

El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México*

Paulina Latapi Escalante¹


Universidad Autónoma Querétaro - México

Recepción: 30/10/2017

Evaluación: 13/03/2018

Aprobación: 10/05/2018


Artículo de Investigación e Innovación

 <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7438>

Resumen

Se parte del supuesto central de que las obras de teatro histórico, por las formas en que conjugan cogniciones y emociones, producen conocimiento a través de mecanismos de alto impacto. Se comprueba, tras la revisión de los estados del conocimiento más recientes en el campo de la enseñanza de la historia, que el estudio de ámbitos no formales de enseñanza y la emocionalidad, son temas que es necesario investigar. La presente investigación focalizó en cuatro obras de teatro histórico. Su estudio requirió de una metodología

* El presente artículo deviene de la tesis de Doctora en Educación en el Ámbito de la Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona y del proyecto de investigación registrado en mi adscripción laboral, la Universidad Autónoma de Querétaro, México «Cognición y emoción en la enseñanza de la historia»

1 Coordinadora del Área de profundización en Enseñanza de la Historia de la Licenciatura en Historia y parte del Núcleo Básico de la Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe. Líneas de investigación: enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales; diseño, desarrollo y evaluación de recursos educativos e interculturalidad; formación docente; libros de texto; cognición, emoción e interdisciplina en la enseñanza de la historia. Publicaciones recientes: Latapí, Paulina. *History of Mexico*: México: Mc-Graw Hill Education. 2017; Latapí, Paulina (comp). *Caminos en la enseñanza de la historia*, México: UAQ, 2017; Latapí, Paulina (coord). *Propuestas educativas interculturales*, México: UAQ, 2016; Latapí, Paulina. *La investigación sobre la enseñanza de la historia en México*, México: UAQ, 2014. ✉ platapik@prodigy.net.mx  <http://orcid.org/0000-0002-3364-3235>.

interdisciplinaria que trenzó conocimientos aportados por la filosofía, la antropología, la psicología y la neurociencia con los cuales se construyeron instrumentos de análisis que se procesaron mediante herramientas etnográficas aportadas por la Teoría Fundamentada. Los resultados arrojan categorías que explican la relación entre cogniciones y emociones suscitadas por las obras de teatro, dan cuenta de los insumos que las provocan, puntualizan cómo son un vehículo para generar empatía en relación a la adopción de perspectivas y a la humanización en relación con saberes previos. El trabajo es parte de la tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Barcelona, bajo la dirección del doctor Joan Pagès Blanch, y de la investigación registrada en la Universidad Autónoma de Querétaro.

Palabras clave: enseñanza de la historia, emociones, cogniciones, teatro histórico.

The history play as an educational environment. The analysis of four plays to commemorate the triumph of the Republic in Queretaro, Mexico

Summary

This article begins from the central assumption that history plays, because of the ways in which they combine cognitions and emotions, produce an understanding through high-impact means. Through the review of the most recent states of knowledge in the field of history teaching, it is ascertained that the study of non-formal teaching environments and emotionality are topics which need to be investigated. This research project focused on four history plays. Their study required an interdisciplinary methodology which wove together expertise from philosophy, anthropology, psychology and neuroscience, with which instruments of analysis were constructed that were processed through ethnographic tools provided by Grounded Theory. The results produced categories that explain the relation between the cognitions and emotions aroused by plays, give an account of the components that give rise to them, and make a point of the fact that they are a vehicle to generate empathy in relation to

the adoption of perspectives and the humanization of previous understanding. This work is part of a doctoral thesis that will be presented in the *Universidad Autónoma de Barcelona* under the direction of Doctor Joan Pagés and the research project is registered in the *Universidad Autónoma de Querétaro*.

Key words: history teaching, emotions, cognitions, history play.

Le théâtre historique comme espace éducatif. Analyse de quatre pièces commémoratives du triomphe de la République à Queretaro, Mexique

Résumé

Les pièces de théâtre à contenu historique, par la manière qui leur est propre de conjuguer des cognitions et des émotions, génèrent du savoir à travers des mécanismes ayant une forte incidence sociale. Après un tour d'horizon des connaissances les plus récentes sur l'enseignement de l'histoire, nous insistons sur la nécessité de faire de recherches sur l'éducation non formelle et sur l'émotivité. Notre enquête se centre sur quatre pièces de théâtre historique. Leur étude a requis une méthodologie interdisciplinaire qui allie la philosophie, l'anthropologie, la psychologie et la neuroscience pour construire des instruments d'analyse qui ont été traités à leur tour avec des outils ethnographiques provenant de la Théorie ancrée. Les résultats obtenus prennent la forme de catégories expliquant le rapport entre cognitions et émotions que suscitent les pièces de théâtre, rendant compte des matières premières qui les provoquent, et montrant jusqu'à quel point elles sont un véhicule générant de l'empathie en ce qui concerne l'adoption de perspectives et l'humanisation liée à des savoirs préalables. L'enquête fait partie d'une thèse de doctorat devant être soutenue à l'Université Autónoma de Barcelona, sous la direction de Joan Pagès, ayant été également enregistrée à l'Université Autónoma de Queretaro.

Mots-clés : enseignement de l'histoire, émotions, cognitions, théâtre historique.

1. Introducción

En el 2017 se conmemoraron en México, 150 años de la restauración de la República. Por ello se entiende el fin del llamado Segundo Imperio Mexicano mediante el fusilamiento del emperador Maximiliano de Habsburgo y de dos de sus generales mexicanos conservadores, el 19 de junio de 1867, en la ciudad de Querétaro. La historiografía sobre este momento relevante en la historia mexicana es muy vasta. Ha dado cuenta pormenorizada de hechos y enfoques, destacando, a modo de antecedentes, que la forma de gobierno en el México Antiguo era la monarquía, que lo fue también durante los trescientos años de virreinato y que tras este se instauró un Primer Imperio, el de Agustín de Iturbide, que duró tan solo diez meses. Nació y moría el Segundo Imperio entre dos visiones de país, la primera fincada en aquel modelo imperial del pasado y la otra en el presente, en la forma de gobierno republicana establecida en el vecino país del norte. Así tuvieron lugar, entre conservadores y liberales, luchas encarecidas entabladas en diversas trincheras.

Posiblemente las historiadoras mexicanas contemporáneas más reconocidas por sus trabajos en torno a este periodo sean las doctoras Patricia Galeana y Erika Pani. Galeana ha sostenido sobre el fusilamiento de Maximiliano que «con su muerte se resolvió la dicotomía entre la monarquía y la república, desapareció el sueño imperial, se esfumó la fascinación por el imperio»². En el presente trabajo probaremos que la fascinación por el imperio no desapareció y que sigue teniendo expresiones concretas en la actualidad. Por su parte, Pani da cuenta de que este periodo, de tan solo tres años, dio lugar a una extensa producción artística sobre la cual enumera casi sesenta fuentes tanto primarias como secundarias.³ Dicha producción no ha cesado. La prensa ha señalado que, acorde a un conteo realizado por *El Financiero*, «en los últimos años se han publicado 18 libros sobre el Segundo Imperio entre no-

2 Patricia Galeana, *La fascinación por el imperio* (México. Centro de Estudios de Historia de México Carso, 2011), 103.

3 Erika Pani, *El Segundo Imperio* (México: Fondo de Cultura Económica, 2004), 153-156.

velas históricas, ensayos y narrativa gráfica»⁴. Dentro de este universo, nuestro objeto de estudio se centra en la dramaturgia y lo aborda desde la mirada particular de la enseñanza de la historia bajo la interrogante de si este ámbito se concibe a sí mismo como tal, para explorarlo en sus relaciones.

En el presente año se han montado en Querétaro varias obras teatrales vinculadas a este periodo de la historia. Fuera de Querétaro, en la ciudad de México, es de destacarse la cuarta temporada de la obra *Imperio* basada en la novela de Héctor Zagal, que fue representada en el Castillo de Chapultepec. En palabras del actor que representa a Maximiliano, Ernesto Godoy, «Imperio no es una clase de historia, aunque sí deja mucho aprendizaje»⁵.

Nuestro análisis se centra en las obras teatrales presentadas en Querétaro en el 2017. Se efectuaron 21 funciones como parte de los festejos municipales, por el sesquicentenario del triunfo de la República. En el programa de mano se introdujo al aniversario con la siguiente información:

«Este año se conmemoran 150 años del triunfo de la República, este acontecimiento es considerado como una segunda independencia, pues tras la rendición de Maximiliano ante el gobierno del presidente Benito Juárez, México recuperó su soberanía, las instituciones se fortalecieron y la nación entera se congratuló por ello»⁶.

Dicho programa asentó la presentación de cuatro obras en el recinto de la Antigua Estación del Ferrocarril, tres de ellas las analizamos (*Un emperador y un presidente ante el espejo*, *Noticias del Imperio* y *La loca de Miramar*). En forma paralela, y sin formar parte de dicha muestra, en el Museo de la Restauración de la República, durante los meses de mayo

4 Eduardo Bautista, «La nostalgia imperial se pone de moda en México», *El Financiero*, 08 de marzo de 2017. Acceso 23 de octubre de 2017. <http://www.elfinanciero.com.mx/after-office/la-nostalgia-imperial-se-pone-de-moda-en-mexico.html>.

5 Arturo Cruz Bárcenas, «Imperio es solo teatro, no una clase de historia, aunque sí deja mucho aprendizaje: Ernesto Godoy», *La Jornada*, 20 de julio de 2016. Acceso 23 de octubre de 2017. <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/20/espectaculos/a10n1esp>.

6 Programa de 150 Aniversario del triunfo de la República del 15 de mayo al 30 de septiembre, 2017, p.1.

a julio, se presentó la obra *Yo Maximiliano*, que también analizamos.

2. Perspectiva teórica

A nivel internacional, Keith Barton realizó un balance sintético de los estudios sobre didáctica de la historia efectuados en el mundo. Hemos de aclarar que, si bien refiere algo de África, de España solo incluye los trabajos de Carretero y no aborda lo realizado en algunos países como Brasil o México. No obstante -aún con esas limitaciones explicables posiblemente por razones de espacio que olvidan muchas investigaciones relevantes- el trabajo es rico en sus conclusiones para el campo de conocimiento. Dentro de estas, el propio autor destaca algunas que son sustanciales para el presente trabajo: a) se sabe que los estudiantes aprenden del pasado de contextos ajenos a la escuela, sin embargo se sabe muy poco sobre este proceso b) los estudiantes están interesados en temas que «incluyan emociones, valores morales y opiniones individuales particularmente bajo circunstancias extremas»⁷. y c) los estudiantes «normalmente explican los acontecimientos históricos en términos de factores individuales más que de factores sociales»⁸. Sobre la primera conclusión, mi trabajo, si bien no se focaliza solamente en estudiantes, pues la enseñanza de la historia no solo acontece en la escuela, sí aporta sobre la construcción de su conocimiento histórico bajo la mediación de las obras de teatro. En cuanto a la segunda y a la tercera conclusión –que por cierto son las únicas menciones que hace el autor a los aspectos emocionales– nos aporta para nuestro estudio en el sentido de ser pertinente indagar sobre la perspectiva acerca de los personajes centrales, los emperadores Maximiliano y Carlota y el presidente Benito Juárez, y compararlas con sus recuerdos de lo estudiado en la escuela. En particular Barton nos alienta a reparar en los aspectos emocionales, no solo en los cognitivos.

7 Keith Barton, «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia». *Enseñanza de las ciencias sociales*, 9 (2010): 103, acceso 14 de septiembre del 2014 <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>.

8 Barton, «Investigación sobre las ideas...», 105.

Al respecto, el estado del conocimiento sobre enseñanza de la historia en Iberoamérica, encabezado por Plá y Pagès, concluye, entre otras cosas, con la imperante necesidad de ampliar los ámbitos de investigación sobre enseñanza de la historia. Aseveran que «es importante incluir otros espacios, es decir, no solo limitarse a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la historia en el ámbito formal sino mirar también ámbitos no formales e informales de producción de historia»⁹. Ello nos animó en nuestro trabajo en vías de aportar en el ámbito del teatro histórico en concreto. Ya hemos dado cuenta de que, en dicho estado del conocimiento, resulta muy notorio que los temas que se han trabajado en la región (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Nicaragua, Perú, Portugal y Uruguay) durante los pasados veinte años, sean tiempo, espacio, sujetos, currículo, libros de texto y formación docente, principalmente, todos ellos hayan sido abordados desde la óptica cognitiva dejando de lado el componente emocional¹⁰. Una excepción resulta el abordaje de la empatía. En específico, en el apartado escrito por Pagès y Santisteban¹¹ mencionan algunos trabajos sobre empatía y memoria histórica llevados a cabo por Carretero y su equipo, por Domínguez sobre empatía y contextualización y por el Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (Gredics) desde la postura de ser considerados contenidos necesarios para comprender el mundo actual y poder intervenir en él, sin embargo no se especifica el abordaje del componente emocional intrínseco a dichos temas.

9 Sebastián Plá y Joan Pagès. (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (México: Bonilla Artigas Editores–Universidad Pedagógica Nacional, 2014), 32.

10 Paulina Latapí, «Un tema emergente en la enseñanza de la historia: la emocionalidad», en Paulina Latapí, José Carlos Blázquez y Siddharta Camargo (Comps.) en *Caminos en la enseñanza de la historia* (México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2017), 1586, acceso el 22 de octubre del 2017. <http://reddieh2017.wixsite.com/viencuentroreddieh>.

11 Joan Pagès y Antoni Santisteban, «Qué sabemos sobre la enseñanza y el aprendizaje de la historia en España? 20 años de investigación», en Joan Pagès y Sebastián Plá. (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. (México: Bonilla Artigas Editores–Universidad Pedagógica Nacional, 2014), 160-163.

Fuera de este estado de conocimiento, pero dentro de lo efectuado en la misma región, y también encabezado por Pagès, encontramos el estudio realizado junto con Nicolás Martínez-Valcárcel y Miriam M. Cachari. Este tuvo dos fases: aplicación de encuestas para analizar la concepción de la temporalidad histórica considerando diferentes niveles y la aplicación de un instrumento para identificar emociones vinculadas a la memoria en un grupo de egresados de bachillerato sobre lo estudiado en la asignatura de Historia, en el curso de Historia de España. El enfoque teórico para el trabajo se basó en algunas aportaciones del neurocientífico Antonio Damasio. Sus resultados concluyeron que la historia de España es concebida «en gran medida como objeto (entiéndase el sentido total y amplio del término) emocionalmente competente»¹² por lo cual entienden el ser detonadores de un ciclo de emoción-sentimiento que, en el caso que abordaron, fue asociado a hechos y a personajes históricos concretos. Hemos de afirmar que, si bien es loable la novedad de este estudio, mi crítica es que lo que aborda esencialmente es la memoria, y que, en los reactivos, privilegia el componente cognitivo y no el emocional que necesariamente subyace en esta. El trabajo que aquí presentamos, buscó integrar no solo el lenguaje narrativo sobre la emocionalidad sino también otras esferas que otras disciplinas ya han planteado, que están en relación directa con la emocionalidad, como son la corporalidad e insumos no narrativos, tal y como se expondrá en el apartado metodológico.

Sobre la necesidad del abordaje emocional en la enseñanza de la historia también encontramos una mención, aunque indirecta, en otra obra colectiva, paralela al anterior estado de conocimiento ya mencionado. En esta, un capítulo expuesto por Prats y Santacana¹³, al enunciar los retos del mundo actual y las perspectivas sobre la enseñanza de la

12 Joan Pagès, Nicolás Martínez-Valcárcel, y Miriam Cachari, «El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado», en Nicolás Martínez-Valcárcel, (Coord.), *La Historia de España en los recuerdos escolares* (España: Nau Libre, 2014), 263.

13 Joaquim Prats y Joan Santacana, «La enseñanza de la Historia en el siglo XXI», capítulo en Laura Lima y Patricia Pernas. (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos* (México, El Dragón Rojo, 2015), 259-282.

historia, se centra en la necesidad de enseñar a pensar históricamente. Ya hemos expuesto que:

[...] si bien coincidimos con la aseveración “cuando un grupo de personas organizadas coloca explosivos en un lugar público por razones ideológicas muestra un gran desprecio hacia la tradición cultural que dice combatir” a nuestro juicio se queda corta pues hemos de escudriñar no sólo en las razones cognitivas para hacer tal atrocidad, sino también en los sentimientos involucrados en la decisión y en el acto de hacerlo, es decir, en la relación entre cognición y emoción [...]¹⁴.

Ahora bien, específicamente en México, también se reporta la casi total ausencia respecto a investigaciones en torno a emociones y al teatro histórico. En el último estado del conocimiento para el área de enseñanza de la historia analizamos la producción realizada entre el 2000 y el 2010¹⁵. Dentro de los 364 trabajos revisados en una primera etapa, que en un segundo filtro se redujeron a 234, encontramos, respecto al tema, únicamente dos investigaciones. La primera es una tesis de la Maestría en Enseñanza de la Historia de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, defendida por Liliana Mendoza. Con base en los postulados de Howard Gardner y de Daniel Goleman, conceptualizó nueve inteligencias para aplicar técnicas y estrategias para aplicarlas en la asignatura de Historia a un grupo de educación secundaria. Ya hemos enunciado que el trabajo presenta algunos problemas teóricos-prácticos, por ejemplo la idea de «estabilizar» los sentimientos y emociones de los alumnos, «no obstante el trabajo tiene la valía de ser una búsqueda en la psicología para abordar aspectos emocionales en relación con la enseñanza de la Historia»¹⁶. La segunda tesis, sustentada

14 Paulina Latapí, «Un tema emergente» en Paulina Latapí, José Carlos Blázquez y Siddharta Camargo (Comps.) en *Caminos en la enseñanza*. 1588. Querétaro. Mexico. Digital. Conacyt. 2015.

15 Paulina Latapí, *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. (México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2014), 57.

16 Paulina Latapí, «Un tema emergente», en Paulina Latapí, José Carlos Blázquez y Siddharta Camargo (Comps.) en *Caminos en la enseñanza*. 1590.

por Silvia Bialik¹⁷ quien con esta obtuvo el grado de Maestría en Historia por la Universidad Iberoamericana, expuso la sistematización de sus experiencias de trece años de montar obras de teatro con temas históricos en el nivel primaria de un colegio particular en la ciudad de México. En su trabajo la autora diferencia el juego dramático o dramatización del juego de roles, asentando que el primero exige planeación y estructura dramática, mientras que en el segundo consiste, básicamente, en la improvisación de situaciones y personajes.

Sin estar incluido en el estado de conocimiento precedente debido a que el trabajo se publicó en el 2014, hallamos otra tesis que trabaja al teatro histórico en el aula. En este caso se trata de una tesis doctoral en Didáctica de las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona, sustentada por Gabriela Margarita Soria. En esta analiza la escenificación mediante el uso de fuentes históricas para la «reconstrucción del pasado»¹⁸ a través de la elaboración de guiones para mediar, de manera central, habilidades narrativas vinculadas al pensamiento histórico. Este trabajo, realizado, como el de Bialik, en una escuela privada en la ciudad de México, nos resulta muy útil para nuestra investigación debido a que en las obras que nosotros analizamos, si bien están fuera del espacio áulico, el empleo de fuentes históricas es sustancial al darles al menos tres usos: para construir el guion a modo de fundamento, incluirlas en el mismo a fin de darle veracidad a las obras, y emplearles a modo de apoyo para la caracterización y ensayo de los personajes representados. Asimismo, el trabajo de Soria nos suscitó una interrogante ¿adicional a lo que sucede con el público, en el proceso de montaje de la obra, por ejemplo, en los ensayos, el director o directora, de alguna manera, se concibe y actúa como docente? Otro punto nodal que nos aportó el trabajo de Soria versa sobre una intencionalidad del teatro histórico que podríamos denominar humanizadora. En su trabajo Soria da cuenta de una docente, “M”, quien expresa

17 Silvia Bialik Perel, «Teatro-historia...una experiencia pedagógica.» Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México, 2010, p. 144.

18 Gabriela Soria, «El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas», (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2014), 47.

que uno de sus propósitos con el guion histórico es enseñar «...que Iturbide no es «tan malo» o Hidalgo no es «tan bueno»¹⁹.

También fuera de los estados de conocimiento citados, pero, como en el de Soria, con valiosos referentes teórico-prácticos, encontramos que la tesis doctoral de Dolores Sánchez Gala de la Universidad Autónoma de Málaga. Abordó la dramatización para el desarrollo de la creatividad. Sostiene que la enseñanza contiene en sí misma elementos de las dramatizaciones y concretiza en diversas asignaturas aportando dos casos relativos a teatro histórico: la Prehistoria²⁰ y la Edad Media en Andalucía²¹. El amplio trabajo comprueba la vigencia de la dramatización en la escuela en general, y en particular, en la enseñanza de la historia. Juan Lucas Onieva, académico también la Universidad de Málaga, en la obra colectiva titulada *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura*, focaliza en la asignatura de historia. Onieva posiciona la dramatización como un instrumento pedagógico de enorme valor y enumera sus múltiples beneficios como lo son: potenciar y fomentar valores, mejorar la expresión oral y escrita, elevar la autoestima y favorecer el desarrollo de habilidades sociales, la creatividad y el trabajo en equipo²². Enuncia que las

«dramatizaciones desarrollaban un pensamiento histórico y un nivel de comprensión conceptual superior en comparación con otras clases en las que se impartía la materia con recursos más convencionales y de forma tradicional»²³

19 Gabriela Soria, «*El pensamiento histórico...*», 101.

20 María Dolores Sánchez, «La dramatización en educación primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo» (Tesis de doctorado, Universidad de Málaga, 2007). 547, acceso el 12 de diciembre del 2016. <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/16853337.pdf>.

21 Sánchez. *La dramatización en educación*, 549.

22 Juan Lucas Onieva, «Didáctica de asignaturas básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias», en Concepción M. Jiménez, (Coord.) *Hacia una nueva didáctica de la lengua y la literatura* (España: Creative Commons y Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, 2013), 64.

23 Onieva, «Hacia una nueva didáctica...», 78.

Por su parte, en la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla, el artículo «Aprender historia de la educación contemporánea a través del teatro», también enuncia las bondades de la dramatización en la enseñanza de la historia, tras sistematizar la experiencia en un curso escolar del ciclo 2012-2013. López y Álvarez concluyen que:

[...]gracias al teatro tenemos la oportunidad de innovar en el aula universitaria, posibilitando que el alumnado interiorice el conocimiento de una manera más práctica, se divierta, se relacione con otros, se disfrace, pierda la vergüenza y la timidez, abra su mente, adopte actitudes empáticas, desarrolle un aprendizaje cooperativo, dialogue con el pasado desde el presente, etc. [...].

[...]crea situaciones de comunicación real y ficticia y consigue que se pongan en acción tanto recursos verbales como no verbales. Utilizar el teatro como una herramienta didáctica da lugar a un aprendizaje social, ya que aquí juega un papel muy importante la defensa de posiciones, el ponerse de acuerdo con otro, los impulsos de cada personaje y la cooperación. Todo esto fomenta la solidaridad, la colaboración, el trabajo en equipo, la ayuda entre miembros y la solidaridad [...].

[...] los estudiantes ponen mayor esfuerzo y dedicación a la asignatura, a través del diseño y representación de las obras teatrales. El desarrollo de esta propuesta ha sido bien acogido por el alumnado, que con motivación, implicación, competencias y emprendizaje, (sic) se han enfrentado a una nueva forma de construir el conocimiento histórico educativo. Cada grupo ha sido responsable de su propio aprendizaje [...]

[...] el teatro, de forma evidente, favorece el diálogo y la formación en valores (Nicolás: 2011:106-107). La satisfacción personal del alumnado del Grado de Pedagogía, tras el diseño y representación de obras teatrales de contenido histórico educativo, pone de manifiesto que el recurso del teatro en sí mismo se muestra oportuno para aprender significativamente [...] ²⁴.

En la misma línea que el trabajo anterior, es decir, en el abordaje del tema del teatro y la educación desde sus constructos teóricos y/o prácticos, y en un sentido general, encontramos un artículo de autores del Departamento de

24 Alicia López, y Pablo Álvarez, «Aprender historia de la educación contemporánea a través del teatro», (Ponencia presentada en las III Jornadas de Innovación Docente, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2013).

Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social de la Educación de la Universidad de Sevilla, Luis Núñez Cubero y María del Rosario Navarro, titulado «Drama y educación: aspectos teóricos.» De inicio hacen una revisión de los conceptos asociados al tema. Aseveran que no existe un consenso sobre la terminología y que existen diferencias ideomáticas: *juego dramático*, en países franceses; *improvisación*, de habla italiana; y *drama creativo* o *drama en educación* en países anglosajones²⁵. Enuncian que son los anglosajones quienes «tienen una amplia experiencia en usar el drama en la educación en relación con las diversas áreas del conocimiento»²⁶ y lo constatan a través de una estancia realizada por los autores en el Master Internacional Dram and Theatre Education, en la Universidad de Warwick, en el Reino Unido. Exponen que en España las leyes educativas han contemplado a la dramatización –referida con ese término– asociada a la educación artística. Los autores proponen, en cambio, un modelo que denominan modelo curricular cultural. Por este la dramatización trabajaría temas transversales para abordar la educación para la convivencia, la educación no sexista, la educación para la solidaridad y la educación para la paz²⁷. Enfatizan, de manera semejante a los autores revisados con anterioridad, que son bondades de la dramatización, el desarrollo de la creatividad, así como de habilidades sociales, expresivas y comunicativas.

Lo anterior constata que el teatro histórico, dentro o fuera de la escuela, existe, es relevante y necesita mayor trabajo de investigación que pueda contribuir a los dos ámbitos, para elucidar, en alguna medida, la relación entre cogniciones y emociones. Así, al focalizar en nuestro problema de investigación, podremos contribuir a subsanar algunos vacíos del campo de la enseñanza de la historia y, además, poner en entredicho algunas ideas que hemos encontrado en

25 Luis Núñez y María del Rosario. Navarro, «Dramatización y educación: aspectos teóricos». *Teoría educativa*, Universidad de Salamanca, nº 229, (2007): 225-252, acceso 27 de agosto del 2016 http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71846/1/Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teori.pdf.

26 Núñez y Navarro, «Dramatización y educación...», 245.

27 Núñez y Navarro, «Dramatización y educación...», 248.

la mayoría de los artículos reseñados, que atribuyen a las dramatizaciones tantos beneficios que pareciera que se trata de uno de esos productos milagrosos que –se dice– sirven casi para todo.

3. Perspectiva metodológica

La construcción del aparato metodológico para abordar nuestro objeto de estudio responde a lo enunciado por Plá y Pagès al referir que el carácter fronterizo de la enseñanza de la historia requiere necesariamente nutrirse de diversas disciplinas²⁸. Sabíamos de antemano que áreas como son la neurociencia, la psicología, la antropología y la filosofía, entre otras, ya han abordado los aspectos cognitivos y emocionales por lo que dejarlas de lado sería una omisión. Para lograr construir las miradas interdisciplinarias, tuvimos que clarificar dos aspectos esenciales: el nivel de trabajo real entre disciplinas que podríamos hacer y los criterios para seleccionar a los autores.

Para el primer caso empleamos las consideraciones de Jurjo Torres quien ha definido cinco niveles de trabajo interdisciplinar: *multidisciplinariedad* como coordinación en el nivel más bajo pero con comunicación incipiente; *pluridisciplinariedad* como intercambio de informaciones en un nivel de igualdad jerárquica, con la virtud de que se unifican conocimientos de diferentes disciplinas pero bajo la consigna que se mantiene lo específico de cada una; *disciplinariedad cruzada* en la que una de las disciplinas domina sobre las otras; *interdisciplinariedad* que rebasa reunir disciplinas en una marco u objetivo amplio pues implica intercomunicación, transformación conceptual y metodológica con un equilibrio de fuerzas encaminadas a detectar y a solucionar problemas de manera compleja; y *transdisciplinariedad* como la integración de alto nivel que posibilita la aparición de una metadisciplina²⁹. Desde este marco explicativo el trabajo rebasó los tres primeros niveles y se ubicó en cuarto.

28 Pagés y Plá, «*La investigación en la enseñanza...*», 19.

29 Jurjo Torres. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado* (Madrid: Morata, 2000). 73-78.

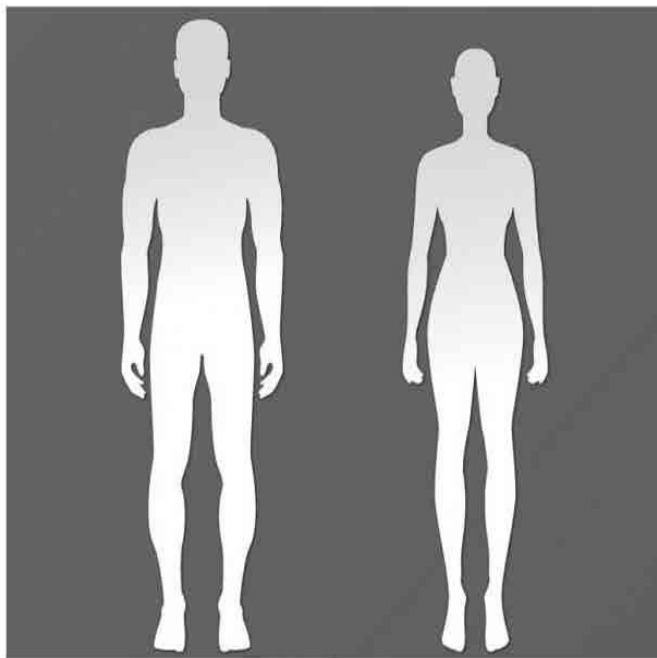
En el segundo caso, los criterios para elegir a los autores para trabajarlos fueron que sus aportes estuviesen relacionados con nuestro problema de investigación, que estos fuesen recientes, y, que, además, brindarán un panorama de lo ya investigado para poder contextualizar bien sus aportes. El apoyo de mi director de tesis, el Dr. Joan Pagès, resultó sustancial para ponderar aquello que fuese aplicable sin incurrir en simplificaciones o conceptualizaciones incorrectas. Por ejemplo, me enlazó con el Dr. Ignacio Morgado, director del Instituto de Neurociencias de la Universidad Autónoma de Barcelona, quien me orientó para trabajar con las emociones sociales y me pidió tener mucha cautela para no trasladar planteamientos o metodologías de la neurociencia directamente a la educación, situación que está ocurriendo hoy en día como una especie de moda y que, con frecuencia, conlleva a errores³⁰.

Así, con base en las miradas interdisciplinarias, elaboré guías de entrevista diferenciadas (Figura 1) para los diversos agentes involucrados en cada obra, a saber: director o directora, actores y actrices principales (fundamentalmente Maximiliano, Carlota y Juárez), en algún caso staff, público general, público escolar e historiadores o historiadoras. Acorde a los aportes interdisciplinarios se presentaron instrumentos adicionales para que los entrevistados repararan, de manera específica, en la emocionalidad, no solo a partir de la narrativa, como lo hicieran los pocos trabajos vinculados al nuestro y ya expuestos, sino considerando otros insumos y, de manera muy puntual, la expresión de las emociones en su cuerpo. Como se puede observar en la figura 1, con base en la literatura especializada, se presentaron, a lo largo de la entrevista, tres insumos elaborados para reparar en las emociones y su relación con las cogniciones. El primer insumo fue una silueta para plasmar en ella corporalización de un episodio emocional; el segundo es una lista de emociones para poderlas nombrar (en los resultados daremos cuenta de su variación); y, en tercer lugar, los insumos que mayormente provocaron las emociones.

30 Conversación con el Doctor Ignacio Morgado el 10 de junio del 2016.

SILUETAS

1. Recuerda el episodio emocional.
2. Colorea las regiones donde percibiste actividad.



GUÍA DE OBSERVACIÓN	
CONTEXTO:	OBRA:
	FECHA:
<p>- Público (bosque emocional).</p> <p>- Insumos en actores y público.</p> <p>- Emociones en actores y público.</p>	

GUÍA DE ENTREVISTA: PÚBLICO ESCOLAR		
CONTEXTO:	OBRA:	
	NOMBRE:	H M
	FECHA:	
<p>1. Primeros datos:</p> <p>a) ¿En qué año vas?</p> <p>b) ¿En tus clases de historia alguna vez han hecho obras de teatro?</p> <p>c) ¿Qué te acuerdas de lo estudiado en la escuela sobre Maximiliano y Carlota?</p> <p>d) Aparte de la obra que acabamos de ver ¿aprendiste por otros medios como tele, cine o internet acerca de estos hechos y/o personajes?</p> <p>2. ¿Qué momentos de la obra sientes que fueron emocionantes? Cuenta porqué</p> <p>3. Te pido que desmenuemos uno de esos momentos.</p> <p>a) ¿Qué pensaste cuando...?</p> <p>b) ¿Pudiste identificar algunas sensaciones en el momento? (Presentar silueta)</p> <p>c) De la siguiente lista de emociones dime si crees que los actores buscaron transmitir alguna(s) y si tú experimentaste alguna(s). (Lista de emociones)</p> <p>d) De los siguientes elementos ¿cuál o cuáles crees que transmitieron emociones? (Lista de insumos)</p> <p>e) ¿En algún momento “te sentiste en la piel” de alguno de los personajes? Compárteme tus percepciones al respecto.</p> <p>¡Muchas gracias!</p>		

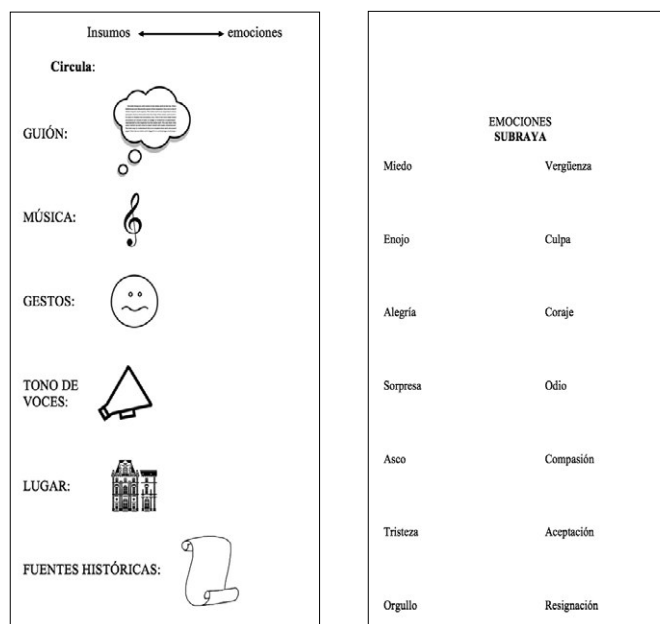


Figura 1. Guía de observación y entrevista (arriba) y herramientas adicionales (abajo).

Fuente: Elaboración propia.

Adicional a las entrevistas individuales llevé a cabo grupos focales, para los cuales se ajustaron las guías, pero se presentaron los mismos insumos. Estos resultaron muy productivos por la retroalimentación entre sus integrantes. Tras ellos y de manera espontánea, surgieron conversaciones de WhatsApp que también se procesaron. Los parámetros que empleamos en las entrevistas y grupos focales a modo de guía los tomamos y adaptamos a nuestro objeto de estudio, de una de las exponentes actuales de la teoría fundamentada, la Dra. Katy Charmaz³¹.

Hemos de puntualizar porqué nos valimos de la Teoría Fundamentada. De las diversas vertientes de estudio de las realidades sociales, los enfoques cualitativos son los que consideramos serían cimientos fuertes para asir una realidad

³¹ Charmaz, K. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis* (Londres: Sage Publications, 2006), 25-27.

dinámica y compleja como lo es la de nuestro objeto de estudio. Dentro de estas tomamos la decisión de trabajar con la Teoría Fundamentada por ser una metodología cualitativa que analiza la realidad social, desde las construcciones de los sujetos y sus relaciones, para que, con base en ellas, el investigador pueda plantear categorías de análisis, interpretarlas y así construir una teoría explicativa sustentada. Esta nació de la necesidad de brindar un sustento metodológico que permitiera realizar análisis cualitativos de fenómenos particulares de la psicología, enfermería y sociología, entre otras disciplinas. La teoría fundamentada plantea un análisis transversal conformado por tres procesos que nosotros empleamos en nuestro trabajo y que enseguida explicamos en los cuales resultó esencial el tener muy presente, en cada observación, entrevista individual o grupo focal, nuestro objetivo central de investigación: indagar la relación entre cognición y emociones en torno al teatro histórico como espacio de enseñanza.

Adicional a las entrevistas, la recolección de datos incluyó los libretos, la prensa y, en dos obras, comentarios del público en FaceBook que son las que tienen esta plataforma. Todas las entrevistas se grabaron y se transcribieron en memorándums en los que se destacó la información más relevante. En total se obtuvieron 72 grabaciones (20 horas y 6 minutos), más 13 conversaciones de WhatsApp que también se procesaron en memorándums, así como la información obtenida del público vía Facebook. El conjunto de todo el material recogido sumó 86 registros. Con el fin de poder realizar una mirada de conjunto en cada obra se buscó obtener información del director y directora (en *Noticias del Imperio* sólo fue posible entrevistar al asistente de dirección), a los principales actores y actrices (27); a público escolar que asistió a las funciones analizadas, es decir no se tuvo una función específica para público escolar (12); a público general cuya composición resultó muy variada pues encontramos desde una persona que había vivido en situación de calle hasta un connotado científico (23); e historiadores e historiadoras (19) cuyas entrevistas no se enfocaron a la común crítica de apego o no a «la historia» sino a la función de las obras, centrando, como se dijo, en la relación entre cogniciones y emociones. La diferencia de la suma de las entrevistas y el total de registros, es decir cinco,

responde a las personas que fue necesario entrevistar más de una vez para obtener los datos necesarios.

Una vez asentada la información en los memorándums, se pudo proceder al segundo proceso de la teoría fundamentada que es el análisis por medio de la codificación. Esta tiene tres niveles: abierta, axial y teórica. La codificación abierta consiste en la organización de la información en grupos de una misma clase o tipo. La nomenclatura de este nivel de codificación hace referencia, precisamente, a abrir los datos: «para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él. Sin este primer paso analítico, no podría hacerse el resto del análisis».³² Inicialmente la codificación abierta la hice de manera manual. Posteriormente, con apoyo de la captura en computadora y del software Access, pude proseguir más ágilmente con los pasos subsiguientes. Así, obtuve 216 conceptos. Entonces requerí agrupar los conceptos en constructos más generales y recurrentes apegados a los datos mismos para generar conceptos. En palabras de los pioneros de la teoría fundamentada, Strauss y Corbin «agrupar los conceptos en categorías es importante porque le permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja»³³. A partir de ello resultó posible identificar las propiedades (características) y dimensiones (tamaño y asiduidad) para que pudiesen constituirse como elementos explicativos de mayor rango y así identificar subcategorías.

El procesamiento de los datos continuó con la codificación axial. Este paso es definido como el proceso de relacionar las categorías con sus subcategorías, denominado «axial» porque la codificación ocurre alrededor del eje, y enlaza las demás categorías y subcategorías. Esencial a este paso es dar cuenta tanto del proceso como de la estructura del objeto, en nuestro caso, del teatro histórico en relación con la educación, de tal suerte que, como dirían los fundadores de la teoría fundamentada, «si uno estudia solo la estructura, entonces aprende por qué, pero

32 Anselm Strauss y Corbin, Juliet, *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002), 111.

33 Strauss y Corbin, «*Bases de la investigación...*», 212.

no cómo ocurren ciertos acontecimientos. Si uno estudia solo el proceso, entonces comprende cómo actúan o interactúan las personas, pero no el porqué»³⁴. De ahí que, para mirar el fenómeno en su totalidad, haya sido importante ser sensibles a reconocer, primeramente, qué elementos constituyen el proceso y cuáles la estructura para así poder relacionarlos con el fin de comprender el fenómeno y construir una explicación sustentada.

El último nivel de análisis de los datos es la codificación selectiva o teórica que consiste en el proceso de refinar la teoría. El fin de la codificación teórica o selectiva es esencialmente hallar las relaciones entre las categorías para poder explicar el fenómeno de estudio. «Aunque las claves de la forma como se ligan los conceptos se pueden encontrar en los datos, solo cuando el analista reconoce las relaciones como tales, estas emergen»³⁵.

Finalmente, el tercer proceso de la teoría fundamentada comprende esencialmente la generación del conocimiento mediante la interpretación. De ello daremos cuenta en los siguientes apartados.

4. Resultados

Acorde a la teoría fundamentada, nuestra contribución se centra en la comprensión del objeto de estudio explicando las categorías centrales y subcategorías, reparando en sus relaciones, para poder aportar una visión de conjunto que dé cuenta de cómo funciona y por qué funciona el teatro histórico estudiado, es decir, explicar tanto su proceso como su estructura. Para ello la teoría fundamentada se vale de la construcción de esquemas. Enseguida presentamos el esquema general que elaboramos y desglosamos su contenido (Diagrama 1) para, después, pormenorizar con el apoyo de algunas gráficas complementarias.

34 Strauss y Corbin, «*Bases de la investigación...*», 139.

35 Strauss y Corbin, «*Bases de la investigación...*», 158.

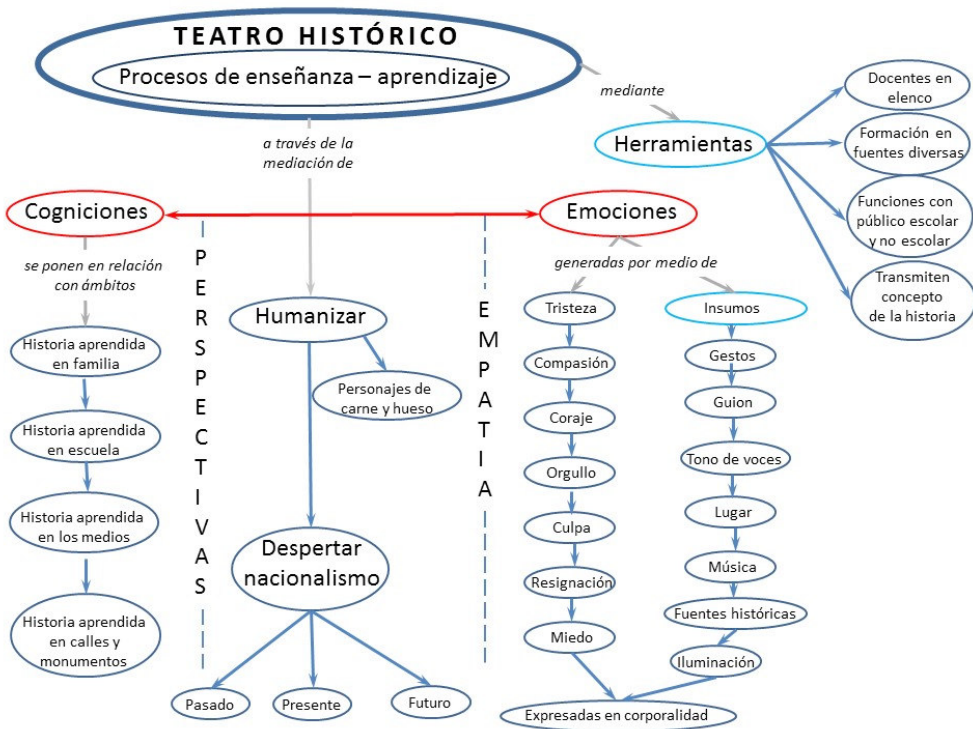


Diagrama 1. Esquema explicativo general.
Fuente: Elaboración propia.

Inicialmente, hemos de enfatizar que el propósito en este escrito consiste en abordar las obras como un conjunto, si bien en la tesis se expondrá explicación de cada obra. En este artículo la intención es exponerlas como conjunto dinámico. De manera enfática los datos dan cuenta de que el teatro histórico funge como un espacio de enseñanza-aprendizaje mediante herramientas o mecanismos muy concretos. En primer lugar, un hallazgo muy importante es que encontramos en los cuatro elencos docentes en activo. Comenzando por los directores, la directora de *Un emperador y un presidente ante el espejo* es de formación educadora y trabajó treinta años en la Secretaría de Educación Pública. Hoy, además de la compañía Amigos del teatro, que es la que monta la obra estudiada aquí, dirige una compañía de teatro infantil la cual recientemente montó una obra histórica. Ella refiere, en cuanto a su participación

en la obra tanto como directora como actriz (representa a Concha Lombardo la viuda de Miguel Miramón quien fuera fusilado junto con Maximiliano): «Me pienso como maestra» (Entrevista 13). En cuanto a los actores, los tres Maximilianos son docentes (una obra de las cuatro no tiene Maximiliano, pues es un monólogo de Carlota) y, entre las Carlotas, tres de cuatro son docentes. Los tres Juárez que aparecen en las obras también son docentes. Otros integrantes de los elencos también son docentes, algunos de la asignatura Historia.

Otro mecanismo del proceso de enseñanza-aprendizaje es que, en dos de las obras analizadas, *Yo Maximiliano* y *Un emperador...* parte de la preparación para montarlas consistió en tener clases de historia para transmitir «bien». En estas, el uso de fuentes resultó sustancial; encontramos que los directores y actores, en orden de importancia, se forman grupal e individualmente en internet, videos documentales, conferencias especializadas y libros. Otro mecanismo educativo directo, es que tres de las cuatro obras han sido montadas para escuelas que las han solicitado. El público escolar entrevistado generalmente acude a las obras «entreverado» y en las entrevistas afirma que aprende de las obras. Adicionalmente, las obras teatrales buscan «transmitir» si bien no reconocen abiertamente una visión pro o versus Maximiliano y el Imperio en general (el público lo hace y en general las perciben como proimperio), sí, una visión de la historia que, en general, se expresa en los libretos como la Historia que sentencia y que juzga a los hechos y a los personajes.

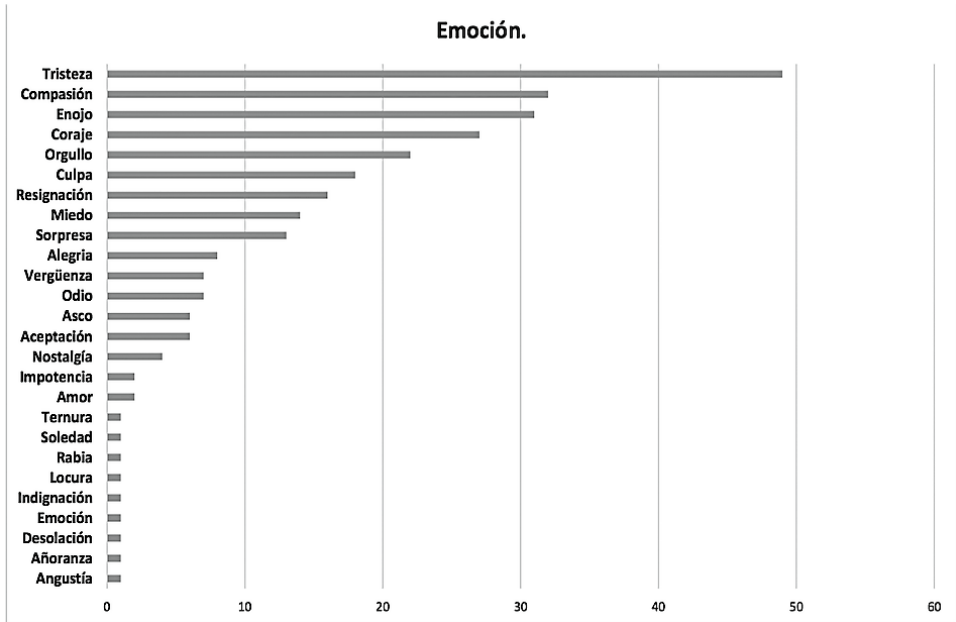
Los procesos de enseñanza-aprendizaje son mediados a través de cogniciones y emociones, categorías que emergen como centrales en nuestro estudio. Están asociadas y son mutuamente influyentes. Las cogniciones tienen como base los saberes previos del público, en los cuales el de mayor peso es la historia aprendida en familia, le sigue la historia aprendida en la escuela en la que se destacó «la historia oficialista pro Juárez», luego, la historia aprendida en los medios como son la televisión o el internet y, por último, se menciona la historia que está en las calles y monumentos que enaltece a Juárez. La obra les presenta otras perspectivas, sobre todo

de los personajes, al aportar datos que entran en juego con la emocionalidad con la que se presentan.

Dentro de la subcategoría de insumos emocionales (que suscitan emociones) un ejemplo en la obra *Yo Maximiliano* es la parte en la que el emperador presenta edictos que él realizó, por ejemplo, a favor de los indígenas o para la instauración de la obligatoriedad de la educación. El actor lee los edictos de manera solemne y los entrega físicamente (fotocopias) a algunas personas que va seleccionando entre el público. Esta escena se reporta como muy emotiva y transformadora de la idea de Maximiliano que tenían de la escuela como «malo», es decir, hay un cambio de perspectiva. Ello lo expresa una de las historiadoras entrevistadas de la siguiente manera «Me parece muy fuerte el momento en el que la gente se entera, en la lectura de los edictos, de lo que hizo Maximiliano. La gente vibra. Se da cuenta que es totalmente verídico.» (Entrevista 60). Las cogniciones previas (no exentas de cargas emotivas como el pensar en Juárez como un indio pobre que se superó hasta llegar a ser presidente) entran así en interacción con las emociones que suscita la obra.

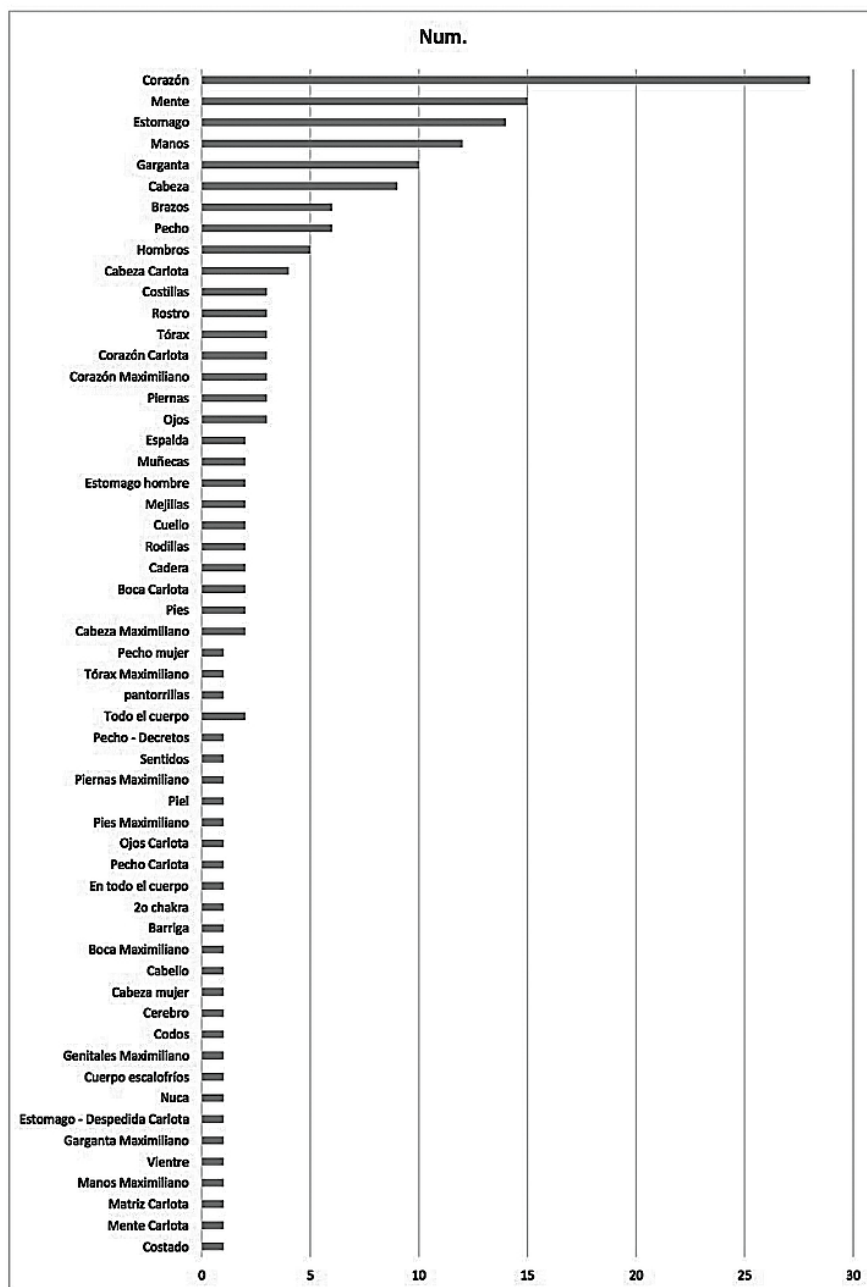
Respecto a la categoría de emociones, en la herramienta de entrevista habíamos considerado, acorde la literatura interdisciplinaria consultada, una batería de 14 emociones entre básicas y complejas con la finalidad de que las personas pudiesen elegir entre estas (Figura 1). No obstante, como se ve en la gráfica que presentamos (Gráfica 1) las personas añadieron otras emociones, lo cual condujo a que la lista de emociones llegase a 26. Así se corrobora que el repertorio emocional que generan las obras es muy amplio e importante. Destacamos aquí que las emociones preponderantes fueron la tristeza, la compasión, el enojo, el coraje, el orgullo y la culpa. Con frecuencia las emociones se manifiestan relacionadas entre sí. Dos datos aportados por público escolar son muy elocuentes «Yo sentí enojo y culpa como mexicano más que nada. Siento culpa de que mandamos a matar a alguien que venía de una familia ancestral, de sangre de hace muchísimos siglos. Siento culpa de cómo nos pudieron ver en el siglo XIX. Como mexicanos no le dimos la oportunidad, siento culpa

que le dijimos traidor, usurpador» (Entrevista 63). «Yo sentí compasión por Maximiliano, pobrecito lo que vivió, lo que pasó, lo que sufrió» (Entrevista 55).



Gráfica 1. Emociones suscitadas por las obras de teatro.

Fuente: Elaboración propia.



Gráfica 2. Expresiones corporales de la emocionalidad suscitadas por las obras estudiadas.

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente se comprobó que la narrativa es sólo uno de los vehículos de expresión de la emocionalidad. Esta se manifiesta también y de manera contundente en el cuerpo tal y como lo asientan las miradas interdisciplinarias que revisamos como parte de la investigación teórica-metodológica. La expresión general de las emociones en el cuerpo la exponemos por medio de una gráfica (Gráfica 2) que se construyó con la información que vertieron los entrevistados en las herramientas y muestra una gran diversidad y nos lleva a preguntarnos sobre la influencia de la cultura y la educación en dichas expresiones. Encontramos partes del cuerpo que son más recurrentes en el marcaje de las siluetas; estas son el corazón, la mente, el estómago, las manos y la garganta. Otro hallazgo relevante es la jerarquización de los insumos que provocan las emociones que obtuvimos de todas las entrevistas, en orden de mayor a menor: la gestualidad, el texto del libreto, el tono de las voces, el lugar (habíamos supuesto que por presentarse en lugares históricos este factor les sería más relevante pero no fue así), la música, el empleo de fuentes históricas en las obras y, por último, la iluminación.

Siguiendo el esquema general (Diagrama 1) encontramos que, así como la adopción de perspectivas es un vehículo principal para la comunicación de las emociones, en el sentido opuesto, las emociones se comunican con las cogniciones mediante la empatía. Las personas entrevistadas, tras sentirse en la piel de los personajes protagónicos, fundamentalmente de Maximiliano, Carlota, Benito Juárez y Tomás Mejía (el segundo general mexicano fusilado con Maximiliano) resignificaron su visión de los sucesos: modificaron su perspectiva.

Finalmente, en el centro de la relación entre cognición y emoción y que en el estudio expuesto explica el funcionamiento de las obras analizadas, encontramos dos acciones en las que confluyen tanto las intencionalidades de las obras como lo vivido por el público: la humanización y despertar el nacionalismo. Por la primera se entiende la comprensión de los personajes como personas de carne y hueso con quienes

el público se vincula en su humanidad por consentir son sus emociones. En palabras de la actriz protagonista de *Noticias del Imperio* «La obra sí ayuda a cambiar opinión ya que muestra un lado más humano de los personajes históricos. Considero que los desarma emocionalmente para poder entender su posible manera de ser y pensar. Por supuesto que la obra te transmite principalmente las emociones de los personajes.» (Entrevista 71). En cuanto al nacionalismo este salió a la luz en las entrevistas asociado a ideas y emociones suscitadas por las obras y se presenta con un dinamismo entre el pasado, el presente y lo que deparará a México en el futuro, pero con un gran énfasis en el presente. Al respecto un chico comentó «Es como nos sentimos con los discursos de Trump». (Entrevista 55) y la actriz recién citada, en su papel de Carlota, enuncia «Cuando yo digo “Mucha sangre se había derramado ya por nuestra culpa, pero mucha más habría de derramarse”, yo estoy pensando en los muchachos de Ayotzinapa, yo no estoy pensando en Juárez... yo estoy pensando en los que nos están matando ahorita».

5. Discusión de conclusiones

El presente trabajo contribuye a la explicación de un ámbito poco abordado en el campo de las investigaciones sobre la enseñanza de la historia. Para lograrlo fue menester plantearlo y ejecutarlo con un enfoque interdisciplinario y con categorías innovadoras. En ello residen sus principales aportaciones, es decir, en ampliar, acorde a los estados de la cuestión presentados, tanto el objeto de investigación como las técnicas. Como producto del proceso metodológico se obtuvo información cuantiosa y rica. Con esta será posible realizar análisis adicionales a la mirada de conjunto presentada. Será posible procesar los datos generados para hacer un análisis con más detalle de cada obra y, con base en ello, realizar comparaciones; también será posible hacer otro tipo de análisis. Esto se presentará en el documento final de tesis doctoral.

Asimismo, este trabajo permitió la comprensión de este ámbito al explicar, con datos concretos, los supuestos iniciales. Se explicó la manera en que diversos públicos, incluyendo al escolar, se acercan a la historia adoptando perspectivas y empatizando, mediante la conjunción de la emocionalidad y las cogniciones, situación que la enseñanza de la historia en las aulas no siempre se suscita pues se ha privilegiado, en las últimas décadas, la enseñanza del pensamiento histórico.

En el 2017, aniversario del triunfo de la República, se conmemoró en Querétaro, de manera particular, con la puesta en escena de obras de teatro histórico que tratan de los hechos y de los personajes de este relevante momento. El éxito que las cuatro obras analizadas han tenido por muchos años (cuatro, siete, diez y veinticinco años) corrobora el interés por la historia y, en específico, por estos episodios concretos fuera del aula. Ello corrobora lo enunciado por Barton al inicio de este artículo.

Justo el día del aniversario del fusilamiento de Maximiliano, el 19 de julio en el lugar de los hechos, en el Cerro de las Campanas, se puso en escena una adaptación de una de las obras analizadas. El gobierno municipal convocó y la entrada fue gratuita. Se calculó que asistieron más de 600 personas (como parte de la metodología ya reseñada se hizo la observación respectiva). Ello nos lleva a ponderar la enorme importancia de comprender este ámbito que rebasa a la difusión y a la divulgación histórica por su expresa intencionalidad de transmitir perspectivas de los hechos y personajes.

De manera paradójica y acorde a los discursos posmodernos donde con frecuencia confluyen mensajes antagónicos, las obras en general son percibidas por los sujetos involucrados -con el alto impacto que les da la interacción de las cogniciones y emociones- como enaltecedoras del Imperio. En palabras de una actriz «Hoy cuando se dice 150 años de Restauración de la República, la gente dice 150 años del fusilamiento de Maximiliano» (Entrevista 18) y de una historiadora «Me impresionó que justo después de que se

había dicho que 150 años de la Restauración de la República las siguientes obras conmemoran... y las cuatro eran sobre Maximiliano y Carlota. O sea que la gente aquí, [Querétaro] es maximilianista de plano». (Entrevista 60).

Una consideración muy relevante, surgida del trabajo, es la relación entre el teatro histórico y el aula y lo es por los mecanismos ya expuestos arriba, sin embargo, valdría la pena ampliar la mirada para poder reparar, con base en los hallazgos, en las habilidades asociadas directamente al teatro histórico en el sentido de lo que pueden aportar realísticamente, no solo a alumnos y alumnas como estrategia didáctica, sino también a los docentes de historia para mediar a sus estudiantes. El profesorado podrá, una vez que conozca el alto impacto que tiene la teatralización en el aula, preguntarse si en su praxis él o ella teatraliza. Si lo hace, podría ir a fondo para reflexionar si lo asocia a personajes o situaciones determinadas y si en ello imprime cargas moralistas. En particular, el profesor/a podrá reparar en insumos que suscitan emociones con alto impacto como son la voz, la gestualidad, y sobre todo, la narrativa asociada. En suma, en un ejercicio ético, el profesorado podrá mediar la metacognición y la metaemoción, tanto en sí mismo como en su alumnado. Y es que resulta urgente encararlos con rigor en la enseñanza de la historia.

La realidad nos interpela: neonacionalismos, neoultraderechas, entre otros «neos» cargados de emocionalidad y que deben ser analizados en las aulas con perspectiva histórica y con mayor consciencia de las implicaciones de la emocionalidad vinculada a estos tópicos. Hemos de cuidarnos y de cuidar a los estudiantes actuales y futuros de la tiranía de la emocionalidad para lo cual es indispensable conocerla y entenderla. Si bien es un tema emergente en la enseñanza de la historia, tenemos que encararlo con cuidado: sí considerar a las emociones, pero en equilibrio con las cogniciones. Por ello terminamos en coincidencia con la filósofa Martha Nussbaum: «El fundamentalismo emocional es tan pernicioso como la ausencia de atención a las emociones»³⁶.

36 Martha Nussbaum, *Emociones políticas* (España: Paidós, 2014). 192.

Bibliografía

- Barton, Keith. C. «Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la Historia». *Enseñanza de las ciencias sociales*, n. 9 (2010). Acceso 12 de septiembre del 2015, <http://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/191362/257209>.
- Bautista, Eduardo. La nostalgia imperial se pone de moda en México, *El Financiero*, acceso 23 de octubre de 2017, <http://www.elfinanciero.com.mx/after-office/la-nostalgia-imperial-se-pone-de-moda-en-mexico.html>.
- Bialik Perel, Silvia. «Teatro-historia una experiencia pedagógica». Tesis de maestría, Universidad Iberoamericana, México, 2010.
- Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. Londres: Sage Publications, 2006. 25-27.
- Cruz Bárcenas, Arturo. «Imperio es solo teatro, no una clase de historia, aunque sí deja mucho aprendizaje: Ernesto Godoy». *La Jornada*, 20 de julio de 2016. Acceso 23 de octubre de 2017. <http://www.jornada.unam.mx/2016/07/20/espectaculos/a10n1esp>.
- Galeana, Patricia. *La fascinación por el imperio*. México: Centro de Estudios de Historia de México Carso, 2011.
- Latapí, Paulina. *La investigación sobre enseñanza de la historia en México*. México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2014.
- Latapí, José Carlos Blázquez y Siddharta Camargo (Comps.). En *Caminos en la enseñanza de la historia* (México: Universidad Autónoma de Querétaro, 2017), 1586, acceso el 22 de octubre del 2017. <http://reddieh2017.wixsite.com/viiencuentroreddieh>.
- Lima, Laura y Pernas, Patricia. (Coords.). *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo, 2015.
- López, Alicia y Álvarez, Pablo. «Aprender historia de la educación contemporánea a través del teatro». Ponencia presentada en las III Jornadas de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla, España, mayo de 2013.

Mendoza Rodríguez, Lilia. «Inteligencias Múltiples y Enseñanzas de la Historia. Una propuesta didáctica para el tercer grado de Educación Secundaria». Tesis de maestría, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México, 2010.

Núñez, Luis y Navarro María del Rosario. «Dramatización y educación: aspectos teóricos». *Teoría educativa*, Universidad de Salamanca, n. 19, (2007): 225-252, acceso 30 de octubre del 2017, http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71846/1/Dramatizacion_y_educacion_aspectos_teor.pdf.

Nussbaum, Martha. *Emociones políticas*. España: Paidós, 2014.

Onieva, Juan Lucas. «Didáctica de asignaturas básicas a través de la dramatización: casos prácticos y experiencias», en Jiménez, C.M. (Coord.), España: Creative Commons y Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, 2013.

Pagés, Joan. y Plá, Sebastián. (Coords.). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México: Bonilla Artigas Editores, Universidad Pedagógica Nacional, 2014.

Pagès, Joan, Martínez-Valcárcel, Nicolás y Cachari, Miriam. «El tiempo histórico: construcción y referentes en la memoria del alumnado». En Martínez-Valcárcel, (Coord.), *La Historia de España en los recuerdos escolares*, España: Nau Libre, 2014.

Pani, Erika. *El Segundo Imperio* (México. Fondo de Cultura Económica), (2004): 153-156.

Prats, Joaquim y Santacana, Joan. «La enseñanza de la Historia en el siglo XXI». En Lima, Laura. y Pernas, Patricia. (Coords.) *Didáctica de la Historia. Problemas y Métodos*. México: El Dragón Rojo, 2015.

Programa de 150 Aniversario del triunfo de la República del 15 de mayo al 30 de septiembre (2017). Acceso 10 de junio del 2017, <http://culturaqueretaro.gob.mx/iqca/sitio/>.

Sánchez, María Dolores. «La dramatización en educación primaria como eje de aprendizaje lúdico-creativo». Tesis de doctorado, Universidad de Málaga, España, 2007.

Soria, Gabriela. «El pensamiento histórico en la educación primaria: estudio de casos a partir de narraciones históricas.» Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2014.

Strauss, Anselm y Corbin, Juliet. *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, 2002.

Torres, Jurjo. *Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado*. Madrid: Morata. 2000.

Citar este artículo:

Latapí Escalante, Paulina. «El teatro histórico como ámbito educativo. Análisis de cuatro obras para conmemorar el triunfo de la República en Querétaro, México». *Historia Y MEMORIA*, n° 17 (2018): 185-217. DOI: <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7438>.