.4. EL PARADIGMA PSICOPEDAGÓGICO COGNITIVO: APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

La propuesta didáctica interdisciplinaria, con respecto a los propósitos de aprendizaje, estará sustentada en la teoría del aprendizaje significativo del psicólogo David P. Ausubel, quien propone el paradigma cognitivo de aprendizaje, en el que el alumno puede emplear el “razonamiento abstracto” como forma de aprendizaje; no en un sentido filosófico, sino como un aprendizaje en el que el alumno es capaz de comprender e interpretar distintos conceptos e ideas relacionados con el entorno físico y social del estudiante. La corriente cognoscitivista en educación señala que “el aprendizaje implica una reestructuración activa de las

²² Vid., Mauricio Beuchot, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, Ítaca, UNAM, 2000.

percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.”²³ Es decir, un aprendizaje en el que el alumno obtiene un conocimiento a partir de los conocimientos previos con los que cuenta, los cuales pone en acción, formando una secuencia de nuevos conocimientos, cuyo resultado es un aprendizaje integrador. Así, el estudiante es capaz de interpretar y construir nuevos significados.

En el paradigma cognitivo se concibe al alumno como un sujeto activo que es capaz de procesar la información, “que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas”²⁴. La competencia cognitiva del alumno comprende los conocimientos previos que activa en el salón de clases y el conocimiento meta-cognitivo; es decir, los procesos cognoscitivos y empíricos que el alumno pone en práctica. En suma, el desarrollo de su potencial cognitivo, con la intención de que el alumno “se convierta en un aprendiz estratégico (que sepa cómo aprender y solucionar problemas) para apropiarse significativamente de los contenidos curriculares.”²⁵

En el modelo cognitivo, el estudiante puede interpretar y construir nuevos significados a partir de su experiencia y conocimientos previos. En este proceso se ponen en práctica la memorización, la comprensión y la interpretación, y así el alumno puede adquirir y transformar el conocimiento. Ausubel indica que, dentro del paradigma cognitivo, el aprendizaje significativo se manifiesta en la capacidad de relacionar y sintetizar información nueva con la que posee el alumno en forma previa, con el objeto de asimilar el conocimiento, mediante el uso de esquemas mentales, expresados en analogías, mapas conceptuales, redes semánticas, esquemas textuales, organizadores, resúmenes, y, así, iniciar la re-construcción del conocimiento, proceso en que el alumno encuentra significados plenos y contextualizados.

Para Ausubel existen dos tipos de aprendizaje: por recepción (incorpora la información nueva con los conocimientos previos) y por descubrimiento (es autónomo o guiado). Lev S. Vygotski propone el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que Ausubel rescata

²³ Frida Díaz Barriga, *Estrategias docentes...*, p. 28.

²⁴ Gerardo Hernández, *Paradigmas en psicología de la educación*, Paidós, México, 2012, p. 134.

²⁵ *Idem*.

en su teoría pedagógica, en la que se concibe al alumno en su potencial futuro de aprendizaje. Es decir, el estudiante es apoyado en el proceso por profesores o alumnos-expertos con sus conocimientos y experiencias (andamiaje), por lo que el estudiante adquiere nuevos conocimientos, lográndose de este modo un auténtico aprendizaje significativo. En este proceso cognitivo se hace manifiesto el nivel potencial que puede alcanzar el alumno. Se debe promover siempre la autonomía del estudiante, para que intervenga en forma activa en los diversos actos educativos, con el fin de lograr una interpretación crítica de la realidad (cognición situada).

En el modelo cognitivo, el alumno logra la construcción de nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas para alcanzar el desarrollo individual, pero también procedimental. Para cumplir con tales objetivos, el docente debe elaborar instrumentos didácticos flexibles, diseñar estrategias de enseñanza e instrumentos de evaluación funcionales, con la intención de que el alumno obtenga distintas destrezas mediante el uso de “estrategias cognitivas, metacognitivas, de razonamiento y de resolución de problemas, operatorios, etcétera,”²⁶ y, así, ampliar las posibilidades del aprendizaje y el pensamiento, además de establecer procesos didácticos para incrementar la capacidad de pensar a través de la instrucción educativa directa. En suma, el aprendizaje significativo consiste en un aprendizaje de asimilación; es decir, es un proceso en el que los conocimientos se van sobreponiendo uno a uno, a partir de su contenido semántico, en el cual se producen nuevos conocimientos, a través de estrategias como el “aprender a aprender” y “enseñar a pensar”. En el proceso cognitivo de enseñanza, el docente debe saber estructurar los contenidos de aprendizaje, administrar los procesos de información, transmitir y sintetizar conocimientos a los estudiantes, de manera efectiva, mediante estrategias innovadoras y flexibles, además de promover el conocimiento, la duda, el razonamiento y la meta-cognición, empleando estrategias colaborativas para facilitar la socialización del conocimiento entre los alumnos.

1.5. EL ENTRECRUCE ENTRE LITERATURA Y FILOSOFÍA

Con el fin de sustentar pedagógicamente la propuesta interdisciplinaria entre “Literatura Universal” y “Ética”, se requiere en principio explicitar, de manera general, la relación que existe entre la literatura y la filosofía, identificando la estructura formal de cada una, sus

²⁶ Gerardo Hernández, *op. cit.*, p. 146.

alcances conceptuales, el tipo de discurso que las distingue, con el fin de exponer las posibilidades de su interrelación didáctica y así facilitar su aplicación en el aula; lo cual favorece el desarrollo de las competencias comunicativas del alumno, específicamente, “saber pensar” y “saber expresar”.

En la Grecia clásica, la filosofía se manifestó muchas veces en forma de poesía, en expresiones metafóricas, mitos, alegorías, principalmente en el pensamiento presocrático (Parménides, Empédocles, Jenofonte) y en Platón, con el propósito de justificar o sostener sus teorías, conceptos o experiencias racionales. Para los griegos, la relación entre poesía y filosofía era relevante porque el proceso de lectura estaba enfocado en la comprensión de un sistema de pensamiento que se manifestaba de forma poética. De este modo, la poesía como texto antecede a la filosofía, fue en los versos donde el sujeto puede reflexionar sobre asuntos filosóficos de diverso tema.

En el mundo contemporáneo resulta edificante poner en práctica la reflexión filosófica a partir de la lectura de obras literarias para llevar a cabo un análisis profundo de las manifestaciones humanas. De esta manera, el análisis filosófico de las obras literarias contribuye a que el lector, además de aumentar su dominio sobre el lenguaje, obtenga una interpretación clara del mundo, de la problemática de la existencia humana, con la finalidad de plantear posibles soluciones, fundadas en la apertura de expectativas.

En la cultura europea se encuentran reflexiones filosóficas en grandes autores como Homero, Sófocles, Esquilo, Shakespeare, Cervantes, Dante, Goethe, Dostoievski, Sartre, entre otros. Desde un punto de vista hermenéutico, la literatura tiene la cualidad de interpretar la realidad desde la ficción y de hacer aportaciones al conocimiento filosófico y moral al exponer aspectos esenciales de la vida humana; es decir, poner al descubierto temas filosóficos como la muerte, la justicia, la libertad, la conciencia, la política, el amor, la sociedad, entre otros. De entre los géneros literarios que están más ligados al ámbito filosófico tiene un sitio eminente la novela, en menor medida también el cuento y la poesía; pero también la tragedia griega, que es poesía, o el teatro moderno muestran, de modo claro, la problemática de la existencia humana. Sin embargo, la literatura es una manifestación artística que no necesita propiamente que el autor sea un filósofo para poder expresar pensamientos o experiencias vitales.

En la historia de la cultura, la literatura y la filosofía son dos formas distintas de mirar la condición humana, si bien la perspectiva es propia en cada disciplina; son dos tipos de discurso que en determinado momento se cruzan en el camino, persiguiendo dar solución al problema humano y su trascendencia manifiesta en múltiples sentidos. En este sentido, la literatura ha tenido por siempre un acercamiento natural al campo de la filosofía, en la manera de expresar, a través de los personajes, los cuestionamientos esencialmente ontológicos que fueron planteados desde los primeros filósofos griegos. Las grandes obras como *Hamlet*, *Julio César*, *El Quijote*, *Fausto* son una muestra de ello. De este modo, hay que lograr que el alumno lector descubra que el papel de la literatura es manifestar la individualidad del hombre frente al mundo, su problemática consigo mismo, con los otros y con la sociedad. La finalidad es que el estudiante conciba la literatura como expresión artística, que descubra el goce estético que proporcionan los textos literarios, además de que aprenda que la literatura es una forma de conocimiento que comprende, de forma intrínseca, el sentimiento, la pasión, la razón, la locura, entre otros aspectos.

La presente propuesta interdisciplinaria parte del estudio de las reflexiones filosóficas que realizaron algunos pensadores sobre la literatura, como Platón, Aristóteles, Hegel, Friedrich Nietzsche, Martin Heidegger, J. P. Sartre, George Steiner, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Jürgen Habermas, Martha C. Nussbaum. En lengua castellana encontramos principalmente a Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset, María Zambrano, José Gaos, Eduardo Nicol. En el siglo XX, una de las principales exponentes de la relación entre filosofía y literatura es la pensadora estadounidense Martha C. Nussbaum, quien ha estudiado, desde su formación filosófica, el valor cognitivo de la literatura, la cual es concebida en su planteamiento como una forma de filosofía moral. Nussbaum encuentra en la ética aristotélica la base de su propuesta teórica, en la que la filosofía moral “es la investigación de los requisitos de la vida buena para el ser humano.”²⁷ Aristóteles afirma que el objetivo de este análisis moral es no sólo la concepción teórica, sino la concepción práctica. La ética contemporánea establece su fundamento en el aspecto práctico, puesto que su objetivo es

²⁷ Martha C. Nussbaum, *El conocimiento del amor. Ensayos sobre Filosofía y Literatura*, Machado Libros, Madrid, 2005, p. 139.

estudiar “las condiciones empíricas y sociales de la vida humana; es más, en la concepción aristotélica, la ética forma parte del estudio social de los seres humanos.”²⁸

La literatura y la filosofía son dos tipos de géneros discursivos que guardan una estrecha relación, sobre todo en el campo de la ética; de esta interrelación surge una nueva mirada para interpretar los actos morales. En este sentido, Nussbaum sostiene en *La fragilidad del bien*, basada en el método aristotélico, el valor cognitivo de la literatura, el cual contribuye al razonamiento moral, puesto que el lector es capaz de deliberar sobre problemas del ser humano y la fortuna, tal como aparecen en la poesía trágica: “un drama trágico en su integridad, a diferencia de un ejemplo filosófico, en que se utilice un relato similar, puede contener el desarrollo completo de una reflexión ética, mostrando sus raíces en una forma de vivir y anticipando sus consecuencias para una vida.”²⁹

Con el fin de profundizar en la interrelación entre literatura y filosofía, es necesario exponer las semejanzas y diferencias de tales disciplinas, específicamente en sus implicaciones éticas y morales. En este contexto, resulta esencial encontrar una interpretación adecuada, un fundamento, una guía moral de comportamiento ético; por ejemplo, la hermenéutica analógica³⁰ recupera el concepto de *phronesis* de Aristóteles, en el sentido de una valoración analógica o proporcional.

La literatura se define concretamente como una expresión artística que proporciona un disfrute estético al lector a través de la belleza de las palabras. Más ampliamente, la literatura es concebida como una producción escrita de ficción que no se ocupa en efecto por la verdad o falsedad de sus proposiciones, sino de su intención estética, en la que el lector re-crea un mundo de sentido; es decir, las obras literarias tienen el propósito de que el lector quede inmerso en el carácter ficcional del texto, en cuanto el lector tiene la creencia, en un momento dado, de que los sucesos narrados en la ficción forman parte de la realidad, en un pacto de significación entre escritor y lector. En este marco, la verosimilitud de los textos literarios envuelve al lector, demostrándole sin prueba alguna que lo que relatan es verdadero. Aristóteles afirma que: “En la tragedia suelen conservarse los nombres históricos. Y la causa

²⁸ *Idem.*

²⁹ Martha C. Nussbaum, *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Trad. de Antonio Ballesteros, Machado libros, Madrid, 2015, pp. 42-43.

³⁰ *Vid.*, Mauricio Beuchot, *op. cit.*

de ello es porque solamente lo posible es creíble; que no tenemos sin más por posible lo que aún no ha sucedido, mientras que lo sucedido es ya evidentemente posible, que no hubiera sucedido, de no ser posible (1451b/15-18).”³¹

Para Martha C. Nussbaum, la literatura es comprendida como una filosofía moral:

Una novela, precisamente porque no es nuestra vida, nos sitúa en una postura moral que favorece a la percepción y que nos muestra lo que hubiera supuesto adoptar esa postura en la vida. Encontramos aquí amor sin posesión, atención sin parcialidad, implicación sin pánico. Nuestras habilidades morales deben desarrollarse en cierta medida, seguramente, antes de que podamos enfocar esta novela y ver algo en ella. Pero no parece que exageremos al afirmar que la mayoría de nosotros podemos aprender a (Henry) James mejor de lo que podemos aprender a nosotros mismos.³²

En este sentido, la literatura favorece el conocimiento moral del lector a través de las experiencias de los personajes en situaciones complejas. El lector se enfrenta al texto realizando un esfuerzo mental importante, asignando sentido a la enunciación, reconstruyendo la trama, recordando las acciones de los personajes, reflexionando sobre su actuar moral, identificándose emocional e intelectualmente con el texto literario. En este sentido, el filósofo mexicano Moisés del Pino equipara, dentro de la problemática ética y moral, a la literatura con la filosofía: “Ciertas novelas o cuentos cumplen, en el terreno de la valoración moral, papeles similares a los que se adjudican a tratados sistemáticos y analíticos. Si alguna Literatura aspira a tener valor filosófico ha de responder a preguntas capitales para la existencia humana.”³³

Las obras literarias abordan de manera profunda el problema de la vida humana, en el que la actuación de los personajes se presenta en forma tan intensa y vívida que los lectores confunden en un momento dado la ficción con la realidad, ya que tales acciones expresan un orden racional y práctico que el lector es capaz de comprender como si se tratara de un hecho real. De este modo, la literatura es considerada un elemento imprescindible en la reflexión moral contemporánea. El texto literario ofrece al lector conceptos y acontecimientos morales

³¹ Aristóteles, *Poética*, UNAM, 2016 (*Bibliotheca scriptorum graecorum et romanorum mexicana*), p.14.

³² Martha C. Nussbaum, *El conocimiento del amor...* pp. 33-34.

³³ Moisés del Pino Peña, “La literatura como una nueva filosofía moral”, en *Filosofía y Literatura: Coloquio*, UAEM, Volumen II, p. 369.

organizados en ideas lógicas y coherentes que explican el sentido de los hechos de diferentes maneras, lo que favorece que el lector adquiriera una conciencia moral. Por su parte, la filosofía expresa su discurso a través de proposiciones racionales, en las cuales se cuestiona el fundamento, la esencia, el porqué de las cosas. En este marco, Moisés del Pino afirma que: “La escritura filosófica nos dice lo que creemos que es cierta cosa, para lo cual presenta sus argumentos y justificaciones de manera sistemática, concisa y clara, sin rodeos ni ambigüedades, ofreciendo pruebas racionales para fundamentar cada una de sus afirmaciones, esa es la forma discursiva que le es inherente a la filosofía.”³⁴ Considérese que en la literatura se manifiestan de forma extraordinaria los conceptos de las principales teorías morales a través de las historias narradas, por consiguiente, respecto a los problemas morales a los que se enfrenta el ser humano se pueden encontrar respuestas convincentes dentro de la literatura, a través de un discurso propio y definido. Sin embargo, como sostiene Moisés del Pino, “debe reconocerse la relevancia ética de los acontecimientos contingentes al evaluar el actuar humano concreto, por lo mismo, la división habitual y excluyente entre Filosofía y Literatura es una barrera y freno para el pensamiento ético.”³⁵ Desde esta perspectiva, la literatura proporciona al lector situaciones verosímiles en la actuación de los personajes, la cual se puede equiparar a las motivaciones, pasiones, juicios, percepciones morales, que tiene el ser humano para actuar, a pesar de tratarse de una obra de ficción. De esta manera, la literatura se convierte en una piedra angular en la reflexión filosófica contemporánea, en la que la filosofía moral ha perdido protagonismo al no poder salir del ámbito teórico y plantear sus dilemas morales de forma práctica, experiencial, como sí lo presenta la literatura, que afirma su carácter cognitivo. Es decir, el conocimiento práctico moral que proporcionan las obras literarias ofrece al lector la posibilidad de recrear subjetivamente un mundo, a través de la emoción, y así deliberar sobre los conflictos o situaciones morales que se presentan en ellas.

El filósofo Eduardo Nicol fue de los primeros pensadores de habla hispana en abordar el problema de la interrelación entre filosofía y literatura, específicamente la poesía, llamándola líricamente el “problema de la y,”³⁶ en el cual se plantea que la expresión poética es una

³⁴ *Ibid.*, p. 366.

³⁵ *Idem.*

³⁶ Eduardo Nicol, *Formas de hablar sublimes. Poesía y Filosofía*, UNAM, p. 89.

metamorfosis de lo real, una metáfora de la realidad. En la poesía griega, por ejemplo, lo heroico y lo trágico, eran valores que encontraban en el espectador su importancia estética. Nicol sostiene que en Grecia la “poesía es *paideia*.”³⁷ La educación de los jóvenes consistía “en el conocimiento de la poesía, la épica y la trágica [...] fomentar en ellos el amor por esas singulares formas de decir que emplean. Esa *paideia* es una lingüística erótica³⁸” En Grecia, el arte trágico formaba parte de la *paideia*, puesto que muestra al hombre reflexionar sobre su destino, su libertad y su relación con los dioses. En la tragedia se manifiesta el poder de la compasión humana a través del sufrimiento del héroe, el padecer con el otro. En este sentido, la compasión es un sentimiento trágico que forma parte de la *catarsis* que sufre el espectador.

Para Nicol, el amor a la belleza de las palabras es la raíz de la poesía, pero Platón en su diálogo *República* pretender reducir la poesía a simple imitación (*mimesis*) de lo real. Sin embargo, para Aristóteles, la poesía en su carácter creativo (*poiesis*) tiene el impulso de transformar la realidad. Según Nicol, el poeta encuentra en la *poiesis* su metamorfosis existencial, en la que se concibe como auto-creación: el poeta es productor de significados. Así también el filósofo consigue serlo en su proceso creativo: “Así como el poeta descubre, o mejor dicho inventa, la palabra bella, el filósofo inventa la palabra verdadera [...] la invención de la verdad trae consigo el descubrimiento del error: sin el error no hay verdad.”³⁹

Para Platón, el impulso creativo del poeta se aparta de la concepción intelectual del mundo, del cual la poesía resulta una mera interpretación irracional; en cambio, el verdadero creador de significados es el filósofo, en tanto que el poeta permanece ajeno a la verdad. En su *República*, Platón dice que el Estado debe salvaguardar la ley, al crear reglamentos que rijan el comportamiento del ciudadano, uno de los cuales “prohíbe admitir aquella parte de la poesía que es puramente imitativa [...] Nada es más capaz de corromper el espíritu de los que lo escuchan que este género de poesía (trágica) cuando aquellos no están provistos del antídoto conveniente, que consiste en apreciar este género tal cual es (595b).”⁴⁰ En esta obra, Platón concibe la poesía como pura imitación (*mimesis*) de lo real; dirige su ataque a las poesías lírica y trágica, negando que la poesía transmita algún tipo de saber. La poesía no

³⁷ *Ibid.*, p. 127.

³⁸ *Ibid.*, p. 126.

³⁹ *Ibid.*, p. 124.

⁴⁰ Platón, *La República o el Estado*, Espasa-Calpe Mexicana (Colección Austral, 220), 1990, p. 277.

manifiesta ningún contenido intelectual que pudiera alcanzar el conocimiento de las Ideas (*eidós*); por lo tanto, Platón se opone a que la poesía sea considerada *paideia*, una formación educacional en la que se enseña la virtud, la excelencia (*areté*), el conocimiento integrador. En *República*, Platón reduce a los poetas trágicos a simples seguidores o imitadores de las obras de Homero. La *Ilíada* y la *Odisea* son epopeyas en las que se anuncia ya el hombre como un ser pensante, racional. En el encuentro de la filosofía y la poesía trágica se aprecia una vinculación estrecha en el estudio de las implicaciones éticas de la tragedia, como se observa principalmente en las obras de Sófocles: *Edipo rey*, *Filoctetes*, *Electra*, *Antígona*.

Con el propósito de exponer las diferencias y afinidades entre filosofía y poesía trágica se debe considerar ahora el quehacer del filósofo y del poeta. Por una parte, el poeta es un eterno buscador de la belleza, en cambio el filósofo sólo se interesa por la verdad, el conocimiento. El discurso filosófico expresa un orden conceptual, preciso, en el que se exige claridad y limpieza, lo cual puede convertirlo en una verdadera *poiesis*. Nicol señala que: “El filósofo [también] es un *homme de lettres*. El paradigma es Platón. Se piensa con palabras. El buen pensador muestra un delicado miramiento en la forma de comunicar lo pensado. La poesía, por tanto, no se encuentra para él en una órbita lejana.”⁴¹

Finalmente, la presente propuesta didáctica interdisciplinaria está centrada en que el alumno logre reconocer las implicaciones éticas y filosóficas en la tragedia griega; en específico, la obra *Antígona*. Esta obra trágica impulsa al alumno lector a concebir la ética como filosofía moral, la cual profundiza en la comprensión de la condición humana, en el bien común, la virtud, la felicidad, la compasión y el deseo de una existencia más estable y plena, en el que tiene un papel esencial la libertad. Conceptos todos que son rescatados por la “*Ética del cuidado*” de Carol Gilligan, en la cual se reflexiona sobre la emoción y la virtud moral y promueve “rasgos de las relaciones personales íntimas tales como la simpatía, la compasión, la fidelidad, la perspicacia, el amor y la honradez.”⁴² El ser humano se sumerge en el pensamiento, en la reflexión filosófica para alcanzar la verdad de las cosas, el ser mismo, la existencia, junto con la búsqueda de la excelencia moral. La *Ética* se cuestiona sobre el acto moral, su justificación racional en cuanto sistema moral y su aplicación posterior

⁴¹ Eduardo Nicol, *op. cit.*, p. 91.

⁴² Ted Honderich (editor), *De la Ética. Compendio de entradas de la Enciclopedia Oxford de Filosofía*, Revisión, selección e introducción de Enrique Bonete, Tecnos, Madrid, 2013, p. 78.

en el nivel individual y social, es así que la ética tiene como propósito la virtud. El ser humano busca en el pensamiento una vida mejor y una voluntad de acción, inmerso en la inestabilidad de la fortuna (*tyché*). La ética contemporánea se ha percatado del problema de la fragilidad del bien, de la bondad, de la virtud, en la sociedad de la información. Para Aristóteles, el bien debe ser perfecto, definitivo y capaz de hacer feliz al hombre; sin embargo, en la sociedad globalizada se ha fraguado una gradual pérdida de valores éticos universales, en la que prevalecen el individualismo, la intolerancia, la violencia, la exclusión y la discriminación. Por tal motivo, los modelos pedagógicos actuales buscan que el alumno construya su conocimiento a partir de la comprensión y el estudio de su contexto socio-histórico-cultural.

CAPÍTULO DOS

2. LECTURA INTERDISCIPLINARIA DE LA TRAGEDIA ANTÍGONA

2.1. PANORAMA: LA TRAGEDIA ANTÍGONA

En la presente propuesta didáctica, la lectura y el análisis interdisciplinario de la tragedia *Antígona* de Sófocles ofrece al lector la oportunidad de comprender los conceptos éticos y filosóficos que permean en la obra literaria: *deinón* (lo terrible), *hybris* (soberbia) *phronesis* (prudencia), *sophrosyne* (medura/templanza), *agón* (lucha), (*tyché*) (fortuna o destino), *éleos* (compasión), *phóbos* (temor), *katarsis* (catarsis) *até* (locura), entre otros; con la finalidad de relacionarlos con la problemática de la sociedad contemporánea. De este modo, para llevar a cabo la lectura y el análisis interdisciplinario de la obra, es importante que profesores y alumnos conozcan los orígenes y las características esenciales de la tragedia griega.

2.1.1. LA TRAGEDIA GRIEGA

El teatro griego como manifestación de la poesía dramática tuvo sus orígenes hacia finales del siglo VI y comienzos del siglo V, a. C. El teatro se convirtió en “el espacio cívico, religioso y político, el lugar donde la polis se congregaba bajo la convocatoria de la fiesta dionisiaca para reflexionar sobre el otro, que era uno mismo, actuando en el escenario.”⁴³

La representación dramática, la tragedia y la comedia constituyeron en la Grecia clásica una forma de *paideia*. David García Pérez señala que:

El teatro fue un catalizador de las emociones suscitadas por la poesía dramática y, al mismo tiempo, fue una palestra en la que los asistentes aprendían política, retórica, filosofía, etcétera, es decir, fue una magna escuela popular, porque la tragedia y la comedia eran un compendio de sabiduría, y todo este conocimiento giraba en torno a los mitos.⁴⁴

La tragedia tuvo un origen religioso, sus ritos eran dedicados a Dionisos, la sexualidad y el vino, en cuyo honor se sacrificaba un macho cabrío en la “orquesta” del escenario antes de

⁴³ David García Pérez, “Mitología y tragedia grecorromanas: una lectura de Albert Camus”, en *Teatro griego y tradición clásica, SVPPLEMENTVM II NOVA TELLUS*, Anuario del Centro de Estudios Clásicos, UNAM, 2009, p. 7.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 8.

la representación teatral, cuya sangre hiciera recordar la profundidad de lo trágico en el ser humano. Según una leyenda, Dionisos es hijo de Zeus, se le honraba con distintos rito religiosos, uno de ellos era el de las “Bacantes” que consistía en reunirse por la noche, a la luz de las antorchas y acompañadas de música de flautas “mataban un ternero y, despedazándole, comían la carne cruda y sangrante. Después de una locura religiosa que se llamaba *entusiasmo*, se lanzaban corriendo por los campos entre gritos y movimientos desordenados.”⁴⁵ Este *entusiasmo* es, según Friedrich Nietzsche, el origen de las manifestaciones dionisiacas como la tragedia. El entusiasmo dionisiaco es propiamente locura (*Até*), representa la expresión trágica de las más profundas pasiones e instintos que posee el ser humano.

La tragedia es el resultado de la forma en que la sacerdotisa Pitia interpretaba, en el oráculo de Delfos de Apolo, el designio del dios Zeus, respecto al destino o fortuna (*tyché*). La tragedia estaba basada en un principio universal, en un orden cósmico, que está en relación con el comportamiento del ser humano, por tal motivo, cuando se rompe dicho equilibrio se altera el orden universal, generalmente ocasionado por un acto de soberbia (*hybris*), entonces sobreviene un castigo terrible para la comunidad y para el individuo causante de la falta en contra del orden establecido.

Los poetas trágicos, por encima de los valores heroicos de la epopeya homérica, inspirados en los mitos arcaicos, recomiendan en sus obras la medida, la templanza (*sophrosyne*) y la compasión, que conduce a la reflexión de los propios actos, lo cual dará lugar a la prudencia (*phronesis*), virtudes que resultaban fundamentales para el sostenimiento de la democracia ateniense del siglo V. En la tragedia *Antígona*, el Coro concluye que: “La prudencia (*phronesis*) es con mucho el primer paso de la felicidad.”⁴⁶ Sin embargo, en la poesía trágica dicho aprendizaje moral se lleva a cabo particularmente de manera dolorosa; es decir, el saber implica sufrimiento, desgarramiento profundo que se manifiesta mediante el poder catártico (*katarsis*) de la representación trágica.

En la *Poética*, Aristóteles define la tragedia, desde un punto de vista artístico:

⁴⁵ Eduardo Ovejero y Mauri, “Introducción”, Nietzsche, *El origen de la tragedia*, Espasa Calpe, Buenos Aires, 1943, p. 25.

⁴⁶ Sófocles, “Antígona”, en *Tragedias*, Introducción y Trad., J.S. Lasso de la Vega y A. Alamillo, Gredos, Madrid, 1998 (1349).

Es, pues, tragedia reproducción imitativa de acciones esforzadas, perfectas, grandiosas, en deleitoso lenguaje, cada peculiar deleite en su correspondiente parte; imitación de varones en acción, no simple recitado; e imitación que determine entre conmiseración (*éleos*) y terror (*phóbos*) el término medio en que los afectos adquieren estado de pureza (144b 24-28).⁴⁷

De este modo, para Aristóteles, la compasión o conmiseración (*éleos*) y el temor (*phóbos*) constituyen las pasiones en que se fundamenta lo trágico, son las que producen las emociones más intensas y disponen al espectador a encontrar la catarsis (liberación) a través de ese tipo de pasiones. La catarsis era una experiencia estética que producía la purificación de las emociones, la liberación de los sentimientos, expresada tal vez a través del llanto. La definición aristotélica sostiene que la tragedia es una imitación (*mimesis*) de acciones reales; sin embargo, el concepto de *mimesis* no significa realizar una mera copia de los hechos sino se trata de una creación (*poiesis*) estética, que recrea las acciones en forma verosímil. Aristóteles señala los seis elementos que constituyen la tragedia: trama (argumento), caracteres éticos, lenguaje (recitado), pensamiento (ideas), espectáculo y canto (música). (1450a 7-10).⁴⁸ Tales elementos participan conjuntamente para generar las dos emociones fundamentales que constituyen la tragedia: la compasión y el temor. La compasión que provoca la tragedia es un concepto ético que significa la posibilidad de comprender subjetivamente el sufrimiento del otro. El temor es concebido por Aristóteles como un temor profundo hacia lo lejano o misterioso, hacia lo dionisiaco, manifestado con mayor precisión en el poder del destino (*tyché*). De este modo, para Aristóteles, además de propiciar la reflexión filosófica, la tragedia es capaz de producir un placer estético en el espectador mediante el carácter emocional del temor y la compasión.

En *El nacimiento de la tragedia*, Friedrich Nietzsche señala que el arte es el resultado de la relación dialéctica entre dos divinidades artísticas, Apolo y Dionisos: “en ese apareamiento acaban engendrando la obra de arte a la vez dionisiaca y apolínea de la tragedia ática.”⁴⁹ Dionisos es el dios de la tragedia; en contraste, Apolo es el dios de la belleza, de la imagen, de las artes, del sueño y de la ilusión. En la tragedia, el espíritu apolíneo y el espíritu dionisiaco (representados como el ensueño y la embriaguez, respectivamente) conforman una

⁴⁷ Aristóteles, *op. cit.*, pp. 8-9 (1449b 21-28).

⁴⁸ *Ibid.*, p. 9 (1450a 7-10).

⁴⁹ Friedrich Nietzsche, *El nacimiento de la tragedia*, Alianza Editorial, Madrid, 1988, p. 41.

“armonía de contrarios” en la que justamente se encuentra la esencia de lo trágico, en el permanente cambio y relatividad de la vida, en la que Dionisos es “la expresión simbólica de la realidad verdadera, entendida como el fondo primigenio de la irracionalidad, caos originario, abismo y oscuridad insondables, objeto, según Nietzsche, de terror.”⁵⁰

En la tragedia griega, la visión dionisiaca se manifiesta fundamentalmente en el Coro trágico, mientras que el carácter apolíneo queda expresado en la perfección de la forma, en la belleza de las imágenes, en la claridad del lenguaje. En este sentido, para Nietzsche, la tragedia griega es el coro dionisiaco que se manifiesta en un mundo apolíneo de imágenes.⁵¹

Nietzsche manifiesta que el arte de la tragedia tiene una significación ética, no sólo estética. Apolo representa el principio de individuación (*principium individuationis*), en cuanto es dios de la representación, de la luz, de la forma, que se manifiesta en la medida, en “el mantenimiento de los límites del individuo [...] Apolo, en cuanto divinidad ética, exige medida de los suyos, y, para poder mantenerla, conocimiento de sí mismo. Y así, la exigencia del ‘conócete a ti mismo’ y de ‘no demasiado’ marcha paralela a la necesidad estética de la belleza.”⁵² En ambos preceptos se encuentra la esencia de la ética; de este modo, la manifestación apolínea permite que la vida se transforme, que encuentre la armonía, que se afirme consciente de sí misma (al modo socrático). En este contexto, Juliana González afirma que, a través del arte apolíneo, la vida “deja de ser vida ciega, puramente impulsiva, y se auto-define apolíneamente, se da forma a sí misma, se individualiza y se torna autónoma y autárquica; fija en sus propios límites venciendo a la *hybris*: la des-medida originaria más allá del ‘fondo indiferenciado de la vida’ –como lo designa Nietzsche.”⁵³

En cambio, el héroe trágico, surgido del fondo dionisiaco, se va a enfrentar fatalmente a su destino, confiando ingenuamente en su libertad, sin saber que se enfrasca en una lucha en la que finalmente es aniquilado, para ser integrado de nuevo con el Uno primordial. “La tragedia expresa el primigenio y sagrado ritual de la “figura” que aparece y desaparece; de ahí su dolor, pero también su secreto placer.”⁵⁴ El héroe trágico está sujeto al destino y al

⁵⁰ Juliana González, *Ética y libertad*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1989, p. 168.

⁵¹ Friedrich Nietzsche, *op. cit.*, p. 58.

⁵² *Idem.*

⁵³ Juliana González, *op. cit.*, p. 179.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 175.

azar; en un momento actúa como si fuera libre, añorando el porvenir; sin embargo, es conducido a una situación fatal en donde no tiene escapatoria, es entonces cuando comprende la terrible verdad y de pronto surge en su espíritu un poderoso impulso vital para afrontar dignamente cualquier desenlace, incluso la muerte física o moral.

En la tragedia griega, se muestra a través de la reflexión ética la síntesis que integra la conciencia y los instintos, lo racional y lo irracional de la vida. Desde la ética podemos reflexionar que el aspecto dionisiaco forma parte de la sabiduría moral, en la medida en que acepta estoicamente el peso de la contradicción: vida-muerte, dolor-alegría, justicia-injusticia. La síntesis de lo apolíneo y lo dionisiaco en la tragedia conduce a que la reflexión ética se centre en la relación dialéctica entre la libertad y el destino.

La figura más trágica del teatro griego es Edipo, quien por su excesiva sabiduría pudo adivinar el enigma de la Esfinge, lo que provoca finalmente que Edipo se viera “arrastrado a un torbellino terrible de monstruosos delitos.”⁵⁵ El filósofo alemán reconoce que: “La más trágica figura de la escena griega, el desgraciado Edipo, fue concebido por Sófocles como el hombre noble y generoso, destinado, a pesar de su sabiduría, al error y a la miseria, pero que, por sus espantosos sufrimientos, acabó por ejercer a su alrededor un poder bienhechor, cuya fuerza se deja sentir aun cuando él ya no existe.”⁵⁶

Este es el poder de la tragedia, el sufrimiento del héroe trágico, que no puede escapar de su destino, que padece la fragilidad de la vida, pero que es asumida de un modo vitalista; “ama a tu destino” dice Nietzsche (*Amor fati*), porque es necesario afirmar la vida, con todo el sufrimiento que pueda contener, y que el hombre tiene que soportar y superar con todo su instinto vital, aunque se enfrente a la muerte física o moral.

Para Schopenhauer, la tragedia es la obra cumbre de la poesía: “el fin de esa labor suprema del genio poético es mostrarnos el aspecto terrible de la vida, los dolores sin número, las angustias de la humanidad, el triunfo de los malos, el vergonzoso dominio del azar y el fracaso a que fatalmente están condenados el justo y el inocente, lo que nos suministra una indicación importante sobre la naturaleza del mundo y de la vida.”⁵⁷

⁵⁵ Friedrich Nietzsche, *op. cit.*, p. 42.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 88.

⁵⁷ Arthur Schopenhauer, *El mundo como voluntad y representación*, Porrúa, México, 1992. p. 201.

En síntesis, la tragedia griega es un género literario que expone los conflictos humanos que surgen en el seno de lo contradictorio. Para los griegos la contradicción es la esencia de la realidad⁵⁸: lo humano y lo divino, la vida y la muerte, la libertad y el destino, la autonomía y la fragilidad moral. En la tragedia la muerte, física o moral, es el elemento fundamental; muchas veces la muerte representa la solución al dolor humano, la liberación del destino. Sin embargo, para Nietzsche la tragedia debe ser interpretada con un sentido vitalista, donde la aceptación de lo trágico y el enfrentamiento con la muerte, corresponde a una afirmación dionisiaca de la vida.

De este modo, la lectura de la tragedia antigua nos conduce a la reflexión ética, lo que lleva a vislumbrar la fragilidad moral a la que estamos expuestos, la vulnerabilidad del bien y la bondad que atenta contra la autonomía moral y el equilibrio social, como lo señala Martha C. Nussbaum en *La fragilidad del bien*. Las obras trágicas abordan los conflictos entre el ser humano y el destino (la fortuna) de manera más espontánea y clara que los textos filosóficos, en los que se expone “el papel irreductible de la fortuna (*tyché*) en la conformación de la vida humana y su valor.”⁵⁹ En la tragedia griega se observa claramente la vulnerabilidad de la vida frente a la rotundidad del destino, a la fortuna, sujeta al carácter cambiante de las circunstancias y de las pasiones humanas o divinas.

2.1.2. LA REPRESENTACIÓN DE LA TRAGEDIA

El origen de la poesía trágica surge con el ditirambo o canto de Dionisos, que se convirtió en himno coral con música y acción mímica; con el paso del tiempo, el elemento dramático fue desarrollándose, y el director del Coro se convirtió en personaje (Corifeo) que dialogaba mediante cantos con el resto del Coro.⁶⁰ La tragedia fue creada para que se representara en público como un rito religioso, como una ceremonia litúrgica, no para ser leída. La tragedia griega proporcionaba al auditorio un deleite estético a través de la belleza y elegancia de la palabra, además de comunicar un mensaje importante a los ciudadanos, con el fin de propiciar la reflexión sobre los conflictos de la existencia. La tragedia ateniense estaba escrita en verso

⁵⁸ Vid., Heráclito, *Fragmentos*, Aguilar, Buenos Aires, 1982.

⁵⁹ Martha C. Nussbaum, *La fragilidad del bien*, p. 36.

⁶⁰ C. M. Bowra, *Historia de la literatura griega*, F. C. E., México, 1983, (Breviarios, 1) p. 61.

y estructurada en forma de diálogo, en ella los diálogos de los personajes se alternaban con los parlamentos del Coro.

La representación de la tragedia en el foro estaba integrada por distintos elementos: actores, vestuario, escenario, música, coro y danza. La escenografía estaba constituida básicamente por un muro alto con ventanas que imitaba la entrada de un palacio real, los actores utilizaban túnicas de colores, máscaras de madera, calzado con plataforma para sobresalir en la escena, moviéndose con lentitud, los cuales llevaban a cabo las acciones a través de extensos diálogos, que se alternan con la participación del Coro y que comunicaban distintos tipos de ideas⁶¹.

El Coro representa la experiencia de la vida y la conciencia moral, generalmente estaba formado por un grupo de ancianos, compuesto entre doce a catorce integrantes (Coreutas), acompañados por dos o tres músicos; el Coro actuaba en forma completa para cantar las odas, otras veces se dividía en dos partes. Las funciones del Coro consistían en narrar los hechos sucedidos, emitir juicios morales sobre la conducta de los personajes y comunicar las ideas del autor.

Es evidente que cada obra trágica tiene diferente estructura formal, coral, estilo y lenguaje, en la tragedia cada autor imprime su propio ser. Con respecto a la estructura formal de las obras trágicas, Ángel Ma. Garibay define de manera concisa cada una de las partes de la obra:

A la parte en que los personajes intervienen en el desarrollo de la acción se les llamó *episodio*. *Párodos* (ingreso), es la oda inicial cantada por el Coro, el grupo coral comenzaba la danza, y la música acompañaba los diálogos.

El coro participa como interlocutor, en las diferentes odas, a cada una de estas intervenciones se les nombra *Estasismo*, con la participación del Coro se termina la tragedia, el Coro hace la síntesis de todo el drama.

Se llama *estrofa* (vuelta) al canto breve que se realiza cuando el grupo marcha y danza sobre el escenario.

⁶¹ Vid., Jean-Pierre Vernant, P. Vidal-Naquet, *Mito y tragedia en la Grecia antigua*, Trad. de Ana Iriarte, Paidós, Barcelona, 2002.

Antiestrofa (contravuelta) es el momento en que una mitad del Coro contrapone pensamientos y sentimientos para complementar lo que ha expresado la otra mitad del Coro.

Épodo (sobre-canto) es la acción en que el coro completo cantaba la conclusión de la oda; algunas obras contienen prólogo y epílogo.

La breve y emotiva despedida del Coro se llama *Éxodo*.⁶²

La estructura del teatro griego estaba conformada por distintos espacios. Para mostrar la importancia de la tragedia en el mundo griego, el foro teatral de Atenas tenía capacidad para quince mil espectadores. La *orquesta* (bailadero) era un círculo de piedra, ubicado en un nivel inferior del escenario, en donde actuaba el Coro. En esta parte se encontraba el altar donde se realizaba el rito sacrificial en honor a Dionisio. La parte donde sucedían las acciones era la *skene* (escena), se encontraba al fondo de la *orquesta*, estaba construida en mármol o piedra y representaba la fachada de un palacio o templo. Las grandes representaciones trágicas se llevaron a cabo en Atenas, en el siglo V a. C. (siglo de Pericles), durante las fiestas dionisiacas. “El teatro convocaba a una multitud de ciudadanos, constituía una gran fiesta popular organizada por la ciudad y brindaba no sólo diversión, sino además educación y una reflexión colectiva sobre la sociedad humana y sus valores.”⁶³

Un aspecto importante en la representación dramática de la tragedia griega era el espacio y tiempo de la acción; sin embargo, todo gira en torno a las acciones de los personajes. Aristóteles anota que en la tragedia “las acciones las hacen agentes que, por necesidad serán tales o cuales según sus caracteres éticos –que de carácter e ideas les viene a las acciones mismas el ser tales o cuales” (1449b 36-40).

En *Antígona*, los espacios donde transcurren las acciones son pocos: el exterior del palacio de Tebas, el monte donde Antígona sepulta a Polinices, que es narrado por el mensajero, además de la descripción de la gruta rocosa donde es encerrada Antígona. En este marco, Carmen Chuaqui propone en *Antígona* la existencia del binomio espacio-tiempo de la acción, en contraposición al binomio espacio-tiempo de la narración, partiendo de “las narraciones hechas por [los] mensajeros sobre ciertos hechos cruciales para la trama, las cuales no se

⁶² Ángel Ma. Garibay, “Introducción”, en Esquilo, *Las siete tragedias*, Porrúa, México, 1981, p. XVI.

⁶³ Carlos García Gual, *Enigmático Edipo. Mito y Tragedia*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2012, (Colección Antropología), p. 119.

realizan ante nuestra vista, sino que deben ser imaginados por los espectadores.”⁶⁴ Por otra parte, el tiempo de las acciones, resulta indeterminado: “entre el duelo mortal de los hermanos, el retiro del ejército enemigo, las exequias de Eteocles y la promulgación del edicto; tiempo necesariamente breve, puesto que el cadáver de Polinices no puede quedar a la intemperie durante varios días.”⁶⁵

2.1.3. LOS TRÁGICOS ATENIENSES

Los autores de la tragedia griega concursaban entre sí, presentando sus obras en forma de trilogía; la única trilogía que se conservó completa fue una de Esquilo, la *Orestíada*. Los poetas trágicos más destacados en los concursos atenienses fueron Esquilo, Sófocles y Eurípides. El padre de la tragedia es Esquilo; Sófocles presenta el conflicto entre la voluntad humana y destino, Eurípides es el reformador de la tragedia; compone piezas que se alejan de los principios de la tradición trágica, implementando recursos dramáticos que conmueven a los espectadores.

En este contexto, Carlos García Gual señala que: “Lo poetas trágicos nos ofrecen una visión religiosa del destino, a través de las peripecias de los héroes y las heroínas, y su dramatización de las tramas míticas nos ofrece una representación simbólica de la existencia humana, abocada al sufrimiento, una existencia que los héroes representan en su grandeza y arrogancia arcaica unida al dolor y la catástrofe final.”⁶⁶

Esquilo es un poeta que ve todo claro, sabe penetrar en lo profundo de los misterios humanos, que son originados por el peso de los conflictos y los sufrimientos. C. M. Bowra afirma con respecto a Esquilo: “No pensaba en abstracciones sino en varias imágenes, y cada una de sus palabras muestra la naturalidad con que sus experiencias se vuelcan en poesía [...] a sus ojos, la humanidad queda transfigurada en un destino trascendente, y todavía allende este mundo heroico se dejan ver ensanches terribles e inesperados.”⁶⁷

Esquilo contribuyó a dar a la tragedia su forma definitiva, aumentó de uno a dos el número de actores, redujo el coro, hizo del diálogo la parte central de la tragedia: “El poeta es un

⁶⁴ Carmen Chuaqui, “El espacio-tiempo narrado en *Antígona*”, en *Teatro griego y tradición clásica, SVPPLEMENTVM II NOVA TELLUS, Anuario del Centro de Estudios Clásicos*, México, UNAM, 2009, p. 97.

⁶⁵ *Ibid.*, p. 100.

⁶⁶ Carlos García Gual, *op. cit.*, p. 123.

⁶⁷ C. M. Bowra, *op. cit.*, p. 64.

vidente que lanza penetrantes miradas al seno de los misterios creados por los conflictos y los dolores”⁶⁸. Las obras más importantes de Esquilo son *Prometeo encadenado*, *Los siete contra Tebas* y la trilogía la *Orestíada*, compuesta por *Agamenón*, *Las Coéforas* y *Las Euménides*. Esquilo escribió entre ochenta y noventa tragedias, solo se conservaron siete obras íntegras. En Esquilo predomina la fuerza del destino que avasalla al héroe trágico, quién desaparece fatalmente ante lo inexorable. Para Esquilo el sufrimiento es el mejor de los caminos para adquirir sabiduría, como se observa en su tragedia más conocida, *Prometeo Encadenado*. Esquilo toca el tema de Antígona en la tragedia *Los siete contra Tebas*, perteneciente al “Ciclo tebano”, en la que el enfrentamiento entre Eteocles y Policines arroja la muerte mutua y Antígona enfrenta al consejo de la ciudad de Cadmos por ordenar dejar sin sepultura a Polinice por “armar un ejército de extraños para conquistar la ciudad.”⁶⁹ Antígona decide sepultar a su hermano, mientras que el Corifeo del segundo semicoro defiende Eteocles, en contraste, el primer semicoro decide acompañar a Antígona en el doliente entierro de su hermano.

Sófocles continuó con la forma tradicional del arte de escribir tragedias, siguiendo a Esquilo, aunque incorporó recursos técnicos como aumentar el número de actores y extender el campo de la acción dramática.⁷⁰ Presenta en sus obras esencialmente problemas humanos y trágicos, en la angustia por evitar el dolor y la relación con los dioses. En sus tragedias, Sófocles se enfocaba a la inteligencia del espectador, al presentar al hombre enfrentado con el peso de la existencia y el destino. Lasso de la Vega sostiene en la introducción de las *Tragedias* que “Sófocles ha experimentado más profundamente que ningún otro poeta griego, trágicos incluidos, la condición doliente de la existencia humana. Sus héroes, transidos de dolor, sufren la limitación de la humana condición sin esperanza, sin tener siquiera el desahogo de la rebeldía o de la desesperación.”⁷¹ Algunas interpretaciones reconocen también que en las obras de Sófocles el dolor genera la sabiduría.

Eurípides es un renovador del arte la tragedia. Su obra dramática es producto de su contexto cultural, debido a la presencia de la corriente sofística, durante el siglo V a. C, cuyos

⁶⁸ *Idem*.

⁶⁹ Esquilo, “Siete contra Tebas”, en *Las siete tragedias*, Porrúa, México, 1981, p. 65.

⁷⁰ C. M. Bowra, *Historia de la literatura griega*, p. 74.

⁷¹ Lasso de la Vega, “Introducción”, en Sófocles, *Tragedias*, p. 49.

métodos pragmáticos empleados se distinguieron por su componente crítico y escéptico, por su relativismo frente a la realidad, como lo mostraron Protágoras y Gorgias. Los sofistas fueron acusados de manera exagerada de engañar con teorías falsas para obtener beneficios económicos, puesto que en sus orígenes fueron sabios que se preguntaron sobre el ser de las cosas, incluso Sócrates fue educado en la sofística; sin embargo, Platón hace una crítica a los sofistas en muchos de sus diálogos, principalmente en *Teetetes*, donde acusa a Protágoras de caer en un relativismo moral con su famosa expresión “el hombre es la medida de todas las cosas”. En este marco, se crea el carácter rebelde del poeta como superador de la tradición trágica, al introducir en su obra la preocupación por el hombre y la sociedad; sin embargo, se atreve a expresar su visión del mundo, es un agnóstico, nos presenta una realidad donde los dioses se presentan como seres con “poderes ciegos e irracionales.”⁷² La obra dramática de Eurípides se desenvuelve en situaciones realistas, humanas, éticas; es un poeta que tiene con una concepción desengañada de la vida, por lo cual se aparta de la tragedia tradicional, convencido del cambio de mentalidades de su tiempo, con un espíritu audaz respecto a la concepción de los dioses y su papel, con lo cual llegó a ser considerado un poeta ateo: “Veía en las divinidades unos como símbolos de los poderes naturales y meras ficciones engañosas.”⁷³

En sus grandes obras, como *Medea*, *Las Bacantes* o *Hipólito* podemos apreciar, además del profundo conocimiento de lo humano, la técnica dramática innovadora que emplea para dotarlas de gran emoción e intensidad. Su original manera de creación, sin apearse a la tradición trágica, responde a su concepción escéptica de la realidad; además de ser un reflejo de su contexto histórico, específicamente con la crisis intelectual y moral de la sociedad griega. Werner Jaeger sostiene que “las nuevas formas que contribuyeron a la formación del drama de Eurípides son el realismo burgués, la retórica y la filosofía.”⁷⁴ Eurípides concentra su atención en la observación de la condición humana. En su obra quiso expresar las pasiones y sentimientos poderosos que perturban al hombre, como lo apreciamos en *Medea*, donde Eurípides presenta con gran maestría los sucesos enmarcados en un terrible *pathos*. En ella entran en juego, en forma intensa, sentimientos y pasiones que enmarcan el acontecer trágico:

⁷² C. M. Bowra, *op. cit.*, p. 87.

⁷³ *Ibid.*, p. 90.

⁷⁴ Werner Jaeger, *Paideia*, F.C.E., México, 1985, p. 313.

ira, venganza, furia, indignación, celos, soberbia, cólera. El objetivo de Eurípides es mostrarnos la forma en que una mujer, Medea, lleva su pasión al límite. El poeta trágico llevó al escenario su preocupación intelectual por el carácter femenino, el significado y el sentido de la mujer: Medea, Fedra, Hécuba, Andrómaca.

Eurípides también renovó la estructura de la tragedia tradicional recurriendo a recursos literarios variados para organizar sus dramas por ejemplo, comenzar la pieza con una introducción hecha por un personaje que explica la naturaleza de los hechos, el papel del Coro o el uso de la forma “*deus ex machina*.”⁷⁵ Aristóteles en la *Poética* hace una crítica contundente a este recurso teatral utilizado por Eurípides: “es evidente que los desenlaces de las tramas o argumentos deben resultar de la trama y no por un artilugio, como en la *Medea*.”⁷⁶ Además, las tragedias de Eurípides incorporan, en el desarrollo de las acciones, verdaderos razonamientos o “discusiones dialécticas.”⁷⁷

Carlos García Gual señala que Eurípides se adelantó a su tiempo, de tal manera que se convertiría más tarde “en el más profundo intérprete de la vida, en un pensador trágico de la existencia, el que mejor había expresado los anhelos y las angustias de una humanidad doliente en la que los espectadores y lectores se reconocían con intensa simpatía.”⁷⁸ Sin embargo, en su momento, la obra de Eurípides recibió críticas, principalmente de Aristófanes. En el siglo XIX, el filósofo Friedrich Nietzsche hace una crítica demoledora a Eurípides; en *El nacimiento de la tragedia* (1872), lo acusa de ser el asesino de la tragedia clásica, que representa el “espíritu no-dionisiaco”, por simplificar el argumento, por ser trivial en los temas profundos y por introducir recursos dramáticos superficiales, perdiendo su sentido moral. Nietzsche sostiene que con Eurípides la tragedia ha muerto, y, con ella, la poesía: “Hasta Eurípides, dejó Dionisos de ser el héroe trágico, y que todas las famosas figuras de la escena griega, Prometeo, Edipo, etc., son tan sólo máscaras de aquel héroe originario, Dionisos.”⁷⁹ Nietzsche relaciona a Eurípides con Sócrates, a quien llama “el hombre teórico”, el racionalista que se opone al instinto, a la vida misma, al arte, a lo

⁷⁵ La forma “*deus ex machina*” era un recurso teatral que se utilizó en tragedias anteriores a Sófocles; consiste en resolver una difícil problemática vital con la aparición salvadora de una divinidad.

⁷⁶ Aristóteles, *op. cit.*, p. 23.

⁷⁷ García Gual, Carlos, “Prólogo”, en Eurípides, *Tragedias*, Edaf, Madrid, 2002, p. 13.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 14.

⁷⁹ Friedrich Nietzsche, *op. cit.*, p. 96.

dionisiaco, puesto que Eurípides, influido por la ética socrática, está de acuerdo en que “Todo tiene que ser inteligible para ser bello.”⁸⁰

2.1.4. LA TRAGEDIA DE ANTÍGONA

La tragedia *Antígona* de Sófocles, representada en Atenas en 441 a. C., pertenece al periodo de esplendor de la cultura griega (el siglo de Pericles). La obra *Antígona* es un episodio trágico del mito universal de Edipo. Sófocles presenta el tema central del sentido ético de la mujer respecto a la familia: en la defensa del honor de su hermano, la hija de Edipo, Antígona, se enfrenta en forma terrible con su tío, el tirano Creonte. El problema principal en la obra es el conflicto entre las leyes humanas (*nomoi*) de la ciudad y las leyes eternas, trascendentes (*physis*). El enfrentamiento entre la joven que defiende el honor de la familia y el rey defensor intransigente de la ley de la ciudad comienza en el momento en que la joven Antígona trata de enterrar a su hermano Polinices, en contra del edicto de Creonte de dejarlo insepulto, por ser un traidor al Estado; por tal motivo, el rey se empeña en cumplir a toda costa su tajante mandato.

Lo trágico en la obra *Antígona* se manifiesta principalmente en que los dos personajes, Antígona y Creonte, en un inicio aparentemente tienen razón, y cada uno se empeña en defender su tesis; la lucha (*agón*) termina en la propia destrucción de los protagonistas. Sófocles plantea a través de los personajes el enfrentamiento entre dos posturas éticas distintas: el problema principal, como ya lo mencionamos, es el conflicto entre las leyes del Estado y las leyes humanas, trascendentes. En la obra, los conceptos morales y filosóficos que entran en juego y que es necesario conceptualizar para el análisis posterior son: *deinón* (lo terrible/asombroso), *hybris* (soberbia/desmesura) *phronesis* (prudencia), *sophrosyne* (medida/templanza), *agón* (lucha), *tyché* (fortuna o destino), *éleos* (compasión), *phóbos* (temor), *katarsis* (catarsis) *até* (locura), libertad, egoísmo, bondad, sacrificio, amor. Por este motivo, la obra trágica *Antígona* será para Hegel una de las grandes obras de la historia de la literatura, porque presenta un conflicto humano tan profundo que compete plenamente al “reino ético.”⁸¹

⁸⁰ *Ibid.*, p. 111.

⁸¹ G. W. F. Hegel, *Fenomenología del espíritu*, F.C.E., México, 1989, p. 272.

La obra comienza cuando el rey de Tebas, Creonte, ordena dejar insepulto a su sobrino Polinices, muerto a manos de su propio hermano Eteocles en la lucha por el trono de la ciudad, en la cual Polinices se sirvió de la ayuda de un ejército extranjero, los argivos. Antígona, hermana de ambos, decide sepultar a su hermano, desobedeciendo a su tío. Creonte decide cumplir su decreto, dando muerte a Antígona encerrándola viva en un sepulcro. Hemón, hijo de Creonte, vive una relación amorosa con Antígona; por lo tanto, se opone a las duras decisiones de su padre, quien se empeña en defender la ley del Estado. Por su parte, Antígona, defiende la ley humana, consistente en que todo difunto debe ser sepultado bajo tierra; sin embargo, Polinices, al tratarse de un supuesto traidor de la ciudad, es condenado por el rey a dejarlo sin sepultura con el fin de que el cuerpo sea devorado por perros hambrientos y aves de rapiña. Antígona desobedece el decreto de Creonte; por lo tanto, se debe cumplir con el edicto que condenaba a muerte a quien enterrara el cadáver. Antígona es encerrada en una caverna rocosa para que sufra de una muerte lenta; sin embargo, la joven mujer se ahorca con un lazo hecho de los hilos de su vestido. Aparece Hemón, quien preso de la ira, se hiere con su espada, abrazando el cadáver de Antígona, como consecuencia de no haber podido matar a su padre Creonte. Eurídice, esposa de Creonte y madre de Hemón, se quita la vida en el propio palacio al enterarse, a través de un mensajero, del suicidio de su hijo. Al comprender los trágicos sucesos, el rey Creonte comprende su falta de prudencia y, devastado por el dolor, abandona la escena.

La problemática central de la tragedia Antígona está contenida en las siguientes preguntas: ¿Quién tiene mayor valor? ¿El poder efímero del rey o la ley natural, eterna? ¿Quién impera realmente, la libertad humana o el Estado omnipotente, la tiranía? ¿Qué es mejor, obedecer a los hombres o a los dioses? ¿Por qué la ley del Estado se impone sobre el amor filial? ¿La mujer debe enfrentar al sistema patriarcal?

Antígona se enfrenta por las circunstancias a un conflicto ético que parece en principio irresoluble, ella pagará el precio con su dolor espiritual, encerrada en la contradicción que representa el caso de su hermano Polinices. Antígona debe conservar la ley de la familia; por lo que decide enterrar a Polinices, cumpliendo con el derecho divino de sepultar a los muertos. Se trata del enfrentamiento de leyes irreconciliables, la ley del Estado, representada por la obstinación y el autoritarismo del rey Creonte, y la ley universal, el derecho de la

familia, la justicia. Sin embargo, la trama de la obra no sólo aborda dicho enfrentamiento, sino que son diversos los conflictos humanos que se plantean en *Antígona*: “el enfrentamiento entre hombres y mujeres; entre la senectud y la juventud; entre la sociedad y el individuo; entre los vivos y los muertos; entre los hombres y Dios (o los dioses).”⁸²

El conflicto que padece Antígona consiste en que cualquiera que sea su decisión incumplirá con una de las dos leyes en cuestión. Por consiguiente, Antígona, de manera osada, decide honrar la ley humana (*nomos*) y enterrar a su hermano, inspirada en los lazos éticos de la familia, a pesar de que tal acto implicará su muerte. El desafío de Antígona provoca la ira de Creonte, quien no actúa tal vez siguiendo sus principios naturales, sino por ambición de poder, soberbia y desmesura (*hybris*), obsesionado con la búsqueda del bien civil, en la recta conducción de la ciudad-barco. Sin escuchar los consejos de su hijo Hemón y las advertencias del profeta Tiresias, Creonte lamentará al final de la trama su falta de prudencia (*phrónesis*). Para Aristóteles, la *phrónesis* implica la sabiduría práctica, necesaria para alcanzar las virtudes morales: “Es manifiesto asimismo que aunque la prudencia no influyese en la conducta, habríamos menester de ella por ser la virtud de una parte del alma; y lo es también que no habrá elección recta sin prudencia ni sin virtud, porque ésta presupone el fin, y aquella pone por obra los medios conducentes al fin” (1145^a 2-6).⁸³

El problema que plantea la obra radica en que, por una parte, Creonte no le interesa conducirse con prudencia (*prhónésis*), puesto que está dedicado a cumplir su responsabilidad como conductor de la ciudad (*polis*), más que por mera ambición. Creonte parece estar empeñado en cumplir las leyes, de tal manera que el cadáver de Polinices, al ser considerado traidor a su patria, debe quedar insepulto, de acuerdo con su propio decreto. Sin embargo, si Creonte actuara con prudencia (*prhónesis*), estaría incumpliendo con su papel de gobernante, de tal modo que cualquier personaje pudiera pensar qué sería lo mejor en este caso. En este sentido, en *Antígona* no queda expresado puntualmente la actuación de Creonte; sin embargo, el tirano padece lo trágico en el momento en que se enfrenta el dirigente del Estado y el carácter familiar que le confiere ser tío de Polinices y Antígona. Por otra parte, la causa de Antígona es éticamente justa; sin embargo, su acto conlleva una contradicción;

⁸² George Steiner, *Antígonas. Una poética y una filosofía de la lectura*, Gedisa, Barcelona, 1987, p. 179.

⁸³ Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Porrúa, México, 1986 (“Sepan Cuantos..., 70”), p. 84.

por un lado es piadoso y por el otro, impío. Antígona no puede negar al hermano muerto ser sepultado en la tierra materna, se trata de un derecho divino y no hay utilidad civil que lo justifique. La muerte de Antígona, como el resultado de su desobediencia política, parece un acto consciente *a priori*. Parece que Antígona se sirve de la muerte para vengarse, y así vencer a Creonte. Algunos estudios sostienen que la muerte de Antígona es un acto deliberado, que desde el principio deposita toda su fuerza para cumplir con la meta planteada: encontrar la muerte por sí misma. Su principal inspiración sea tal vez el deseo de reunirse en el Hades con su hermano Polinices, motivada en dar el golpe final en contra del tirano. Lasso de la Vega afirma:

Creonte, tan estricto en el cumplimiento de sus obligaciones de rey y de padre y, en el fondo, tan débil. En lugar de abrirse a la comprensión y corregir actitudes, se enrigidece, se endurece más cada vez y acaba por asistir al fracaso de sus principios demasiado estrechos. Los que más quería (su hijo, su esposa) declinan también. Pierde lo que tenía.⁸⁴

Antígona, con su suicidio le gana la partida a Creonte, porque logra trascender el conflicto al que se enfrenta mediante un acto autónomo y libre; no obstante, Antígona busca la muerte porque no encuentra solución, por “incompatibilidad con la vida que le rodea.”⁸⁵ Se trata del enfrentamiento entre dos destinos separados esencialmente, pero unidos trágicamente, “son dos ocasos, de los cuales el uno sigue al otro como su imagen invertida.”⁸⁶

2.2. FRAGMENTOS SELECCIONADOS DE LA TRAGEDIA ANTÍGONA

En la secuencia didáctica, la lectura interdisciplinaria de la tragedia *Antígona*⁸⁷ se lleva a cabo de manera grupal. En un primer momento, en equipos de cinco integrantes, cada equipo lee en el aula uno de los siguientes fragmentos de la obra⁸⁸:

1. El encuentro de Antígona e Ismene (1-99): Lectura de atril, con la participación de dos estudiantes del grupo.

⁸⁴ Lasso de la Vega, *op. cit.*, p. 82.

⁸⁵ *Ibid.* p. 83.

⁸⁶ *Idem.*

⁸⁷ La lectura de la obra *Antígona* se realiza utilizando la traducción de J.S. Lasso de la Vega y A. Alamillo, Gredos, Madrid, 1998.

⁸⁸ Los textos de lectura fueron seleccionados y titulados para esta propuesta didáctica con el propósito de hacer más ágil la lectura por equipos.

2. Discurso de Creonte: asamblea de ancianos (162-222).
3. Discurso del guardián (223-332).
4. Himno a la grandeza del hombre (333-375).
5. Encuentro del guardián y Antígona (376-525).
6. El canto del Coro a la desgracia (582-631).
7. Encuentro de Creonte y Hemón (632-781).
8. El canto del coro a Eros (784-881).
9. Encuentro de Creonte y Tiresias (988-1114).
10. El mensajero anuncia el fin (1155-1352).
11. El destino de Creonte (1258-1352).

Posteriormente, cada equipo integra el contenido de todos los textos en una unidad de sentido, a través de la elaboración de un esquema-resumen del texto. En un segundo momento, se realiza un análisis general de la obra, a través del estudio de los temas y conceptos propuestos, principalmente los conflictos éticos presentes en el texto.

El núcleo central de la tragedia de Sófocles expone, como ya se mencionó, el conflicto entre las leyes naturales de la “eticidad” familiar (derecho de la familia) y las leyes políticas (derecho del Estado). En *Antígona*, dice Hegel, lo femenino tiene, en cuanto hermana de Polinices, el supremo presentimiento de la esencia ética: el deber para su hermano muerto es el más elevado.⁸⁹ Por tanto, para Hegel, dentro de su sistema filosófico, “el espíritu es la realidad ética;”⁹⁰ es decir, el mundo ético es lo verdadero inmediato, que se manifiesta en el espíritu, en él, la sustancia se escinde en una ley humana y otra divina.⁹¹ En la Grecia antigua, la familia (*oíkos*) es el núcleo en el que orbita la construcción de la *polis*, quizá por ello toda tragedia griega responde, en primer término, a la constitución familiar. En *Antígona*, el sentido de lo trágico se encuentra justamente en la constitución de la familia de los

⁸⁹ G. W. F., Hegel, *op. cit.*, p. 269.

⁹⁰ *Ibid.*, p. 259.

⁹¹ *Ibid.*, p. 262.

Labdácidas. En este sentido, Hegel afirma que la familia es una expresión de la “eticidad”; en este desarrollo del espíritu, la familia aparece como una “comunidad ética natural”, como una “esencia espiritual.”⁹² En la reflexión de Hegel sobre la tragedia *Antígona*, sostiene que la relación ética que existe entre hermano y hermana es pura, sin mezcla; constituida en un equilibrio moral: ambos hermanos “son, entre sí, libres individualidades. Lo femenino tiene por tanto, como hermana, el supremo presentimiento de la esencia ética.”⁹³

Ya que Polinices ha muerto, Antígona también quiere morir. De este modo, la tragedia de Sófocles expresa la forma clásica de un conflicto propio de la condición humana, en la que la protagonista expone los principios de la ética antigua cuando, refiriéndose a las leyes naturales, afirma: “no simplemente ahora ni ayer, sino por siempre vive, y nadie sabe de dónde provinieran.”(455)⁹⁴ Por tanto, dichas leyes entran en conflicto con la concepción autoritaria representada por Creonte.

1. FRAGMENTO 1 (1-99): EL ENCUENTRO DE ANTÍGONA CON ISMENE

La tragedia *Antígona* comienza con el encuentro entre Antígona y su hermana Ismene, al día siguiente de la muerte de sus dos hermanos, Eteocles y Polinices, hijos de Edipo, en el cual ambas mujeres mantienen distintas perspectivas respecto de lo sucedido. Antígona refleja su profundo dolor frente al temor de la joven Ismene, quien se muestra dubitativa ante la peligrosa decisión de Antígona de oponerse al decreto de Creonte, de dejar insepulto a su hermano Polinices; en consecuencia, Antígona reacciona de forma contundente ante Ismene: “Si así hablas, serás aborrecida por mí y te harás odiosa con razón para el que está muerto. Así que deja que yo y la locura que es sólo mía, corramos este peligro. No sufriré nada tan grave que no me permita morir con honor” (95). Sin embargo, Ismene tiene su propia postura ante los hechos consumados; su decisión está sustentada en sus propias razones, que su hermana Antígona no comparte.

2. FRAGMENTO II (162-222): EL DISCURSO DE CREONTE: ASAMBLEA DE ANCIANOS

⁹² *Ibid.*, P. 264.

⁹³ *Ibid.*, P. 269.

⁹⁴ Todas las citas textuales de la obra *Antígona* pertenecen a la versión de Gredos. Las citas textuales tendrán la numeración tradicional.

En el discurso de Creonte, frente a la asamblea de ancianos que constituyen el Coro, proclama el edicto en el que ordena sepultar a Eteocles como un héroe por defender la ciudad; con respecto a Polinices, el edicto ordena que se le deje sin sepultura para que su cuerpo sea devorado por los perros y aves de rapiña. El Coro sostiene que la conducta de Polinices puso a la ciudad de Tebas en gran peligro, pero no aprueba el decreto de Creonte.

A Creonte le preocupa en específico “el peligro que corre la ciudad” (187) y el cuerpo sin sepultura del traidor Polinices. Creonte invoca a Zeus para validar su visión de los sucesos: “¡Sépallo Zeus que todo lo ve siempre!” (185). Según Creonte, quienes tienen una opinión diferente a la suya carecen completamente de visión, puesto que él está cumpliendo con rigor su papel de gobernante, lo cual choca con su condición de tío de los hijos de Edipo.

Para Creonte, el verdadero malvado debe ser el enemigo de la ciudad; el peor hombre es aquél que, por motivos egoístas, rechaza ponerse al servicio de la ciudad. Nussbaum considera que “el honor y el respeto corresponden sólo a los benefactores de la ciudad, mientras que la vergüenza recae exclusivamente sobre quienes abandonan sus responsabilidades públicas.”⁹⁵ Creonte concluye su discurso haciendo una declaración respecto a la política que va a imponer en cuestiones relacionadas con la honra: “Tal es mi propósito, y nunca por mi parte los malvados estarán por delante de los justos en lo que a honra se refiere. Antes bien, quien sea benefactor para esta ciudad recibirá honores míos en vida igual que muerto.” (207-210)

3. FRAGMENTO III (223-332): DISCURSO DEL GUARDIÁN

El guardián anuncia que una persona desconocida ha arrojado tierra sobre el cadáver de Polinices, mientras delibera sobre lo sucedido sin saber qué hacer. Creonte lo despide, con amenazas de muerte para los guardias si no descubren al autor.

Señor, no puedo decir que por el apresuramiento en mover rápido el pie llego jadeante, pues hice muchos altos a causa de mis cavilaciones, dándome la vuelta en medio del camino [...] Mi ánimo me hablaba muchas veces de esta manera: “¡Desventurado! ¿Por qué vas a donde recibirás un castigo cuando hayas llegado? ¡Infortunado! ¿Te detienes de nuevo? Y si Creonte se entera de esto por otro hombre, ¿cómo es posible que no lo sientas?”. Dándole

⁹⁵ Martha C. Nussbaum, *La fragilidad del bien...*, p. 97.

vueltas a tales pensamientos venía lenta y perezosamente, y así un camino corto se hace largo. Por último, sin embargo, se impuso el llegarme junto a ti y, aunque no descubriré nada, hablaré. Me presento, pues, aferrado a la esperanza de no sufrir otra cosa que lo decretado por el azar (223-236).

En la época de Sófocles, el auditorio podía reconocer en las obras trágicas el proceso de deliberación práctica como parte de la experiencia cotidiana. El guardián se ve envuelto en serias dudas para tomar una decisión entre dos difíciles alternativas. Nussbaum señala con respecto a este personaje que “su confusión, su sentir los dos lados de la alternativa, nos devuelven a la incomodidad, agudamente sentida, de la deliberación en el universo de la cotidianidad.”⁹⁶ El espectador se daba cuenta de que el pensamiento práctico cotidiano, como el que lleva a cabo el guardián, no era propio de los protagonistas, quienes sí realizaban reflexiones cargadas de elocuencia.

Ante tal situación, Creonte despide al guardián amenazando de muerte a sus hombres, si no descubren al autor del delito; mientras tanto, el Corifeo responde a Creonte: “Señor, mis pensamientos están, desde hace un rato deliberando si esto es obra de los dioses” (278). Refiriéndose a Polinices, Creonte habla de los dioses desde su postura de poderoso gobernante:

Dices algo intolerable cuando manifiestas que los dioses sienten preocupación por este cuerpo. ¿Acaso dándole honores especiales como a un bienhechor iban a enterrar al que vino a prender fuego a los templos rodeados de columnas y a las ofrendas, así como a devastar su tierra y las leyes? ¿Es que ves que los dioses den honra a los malvados? No es posible (281-290).

Creonte no puede admitir la idea de que los dioses pudieran haber honrado a Polinices, es insoportable para él dicha posibilidad. En este sentido, Martha Nussbaum señala que “la ambiciosa racionalidad de Creonte lleva camino de divinizarse a sí misma.”⁹⁷ Sin embargo, la conducta de Creonte se enmarca en el pragmatismo de un hombre de Estado.

4. FRAGMENTO IV (333-375): HIMNO A LA GRANDEZA DEL HOMBRE

⁹⁶ *Ibid.*, p. 93.

⁹⁷ *Ibid.*, p. 99.

Ante la osadía de Antígona de haber violado el decreto de Creonte, el Coro entona su himno a la grandeza del hombre, a su inteligencia y al dominio de la naturaleza (333-363):

Muchas cosas asombrosas existen y, con todo, nada más asombroso (*deinón*⁹⁸) que el hombre. Él se dirige al otro lado del blanco mar con ayuda del tempestuoso viento Sur, bajo las rugientes olas avanzando, y a la más poderosa de las diosas, a la imperecedera e infatigable Tierra, trabaja sin descanso, haciendo girar los arados año tras año, al ararla con mulos.

El hombre que es hábil da caza, envolviéndolos con los lazos de sus redes, a la especie de los aturridos pájaros, y a los rebaños de agrestes fieras, y a la familia de los seres marinos. Por sus mañas se apodera del animal del campo que va a través de los montes, y unce al yugo que rodea la cerviz del caballo de espesas crines, así como al incansable toro montaraz.

Se enseñó a sí mismo el lenguaje y el alado pensamiento, así como las civilizadas maneras de comportarse, y también, fecundo en recursos, aprendió a esquivar bajo el cielo los dardos de los desapacibles hielos y los de las lluvias inclementes. Nada de lo porvenir le encuentra falta de recursos. Sólo del Hades no tendrá escapatoria. De enfermedades que no tenían remedio ya ha discurrido posibles evasiones.

Poseyendo una habilidad superior a lo que se puede uno imaginar, la destreza para ingeniar recursos, la encamina unas veces al mal, otras veces al bien. Será un alto cargo en la ciudad, respetando las leyes de la tierra y la justicia de los dioses que obliga por juramento. Desterrado sea aquel que, debido a su osadía, se da a lo que no está bien. ¡Que no llegue a sentarse junto a mi hogar ni participe de mis pensamientos el que haga esto! (333-375).

Por tanto, para Sófocles, el lenguaje, el pensamiento y las artes son producto de la fuerza creadora del hombre; sin embargo, acepta que el ser humano es vulnerable, es falible y está condenado a morir. En este sentido, el hombre será feliz sólo si respeta las leyes divinas y humanas. Por otro lado, el término griego *deinón* es ambiguo, hace referencia a la fuerza de lo terrible, lo que puede inspirar asombro o pavor. El hombre es *deinón* porque, por un lado, puede ser bondadoso y creativo, pero también es capaz, por otro lado, de mostrarse ambicioso y cruel. “Así pues, *deinón* es una palabra que puede considerarse acertadamente núcleo temático de una obra que pretende indagar en la relación entre la belleza y la falta de armonía,

⁹⁸ *Deinón*: concepto griego que significa terrible, asombroso, extraordinario.

el valor y la exposición a lo que acontece, la excelencia y la sorpresa. La *Antígona* de Sófocles puede ser interpretada como una investigación sobre el significado de *deinón* en todas sus facetas esquivas.”⁹⁹

5. FRAGMENTO V (376-525): ENCUENTRO DEL GUARDIÁN Y ANTÍGONA

Antígona es capturada por el guardián cuando daba sepultura al cadáver de su hermano Polinices. En la narración del guardián, Antígona “lanzaba gritos penetrantes como un pájaro desconsolado cuando distingue el lecho vacío del nido huérfano de sus crías” (424-426). En este pasaje, Antígona representa la fuerza de la naturaleza (*physis*), mientras que Creonte se equipara con el dominio del mundo y la transformación de la naturaleza: el control de la *Polis*.

Antígona es presentada ante Creonte, quien la condena a muerte por transgredir los decretos. Antígona reconoce su culpa pero se rebela contra la injusticia de la ley de Creonte. De este modo, Antígona guarda el compromiso ético que lo une con su hermano muerto, a pesar de que enterrarlo implicaba transgredir la ley del Estado.

Creonte –¿Y a pesar de ello, te atreviste a transgredir estos decretos?

Antígona –No fue Zeus el que los ha mandado publicar, ni la justicia que vive con los dioses de abajo la que fijó tales leyes para los hombres. No pensaba que tus proclamas tuvieran tanto poder como para que un mortal pudiera transgredir las leyes no escritas e inquebrantables de los dioses. Estas no son de hoy ni de ayer, sin de siempre, y nadie sabe de donde surgieron. No iba yo a obtener castigo por ellas de parte de los dioses por miedo a la intención de hombre alguno (450-459).

Antígona reconoce su propia locura (*áte*), pero acusa a Creonte de ser un loco: “y si te parezco estar haciendo locuras, puede ser que ante un loco me vea culpable de una locura” (470-472). La locura forma parte de lo *deinón*, lo terrible del hombre, la contraparte de la razón. En efecto, las pulsiones irracionales de Creonte y de Antígona son contrarios a la prudencia (*phrónesis*). Al transgredir las leyes de Creonte, Antígona sufre de locura al arriesgar su vida y olvidarse de su amado Hemón, pero su motivación moral es superior a sus propios intereses. En el teatro griego, la locura es síntoma de la tragedia. La tragedia requiere

⁹⁹ Martha C. Nussbaum, *op. cit.*, p. 93.

de un conflicto en el que se presenta la oposición de dos voluntades; en el caso de Antígona y Creonte los dos personajes padecen de locura trágica, pues ambos son soberbios (*hybrités*) al aferrarse y no ceder en sus posturas.

Refiriéndose a la deshonra de su hermano Polinices, Antígona le muestra con una frase a Creonte su valentía y el poder de los afectos, para afirmar su intención de cuidar del hermano muerto, pero ella va más allá, quiere la vida, admitiendo el dolor como el resultado de su profundo amor: “Mi persona no está hecha para compartir el odio, sino el amor” (523).

En el texto, Creonte deja de ser prudente al condenar a muerte a un ser de su propia familia, Antígona es hija de su hermana Yocasta; sin embargo, es más fuerte el compromiso de hacer guardar las leyes de la ciudad. Incluso en la sentencia mortal de Antígona se hace manifiesto el desprecio de Creonte cuando sostiene: “Vete, pues, allá abajo para amarlos, si tienes que amar, que, mientras yo viva, no mandará mujer” (525-526). “Odio a las mujeres perversas para mis hijos” (573).

6. FRAGMENTO VI (582-631): EL CANTO DEL CORO A LA DESGRACIA

El omnipotente Zeus es implacable con sus designios, el destino decretado por el dios con absoluto dominio determina fatalmente la vida del ser humano, como se hace patente en la participación del Coro.

¡Felices aquellos cuya vida no ha probado las desgracias! Porque, para quienes su casa ha sido estremecida por los dioses, ningún infortunio deja de venir sobre toda la raza, del mismo modo que las olas marinas, cuando se lanzan sobre el abismo submarino impulsadas por los desfavorables vientos tracios, arrastran fango desde el fondo del negro mar, y resuenan los acantilados azotados por el viento con el ruido que producen al ser golpeados.

Veo que desde antiguo las desgracias de la casa de los Labdácidas se precipitan sobre las desgracias de los que han muerto, y ninguna generación libera a la raza, sino que alguna deidad las aniquila y no les deja tregua. Ahora se había difundido una luz en el palacio de Edipo sobre las últimas ramificaciones. Pero de nuevo el polvo sangriento de los dioses infernales lo siega, la necedad de las palabras y la Venganza de una resolución.

¿Qué conducta de los hombres podría reprimir tu poder, Zeus? Ni el sueño, el que amansa todas las cosas, lo domina nunca, ni los meses incansables de los dioses, y tú, que no envejeces con el tiempo, dominas poderoso el centelleante resplandor del Olimpo. Para lo

que sucede ahora y lo que suceda en el futuro, lo mismo que para lo que sucedió anteriormente, esta ley prevalecerá: nada extraordinario llega a la vida de los mortales separado de la desgracia.

La esperanza errante trae dicha a numerosos hombres, mientras que a otros trae la añagaza de sus tornadizos deseos. Se desliza en quien nada sabe hasta que se quema el pie con ardiente fuego. Sabiamente fue dada a conocer por alguien la famosa sentencia: lo malo llega a parecer bueno a aquel cuya mente conduce una divinidad hacia el infortunio, y durante muy poco tiempo actúa fuera de la desgracia (583-626).

La esperanza de los hijos de Edipo fue cortada por los dioses del Hades: “de nuevo el polvo sangriento de los dioses infernales lo siega, la necedad de las palabras y la Venganza de una resolución.” (597-598). Creonte se encarga de hacer cumplir la ley con respecto a Polinices y a Antígona, pero en el transcurso del enfrentamiento con su hijo Hemón, Creonte, henchido de poder y orgullo, se hace presente dominado por la “necedad de las palabras”, encerrado en la locura y en la soberbia del pensamiento. La Venganza (*Erinis*) se manifestará en la terrible resolución tomada por Antígona.

La esperanza puede proporcionar dichas a algunos hombres, pero a otros les presenta la destrucción de su más profundo deseo (Antístrofa 2.a): “Sabiamente fue dada a conocer por alguien la famosa sentencia: lo malo llega a parecer bueno a aquel cuya mente conduce una divinidad hacia el infortunio, y durante muy poco tiempo actúa fuera de la desgracia” (626).

7. FRAGMENTO VII (632-781): ENCUESTRO DE CREONTE Y HEMÓN

Hemón se presenta angustiado con su padre por la frustración de sus bodas con Antígona, se enfrenta firmemente con la obcecada ceguera de Creonte, quien ordena que Antígona sea enterrada viva en una cueva rocosa. Creonte ha decidido encerrarla para que muera de inanición y, así, evitar darle muerte en forma violenta, con el fin de menguar la gravedad del caso, al tratarse de una mujer con la que guarda un mismo lazo sanguíneo.

En el encuentro entre Creonte y Hemón, el tirano es mostrado por su hijo como un gobernante injusto y autoritario ante su pueblo:

Creonte —¿Y la ciudad va a decirme lo que debo hacer?

Hemón —¿Te das cuenta de que has hablado como si fueras un joven?

Creonte –¿Según el criterio de otro, o según el mío, debo yo regir esta tierra?

Hemón –No existe ciudad que sea de un solo hombre.

Creonte –¿No se considera que la ciudad es de quién gobierna?

Hemón –Tú gobernarías bien, en solitario, un país desierto (733-739).

8. FRAGMENTO VIII (784-881): CANTO DEL CORO A EROS

Antígona es condenada a muerte por Creonte, encerrándola en una rocosa caverna con el objeto de provocarle una muerte cruel y servir como ejemplo, frente a la *polis*, de las consecuencias de no respetar la ley.

El Coro entona un hermoso canto dedicado a *Eros*:

Eros, invencible en batallas, Eros que te abalanzas sobre nuestros animales, que estás apostado en las delicadas mejillas de las doncellas. Frecuentas los caminos del mar y habitas en las agrestes moradas, y nadie, ni entre los inmortales ni entre los percederos hombres, es capaz de rehuirte, y el que te posee está fuera de sí (786).

Más adelante, Antígona anuncia su muerte y su renuncia a amar y tener descendencia, pero con la fuerza de seguir viva para señalar la injusticia.

Antígona –Vedme, ¡oh ciudadanos de la tierra patria!, recorrer el postrer camino y dirigir la última mirada a la claridad del sol. Nunca habrá otra vez. Pues Hades, el que a todos acoge, me lleva viva a la orilla del Aqueronte sin participar del himeneo y sin que ningún himno me haya sido cantado delante de la cámara nupcial, sino que con Aqueronte celebraré mis nupcias (809-816).

Corifeo –Famosa, en verdad, y con alabanza te diriges hacia el antro de los muertos, no por estar afectada de mortal enfermedad, ni por haber obtenido el salario de las espadas, sino que tú, sola entre los mortales, descienes al Hades viva y por tu propia voluntad (819-822).

Antígona es conducida a la cueva con impávida actitud, consciente de su muerte pero sin renunciar a la voluntad de vivir. Antígona acepta la condena que le impone Creonte de ser encerrada viva. En este trance, Antígona, dialogando con el Coro, se identifica con Níobe:¹⁰⁰

¹⁰⁰ Mujer noble que al sufrir la pérdida a sus hijos se convierte en piedra por el dolor.

Oí que de la manera más lamentable pereció la extranjera frigia, hija de Tántalo, junto a la cima del Sípilo: la mató un crecimiento de las rocas a modo de tenaz hiedra. Y a ella, a medida que se va consumiendo ni las lluvias ni la nieve la abandonan, según cuentan los hombres. Y se empapan las mejillas bajo sus ojos que no dejan de llorar. El destino me adormece de modo muy semejante a ella (824-833).

Antígona, al identificarse con Níobe, renuncia a su descendencia, considerándose muerta en vida, como si fuera ya una piedra; sin embargo, recibe el consuelo del Coro: que con la culminación de su acto alcanzará la inmortalidad.

¡Ay de mí! Me tomas a risa. ¿Por qué, por los dioses paternos, no me ultrajas cuando me haya marchado, sino que lo haces en mi presencia? ¡Oh ciudad! ¡Oh varones opulentos de la ciudad! ¡Ah fuentes Dirceas y bosque sagrado de Tebas, la de los bellos carros! A vosotros os tomo por testigos de cómo, sin lamentos de los míos y por qué clase de leyes, me dirijo hacia un encierro que es un túmulo excavado de una imprevista tumba. ¡Ay de mí, desdichada, que no pertenezco a los mortales ni soy una más entre los difuntos, que ni estoy con los vivos ni con los muertos! (840-852)

El monólogo de Antígona sube de tono cuando recuerda por instancias del coro las desgracias de la familia de los Labdácidas y de su madre Yocasta, llamando a su hermano Polinices para revelar su infortunio. En este pasaje se encuentra el origen del infortunio acontecido en la familia de Edipo.

Antígona –Has nombrado las preocupaciones que me son más dolorosas, el lamento tres veces renovado por mi padre y por todo nuestro destino de ilustres Labdácidas. ¡Ah, infortunios que vienen del lecho materno y unión incestuosa de mi desventurada madre con mi padre, de la cual, desgraciada de mí, un día nací yo! Junto a ellos voy a habitar, maldita, sin casar. ¡Ah, hermano, qué desgraciadas bodas encontraste, ya que, muerto, me matas a mí, aún con vida!” (858-871).

9. FRAGMENTO IX (988-1114): ENCUENTRO DE CREONTE Y TIREISAS

Entra Tiresias, conducido por un niño, y comunica las señales de la cólera divina. Creonte le acusa de tener parte en un complot contra él. Ante los terribles vaticinios que, a continuación, profiere el anciano adivino, aquél, aterrado, ordena dar sepultura al cadáver de Polinices y liberar a la muchacha.

Creonte llevado por su soberbia (*hybris*) y su apego irrestricto a las leyes de la *polis*, se ciega en su posición, sin hacerse consciente de que prohibir el entierro de un cadáver representaba un acto de impiedad frente a lo sagrado, puesto que la aplicación de la ley de Creonte es producto de un *pathos* que está lejano ser objetivo y justo.

La ciudad sufre estas cosas a causa de tu decisión. En efecto, nuestros altares públicos y privados, todos ellos, están infectados por el pasto obtenido por aves y perros del desgraciado hijo de Edipo que yace muerto. Y, por ello, los dioses no aceptan ya de nosotros súplicas en los sacrificios, ni fuego consumiendo muslos de víctimas; y los pájaros no hacen resonar ya sus cantos favorables por haber devorado grasa de sangre de un cadáver (1014-1022).

Creonte estalla contra Tiresias acusándolo de recibir bienes materiales por tratar de convencerlo para sepultar el cadáver de Polinices:

¡Oh anciano! Todos, cual arqueros, disparáis vuestras flechas contra mí como contra un blanco, y no estoy libre de intrigas para vosotros ni por parte de la mántica. Desde hace tiempo soy vendido y tratado como una mercancía por la casta de éstos (los adivinos). Lucraos, comprad el ámbar de Sardes, si queréis, y el oro de India, que no pondréis en la sepultura a aquél, ni aunque, apoderándose de él, quisieran llevárselo como pasto las águilas de Zeus junto al trono del dios (1033-1040).

Tiresias le recomienda la prudencia (*phrónesis*), que forma parte de la sabiduría práctica y se funda en deliberar los sucesos buscando la mejor acción. Para Tiresias, Creonte está obstinado en no razonar, como si se tratara de una enfermedad. Dice Tiresias que Creonte “advierta que hay que mantener la lengua más callada y, en su pecho, un pensamiento mejor que los que ahora arrastra” (1090-1091).

Tiresias anuncia lo que está por ocurrir, diciéndole a Creonte: “que tú mismo seas quién haya ofrecido, en compensación por los muertos (Antígona y Polinices), a uno nacido de tus entrañas a cambio de haber lanzado a los infiernos a uno de los vivos, habiendo albergado indecorosamente a un alma viva en la tumba, y de retener aquí, privado de los honores, insepulto y sacrílego, a un muerto que pertenece a los dioses infernales” (1066-1071).

El Corifeo también le advierte a Creonte que sea prudente: “Necesario es ser prudente, hijo de Meneceo” (1097). “Pues los daños que mandan los dioses alcanzan pronto a los insensatos” (1104).

Creonte lamenta su fortuna (*Tyché*): “no se debe luchar en vano contra el destino” (1105). Al final, decide la liberación de Antígona: “Temo que lo mejor sea cumplir las leyes establecidas por los dioses mientras dure la vida” (1114).

10. FRAGMENTO X (1155-1256): EL MENSAJERO ANUNCIA EL FIN

Aparece el mensajero para anunciar las tres fatales desgracias: muerte de Antígona, de Hemón y de Eurídice. Las dos primeras las cuenta el mensajero y, tras escucharlo, Eurídice entra en palacio (1244). Con la aparición de Creonte en escena, se inicia un diálogo lírico. Consta de tres pares de estrofas. Creonte, arrepentido, se lamenta cuando el mensajero le comunica la muerte de su mujer.

El decreto de Creonte de dejar insepulto el cuerpo de su sobrino Polinices es un acto de soberbia (*hybris*). Creonte ignora por completo las peticiones de su hijo Hemón, así como las razones del adivino Tiresias. Con el furioso ataque y muerte de su hijo y el suicidio de su esposa Eurídice, el orden que Creonte había postulado se convierte en terrible caos.

El mensajero anuncia la muerte de Antígona y de su prometido Hemón, después recuerda el feliz pasado de Creonte junto a su descendencia, para aceptar que “ahora todo ha desaparecido.” (1165). Creonte perdió con sus actos todo lo que había conseguido, su error fue no respetar los dictados de la naturaleza al impedir los ritos funerarios, además de mostrar impiedad con los dioses, y calificar de charlatán al anciano Tiresias, situación que lo conduce a un estado de locura afectiva que destroza su magnánima soberbia.

11. FRAGMENTO XI (1258-1352). EL DESTINO DE CREONTE

Creonte llega destrozado a palacio luego de ver morir a su hijo, herido por su propia espada. Un mensajero le informa del suicidio de Eurídice, “herida por afilado instrumento al pie del altar” (1303), considerándolo el asesino de sus hijos y deseándole desgracias. Creonte se hace consciente de su responsabilidad:

Creonte.— ¡Ay de mí!, que de mi falta procede, nunca recaerá sobre otro mortal. ¡Yo solo, desgraciado, yo te he matado, yo, cierto es lo que digo! Ea, esclavos, sacadme cuanto antes, llevadme lejos, a mí que no soy nadie (1320-1325).

Creonte sabe que está solo, abandonado por los dioses, lamentando su desventura, provocada por la ciega soberbia (*hybris*), sin encontrar ninguna liberación posible. La comprensión de su destino lo lleva a retractarse de sus ideas anteriores:

Creonte.— “Todo cuanto tenía se ha derrumbado y una inmensa pesadumbre ha caído sobre mi cabeza.” (1345-1347).

Creonte abandona la escena, la falta de cordura lleva a Creonte a su acabamiento moral:

Corifeo.— “La cordura es con mucho el primer paso de la felicidad. No hay que cometer impiedades en las relaciones con los dioses. Las palabras arrogantes de los que se jactan en exceso, tras devolverles en pago grandes golpes, les enseñan en la vejez la cordura” (1350-1352).

En conclusión, Sófocles presenta el enfrentamiento entre dos héroes trágicos, Antígona y Creonte, que poseen distintos sentidos, aunque Antígona es concebida como una heroína audaz, llena de virtudes, supeditada al amor y a las leyes divinas, no renuncia a sus convicciones. En cambio, Creonte es el protagonista que defiende la ciudad pero enloquecido de soberbia (*hybris*), pero los trágicos sucesos le obligan a rectificar, aunque demasiado tarde. Sin embargo, Antígona también es presa de los excesos, al afirmar ciegamente sus impulsos, también se deja poseer en algunos aspectos por la irreflexión, por tal motivo, el Coro se ve en la necesidad de recomendar en todo momento la prudencia (*phrónesis*) y la deliberación para que prevalezca la medida (*sophrosyne*) en cualquier acción moral. De este modo, el enfrentamiento entre las leyes civiles y las humanas conduce a la reflexión sobre “la vulnerabilidad y falibilidad de la conducta humana.”¹⁰¹ Finalmente, la tragedia griega representaba para el ciudadano revalorar la *polis*, como un lugar de protección para el individuo, a través de la convivencia social y política, con el fin de protegerse de la obcecada voluntad de los dioses.

¹⁰¹ Ana Laura Santamaría, *op. cit.*, p. 233

CAPÍTULO TRES

3. LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 VALIDACIÓN DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

La presente propuesta tiene como fundamento práctico la aplicación de una secuencia didáctica de carácter interdisciplinario; es decir, la convergencia de dos disciplinas para el estudio de un mismo objeto; en este caso se realiza entre las asignaturas “Literatura Universal” y “Ética”. Este proyecto interdisciplinario tiene el propósito de que los estudiantes logren la comprensión de un texto clásico, *Antígona*, de Sófocles, con las implicaciones éticas y políticas que éste contiene. La propuesta interdisciplinaria que se pondrá en práctica es una herramienta educativa que puede ser utilizada, en especial, en la lectura de comprensión de obras literarias universales, particularmente, las que abordan una problemática moral, enmarcada en una dimensión axiológica, en la que los alumnos realizan el análisis de los valores morales que entran en juego en los textos literarios.

Mi propuesta didáctica tiene como principales objetivos que el alumno construya su propio conocimiento de forma autónoma, fomentar el aprendizaje activo y el autoaprendizaje permanente, además de promover valores y actitudes éticas través de la lectura y la reflexión de textos literarios; con el fin de que el alumno logre motivarse y encuentre el interés por la adquisición de conocimientos, y pueda desarrollar el razonamiento crítico y la comprensión de su entorno cotidiano. La propuesta parte fundamentalmente del eje transversal: “Lectura y escritura de textos para aprender y pensar,”¹⁰² en la ENP, para cumplir con los objetivos específicos de la secuencia didáctica que se aplicará.

El punto de inicio de la propuesta interdisciplinaria es el desarrollo de las competencias literarias por parte de los estudiantes; es decir, “la capacidad de comprensión y producción de textos literarios,”¹⁰³ específicamente la expresión oral, la expresión escrita y la lectura de comprensión. El alumno desarrolla el proceso cognitivo de comprensión e interpretación de los conceptos e ideas contenidas en las obras escritas, para que logre reconstruir el

¹⁰² ENP, *Planes de estudio*, op. cit.

¹⁰³ ENP, *Programa de “Literatura Universal”*, p. 2.

conocimiento en un contexto real, tal como lo señala la hermenéutica analógica¹⁰⁴. Por lo tanto, el estudiante debe adquirir las habilidades necesarias para analizar y sintetizar la información de manera oral y escrita, movilizar los aprendizajes y el uso de tecnologías digitales. En este caso, la enseñanza significativa de la literatura puede favorecer la adquisición eficaz de nuevos conocimientos y de una mejor integración del aprendizaje y el entorno físico y social del estudiante. En este sentido, la secuencia didáctica que se diseñó para este proyecto pedagógico está estructurada a partir de tres actividades: 1) lectura estratégica de una obra literaria, 2) discusión plenaria y 3) escritura de un comentario literario; haciendo uso, a lo largo del proceso, de distintas estrategias didácticas, de instrumentos de evaluación (mapa semántico-conceptual, resumen, debate, ensayo, portafolio de evidencias, rúbrica) y de tecnologías de la información y la comunicación (Aula virtual Educatic¹⁰⁵, Whatsapp, Twitter).

La secuencia didáctica que se pondrá en práctica toma como método de enseñanza el modelo educativo constructivista-sociocultural, el cual busca que el alumnado adquiera competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales, mediante la acción individual y colaborativa, dirigida por el profesor durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, mediante evaluaciones diagnóstica, formativa y sumativa. En particular, la secuencia didáctica se enfoca en la “comprensión lectora”¹⁰⁶ de la tragedia *Antígona*, estructurada en diez sesiones de 50 minutos, en la que el alumno realiza el correspondiente análisis literario¹⁰⁷ y la identificación de los conflictos éticos que subyacen en la obra. De este modo, se favorecen las habilidades comunicativas como la reflexión, el diálogo y la escritura; elementos que serán integrados cuando el alumno elabore el comentario literario, en el que reflexiona sobre las experiencias morales que viven los personajes y su trascendencia. En este proceso, los

¹⁰⁴ Vid., Mauricio Beuchot, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, F.C.E., UNAM, 2008.

¹⁰⁵ El aula virtual de curso de “Literatura Universal” se encuentra disponible para los alumnos del plantel 8 de la ENP, con clave de acceso, en: <https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/course/view.php?id=4037>

¹⁰⁶ La comprensión lectora es una competencia educativa que consiste en la apropiación del texto literario con el fin de que el alumno pueda establecer un diálogo con el texto mismo, con el objetivo de que obtenga nuevos conocimientos en forma significativa. El estudiante debe ser capaz de reflexionar sobre los contenidos del texto, incluso en forma argumentada. De ahí la importancia de rescatar los conocimientos previos del alumno, porque permite la construcción de nuevos esquemas de significado dentro del proceso cognitivo. En nuestra secuencia didáctica de realizará una lectura analítica del texto propuesto; es decir, con la participación activa del profesor, con el objetivo de favorecer el diálogo.

¹⁰⁷ El análisis literario comprende las siguientes categorías: intención literaria, punto de vista del narrador espacio y tiempo, temas, estructura de personajes, clímax.

estudiantes deben realizar un ejercicio de reflexión permanente sobre los fragmentos leídos, de manera individual y colaborativa, para responder a los cuestionamientos preparados por el profesor y abrir la discusión de los temas planteados.

Es importante observar que el programa de “Literatura Universal” indica que los alumnos deben leer obras complejas, en un nivel profundo de comprensión, identificándose con el texto literario para obtener así una interpretación y comprensión integral. El programa señala además que los alumnos deben realizar trabajos de escritura crítica (ensayos, monografías, reseñas, artículos, reportes, comentarios) y escritura creativa (cuentos, poemas, crónicas, historietas, comics, monólogo, adaptación). Con esto se busca que el estudiante sea un “lector competente y autónomo.”¹⁰⁸ Sin embargo, por motivos de tiempo, la secuencia didáctica sólo se va a enfocar en la lectura de la obra literaria y la escritura crítica (comentario literario), excluyendo la realización del textos creativo por parte de los alumnos, aspecto que se puede llevar a cabo en otras secuencias didácticas.

3.2. EL TRABAJO INTERDISCIPLINARIO ENTRE “LITERATURA UNIVERSAL” Y “ÉTICA” EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

En la propuesta didáctica, la interdisciplinariedad entre “Literatura Universal” y “Ética” se fundamentó en el análisis del tipo de relaciones que se establecen entre ambas asignaturas, los distintos aspectos y características de cada una de ellas: la forma, los conceptos, el tipo de discurso, el lenguaje, los propósitos de aprendizaje, las estrategias didácticas. En este caso, en el diseño de secuencias didácticas y estrategias efectivas es necesario identificar los principios teóricos y metodológicos que tales disciplinas comparten y sus obvias diferencias. Es importante aclarar que en la aplicación didáctica el docente debe regular los contenidos de manera gradual, a partir del nivel de conocimientos y de aprendizaje de los estudiantes del nivel medio superior, considerando además su entorno sociocultural.

En general, el trabajo interdisciplinario en la Educación Media Superior es una forma de aprendizaje que favorece el trabajo inter-colegiado; sin embargo, se puede realizar también de manera individual por el profesor, siempre y cuando tenga dominio sobre los contenidos de las asignaturas que participan en el proceso. En la *Introducción* se mencionaba que la

¹⁰⁸ ENP, *Programa de “Literatura Universal”*, p. 2.

propuesta interdisciplinaria se realizaría de manera individual, es decir, sin la colaboración del Colegio de Filosofía.¹⁰⁹ Sin embargo, en la ENP se pueden llevar a cabo diferentes proyectos académicos interdisciplinarios, por ejemplo, dentro del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME), la Iniciativa para Fortalecer la Carrera Académica en el Bachillerato de la UNAM (INFOCAB), incluso un curso para profesores sobre interdiscipliniedad en Humanidades dentro del Programa de Actualización y Superación Docente (PASD).

En la presente propuesta, los contenidos de ambas disciplinas se complementan en la lectura analítica de la tragedia *Antígona*, lo cual busca relacionar los valores morales y los valores estéticos en el texto literario. Para lograr este propósito es fundamental que se les otorgue a los estudiantes ciertas pautas interpretativas para que puedan obtener una comprensión cabal de la tragedia *Antígona*.

Los estudiantes integrarán en la lectura e interpretación de la obra las implicaciones éticas que contiene; además de la elaboración del análisis literario correspondiente. Por tal motivo, resulta esencial explicar a los alumnos en forma detallada los conceptos éticos y literarios que entran en juego. El estudio de la ética como disciplina filosófica debe ser fundamental en el desarrollo cognitivo del estudiante de Educación Media Superior, puesto que le brinda los elementos suficientes para comprender los principios de las acciones humanas relacionadas con el bien, la virtud, el deber, la felicidad, la prudencia y la vida realizada.

En la ENP, el programa de la asignatura de “Ética” promueve la educación interdisciplinaria; los temas de ética aparecen vinculados con otras disciplinas, particularmente la literatura, cuando realiza el análisis moral de personajes, que pueden ser reales o literarios. En la asignatura de “Literatura Universal”, el estudiante puede identificar en la literatura un reflejo de la experiencia humana, en sentido moral y filosófico, además de apreciar la obra escrita como una creación artística. En la secuencia didáctica, por ejemplo, uno de los propósitos de aprendizaje consiste en que el alumno sea capaz de identificar las situaciones morales en las que se encuentran los personajes en la tragedia *Antígona*, la cual

¹⁰⁹ No se pudo llevar a cabo la práctica docente interdisciplinaria en colaboración con el Colegio de Filosofía de la ENP por encontrarnos, en ese momento, en fase de exámenes parciales, lo cual limitó el tiempo disponible para la planeación inter-colegiada.

muestra, dentro de las implicaciones éticas, la importancia de *phrónesis* (prudencia) en la existencia humana y de *éleos* (compasión). Por otra parte, el estudio interdisciplinario favorece que el estudiante comprenda “diversas temáticas como la discriminación social y de género, la guerra, la violencia, la crisis civilizatoria y los problemas políticos, a través de la lectura reflexiva para explorar las vivencias y emociones del ser humano.”¹¹⁰ En este sentido, la educación interdisciplinaria busca ser integral, lo cual contribuye a que los nuevos aprendizajes encuentren vinculación con el entorno socio-histórico-cultural de los estudiantes.

En la secuencia didáctica, la lectura de *Antígona* es una tarea compleja porque el estudiante identifica y comprende los conflictos o dilemas morales que se presentan en la obra, por lo que se requiere una lectura analítica, con la orientación del profesor, para comprender los principales sucesos de la obra literaria. Es importante señalar que la lectura, el análisis y la interpretación de la obra, se lleva a cabo de acuerdo con el nivel de comprensión e interpretación del estudiante de 5º año de la ENP. La lectura de la tragedia *Antígona* aparece sugerida en el programa de la asignatura “Literatura Universal”; por lo tanto, su lectura y análisis forma parte de los aprendizajes esperados en los estudiantes de la ENP.

En este marco, la lectura interdisciplinaria de *Antígona* y de otras obras clásicas, podría parecer un objetivo difícil de alcanzar; sin embargo, las nuevas técnicas y estrategias didácticas facilitan el trabajo en el aula, además, el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) hacen posible que el estudiante obtenga mayor motivación para leer los textos literarios y logre comprender aquello que lee. Sin embargo, muchas veces no se logra poner en práctica la “comprensión lectora” debido al mal funcionamiento en la interpretación, diseño o aplicación de los modelos constructivistas en las instituciones públicas de Educación Media Superior, además de la carencia de conocimientos previos por parte de los estudiantes, el desinterés y la desmotivación; por lo tanto, el profesor tiene que resolver esta problemática empleando distintas estrategias didácticas, individuales y colaborativas que faciliten el aprendizaje. Algunos pedagogos actuales, por ejemplo, Inger Enkvist,¹¹¹ proponen que se regrese a ciertos aspectos de la

¹¹⁰ ENP, *Programa de “Literatura Universal”*, p. 7.

¹¹¹ Inger Enkvist hace una crítica a los cambios realizados en la educación del siglo XXI, principalmente en la obra *La Educación en peligro*, Ediciones Universidad de Navarra, 2010.

educación tradicional, como leer las obras completas (en casa y en el aula) y que dichas obras tengan un determinado grado de complejidad, además, que sea adecuado para los estudiantes de Educación Media Superior, puesto que en grados superiores tendrán lecturas de textos más complicados.¹¹²

En la secuencia didáctica es fundamental la participación activa del estudiante en la realización de ejercicios de lectura y escritura, además del desarrollo de los aspectos actitudinales dentro del aula, en clase y en la organización de debates, por ejemplo, la autonomía, el respeto a las opiniones ajenas, el compromiso, la tolerancia, la crítica sobre los problemas del entorno. En suma, la lectura interdisciplinaria de la tragedia *Antígona* es un buen comienzo para que el estudiante desarrolle su “competencia lectora”, con el fin de obtener una interpretación y comprensión íntegra de la obra literaria, además de acercar al alumno a la comprensión de la realidad contemporánea.

La secuencia interdisciplinaria integra las asignaturas de “Literatura Universal” y “Ética”, ambas del 5º grado escolar de la ENP. La integración comprende los temas y actividades de las unidades de las disciplinas que participan. Para el caso de la asignatura de “Literatura Universal”, nuestra propuesta se ubica en la unidad 4, que lleva por título: *La representación: espejo de la realidad*. Para el caso de la asignatura de Ética, nuestra propuesta se ubica en la unidad 4, que lleva por título: *Axiología: ¿Importan los valores?*

A continuación se presentan los contenidos (conceptuales, procedimentales, actitudinales) de las unidades de “Literatura Universal” (Cuadro 1) y “Ética” (Cuadro 2), respectivamente, con el fin de analizar sus temas y objetivos. Es importante mencionar que en la secuencia didáctica no se abordarán todos los contenidos de las unidades señaladas, sino que se hará una planeación individual por parte del profesor mediante una selección de temas que cumpla con los objetivos específicos propuestos.

¹¹² Para lograr los aprendizajes esperados, Enkvist propone una mayor disciplina y exigencia en el trabajo escolar de los alumnos, lo cual implica una mayor actuación del docente en general. La pedagoga sueca considera que la autoridad debe tener un papel más protagónico en la formación de los estudiantes, tanto de los padres de familia, como de los docentes y directivos. La autora está de acuerdo en poner límites racionales al uso de dispositivos tecnológicos en el aula, en fomentar el autoaprendizaje, la enseñanza de contenidos y la aplicación de exámenes y pruebas.

Los programas de las asignaturas presentes en esta propuesta ofrecen la posibilidad de relacionar los temas de estudio con otros aspectos socioculturales. Un ejemplo de transversalidad interdisciplinaria en los programas de estudio de la ENP se encuentra en la asignatura de “Ética” (Unidad 4), en la que se indica que el estudiante reflexionará sobre “los valores morales como criterios de la conducta, a partir del análisis del perfil axiológico de personajes en relatos y textos reales, para que tome conciencia de la importancia del razonamiento práctico y su papel en la ponderación de los valores y en el desarrollo ético y congruente de su proyecto de vida.”¹¹³ Es decir, se puede reflexionar sobre los actos morales de los personajes en relatos reales, pero también de los personajes de ficción. Incluso, en la literatura se expone de manera detallada y verosímil la acción moral de los personajes, lo cual tiene un valor moral práctico para los lectores. En este sentido, en el programa de “Literatura Universal se afirma que “en la ficción, se reflejan estereotipos, formas de vida y maneras de entender y de hacer el mundo para entablar un diálogo consigo mismo, con los otros y con su entorno, que devendrá en un aprendizaje no sólo estético, sino también ético.”¹¹⁴

El programa de “Literatura Universal” señala que el alumno debe ser consciente de la necesidad de aprender a pensar y desarrollar el razonamiento crítico sobre el entorno sociocultural, por ejemplo, “la discriminación social y de género, la guerra, la violencia, la crisis civilizatoria y los problemas políticos, a través de la lectura reflexiva para explorar las vivencias y emociones del ser humano.”¹¹⁵ En este sentido, “Literatura Universal” comparte intereses y preocupaciones con la asignatura de “Ética”; por lo tanto, en la práctica interdisciplinaria el estudiante puede desarrollar una conciencia crítica frente al mundo, adquirir habilidades de pensamiento y obtener un nivel óptimo de lectura y escritura.

El carácter interdisciplinario de los programas de estudio que conforman la secuencia didáctica se encuentra en los propósitos de las asignaturas que estudiaremos, como se muestra a continuación.

¹¹³ ENP, *Programa de “Ética”*, p. 5.

¹¹⁴ ENP, *Programa de “Literatura Universal”*, p. 2.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 3.

Cuadro 1.

LITERATURA UNIVERSAL: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (5º AÑO)
UNIDAD 4. LA REPRESENTACIÓN DE LA REALIDAD (20 HORAS)
Objetivos específicos
El alumno:
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocerá la particularidad del texto dramático por medio de la lectura analítica, para apreciarlo como una manifestación artística y como espejo de la experiencia humana. • Analizará en el texto dramático diversas temáticas como la discriminación social y de género, la guerra, la violencia, la crisis civilizatoria y los problemas políticos, a través de la lectura reflexiva para explorar las vivencias y emociones del ser humano. • Escribirá un comentario literario y/o un texto creativo a partir de la lectura de una obra dramática, para reflexionar acerca de las vivencias propias y colectivas.
Contenidos conceptuales
4.1 Subgéneros dramáticos: tragedia, comedia, tragicomedia, pieza y farsa.
4.2 Estructura externa (prosa o verso, actos, jornadas, cuadros y escenas, diálogo, monólogo y soliloquio, acotaciones). Intención literaria: quién escribe, por qué y para qué
4.3 Estructura interna (trama, personajes, acciones, conflicto, tiempo)
4.4 Figuras retóricas (onomatopeya, anáfora, apóstrofe, hipérbole, antítesis, ironía, interrogación retórica, metáfora, alegoría, epíteto, entre otros)
4.5 Comentario literario:
a) Definición
b) Estructura
Contenidos procedimentales
4.6 Selección y lectura de algunos textos dramáticos de diferentes épocas tomando en cuenta las fases del proceso de lectura. William Shakespeare, La tempestad, Macbeth; Friedrich von Schiller, Guillermo Tell; Jean-Baptiste Poquelin Molière, El avaro; Bertolt Brecht, La ópera de los tres centavos, Madre coraje; Eurípides, Medea, Las bacantes; Henrik Ibsen, Casa de muñecas; Oscar Wilde, El abanico de Lady Windermere; Tennessee Williams, Un tranvía llamado deseo; Plauto, El soldado fanfarrón; Jean-Paul Sartre, Las moscas; Ubú rey.
4.7 Investigación del contexto de producción histórico-cultural.
4.8 Identificación de los elementos del texto dramático y de los subgéneros seleccionados.
4.9 Análisis de la intención literaria, punto de vista, espacio y tiempo.
4.10 Reflexión sobre las pasiones humanas a partir de las obras dramáticas seleccionadas.
4.11 Elaboración de un comentario literario:
a) Lectura y contextualización de la obra.
b) Investigación sobre el tema elegido, selección de ejemplos o citas textuales.
c) Formulación de los argumentos y comparación con otros textos.
d) Conexiones temáticas, entre personajes con producciones cinematográficas o las mismas representaciones teatrales.
e) Diálogo de la obra con otras producciones.
f) Proceso de escritura del comentario:
• Introducción (ubicación e importancia de la obra en su contexto histórico, literario y social; género, subgénero).

• Desarrollo (estructura externa de la obra: actos, cuadros, escenas, acotaciones).
• Enunciación del tema y la relación con los personajes y sus acciones.
• Estructura interna de la obra: argumento —situación de inicio, nudo o conflicto, clímax y desenlace.
• Personajes: importancia, cambios físicos y psicológicos, entre otros.
• Espacio: importancia del entorno para el actuar de los personajes.
Tiempo de la historia.
• Análisis de la expresión: uso de la prosa o del verso, monólogo, diálogos continuos o interrumpidos, tono irónico, cómico, satírico, entre otros.
• Conclusión (recapitulación de la información y las ideas propuestas a lo largo del desarrollo, balance entre las reflexiones y la impresión personal).
4.12 Escritura creativa: monólogo de un personaje, la modificación de un final o la adaptación de la historia a otro género literario.
Contenidos actitudinales
4.13 Valoración de los temas discutidos para tener una postura crítica y reflexiva.
4.14 Apreciación de los valores estéticos, éticos e ideológicos de una obra dramática ¹¹⁶ .

Cuadro 2.

ÉTICA: ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA (5° AÑO)
UNIDAD 4. AXIOLOGÍA. ¿IMPORTAN LOS VALORES? (10 HORAS)
Objetivo específico
El alumno:
• Reflexionará a propósito de la complejidad de los valores morales como criterios de la conducta, a partir del análisis del perfil axiológico de personajes en relatos y textos reales, para que tome conciencia de la importancia del razonamiento práctico y su papel en la ponderación de los valores y en el desarrollo ético y congruente de su proyecto de vida.
Contenidos conceptuales
4.1 Valores morales como criterios de conducta
4.2 Razonamiento práctico y valores
4.3 Universalismo, relativismo y otras vertientes axiológicas: <i>ethos</i> analógico y <i>ethos</i> barroco. En este caso se pueden contrastar algunas posturas como la de Scheler con las de autores como Mauricio Beuchot y Bolívar Echeverría; John Rawls o Jürgen Habermas y Charles Taylor.
Contenidos procedimentales
4.4 Análisis del perfil axiológico de personajes en relatos y textos reales para modelar la propia conducta
4.5 Problematización de los valores morales desde el debate sobre los Derechos Humanos, considerando las posturas universalista, relativista y otras alternativas.
4.6 Construcción de un proyecto de vida, de manera argumentada, que refleje su ponderación de valores.
Contenidos actitudinales
4.7 Adopción de una actitud de apertura y tolerancia mediante el conocimiento de las diferentes posturas axiológicas.

¹¹⁶ *Ibid.*, pp. 7-8.

4.8 Apreciación del papel que tienen los valores para construir un proyecto de vida ético y congruente¹¹⁷.

La secuencia didáctica se conforma de los propósitos de aprendizaje y los temas que plantean las unidades de las asignaturas de “Literatura Universal” y “Ética” (Unidad 4); la integración se realiza seleccionando los contenidos más significativos para crear los objetivos específicos de la secuencia en mención. En la elaboración de la secuencia didáctica no me fue posible abordar la totalidad de los temas de las unidades de “Literatura Universal” y “Ética” (Cuadro, 1 y 2), debido a su extensión y al poco tiempo disponible. Sin embargo, la secuencia aborda los temas esenciales de ambas disciplinas, por ejemplo, en las dos asignaturas se indica la necesidad de propiciar la discusión para que el alumno pueda desarrollar una postura crítica y reflexiva; es decir, poner en práctica la reflexión moral sobre la problemática planteada en la obra dramática y su vinculación con la realidad contemporánea.

El programa de “Literatura Universal” (Unidad 4), por ejemplo, señala que: “la discriminación social y de género, la guerra, la violencia, la crisis civilizatoria y los problemas políticos, a través de la lectura reflexiva para explorar las vivencias y emociones del ser humano.”¹¹⁸ Por su parte, en la asignatura de “Ética” se pide que el alumno problematice los valores morales como principios que rigen la conducta; por ejemplo, desde el debate sobre los derechos humanos. El objetivo principal es que el alumno realice “el análisis del perfil axiológico de personajes en relatos y textos reales, para que tome conciencia de la importancia del razonamiento práctico y su papel en la ponderación de los valores y en el desarrollo ético y congruente de su proyecto de vida”¹¹⁹. En este marco, la secuencia didáctica aborda estos objetivos de manera general en la lectura analítica de *Antígona*; asimismo, en la secuencia didáctica, la evaluación de los alumnos está basada en los objetivos mencionados.

¹¹⁷ ENP, *Programa de “Ética”*, pp. 7-8.

¹¹⁸ ENP, *Programa de “Literatura Universal”*, p. 7.

¹¹⁹ ENP, *Programa de “Ética”*, p. 7.

CAPÍTULO CUATRO

4. LA SECUENCIA DIDÁCTICA

4.1 PLAN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA INTERDISCIPLINARIA

En la secuencia didáctica interdisciplinaria, los alumnos realizan, en primera instancia, una lectura de comprensión de la tragedia *Antígona*, mediante distintas estrategias de lectura, para explorar en las experiencias humanas de los personajes, de las que se realizará la discusión sobre el perfil axiológico de los protagonistas, además de problematizar los valores morales implícitos en el texto. La secuencia se centra en el diálogo de las ideas entre los alumnos y el profesor a partir de diversos cuestionamientos estéticos, éticos y filosóficos, con el propósito de contribuir al desarrollo del aprendizaje significativo, la formación permanente y el pensamiento crítico.

En la secuencia didáctica el trabajo colaborativo ocupa un lugar importante porque propicia el “andamiaje”; es decir, el alumno más experto o aventajado brinda apoyo al novato, en el momento en que se discuten los temas o las ideas centrales; de este modo, se “socializa” el conocimiento, lo cual representa una nueva forma de aprender. En la secuencia, los objetivos del docente consisten en promover en los estudiantes prácticas transformadoras de lectura y escritura, individuales o colectivas, con el propósito de que su nivel de lectura no se quede en la mera comprensión, sino que pueda ir más allá a través de la reflexión y la escritura, incluso del trabajo creativo (adaptaciones, poemas, modificaciones, cuentos, guiones, historietas, comics, etcétera).

Los temas de estudio de la secuencia didáctica están enfocados en la tragedia griega, en su relación con la ética y la filosofía, los cuales serán analizados por los alumnos en la discusión grupal. Uno de los objetivos de la secuencia es que el alumno aprenda a realizar análisis literarios más complejos; por lo tanto, la práctica docente será regulada por el profesor con respecto al nivel cognoscitivo y de aprendizaje de los estudiantes de la ENP. Sobre esta base, los estudiantes llevarán a cabo un ejercicio de reflexión, en forma individual y colaborativa, sobre la lectura de la tragedia *Antígona*, para lograr, a través de distintas actividades, los propósitos planteados. Las actividades señaladas tendrán la finalidad de propiciar la

discusión de los temas y la posterior elaboración de un comentario literario, de forma libre, que aborde algunos tópicos mencionados durante el proceso.

Es importante aclarar que la secuencia didáctica requiere un esfuerzo constante del alumno debido a que tiene una duración de diez sesiones de 50 minutos. Por tanto, la intervención del profesor debe facilitar el trabajo del estudiante; se trata de un trabajo formativo, acorde a su nivel psicopedagógico, para que los educandos adquieran los aprendizajes esperados, entre los que destaca el desarrollo de las habilidades o competencias comunicativas. Otro de los objetivos es promover ambientes de aprendizaje a través de la lectura, el diálogo, la discusión de ideas entre los estudiantes, en forma clara, ordenada y respetuosa, a través de la estrategia del método de preguntas y respuestas (Anexo IV).

Para cumplir con los objetivos específicos de la secuencia didáctica, es importante recordar que los conceptos y temas básicos de la Ética ya fueron estudiados por el alumno desde el comienzo del curso de la asignatura de “Ética” de la ENP; por consiguiente, para esta secuencia los alumnos realizan una investigación sobre esos conceptos, con la intención de elaborar, de forma colaborativa, un mapa conceptual basado en el glosario de conceptos éticos y morales (Anexo I), que servirá para integrar los contenidos y poner en práctica la reflexión moral sobre la problemática planteada en la obra dramática y su vinculación con el contexto contemporáneo. Finalmente, en la secuencia se implementa una evaluación que se divide a lo largo del proceso en evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, para medir o valorar los alcances de aprendizaje de los estudiantes y mejorar la aplicación de la secuencia didáctica, la cual está planificada para un promedio de 50 alumnos, lo que exige la elaboración de instrumentos de evaluación prácticos y eficaces para la práctica docente.

4.2. LOS TEMAS PROPUESTOS EN LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Después de la lectura de la tragedia *Antígona*, los alumnos participan en la discusión plenaria y elaboran un comentario literario; los temas propuestos para este propósito son muy variados; por lo tanto, los alumnos elegirán en equipos uno o varios temas para ambas actividades, entre los cuales se encuentran: la vulnerabilidad humana, la compasión, el conflicto entre ley humana y ley divina, lo racional y las pulsiones, la vida y la muerte, la libertad, la ambición y el poder, la fragilidad del bien, los sistemas opresores, el ejercicio de

la violencia, la intolerancia, la violación de derechos humanos, el feminismo, la resistencia (rebeldía), el tirano, el régimen autocrático.

Antes de la discusión plenaria, los equipos investigan algunos temas que sean de su interés, con el fin de enriquecer el intercambio de ideas y definir el tema del comentario, en concordancia con los planes y programas de estudio; en este proceso se abordarán algunos temas centrales de la ética contemporánea, por ejemplo: el respeto a los derechos humanos y el feminismo, los cuales pueden ser analizados por los estudiantes desde la problemática moral que presenta la tragedia *Antígona*. A continuación exponemos las claves de dichos temas:

A) ANTÍGONA Y EL FEMINISMO

En la discusión sobre la equidad y los estudios de género es importante recuperar el dilema ético que ofrece la tragedia *Antígona*, en la cual se expone el problema de las leyes escritas, humanas (*nomoi*), y las leyes eternas, universales (*physis*). A lo largo de la historia, a la mujer se le ha asignado un papel secundario en la vida social, sin derechos civiles ni participación política, relegada al hogar y subordinada al hombre. En contraste, en *Antígona*, Sófocles consideraba que la mujer tenía cierta igualdad de condiciones con respecto al hombre, puesto que en el siglo V a. C., la democracia ateniense permitía que los individuos obtuvieran la ciudadanía, para lo cual se debía demostrar que la persona fuera hijo de padres atenienses, regla en la que la mujer era determinante.

En este contexto, Antígona exige, de manera implícita, igualdad de condiciones con respecto a los varones que participan en su situación política y emocional. Antígona se rebela frente a la rigidez del tirano Creonte y su obcecada defensa de las leyes civiles que sostienen la *polis*. Antígona es una figura heroica que defiende el honor y el derecho natural de su hermano Polinices, aunque su propia vida esté en riesgo; su objetivo principal es entrar en armonía con los dioses. Antígona nos hace ver la gran importancia que tienen los valores morales, como el amor filial o la dignidad humana. La heroína tiene el valor de renunciar a la vida, al amor recíproco y a su propia descendencia para cumplir con el derecho natural, divino, de sepultar a su hermano Polinices y adoptar un comportamiento genuino con los dioses. En esta condición, en mi interpretación, Antígona se convierte en víctima al aceptar valientemente su inevitable destino para obtener de los dioses una muerte digna.

La tragedia de Antígona es un ejemplo claro de que la mujer posee el valor y la determinación para luchar contra la adversidad y la injusticia de la sociedad patriarcal, representando al género femenino como una fuerza constante que puede obtener la justicia y el reconocimiento por parte del orden establecido.

De este modo, la evolución de las sociedades ha sido posible por la participación activa de las mujeres, quienes tuvieron el valor de desafiar al poder patriarcal, superando la obediencia y la sumisión tradicional de la mujer, dejando atrás su frágil vulnerabilidad, para encontrar un sano equilibrio entre el hombre y la mujer. Finalmente, la figura heroica de Antígona representa en el pensamiento contemporáneo la lucha por los derechos de las mujeres y la equidad de género, como lo sostienen estudios de género recientes que rescatan la figura de Antígona como estandarte en la lucha contra la violencia de género.¹²⁰

B) ANTÍGONA Y LOS DERECHOS HUMANOS

Las obras de la literatura universal ofrecen una diversidad de situaciones que reflejan el problema de la naturaleza humana. En la tragedia *Antígona*, por ejemplo, se hace presente el problema del hombre y de su relación con lo divino, oposición de contrarios que refleja la lucha (*agón*) vital, como lo concibe Heráclito. El conflicto entre los instintos y la racionalidad devela la vulnerabilidad humana, bajo la amenaza de la violencia, la crueldad, la ambición, la intolerancia como se manifiesta en el rey Creonte, en su arrogante actuación frente a la voluntad moral de Antígona.

En la tragedia *Antígona* se presentan una serie de conflictos que se pueden vincular con la violación de los derechos humanos, particularmente, los derechos civiles y políticos, a partir de que los derechos humanos se sustentan en la dignidad humana. Por ejemplo, Antígona se revela en contra del decreto del rey Creonte, decidiendo sepultar el cadáver de su hermano Polinices, al afirmar que se deben cumplir las "leyes no escritas de los dioses"; sin embargo, Creonte incumple con el derecho natural de sepultar a los muertos, incluso prohíbe a sus guardias otorgarle un trato digno al cadáver de Polinices.

¹²⁰ Vid., M. Olga Sánchez Martínez, "Antígona como ruido de fondo en la violencia de género", en *Papeles el tiempo de los derechos*, 18, Universidad de Cantabria, 2018. Recuperado en febrero de 2019 en: <https://redtiempodelosderechos.files.wordpress.com/2018/02/wp23-violenciadegenero.pdf>

En el caso de Polinices, Antígona pretende cumplir con su obligación moral, llevando a cabo el rito funerario de su querido hermano. Sin embargo, en el contexto de la obra no se tiene noción clara por parte del Estado, representado por Creonte, que tal acto iba en contra de un derecho humano fundamental, respetar la libertad y la dignidad humana.

Con respecto a la condena a muerte de Antígona, Creonte se empeña en negar el derecho a lo que hoy llamaríamos libertad de pensamiento al impedir escuchar sus motivaciones subjetivas; además de no respetar el derecho a la vida y a la libertad. El gobernante impone un juicio injusto y tendencioso, y ejerce, además de la privación de la vida, la tortura y la crueldad, actitudes morales que resultarían en el mundo actual contrarias a los derechos humanos.¹²¹

4.3. LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

La aplicación de la secuencia didáctica se realizó en la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 8, “Miguel E. Schulz”, turno vespertino, en la asignatura “Literatura Universal”, del 20 de septiembre al 18 de octubre de 2018, con el grupo 554, el cual está a mi cargo como profesor titular definitivo. La secuencia se planeó para diez sesiones de 50 minutos (10 horas) y fue diseñada para un grupo de cincuenta alumnos de quinto año escolar.

El trabajo docente que se realizó con los estudiantes se basa en la reforma curricular de los planes y programas de estudio (2013-2016) de la ENP, específicamente en cuanto propicia el trabajo interdisciplinario y pluridisciplinario en el estudio de la realidad; de ahí la necesidad de elaborar una secuencia didáctica sustentada en el enfoque transversal interdisciplinario, con el fin de conocer los alcances y limitaciones de dicho tipo de estudio en el análisis de una obra literaria universal en la ENP.

La secuencia didáctica interdisciplinaria que se aplicó en este caso corresponde a la unidad 4, que tiene por título “*La representación: espejo de la realidad*”. El trabajo interdisciplinario de la secuencia se lleva a cabo con la asignatura de “Ética”, en la unidad 4, que tiene por título “*Axiología ¿Importan los valores?*” De este modo, al integrar temas de ambas

¹²¹ *Idem.*

disciplinas, el estudiante comprende, además de los aspectos literarios, distintos conceptos éticos y filosóficos que puede identificar en la lectura de la obra *Antígona*.

A continuación, se explicará en detalle el orden mediante el cual se puso en práctica mi secuencia didáctica. Los resultados de la práctica docente de la secuencia son analizados en el apartado 4.6 Evaluación de la secuencia didáctica, en el que se señalan también los obstáculos a los que me enfrenté durante el proceso de la práctica docente de la secuencia.

4.4. PROCEDIMIENTO DE ACTIVIDADES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

1. La Secuencia didáctica tiene por título: *Interdisciplinarietà entre “Literatura Universal” y “Ética”: Implicaciones éticas¹²² en la tragedia Antígona de Sófocles*, comienza con una evaluación diagnóstica donde se recuperan los conocimientos previos que tienen los estudiantes a través de preguntas como “¿Qué sabes del género dramático?” “¿Qué sabes de la cultura griega?” “¿Qué recuerdas acerca de la literatura griega?” “¿Qué películas has visto del tema?” Los resultados se anotan en el pizarrón.

2. El profesor continúa con una inducción¹²³ acerca de los problemas vitales propios del ser humano (la existencia, la muerte, dios), para conectarlos con la exposición del tema: la tragedia ateniense y el problema principal de la obra *Antígona* de Sófocles. Los alumnos realizan la tarea de investigar el argumento de la obra y elaboran un esquema de personajes para revisión. Todos los trabajos hechos en la secuencia serán incluidos, ya revisados y calificados, en el portafolio de evidencias de los alumnos.

El grupo se divide en diez equipos de cinco integrantes; enseguida, cada alumno escribe su nombre en una hoja o tarjeta para su identificación personal dentro del aula. Cada equipo nombra a un representante que se encargará de la organización y el cumplimiento del trabajo colaborativo.

¹²² El concepto “Implicaciones” éticas en la tragedia *Antígona* pertenece a la obra de Ana Laura Santamaría, *Implicaciones éticas de la Antígona de Sófocles. Una reflexión sobre el pensamiento trágico*, México, Tecnológico de Monterrey-Plaza y Valdés Editores, 2009; porque es un término que se ajusta en forma precisa al objetivo de la aplicación didáctica de nuestra secuencia.

¹²³ La inducción es un instrumento didáctico, de poca duración, que se realiza antes del inicio de la clase; sirve para preparar y motivar a los alumnos con temas de interés general que estén conectados con el tema principal a estudiar.

3. El profesor reparte el material de lectura a los equipos (fotocopias y/o versión electrónica). Los alumnos reciben instrucciones acerca de la lectura de los textos seleccionados y el tipo de trabajo que van a realizar. El profesor recupera el argumento que investigaron de tarea los alumnos y el problema principal que encierra la obra. Se eligen previamente a dos alumnas para la lectura de atril del Texto I (1-99): “El encuentro de Antígona e Ismene.”¹²⁴

4. Enseguida, cada equipo realizará la lectura del fragmento asignado de *Antígona* y se realiza la revisión de las palabras desconocidas. Posteriormente, se elaborará un formato (esquema-resumen) con los elementos del análisis literario¹²⁵ del fragmento asignado: a) personajes, b) temas, c) trama, d) ambiente, e) espacio y tiempo, f) tipo de narrador (30 minutos). El esquema-resumen será escrito en un pliego de papel que se pegará en una pared del salón para su posterior exposición.

5. En otra sesión de 50 minutos, cada equipo expone el esquema-resumen durante cinco minutos. Al finalizar, el profesor hace un recuento de las ideas esenciales del fragmento para reconstruir el sentido de la obra. De tarea, cada equipo elaborará el esquema-resumen en versión electrónica, para distribuirlo al resto del grupo, con el fin de que cada equipo integre los otros formatos en un solo archivo. El trabajo se entregará impreso, de manera individual.

6. El profesor proporciona a los alumnos una lista de términos morales, éticos y filosóficos (Anexo I), para que cada equipo elabore un glosario básico, utilizando un diccionario de ética o filosofía, con el fin de facilitar la identificación de las implicaciones éticas, políticas y filosóficas que contiene la obra trágica *Antígona*. Los alumnos, en equipos, analizan y discuten los conceptos del glosario para la elaboración de un mapa semántico-conceptual,¹²⁶ que será evaluado por una rúbrica (Anexo II). Posteriormente, los alumnos relacionan los conceptos estudiados en el glosario con la actuación moral de los personajes principales de la obra.

¹²⁴ Para la presente secuencia didáctica, con el fin de hacerla más práctica y funcional, decidimos dividir la obra *Antígona* en diez fragmentos escogidos, cuyos títulos fueron creados para este ejercicio de lectura.

¹²⁵ Para la unidad 4 de “Literatura Universal”, los alumnos ya saben elaborar el análisis literario, con base en las siguientes categorías: a) personajes, b) temas, c) trama, d) ambiente, e) espacio y tiempo, f) tipo de narrador.

¹²⁶ En la unidad 4, los alumnos ya saben elaborar el mapa semántico-conceptual, el cual consiste en una red de conceptos interrelacionados por su significado –palabras clave e ideas clave– que están organizados de manera jerárquica, de mayor a menor relevancia.

7. Un recurso didáctico funcional es el cine. En este caso los alumnos verán, en el aula audiovisual del plantel, pasajes escogidos de la película *Antígona*.¹²⁷ Posteriormente, los alumnos podrán ver la película completa en casa. Los alumnos realizan una comparación de la obra de *Antígona* con la trama de la película. En el salón, los equipos completan los cuadros comparativos diseñados por el profesor (Anexo III), para distinguir los valores morales de los personajes: soberbia, prudencia, medida, compasión, temor, bien, amor, libertad, egoísmo, bondad, sacrificio, norma ética, entre otros.¹²⁸

8. En otra sesión, el profesor da inicio a la primera parte de la discusión plenaria, por equipos, con una serie de preguntas: ¿Para Antígona, qué es el amor? ¿En qué manera se hacen presentes los dioses en la tragedia *Antígona*? ¿Cuáles son los conflictos que se presentan en la obra? ¿Qué los valores éticos y morales se manifiestan en los personajes? ¿Cuál es el sentido de la ley en Creonte? ¿Qué representa el poder político y el estado? (Cada equipo presenta sus respuestas por escrito para ser leídas en el aula).

9. El profesor inicia la segunda parte de la discusión a través de las siguientes preguntas: ¿Quién tiene mayor valor, el poder efímero del rey, o la ley natural, eterna? ¿Quién impera realmente, la libertad humana o el Estado omnipotente? ¿Qué inspira Antígona? ¿Qué es mejor, obedecer a los hombres o a los dioses? ¿Por qué la ley del Estado se impone al amor filial? ¿Qué importancia tiene en la obra el aspecto religioso? ¿Qué valores éticos se hacen presentes? ¿Cuál es el papel de poder político? ¿Qué aspectos pesimistas y filosóficos, propios de la tragedia griega se identifican en la obra? ¿Cómo se concibe la muerte en la obra? El profesor-moderador conduce la discusión plenaria, a través del método de preguntas y respuestas. Cada equipo escribe las conclusiones para su lectura en el aula. De tarea, en equipos, los alumnos buscan artículos informativos o de opinión para llevar a cabo la reflexión sobre algunos temas y aspectos del contexto contemporáneo, con el fin de que el alumno elabore un ensayo literario vinculado con alguno de los siguientes temas a elegir: el Estado, el poder político, la ética, la familia, la pérdida de valores, individualismo, violencia,

¹²⁷ Yorgos Javellas (director), Norma Film (productor), *Antigone*, Grecia, 1961. Recuperado en abril de 2018 en <https://www.youtube.com/watch?v=JF37H4zWR8w&t=624s>

¹²⁸ Vid., Albin Lesky, *La tragedia griega*, Trad. de Juan Godó Costa, Labor, Barcelona, 1976.

derechos humanos, feminismo, crisis civilizatoria, migración, discriminación social y de género, guerra, desigualdad.

10. El profesor expone las características básicas para la elaboración del comentario literario (Anexo V) como sugerencia de modelo. Los alumnos realizan la planeación del comentario literario, consultando sus trabajos anteriores del portafolio de evidencias para escribir individualmente un comentario literario, sobre la obra *Antígona*, relacionado con alguno de los aspectos mencionados, este se evaluará con una rúbrica (véase anexo VI)

4.5. SECUENCIA DIDÁCTICA: INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE “LITERATURA UNIVERSAL” Y “ÉTICA”: IMPLICACIONES ÉTICAS EN LA TRAGEDIA *ANTÍGONA* DE SÓFOCLES EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA

SECUENCIA DIDÁCTICA: INTERDISCIPLINARIEDAD ENTRE “LITERATURA UNIVERSAL” Y “ÉTICA”: IMPLICACIONES ÉTICAS EN LA TRAGEDIA <i>ANTÍGONA</i> DE SÓFOCLES EN LA ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA
NOMBRE DE LA ASIGNATURA: Literatura Universal
UNIDAD IV: La representación: espejo de la realidad
INSTITUCIÓN: Escuela Nacional Preparatoria (Plantel “8”)
PROFESOR: Víctor Hugo González Trejo
GRUPO: 557 (50 alumnos) Salón: D-105 Sesiones: 10 (50 min) Fecha: 21/09/2018
Propósito general: El alumno reconocerá la particularidad del género trágico ateniense para apreciarlo como espejo de la experiencia humana (en su dimensión estética, ética y filosófica), a través de la lectura de comprensión de la obra <i>Antígona</i> , para llevar a cabo la reflexión acerca de los valores morales y su relación con el entorno socio-cultural contemporáneo.
Contenidos de aprendizaje:

a) Conceptuales: El alumno conocerá las características esenciales del género trágico griego; la estructura del texto trágico; los conceptos básicos de Ética y Filosofía; además recordará las características del comentario literario.

b) Procedimentales: El alumno realizará una lectura de comprensión analítica de la tragedia *Antígona* de Sófocles, para explorar las experiencias humanas (morales) de los personajes. Los alumnos participarán en una discusión plenaria con la guía del profesor. Al alumno escribirá un comentario literario vinculado con los resultados de la discusión para reflexionar acerca de las acciones morales propias y colectivas, producto de la apreciación de los valores estéticos, morales e ideológicos de una obra dramática.

c) Actitudinales: El alumno hará una valoración de los temas discutidos para tener una postura crítica y reflexiva frente al contexto contemporáneo. El alumno mantendrá una actitud de respeto y tolerancia hacia las opiniones e ideas de sus compañeros.

Duración: 10 sesiones de 50 minutos (10 horas)

Recursos: Pizarrón, aula virtual (UNAM), uso de biblioteca, redes de comunicación, fotocopias o PDF del texto literario, glosario de conceptos, diccionario físico o electrónico, hojas blancas.

Conocimientos previos:

- El género dramático y sus subgéneros: tragedia, comedia, tragicomedia.
- La literatura griega: el teatro.
- Obras griegas en la cinematografía.

INICIO

-SESIÓN I

Actividad 1. Recuperación de conocimientos previos: ¿Qué sabes del género dramático? ¿Qué sabes de la cultura griega? ¿Qué recuerdas acerca de la literatura griega? ¿Qué películas has visto sobre el tema? Lluvia de ideas en el pizarrón. (20 min.)

Actividad 2. El profesor da inicio a la sesión con una inducción acerca de los problemas vitales del ser humano, para conectarla con la exposición del tema: La tragedia ateniense

y el problema principal de la obra *Antígona* de Sófocles. (30 min.) Tarea: los alumnos investigan el argumento de la obra y elaboran un esquema de personajes.

DESARROLLO:

- El grupo se divide en diez equipos de cinco integrantes para la lectura de los fragmentos escogidos de *Antígona*.

-SESIÓN II

Actividad 1. El profesor reparte los textos asignados, repasa el argumento y el problema principal de la obra. Se eligen a dos alumnas para la lectura del atril, frente al grupo, del Texto 1 (1-99): “El encuentro de Antígona e Ismene”¹²⁹ (20 min).

Actividad 2. Cada equipo lee el texto asignado (fotocopias o PDF) y realiza la revisión de palabras desconocidas. Enseguida, cada equipo, después de analizar el texto, elabora un formato: esquema-resumen que integra las ideas y conceptos más importantes del texto: a) personajes, b) temas, c) trama, d) ambiente, e) espacio y tiempo. (30 min).

-SESIÓN III

Actividad 3. Cada equipo expone al resto del grupo el resultado de la lectura del texto asignado, en un pliego de papel. El profesor escribe en el pizarrón lo esencial de texto para reconstruir el sentido de la obra (50 min.). Tarea: los equipos elaboran una versión electrónica del esquema-resumen corregido para su distribución al resto de los equipos. Se integrará el producto para su entrega individual impresa. Todos los trabajos se añaden, ya calificados, al portafolio de evidencias del alumno.

-SESIÓN IV

Actividad 4. El profesor proporciona a los alumnos una lista de términos morales, éticos y filosóficos (Anexo I), para que cada equipo elabore un glosario básico, utilizando diccionarios de ética y filosofía.¹³⁰ En equipos, los alumnos analizan y discuten los conceptos para identificar en la lectura de la tragedia *Antígona* las implicaciones éticas y

¹²⁹ Para la presente secuencia didáctica, con el fin de hacerla más práctica y funcional, decidimos dividir la obra *Antígona* en diez fragmentos escogidos, cuyos títulos fueron creados para este ejercicio.

¹³⁰ Vid. Nicola Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*, F.C.E., México, 1993. Vid. Ted Honderich (editor), *De la Ética. Compendio de entradas de la Enciclopedia Oxford de Filosofía*, Revisión, selección e introducción de Enrique Bonete, Madrid, Tecnos, 2013.

filosóficas que contiene la obra (50 min.). Tarea: para entregar, los alumnos, con la ayuda del glosario y los temas investigados, elaboran un mapa semántico-conceptual de los conceptos que entran en juego y que están relacionados con los actos morales de cada personajes de la obra *Antígona*: evaluación con rúbrica (véase anexo II).

-SESIÓN V

Actividad 5. Ver pasajes seleccionados de la película *Antígona* (Yorgos Javellas. 1961) como recurso didáctico (50 min). Tarea: los alumnos podrán ver la película completa en la red (*YouTube*).

-SESIÓN VI

Actividad 6. Continuación de la lectura guiada de la obra *Antígona*. Los alumnos hacen una comparación del texto literario con la trama de la película. Tarea: en equipos, los alumnos completan los cuadros comparativos (véase anexo III), para distinguir los valores y comportamientos morales de los personajes (50 min).

-SESIÓN VII

Actividad 7. El profesor da inicio a la primera parte de la discusión plenaria de la tragedia *Antígona* con una serie de preguntas (50 min), (Anexo IV). Las conclusiones se presentan por equipos en forma de viñetas para ser leídas en el aula.

-SESIÓN VIII

Actividad 8. El profesor comienza la segunda parte de la discusión con otra serie de preguntas. Cada equipo anota los resultados, en forma de viñetas, para su lectura en el aula (50 min). (Anexo IV). Tarea: los alumnos buscan artículos informativos o de opinión para llevar a cabo la reflexión sobre algunos temas y aspectos del contexto contemporáneo, con el fin de planear la escritura de un comentario literario, vinculado con alguno de los siguientes temas:¹³¹ el Estado, el poder político, la ética, la familia, la pérdida de valores, individualismo, violencia, derechos humanos, feminismo, crisis civilizatoria, discriminación social y de género, guerra, desigualdad.

CIERRE

-SESIÓN IX

¹³¹ Los temas son los que sugiere el *Programa de "Literatura Universal"* de la ENP.

Actividad 1. El profesor expone las características del comentario literario (Anexo V), de forma sugerida. Los alumnos realizan la planeación del comentario, consultando sus trabajos anteriores contenidos en el portafolio de evidencias (50 min.).

-SESIÓN X

Actividad 2. Los alumnos escriben individualmente el comentario literario sobre la obra *Antígona*, relacionado con algún conflicto sociocultural contemporáneo (50 min). Evaluación con rúbrica (Anexo VI), (50min.).

EVALUACIÓN

- Evaluación diagnóstica: conocimientos previos.
- Evaluación formativa: la discusión plenaria y el ensayo literario.
- Evaluación final: suma de tareas, actividades y trabajos escolares.

FUENTES DE CONSULTA

- Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.
- Santamaría, Ana Laura. *Implicaciones éticas de la Antígona de Sófocles, Una reflexión sobre el pensamiento trágico*, Tecnológico de Monterrey. Plaza y Valdés Editores, México, 2009.
- Sófocles, *Tragedias*, Trad. de J.S. Lasso de la Vega y A. Alamillo, Gredos, Madrid, 1998.
- George Steiner, *Antígonas, Una poética y una filosofía de la lectura*, Gedisa, Barcelona, 1987.

RECURSO DIDÁCTICO

- Yorgos Javellas (director), Norma Film (productor), *Antigone*, Grecia, 1961.
Recuperado el 2 de abril de 2018 en
<https://www.youtube.com/watch?v=JF37H4zWR8w&t=624s>

4.6. EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDACTICA

La secuencia didáctica se aplicó durante 10 sesiones de 50 minutos -de las 20 horas que marca la unidad 4 “La representación: espejo de la realidad”- con un grupo de 50 alumnos, en la que se trató de respetar los tiempos para evitar desfases en el orden; sin embargo, se tuvo que reducir algunas actividades y dejarlas de tarea por falta de tiempo; a pesar de que se aplicó la secuencia didáctica a un grupo a mi cargo como profesor definitivo de la ENP. En la aplicación de la secuencia se quiso medir los alcances y limitaciones del trabajo interdisciplinario en el salón de clase.

La aplicación se llevó a cabo con los problemas habituales dentro del aula: la frecuente inasistencia de los alumnos por diversos motivos personales, la falta de conocimientos previos sobre los temas, el desinterés de algunos por la lectura, carencia de hábitos de estudio, falta de comprensión lectora, alumnos sin acceso a internet en casa, mal uso de dispositivos móviles en el aula, situaciones que resultan normales en la práctica docente actual. Por tanto, se requiere del uso de estrategias didácticas eficaces que mantengan la motivación y el interés de los alumnos en los temas estudiados, con el propósito de que adquieran las competencias literarias que estipula el programa durante el proceso didáctico.

En este caso, los recursos tecnológicos fueron de gran ayuda (*Tu aula virtual Educatic*, *Whatsapp*, *YouTube*) pues facilita la distribución de los fragmentos seleccionados, la investigación hecha por los alumnos, la lectura en el salón de clases, la búsqueda de palabras desconocidas y la reproducción de fragmentos de la película *Antígona* (1961), de Yorgos Javellas, la cual se eligió como recurso didáctico alternativo a la lectura de la obra, para promover nuevas prácticas de aprendizaje. La reproducción de la película *Antígona* se realizó en la sala audiovisual del plantel, para llevar a cabo el debate en el aula de los problemas planteados.

El desempeño de los alumnos fue bueno en general; sin embargo, algunos se sintieron presionados por respetar los tiempos de las actividades. Por lo tanto, el profesor tuvo muchas veces que regular el número de actividades por sesión, lo cual implicó que el alumno terminara los trabajos en casa. Con respecto al estudio interdisciplinario, algunos estudiantes tenían pocos conocimientos sobre la asignatura de “Ética”, lo cual obligó al profesor a exponer conceptos y temas básicos y a pedir a los alumnos tareas de investigación al respecto. En el grupo en que se aplicó la secuencia, el rendimiento fue regular en general, algunos

alumnos tuvieron buen desempeño y otros con muy bajo aprovechamiento, lo cual complica la labor del docente en la práctica educativa, situación que se repite a menudo; no obstante, el profesor puede emplear estrategias alternativas, como pedir tareas en las que cada uno pueda desarrollar la creatividad: historietas, comics, etcétera; sin embargo, por rebasar el número de sesiones de la secuencia, fue imposible añadir la realización del trabajo creativo de los alumnos irregulares. Por lo tanto, la calidad de los trabajos presentados por los alumnos fue desigual. En la escritura del comentario literario, algunos trabajos alcanzaron buen puntaje (Anexo VII), la mayoría presentó trabajos de mediana calidad con respecto al contenido de los temas. Los resultados muestran que los estudiantes saben elaborar productos escritos: estructura, citas textuales, redacción, pero fallan al profundizar en el texto analizado, así que no lograron integrar algunos temas o conceptos estudiados en el aula. Por otra parte, la práctica didáctica de la secuencia implicó un esfuerzo importante de estudiantes y profesor, la cual tuvo una duración de diez sesiones. Con respecto a las dificultades propias de la temática, las implicaciones éticas en la tragedia *Antígona*, el profesor logró guiar a la mayoría de los alumnos que realizaron la lectura, facilitando la comprensión de los textos.

En la evaluación de los resultados de la secuencia se utilizaron los siguientes instrumentos de evaluación:

1. Esquema-resumen: revisión
2. Elaboración de un glosario: revisión
2. Mapa conceptual: rúbrica
3. Completar cuadros comparativos: revisión
4. Ensayo literario: rúbrica
5. Portafolio de evidencias de los alumnos: revisión.¹³²

Finalmente, el proceso enseñanza/aprendizaje estuvo centrado en el aprendizaje significativo, a través de la comprensión lectora, el trabajo colaborativo, la reflexión y la discusión de las ideas, con la finalidad de que los estudiantes aprendan a tener mayor

¹³² Durante la práctica docente de la secuencia se tuvo que omitir la evaluación planeada en el “Portafolio de evidencia de los alumnos”, en el cual se iba a utilizar una lista de cotejo como instrumento de evaluación, debido a que con esto se rebasaba el número de sesiones planeadas, lo cual era un propósito importante del proyecto frente al trabajo de los alumnos: diez sesiones de 50 minutos.

actividad comunicativa, en la que presentan sus ideas y argumentos, además de aprender a pensar de modo reflexivo y crítico y asumir una responsabilidad social.

Al terminar la secuencia didáctica el profesor asignó una calificación al trabajo de cada estudiante, para evaluar el tercer periodo parcial del año escolar en la ENP. Los resultados obtenidos indican que de los 50 estudiantes que se iniciaron en la lectura interdisciplinaria, 5 alumnos abandonaron el proceso, por distintos motivos; del resto que continuó con las actividades propuestas: 12 alumnos obtuvieron 10 (excelente), 27 obtuvieron 8 (bien) 4 obtuvieron 6 (suficiente), 3 obtuvieron 2 (insuficiente).

CONCLUSIONES

La realización de la secuencia didáctica en la práctica implica mantener rigor académico por parte de los alumnos para alcanzar los aprendizajes esperados, puesto que el programa de la asignatura de “Literatura Universal” tiene un alto nivel de exigencia en la mayoría de temas y actividades requeridos, además de la lectura de obras literarias completas durante el ciclo escolar. En la Escuela Nacional Preparatoria, los nuevos planes y programas de estudio (2013-2014) comprenden la implementación de técnicas y estrategias innovadoras que faciliten el aprendizaje de los alumnos. El ciclo escolar en la ENP es anual, lo que favorece la aplicación de secuencias didácticas de mayor duración, con el fin de que el alumno obtenga una formación integral; en este marco, resulta viable la aplicación de secuencias interdisciplinarias entre la literatura y la filosofía en la lectura de obras literarias universales. En este sentido, la propuesta interdisciplinaria cumplió, de manera general, con los propósitos iniciales; por parte de los alumnos se logró un avance importante en la comprensión de los temas y en la lectura del texto literario con respecto a lecturas anteriores del mismo ciclo escolar.

Los aprendizajes obtenidos en la aplicación de la secuencia didáctica fueron óptimos en general; se clasificaron en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los alumnos conocieron los conceptos fundamentales del género trágico griego y la estructura externa e interna de la obra, además de comprender algunos conceptos morales presentes en ella. Las habilidades y destrezas que desarrollaron los alumnos consistieron en realizar de manera colaborativa una lectura analítica del texto literario (con la mediación del profesor), en participar activamente en la discusión grupal y en escribir un comentario literario, en el que los estudiantes integraron los contenidos de los aprendizajes propuestos en la secuencia didáctica. El grupo en el que se aplicó la secuencia se destacó por haber mantenido, en general, una actitud de respeto y tolerancia frente a las opiniones de los estudiantes.

Los alumnos de 5° año escolar (equivalente al segundo año de bachillerato) ya han cursado materias que relacionadas con nuestra propuesta: “Lengua Española” y “Lógica” (4° año escolar), por lo que poseen conocimientos que resultaron valiosos en la lectura de comprensión de la obra *Antígona*; además, alrededor del 70% desarrollaron destrezas de lectura y escritura aceptables.

La aplicación de la secuencia interdisciplinaria sirvió, además, para recabar información con respecto al aprovechamiento de los alumnos. La secuencia mostró que en un grupo de 50 alumnos, el 40% tenía conocimientos previos muy limitados con respecto a la asignatura de “Ética”, un 5% de los alumnos no entienden lo que leen, el 60% tiene errores ortográficos y de redacción, un 40% omite poner acentos en sus productos escritos. Por otra parte, los alumnos que obtuvieron las mejores calificaciones demostraron que tienen hábitos de estudio; es decir, que saben estudiar, aprender, reflexionar; elaborar mapas conceptuales, resúmenes, subrayado de lectura, esquemas, viñetas, etcétera. Es una realidad que los alumnos con los peores resultados escolares provienen de una condición socioeconómica desfavorable. En el turno vespertino encontramos estudiantes en situaciones vulnerables en muchos aspectos: salud, economía, violencia, adicciones, etcétera. El profesor debe regular las interacciones educativas, las estrategias y las tareas de los estudiantes en esa condición, aunque no es una tarea sencilla. La clave para el avance en el proceso enseñanza/aprendizaje estuvo en la motivación que les pudo transmitir el profesor así como la automotivación que desarrollaron los estudiantes.

Con respecto al estudio interdisciplinario, los alumnos lograron comprender los conceptos morales que están presentes en la obra *Antígona*, muchos considerados virtudes: desmesura, prudencia, templanza, lucha, compasión, justicia. La mayoría de los estudiantes (70%) encontró dificultades para identificar tales conceptos en el mundo contemporáneo, pues en realidad, sólo algunos están informados de la realidad sociopolítica actual. Por eso, se les pidió que investigaran en periódicos impresos y digitales, artículos informativos y de opinión con el fin de promover el aprendizaje significativo, a través de nuevas prácticas de aprendizaje.

Dentro de los aprendizajes esperados, los estudiantes lograron conocer distintos aspectos de la cultura griega; por ejemplo, la importancia del pensamiento trágico griego, su manifestación poética, su significación mítica, con el propósito de encontrar la vinculación de la obra *Antígona* con la esfera moral respecto a distintos conceptos como la falibilidad y la vulnerabilidad humana.¹³³ Uno de los propósitos de la secuencia didáctica es que el alumno sea capaz de reflexionar sobre estos valores éticos en la sociedad contemporánea,

¹³³ Ana Laura Santamaría, *op. cit.*, p. 233.

dominada por el individualismo, la violencia, la desigualdad; desde la comprensión de los poetas trágicos, que mostraban a la sociedad la conveniencia moral de aprender las virtudes.

En la realización de la discusión plenaria y en el comentario literario los alumnos tuvieron un desempeño aceptable, con las diferencias antes mencionadas. Los estudiantes lograron desarrollar las competencias comunicativas con la lectura analítica de la obra literaria, la discusión de las ideas y la escritura del comentario literario. La discusión plenaria se llevó a cabo con la participación activa de algunos estudiantes, quienes orientaron la discusión hacia temas como el feminismo y la equidad de género. También se analizaron temas como los valores morales de los personajes principales, la pérdida de valores en la sociedad contemporánea y la violación a los derechos humanos. En el trabajo final, algunos estudiantes abordaron en sus trabajos escritos la belleza poética de los textos y la profundidad artística de la obra, además de la problemática moral, filosófica y política de la obra (Anexo VII).

La aplicación de la secuencia didáctica interdisciplinaria tuvo errores y aciertos, que en futuros proyectos didácticos institucionales se pueden mejorar. Al finalizar la práctica docente, los alumnos evaluaron de manera informal la secuencia aplicada; entre los comentarios emitidos destacan los que pidieron un mayor número de sesiones para leer la obra y realizar las actividades requeridas, argumentando que en la ENP tienen mucha carga de trabajo académico, puesto que cursan once asignaturas, además de que muchos de ellos forman parte de grupos culturales y equipos deportivos representantes del plantel educativo. También, algunos alumnos manifestaron que fue excesivo el número de actividades dentro y fuera del aula, pues en otras materias tienen tareas que realizar; sin embargo, hubo estudiantes que lograron cumplir con casi todos los propósitos del aprendizaje de la secuencia. Los resultados indicaron también que la mayoría está de acuerdo con el análisis interdisciplinario, porque pudieron aprender contenidos de ambas materias, además de haber resuelto sus dudas con respecto a la materia de “Ética”.

Finalmente, considero que la secuencia didáctica interdisciplinaria posee un alto nivel de exigencia para los alumnos, pero en este caso se pudo regular los contenidos y las actividades; no obstante, hizo falta mayor planeación respecto al número de actividades. Estos resultados serán fundamentales para la realización de futuras secuencias interdisciplinarias entre “Literatura Universal” y “Ética”, en la Escuela Nacional Preparatoria.

ANEXOS

ANEXO I

GLOSARIO BÁSICO DE CONCEPTOS ÉTICOS Y FILOSÓFICOS¹³⁴

1. Ética.-
2. Responsabilidad.-
3. Libertad.-
4. Valores.-
5. Virtud.-
6. Amor.-
7. Justicia.-
8. Ley/ Legalidad.-
9. Moral.-
10. Bien/ Bondad.-
11. Prudencia.-
12. Mesura.-
13. Soberbia.-
14. Impiedad.-
15. Compasión.-
16. Egoísmo.-
17. Sacrificio.-
18. Catarsis.-

¹³⁴ Se sugiere buscar las definiciones en diccionarios de ética y filosofía. *Vid.* Nicola Abbagnano, *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993. *Vid.* Ted Honderich (editor), *De la Ética. Compendio de entradas de la Enciclopedia Oxford de Filosofía*, Revisión, selección e introducción de Enrique Bonete, Editorial Tecnos, Madrid, 2013.

ANEXO II

RÚBRICA DEL MAPA SEMÁNTICO-CONCEPTUAL SOBRE CONCEPTOS ÉTICOS Y FILOSÓFICOS

Criterios	Excelente (10)	Bien (8)	Suficiente (6)	Calificación
1. Organización del mapa.	El mapa está bien ordenado. Interrelación de conceptos. Uso de enlaces (nexos). Organización general.	Cumple con tres de los puntos anteriores.	Cumple con dos de los puntos anteriores.	
2. Jerarquización de conceptos	Conceptos jerarquizados de mayor a menor relevancia. Subdivisiones.	Cumple con uno de los puntos anteriores.	Cumple con ninguno de los puntos anteriores.	
3. Palabras clave e ideas clave.	Uso de palabras e ideas clave. Ordenado por campos semánticos. No escribe párrafos.	Cumple con uno de los puntos anteriores.	Cumple con uno de los puntos anteriores.	
4. Relaciona los conceptos éticos y morales con los actos de los personajes.	Relaciona los conceptos éticos y morales con los actos de los personajes principales	Relaciona los conceptos éticos y morales con los actos de cuatro personajes	Relaciona los conceptos éticos y morales con los actos de dos personajes	
5. Investigación documental.	Uso de diccionarios. Investigación documental.	Cumple con uno de los puntos anteriores.	Cumple con ninguno de los puntos anteriores.	
Promedio:				

ANEXO III

CUADROS COMPARATIVOS DE LOS PERSONAJES

En equipos, completar los cuadros comparativos sobre el carácter moral de los personajes.

(En este caso, los cuadros están ya contestados).

a) Contrastes entre Antígona e Ismene (completar el cuadro)

Antígona	Ismene
Osada/Valiente	Mesurada
Impulsiva	Cautelosa
Determinada/Convencida	Dubitativa
Activa	Pasiva
Rebelde	Reflexiva

b) Caracteres de Creonte y Antígona (anotar los caracteres de los personajes)

Creonte
Arrogancia/soberbia/altanería
Desmesura/falto de cordura
Ambición de poder/magnanimidad/superioridad
Obsesión por la ley civil
Crueldad/maldad/amenaza/impiedad
Egoísmo/ rigidez/injusticia
Obstinación/su propia ley/error grave
Culpa/derrumbamiento moral

Antígona
Rebeldía/desobediencia
Amor/ fraternidad
Apego a la ley eterna, trascendente
Furia/ira
Lucha/sacrificio

Soledad
Verdad/Transparencia
Norma ética

c) **Contraste entre Creonte y Hemón (completar el cuadro)**

Creonte	Hemón
Desmesura	Mesura/bondad/
Arrogancia	Humildad
Egoísmo	Amor/justicia/fidelidad
Rigidez	Razón/flexibilidad
Autoritarismo	Prudencia

d) **Contraste entre Creonte y Eurídice (completar el cuadro)**

Creonte	Eurídice
Autoritario	Sumisa
Rígido	Amorosa
Insensible	Sufriente
Obstinado	Prudente

e) **Conflictos humanos en Antígona (anotar ejemplos de la obra)**

Conflictos humanos	Ejemplos en la obra
Hombre/Mujeres	
Vejez/Juventud	
Sociedad/Individuo	
Vivos/Muertos	
Hombres/Dioses	

ANEXO IV

PREGUNTAS DE LA DISCUSIÓN PLENARIA

a) Primera parte de la discusión plenaria:

- ¿Para Antígona, qué es el amor, por el cual se sacrifica?
- ¿De qué manera se hacen presentes los dioses en la postura de Antígona?
- ¿Cuáles son los conflictos que se presentan en la obra?
- ¿Quién es el héroe trágico y por qué actúa de esa manera?
- ¿Qué tipo de valores éticos y morales se manifiestan en los personajes?
- ¿Cuál es el sentido de la ley en Creonte? ¿Qué representa el poder político y el estado?

b) Segunda parte de la discusión plenaria:

- ¿Qué tiene mayor valor, el poder efímero del rey, o la ley natural, eterna?
- ¿Quién impera realmente, la libertad humana o el Estado omnipotente?
- ¿Qué inspira Antígona? ¿Qué es mejor, obedecer a los hombres o a los dioses?
- ¿Por qué la ley del Estado se impone sobre el amor filial?
- ¿Qué importancia tiene en la obra el aspecto religioso?
- ¿Qué valores éticos y morales se hacen presentes?
- ¿Cuál es el papel del poder político?
- ¿Qué aspectos pesimistas y filosóficos, propios de la tragedia griega, identifican en la obra?
¿Qué importancia tiene el destino?
- ¿Cómo se concibe la muerte en la obra?
- ¿Qué relación encuentran con la problemática de la obra *Antígona* (la vulnerabilidad humana, la compasión, el conflicto entre lo racional y las pulsiones, ley humana y ley divina, la vida y la muerte, la libertad, la ambición y el poder) y los conflictos del mundo contemporáneo (la fragilidad del bien, la intolerancia, los sistemas opresores, el ejercicio de la violencia, la intolerancia, la violación de derechos humanos, la resistencia, la rebeldía, el tirano, el régimen autocrático)?

ANEXO V

ELABORACIÓN DEL COMENTARIO LITERARIO

1. Introducción:

- a) Contexto histórico, literario y social de la tragedia *Antígona*
- b) Planteamiento del tema.
- c) Planteamiento de una hipótesis.

2. Desarrollo:

- a) Presentación del tema y su relación con las acciones de los personajes.
- b) Exposición del argumento: situación inicial, desarrollo de las acciones, nudo, clímax y desenlace.
- c) Clasificación e importancia de los personajes.
- d) Desarrollo del tema o temas contextuales en relación con los aspectos anteriores y con los problemas éticos, políticos y filosóficos que presenta la obra *Antígona*.

3. Conclusión:

- a) Un párrafo de Conclusión.
- b) Recapitulación de las ideas principales.
- b) Demuestra sus resultados y externa su opinión personal.

ANEXO VI

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE COMENRARIO LITERARIO

Crterios	Excelente (10)	Bien (8)	Suficiente (6)	Calificaci ón
1. Introducción:	a) Título que aluda al problema y el contexto histórico de la obra <i>Antígona</i> b) Planteamiento del tema. c) Planteamiento de una hipótesis.	Cumple con dos de los puntos anteriores.	Cumple con uno de los puntos anteriores.	
2. Desarrollo del tema.	a) Ideas argumentadas. b) Desarrollo de algunos términos estéticos, éticos y filosóficos. c) relación de la obra <i>Antígona</i> con algún tema contextual.	Cumple con dos de los puntos anteriores.	Cumple con uno de los puntos anteriores.	
3. Conclusiones	a) Parte del tema principal para demostrar sus resultados. b) Redacta el párrafo en forma ordenada.	Cumple con uno de los puntos anteriores.	Cumple con ninguno de los puntos anteriores.	
4. Forma y estructura	a) Uso de marcas lingüísticas. b) Párrafos estructurados. c) Legibilidad y limpieza	Cumple con dos de los puntos anteriores.	Cumple con uno de los puntos anteriores.	
5. Acentuación, Ortografía y redacción.	a) De cero a dos errores.	b) De dos a cuatro errores.	c) De cuatro a seis errores.	
Promedio:				

Flores Mendoza Frida Montserrat 554

Ensayo de "Antígona"

1. Para explicar esta tragedia griega vamos a plantear los problemas que dicha presenta:

Nos presenta la vida de Antígona en el contexto de su juventud (debido a las actas poco sensatas que comete), donde está viviendo la muerte de sus dos hermanos, pero se le da énfasis a uno llamado Polinices, quien fue acusado de traición a su pueblo por una batalla donde precisamente perdió la vida y pierde el derecho de sepultura al grado de la prohibición, según lo decreta su mismo tío rey de la ciudad donde vive Antígona. Ella lo considera injusto ya que aparte de respetar una tradición tan básica como la sagrada sepultura siente lástima en dejar a su hermano muerto sin velarlo si quiera. Comenta su plan a su hermana quien preocupada tanto por ella como por su propia seguridad decide no decir nada y esto permite a Antígona hacerle la sepultura a su hermano pero es capturada y condenada a muerte, más tarde se dan los acontecimientos trágicos pero, para no hacer más extensa esta introducción sólo se analizarán los problemas éticos que presenta hasta aquí la obra.

2. En lo que son los inicios de la historia ya nos presentan un problema que, aunque no sea moralmente correcto es destacable y es el restringirle a alguien después de muerto la sepultura, considero que, independientemente quien haya sido la persona y más si se trata de una acusación falsa como aparenta ser el caso del hermano de

Antígona, por lo menos es merecedora de sepultarla, se considera ley humana o incluso de la misma naturaleza el sepultar un cadáver, algo que se le restringe al hermano por parte del rey, antes por ejemplo a las personas que cometían actos inhumanos (interpretados de diferente forma en cada cultura) se les dejaba de considerar humanas, esto serviría como excusa para que estas personas fueran enterradas aparte de zonas sagradas para no manchar a los "verdaderos" humanos, y ésta puede no ser la excepción.

Antígona se nos presenta como un personaje hasta cierto punto, algo imprudente, ya que a costa de entregar su vida por el entierro de su hermano no le importa dejar a su única hermana desamparada, pero en ese momento donde la pasión domina la racionalidad de Antígona podemos ver que realmente está luchando por el afecto y amor de un ser querido para hacer algo tan básico como sepultarlo.

También hay presencia de humanidad dentro de la obra, así como la lucha entre leyes naturales o humanas a las establecidas por la sociedad, es algo irónico ya que según estas leyes sociales son puestas para proteger los derechos humanos de quienes viven bajo estas leyes, algo que en Antígona no se respeta y es mejor visto sin enterrar a un humano que no fue digno de ser sepultado debidamente, donde se le ve más interés a la imagen pública o social que a la moral y ética.

En ningún momento tampoco se aprecia o se le da importancia al sufrimiento que está pasando Antígona en lo que es relatada la historia, esto nos pudo poner más en

Contexto sobre el por qué Antígona tenía esa intensidad, pasión o incluso desesperación de poder entender a su hermano y le daría más sentimentalismo a la obra, así como humanidad y transmitiría al lector estos sentimientos.

También puede tener algo de feminismo la obra en este caso. Si hacemos una analogía entre Antígona y su tío Creonte vemos bastantes cosas que se contraponen y una de ellas es la libertad y la opresión; puede sonar cliché pero realmente se ve que hay un Patriarcado ya que se le impone un hombre con leyes sociales a una mujer con ideales y pensamientos humanos, de hecho la misma hermana de Antígona lo menciona en uno de sus diálogos donde se queja y advierte a Antígona que por su posición de mujer puede salir más afectada.

3. Es raro que en este tipo de obras tan antiguas se de una especie de testimonio feminista o una donde se de un sentimiento/idea de la posición de la mujer en esos tiempos pero no deja de ser interesante y útil.

En general la obra trata de transmitir una analogía muy compleja y variada sobre la Racionalidad y las pasiones, apoyando más ese último concepto a través de la compasión y la lástima que produce Antígona siendo la intérprete de la pasión y la protección de los derechos humanos. También nos indica que no todo tiene que ser racional, a veces se necesitan leyes divinas o naturales para poder hacer lo correcto.

Las implicaciones éticas y morales en Antígona

1. Sófocles nos entregó una serie de obras como en este caso que van más allá del simple hecho de centrarse en la perspectiva arcaica de que los dioses controlan todos los acontecimientos; Sófocles otorga responsabilidad a los seres humanos y hace que ellos sean responsables por sus acciones en base a las decisiones que toman; este tema se ve en Antígona.

Para comenzar hay que entender los lazos de fraternidad y la tragedia del rey Edipo padre de Etéocles, Polinices, Antígona e Ismene. Fue exiliado de la ciudad de Tebas cuando se enteró de que había cometido incesto y parricidio.

2. Los dos hijos de Edipo pelearon por el trono; Polinices exiliado fue en busca de ayuda en un ejército extranjero llegando a atacar a Tebas; sin embargo ninguno de los hijos ganó porque se mataron mutuamente en la batalla. Dejando así el trono libre, siendo el nuevo rey tebano Creonte, un hombre con una ambición de poder muy remarcada al igual que una soberbia clara. Declara que Etéocles será enterrado y se le brindarán los honores de un héroe, mientras que el cadáver de Polinices será arrojado lejos para que se pudra y sea comida para buitres y perros; con esto remarcando que a aquel que ose desafiar su mandato su castigo será la muerte.

Antígona una mujer osada e impulsiva le comenta a su hermana que le ayude a enterrar a su hermano sin embargo esta Ismene reacciona de forma muy cobarde y pusilánime a lo que Antígona con gran determinación se decide a realizar tal acto tan rebelde afrontando las consecuencias que esto pueda conllevar.

Ismene que es incapaz de realizar tales actos por su forma tan conservadora de pensamiento; solo siente una impotencia por no poder ayudar ya que al ser tan pasiva su moral se lo impide.

Antígona al ser atrapada en la sepultura de su hermano haciéndole los rituales sagrados de forma

muy valiente acepta sus actos y la llevan a una audiencia con el rey, demostrando de esta forma su humildad y fraternidad tan marcada.

Durante la plática de Antígona y Creonte, ella solo muestra su prudencia y humildad ante la situación mientras que Creonte solo es más clara su percepción tan retrograda como de igual forma haciendo presente al patriarcado además era una persona muy misógina siendo esto muy claro en las pláticas con su esposa Eurídice, una mujer con un carácter muy tranquilo, fiel, amorosa e incluso prudente sin embargo con su esposo es muy sumisa puesto que el representa mucho autoritarismo.

El rey al tener su egocentrismo y su decisión remarcada por el hecho de que no podía hacer excepciones y tenía que tener decisión clara con sus normas puesto que él era el representante de la corona, además que consideraba que era mejor ser derrocado, que ser llamado más débil que una mujer, considera que las dos hermanas son culpables, sin embargo Antígona dice que no, ella no le ayuda ni con palabras ni con actos, a lo que Ismene solo le ruega para que la deje compartir la culpa, dicho castigo fue la muerte sin importar que fuera la prometida de su hijo, dejada en el desierto dentro de una cueva para que muriera de hambre.

Hemón hijo de Creonte desafía a su padre de forma muy valiente, con bondad y justicia en sus palabras, le pide que recapacite y que cambie de opinión siendo una persona más flexible en sus decisiones y no tan rígido.

Antígona decide quitarse la vida ahorcándose como una manera de buscar la libertad, Hemón al ver tal acto llora en los brazos de su amada con bondad, y decide desafiar a Creonte desenfundando su espada pero fallando y su inestabilidad emocional fue tal que él mismo se arrebató la vida.

3. En estos acontecimientos se puede apreciar la moral y costumbres de ese entonces propiamente hablando de la Grecia antigua tenían a sus dioses muy en alto sin embargo la soberbia de Creonte lo hacía desafiar a los dioses mismos, un aspecto muy claro éticamente hablando que hasta en nuestros días ha perdurado es el patriarcado tan alto nos habla también sobre la importancia no solo de la familia sino de la lealtad como individuos y comunidad que no es algo a tomar sin importancia.

FUENTES DE CONSULTA

ESTUDIO INTERDISCIPLINARIO

Abbagnano, Nicola, *Diccionario de Filosofía*, Fondo de Cultura Económica, México, 1993.

Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, Porrúa, México, 1986 (“Sepan Cuantos..., 70”).

_____, *Poética*, Introducción, versión y notas de Juan David García Bacca, UNAM, 2016 (Bibliotheca Scriptorvm Graecorvm Et Romanvm Mexicana).

_____, *El arte poética*, Prólogo y notas de José Goya y Munian, Espasa-Calpe Mexicana, México, 1992 (Colección Austral, 803).

Beuchot, Mauricio, *Perfiles esenciales de la hermenéutica*, F.C.E., UNAM, 2008.

_____, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*, Ítaca, UNAM, 2000.

Bowra, C. M., *Historia de la literatura griega*, F. C. E., México. 1983 (Breviarios, 1).

Chuaqui, Carmen, “El espacio-tiempo narrado en *Antígona*”, en *Teatro griego y tradición clásica, SVPPLEMENTVM II, NOVA TELLUS*, Anuario del Centro de Estudios Clásicos, UNAM, 2009 (pp. 95-110).

Del Pino Peña, Moisés, “La literatura como una nueva filosofía moral”, en *Filosofía y Literatura: Coloquio*, México, UAEM, Volumen II, Manuel Velázquez Mejía, organizador, 2002 (pp. 365-378).

Dewey, John, *Democracia y educación*, Morata, México, 2004.

Esquilo, *Las siete tragedias*, Introducción de Ángel Ma. Garibay, Porrúa (“Sepan Cuántos...”, 14), México, 1981.

Eurípides, *Tragedias*, Prólogo de Carlos García Gual, Edaf, Madrid, 2002.

Filosofía y Literatura. Coloquio, Universidad Autónoma del Estado de México, Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades, Vol. II, Manuel Velázquez Mejía, organizador, Toluca, 2002.

Finley, M. I., *El mundo de Odiseo*, Trad. de M. Hernández Barroso, F.C.E., México, 1978 (Breviarios, 158).

Gaos, José, *Razón y realidad en la literatura*, F.C.E., México, 1999 (Fondo 2000, cultura para todos).

García Gual, Carlos, *Enigmático Edipo, Mito y Tragedia*, Fondo de Cultura Económica de España, Madrid, 2012 (Colección Antropología).

_____, “Introducción”, en Eurípides, *Tragedias*, Edaf, Madrid, 1998 (pp. 4-21).

García Pérez, David, “Mitología y tragedia grecorromanas: una lectura de Albert Camus”, en *Teatro griego y tradición clásica, SVPPLEMENTVM II, NOVA TELLUS, Anuario del Centro de Estudios Clásicos*, UNAM, 2009 (pp. 151-175).

Garzón, Mercedes, *La ética*, Tercer Milenio, CONACULTA, México, 1997.

González, Juliana, *El héroe en el alma. Tres ensayos sobre Nietzsche*, Aquesta Terra Comunicación, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1994.

_____, *Ética y Libertad*, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 1989 (Colección Seminarios).

_____, *El malestar en la moral. Freud y la crisis de la moral*, Joaquín Mortiz, México, 1989.

González Valerio, María Antonia, *Et al., Verdad ficcional no es un oxímoron. Sobre las relaciones peligrosas entre filosofía y literatura*, Ítaca, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2010.

Habermas, Jürgen, “Excurso sobre la disolución de la diferencia de géneros entre Filosofía y Literatura”, en *El discurso filosófico de la modernidad*, Taurus, Madrid, 1989, (pp. 225-254).

Hegel, G.W.F., *Fenomenología del Espíritu*, F.C.E., México, 1989.

Heráclito, *Fragmentos*, Aguilar, Buenos Aires, 1982 (Iniciación Filosófica).

Heidegger, Martin, *Arte y poesía*, Trad. de Samuel Ramos, F.C.E, México, 1994 (Breviarios, 229).

Honderich, Ted (editor), *De la Ética. Compendio de entradas de la Enciclopedia Oxford de Filosofía*, Revisión, selección e introducción de Enrique Bonete, Tecnos, Madrid, 2013.

Hyppolite, Jean, *Génesis y estructura de la fenomenología del espíritu de Hegel*, Trad. de Francisco Fernández Buey, Ediciones Península, Barcelona (Historia, Ciencia, Sociedad, 105), 1991.

Jaeger, Werner, *Paideia*, F.C.E., México, 1985.

Lasso de la Vega, “Introducción”, en Sófocles, *Tragedias*, Gredos, Madrid, 1998 (pp. 7-112).

Lesky, Albin, *La tragedia griega*, Trad. de Juan Godó Costa, Labor, Barcelona, 1976.

_____, *Historia de la literatura griega*, Trad. de J. M. Díaz Regañón, Gredos, Madrid, 1989.

Nicol, Eduardo, *Formas de hablar sublime*, México, F.C.E., México, 1991.

_____, *La idea del hombre*, F.C.E., México, 1988.

Nietzsche, Friedrich, *El nacimiento de la tragedia*, Trad. de Andrés Sánchez Pascual, Alianza Editorial, Madrid, 1997.

_____, *El origen de la tragedia*, Trad. de Eduardo Ovejero y Mauri, Espasa-Calpe, Buenos Aires, 1943 (Colección Austral, 356).

Nussbaum, Martha C., *El conocimiento del amor: Ensayos sobre Filosofía y Literatura*, Machado Libros, Madrid, 1992 (La balsa de la medusa, 210).

_____, *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*, Machado libros, Madrid, 2015 (La balsa de la medusa, 202).

_____, *La terapia del deseo: teoría y práctica en la ética helenística*, Paidós, Barcelona, 2002.

Platón, *La República o el Estado*, Espasa-Calpe Mexicana (Colección Austral, 220), 1990.

Savater, Fernando, *El valor de educar*, Ariel, México, 1997.

_____, *Invitación a la Ética*, Anagrama, Barcelona, 1986.

Santamaría, Ana Laura, *Implicaciones éticas de la Antígona de Sófocles. Una reflexión sobre el pensamiento trágico*, Tecnológico de Monterrey, Plaza y Valdés, México, 2009.

Schopenhauer, Arthur, *El mundo como voluntad y representación*, Porrúa, México, 1992 (“Sepan cuantos...”, 419).

Sófocles, *Tragedias*, Introducción y Trad. de J.S. Lasso de la Vega y A. Alamillo, Gredos, Madrid, 1988.

Steiner, George, *Antígonas. Una poética y una filosofía de la lectura*, Gedisa, Barcelona, 1987.

Trueba, Carmen, *Ética y tragedia en Aristóteles*, Barcelona, Anthropos, UAM, 2004.

Vernarnt, Jean-Pierre, Vidal-Naquet, P., *Mito y tragedia en la Grecia antigua*, Trad. de Ana Iriarte, Paidós, Barcelona, 2002 (2 volúmenes).

Zambrano, María, *Filosofía y Poesía*, Fondo de Cultura Económica de España, 1996.

_____, *La tumba de Antígona*, Mondadori, Madrid, 1989 (Bolsillo, 35).

DIDÁCTICA

Ausubel, David P., *Adquisición y retención del conocimiento*, Paidós, Madrid, 2002.

Barboza Peña, F. D. & Peña González, F. J., *Integración de la lectura y escritura en la composición de textos académicos. Consideraciones desde la teoría y la práctica*, Educere, Venezuela, 2010.

Cassany, Daniel, *Construir la escritura*, Paidós, Barcelona, 1999.

Díaz-Barriga, Frida, *Enseñanza situada. Vínculos entre la escuela y la vida*, McGraw Hill, México, 2006.

Díaz-Barriga, F., Hernández, G., *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista*, Mc. Graw Hill. México, 2002.

Enkvist, Inger, *La educación en peligro*, Universidad de Navarra, 2010.

González Fernández, Antonio, *Estrategias de comprensión lectora*, Síntesis, Madrid, 2004 (Aplicación en el aula, 17).

Hernández, Gabriel, *Paradigmas en Psicología de la educación*, México, Paidós, 2012.

Lomas, Carlos, (Coordinador), *Et al., Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*, Grao, Barcelona (Crítica y fundamentos, 49).

Mendoza Fillola, Antonio (Coordinador), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*, Universitat de Barcelona, 1998.

Moreno, Montserrat, *Et al., Los temas transversales*, Santillana, Buenos Aires, 2002.

Paredes Chavarría, Elia Acacia, *Método integrado de ejercicios de lectura y redacción*, Limusa, México, 2012.

_____, *Prontuario de lectura, lingüística, redacción, comunicación oral y nociones de literatura*, Limusa, México, 2012.

Reyzábal, María Victoria, Tenorio, Pedro, *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid, 1994.

Schön, Donald A., *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Paidós, Buenos Aires, 1987 (Temas de educación).

Vygotski, Lev S., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Crítica, Barcelona, 2009 (Biblioteca de bolsillo).

FUENTES ELECTRÓNICAS

Escuela Nacional Preparatoria, *Programa de estudios de "Literatura Universal"*, UNAM, 2017. Recuperado en septiembre de 2017 en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017.html>

_____, *Programa de estudios de "Ética"*, UNAM, 2017. Recuperado en septiembre de 2017 en: <http://dgenp.unam.mx/planesdeestudio/quinto-2017.html>

Enríquez, A., Florencia, S., *Ética y valores 1*, Pearson, México, 2016. Recuperado en marzo de 2018 en: <https://bookshelf-vitalsource-com.pbidi.unam.mx:2443/#/books/9786073237857/cfi/0!/4/4@0.00:0.00>

Declaración Universal de Derecho Humanos, 1948. Recuperado en septiembre de 2018 en: <https://www.humanium.org/es/ddhh-texto-completo/#>

Lomas, Carlos, "Leer para entender y transformar el mundo" (Ponencia, Seminario Internacional "La educación que queremos") Madrid, 2003. Recuperado en febrero de

2018 en: <file:///C:/Users/SATELLITE/Downloads/2478-Texto%20del%20art%C3%ADculo-5037-1-10-20110831.pdf>

Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, Madrid, 2001. Recuperado en noviembre de 2017 en: <https://dle.rae.es/>

Sánchez Martínez, M. Olga, “Antígona como ruido de fondo en la violencia de género”, en *Papeles el tiempo de los derechos*, 18, Universidad de Cantabria, 2018. Recuperado en febrero de 2019 en: <https://redtiempodelosderechos.files.wordpress.com/2018/02/wp23-violenciadegenero.pdf>

UNAM, *Red Universitaria de Aprendizaje, Literatura*, UNAM. Recuperado en septiembre de 2017 en: <https://www.rua.unam.mx/portal/plan/index/30001>

_____, *Red Universitaria de Aprendizaje, Ética*, UNAM. Recuperado en septiembre de 2017 en: <https://www.rua.unam.mx/portal/plan/index/30001>

_____, *Tu aula virtual, Educatic*. Recuperado en enero de 2018 en: <https://tuaulavirtual.educatic.unam.mx/course/view.php?id=4037>