

**Salud y sanación en la  
literatura hispánica:  
Changing how we teach  
literature in Spanish to pre-  
Health students**

A syllabus by  
Kathryn McKnight  
University of New Mexico



How do we—humanities faculty, language faculty—convince pre-professional students that studying literature matters and that it is personally rewarding? *Salud y sanación en la literatura hispánica*, a 300-level course at the University of New Mexico, introduces students to the close critical reading of challenging literary and cultural texts. The texts are framed within health-related topics: wellness, illness, medicine, birth, death, body, sexuality, and health disparities. The course seeks to persuade students that developing close reading skills and applying them to literary texts will improve their ability to listen to, understand, empathize with, and communicate equitably with other human beings. The course is aimed at undergraduates who are preparing for careers in healthcare and social work, but students in a broad range of majors find it meaningful and relevant.

The course uses [Para vivir con salud: leyendo la salud y la literatura](#), which Jill Kuhnheim and I published as an Open Educational Resource in 2021. I developed Health and Healing and its materials as my dissatisfaction grew with teaching *Aproximaciones al estudio de la literatura hispánica*, given the demographics of our Spanish majors and minors. As on many campuses, only a very few of our Spanish majors end up teaching literature. Most students enrolled in our upper-level courses are second majors or minors, not first majors. Almost half have declared or intend to declare a STEM or pre-health professional major. At UNM a large majority of these students are Latinx.

Our students study Spanish primarily to achieve fluency and intercultural competence and to improve their writing skills. We want to engage them, too, in humanistic habits of mind, literary and cultural studies, and linguistics. Jill and I have found in the Narrative Medicine and [Health Humanities](#) persuasive allies. See [Columbia University's program, for example](#), and this [Tedx talk](#) by its founder, Dr. Rita Charon. My course Health and Healing in Hispanic Literature accomplishes the goal of introducing students to great literature and cultural texts in Spanish and to the skills of close reading, while it also brings these literary and cultural texts alive in their relevance to lived experience, social relationships, and the experiences of health and healthcare. I invite you to my syllabus, which I have *annotated* to bring out more clearly the teaching & learning experience.

## Salud y sanación en la literatura hispánica

*Health and Healing in Hispanic Literature*

### Descripción del curso

¿Por qué leer literatura? ¿Cómo puede mejorar esta lectura las relaciones interpersonales y profesionales? Leer cuentos y poesía, ver teatro y cine con intención y atención le ayudará a escuchar mejor y entender mejor a otros seres humanos. Le ayudará a ser mejor profesional, mejor pariente, mejor ser humano. ¿No me cree? Láncese al encuentro con la literatura en esta clase con pasión, con humor y con curiosidad.

Esta clase le ayudará a leer con más atención y comprensión y a analizar las expresiones culturales desde la perspectiva de la salud. Leeremos cuentos y poemas sobre la salud, la enfermedad, la muerte, la medicina y los sistemas sanitarios; veremos teatro y cine que trata del cuerpo, del género sexual y de la sexualidad. Escucharemos canciones que celebran la vida. La clase es informada por la [Medicina Narrativa](#), un movimiento que busca transformar la relación entre pacientes y profesionales de salud. Vamos a leer con emoción y con atención, entendiendo y explicando con los términos de la crítica literaria cómo los textos nos conmueven, nos hacen pensar y pueden cambiar el mundo. Al enfatizar la relación entre textos culturales y el vivir diario se le invita a una transformación personal por medio de la lectura y la experiencia de la literatura.

Abundan reportajes sobre “la crisis de las humanidades”—de cómo los estudiantes abandonan la literatura, la historia, la filosofía y las artes para dedicarse a las ciencias, la ingeniería o la administración de negocios, pensando que les da mejores posibilidades de empleo y mejor salario. Al mismo tiempo estudios muestran que las humanidades apoyan el trabajo profesional de maneras importantes en todas las carreras. Más y más [los líderes](#) de estas profesiones buscan empleados con preparación en las humanidades, porque este entrenamiento refina la teoría de mente—la complejidad y flexibilidad cognitiva--, la habilidad de comunicarse, la empatía, la comprensión humana y la capacidad de ser líder.

### Metas del curso:

Se espera que los estudiantes aprendan a:

- apreciar la relación entre la lectura analítica (*close reading*) y la capacidad de escuchar atentamente a otro ser humano y colaborar con él, especialmente en relación a la salud;
- desarrollar la imaginación moral y la experiencia encarnada de la lectura, imaginando la experiencia corporal del Otro;

- reconocer problemas inherentes a los sistemas sanitarios, especialmente para comunidades hispanas y considerar múltiples perspectivas sobre ellos, enfrentando la compleja ambigüedad de los problemas éticos;
- comprender que los seres humanos crean conceptos de la salud y la enfermedad por medio del lenguaje y que este conocimiento es moldeado por la cultura y la historia.

### Objetivos específicos:

Al final del semestre, los estudiantes sabrán:

- responder emotiva y creativamente a la literatura, apreciándola más plenamente;
- leer textos difíciles con atención y comprensión;
- demostrar la competencia narrativa;
- analizar textos, empleando conceptos y vocabulario del análisis formal; explicando *cómo* los textos dan placer, comunican ideas, emociones y efectos y *cómo* conmueven a los lectores con su visión de la humanidad.
- Específicamente sabrán:
  - describir las imágenes sensuales del texto;
  - explicar *cómo* el texto usa el lenguaje figurado para obtener un efecto;
  - analizar las perspectivas representadas en el texto y *cómo* se representan;
  - examinar críticamente la voz y la caracterización en el texto, su relación con el tema y con los lectores o espectadores;
  - identificar y discutir el tono del texto y las emociones que evoca;
  - explicar el movimiento en el texto desde el comienzo al medio al fin y *cómo* la resolución del texto le da significado a su tema,
- presentar su análisis formal e informalmente, de manera persuasiva y coherente, oralmente y por escrito;
- y colaborar eficazmente en un equipo de diversos talentos e identidades.

### Textos:

- Kathryn Joy McKnight y Jill Kuhnheim. *Para vivir con salud: leyendo la salud y la literatura*, 2021. <https://opentext.ku.edu/paravivir/>
- Películas que se verán en el Internet o en Blackboard Learn.
- Un diccionario bilingüe. Podrá usar wordreference.com
- Un cuaderno en papel para escribir apuntes de lectura y de clase a mano

### Requisitos:

**Trabajo individual**.....650 puntos

- Comprobantes de la Preparación (CP) (100 puntos)
  - 5 CPs sobre términos analíticos y comprensión de lectura.
- La escritura:

- 7 entradas al diario de lectura de 300 palabras c/u (140 puntos)
- Proyecto analítico individual (200 puntos)
- Examen final sobre la lectura analítica: (200 puntos)
  - 100 puntos—basados en el progreso alcanzado en la lectura analítica
  - 100 puntos—definición y aplicación de términos de narrativa, poesía, teatro y cine
- 2 Evaluaciones de la participación de los compañeros (10 puntos)

**Trabajo de Equipo**.....350 puntos

- 5 CPs (100 puntos)
- Trabajo diario (150 puntos)
 

Participación de todos los miembros del equipo; uso del español como medio de comunicación; profundidad del análisis: explicaciones de *cómo* el texto comunica su *significado* o *efecto*; calidad de argumentación y evidencia
- Proyecto expresivo de grupo (100 puntos)

**Evaluación**

Al final del semestre la nota del equipo se dividirá entre los miembros. Cada miembro obtendrá un porcentaje basado en su contribución al trabajo del equipo. Esta contribución se determinará por evaluaciones confidenciales de los compañeros. Para beneficiarse de la nota del equipo, el miembro tiene que alcanzar una nota individual de C (73%).

**Note:** *I teach using the Team-Based Learning approach. If you are curious, [this video](#) from U Texas is helpful and you might explore the Team-Based Learning Collaborative [here](#). The approach includes the flipped classroom, in which students are held accountable for pre-class preparation through both individual and team exercises as well as confidential peer evaluations. In my classes, students spend most of the time applying analytical tools and humanistic modes of critical thinking. I have found this method supports greater student autonomy and depth of analysis and that most—though not all!—students understand the life importance of learning to work in teams.*

## HORARIO DE LECTURAS

Día	Preparación antes de clase	Temas a tratar en clase
<b>INTRODUCCIÓN</b>		
Día 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“La cultura y la salud: el parto y el nacimiento”</a>, <i>Para vivir con salud (PV)</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué hace la literatura? ¿Qué hace el arte?</li> <li>• Conocimiento, representación y significado</li> <li>• El parto, el nacimiento y su significado cultural</li> </ul>
Día 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El sílabo</li> <li>• <a href="#">“Goals and Learning Objectives”</a></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “¿Por qué estudiar literatura?”</li> <li>• El sílabo</li> </ul>
Día 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“Pecado de omisión”</a> de Ana María Matute (España 1961): Lea el cuento bien y varias veces</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ejercicio de evaluación inicial: “Pecado de omisión”</li> </ul>
<p><b>Instructor Notes:</b></p> <p><i>To prepare students to think about the integration of literary reading with lived experience, I invite them to reflect on what literature and art “do.” We talk about how the act of reading literature can change our understanding of the world and might even move us to behave differently. I introduce the concept of “theory of mind” and <a href="#">(preliminary) studies</a> of the relationship between reading complex literature and developing empathy.</i></p> <p><i>On Day 1, we look at visual representations of birth: texts that can be read quickly (and slowly) and that allow us to focus immediately on how our understanding of health is culturally shaped.</i></p> <p><i>In the first week, I assess students’ close reading skills by having them interpret Ana María Matute’s “Pecado de omisión”. I instruct them to explain <b>what</b> the story communicates and <b>how</b> it achieves that effect, using technical vocabulary such as imagery, perspective, and characterization, to the extent they are able. I evaluate their close reading using a detailed rubric that calls their attention to: reading comprehension, plot, setting, other sensory elements, perspective, meaning beyond the literal, narrative time, text structure, aesthetic functions of language, cultural and historical allusion, relationship of text to context, and their own use of technical terms, discussion of evidence, and coherence of their ideas. I do <b>not</b> assess their communicative competence or writing. In fact, I invite them to write in the language in which they feel more comfortable, whether Spanish or English.</i></p> <p><i>I emphasize (and repeat) that I do not expect them to score very well at the beginning of the course, and only slightly higher at the end. This is global rubric that looks at close reading beyond the introductory level. It will help them identify their own strengths and goals in this course and beyond. Students repeat the exercise with Matute’s “El río”, at the end of the semester. Part of their final exam score is based on their improvement over the semester.</i></p>		
<b>TEMA 1: Las experiencias médicas, la ficción y la empatía</b>		
Día 4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conmemoración de Martin Luther King</li> </ul>	NO HAY CLASE
Día 5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“Las experiencias médicas, la ficción y la empatía”</a>: lea desde el comienzo hasta e incluyendo la presentación de la Dra. Rita Charon.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La literatura, la lectura analítica (<i>close reading</i>) y la empatía</li> <li>• La medicina narrativa</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“The College of Physicians and Surgeons . . . Reading Guide”</a> (PV)</li> <li>• Diario de lectura #1</li> </ul>
Día 6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Releer <a href="#">“Pecado de omisión”</a>, aplicando la <a href="#">“Guía de lectura/Reading Guide”</a> (PV)</li> <li>• Team-Based Learning (<a href="https://youtu.be/kxg5FTGZhZs">https://youtu.be/kxg5FTGZhZs</a>)</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura analítica (<i>close reading</i>) y empatía: una aplicación</li> <li>• Aprendizaje en equipos (<i>Team-Based Learning</i>)</li> </ul>

**Instructor Notes:**

*Both the text **Para vivir** and the course’s focus on integrating the act of reading with our acting in the world pull students toward an efferent reading, a focus on information and ideas, rather than on the aesthetic qualities of the texts (see the last full paragraph of the [Introduction for Instructors](#)). Thus I find it helpful to emphasize the centrality of close reading techniques from the beginning of the course. It is never a challenge to ensure they discuss themes and ideas.*

*To persuade students that the value of close reading is increasingly endorsed by professions outside the humanities, I continue to refer back to Rita Charon and the work of the narrative medicine team at Columbia (see the Reading Guide, linked above). This reference to narrative medicine helps to create balance and integration of the two approaches in the course: efferent and aesthetic.*

*After students write their interpretations of “Pecado de omisión” in the initial skills evaluation, we return to the text together to appreciate how a focus on form allows us to see meaning and effect more fully. I ask students to focus their preparation for class on the following description of Lope’s life in Sagrado.*

El verano pasó. Luego el otoño y el invierno. Los pastores no bajaban al pueblo, excepto el día de la fiesta. Cada quince días un zagal les subía la «collera»: pan, cecina, sebo, ajos. A veces, una bota de vino. Las cumbres de Sagrado eran hermosas, de un azul profundo, terrible, ciego. El sol, alto y redondo, como una pupila impertérrita, reinaba allí. En la neblina del amanecer, cuando aún no se oía el zumbir de las moscas ni crujido alguno, Lope solía despertar, con la techumbre de barro encima de los ojos. Se quedaba quieto un rato, sintiendo en el costado el cuerpo de Roque el Mediano, como un bulto alentante. Luego, arrastrándose, salía para el cerradero. En el cielo, cruzados, como estrellas fugitivas, los gritos se perdían, inútiles y grandes. Sabía Dios hacia qué parte caerían. Como las piedras. Como los años. Un año, dos, cinco.

*This powerful passage allows us to feel and talk about how Matute uses sentence structure to give feeling to the passage of time and imagery and metaphor to convey the abandonment that Lope feels. We relate this passage to the story’s title, seeing how the aesthetics of this passage help readers feel Lope’s abandonment, which leads to his lack of human development and, ultimately, to tragedy. I ask them, first to close their eyes and feel the space, as I read aloud. Then I have them pull out the connotations of the language in detail. After this work, we tie their analysis to the story’s title. I find this passage a wonderful way to begin to integrate our study of aesthetics, representation, voice, health disparities, and empathy.*

**TEMA 2: Nuestros conceptos de salud son culturales**

Día 7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Nuestros conceptos de salud son culturales” (PV): la <a href="#">introducción</a> al capítulo y <a href="#">“Interculturalidad y salud”</a> de José Alejandro Almaguer, et. al. (México 2014).</li> <li>• CP#1: Comprensión de lectura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cultura y conocimiento</li> <li>• La interculturalidad</li> </ul>
-------	---	--



Día 8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<a href="#">Ceremonias de nacimiento</a>” de Rigoberta Menchú y Elizabeth Burgos Debray (Guatemala 1983)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores culturales acerca del parto y nacimiento</li> <li>• Prácticas culturales simbólicas</li> <li>• Estrategias de comunicación en relación con un contexto histórico específico</li> </ul>
-------	---	---

**Instructor Notes:**

*The concept of **interculturalism** describes an approach to communication that honors cultural variation and attempts to lessen the effect of social inequities on this communication. It offers a model for equitable interaction and invites groups to decenter and decolonize their relationships within a healthcare system.*

*In assisting students to read this research-based exposition (“Interculturalidad y salud), I introduce the [Cornell Note-Taking System](#) and require students to produce notes and questions that focus on key terms and central ideas.*

*The CPs or Comprobantes de la Preparación are [Readiness Assurance Tests](#), part of the Team-Based-Learning approach: a challenging multiple-choice test that students take on their own before class, to ensure individual accountability for pre-class learning, and in teams in class to promote cohesion and mutual teaching.*

### TEMA 3: La experiencia de la enfermedad

Día 9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<a href="#">La experiencia de la enfermedad</a>”: Introducción y “<a href="#">Hay sólo dos países</a>” de Enrique Lihn (Chile 1989)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La vivencia de una enfermedad incurable</li> <li>• Lenguaje poético: metáfora y antítesis</li> <li>• Campos semánticos</li> </ul>
Día 10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<a href="#">Cómo leer la narrativa</a>”</li> <li>• CP #2: El género de la narrativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar recursos narrativos</li> <li>• Aplicar términos narrativos a un cuento</li> <li>• Desarrollar el aprendizaje en equipos</li> </ul>
Día 11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<a href="#">... y no se lo tragó la tierra</a>” de Tomás Rivera (EE.UU. 1971)</li> <li>• Diario de lectura #2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La injusticia social y la salud</li> <li>• La estructura de la trama</li> <li>• El movimiento narrativo del comienzo al fin</li> <li>• Voces en conflicto: adolescente y madre</li> </ul>
Día 12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<a href="#">La defensa del miedo, relato de un paciente con insuficiencia renal crónica</a>” de I. Luis López y E. Lereña Plaza (España 2005), (Requiere suscripción)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El testimonio de un paciente</li> <li>• La experiencia de la enfermedad</li> <li>• El antes y el ahora en la enfermedad</li> <li>• El lenguaje figurado del habla cotidiano</li> </ul>

**Instructor notes:**

*“Cómo leer la narrativa”—an introduction to narrative as genre—includes an application of close reading to Augusto Monterroso’s micro fiction “El eclipse”. This application allows students to recognize how form is content, how the use of narrative perspective (focalizing only through the eyes of the priest and seeing the Mayans only from the perspective of an observer) facilitates the ironic twist in which Euro-centric readers may be deceived by their own limitations and assumptions about colonialism. This set up prepares students to focus carefully on the perspective and voices of Tomás Rivera’s highly oral contrast between the attitudes of the young protagonist and his mother toward health inequities and social injustice.*

Finally, I like to bring in a non-fiction voice so that students can appreciate how their development of close reading skills transfers to listening to and understanding more fully their patients, clients, or other people. The testimony I use is from the [Archivos de la Memoria](#). This project based in Granada, Spain, publishes health narratives from the perspectives of both patients and healthcare workers. Reading this testimony right after Tomás Rivera's fictional narrative helps students perceive the value of the skills transfer. Archivos de la Memoria requires a subscription: if you teach health humanities frequently, it is worth the cost. For **Para vivir**, we are still seeking the rights to reproduce this particular testimony.

#### TEMA 4: La medicina como conocimiento y actividad humanos

Día 13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<a href="#">Cómo leer la poesía</a>”</li> <li>• CP #3: Cómo leer la poesía</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar recursos poéticos</li> <li>• Aplicar los términos a la interpretación de un poema</li> <li>• Desarrollar el aprendizaje en equipos</li> </ul>
Día 14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “La medicina como conocimiento y actividad humanos”: <a href="#">Introducción: ¿Qué es la medicina?</a></li> <li>• “<a href="#">Escuchad, por favor, las palabras del médico</a>” de Abraham Ibn Ezra (Navarra, ca. 1093-1167)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El valor de estudiar conceptos antiguos de la salud</li> <li>• La medicina humoral y sus residuos actuales</li> <li>• El concepto de la medicina</li> <li>• La voz poética</li> </ul>
Día 15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<a href="#">Causa de Mateo Arará, negro esclavo, frente a la Inquisición</a>” (Cartagena de Indias, 1652)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El documento de Inquisición como narrativa</li> <li>• El concepto de la medicina</li> <li>• La perspectiva narrativa en una relación jurídica</li> </ul>
Día 16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “<a href="#">Oda al laboratorista</a>” de Pablo Neruda (Chile 1954)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Campos semánticos</li> <li>• Imagen, metáfora y mito</li> <li>• La medicina y la imaginación</li> <li>• La estructura poética</li> </ul>
Día 17	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Puliwen ñi Pewma. Sueños de un amanecer</a> de María Isabel Lara Millapan (Chile 2002)</li> <li>• Diario de lectura #3</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar el uso de la personificación y de la metonimia a la filosofía de la medicina mapuche</li> <li>• Comparar los conceptos de la medicina de los cuatro textos de la unidad</li> </ul>

#### **Instructor Notes:**

The two primary goals of **this unit**, in my view, are for students to develop the ability to analyze figurative language in-depth, with attention to meaning and emotional effect and to articulate differing conceptualizations of medicine, recognizing how historical change and cultural context impact these definitions. To this end, I have chosen four contrasting cultural and historical texts, in which ideas and practices of medicine diverge as well as overlap. I try to balance open-ended inquiry driven by students' interest with my own observations of what elements of poetic language are particularly interesting in relation to meaning and culture. I believe—without hard evidence—that when students explore a few poetic devices in depth, rather than address a long list of poetic devices, they develop a greater ability to analyze meaning and aesthetic effect. The readiness assurance process in my classes (including the CPs) do require students to recognize the literary terms and



match them with definitions, but in class discussions, I dedicate significant time to the discussion of just two or three poetic elements per text.

## PROYECTO #1

### Instructor Notes:

We dedicate one full week to the first in-depth project. I usually make this assignment a typical literary analysis. However, as I work toward integrating into my teaching public humanities and community engagement, I am rethinking what kinds of writing are most valuable for the students to learn. In the literary analysis, I scaffold the process into discreet steps (reading-to-write, articulating a thesis based on extensive notes on a text, drafting an outline, giving and receiving feedback, and completing a preliminary and final draft. The rubric I use for evaluating the final draft makes it clear that students are rewarded for substantial and well-chosen revisions, more than for the final quality.

## TEMA 5: Cuerpo, género y sexualidad

Día 21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“El aviso de la fortuna y derrota de don Rodrigo”</a>, Romance anónimo (España ca. 1450-1510)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representaciones del género sexual en el cuerpo</li> <li>• El significado del cuerpo en la derrota política</li> <li>• El valor de la lectura de textos antiguos para comprender nuestra actualidad</li> </ul>
Día 22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“De mutilaciones”</a> de Rosario Castellanos (México 1972)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación del cuerpo femenino</li> <li>• Imágenes, tono/ironía, voz poética y destinataria</li> </ul>
Día 23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“Mujer negra”</a> de Nancy Morejón (Cuba 1979)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Voz poética como sinécdoque en la historia afrocubana</li> <li>• Representación del cuerpo y voz femeninos</li> <li>• Comparación de “Mujer negra” y “De mutilaciones” en términos del cuerpo y de la relación entre el individuo y la sociedad</li> </ul>
Día 24	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repaso para el examen parcial</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• REPASO</li> </ul>
Día 25	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evaluaciones de la participación en equipo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EXAMEN PARCIAL</li> </ul>

## MEDIO SEMESTRE

Día 26	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Yo soy Betty, la fea</a> (Colombia 1999)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ver en clase</li> </ul>
Día 27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“Knockout técnico”</a> de Óscar Collazos (Colombia 1974)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación del cuerpo y de la raza</li> <li>• Cultura popular (boxeo y periodismo) y desigualdad social</li> <li>• Voz y perspectiva narrativas</li> </ul>
Día 28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">XXY</a> dirigida por Lucía Puenzo (Argentina 2007)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preguntas planteadas sobre la identidad sexual, el intersexo y la agencia</li> <li>• Perspectivas y motivaciones de los personajes</li> <li>• Aplicación preliminar del vocabulario cinematográfico al comienzo de la película</li> </ul>

Día 29	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">"Cómo leer el cine"</a></li> <li>• CP #4: "Cómo leer el cine"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar recursos cinematográficos</li> <li>• Aplicar términos a la interpretación de una película</li> <li>• Mejorar la dinámica del aprendizaje en equipos</li> </ul>
Día 30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">XXY</a> dirigida por Lucía Puenzo (Argentina 2007)</li> <li>• Diario #4</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Analizar una breve secuencia cinematográfica</li> <li>• Dar crítica constructiva a lxs compañerxs</li> <li>• Argumentar con evidencia <b>cómo</b> la secuencia conmueve emociones e invita a la reflexión</li> </ul>
<b>TEMA 6: Estados de ánimo</b>		
Día 31	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">"Canción con todos"</a> de Armando Tejada Gómez y César Isella (Argentina 1969)</li> <li>• Y <a href="#">esta versión</a> del 2020</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nueva canción latinoamericana</li> <li>• Imaginería del cuerpo y continente</li> <li>• Música, emoción e identidad social colectiva</li> </ul>
Día 32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">"El despertar"</a> de Alejandra Pizarnik (Argentina 1958)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado anímico</li> <li>• Destinatario: "Señor"</li> <li>• Imágenes y otros usos del discurso figurado</li> </ul>
Día 33	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">"El despertar"</a> de Alejandra Pizarnik (Argentina 1958)</li> <li>• Diario de lectura #5</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Argumentar con evidencia la interpretación y el arte poético de un fragmento poético</li> <li>• Dar crítica constructiva a lxs compañerxs</li> </ul>
Día 34	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">"Gracias a la vida"</a> de Violeta Parra (Chile 1966)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado anímico</li> <li>• Filosofía de vida</li> <li>• Estructura poética</li> <li>• Relación: música-letra-emoción</li> </ul>
<b>TEMA 7: El final de la vida</b>		
Día 35	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Introducción</a> a "El final de la vida"</li> <li>• <a href="#">El hijo de la novia</a>, dirigida por Juan José Campanella (Argentina 2001)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El trato social de la demencia</li> <li>• Representación del Alzheimer</li> <li>• Uso del humor</li> <li>• Uso de la memoria</li> </ul>
Día 36	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Mar adentro</a>, dirigida por Alejandro Amenábar (España 2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El debate sobre el suicidio asistido: personajes, perspectivas y trama</li> </ul>
Día 37	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">Mar adentro</a>, dirigida por Alejandro Amenábar (España 2004)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El arte cinematográfico: música, planos, movimiento de la cámara y espacios escénicos</li> </ul>
Día 38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">"Vieja"</a> de Gabriela Mistral (Chile 1938)</li> <li>• Diario de lectura #6</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación de la vejez y del proceso de la muerte</li> <li>• Presencia femenina</li> <li>• Ritual y tono</li> </ul>

## Proyecto final: la lectura dramática

Día 39	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <a href="#">“Cómo leer el teatro”</a></li> <li>• CP#5: El teatro</li> <li>• Hojee las obras para familiarizarse con ellas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar recursos teatrales</li> <li>• Aplicar los términos a la interpretación de obras</li> <li>• Mejorar la dinámica del aprendizaje en equipos</li> </ul>
Días 40-44	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preparación y presentación de la lectura dramática</li> <li>• Diario #7: Reflexión sobre el aprendizaje por medio de la producción teatral</li> </ul>	

### **Instructor Notes:**

*I have tried three different final projects, all of which have worked well and are valuable for pre-health professionals: (1) a dramatic reading of a play in teams, (2) an individually-written creative non-fiction based on a health-focused interview with a Spanish speaker (often a parent or grandparent), and (3) a web publication of student writing for a general audience.*

*[This publication](#) was the result of the class I taught in fall 2020, during the pandemic. While in a more advanced class that I taught the same semester, students were able to take on editing and web-creation themselves, in this 300-level class, I did much of that work. The pandemic was particularly overwhelming to our student demographic and students simply didn't have the resources to see the project to completion. I believe it would be feasible for such a project to be almost entirely student-driven in a more normal year.*

*This syllabus lays out a version of the course in which I chose **a dramatic reading** for the final project. If I hadn't, I would have integrated dramatic works throughout the thematic units.*

*There is a different learning experience that occurs when students take on the persona of a character and speak their lines to and interact from this perspective with other characters. They engage emotionally and intellectually with human problems and artistic expression in a profoundly different way and they appreciate this different form of learning. Not all students enjoy performing itself and I allow teams to assign individuals other tasks such as costume and scene design and directing.*

*I have used Debra Castillo's instructions to her play production students ([here](#)) to help guide teams in preparing the dramatic reading, modifying the instructions because in my class the project is less ambitious than in Castillo's. I look for ways to inspire students to lower their guard and read with greater expression and gesture. I model dramatic reading myself in a game with choral responses; students watch online videos—both student-made and professional; I find the most expressive students in the class and make sure that everyone gets to see them rehearse; and I task teams to encourage each other with suggestions for how to convey most effectively an action, motivation, or emotion.*

*I require all the students to read their classmates' plays before the performances. I give them brief quizzes based on the plays to encourage accountability. I also ask teams to give a brief introduction to the play to help the audience understand what they themselves found difficult at first. I allow students performing early-modern plays to read English translations (recommendations are in **Para vivir**) and to make a few changes in the language to assist the audience or to adapt the play to a different cultural environment. I use a rubric that rewards how well the team conveys plot, meaning, character, relationships, interactions, and historical and cultural context, evidence of rehearsal and thoughtful design of set and costumes, which can be quite simple while also effective. The rubric allows students with no acting or play production experience or particular talent to succeed.*

**Para vivir** includes nine plays. These are listed below. The first five lend themselves to student production in a two-week-long project. They are one-act plays that range in length from fifteen to forty minutes. I have also offered students the option to perform other one-act plays that are not focused on a health-related topic.

- 1) [El entremés de la muerte](#) de Luis Quiñones de Benavente (España 1637)
- 2) ["El viejo celoso"](#) de Miguel de Cervantes (España 1615)
- 3) ["El desafío de Juan Rana"](#) de Calderón de la Barca (España 1663)
- 4) ["Historia de un flemon, una mujer y dos hombres"](#) de Osvaldo Dragún (Argentina 1957)
- 5) ["Papá querido"](#) de Aida Bortnik ([el texto del drama](#)) (Argentina 1981)

Another Sara Joffré play not included in **Para vivir** works well for student performance: "Se administra justicia" (Perú 1968).<sup>1</sup> This play follows the interactions of an Indigenous woman with the local authority as she tries to obtain justice for her daughter's rape. In the face of the authority's inaction, the town members take justice into their own hands.

The other four dramatic works included in **Para vivir** present challenges for performance in an undergraduate class not dedicated entirely to theater. However, they could be the focus of a different sort of creative project, one in which teams resolve a limited problem of play production, such as set design. Or they might produce portions of the works.

- 6) ["La otra. Pieza en dos actos"](#) de Nelson Estupiñán Bass (Ecuador 1973)
- 7) ["Una guerra que no se pelea"](#) de Sara Joffré (Perú 1979)
- 8) [La mujer que cayó del cielo](#) de Víctor Hugo Rascón Banda (México 2000)
- 9) ["Vida y muerte en el litoral"](#) de Juan Guillermo Rúa (1956-1988) (Colombia)

Día 45      • Preparación para el examen final      • Repaso

EXAMEN FINAL

<sup>1</sup> In *Teatro peruano*. Tomo 2. Ed. Gregor Díaz. Ediciones Homero Teatro de Grillos, 1978, pp. 86-97

***Additional Notes on Students' Needs:***

- To keep students focused on and practicing close reading, with attention to genre-specific devices, one might have students regularly (once a week?) write down at the beginning of class what the text does and what is its most interesting or expressive literary device. Then at the end of class, they can reread and make modifications to their answers, before them in.
- Early on, I find it helpful to do a model reading and analysis in class, sharing what I understand and notice at every point as well as what I do not understand and the questions I ask. I make this a conversation, rather than a lecture.
- Another helpful exercise can be a collaborative translation of a difficult work, for example Gabriela Mistral's "Vieja" or a collaborative annotation of a difficult work, such as Óscar Collazos's "Knockout técnico". These collaborations work very well in Google docs, where teams can write and talk in real time during class or they can build on each other's work in a pre-class assignment.